

prof. dr hab. Grażyna Krasowicz – Kupis,
Uniwersytet Marii Curie - Skłodowskiej
Instytut Psychologii

R e c e n z j a

rozprawy doktorskiej mgr Łukasza Nikela pt.

***Nieśmiałość a osiągnięcia szkolne: analiza psychospołeczna
uwarunkowań sukcesów w nauce***

przygotowanej finalnie pod kierunkiem prof. dr hab. Piotra Olesia
(wcześniej pod kierunkiem dr hab. prof. KUL Marii Oleś)

Podjęty przez Łukasza Nikela w dysertacji temat psychospołecznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych, ze szczególnym naciskiem na nieśmiałość, nie jest całkowicie nowy, ale dotyczy kwestii, które albo nie zostały jednoznacznie rozstrzygnięte albo były analizowane dotychczas jedynie w sposób wybiórczy. Nowatorstwo ujęcia polega tu na zastosowaniu i weryfikacji nowego modelu zależności pomiędzy nieśmiałością, osiągnięciami szkolnymi oraz zestawieniem starannie dobranych zmiennych - cech z poziomu dyspozycji podstawowych (wrodzonych) oraz z poziomu charakterystycznych przystosowań (nabytych w toku rozwoju).

Przedłożona do recenzji rozprawa doktorska ma typową strukturę – składa się z czterech głównych części - wstępu teoretycznego, opisu problematyki i metodologii badań własnych, opisu oraz dyskusji wyników. Część teoretyczna oraz opis wyników i ich dyskusja mają analogiczną, powtarzającą się strukturę podporządkowaną celom badawczym, dzięki temu przedstawione w pracy bardzo złożone analizy stają się łatwiejsze w odbiorze, a cały wywód bardzo komunikatywny.

Jako ogólny cel pracy autor wskazuje poznanie uwarunkowań psychospołecznych osiągnięć szkolnych dzieci w szerokiej perspektywie wzajemnych zależności z uwzględnieniem znaczenia nieśmiałości jako cechy osobowości. Jest on realizowany poprzez 5 celów szczegółowych.

Pierwszym z nich jest określenie psychospołecznych uwarunkowań wyjaśniających osiągnięcia szkolne dzieci w całej badanej grupie, tj. bez względu na poziom

nieśmiałości, przy czym staje się ona w tym ujęciu jedną ze zmiennych wyjaśniających. Analizuje te uwarunkowania poprzez uwzględnienie cech z poziomu podstawowych dyspozycji (cechy wrodzone) – takich jak inteligencja płynna, cechy osobowości w ujęciu modelu wielkiej piątki i nieśmiałość, oraz z poziomu charakterystycznych przystosowań (cechy nabyte w toku rozwoju), takich jak asertywność, przekonanie o własnej skuteczności, motywacja do nauki i aspiracje.

Drugi cel badawczy dotyczy określenia tych samych uwarunkowań, ale jedynie w grupie dzieci nieśmiałych.

Cel trzeci prezentowanych badań to wskazanie związku zmiennych z poziomu cech wrodzonych i nabytych z nieśmiałością, natomiast kolejny dotyczy związku tych zmiennych z osiągnięciami szkolnymi.

I wreszcie cel piąty to znalezienie odpowiedzi na pytanie, które zmienne z poziomu cech nabytych pośredniczą w relacji między nieśmiałością a osiągnięciami szkolnymi.

W części teoretycznej rozprawy doktorskiej Pan Łukasz Nickel wykazał się wysokim poziomem wiedzy naukowej w zakresie tematyki podejmowanej w projekcie doktorskim, czyli problematyki nieśmiałości a także zagadnień dotyczących zmiennych psychologicznych takich jak przekonanie o własnej skuteczności, aspiracje, motywacja do nauki, asertywność. Bardziej pobieżnie potraktowano problematykę zmiennych z poziomu dyspozycji podstawowych – inteligencję i osobowość z modelu wielkiej piątki, co być może wynika z rozpowszechnionej wiedzy na ten temat. Należy zaznaczyć, że w przypadku każdego omawianego konstruktów, zaraz po jego zdefiniowaniu, autor od razu odnosił się do badań nad powiązaniem opisywanej zmiennej z nieśmiałością i osiągnięciami szkolnymi. Wykazał się przy tym znakomitymi umiejętnościami dokonywania syntezy i selekcji treści najważniejszych dla przedmiotu badań. Poziom merytoryczny wstępu teoretycznego oceniam bardzo wysoko a ponadto chciałam podkreślić, że wszystkie przekazane tu informacje zostały znakomicie uporządkowane i bezpośrednio nawiązują do stawianych w pracy pytań badawczych. W efekcie rozważań Autora szkoła jawi nam się jako środowisko szczególnie trudne dla dziecka nieśmiałego, co bez wątpienia rzutuje na jego osiągnięcia i stanowi mocne uzasadnienie dla podjęcia badań na ten temat.

Drobne uwagi z mojej strony dotyczą między innymi nadużywania sformułowania „Powszechnie jest znane ... lub „Powszechnie wiadomo...”, gdyż sugeruje

ono, całkowicie niesłusznie, że prezentowane dane mają nie naukowy a potoczny charakter.

W rozdziałach dotyczących inteligencji i osobowości warto byłoby dodać, dlaczego autor zdecydował się na właśnie taki wybór podstaw teoretycznych, aby uniknąć podejrzania, że kierowano się głównie dostępnością narzędzi diagnostycznych.

Treść rozdziału 4.2. zatytułowanego „Związek nieśmiałości z inteligencją i osiągnięciami szkolnymi” nie do końca jest zgodna z tym tytułem – autor w większości opisuje wyniki badań dotyczących percepcji dzieci nieśmiałych przez nauczycieli.

W rozdziale 4.4. noszącym tytuł „Związek osobowości z nieśmiałością i osiągnięciami szkolnymi” znajdujemy bardzo szczegółowe i interesujące przedstawienie nieśmiałości jako cechy temperamentnej ze wskazaniem podłoża konstytucjonalnego w tym neuropsychologicznego. Informacje te powinny się raczej znaleźć w rozdziale 1 poświęconym nieśmiałości, bo tam ich zabrakło, choć oczywiście rozumiem też powód dlaczego autor umieścił je w rozdziale poświęconym powiązaniom osobowości z nieśmiałością.

Autor podjął się realizacji przedstawionych w pracy celów badawczych przez poszukiwanie odpowiedzi na 10 pytań badawczych, wyraźnie wynikających z przytoczonych w części teoretycznej rozważań. Sformułowano 12 hipotez badawczych (w odpowiedzi na niektóre pytania badawcze formułowano rozczłonkowane hipotezy, na przykład mediacyjne).

Mam tu niewielkie zastrzeżenie formalne do sposobu formułowania pytań badawczych dotyczących wyjaśniania uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Pytania sformułowano tak, że nie jest jasne, która zmienna jest faktycznie wyjaśnianą a która wyjaśniającą, na przykład: „W jakim stopniu osiągnięcia szkolne wyjaśniają zmienne z poziomu podstawowych dyspozycji...?” – co może wskazywać, że to osiągnięcia szkolne warunkują podstawowe dyspozycje. Sugerowałabym przeformułowanie pytań polegające na zamianie kolejności podmiotu i dopełnienia, np. „W jakim stopniu zmienne z poziomu dyspozycji ... wyjaśniają osiągnięcia szkolne...?” albo przy zachowaniu kolejności: zmienna wyjaśniana a potem wyjaśniająca: „W jakim stopniu osiągnięcia szkolne są wyjaśniane przez...?”. Uwagi te dotyczą także hipotez 3 i 4.

Niezależnie od tych drobnych uwag formalnych należy podkreślić, że wszystkie hipotezy mają silne umocowanie w literaturze przedstawionej w części teoretycznej.

W części metodologicznej przedstawiono dysertacji, oprócz problemów i hipotez badawczych scharakteryzowano osoby badane, procedurę i narzędzia badawcze.

Grupę, której wyniki poddano analizom stanowili uczniowie klasy III i IV szkoły podstawowej w wieku od 8 do 11 lat (wyjątkiem są 2 osoby w wieku lat 12) w liczbie 395 (z 466 dzieci poddanych badaniu), z wyraźną przewagą uczniów klasy III (62,8%). Liczebność płci była zrównoważona. Nie znalazłam jednak uzasadnienia dla decyzji wyboru właśnie takiej grupy wiekowej - III i IV klasa, zwłaszcza że grupa ta jest niejednorodna ze względu na doświadczenia szkolne - obejmuje dzieci na przełomie edukacyjnym między nauczaniem początkowym a dalszym etapem. Częściowo wiąże się to z faktem, że III-klasiści przebywają w dobrze znanym i stosunkowo bezpiecznym dla siebie środowisku, zaś IV-klasiści znaleźli się w sytuacji nowej, która może nasilać lęk społeczny i być powiązana ze zmianami w poziomie manifestującej się nieśmiałości. Kolejna różnica dotyczy niewątpliwych różnic w potencjalnych umiejętnościach czytania ze zrozumieniem złożonych wypowiedzi językowych, ale do tej kwestii wrócę w dalszej części recenzji.

Zadbane o trzy poziomy zgody na przeprowadzenie badań - zgodę dyrekcji, wychowawców klasy i rodziców uczniów. Natomiast - w nawiązaniu do standardów diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży, nie wspomniano o pytaniu o zgodę samych uczniów oraz o informacjach dotyczących badania, które im udzielono. Warto podkreślić jednak, że uwzględniono możliwość rezygnacji z badania przez dziecko i wprowadzono motywowanie do jego zakończenia.

Nie znalazłam informacji, czy były jakiegokolwiek wykluczenia badanych z grupy (poza osobami których kwestionariusze były niekompletne) i czy znajdowały się w niej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wspomniano jedynie o dzieciach z dysleksją i czytaniu kwestionariusza, w opisie nie jest dla mnie jasne czy było to częścią standardowej dla tego badania procedury, czy wyjątkiem „na żądanie”.

W badaniu wykorzystano starannie dobrany, rozbudowany zestaw kwestionariuszy:

- Kwestionariusz Nieśmiałości dla Dzieci i Młodzieży Croziera w adaptacji Tucholskiej - kwestionariusz N
- Skalę Przekonań o Własnej Skuteczności dla Dzieci SPWS
- Skalę do Badania Motywacji Uczniów w Szkole Podstawowej
- Skalę Zachowań Asertywnych dla Dzieci (CABS) w adaptacji Marii Oleś

- Pięciodziesięciodziankowy Inwentarz Osobowości dla Dzieci i Młodzieży PIO
- kwestionariusz do oceny aspiracji.

Ponadto wykorzystano część pierwszą Neutralnego Kulturowo Testu Inteligencji Cattela CFT 20-R. Oceny osiągnięć dokonywali nauczyciel na 5-stopniowej skali.

Z opisu zamieszczonego w pracy wynika, że poza CFT 20-R jako pełną znormalizowaną adaptacją, jedynie Skala Zachowań Asertywnych dla Dzieci (CABS) w adaptacji Marii Oleś posiadała polską adaptację. Nie podano także szczegółów dotyczących autorstwa i własności psychometrycznych kwestionariusza służącego do oceny aspiracji.

Istotnym problemem związanym z każdymi badaniami wykorzystującymi kwestionariusze psychologiczne jest brak kontroli poziomu rozwoju języka a zwłaszcza zasobów słownictwa biernego w badanej grupie. W opisywanym w dysertacji badaniu także nie kontrolowano znajomości słów. Stanowią one bardzo istotne dane w przypadku stosowania złożonych językowo narzędzi, wypełnianych przez dzieci, a także osób ze środowisk w których istnieje ryzyko posługiwania się „kodem ograniczonym”. W przypadku opisywanych w pracy badań ma to szczególne znaczenie, gdyż nie kontrolowano sprawności werbalnych dziecka w żaden inny sposób, gdyż chociażby badanie funkcji intelektualnych ograniczono jedynie do inteligencji płynnej. Autor słusznie powoływał się w tym wypadku na wyniki pokazujące, że ten typ inteligencji jest potwierdzonym predyktorem osiągnięć szkolnych, ale ograniczenie to sprawiło, że w przypadku badanych dzieci nie mamy zatem żadnych danych dotyczących ich kompetencji werbalnych. Mogło to mieć istotny niekontrolowany wpływ na wyniki.

Z opisu przebiegu badania wynika, że dzieci były badane w ciągu jednej sesji (nie jest to jasne) obejmującej 2 godziny lekcyjne. W tym czasie dzieci wypełniały 6 kwestionariuszy wymagających czytania i udzielania (wybierania) mniej lub bardziej złożonych odpowiedzi. Łącznie było to 168 stwierdzeń (plus ankieta – tzw. metryczka) do przeczytania. Dodatkowo dzieci wykonywały test CFT 20-R, który był jedynym zadaniem niewerbalnym, ale ze złożoną werbalnie instrukcją. Warto rozważyć, czy w związku z badaniem 248 uczniów klasy III z zastosowaniem opisanej procedury, nie istniało ryzyko mało rzetelnych rezultatów, ze względu na problemy językowe (rozumienie) i niedojrzałość czytania. Ponadto dzieci w okresie późnego dzieciństwa mają duże problemy z utrzymaniem uwagi na monotonicznych zadaniach przez czas dłuższy niż 15 do 30 minut.

Co prawda przeprowadzono w projekcie badania pilotażowe, ale dotyczyły one wstępnej oceny zależności między zmiennymi a nie procedury i adekwatności narzędzi. Nie znamy też struktury tej grupy ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne – zadbano o dzieci z dysleksją poprzez czytanie pytań, ale co z wypełnianiem arkuszy? Nie wiemy jak wyglądała sytuacja dzieci z ADHD lub innymi problemami. Moim zdaniem kwestia wieku badanych i ograniczeń dotyczących procedury badania z tego wynikających mogłyby być w opisywanym projekcie przedstawione starannie. Może należało w analizach sprawdzić znaczenie wieku/poziomu edukacyjnego dla wyników uzyskanych w badanych kwestionariuszach.

Wyniki badań przedstawiono w sposób uporządkowany, począwszy od statystyk opisowych dla wszystkich badanych zmiennych z uwzględnieniem różnic międzypłciowych. Znalaziono je w przypadku wielu ocenianych zmiennych – m.in. osiągnięciach szkolnych, aspiracjach, motywacji, ogólnego przekonania o własnej skuteczności, asertywności, agresji i ugodowości. Co ciekawe różnice takie nie wystąpiły w przypadku nieśmiałości.

Na podstawie rozkładu wyników kwestionariusza N (kwartyli) dokonano podziału badanych na 4 grupy ze względu na nasilenie nieśmiałości przypisując im kategorie jakościowe, od bardzo niskiej nieśmiałości, przez niską, wysoką po bardzo wysoką. Pozwoliło to na przeprowadzenie jednoczynnikowej analizy wariancji, która wykazała istotne różnice między nieśmiałością a osiągnięciami szkolnymi, inteligencją, motywacją wewnętrzną, ogólnym przekonaniem o własnej skuteczności i innymi. Porównania *post hoc* pokazały m.in., że osoby z bardzo wysokim nasileniem nieśmiałości prezentowały niższe oceny i inteligencję a wyższą regulację introjekcyjną i submisję oraz niższą ekstrawersję niż osoby o bardzo niskim poziomie nieśmiałości.

Związek między nieśmiałością a cechami wrodzonymi i nabytymi w toku rozwoju badano za pomocą analiz korelacyjnych. Dzięki temu zostały wyłonione te zmienne, które wykazują związek z nieśmiałością i osiągnięciami szkolnymi i które zostały poddane dalszym analizom w celu weryfikacji hipotez.

Kolejne analizy dotyczyły osiągnięć szkolnych jako zmiennej wyjaśnianej. W celu oszacowania psychospołecznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych przeprowadzono analizę regresji krokowej w celu wskazania najlepszych predyktorów. Analizy prowadzono w całej badanej grupie oraz w podgrupie dzieci z wysokim nasileniem nieśmiałości. Ponadto przeprowadzono analizy mediacji pomiędzy nieśmiałością i

cechami psychospołecznymi, co służyło określeniu roli zmiennych pośredniczących. Analizy robiono w różnych konfiguracjach – dla osiągnięć dziedzinowych i ogólnych. Następnie na podstawie wyników uzyskanych w dotychczasowych analizach zbudowano modele strukturalne, których dopasowanie sprawdzano.

Kolejne etapy dotyczyły określenia uwarunkowań psychospołecznych nieśmiałości, w tym celu, podobnie jak w przypadku zmiennej osiągnięcia szkolne, dokonano analiz regresji krokowej, mediacyjnej i analiz dopasowania modeli strukturalnych.

Analizy przeprowadzono i przedstawiono perfekcyjnie. Zwieńcza je rozbudowana dyskusja wyników, uporządkowana według pytań badawczych. Uzyskane rezultaty wskazują, że związek nieśmiałości i osiągnięć szkolnych okazał się bardziej złożony niż wskazywały na to wcześniejsze badania. Jak pisze Autor: „...nieśmiałość jest związana z osiągnięciami szkolnymi jedynie w sposób pośredni. Nieśmiałość wiąże się istotnie z przekonaniem o własnej skuteczności, motywacją zewnętrzną, poziomem aspiracji z j. polskiego.”. (s.127) Poza tym Autor wskazuje, że nieśmiałość ujmowana jako cecha osobowości najsilniej wiąże się z neurotyzmem.

W przypadku opisu wyników przez Autora, mam jedynie jedną uwagę dotyczącą używania we wszystkich tabelach i opisach terminu „inteligencja ogólna”, bowiem taka zmienna nie była badana – wyniki dostarczają informacji jedynie o inteligencji płynnej.

Autor wskazuje też na ograniczenia swoich badań – uwzględniając wąski zakres wiekowy badanej grupy, znaczenie samoopisu, brak wystarczających danych psychometrycznych dla kilku ze stosowanych kwestionariuszu oraz nieuwzględnienie niektórych zmiennych demograficznych, które mogłyby być istotne dla badanych relacji. Przekonuje także o bardzo szerokich możliwościach prowadzenia dalszych badań na temat nieśmiałości.

Na zakończenie warto odnieść się do aplikacyjnych walorów przedstawionych wyników badań – Autor wskazuje na znaczenie wyników dla wsparcia pracy nauczycieli (treningi na rzecz motywacji wewnętrznej i poczucia własnej skuteczności), diagnozy psychologicznej (uwzględnienie badania poczucia własnej skuteczności i motywacji w grupie dzieci z niepowodzeniami szkolnymi) oraz terapii psychologicznej dzieci nieśmiałych (zmniejszenie lęku społecznego i trening poczucia własnej skuteczności). Może nie są to zastosowania praktyczne do bezpośredniego wykorzystania, ale stanowią cenny materiał źródłowy dla osób opracowujących metody pracy i terapii.

Postulowałabym także, by wspomniane narzędzia diagnostyczne jak najszybciej doczekały się pełnej walidacji i normalizacji oraz mogły trafić do poradni psychologiczno-pedagogicznych.

W podsumowaniu recenzji podkreślam, że bardzo wysoko oceniam wartość merytoryczną rozprawy. Podjęty problem ma znaczącą wartość naukową i nowatorski charakter. Badania mają charakter oryginalny, wnosząc nową wiedzę. Część teoretyczna jest istotnym wkładem samodzielnej pracy doktoranta, który wykazał się umiejętnościami analizy i selekcji treści istotnych dla przedmiotu badań, oraz wysokim poziomem wiedzy teoretycznej w obszarze psychologii.

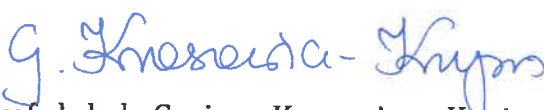
Aspekt metodologiczny prezentowanej rozprawy świadczy o dobrym przygotowaniu do samodzielnego planowania i prowadzenia badań naukowych. Autor niezwykle klarownie przedstawia koncepcję metodologiczną badań własnych, formułuje cele i założenia badawcze, a w efekcie przeprowadzonych analiz zarysowują się perspektywy dalszych badań. Walory aplikacyjne uzyskanych rezultatów są cenne i mają charakter konstruktywny.

Analiza rozprawy przekonuje o doskonałych kompetencjach komunikacyjnych doktoranta w zakresie prezentowania rezultatów studiów teoretycznych i empirycznych, oraz umiejętności ich interpretacji oraz analizy.

Podsumowując, należy zatem ocenić uzyskane wyniki za niezwykle istotne i nowatorskie dla dotychczasowego stanu wiedzy na temat uwarunkowań osiągnięć szkolnych w powiązaniu z nieśmiałością.

Uwagi krytyczne, które przedstawiłam we wcześniejszych częściach recenzji wynikają z obowiązków recenzenta i w niczym nie umniejszą ogromnej wartości rozprawy, a raczej stanowią głos w dyskusji nad przeprowadzonym projektem badawczym i znaczeniem jego wyników.

Przedstawiona do oceny praca w pełni odpowiada warunkom określonym w art. 31 ustawy z dnia 14 marca 2003 o tytule i stopniach naukowych (Dz. U. nr 65 poz.595) i **wniosuję o dopuszczenie Autora dysertacji, mgr Łukasza Nikela, do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**


prof. dr hab. Grażyna Krasowicz - Kupis

Lublin, 1 czerwca 2018