

Lublin, 31 lipca 2015

dr hab. Dorota Turska prof. nadzw.  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Instytut Psychologii  
Lublin

## RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Dominiki Świerżewskiej-Chadaj

*Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania osiągnięć w nauce:*

*regulacyjna rola inteligencji emocjonalnej*

przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Ledzińskiej

Wśród problemów związanych z – jak to określa Obuchowski (1989, s. 240) – „jakością istnienia człowieka”, istotne miejsce zajmują osiągnięcia szkolne. Informują one bowiem w jakim stopniu młoda osoba spełnia ważne społeczne wymagania, przypisane coraz dłuższej ontogenetycznie roli ucznia. Na tej też podstawie rodzice budują swoje plany i oczekiwania co do przyszłości dziecka, tym bardziej ambitne, im wyższe jego oceny. I wreszcie – wysokość not nie pozostaje bez wpływu na samoocenę wychowanka, a efekt ten wykracza daleko poza „szkolne mury”. Zrozumiałym więc wydaje się fakt, że studia nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych należą do najczęściej realizowanych, ponadto – ich tradycja sięga nieomalże początków wyodrębnienia się naukowej psychologii. W pełni zgadzam się zatem z tezą mgr Świerżewskiej-Chadaj (*Wprowadzenie*, str. 9-10), że kolejne, współczesne podjęcie charakteryzowanego problemu ma sens jedynie wówczas, gdy zaprezentowana zostanie – w relacji do dotychczasowego dorobku – bardziej zaawansowana, pogłębiona jego analiza. W moim przekonaniu, Doktorantka wymóg ten spełniła, prezentując rezultaty badań, weryfikujących autorski model teoretyczny. Już teraz jednak, na wstępnym etapie mojej oceny, formułuję zastrzeżenie co do tytułowego określenia „osiągnięcia w nauce”, zamiast klasycznego już w literaturze rodzimej (Okoń, 1996) terminu „osiągnięcia szkolne”. Uwaga ta nie ma dla mnie tylko językowego wymiaru – wprowadzono bowiem niepotrzebną niejednoznaczność znaczeniową.



**Część pierwsza** rozprawy ma – zgodnie z przyjętym dla prac naukowych schematem – charakter przeglądu literatury, dotyczącej badanych zmiennych. Rozdział pierwszy, poświęcony zmiennej wyjaśnianej, zawiera trzy zasadnicze obszary analiz - oceny jako wskaźnik postępów w nauce<sup>1</sup>, psychologiczny sens oceniania oraz kryteria rangowania szkół jako wskaźnik pracy danej instytucji edukacyjnej. Lektura tego fragmentu dysertacji pozostawiła we mnie wrażenie niedosytu. Oczekiwałamby bardziej systematycznego przeglądu różnych metod pomiaru osiągnięć szkolnych (np. Dolata, 2008) i dopiero ulokowania w tak określonym spektrum – analizy codziennych, bieżących ocen szkolnych, wraz z omówieniem zarówno ich słabych stron (co uczyniono), jak i zalet (czego nie odnalazłam). W zbyt ograniczonym stopniu wykorzystano ogromną literaturę przedmiotu, dotyczącą problematyki oceniania. Zjawisko to jest spektakularnie wręcz widoczne w przypadku podrozdziału 1.1.2, zredagowanego na podstawie trzech źródeł, z których dwa – mają charakter podręcznikowy. Z satysfakcją odnotowuję natomiast, że trzecią z wymienionych pozycji stanowi monografia relatywnie dawna, rzadko cytowana, a wciąż zadziwiająca rozmachem badań, uzyskanych rezultatów i wartością heurystyczną formułowanych wniosków. Myślę tu o pracy psychologów edukacyjnych z Uniwersytetu Paryskiego - G. Noizeta i J.P. Caverni'ego *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych* (polskie wydanie 1988). Moje zadowolenie z tego powodu nieznacznie zmniejsza jednak fakt niedokładnego zapisu tytułu monografii w spisie literatury cytowanej („*Psychologiczne problemy* .....”).

Następne rozdziały przeglądowej części rozprawy są analizą zmiennych wyjaśniających osiągnięcia szkolne. Trafny układ tych rozdziałów określa chronologia, ukazująca, że zaistniałe w psychologii „przejście” od analiz inteligencji poznawczej do szerokich ujęć całościowych, integrujących czynniki podmiotowe (intelektualne i pozaintelektualne) ze środowiskowymi, ma rangę zmiany o randze jakościowej.

Prezentując wczesne prace, odnoszące się do inteligencji poznawczej jako wyznacznika wysokości szkolnych not (rozd. II), Doktorantka zasadnie analizuje także zjawisko nieadekwatnych osiągnięć. Zastanawia mnie jednak dlaczego, pomimo powołania się na szereg współczesnych opracowań (zabrakło mi tu wszakże prac Dyrdy), Autorka konstruuje treść podrozdziału zasadniczo na podstawie książki Rimm, która to pozycja ma przede wszystkim wymiar poradnikowy? Kolejno, trudno mi zaakceptować trzystronnicową

---

<sup>1</sup> ponieważ w tym miejscu referuję zawartość rozdziału, to posługuję się terminologią, przyjętą przez mgr Swierzewską-Chadaj



zawartość rozdziału III, nadmiernie syntetycznego, zwłaszcza w odniesieniu do prezentacji modelu Tyszkowej.

Zasadniczą zmianę jakościową, tym razem w odniesieniu do treści omawianej, przeglądowej części pracy, odnotowuję w najobszerniejszym rozdziale IV. Jest to (w pierwszym podrozdziale) prezentacja dominujących w XXI wieku kategorii analiz uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Najwyżej oceniam fragment poświęcony funkcjonalnemu znaczeniu inteligencji emocjonalnej – tu najpełniej Doktorantka demonstruje znajomość literatury polskiej i obcej, a także umiejętność analizy, krytycznej selekcji treści istotnych dla tematu pracy. Jasno ukazuje własne inspiracje „hipotezą sufitową” Anny Matczak (2008), określa, że „wartość dodana” wobec inteligencji poznawczej wiąże się także z jakością relacji społecznych w otoczeniu, a zwłaszcza – umiejętnością uzyskania wsparcia społecznego. Logiczną implikację tej tezy stanowią rozważania na temat szkoły jako miejsca doświadczania stresu. Rozdział wieńczy „Zarys problematyki badań własnych – fundament modelu teoretycznego” (4.3). Jest to udane nawiązanie do już uznanych rezultatów wyjaśniających uwarunkowania osiągnięć szkolnych, przy jednoczesnym pojmowaniu dotychczasowego dorobku jako przydatnego, lecz niewystarczającego. Wyraźnie skryształizowano założenie własnego programu badawczego: osiągnięcia szkolne<sup>2</sup> związane są zarówno z inteligencją poznawczą, jak i emocjonalną. Druga z wymienionych z kolei ma znaczenie dla uczniowskich strategii uczenia się, radzenia sobie ze stresem i otrzymywaniem wsparcia.

**Podsumowując:** warto docenić logiczny układ treści przeglądowej części pracy. Należy też stwierdzić, że poszczególne jej rozdziały nie prezentują „wyrównanego” poziomu naukowego. O swoich zastrzeżeniach co do „efektu pierwszeństwa” rozprawy (rozd.I-III) – już się wypowiedziałam. Ponieważ jednak Doktorantka udowodniła (rozd. IV), że ma kompetencje w zakresie doboru treści istotnych dla przedmiotu rozprawy i poprawnego ich zredagowania, w konkluzji oceniam pozytywnie tę część dysertacji.

**Kolejna część pracy – empiryczna,** opisuje badania własne. Zawiera omówienie metodologii badań, wyniki przeprowadzonych eksploracji oraz ich interpretację, zamkniętą dyskusją wyników i wnioskami rekomendacyjnymi co do praktyki edukacyjnej oraz kierunków dalszych badań. Otwierający tę część rozdział metodologiczny zredagowano zgodnie ze standardami. Zawarto tu zatem zapis problemów i hipotez, przedstawiono autorski model zależności uwarunkowań osiągnięć szkolnych (aczkolwiek pod niezbyt jasną etykietą: „Rysunek1. Model przewidywanych zależności uwarunkowań w nauce”, str. 81), określono

---

<sup>2</sup> w tym przypadku (str. 79) Autorka sama stosuje proponowany przeze mnie termin



zmienne i ich wskaźniki. W opisie stosowanych narzędzi widoczna jest duża dbałość o ukazanie ich wartości psychometrycznych. Procedurę i przebieg badania przedstawiono w sposób przejrzysty i szczegółowy, uwzględniono także aspekt związany z informacjami zwrotnymi dla zainteresowanych. Dobór osób do badań, wywodzących się z konkretnych placówek edukacyjnych, pozostaje w uzasadnionym związku z wcześniejszymi (rozd. I) rozważaniami co do zewnętrznych rankingów poziomu nauczania w liceach ogólnokształcących. Zabrakło mi natomiast wyjaśnienia, dlaczego uczestnikami badań uczyniono akurat maturzystów (pomimo oczywistych i doświadczonych przez Doktorantkę, trudności z przeprowadzeniem badań w tej próbie)?. Zaakcentowano jedynie dorosłość metrykalną badanych uczniów (str. 90), co można zrozumieć, że kryterium doboru stanowił dogodny dla badacza brak konieczności uzyskania zgody rodziców, a nie – na przykład: dobre rozpoznanie „szkolnych reguł gry” (ze względu na długość stażu edukacyjnego).

Starannie przeprowadzone przedsięwzięcie badawcze mgr Swierżewskiej-Chadaj dostarczyło wielu danych, które zaprezentowano w szóstym rozdziale dysertacji. Tę część pracy otwierają statystyki opisowe, których rezultaty uzasadniły m.in. możliwość stosowania postępowania parametrycznego. Strukturę wnioskowania statystycznego podporządkowano weryfikacji autorskiego modelu. Należy z uznaniem podkreślić, że Autorka przeprowadzając wnioskowanie nie ograniczyła się do prostych korelacji między parami zmiennych, lecz wprowadziła analizy wielozmiennowe. Stanowiły je – w pierwszym etapie – sukcesywne analizy regresji wraz z wykorzystaniem współczynnika determinacji ( $R^2$ ), doprowadzające do ustalenia ostatecznego modelu wyjaśniającego 20,5 % wariancji średniej ocen (skorygowane  $R^2$ ). W drugim etapie analizy przeprowadzono analizy mediacyjne i moderacyjne z uwzględnieniem zmiennych, które okazały się istotne w analizie regresji. Finalnie – opracowano ścieżkowy model zależności uwzględniający wszystkie istotne zmienne. Kolejny element godny podkreślenia odnosi się do dbałości Doktorantki o komunikatywność przekazu. Nie mam tu wyłącznie na uwadze stosowania tabel i wykresów, dobrze ilustrujących uzyskane rezultaty. Mgr Swierżewska-Chadaj „prowadzi” czytelnika, wyjaśnia powód i sens kolejno stosowanych procedur, a wszystko to czyni w sposób elegancko klarowny. Warto ponadto podkreślić konsekwentne wprowadzenie podsumowania właśnie dokonanego etapu analizy i zapowiedzi działań następnych. Całość rozdziału kończą wnioski co do weryfikacji hipotez. Pragnę wyraźnie sformułować moją afirmacyjną ocenę omawianego rozdziału: zaprezentowany tu sposób przeprowadzenia i prezentacji analiz wyników badań daleko wykracza poza standard stosowany w pracach doktorskich z zakresu nauk społecznych. Tym samym zasługuje na pełne uznanie.



Dyskusja uzyskanych wyników ukazuje dobre rozeznanie Doktorantki w badanej problematyce. Przyjęto przejrzystą strukturę interpretacyjną, to jest – najpierw w odniesieniu do postawionych hipotez a następnie do finalnego modelu ścieżkowego w kontekście modelu przewidywanego. Ponieważ nie sposób odnieść się w recenzji do wszystkich uzyskanych rezultatów i dokonać oceny formułowanych tez i wniosków, chcę zwrócić uwagę na dwa aspekty, zawarte w dyskusji. Ze względu na własne zainteresowania, zafascynował mnie ukazany obraz specyficznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych w grupie uczniów wywodzących się ze szkoły najwyższej rangowanej (warszawskie liceum im. Staszica), uzyskujących najwyższe noty. Szkoda, że Doktorantka nie pogłębiła interpretacji przestrzeni uzyskanych tu zależności (str. 140), tym bardziej że pozostają one w zgodzie z doniesieniami innych polskich badaczy (o czym wspomniano, *ibid.*), tym samym sugerują zasadność formułowania kolejnej „hipotezy prognozy”, wymagającej – rzecz oczywista – dalszych weryfikacji. Drugi aspekt, warty podkreślenia ze względu na walor nowatorstwa, odnosi się do konstatacji, że koncentracja na emocjach w sytuacji stresowej związanej z uczeniem się, może być wykorzystana w sposób konstruktywny.

Doceniam dyskusję na temat ograniczeń programu badań własnych, przeprowadzoną z perspektywy *ex post*. Takie rozważania najpełniej świadczą o rozwoju kompetencji naukowych wraz z procesem realizacji projektu. W tym przypadku z satysfakcją odnotowuję refleksje Autorki co do wartości przyjętych metod pomiaru osiągnięć szkolnych, zwłaszcza, że operowano ich deklarowaną wysokością. Myślę tu, na przykład, o rezultatach studium Dweck i współpracowników (2007) ukazujących, jak duży procent badanych uczniów podaje zawyżoną wysokość not. Ponadto, w pełni zgadzam się z Doktorantką, postulującą w finalnym rozdziale (*Zakończenie i perspektywy dalszych badań*) przeprowadzenie analogicznych badań z udziałem uczniów z innego etapu edukacji. Sądzę bowiem, że specyfika kształcenia licealnego powoduje wczesną „specjalizację” uczniów, polegającą na koncentracji na wybranych przedmiotach maturalnych. Istnieje powszechnie akceptowane zjawisko braku motywacji do uzyskiwania wysokich ocen z przedmiotów subiektywnie „ubocznych”. Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów, uzyskana na koniec II klasy liceum, może zatem – w odniesieniu do tej specyficznej próby – nie stanowić rzetelnej miary osiągnięć,

**Podsumowując:** pozyskane wyniki traktuję jako interesujące, oferuję bowiem w relacji do dotychczasowego stanu wiedzy – bardziej pełny opis a nade wszystko – głębsze wyjaśnienie (lub ukazują obszary warte dalszych eksploracji) uwarunkowań osiągnięć szkolnych. To powód mojej wysokiej oceny empirycznej części rozprawy. Podkreślam ponadto, że część



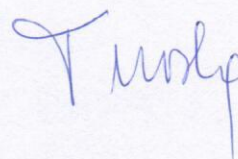
empiryczna jest wyraźnie lepsza, niż część przeglądowa i świadczy o dobrym przygotowaniu Autorki do prowadzenia badań naukowych w zakresie psychologii.

Przechodząc do analizy formalnej, należy stwierdzić, że **struktura** recenzowanej dysertacji jest poprawna. Rozprawa obejmuje razem ok. 175 stron, co stwierdzam na podstawie otrzymanego wydruku z zastosowaną jednak niestandardowo, podwójną interlinią. Proporcje objętości wyraźnie określonej części przeglądowej oraz empirycznej są zasadniczo wyważone i adekwatne do treści. Pracę uzupełnia streszczenie oraz aneks, zawierający dwa załączniki: macierz korelacji wszystkich zmiennych oraz użytą w badaniu wersję skali BSSS.

**Bibliografia** zawiera ponad 200 pozycji, są to głównie monografie i artykuły w czasopismach polskich i zagranicznych, ale także podręczniki i poradniki. Praca napisana jest poprawnym językiem, co bardzo ułatwia lekturę.

Konkludując: stwierdzam, że **pozytywnie** oceniam wartość merytoryczną rozprawy i uważam, że przedstawiona do oceny praca odpowiada warunkom określonym w art. 31 ustawy z dnia 14 marca 2003 o tytule i stopniach naukowych (Dz. U. nr 65 poz.595).

**Wnioskuje zatem o dopuszczenie Autorki, mgr Dominiki Świerżewskiej-Chadaj, do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**





Lublin, 31 lipca 2015

dr hab. Dorota Turska prof. nadzw.  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Instytut Psychologii  
Lublin

## RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Dominiki Świerżewskiej-Chadaj

*Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania osiągnięć w nauce:*

*regulacyjna rola inteligencji emocjonalnej*

przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Ledzińskiej

Wśród problemów związanych z – jak to określa Obuchowski (1989, s. 240) – „jakością istnienia człowieka”, istotne miejsce zajmują osiągnięcia szkolne. Informują one bowiem w jakim stopniu młoda osoba spełnia ważne społeczne wymagania, przypisane coraz dłuższej ontogenetycznie roli ucznia. Na tej też podstawie rodzice budują swoje plany i oczekiwania co do przyszłości dziecka, tym bardziej ambitne, im wyższe jego oceny. I wreszcie – wysokość not nie pozostaje bez wpływu na samoocenę wychowanka, a efekt ten wykracza daleko poza „szkolne mury”. Zrozumiałym więc wydaje się fakt, że studia nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych należą do najczęściej realizowanych, ponadto – ich tradycja sięga niemalże początków wyodrębnienia się naukowej psychologii. W pełni zgadzam się zatem z tezą mgr Świerżewskiej-Chadaj (*Wprowadzenie*, str. 9-10), że kolejne, współczesne podjęcie charakteryzowanego problemu ma sens jedynie wówczas, gdy zaprezentowana zostanie – w relacji do dotychczasowego dorobku – bardziej zaawansowana, pogłębiona jego analiza. W moim przekonaniu, Doktorantka wymóg ten spełniła, prezentując rezultaty badań, weryfikujących autorski model teoretyczny. Już teraz jednak, na wstępnym etapie mojej oceny, formułuję zastrzeżenie co do tytułowego określenia „osiągnięcia w nauce”, zamiast klasycznego już w literaturze rodzimej (Okoń, 1996) terminu „osiągnięcia szkolne”. Uwaga ta nie ma dla mnie tylko językowego wymiaru – wprowadzono bowiem niepotrzebną niejednoznaczność znaczeniową.



**Część pierwsza** rozprawy ma – zgodnie z przyjętym dla prac naukowych schematem – charakter przeglądu literatury, dotyczącej badanych zmiennych. Rozdział pierwszy, poświęcony zmiennej wyjaśnianej, zawiera trzy zasadnicze obszary analiz - oceny jako wskaźnik postępów w nauce<sup>1</sup>, psychologiczny sens oceniania oraz kryteria rangowania szkół jako wskaźnik pracy danej instytucji edukacyjnej. Lektura tego fragmentu dysertacji pozostawiła we mnie wrażenie niedosytu. Oczekiwałamby bardziej systematycznego przeglądu różnych metod pomiaru osiągnięć szkolnych (np. Dolata, 2008) i dopiero ulokowania w tak określonym spektrum – analizy codziennych, bieżących ocen szkolnych, wraz z omówieniem zarówno ich słabych stron (co uczyniono), jak i zalet (czego nie odnalazłam). W zbyt ograniczonym stopniu wykorzystano ogromną literaturę przedmiotu, dotyczącą problematyki oceniania. Zjawisko to jest spektakularnie wręcz widoczne w przypadku podrozdziału 1.1.2, zredagowanego na podstawie trzech źródeł, z których dwa – mają charakter podręcznikowy. Z satysfakcją odnotowuję natomiast, że trzecią z wymienionych pozycji stanowi monografia relatywnie dawna, rzadko cytowana, a wciąż zadziwiająca rozmachem badań, uzyskanych rezultatów i wartością heurystyczną formułowanych wniosków. Myślę tu o pracy psychologów edukacyjnych z Uniwersytetu Paryskiego - G. Noizeta i J.P. Caverni'ego *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych* (polskie wydanie 1988). Moje zadowolenie z tego powodu nieznacznie zmniejsza jednak fakt niedokładnego zapisu tytułu monografii w spisie literatury cytowanej („*Psychologiczne problemy .....*”).

Następne rozdziały przeglądowej części rozprawy są analizą zmiennych wyjaśniających osiągnięcia szkolne. Trafny układ tych rozdziałów określa chronologia, ukazująca, że zaistniałe w psychologii „przejście” od analiz inteligencji poznawczej do szerokich ujęć całościowych, integrujących czynniki podmiotowe (intelektualne i pozaintelektualne) ze środowiskowymi, ma rangę zmiany o randze jakościowej.

Prezentując wczesne prace, odnoszące się do inteligencji poznawczej jako wyznacznika wysokości szkolnych not (rozd. II), Doktorantka zasadnie analizuje także zjawisko nieadekwatnych osiągnięć. Zastanawia mnie jednak dlaczego, pomimo powołania się na szereg współczesnych opracowań (zabrakło mi tu wszakże prac Dyrdy), Autorka konstruuje treść podrozdziału zasadniczo na podstawie książki Rimm, która to pozycja ma przede wszystkim wymiar poradnikowy? Kolejno, trudno mi zaakceptować trzystronicową

---

<sup>1</sup> ponieważ w tym miejscu referuję zawartość rozdziału, to posługuję się terminologią, przyjętą przez mgr Swierżewską-Chadaj



zawartość rozdziału III, nadmiernie syntetycznego, zwłaszcza w odniesieniu do prezentacji modelu Tyszkowej.

Zasadniczą zmianę jakościową, tym razem w odniesieniu do treści omawianej, przeglądowej części pracy, odnotowuję w najobszerniejszym rozdziale IV. Jest to (w pierwszym podrozdziale) prezentacja dominujących w XXI wieku kategorii analiz uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Najwyżej oceniam fragment poświęcony funkcjonalnemu znaczeniu inteligencji emocjonalnej – tu najpełniej Doktorantka demonstruje znajomość literatury polskiej i obcej, a także umiejętność analizy, krytycznej selekcji treści istotnych dla tematu pracy. Jasno ukazuje własne inspiracje „hipotezą sufitową” Anny Matczak (2008), określa, że „wartość dodana” wobec inteligencji poznawczej wiąże się także z jakością relacji społecznych w otoczeniu, a zwłaszcza – umiejętnością uzyskania wsparcia społecznego. Logiczną implikację tej tezy stanowią rozważania na temat szkoły jako miejsca doświadczania stresu. Rozdział wieńczy „Zarys problematyki badań własnych – fundament modelu teoretycznego” (4.3). Jest to udane nawiązanie do już uznanych rezultatów wyjaśniających uwarunkowania osiągnięć szkolnych, przy jednoczesnym pojmowaniu dotychczasowego dorobku jako przydatnego, lecz niewystarczającego. Wyraźnie skryształizowano założenie własnego programu badawczego: osiągnięcia szkolne<sup>2</sup> związane są zarówno z inteligencją poznawczą, jak i emocjonalną. Druga z wymienionych z kolei ma znaczenie dla uczniowskich strategii uczenia się, radzenia sobie ze stresem i otrzymywaniem wsparcia.

**Podsumowując:** warto docenić logiczny układ treści przeglądowej części pracy. Należy też stwierdzić, że poszczególne jej rozdziały nie prezentują „wyrównanego” poziomu naukowego. O swoich zastrzeżeniach co do „efektu pierwszeństwa” rozprawy (rozd. I-III) – już się wypowiedziałam. Ponieważ jednak Doktorantka udowodniła (rozd. IV), że ma kompetencje w zakresie doboru treści istotnych dla przedmiotu rozprawy i poprawnego ich zredagowania, w konkluzji oceniam pozytywnie tę część dysertacji.

**Kolejna część pracy – empiryczna,** opisuje badania własne. Zawiera omówienie metodologii badań, wyniki przeprowadzonych eksploracji oraz ich interpretację, zamkniętą dyskusją wyników i wnioskami rekomendacyjnymi co do praktyki edukacyjnej oraz kierunków dalszych badań. Otwierający tę część rozdział metodologiczny zredagowano zgodnie ze standardami. Zawarto tu zatem zapis problemów i hipotez, przedstawiono autorski model zależności uwarunkowań osiągnięć szkolnych (aczkolwiek pod niezbyt jasną etykietą: „Rysunek 1. Model przewidywanych zależności uwarunkowań w nauce”, str. 81), określono

---

<sup>2</sup> w tym przypadku (str. 79) Autorka sama stosuje proponowany przeze mnie termin



zmienne i ich wskaźniki. W opisie stosowanych narzędzi widoczna jest duża dbałość o ukazanie ich wartości psychometrycznych. Procedurę i przebieg badania przedstawiono w sposób przejrzysty i szczegółowy, uwzględniono także aspekt związany z informacjami zwrotnymi dla zainteresowanych. Dobór osób do badań, wywodzących się z konkretnych placówek edukacyjnych, pozostaje w uzasadnionym związku z wcześniejszymi (rozdz. I) rozważaniami co do zewnętrznych rankingów poziomu nauczania w liceach ogólnokształcących. Zabrakło mi natomiast wyjaśnienia, dlaczego uczestnikami badań uczyniono akurat maturzystów (pomimo oczywistych i doświadczonych przez Doktorantkę, trudności z przeprowadzeniem badań w tej próbie)?. Zaakcentowano jedynie dorosłość metrykalną badanych uczniów (str. 90), co można zrozumieć, że kryterium doboru stanowił dogodny dla badacza brak konieczności uzyskania zgody rodziców, a nie – na przykład: dobre rozpoznanie „szkolnych reguł gry” (ze względu na długość stażu edukacyjnego).

Starannie przeprowadzone przedsięwzięcie badawcze mgr Swierżewskiej-Chadaej dostarczyło wielu danych, które zaprezentowano w szóstym rozdziale dysertacji. Tę część pracy otwierają statystyki opisowe, których rezultaty uzasadniły m.in. możliwość stosowania postępowania parametrycznego. Strukturę wnioskowania statystycznego podporządkowano weryfikacji autorskiego modelu. Należy z uznaniem podkreślić, że Autorka przeprowadzając wnioskowanie nie ograniczyła się do prostych korelacji między parami zmiennych, lecz wprowadziła analizy wielozmiennowe. Stanowiły je – w pierwszym etapie – sukcesywne analizy regresji wraz z wykorzystaniem współczynnika determinacji ( $R^2$ ), doprowadzające do ustalenia ostatecznego modelu wyjaśniającego 20,5 % wariacji średniej ocen (skorygowane  $R^2$ ). W drugim etapie analizy przeprowadzono analizy mediacyjne i moderacyjne z uwzględnieniem zmiennych, które okazały się istotne w analizie regresji. Finalnie – opracowano ścieżkowy model zależności uwzględniający wszystkie istotne zmienne. Kolejny element godny podkreślenia odnosi się do dbałości Doktorantki o komunikatywność przekazu. Nie mam tu wyłącznie na uwadze stosowania tabel i wykresów, dobrze ilustrujących uzyskane rezultaty. Mgr Swierżewska-Chadaej „prowadzi” czytelnika, wyjaśnia powód i sens kolejno stosowanych procedur, a wszystko to czyni w sposób elegancko klarowny. Warto ponadto podkreślić konsekwentne wprowadzenie podsumowania właśnie dokonanego etapu analizy i zapowiedzi działań następnych. Całość rozdziału kończą wnioski co do weryfikacji hipotez. Pragnę wyraźnie sformułować moją afirmacyjną ocenę omawianego rozdziału: zaprezentowany tu sposób przeprowadzenia i prezentacji analiz wyników badań daleko wykracza poza standard stosowany w pracach doktorskich z zakresu nauk społecznych. Tym samym zasługuje na pełne uznanie.



Dyskusja uzyskanych wyników ukazuje dobre rozeznanie Doktorantki w badanej problematyce. Przyjęto przejrzystą strukturę interpretacyjną, to jest – najpierw w odniesieniu do postawionych hipotez a następnie do finalnego modelu ścieżkowego w kontekście modelu przewidywanego. Ponieważ nie sposób odnieść się w recenzji do wszystkich uzyskanych rezultatów i dokonać oceny formułowanych tez i wniosków, chcę zwrócić uwagę na dwa aspekty, zawarte w dyskusji. Ze względu na własne zainteresowania, zafascynował mnie ukazany obraz specyficznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych w grupie uczniów wywodzących się ze szkoły najwyższej rangowanej (warszawskie liceum im. Staszica), uzyskujących najwyższe noty. Szkoda, że Doktorantka nie pogłębiła interpretacji przestrzeni uzyskanych tu zależności (str. 140), tym bardziej że pozostają one w zgodzie z doniesieniami innych polskich badaczy (o czym wspomniano, *ibid.*), tym samym sugerują zasadność formułowania kolejnej „hipotezy prognozy”, wymagającej – rzecz oczywista – dalszych weryfikacji. Drugi aspekt, warty podkreślenia ze względu na walor nowatorstwa, odnosi się do konstatacji, że koncentracja na emocjach w sytuacji stresowej związanej z uczeniem się, może być wykorzystana w sposób konstruktywny.

Doceniam dyskusję na temat ograniczeń programu badań własnych, przeprowadzoną z perspektywy *ex post*. Takie rozważania najpełniej świadczą o rozwoju kompetencji naukowych wraz z procesem realizacji projektu. W tym przypadku z satysfakcją odnotowuję refleksje Autorki co do wartości przyjętych metod pomiaru osiągnięć szkolnych, zwłaszcza, że operowano ich deklarowaną wysokością. Myślę tu, na przykład, o rezultatach studium Dweck i współpracowników (2007) ukazujących, jak duży procent badanych uczniów podaje zawyżoną wysokość not. Ponadto, w pełni zgadzam się z Doktorantką, postulującą w finalnym rozdziale (*Zakończenie i perspektywy dalszych badań*) przeprowadzenie analogicznych badań z udziałem uczniów z innego etapu edukacji. Sądzę bowiem, że specyfika kształcenia licealnego powoduje wczesną „specjalizację” uczniów, polegającą na koncentracji na wybranych przedmiotach maturalnych. Istnieje powszechnie akceptowane zjawisko braku motywacji do uzyskiwania wysokich ocen z przedmiotów subiektywnie „ubocznych”. Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów, uzyskana na koniec II klasy liceum, może zatem – w odniesieniu do tej specyficznej próby – nie stanowić rzetelnej miary osiągnięć,

**Podsumowując:** pozyskane wyniki traktuję jako interesujące, oferują bowiem w relacji do dotychczasowego stanu wiedzy – bardziej pełny opis a nade wszystko – głębsze wyjaśnienie (lub ukazują obszary warte dalszych eksploracji) uwarunkowań osiągnięć szkolnych. To powód mojej wysokiej oceny empirycznej części rozprawy. Podkreślam ponadto, że część



empiryczna jest wyraźnie lepsza, niż część przeglądowa i świadczy o dobrym przygotowaniu Autorki do prowadzenia badań naukowych w zakresie psychologii.

Przechodząc do analizy formalnej, należy stwierdzić, że **struktura** recenzowanej dysertacji jest poprawna. Rozprawa obejmuje razem ok. 175 stron, co stwierdzam na podstawie otrzymanego wydruku z zastosowaną jednak niestandardowo, podwójną interlinią. Proporcje objętości wyraźnie określonej części przeglądowej oraz empirycznej są zasadniczo wyważone i adekwatne do treści. Pracę uzupełnia streszczenie oraz aneks, zawierający dwa załączniki: macierz korelacji wszystkich zmiennych oraz użytą w badaniu wersję skali BSSS.

**Bibliografia** zawiera ponad 200 pozycji, są to głównie monografie i artykuły w czasopismach polskich i zagranicznych, ale także podręczniki i poradniki. Praca napisana jest poprawnym językiem, co bardzo ułatwia lekturę.

Konkludując: stwierdzam, że **pozytywnie** oceniam wartość merytoryczną rozprawy i uważam, że przedstawiona do oceny praca odpowiada warunkom określonym w art. 31 ustawy z dnia 14 marca 2003 o tytule i stopniach naukowych (Dz. U. nr 65 poz.595). **Wnioskuje zatem o dopuszczenie Autorki, mgr Dominiki Świerżewskiej-Chadaj, do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**

