

Recenzja rozprawy doktorskiej Anny Hawrot pt. „Pozaszkolne wsparcie w nauce – psychospołeczne korelaty i znaczenie dla osiągnięć szkolnych”

W świetle artykułu 13 ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, rozprawa doktorska ma stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej, a także umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej. Przedmiotem tej recenzji jest zatem stwierdzenie w jakiej mierze rozprawa doktorska przygotowana przez magister Annę Hawrot pod kierunkiem profesor Ewy Czerniawskiej spełnia te właśnie, ustawowe kryteria.

Praca Anny Hawrot dotyczy istotnego, a jednocześnie silnie zideologizowanego i niedostatecznie zbadanego problemu: tak naukowego, jak i społecznego. Doktorantkę interesują zatem zarówno powody, jak i konsekwencje płatnej i bezpłatnej pomocy udzielanej uczniom poza szkołą – tak przez rodziców, jak i korepetytorów. Już samo rzetelne określenie skali tego zjawiska jest zadaniem niebagatelnym – zwłaszcza w kontekście częstych i katastroficznych medialnych doniesień jakoby polska szkoła nie radziła sobie z nauczaniem, a korepetycje stały się instrumentem nie tylko powszechnym, ale i zwiększającym nierówności edukacyjne. Doktorantka stawia sobie jednak zadanie bardziej ambitne. Jak czytamy we wprowadzeniu do Jej pracy, zamierza odpowiedzieć na trzy pytania – (1) o strukturę pozaszkolnego wsparcia w nauce, (2) o jego korelaty oraz (3) o znaczenie tegoż wsparcia dla osiągnięć szkolnych. To pytania ważne, logicznie powiązane i – w przypadku solidnego empirycznego badania, przynoszącego odpowiedzi na nie – dające szansę na lepsze zrozumienie analizowanego zjawiska. W jakiej mierze w pracy faktycznie udaje się na nie odpowiedzieć i wspomniane kwestie przekonująco rozwiązać, piszę niżej. Wcześniej jednak na miejscu byłaby, jak sądzę, uwaga o charakterze formalnym.

Rozprawa Anny Hawrot ma charakter coraz powszechniejszego w krajowej i światowej psychologii zebrania opublikowanych przez Autorkę artykułów naukowych (poprzedzonych wprowadzeniem), nie zaś klasycznego, zwykle dłuższego, manuskryptu. W tym konkretnym przypadku mamy do czynienia z trzema opublikowanymi artykułami naukowymi – dwoma w piśmie indeksowanym na dawnej liście ERIH – periodyku „Edukacja”, jednym w indeksowanym na liście JCR – piśmie „Educational Psychology – An International Journal of Experimental Educational Psychology”. Mając doświadczenie recenzenckie zarówno z jednym, jak i drugim czasopismem, mogę jednoznacznie stwierdzić, że są to periodyki stosujące rygorystyczny system *peer-review (double blind)*, zaś sama

procedura recenzyjna w niczym nie odbiega od tej, obecnej w najlepszych pismach naukowych w dyscyplinie. I choć odnotować trzeba, że żadne z tych pism nie należy do najlepszych w obszarze psychologii edukacyjnej czy empirycznych badań nad edukacją, to są one rozpoznawalne, dbające o poziom naukowy publikowanych tekstów, a współczynnik wpływu „Educational Psychology” równy 1,31 wskazuje, że publikowane tam prace są cytowane. (Nawiasem mówiąc więcej niż sam IF o jakości tego pisma mówi fakt, że swoje prace publikują tam tacy uczeni, jak Kennon Sheldon, Herbert Marsh czy John Hattie – nie jest to więc pismo nierozpoznawalne, choć jego selektywność jest zdecydowanie niższa niż flagowych „Journal of Educational Psychology” czy też „Contemporary Educational Psychology”). Uwagę na temat jakości czasopism, w których Doktorantka opublikowała swoje artykuły czynię nie bez kozery. Fakt, że mamy w nich do czynienia z przejrzystym i solidnym *peer-review* ułatwia bowiem znacząco postawione przede mną zadanie. Mówiąc wprost – nie widzę szczególnego sensu w ponownym recenzowaniu każdego z artykułów, który został zrecenzowany przez dwoje bądź więcej recenzentów. Dlatego, choć w dalszej części recenzji krótko charakteryzuję każdy z tekstów, zgłaszając czasem uwagi polemiczne, to bardziej niż ocena każdego artykułu z osobna, interesuje mnie ogólny obraz tworzony przez nie całości, a więc ocena stopnia w jakim łącznie są one w stanie sprostać postawionym przez Doktorantkę zadaniom badawczym.

Czy 3 opublikowane artykuły, spośród których jedynie jeden został ogłoszony w obiegu międzynarodowym wystarczają, aby stanowić podstawę doktoratu? Dwa argumenty sprawiają, że na to pytanie odpowiadam twierdząco. Po pierwsze, wiele przyzwoitych prac doktorskich przygotowanych w „klasycznej-książkowej” formie nie przekłada się następnie na żaden solidny artykuł w piśmiennictwie międzynarodowym. Trzy teksty, jako efekt jednej pracy doktorskiej, to zatem wynik więcej niż dobry. Po drugie, co jest ewenementem we współczesnej psychologii, trzeba zauważyć, że Anna Hawrot jest jedynym autorem wszystkich trzech artykułów. I choć nie była ona zapewne jedyną osobą zaangażowaną w planowanie badań, później realizowanych zespołowo, to fakt samodzielnego przygotowania i opublikowania trzech artykułów naukowych, to zadanie wymagające i zasługujące na podkreślenie. W tym miejscu jednak poczynić muszę również dwie uwagi krytyczne. Po pierwsze więc, *de facto* 3 przedstawione artykuły mogłyby – a w pewnej mierze nawet są – jednym tekstem. Znajdziemy zatem i powtórzenia pomiędzy nimi, niektóre uzasadnione bardziej, inne mniej, ale też pewne kwestie (np.: dyskusję na temat specyfiki międzykulturowej, niebadanej przez Autorkę) są zbędne. Tekst z „Educational Psychology” z powodzeniem pomieściłby kluczowe elementy wszystkich trzech artykułów. Moja druga uwaga dotyczy faktu, że Edukacja – a więc pismo, w którym opublikowane zostały dwa teksty – jest periodykiem wydawanym przez Instytut Badań Edukacyjnych, w którym to Doktorantka była zatrudniona. Jeden artykuł podaje tę afiliację, drugi jest afiliowany przy Instytucie Psychologii UMCS. Choć ani nie podejrzewam, ani nie sugeruję osłabionego *peer-review* w tych przypadkach, to dla przejrzystości całego procesu lepiej widziałbym sytuację, w której artykuły te

(bądź przynajmniej jeden z nich), zostałyby opublikowane w pismach wydawanych poza zatrudniającą instytucją.

Charakterystyka artykułów składających się na rozprawę doktorską

Jak wspomniałem wyżej, na rozprawę doktorską składają się trzy artykuły – jeden o charakterze teoretycznym, dwa empiryczne. Pierwszy z tekstów: „Pozaszkolna pomoc w nauce” został opublikowany w roku 2015 w „Edukacji”, drugi „Out-of-school learning assistance in adolescence” w 2017 w „Educational Psychology” (przypisany do numeru w 2018), trzeci zaś „Pozaszkolna pomoc w nauce a osiągnięcia szkolne w okresie adolescencji” w roku bieżącym, również w „Edukacji”. Zgodnie z zapowiedzią, poniżej krótko charakteryzuję każdy z tych tekstów, akcentując moje główne obserwacje z nimi związane, następnie zaś dokonuję ich wspólnej oceny pod kątem spełniania (bądź nie) celów badawczych.

Artykuł 1: Hawrot, A. (2015). Pozaszkolna pomoc w nauce. *Edukacja*, 2, 99-114 (dalej: A1)

Artykuł 1 jest dobrze napisanym i udokumentowanym przeglądem literatury. Autorka stara się dokonać syntezy kluczowych ustaleń płynących z badań nad częstotliwością i efektami korzystania z korepetycji, wraz z pokazaniem odrębności i znaczenia bezpłatnej, pozaszkolnej – głównie rodzicielskiej – pomocy w nauce. To interesująca perspektywa, bowiem w istocie dotychczasowe badania albo akcentowały znaczenie i konsekwencje zaangażowania rodziców – i tu faktycznie znaczące są osiągnięcia psychologii edukacyjnej – rzadko natomiast (i zwykle poza psychologią), skupiano się na korepetycjach – ich znaczeniu czy skutkach. Autorka dostrzegając potencjalnie podobne funkcje pełnione przez jedną i drugą formę aktywności: ostatecznie wszak i jedna, i druga ma pomagać w uczeniu się – dostrzega i analizuje ich odrębność. Ramą teoretyczną spajającą swoje analizy – widoczną zresztą w każdym z trzech artykułów – czyni model Wendy Grolnick i Marii Slowiaczek opublikowany przed dwudziestu laty w „Child Development”. To dobry wybór, jednak mający istotne konsekwencje empiryczne. Grolnick i Slowiaczek teoretyzowały na temat znaczenia rodziców dla stymulowania motywacji i zaangażowania dzieci – to na motywację, nie zaś czynniki poznawcze miało przekładać się zaangażowanie rodziców. Oczekiwałbym więc, że czynniki motywacyjne będą zajmowały istotne miejsce w badaniach własnych Autorki – zarówno jako zmienne zależne, jak również mediatory relacji pomiędzy rodzicielskim zaangażowaniem a efektami uczenia się. Na ile się tak faktycznie dzieje, pokażą kolejne artykuły.

Artykuł 1 jest interesujący i kompleksowy, jednak niepozbawiony słabości. Po pierwsze, choć Autorka przywołuje wiele indywidualnych i kontekstowych charakterystyk będących predyktorami korzystania z korepetycji czy pomocy rodzicielskiej, mamy tu do czynienia z enumeracyjnym wymienieniem różnych korelatów, nie zaś spójną i przekonującą na poziomie teoretycznym, modelową propozycją wyjaśniającą. To istotne, bo Autorka sama zauważa, że problemem wielu omawianych badań jest ich endogeniczność – są to często studia korelacyjne, w których pomiarowi poddawane są

charakterystyki o różnym statusie (wymiary osobowościowe, motywacyjne, poznawcze i społeczne) i funkcjach, w rezultacie jednak nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć na tak elementarne pytanie, jak to czy negatywna korelacja pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a pomocą oznacza, że pomoc częściej trafia do tych, którzy jej potrzebują (a więc słabszych uczniów) czy też – co miałyby kolosalne konsekwencje – nie tylko nie pomaga, ale szkodzi kompetencjom dzieci. To w zasadzie mój podstawowy zarzut pod adresem tego tekstu. Szkoda, że Autorka, która przeczytała ogrom adekwatnej literatury, dysponując wykazanymi w kolejnych tekstach wysokimi kompetencjami analitycznymi, nie zdecydowała się na metaanalizę, która pozwoliłaby na empiryczny test przynajmniej niektórych twierdzeń i spekulacji. Ogólnie jednak tekst jest przyzwoitym i zniuansowanym przeglądem. Nie na tyle uporządkowanym, aby miał szanse ukazać się w wiodących periodykach światowych (które *nota bene* przeglądów autorstwa doktorantów raczej nie publikują), jednak wzbogacającym polskie piśmiennictwo. To, w czym upatruję kluczowej zalety tego tekstu – choć nie jest ona wcale widoczna na pierwszy rzut oka i wymaga mocno analitycznej lektury – to fakt, że czytelnik jest w stanie wyprowadzić z niego konkretne hipotezy warte empirycznej eksploracji. Skupienie na modelu Grolnick i Slowiaczek nakazuje oczekiwać, że Autorka badała będzie konsekwencje motywacyjne pomocy bezpłatnej i korepetycji. Spekulacje na temat jakości korepetycji oraz znaczenia czynników poznawczych (zwłaszcza strategii uczenia się oraz wcześniejszej wiedzy) każą spodziewać się, że także te czynniki zostaną uwzględnione w badaniach własnych. I wreszcie trzeci postulowany w A1 czynnik – ekologiczna perspektywa – pozwala oczekiwać, że Autorka pokaże zarówno szersze pozajednostkowe uwarunkowania korzystania z pomocy, jak też ewentualne interakcje tych czynników z charakterystykami indywidualnymi. Aby stwierdzić, na ile oczekiwania te są spełnione, konieczna jest lektura dwóch kolejnych tekstów.

Artykuł 2: Hawrot, A. (2018). Out-of-school learning assistance in adolescence. *Educational Psychology*, 38, 513-534 (dalej A2).

A2 jest tekstem empirycznym, prezentującym wyniki badania na reprezentatywnej próbie o niebagatelnej wielkości (N prawie 5000, choć w poszczególnych analizach próba jest mniejsza) uzyskanej w badaniu podłużnym, którego głównym celem była ocena jakości (trafności) wskaźników edukacyjnej wartości dodanej. Samo badanie ma charakter eksploracyjno-opisowy – Autorka we wprowadzeniu powtarza kluczowe argumenty (obecne we wcześniejszym tekście) na temat znaczenia pomocy płatnej i bezpłatnej oraz roli czynników indywidualnych, instytucjonalnych oraz kontekstowych dla udzielania pomocy oraz jej efektywności. Następnie zaś – sięgając po analizę klas latentnych – empirycznie demonstrowuje istnienie pięciu odrębnych grup uczniów: największej, niemal pięćdziesięcioprocentowej, która nie uzyskuje żadnej pomocy – ani płatnej, ani bezpłatnej oraz (bardziej interesujących z punktu widzenia pytań stawianych w artykule) klas, których profile

uzyskiwanej pomocy różnią się od siebie. Najmniej liczna klasa 1 (6%), to osoby uzyskujące intensywną pomoc bezpłatną (przede wszystkim rodzicielską), niekorzystające natomiast z korepetycji. Klasa 2 (12%), to uczniowie, którzy również nie korzystają z korepetycji, zaś pomoc udzielana przez rodziców jest mniej intensywna niż w poprzednim przypadku. Klasa 3 (23%), nieszczególnie różni się od 2 – tu również korepetycje w zasadzie nie występują, zaś nieco większa jest specyfika międzyprzedmiotowa wsparcia rodzicielskiego – relatywnie rzadziej obserwowane jest ono w przypadku historii i nauk przyrodniczych. Wreszcie klasa 4 (10%), to uczniowie w odniesieniu do których mamy do czynienia z rodzicielskim wsparciem oraz korepetycjami z matematyki. Sięgając po wielomianową regresję logistyczną, Autorka pokazuje, jakie czynniki przewidują przynależność do każdej z klas, wartością referencyjną czyniąc grupę „bez pomocy”. Niestety korelacyjny charakter badania i mało spójny zestaw predyktorów (jeśli idzie o zmienne „psychologiczne” mamy tu inteligencję oraz nasilenie mierzonej samoopisowo bezradności intelektualnej w zakresie języka polskiego i matematyki) nie jest w stanie wiele powiedzieć o powodach sięgania / udzielania pomocy. Autorka nie raportuje też ani jakości klasyfikacji, ani pseudo R^2 , trudno więc ocenić jakość stworzonych modeli – a przy tak masywnej próbie poleganie na istotności statystycznej niewiele mówi. Niektóre uzyskane relacje są dość zastanawiające i niezbyt spójne. Na przykład choć poziom inteligencji i wcześniejsze osiągnięcia są systematycznym negatywnym predyktorem przynależności do każdej z grup, której udzielana jest pomoc ($OR < 1$), to wiedząc, że inteligencja odcisnęła swoje piętno na wcześniejszych osiągnięciach, bardziej uzasadniony byłby tu model mediacyjny. Poczucie bezradności intelektualnej w zakresie matematyki było istotnym pozytywnym predyktorem przynależności do grupy korzystającej z korepetycji, ale negatywnym – pomocy rodzicielskiej. Trudno jednak i w tym przypadku o spójną, przyczynowo-skutkową interpretację. Mimo podłużnego schematu nie wiemy czy rodzice gimnazjalistów decydują się na skorzystanie z korepetycji, bo ich dzieciom brakuje poczucia skuteczności w uczeniu się matematyki, czy też korepetycje wzmagają bezradność intelektualną.

Tak więc, choć mamy do czynienia z interesującym tekstem, pokazującym wysokie kompetencje Autorki w zakresie posługiwania się zaawansowaną statystyką, to jego substancjalna i eksplanacyjna wartość nie jest bardzo wysoka. Dowiadujemy się, że połowa gimnazjalistów nie otrzymuje żadnej pomocy, ale nie musi z tego przecież wynikać, że faktycznie połowa uczniów pomocy nie potrzebuje. Pozostałe grupy różnią się wprawdzie profilem uzyskiwanego wsparcia, ale pomiar kluczowych zmiennych – wsparcia bezpłatnego i korepetycji pozostawia wiele do życzenia. Nie wiemy nic o motywach i celach pomocy (nadrobienie zaległości? Rozwinięcie zdolności? Przygotowanie do egzaminu?), badane nie były ani motywacje rodziców, ani istotne z punktu widzenia charakterystyki motywacyjnej dzieci – zaangażowanie, orientacja na wykonanie versus na mistrzostwo, etc. Oczywiście zaletą badania Anny Hawrot jest uwzględnienie uprzednich osiągnięć – widzimy zatem, że pomoc dostarczana jest uczniom słabszym, częściej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednocześnie

jednak tym, pochodzącym z bardziej zasobnych domów i mających lepiej wykształconych rodziców. Naturalne wydaje się pytanie o możliwą interakcję tych czynników, która mogłaby pokazać w jakiej mierze pomoc ma charakter wyrównujący braki, w jakiej wynika z aspiracji rodzicielskich, w jakiej zaś z obu tych czynników. Ograniczeniem badania jest porządkowy i mało wyrafinowany pomiar kluczowych zmiennych (korepetycje i pomoc w nauce) oraz brak potencjalnie relewantnych czynników psychologicznych – poza inteligencją i bezradnością intelektualną. Zaletą tekstu jest z kolei wykazanie się przez Doktorantkę znakomitymi kompetencjami analitycznymi.

Artykuł 3: Hawrot, A. (2018). Pozaszkolna pomoc w nauce a osiągnięcia szkolne w okresie adolescencji, *Edukacja*, 144, 35-50.

A3 jest w znacznej mierze powtórzeniem i rozwinięciem A2. Autorka prezentuje nawet (odpowiednio je cytując) wyniki analizy klas latentnych z A2, jednak jej kluczowe – tytułowe – pytanie, dotyczy efektu jaki bezpłatna i płatna pomoc ma dla osiągnięć szkolnych. Wykorzystując podwójny pomiar osiągnięć – a więc dysponując *de facto* modelem wzrostu – Doktorantka jest w stanie bardziej przekonująco wykazać czy korepetycje i pomoc pomagają poprawiać osiągnięcia czy też im szkodzą, bądź pozostają bez wpływu. Jej kluczowe wyniki (tabele 4 i 5 w tekście) pokazują, że choć cztery grupy uzyskujące pomoc uzyskały na egzaminie gimnazjalnym istotnie niższe rezultaty niż grupa bez pomocy, to efekt ten znika, gdy kontroli poddane zostają uprzednie osiągnięcia szkolne, inteligencja, bezradność intelektualna i inne zmienne kontrolne. Niestety Autorka nie wyjaśnia jak ta kontrola przebiegała – zakładam, że jest to analiza kowariancji, ale nie jest to *explicite* powiedziane – zaś niektóre z prezentowanych wyników są mocno zastanawiające – na przykład różnica w wynikach części humanistycznej egzaminu między grupą korzystającą z korepetycji w zakresie matematyki a grupą bez pomocy jest oznaczona jako 0,01 i ma być to różnica istotna statystycznie, podczas gdy oszacowana przy kontroli kowariantów różnica między tymi samymi grupami (równa 0,29) już istotna nie jest. Wiele przedstawionych w tabeli 5 porównań wyników różnych części egzaminu między tymi samymi grupami ma oznaczenia istotności przy mniejszych różnicach, zaś jako nieistotne oznaczone są różnice większe – co choć niewykluczone, jest podejrzane. Zakładam, że w toku procesu recenzyjnego kwestie te były należycie sprawdzone, a sam artykuł nie zawiera błędów i nie wymaga korekty.

A3 odróżnia się od dwóch poprzednich tekstów znacznie bardziej pogłębioną i wielowątkową dyskusją. Autorka słusznie pokazuje wady wcześniejszych studiów (niekontrolujących znaczenia uprzednich osiągnięć) i wskazuje alternatywne wyjaśnienia dla uzyskanych efektów. Dyskusja ta rodzi jednak wiele pytań i wątpliwości – przede wszystkim związanych z faktem, że oczekiwać by można, że wskazywane przez Annę Hawrot tropy zostaną nie tylko zaproponowane jako obszar przyszłych

studiów, ale podjęte i rozstrzygnięte w ramach tego właśnie doktoratu. Tytułem przykładu – na stronie 46 Autorka pisze:

„Za brakiem różnic w zakresie osiągnięć szkolnych pomiędzy uczniami korzystającymi a niekorzystającymi z pozaszkolnej pomocy w nauce może stać zróżnicowana jakość wsparcia. Jeżeli część uczniów otrzymuje pomoc wysokiej jakości, przekładającą się na wyższe wyniki w nauce, natomiast inni – niskiej jakości – nieefektywną, a nawet szkodliwą, to osiągnięcia szkolne tych dwóch grup uczniów mogą się równoważyć w analizach”.

Chciałoby się rzec, że jest to obserwacja tyleż trafna, co trywialna. Nasuwają się też dwa oczywiste pytania. Po pierwsze, skoro jest jasnym, że ważny jest nie tyle sam fakt pomocy, ale i jej jakość, to dlaczego Autorka od samego początku nie zadbała o jej-jakości operacjonalizację i właściwy pomiar? Po drugie – dlaczego nie sięgnąć do zbioru danych i w schemacie quasi-eksperymentalnym porównać profile uczniów, których osiągnięcia między pierwszym a drugim pomiarem poprawiły się, pogorszyły i pozostały na podobnym poziomie (tego w końcu dotyczy edukacyjna wartość dodana, tu jednak na poziomie uczniów) i sprawdzić w jakiej mierze da się te zmiany połączyć z otrzymywaną pomocą – tak płatną, jak i bezpłatną? Te dane Autorka ma, zamiast spekulować, wystarczyłoby je przeanalizować. Podobnie, gdy na tej samej stronie – znów bardzo słusznie – Anna Hawrot zauważa:

„Przyjmuje się zwykle, że korzystanie z pomocy jest dodatkowym czasem poświęconym na naukę, stanowiącym nadwyżkę nad samodzielną pracą. Czas ten stanowi „zysk”, mający przełożyć się na osiągnięcia szkolne, dający przewagę nad osobami niekorzystającymi z pomocy. W rzeczywistości wsparcie może zastępować pracę samodzielną. Zadania, które uczniowie niekorzystający z pomocy wykonują sami, mogą być wykonywane przez osoby wspierane w asyście pomagającego. W efekcie otrzymywana pomoc nie stanowi dodatkowego czasu nauki, lecz służy sprostaniu bieżącym zadaniom i wymaganiom szkolnym, nie ma więc szansy przełożyć się na wyższe osiągnięcia”.

Po raz kolejny jednak nasuwa się pytanie – dlaczego musimy na ten temat spekulować? Z jakiego powodu nie zostało to zbadane? Wszak szczegółowe kwestionariusze zaangażowania w uczenie się i trybu organizowania treści są na świecie dostępne – zob. np.: prace zespołu Reinharda Pekruna – a nawet stosunkowo prosta i stworzona *ad hoc* skala opisująca intensywność uczenia się i dystrybucję czasu pomiędzy nadrabianiem zaległości i uczeniem się nowych rzeczy, pozwoliłaby na test tego – zaproponowanego *post hoc* – wyjaśnienia. Rozumiem, że w badaniu EWD nie było miejsca na wszystkie potencjalnie przydatne miary, ale pominięcie akurat tej jest mocno niekorzystne dla konkluzywności

ustaleń. Niektóre z wniosków Autorki wydają mi się również zwyczajnie błędne – na przykład, gdy pisze, że:

„Należy pamiętać o korelacyjnym charakterze badania, które pomimo kontroli efektu selekcji, nie pozwala wprost wnioskować o wpływie pomocy (lub jego braku) na osiągnięcia szkolne. Nie obserwujemy różnic między uczniami korzystającymi a niekorzystającymi z pomocy, nie wiemy jednak, czy bez pomocy trudności korzystających nie pogłębiły by się.”

Schemat tego badania faktycznie nie pozwala na silne przyczynowo-skutkowe wnioski, jednak biorąc pod uwagę ogromną próbę i podłużny pomiar, łatwo wyobrazić sobie solidniejszy niż w pracy Autorki test zaproponowanego rozumowania. Wykorzystanie metodologii *propensity score matching* – zresztą wspomianej przez Autorkę, a więc stworzenia „statystycznych bliźniąt” wśród korzystających i niekorzystających z pomocy, a następnie oszacowanie (i właściwe zrównanie) ich osiągnięć w pierwszym i drugim pomiarze, byłoby przekonującym oszacowaniem znaczenia pomocy. Widzielibyśmy czy słabi uczniowie, którym pomoc nie była udzielana pogorszyli się, a podobni do nich uczniowie, którzy pomoc uzyskali byli w stanie bronić się przed spadkiem osiągnięć czy też może – co także sugeruje Doktorantka – w przypadku niektórych pomoc była nie tylko nieskuteczna, ale i szkodliwa. To sprawa nie tylko zajmująca poznawczo, ale i potencjalnie ogromnej wagi społecznej – jeśli nieumiejętne wsparcie, w znacznej mierze polegające na „wćwiczeniu” i nauczaniu algorytmów faktycznie utrudnia uczenie się, dobrze byłoby jego negatywnym skutkom zapobiegać. Wcześniej jednak musimy wiedzieć czy faktycznie tak jest, a zarówno dane, którymi dysponuje Doktorantka, jak i przyszłe badania, mogą nas do odpowiedzi na to pytanie przybliżyć.

Ogólna ocena rozprawy

Scharakteryzowane powyżej artykuły stanowią interesujący wkład do literatury przedmiotu – każdy z nich, niezależnie od zgłaszanych uwag i zastrzeżeń, jest dobrze napisany, oparty o relewantną literaturę światową i dobrze współgra z pozostałymi. Jako całość, rozprawa doktorska Anny Hawrot ma trzy istotne zalety. Są nimi komunikatywność, analityczność oraz konkluzywność.

Komunikatywność. Każdy z artykułów napisany jest w sposób elegancki, przejrzysty i komunikatywny. Autorka panuje nad warsztatem, a całość w postaci trzech tekstów, nawet jeśli momentami redundatna, jest spójna i przekonująca.

Analityczność. Anna Hawrot w dwóch empirycznych tekstach przedstawionych jako część rozprawy doktorskiej, pokazuje bardzo wysokie kompetencje analityczne. Z dużym znanstwem posługuje się

analizą klas latentnych oraz innymi analizami wielozmiennowymi. W masowych studiach realizowanych we współczesnej psychologii edukacji kompetencje w tym zakresie są dla badacza absolutnie niezbędne.

Konkluzywność. Badania Anny Hawrot mają w znacznej mierze charakter eksploracyjny. Nie jest to jednak wada, bo wiedza na temat przyczyn i skutków wsparcia – mimo wielu lat badań i dostępnych metaanaliz – jest mocno szczątkowa, zwłaszcza w odniesieniu do znaczenia korepetycji. Doktorantka dba jednak o to, aby klarownie konkludować i nie wychodzić poza swoje dane. Choć czasem wydawać by się mogło, że mogłaby z dostępnych danych „wycisnąć” więcej (zob. uwagi do 3 z tekstów), to jej konkluzje są ostrożne i uzasadnione.

Wśród kwestii, które w moim odczuciu są słabszymi stronami pracy Anny Hawrot, wymieniłbym również 3: ateoretyczność, pozorną ekologiczność oraz nieoptymalny schemat i strukturę badania.

Ateoretyczność. Jak już wspominałem, Autorka wielokrotnie odwołuje się do modelu Grolnick i Slowiaczek, jednak analiza jej tekstów, a zwłaszcza wyników badań pokazuje, że model ten jest jedynie pretekstem – bardziej ogólną referencją uzasadniającą ważność różnych składowych, niż konsekwentnie stosowanym narzędziem planowania, realizowania i interpretowania własnych badań. Dla Wendy Grolnick i Mary Slowiaczek kluczowe mediacyjne znaczenie w relacji pomiędzy zaangażowaniem rodziców a osiągnięciami szkolnymi dzieci odgrywa motywacja dzieci. Motywacja ta – operacjonalizowana poprzez postrzegane kompetencje, procesy samoregulacyjne czy poczucie kontroli – jest zdaniem autorek znacznie bardziej istotna niż same procesy poznawcze. W pracy Anny Hawrot próżno jednak szukać pomiaru motywacji (pomijając bezradność intelektualną) czy – postulowanych przez Grolnick i Slowiaczek a wspominanych przez Hawrot – procesów samoregulacyjnych. Sprawia to, że trudno zaakceptować tezę, że realizowane badania opierają się na wspomnianym modelu. W wielu miejscach jest to raczej perspektywa stosunkowo eklektyczna, *data-driven*, która choć częsta we współczesnej psychologii, z pewnością jest teoretycznie mniej elegancka.

Pozorna ekologiczność. Anna Hawrot – tu również odwołując się do Grolnick i Slowiaczek – akcentuje ekologiczny charakter swoich dociekań, a więc wyjście poza prosty, indywidualny poziom analizy. Mam silne poczucie pozorności owej ekologiczności. Perspektywa ekologiczna nie sprowadza się do włączenia do modelu regresyjnego (czy jakiegokolwiek innego) zmiennych z różnych porządków – wielkości miejsca zamieszkania, typu szkoły czy aspiracji rodziców – lecz wykazania znaczenia interakcji między nimi, pokazania ewentualnych efektów synergetycznych bądź znoszących się. To zaś wymaga i bardziej kompleksowego modelu teoretycznego i znacznie bardziej skomplikowanych analiz.

Faktycznie zaskakujące jest na przykład, że w żadnym z artykułów nie uzyskujemy elementarnej informacji jaki odsetek wariacji korzystania z pomocy (korepetycji i pomocy bezpłatnej) można przypisać do poziomu szkoły bądź klasy. Przecież jeśli faktycznie czynniki instytucjonalne odgrywają tu duże znaczenie, to powinniśmy odnotować niebagatelną zmienność powiązaną z konkretną szkołą bądź klasą. To mogłoby pokazać, że faktycznie w niektórych przypadkach korepetycje są wymuszane przez system lub też, że logika pomocy zupełnie inaczej wygląda w przypadku uczniów szkół małych i większych, szkół wielkomiejskich i małomiasteczkowych. Analiza ekologiczna, to nie tylko włączenie do modelu zmiennych z różnych poziomów analizy – to także dekompozycja wariacji kluczowych zmiennych zależnych w odniesieniu do tych właśnie, teoretycznie uzasadnionych, poziomów.

Nieoptymalny schemat i struktura badania. Anna Hawrot w składających się na doktorat artykułach korzystała z danych podłużnego badania Zespołu Edukacyjnej Wartości Dodanej. To dobre, podłużne studium pozwalające szacować EWD i jego korelaty, ale nie najlepsze badanie z punktu widzenia problemu badawczego Autorki. Jak pokazywałem analizując trzeci ze zgłoszonych tekstów, pewnych – ważnych – zmiennych najwyczejniej w tym badaniu zabrakło. Co więcej, pomiar kluczowych dla rozprawy zmiennych – pomocy bezpłatnej i płatnej – był mało wyrafinowany, oparty o deklaratywne, porządkowe skale. Wszystkie dane pochodziły od gimnazjalistów, choć bardziej wiarygodnym źródłem danych byłoby tu rodzice, zaś lista potencjalnych predyktorów o charakterze psychologicznym w zasadzie ograniczała się do inteligencji i bezradności intelektualnej – badanych jednak tylko raz. Faktycznie nie wykorzystano dobrodziejstw badania podłużnego – co z tego, że badanie realizowano trzykrotnie, skoro kluczowe zmienne były badane tylko raz? Oczywiście mając świadomość, że celem projektu EWD nie był pomiar i analiza znaczenia pomocy w nauce wspomniane ograniczenia wydają się oczywiste. Z drugiej jednak strony, w takich przypadkach można by oczekiwać mniejszego, uzupełniającego badania, które adresowałoby wspomniane przez Autorkę ograniczenia i trudności z wnioskowaniem.

Konkluzja

Konkludując, stwierdzam, że przedstawiona do oceny rozprawa doktorska magister Anny Hawrot dobrze wpisuje się w standardy współczesnej psychologii edukacji, eksploruje istotny poznawczo i praktycznie problem, a mimo uwag krytycznych, przynosi też ważne ustalenia naukowe. Artykuły składające się na rozprawę – mimo uwag polemicznych – stanowią oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz dowodzą wiedzy Doktorantki i umiejętności prowadzenia pracy naukowej.

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

A handwritten signature in black ink, reading "Maciej Karwowski". The signature is written in a cursive style with a prominent vertical stroke for the letter 'M'.

Maciej Karwowski