

Recenzja rozprawy doktorskiej Marka Smulczyka
„W poszukiwaniu teorii *academic resilience*, czyli o przewyciężaniu statusowej determinacji osiągnięć szkolnych”

przygotowanej pod opieką naukową dr. hab. Romana Dolaty, prof. UW (promotor) i dr. Artura Pokropka (promotor pomocniczy) na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

Przedmiotem tej recenzji jest ocena, czy praca mgr. Marka Smulczyka **„W poszukiwaniu teorii *academic resilience*, czyli o przewyciężaniu statusowej determinacji osiągnięć szkolnych”** spełnia warunki określone w art. 13 ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Artykuł 13 ustawy formułuje wymóg, aby rozprawa doktorska przygotowywana pod opieką promotora – a w tym przypadku także promotora pomocniczego – stanowiła oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazywała ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej, a także umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.

Praca Marka Smulczyka wyrasta z analiz kluczowego problemu badawczego empirycznej pedagogiki: uwarunkowań zróżnicowania osiągnięć szkolnych. Mówiąc bardziej precyzyjnie, Smulczyk szczególną uwagę poświęca społecznym – przede wszystkim: statusowym – uwarunkowaniom osiągnięć i w masowym badaniu zrealizowanym na reprezentatywnej próbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych analizuje relacje między różnie operacjonalizowanym SES a radzeniem sobie przez uczniów w testach niskiej stawki (PISA) oraz podczas egzaminu gimnazjalnego. To jednak jedynie przedwstęp do analizy kluczowej dla całej pracy kategorii. Otóż doktoranta interesują zwłaszcza ci uczniowie, których profil osiągnięć wyłamuje się *in plus* z ich statusowego przypisania. Określa ich mianem *academically resilient* i nie tylko charakteryzuje w empirycznej części pracy, ale wcześniej – zgodnie z tytułem – dąży do stworzenia zrębów teorii zjawiska *academic resilience* (dalej: AR). Na ile udana to próba i jakie można mieć wobec niej wątpliwości, oceniam niżej.

Praca składa się z 4 rozdziałów: trzech o charakterze teoretycznym oraz finalizującego całość, rozdziału czwartego, zawierającego wyniki badań własnych, uzupełnionych o krótki wstęp. Ze wstępu dowiadujemy się, że autor poprzez *academic resilience* rozumie „zdolność do przewyciężenia fatum społecznego pochodzenia” (s. 6) w odniesieniu do osiągnięć czy też selekcji szkolnych. To oryginalne – i kontrowersyjne – rozumienie, co najmniej z kilku powodów. Po pierwsze, w tradycji psychologii pozytywnej, również „pozytywnej psychologii edukacji”, widocznej choćby w pracach A. Martina i H. Marsha, ale także rozprawach klinicystów, kategoria sprężystości psychicznej rozumiana jest jako kompleks właściwości psychicznych, pozwalających jednostce radzić sobie z sytuacjami trudnymi. Smulczyk proponuje – i jest w tym konsekwentny od pierwszej do ostatniej strony pracy – rozumienie AR przez pryzmat efektu. *Resilient* są zatem ci, którym udaje się osiągnąć szkolny sukces, choć ich SES na to nie wskazuje. Ich charakterystyki psychologiczne czy aktywność mają tu znaczenie drugorzędne, służą raczej do profilowania grup, nie są zaś kryteriami definicyjnymi AR. Autor ma prawo do projektującej definicji, zwłaszcza, że idzie ona w parze z rozumieniem przyjmowanym przez OECD (choć urzędnicze rozstrzygnięcia są w nauce słabym argumentem), ale warto zwrócić uwagę na logiczne konsekwencje tej decyzji. Jako że SES jest systematycznym, ale niezbyt silnym predyktorem osiągnięć – zwykle skorelowanym z wynikami w nauce na poziomie $r = 0,3-0,4$, przypadków osób,

które będą uzyskiwały wyniki w nauce wyższe lub niższe niż wynikałoby z ich SES będzie mnóstwo – wszystko zależy od tego, jak liberalne bądź konserwatywne „kryterium odcięcia” przyjąć. Czy każda osoba, której wynik egzaminacyjny jest lepszy niż prognozowałby model regresji na podstawie SES, jest resilient? A może jest po prostu zdolna? Albo pracowita? Czy te kategorie są tożsame z resilience? Regresyjne czy też terytorialne wyróżnianie osobnych kategorii miałyby sens, gdyby SES faktycznie był silnym predyktorem osiągnięć. Nawiasem mówiąc, w badaniach nad zdolnościami analizuje się czasem kategorię uczniów, których określa się mianem *underachievers* – tych, których osiągnięcia są słabsze niż wynikałoby z ich inteligencji. Ale już *overachievers* – tych, którzy odnoszą sukcesy przy niskiej inteligencji niemal nie ma i z rzadka jedynie są obiektem zainteresowania badaczy.

Już we wstępie doktorant zapowiada, że w pracy stworzy „teorię academic resilience” (s. 6). To zamiar ambitny, rzekłbym – nieco nazbyt ambitny. Na ile faktycznie udało się tę teorię stworzyć, i ile jest warta, piszę niżej.

Dwa pierwsze rozdziały pracy Marka Smulczyka podejmują kwestie dobrze przyswojone w polskiej literaturze pedagogicznej i socjologicznej – analizę znaczenia czynników statusowych dla osiągnięć szkolnych. Rozdział 1: „Procesy ruchliwości społecznej a edukacja”, stanowi przegląd klasycznych socjologicznych teorii stratyfikacji społecznej, z uwypukleniem roli odgrywanej przez edukację dla ruchliwości, ale i akcentowaniem determinującego znaczenia usytuowania w strukturze społecznej dla edukacji. Nie mam wielu zastrzeżeń, co do kształtu tego rozdziału. To, co budzi pewne wątpliwości to jego statyczny charakter – autor omawia w nim głównie modele strukturalne, próżno natomiast szukać w opisywanych teoriach wyjaśnień formułowanych w języku mechanizmów społecznych czy psychologicznych. Jak się jednak okazuje, nawiązania do ważnych dla zrozumienia mechanizmów teorii Bourdieu czy Bernsteina przynosi rozdział kolejny. Drugą słabością, co odnotowuję z lekkim zażenowaniem – jest językowa niechlujność zarówno tego rozdziału, jak i całej pracy. Mnóstwo w niej literówek, błędów gramatycznych, składniowych i stylistycznych. Nie jest to tylko kwestia elegancji, ale i komunikatywności przekazu. Mam problem, żeby zrozumieć o co chodzi autorowi, gdy pisze (s. 21) „Niewątpliwie w tym rozdziale wyróżniliśmy edukację jako siłę zmieniającą strukturę społeczną” albo „Dezaprobata nauczania masowego trwa do dzisiaj”, a takich przykładów w całej rozprawie są dziesiątki. Trzeba jednak odnotować, że na tym tle rozdział 1 jest i tak ogólnie komunikatywny, i dobrze wprowadza w tematykę pracy.

Rozdział 2: „Wpływ statusu przypisanego na osiągnięcia szkolne” to z kolei przegląd teorii i badań na temat znaczenia SES dla osiągnięć szkolnych. Smulczyk buduje swoją narrację zarówno opierając się na wynikach metaanaliz, jak również klasycznych teorii socjologicznych oraz psychologicznych (w tym sięgając po studia z zakresu genetyki zachowania). Cały ten rozdział nie tylko pokazuje znaczenie SES dla osiągnięć i wyborów edukacyjnych, ale także rysuje mechanizmy stojące za tym oddziaływaniem. Niektóre z zawartych tu podsumowań są jednak kłopotliwe – na przykład na stronie 33, omawiając wyniki badania podłużnego SUEK IBE, autor pisze (pisownia oryginalna): „Do cech rodzinnych, które określono jako kluczowe zaliczono wykształcenie rodziców, status wykonywanego przez nich zawodu oraz zasobność materialna (której wskaźnikiem była liczba posiadanych książek). Warto podkreślić, że różnice w poziomie zdolności uczniów tylko częściowo wyjaśniają tę zależność. Analizy pokazały, że na sukces edukacyjny nie mają wpływu: wielkość gospodarstwa domowego, wychowanie w pełnej bądź niepełnej rodzinie, wielopokoleniowość rodziny czy czasowe bezrobocie. Znaczący wpływ miał czynnik wielodzietności w rodzinie badanego ucznia. Im więcej on miał rodzeństwa, tym jego osiągnięcia szkolne były mniejsze. Zależność ta dotyczy czytania i świadomości językowej. Wielodzietność została więc uznana za czynnik ryzyka

edukacyjnego w obszarze kształcenia językowego”. Pomijając już osobliwą składnię i zły styl tego akapitu, przede wszystkim razi splot wniosków płynących z tego badania. Nietrudno się domyślić, że liczne wymienione przez Smulczyka elementy rzekomo nie mające znaczenia, są w istocie albo epifenomenem statusu, albo mediatorami bądź moderatorami relacji pomiędzy usytuowaniem społecznym a wynikami testowymi. Powiedzieć, że nie mają znaczenia – nawet jeśli okazują się nieistotne w analizie regresji przy kontroli innych czynników – to przesada. Warto by jednak takie sądy niuansować i nie tyle enumeracyjnie wymieniać różne elementy rzekomo mające znaczenie bądź nie, ale starać się ujmować je w bardziej spójny model, zawierający wymiary wzajemnie powiązane. Narracja taka, jak zaprezentowana powyżej, najzwyczajniej upraszcza te kwestie. Takich przykładów uproszczeń czy mieszania porządków jest zresztą w tym rozdziale jeszcze kilka. Na przykład na stronie 43, przy okazji przywoływania – nie wiadomo po co – efektu Pigmaliona, Smulczyk pisze: „Nauczyciel może wpływać na osiągnięcia uczniów poprzez oczekiwania, które przejawia wobec nich. W literaturze określa się to zjawisko efektem Pigmaliona albo samospełniającym się proroctwem (Rosenthal i Jacobson, 1968). Za podstawę efektu oczekiwania nauczyciela uznano następujące czynniki: atrakcyjność ucznia, posiadanie i zbieranie specjalistycznych informacji o uczniu, pozycja społeczna rodziny ucznia, znane wcześniej starsze rodzeństwo. Efekt oczekiwania nauczyciela jest powiązany z osiągnięciami w testach umiejętności. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami spostrzegani są przez nauczyciela jako: szczęśliwi, interesujący, dostosowani, towarzyscy, autonomiczni i predystynowani do sukcesów w przyszłości. Dzieci osiągające gorsze wyniki są mniej faworyzowane i spostrzegane jako mniej interesujące i niedostosowane.” Cały ten *passus* jest po pierwsze niepotrzebny, po drugie, stanowiący przykład kompletnego pomieszania z poplątaniem. Efekt samospełniającego się proroctwa to nie tylko efekt Pigmaliona, ale i Golema oraz Galatei – zatem ich zrównywanie jest nieuzasadnione. Nie polega on też na tym, że nauczyciele mają wyższe oczekiwania wobec uczniów osiągających lepsze rezultaty w testach – bo to świadczy wyłącznie o trafności nauczycielskich oczekiwań (zobacz prace Lee Jussima), ale na tym, że uczniowie od których z różnych powodów – również statusowych – oczekuje się więcej, faktycznie więcej osiągają. Czynniki budujące oczekiwania są rozmaite, począwszy od rasy czy płci, a skończywszy na zasobie słownictwa i aktywności, ale wyliczenie Smulczyka, ani ich dobrze nie charakteryzuje, ani nie porządkuje. Podobnie kilka stron dalej (s. 45) opisując „teorie motywacyjne” autor wspomina o zagrożeniu stereotypem jako o potencjalnym czynniku wyjaśniającym niższe osiągnięcia i dobrostan uczniów z niższym SES. Problem jednak w tym, że ogólnie efekt zagrożenia stereotypem jest słaby, nietrwały, a literatura dotycząca jego oddziaływania: na przykład w odniesieniu do płci, okazuje się silnie obciążona publication bias (Flore & Wicherts, 2015, *Journal of School Psychology*), dodatkowo zaś trudno przenieść go bezpośrednio na kwestie statusowe. Jak miałoby wyglądać zagrożenie stereotypem niskiego statusu w warunkach szkolnych? Tego doktorant nie wyjaśnia – przywołuje jedynie ogólne ustalenia na temat obniżania się jakości funkcjonowania poznawczego w sytuacjach testowych osób zagrożonych stereotypem. Bez empirycznych dowodów, że status miałby być takim czynnikiem zagrożenia, trudno brać ten wywód poważnie, a samo nawiązanie do badań nad zagrożeniem stereotypem jest mocno na wyrost. Skłonność do nieco nadmiernych i przesadnych generalizacji i nie do końca uprawnionych wniosków pojawia się na kartach tej pracy przy różnych okazjach nader często. Na przykład dyskutując wyniki różnych studiów nad odziedziczalnością zdolności i osiągnięć Smulczyk wspomina o badaniach Pokropka i Sikory (2015) i pisze co następuje: „W wypadku przyrostu osiągnięć szkolnych w okresie nauki w gimnazjum czynnik dziedziczności wyjaśnia między 54% a 66% wariacji w osiągnięciach uzyskanych na (*sic!*) zewnętrznych testach wiadomości i umiejętności. Unikalne środowisko odpowiada za 34%-46% tej zmienności. To ważne

wyniki wspierające nurt badawczy faworyzujący genetykę jako czynnik wyjaśniający osiągnięcia szkolne”. Ponownie konkluzja nie wynika z przesłanek. Pomijając w tym miejscu wyjaśnienia na czym polegają oszacowania odziedziczalności – a więc, że są to miary zagregowane, nic nie mówiące o „dziedziczności” w sensie genetyki molekularnej, stwierdzenie o faworyzowaniu genetyki jest najzwyczajszą przesadą – dziwną, biorąc pod uwagę, że wracamy do kwestii gruntownie przedyskutowanych od czasów głośnego tekstu A. Jensena (1969). Nawet jeśli odziedziczalność faktycznie odpowiada za 66% zmienności osiągnięć – a przecież nie jest oczywiste, że jest taka sama w innym roczniku – to wciąż nie wynika z tego szczególnie prymat genetyki, a już na pewno nie wynika żaden genetyczny determinizm, *implicite* sugerowany w konkluzji Smulczyka. Przy 66% wariacji osiągnięć szkolnych wyjaśnianych przez odziedziczalność, wciąż umiarkowanie radykalna (powiedzmy o 1SD) zmiana warunków środowiskowych i/lub edukacyjnych, powinna wszak dawać zmianę rezultatów w PISA o około 60 punktów (jeśli SD w PISA to 100 punktów, zatem wariacja to 10.000, to pierwiastek z 34% wariacji: a więc z 3.400, to 58 punktów na skali PISA – o tyle można by oczekiwać zmiany pojedynczego wyniku przy zmianie warunków środowiskowych o 1SD. Zmiana radykalna – na przykład o 2SD dawałaby już zmianę o 117 punktów – trudno o lepszy przykład, że nie należy przesadzać z praktycznymi konkluzjami płynącymi z oszacowań właściwych dla genetyki behawioralnej). Rozdział 2 pokazuje jednak w sposób przekonujący dlaczego status ma znaczenie dla edukacyjnych wyborów i sukcesów, pełni więc z powodzeniem swoją rolę. Nie jest prawdą, jak czytamy na stronie 62, gdzie autor cytuje M. Zahorską, że „najsilniejszym predyktorem sukcesów i klęsk szkolnych jest pochodzenie społeczne” – rozumiem retoryczną wymowę tego stwierdzenia, które pasuje do dalszego wywodu doktoranta, ale oczekiwałbym również krytycznego ustosunkowania się do prac innych badaczy. Przywołany sąd w świetle tysięcy badań i dziesiątek metaanaliz jest najzwyczajniej w świecie nieprawdziwy. Kluczowym czynnikiem wyjaśniającym powodzenie szkolne jest inteligencja – wprawdzie kwestionowanie jej znaczenia jest wśród pedagogów częste, ale argumentów na rzecz jej roli jest aż nadto. Nie oznacza to, że znaczenie czynników statusowych (*nota bene* powiązanych z inteligencją) jest nic nie znaczące, ale z pewnością nie jest to czynnik najważniejszy.

Na koniec, znów z recenzenckiego obowiązku muszę odnotować kilka irytujących błędów pojawiających się w rozdziale 2, z nadzieją, że pomoże to autorowi na ich eliminację przy ewentualnej publikacji tych treści. Są tu bowiem i błędy w zapisie nazwisk (np.: Barbara Smolińska-Theiss a nie Solińska-Theiss – s. 37), i niezgrabności językowe („ekonomiczne wyjaśnienia, które oscylują wokół statusu” – s. 38), ale też literówki skutkujące kompletną zmianą sensu zdań i nadające im humorystyczny wydźwięk: „w przypadku rodzin położnych” (s. 42 – oczywiście miało być „położonych”), wreszcie nieakceptowalne w pracy naukowej błędy językowe, takie jak „tą klasę” (s. 44) zamiast „tę klasę”.

Dla wyartykułowanego we wstępie i tytule celu pracy, a więc zbudowania teorii *academic resilience* kluczowy jest rozdział 3 „Przezwyćżanie determinizmu statusowego”, w którym doktorant wykląda kluczowe, a wspomniane już na początku tej recenzji, przesłanki definiowania *academic resilience*. Podstawowym założeniem jest przyjęcie, że jakkolwiek statusowy determinizm w ogóle występuje. Biorąc pod uwagę, że wspólna wariacja statusu i osiągnięć to między 10% a 20% (w zależności od ich operacjonalizacji i sposobu analizy danych), wcale nie jest to oczywiste. Marek Smulczyk stara się usytuować konstrukt *academic resilience* wśród znaczeniowo nadrzędnych kategorii *resilience* i *resiliency*, pokazuje ich rozumienie w pracach badaczy krajowych i zagranicznych, niezależnie jednak od przywoływanych nazwisk, badań i propozycji trudno tu o jasność jeśli idzie o rozumienie tego zjawiska. Z jednej strony dowiadujemy się, że AR nie musi być traktowane jako

cecha osobowa, ale raczej jako proces angażowania różnych mocnych stron. Z drugiej strony czytamy, że „dzieci, których funkcjonowanie charakteryzowane być może w świetle procesów resilience posiadają pięć kluczowych atrybutów: kompetencje społeczne, umiejętności rozwiązywania problemów, krytyczną świadomość, autonomię oraz poczucie celu (Bernard, 1993).” (s. 73). Cytowana praca Bernard to czterostronicowy, popularny artykuł w kierowanym do nauczycieli piśmie *Educational Leadership*, a zaproponowane wyliczenie ma kompletnie niejasny status. Co oznacza, że w świetle procesów resilience można charakteryzować dzieci posiadające te atrybuty? Pozostałych nie można w świetle tych procesów charakteryzować? AR wymaga posiadania tych charakterystyk? A jeśli tak, to czy aby ten profil nie jest nieco naiwnym zebraniem różnych pozapoznawczych charakterystyk na zasadzie myślenia życzeniowego? Jak się mają te wyliczenia do wcześniejszych deklaracji, że AR nie jest osobowe? To kluczowe pytania bo dotyczą statusu kluczowej dla tej pracy kategorii, jej ontologicznego sensu. Na jakim poziomie AR jest analizowane i definiowane – jako zbiór mocnych stron człowieka zwiększających jego szanse na większą odporność? Jako skutek tejże odporności? Próżno szukać odpowiedzi na te pytania na kartach tego rozdziału. Przywoływane perspektywy rozumienia i badania AR są interesujące, ale unikają odpowiedzi na pytanie zasadnicze – czy też skutecznie omijają to pytanie. W rezultacie czytelnik może mieć wrażenie, że rozumie czym AR jest, bo definiowane jest w sposób kontekstowy, poprzez odwołania do różnych zestawów charakterystyk i ogólnie skuteczności działania w warunkach szkolnych, nie sposób jednak stwierdzić, czy rozumienie to jest zgodne z intencjami Marka Smulczyka. Czytając prace Andrew Martina i Herberta Marsha (np.: 2006 – zresztą cytowaną przez Smulczyka) zauważymy podobne niejasności, ale choć autorzy ci stwierdzają (za Alvą, 1991, s. 19), że “academically resilient students are those who sustain high levels of achievement motivation and performance despite the presence of stressful events and conditions that place them at risk of doing poorly in school and ultimately dropping out of school”, to już pomiaru AR dokonują poprzez samoopisową miarę, która wyraźnie odwołuje się do radzenia sobie i sprężystości w sytuacjach trudnych (np.: “I believe I’m mentally tough when it comes to exams” czy też “I don’t let a bad mark affect my confidence”). To jednak dość zasadnicza różnica w porównaniu do niewiele mówiącej deklaracji Smulczyka ze strony 79, że „w naszym badaniu reprezentujemy podejście związane z różnicami indywidualnymi, uznając jednocześnie konsekwentnie za innymi badaczami, że środowisko klasy i szkoły są również istotne”. Nie do końca bowiem wiadomo co oznacza „związane z różnicami indywidualnymi” – czy AR jest cechą / kompleksem cech, rozwijającymi się pod wpływem społecznych i środowiskowych wpływów? Czy też może raczej – jak zdawały się sugerować wcześniejsze analizy – sytuacyjną efektywnością w pewnej mierze wyznaczaną nasileniem charakterystyk intelektualnych i osobowościowych, ale do nich niesprowadzalną? Wspominani już Martin i Marsh (2006) pokazywali stosunkowo słabe korelacje AR z charakterystykami indywidualnymi – względnie silne (i negatywne) z lękiem ($r = -.60$), ale niezbyt imponujące przy samoskuteczności ($r = .33$) czy wytrwałości ($r = .24$). Podobne – również umiarkowane poza lękiem – były też ich (Martin, Marsh, 2008) predyktory zjawiska powiązanego z resilience, a więc academic buoyancy.

Przywoływany i przedstawiony przez Marka Smulczyka na stronie 80 model educational resilience autorstwa Silas Casillas (2008), zawierający w sobie cztery wymiary: osobowy, rodzinny, szkolny i społecznościowy, nie jest w stanie rozwiązać pojawiających się wyżej wątpliwości. Choć deklaratywnie nawiązujący do teorii Bronfenbrennera i w założeniu całościowy, model ten pozostaje na poziomie eklektycznego, a miejscami też tautologicznego i nielogicznego opisu różnych elementów kształtujących resilience – a więc dostarczających wsparcia z różnych poziomów pozauczniowskiego mezo- i makrosystemu. Niestety ta analiza nie wykracza poza zdroworoządkową

enumerację czynników wsparcia i ryzyka, nie tłumacząc czym AR jest. Do tego, a przynajmniej do rozumienia, które zdaje się być bliskie Smulczykowi przybliża czytelnika dopiero jeden z końcowych podrozdziałów: „Resilience jako przezwyciężenie wpływu statusu socjoekonomicznego”. Smulczyk zachowuje tu daleko posunięty pragmatyzm, za OECD definiując „uczniów resilient jako tego, który wyprzedza swoich rówieśników w zakresie osiągnięć szkolnych, dzieląc podobny, niski status społeczno-ekonomiczny” (s. 85). Ponownie nasuwają się pytania: czy uczeń bardzo zdolny wpisuje się w to miano? A uczeń, który opanował strategię rozwiązywania testów? A ten, który jest dobrze zaadaptowany do wymogów szkoły i nauczyciela na skutek strategii autoprezentacyjnych? Mówiąc krótko – mam wątpliwości na ile definiowanie jakiegokolwiek fenomenu teoretycznie prowadzącego do pozytywnych skutków przez bezpośrednie zastosowanie tych skutków jako kryteriów, jest właściwe. Jest to mniej więcej taka sama sytuacja, jak gdyby powiedzieć, że uczeń zdolny, to ten, który ma wysokie osiągnięcia szkolne. Ani nie wszyscy zdolni mają wysokie osiągnięcia, ani nie wszyscy z wysokimi osiągnięciami są zdolni. Podobny kłopot ma zastosowania także przy definiowaniu AR. Co jednak najważniejsze, definiowanie zjawiska przez efekt nie pozwala (a przynajmniej mocno utrudnia) na zrozumienie jego istoty, złożoności oraz mechanizmów działania. Czy i na ile te obawy i zastrzeżenia są uzasadnione, pokazuje badawcza część pracy Marka Smulczyka, w całości zawarta w rozdziale 4.

Rozdział 4., rozpoczyna się od zaprezentowania dwóch podstawowych pytań badawczych pracy – pierwsze z nich dotyczy predykcyjności różnych wskaźników statusu dla osiągnięć szkolnych i procesów selekcji do szkół ponadgimnazjalnych, i z punktu widzenia tematyki pracy jest drugorzędne. Drugie, *explicite* odnosi się do zakresu zjawiska AR i jego korelatów. Poszukiwanie odpowiedzi na te dwa pytania wyznacza strukturę całego rozdziału 4. Sięgając po dane z podłużnego badania „ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły ponadgimnazjalne”, którego Marek Smulczyk był koordynatorem, a zrealizowanego na rzadko spotykanej w polskich warunkach, liczącej niemal 6000 uczniów próbie, doktorant testuje kilka sformułowanych w części badawczej hipotez. Dwie z nich dotyczą kwestii bardzo szczegółowych, wręcz technicznych. Pierwsza zakłada, że SES rodziny ucznia wyjaśnia około 20% zróżnicowania osiągnięć, druga, że spośród różnych wskaźników SES wykształcenie ma większą moc predykcyjną niż ekonomiczne składowe SES. Hipoteza pierwsza jest dość wtórna – dziesiątki badań pokazują bowiem, że SES faktycznie wiąże się z osiągnięciami, a siła związku zależna jest od metod analizy (wyższa przy modelowaniu strukturalnym, niższa przy prostych korelacjach) i owskaźnikowania korelowanych zmiennych. Po zapoznaniu się z hipotezą nie wiadomo czy 15% lub 25% to również „około 20%”, a więc czy doktorant uznałby takie oszacowania za potwierdzające hipotezę czy nie. Jest to jednak nieistotne, gdyż sama hipoteza odnosi się do kwestii doskonale znanych, niewiele nowego wnoszących, wręcz pozwalających na uznanie, że jest to rodzaj „validity check” dla samego badania. Podobny charakter ma hipoteza druga – zapewne uzasadnione jest przewidywanie, że wykształcenie rodziców jest silniejszym predyktorem osiągnięć niż stan posiadania gospodarstwa domowego, choć więcej byśmy się dowiedzieli testując mediatory relacji między wykształceniem rodziców a osiągnięciami dzieci – a więc szukając mechanizmów odpowiadających za statyczną korelację. Tego w tej części próżno szukać, ale i ciężko z tych braków czynić poważny zarzut, skoro jest to poboczny wątek analiz Marka Smulczyka.

Cała pierwsza część analiz, prowadząca do odpowiedzi na pytanie o związki SES z osiągnięciami została przeprowadzona prawidłowo, choć standardowo – przede wszystkim w oparciu o analizy korelacyjne i regresyjne. W modelach regresji nie zawsze znajdujemy informację o kontroli wielopoziomowości i sposobach radzenia sobie ze współliniowością predyktorów (różne wskaźniki SES). Ma to duże znaczenie, bo analizy korelacji pokazują silne (i oczywiste) powiązania pomiędzy

różnymi składowymi statusu, należałoby więc kontrolować te relacje w modelach, albo sięgając po dedykowane analizie regresji rozwiązania (np.: *relative weight analysis* – RWA), albo po metody wypracowane w ekonomii dla radzenia sobie ze współliniowością (np.: modele *random forest*). Nie ułatwia też lektury, a momentami irytująca jest maniera autora do przerzucania się różnymi skrótami indeksów wskaźników statusowych stosowanych w badaniu PISA – nie są one wcale zrozumiałe same przez się, a i odrobina krytycyzmu pod kątem wskaźników stosowanych w badaniach OECD nie byłaby od rzeczy.

Najciekawszym fragmentem tej części analiz i pracy jest podrozdział 4.4. „Wpływ statusu społecznego rodziny ucznia na proces selekcji do szkół ponadgimnazjalnych”. Sięgając po analizę ścieżek, Marek Smulczyk testuje model, który zakłada, że wynik egzaminu gimnazjalnego mediuje wpływ SES i inteligencji na efekty procesów selekcyjnych. Sam model mediacyjny jest dość oczywisty – jasne jest bowiem, że egzamin musi mieć tu status mediatora, bo nie dostanie się do szkoły dobrej ktoś, kto z egzaminem sobie nie poradzi, bądź poradzi sobie słabo. W istocie interesujące są tu więc niemal wyłącznie statystyczne wyjątki – na przykład uczniowie ze znakomitymi wynikami egzaminu, którzy z jakichś powodów (np.: SES) wybierają szkołę zawodową. Takiej analizy w tym modelu jednak nie odnajdziemy, a szkoda. Autor zamiast tego dzieli typ szkoły ponadgimnazjalnej do jakiej trafili uczniowie na pięć kategorii: dobre LO, średnie LO, słabe LO, technikum i ZSZ, a następnie sięgając po analizę wariancji porównuje uczniów tych szkół ze względu na szereg zmiennych: wyniki na sprawdzianie po 6 klasie SP oraz wyniki egzaminu gimnazjalnego, inteligencję i kompetencje społeczne mierzone kwestionariuszem psychologicznym, poczucie samoskuteczności, lęk i samoocenę oraz postawy wobec czytania i znaczenie szkoły jak również relacje z nauczycielami i rówieśnikami, zachowania antyszkolne i antyspołeczne oraz sposoby spędzania wolnego czasu. W każdym przypadku różnice są istotne statystycznie, ale nie jest to szczególnie zaskakujące biorąc pod uwagę wielką próbę i silną moc badania. Ciekawsze byłoby sięgnięcie po standardowe (i wymagane) w dzisiejszych badaniach społecznych miary wielkości efektu – w przypadku ANOVY eta², aby pokazać nie tylko istotność, ale i siłę różnic. Te natomiast nie są raportowane, a ich samodzielne odczytanie z tabel 20-26, pokazuje, że w większości przypadków – poza wynikami egzaminów i IQ – różnice są ignorowalne, nawet jeśli statystycznie istotne. Tytułem przykładu – różnica między uczniami ZSZ a dobrych LO w zakresie kompetencji społecznych wynosi niespełna 5 punktów na skali z SD = 15, a więc jest nieco poniżej $d = 0,3$, wskazując na słaby efekt. To samo obserwujemy przy samoskuteczności, samoocenie czy lęku (tu wyższe wyniki w ZSZ). Przy wielkości różnic rzędu 1/3 odchylenia standardowego uczniowie w ramach dobrych LO czy ZSZ *różnią się wewnątrz szkół bardziej niż między typami szkół*. Silniejsze różnice występują w przypadku postaw uczniów wobec nauki i szkoły i czasu spędzanego na nauce – kierunek różnic jest oczywisty, ale siła znów, co najwyżej umiarkowana. Tę część kończy wielopoziomowy model regresji logistycznej, w którym autor przewiduje szanse trafienia ucznia do określonego typu szkoły – faktycznie są to cztery modele: (1) dobre LO vs. reszta, (2) dobre i średnie LO vs. reszta, (3) LO vs. reszta i (4) LO + technikum vs. reszta. Wszystkie te modele jednak pokazują w zasadzie ten sam obraz – inteligencja uczniów oddziałuje na wybór typu szkoły przede wszystkim w sposób zapośredniczony przez wynik egzaminu (silny jest zwłaszcza jej efekt na egzamin), status zaś, choć również oddziałuje zarówno na egzamin, jak i pośrednio na typ szkoły za pośrednictwem egzaminu, ma też niebagatelny, bezpośredni wpływ (ujmując rzecz przyczynowo) na wybór typu szkoły. Oczywiście wynik egzaminu jest najsilniejszym predyktorem (ze standaryzowanym współczynnikiem w granicach 0,48-0,60) trafienia do określonego typu szkoły. Z modelu nie dowiadujemy się jakie były efekty losowe i na ile oszacowania te różnią się między szkołami, a jeśli tak, to co za to zróżnicowanie odpowiada. Autor pisze też, że model posiada

dobrze wskaźniki dopasowania, ale próżno ich szukać, trzeba uwierzyć mu na słowo. Sam opis uzyskanych rezultatów bywa problematyczny. Na przykład na stronie 136 czytamy, że: „efekt IQ na selekcję ma najwyższą wartość w przypadku porównania P4 – co pokazuje swoisty „mechanizm ochronny” uczniów i ich rodzin przed kontynuowaniem nauki w ZSZ. Uzyskany wynik dość wyraźnie wskazuje na to, że wysoka inteligencja może „chronić” przed kontynuowaniem nauki w zasadniczych szkołach zawodowych”. Choć dwukrotnie pisząc o funkcjach ochronnych autor używa cudzysłowu, to chronienie przed szkołami zawodowymi, nawet „chronienie” w cudzysłowie, wydaje się przesadą. Jest chyba jasne, że do szkół zawodowych nie trafiają najlepsi uczniowie – inteligencja nie tyle chroni przede szkołami zawodowymi, ile gwarantuje (a przynajmniej zwiększa szanse) na dostanie się do dobrego liceum. I nawet jeśli skutek jest ten sam, to jednak mechanizm ten działa raczej w tę stronę. Podsumowując jednak tę część, trzeba zauważyć, że choć nie przynosi ona wiedzy nowej, jest interesująca, ogólnie dobrze świadcząca o kompetencjach analitycznych doktoranta i jego umiejętności wnioskowania statystycznego.

Kluczowa dla tytułowego problemu pracy analiza zjawiska AR zawarta została w podrozdziale 4.5 – a więc na ostatnich 20 stronach rozprawy. Tytułem przypomnienia – Marek Smulczyk chce się dowiedzieć jaki jest zakres zjawiska AR oraz jakie czynniki indywidualne i środowiskowe są z nim skorelowane. Same hipotezy są problematyczne – autor zakłada bowiem (hipoteza B1 – pisownia oryginalna), że „istnieją grupy uczniów „wyłamujące się” z mechanizmu statusowej determinacji osiągnięć szkolnych. Obserwujemy zarówno przypadki mobilności „w górę”, jak i mobilności „w dół” oraz (hipoteza B2), że „czynniki psychologiczne związane z academic resilience to: inteligencja ucznia, samoocena, poczucie skuteczności, kompetencje społeczne i niski poziom lęku”. W sensie ścisłym te hipotezy są niemożliwe do sfalsyfikowania – tak długo jak korelacja między SES i osiągnięciami jest różna od jedności zawsze istniały będą grupy „wyłamujące się”. Podobnie wymienione czynniki „jakoś” zapewne będą z AR związane – nie oznacza to jednak, że silnie. Poza tym nie wiadomo dlaczego akurat takie, a nie inne czynniki znajdują się na tej liście. Czy mają one większe znaczenie, niż na przykład wytrwałość i odporność psychiczna? Czy są ważniejsze niż optymizm albo poczucie zintegrowania z kolegami i szkołą? Wreszcie czy czynniki te mają jakiś szczególny status? Czy są konstytutywne dla AR czy też raczej są grupą dość przypadkowych korelatów, które akurat były mierzone w badaniu, więc zostały włączone do grupy predyktorów AR? Brak szczegółowego uzasadnienia ani dla obecności inteligencji jako kategorii wyjaśniającej AR (choć oczywiste jest jej znaczenie dla sukcesów w nauce), ani szeregu czynników społecznych. Mamy tu raczej do czynienia z eksploracyjnym zestawieniem różnych zjawisk, które mogą – ale wcale nie muszą – różnicować nasilenie AR.

Kluczowe dla odpowiedzi na pytania badawcze jest odpowiednie zoperacjonalizowanie AR. Marek Smulczyk przyjmuje perspektywę skupioną na osobie (*person-centered*), a więc nie tyle mierzy nasilenie AR, ile wyróżnia osoby, które można określić mianem resilient i zestawia je z kategoriami porównawczymi. Sam proces wyróżniania odbywa się na dwa sposoby – pierwszy jest zaczerpnięty z analiz OECD i jest mało wyrafinowany i bardzo mechaniczny – Smulczyk wyróżnia grupę resilient 1 (176 osób) jako tych, których wyniki w egzaminie gimnazjalnym mieszczą się w 1/3 najwyższych a SES w 1/3 najniższych. Zestawia ich z grupami DLA (473 osoby, niski SES, niskie wyniki), AHA (504 osoby, wysoki SES, wysokie wyniki) i „mobilnych w dół” (165 osób, wysoki SES, niskie wyniki). Nie wiadomo dlaczego akurat tercyl uczyniono kategorią odcięcia, ale nie ma to wielkiego znaczenia – każda granica byłaby bowiem arbitralna, a tak dokonany podział nie pozwala na odpowiedź na pytanie o skalę zjawiska AR – jest ona bowiem zależna od punktu odcięcia. Taka analiza ma kilka oczywistych zalet – jest zrozumiała i łatwa do replikacji. Ale ma też kilka wad. Po pierwsze, do jej przeprowadzenia

nie potrzeba danych – wystarczyłoby dysponować oszacowanymi metaanalitycznie korelacjami między SES i osiągnięciami (a te mamy), aby w analizie Monte Carlo symulacyjnie oszacować wielkość grupy resilient i pozostałych grup. Gdyby jeszcze analiza dokonana przez Marka Smulczyka nie była prostym „przecięciem” przez siebie dwóch zmiennych, ale sięgała po *propensity score matching*, aby odpowiednio kontrolować znaczenie innych czynników skorelowanych z osiągnięciami i SES... Wiedząc jednak, że inteligencja silniej wiąże się z wynikami egzaminów niż z SES, łatwo oczekiwać, że grupa resilient będzie znacznie bardziej inteligentna niż grupa DLA czy mobilnych w dół. Trudno jednak taki wynik – faktycznie uzyskany – uznać za zaskakujący – jest on raczej w znacznej mierze tautologiczny. Czy nie lepiej byłoby sięgnąć po wiele zmiennych z jakimi autor miał do czynienia – zarówno poznawczych (inteligencja, testy PISA, wyniki egzaminów), jak też statusowych (liczne i różnorodne miary statusu) oraz związanych z selekcjami szkolnymi (kategorialna zmienna typ szkoły) i wykorzystując analizę klas latentnych przetestować strukturę różnych klas / typów? Wówczas w sposób znacznie bardziej przekonujący można by wykazać czy grupa resilient w ogóle istnieje i jak bardzo jest liczna. Podejście określone przez autora jako „klasyczne”, a więc stosowane przez OECD jest raczej archaiczne. Jego zastosowanie daje 5% grupę resilient 1 – bardzo nieliczną, ale akurat jej wielkość nie jest żadnym argumentem, bo wynika z kompletnie arbitralnych rozstrzygnięć.

Drugie podejście zaproponowane przez Smulczyka kryterium wyróżniania grup czyni status i typ szkoły pogimnazjalnej do której uczniowie trafiają. Tym razem mianem resilient określani zostali uczniowie, którzy mając niski SES trafili do dobrych liceów. Oni faktycznie przełamują statusową determinację, ale w całej próbie takich osób jest raptem 68, a więc nieco ponad 1% liczącej prawie 6000 próby i 2.1% z próby 3229 uczniów (niezrozumiałe i niewyjaśnione jest nagłe zmniejszenie się analizowanej próby o niemal połowę). Czy faktycznie warto analizować tak nieliczną i błędogenną grupę? Czy trafienie do dobrego liceum jest rzeczywiście wskaźnikiem resilience? Czy nie jest tak, że dobre licea nie są rozłożone równomiernie w całym kraju i możliwość trafienia do nich jest ograniczona nie tylko wynikiem egzaminu, inteligencją i statusem, ale miejscem zamieszkania, strukturą sieci szkolnej, odległością od domu i szeregiem innych czynników, które są kompletnie poza kontrolą w takiej – prostej – analizie? Dodatkowo widząc, że grupa resilient 2 w 80% składa się z kobiet (choć autor nie pokazuje nawet elementarnych testów statystycznych, typu χ^2 , które testowałyby te rozkłady), a grupa „utorowanych nieuprzywilejowanych” w 64% z mężczyzn, czy nie nasuwa się wyjaśnienie, że kategorie rodzajowe mają kluczowe znaczenie dla wyboru szkoły poza statusem – a więc chłopcy trafiają do ZSZ i techników, a dziewczęta do liceów? Porównanie charakterystyk psychologicznych pomiędzy grupami ponownie pokazuje, że niemal wszystkie różnice są statystycznie istotne, ale ich siła jest niewielka – a więc osoby określone jako resilient różnią się od pozostałych wprawdzie nieprzypadkowo (istotnie), ale nieznacznie. Z szeregu przeprowadzonych porównań nie uzyskujemy więc szczególnej wiedzy jacy uczniowie resilient są – nie do końca też wiadomo, która z trzech pozostałych wyróżnionych grup jest właściwą grupą porównawczą. W stosunku do grupy utorowanych uprzywilejowanych – a więc ich rówieśników z tych samych, dobrych szkół, ale z wyższym SES, uczniowie resilient okazują się nieco (lecz istotnie) mniej inteligentni i o niższych kompetencjach społecznych, cechują się też niższą wiarą w swoje możliwości i samooceną, lecz wyższym lękiem. W porównaniu do grupy „utorowanych nieuprzywilejowanych” – a więc osób o podobnym (niskim) SES, lecz uczących się w mniej prestiżowych szkołach są bardziej inteligentni, lecz nie różnią się niemal zupełnie pod innymi względami. Tak więc to inteligencja jest jedynym czynnikiem stosunkowo silnie ($d > 1$) odróżniającym od siebie te grupy, ale czy faktycznie inteligencja jest definicyjnym składnikiem AR? Nieco rozczarowuje brak zakończenia tej części wielomianową

regresją logistyczną, która kontrolowałaby powiązania pomiędzy predyktorami i pozwalała w sposób bardziej odporny analitycznie rozstrzygnąć o specyfice grupy AR i kategorii porównawczych.

Niezależnie od wyrażonych wyżej wątpliwości, co do konkretnych rozstrzygnięć zastosowanych przez Marka Smulczyka w części analitycznej, uważam, że przynosi ona interesujące ustalenia, a sposób realizacji analiz odpowiada współczesnym standardom metodologicznym obecnym w naukach społecznych. Ogromną zaletą całego projektu, jest jego oparcie na reprezentatywnym, masowym i podłużnym studium, co czyni uzyskane ustalenia znacznie bardziej wiarygodnymi i naukowo relewantnymi, niż te płynące z niewielkich i przypadkowych badań prezentowanych zwykle w rozprawach doktorskich. Z wieloma analitycznymi decyzjami obecnymi na kartach doktoratu Marka Smulczyka się nie zgadzam i zrealizowałbym je inaczej, ale ocenie podlega to, co zaproponował doktorant, nie zaś alternatywne wizje recenzenta. Praca Marka Smulczyka, mimo wykazanych niedostatków, w moim przekonaniu stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Podsumowując, uważam, że recenzowana praca odpowiada ustawowym warunkom (art. 13, ust. 1 ustawy) stawianym rozprawom doktorskim. Wniosuję zatem o dopuszczenie mgr. Marka Smulczyka do publicznej obrony rozprawy.

Handwritten signature of Maciej Karwowski in black ink.