

Marek Smulczyk

Uniwersytet Warszawski, Polska*

E-mail: m.smulczyk@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2850-4027

Znaczenie *academic resilience* w czasach pandemicznych. Diagnoza i możliwości wsparcia uczniów**

Summary

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC RESILIENCE IN PANDEMIC TIMES.
DIAGNOSIS AND OPPORTUNITIES FOR SUPPORTING STUDENTS**

The article is devoted to the phenomenon of resilience in the educational area, which is defined as an increased probability of success in school, despite experiencing adversities caused by the characteristics of the individual, his living conditions and experiences. The academic resilience construct was used, referring to the convention of the authors of the PISA/OECD study, and placed in the current context of the pandemic threat experience. In order to characterise the students belonging to the academic resilience group, two research questions were formulated: What is the scope of the phenomenon of academic resilience? and What individual and contextual factors are specific to this group of students?

The analyses were performed on panel data from a nationwide project “Paths of educational development of young people – post-secondary schools”, in which a number of psychological tools and questionnaires examining the socio-educational functioning of students were used. Comparative analyses of the means for the distinguished group against the three reference groups show similarities and differences of intellectual and social functioning as well as attitudes, relationships, anti-social and anti-school behaviour, and leisure activities. The obtained picture of academic resilient students is not unequivocal, but thanks to the study it acquires a more specific character. Knowledge about these students can allow for the preparation of effective compensation measures in education, support the functioning of children from low-status families, and increase the efficiency of

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Katedra Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

functioning during difficult experiences, such as the recently experienced school closures and the introduction of distance learning.

Keywords: academic resilience, resilience, pandemic, school achievements, socio-economic status

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Czas pandemii, niesie za sobą zwiększone prawdopodobieństwo znalezienia się ucznia w trudnej psychologicznie sytuacji. Doświadczanie silnych emocji może być związane z odczuwaniem zagrożenia w różnych wymiarach funkcjonowania, co może zakłócać procesy edukacyjne. Zarówno na arenie międzynarodowej (OECD, 2020), jak i krajowej (IBE, 2020) toczy się dyskusja, jak można usprawnić edukację w czasach zamknięcia szkół i zmiany metod nauczania. Realizacja edukacji w trybie zdalnym okazała się dla większości nauczycieli, ale również uczniów, wielkim wyzwaniem, do którego nie byli wcześniej przygotowani. Ciekawą diagnozę tej sytuacji przedstawiono w raporcie *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, w którym nie tylko pokazano problemy natury organizacyjno-merytorycznej ale również problemy psychologiczne uczniów oraz społeczne konsekwencje izolacji i nauczania zdalnego (Buchner i in., 2020). Z opracowania tego wypływa konkluzja, że czas zamknięcia szkół odsłonił słabości polskiej oświaty i wymusił refleksję na temat jej przyszłości. Brakuje systemowego wsparcia, głębokiego dialogu przedstawicieli władz z pracownikami oświaty i ich otwartości na pomysły, które mogłyby przyczynić się do głębokiej zmiany systemowej. Raport przedstawia zarówno sukcesy, jak i problemy edukacji zdalnej, bazując na doświadczeniach nauczycieli w pierwszej fali edukacji zdalnej. Dowiedzieliśmy się, że kluczową rolę w nauczaniu odgrywa relacja z uczennicami i uczniami. Edukacja zdalna przebiegała lepiej w klasach, w których relacja nauczyciela z uczniami oraz relacje rówieśnicze były dobrze ukonstytuowane, niż w przypadku, gdzie takie relacje nie miały szansy jeszcze się wytworzyć (szczególnie to dotyczy roczników klas pierwszych).

Badania zespołu Małgorzaty Dragan (2020) ujawniły, że doświadczenie pandemii może być postrzegane przez wszystkich, bez względu na wiek, status społeczny czy miejsce zamieszkania jako sytuacja traumatyczna. Wiele zbadanych osób zgłaszało nasilone objawy lęku, obniżenia nastroju czy przewlekłego napięcia. Dragan konkluduje, że obecna sytuacja epidemiczna wiąże się ze

zwiększonym ryzykiem zaburzeń adaptacyjnych i innych zaburzeń emocjonalnych (PTSD, zaburzeń depresyjnych i lękowych). Ponad połowa osób badanych (51%) zgłaszała objawy wskazujące na trudności w wykonywaniu codziennych obowiązków nadmierną koncentracją na stresującej sytuacji i nadmierne zamartwianie się. Wyniki te uświadamiają nam, że wszyscy uczestnicy edukacji: uczniowie, nauczyciele i rodzice mogą również znaleźć się w sytuacji trudnej.

Zamknięcie szkół i przejście na tryb uczenia zdalnego jest sytuacją kryzysową w edukacji (Poleszak, Pyżalski, 2020). W publikacjach skupiających się na funkcjonowaniu młodych ludzi w szkole podkreśla się, że nie tylko kwestie organizacyjno-administracyjne (dostęp do sprzętu, organizacja nauczania) mają znaczenie w okresie takiego zagrożenia. Przede wszystkim istotną rolę odgrywają czynniki pedagogiczne. Jacek Pyżalski (2020) zaznacza konieczność umocnienia priorytetów edukacyjnych w czasie pandemii, do których zalicza budowanie relacji oraz wzmacnianie wsparcia i budowanie odporności (rezyliencji, ang. *resilience*). Odporność taka jest definiowana za Pawłem Ostaszewskim (2014) jako zdolność radzenia sobie w sytuacjach, w których występuje w środowisku wiele szkodliwych czynników. Pyżalski (2020, s. 26) podkreśla, że szkoła potrzebuje rozwiązań, które „budują poczucie zakorzenienia, pewności, kontynuacji normalnego życia w obecnych warunkach. Chodzi też o to, żeby obecna sytuacja w możliwie najmniejszym stopniu zaostrzyła problemy doświadczane przez młodych ludzi już wcześniej, a także nie indukowała nowych. Trzeba więc stwarzać młodym ludziom warunki i włączać ich w aktywności, które pozwalają na maksymalne, w obecnej sytuacji, osiągnięcie założonych celów. Uważamy zatem, że młodzi ludzie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy znajdą się w sieci pozytywnych relacji i będą czuli się relatywnie bezpiecznie”. Pyżalski odwołuje się on do raportu zespołu Doulceta, poświęconego zamknięciu szkół podczas pandemii (Doucet i in., 2020), z którego wybija się hasło: „Maslow przed Bloomem!”. Oznacza ono, że warto pierwszej kolejności zająć się zaspokojeniem podstawowych potrzeb uczniów, a dopiero potem dopiero dydaktyką.

W jakim stopniu nauczanie zdalne było postrzegane jako sytuacja trudna? Marta Zahorska przeanalizowała dziewięć ogólnopolskich badań nad warunkami zdalnej edukacji w Polsce, prowadzonych między kwietniem a lipcem 2020 r., czyli okresem pierwszego lockdownu. Analiza praktyk zdalnego nauczania i opinii o jego przebiegu pozwoliła scharakteryzować jakość nauczania online w czasie doświadczenia pandemicznego. W raporcie *Sukces czy porażka*

zdalnego nauczania?, Zahorska (2020) przedstawia metaanalizę danych, pochodzących od uczniów, rodziców i nauczycieli. Z opracowania wynika dość jednoznacznie, że zdalna edukacja w żadnej z tych grup nie otrzymała pozytywnych ocen. Przyczyn negatywnego podsumowania nauczania na odległość upatruje się w trudnościach sprzętowych, czasochłonności samego procesu, ale też jego niskiej efektywności. Badania pokazały również, że uczniom brakuje umiejętności do samodzielnej nauki i do organizowania dnia pracy. Uczniowie nie mają zdolności do wejścia w rytm regularnego, samodzielnego uczenia się w domu. Do tej pory taki rytm zapewniała im szkoła, do której uczęszczali każdego dnia.

Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na grupę uczniów, którzy prawdopodobnie „przechodzą gładko” przez kryzys pandemiczny. Przedstawiona zostanie w nim charakterystyka psychologiczna oraz opis funkcjonowania młodych ludzi, których cechuje *academic resilience*, czyli odporność na zagrożenia w kontekście ich funkcjonowania edukacyjnego. Omówienie wyników badań, które zrealizowane były przed pandemią, pokazuje obraz potencjalnie „dobrze przygotowanej” na zagrożenia i trudności grupy młodych osób, na tle innych, wyróżnionych ze względu na osiągnięcia szkolne i status społeczny, grup odniesienia. Taka analiza porównawcza może pomóc przy zgłębieniu natury zjawiska *resilience* i osadzenia go w trudnej szkolnej sytuacji. Wszyscy mamy nadzieję, że pandemia się skończy jak najszybciej i edukacja wróci na swoje utarte sprawdzane, efektywne tory. Ale to nie oznacza, że w przyszłości nasi uczniowie nie będą doświadczać innych, podobnych, niezależnych od nich, trudnych wyzwań.

Co wiemy o *academic resilience*?

Resilience, jako metafora dobrych efektów osiąganych w trudnych warunkach, jest bardzo atrakcyjna dla badaczy edukacji. Definiowana jest jako: „zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez przypisane cechy jednostki, jej warunki życiowe oraz doświadczenia” (Wang i in., 1994, s. 46). Uczniowie *resilient*: „utrzymują wysoki poziom motywacji osiągnięć i wyników, pomimo obecności stresujących warunków i wydarzeń w trakcie nauki szkolnej, które mogą zwiększać ryzyko uzyskiwania niskich rezultatów, czy mogą skutkować porzuceniem nauki” (Alva, 1991, s. 19).

Dotychczas, zasadniczym przedmiotem badań nad *academic resilience* w dziedzinie edukacji były warunki nauki w szkole, relacje w grupie rówieśniczej,

kontekst rodzinny i wspólnotowy, czyli ogół sytuacji występujących w szkole, rodzinie i środowisku, które chronią dzieci przed niepowodzeniami szkolnymi (Agasisti, 2018; Joyce i in., 2018). Istnieje niewiele opracowań poświęconych charakterystyce indywidualnej uczniów. Badania obejmowały dotychczas specyficznie próby, np. grupy etniczne będące w mniejszości, czy uczniów z ubogich rodzin (np. Finn, Rock, 1997). Ponadto studia te obejmują stosunkowo niewielką liczbę osób, które doświadczają dość skrajnych problemów. Jednakże *academic resilience* może być istotnym fenomenem dla wszystkich uczestniczących w edukacji. W wieloletnim procesie nauki szkolnej każdemu uczniowi mogą zdarzyć się doświadczenia niskiej wydajności, słabych wyników, przeciwności, czy okazji do konfrontacji z problemami typowymi dla danego okresu rozwojowego. Warto zwrócić uwagę na model *educational resilience*, przedstawiony w pracy Andreeasa Sandoval-Hernandeza i Diego Cortesa (2012), który jest opracowany na podstawie Ecological Systems Theory, autorstwa Urie Bronfenbrennera (1979). Jak twierdzą autorzy, teoria ta dostarcza wiedzy potrzebnej do zrozumienia i wyjaśnienia zjawiska *resilience* w edukacji. W modelu wyróżniono zestaw czynników odpowiadających za odporność ucznia na sytuacje kryzysowe w szkole, na które składają się cztery wymiary: wymiar osobowy (pewność siebie, wysiłek, motywacja), wymiar rodzinny (wsparcie emocjonalne i ekonomiczne), wymiar szkolny (wsparcie emocjonalne, relacja nauczyciel–uczeń) oraz wymiar społecznościowy (m.in. infrastruktura środowiska edukacyjnego).

Dlatego sytuacja pandemiczna wydaje się dobrym kontekstem do rozważenia tego, jak wiedza o *academic resilience* może pomóc w radzeniu sobie z wyzwaniami stojącymi za globalnym kryzysem ekonomiczno-społecznym.

Badania nad *academic resilience*

Uczniowie spełniający kryteria *resilient* są ze swej statystycznej natury mniejszością w szkole (por. OECD, 2013; Smulczyk, Jakubowski, 2016). Analizy Andrew Martina i Herberta Marsha (2006) wykazały, że pięć czynników może być dość istotnymi predyktorami *resilience*. Zaliczono do nich: poczucie własnej skuteczności, samokontrolę, umiejętność planowania, niski lęk i zaangażowanie. Analiza wspomnianych badaczy wykazała także, że zmienna *academic resilience* przewiduje trzy edukacyjne i psychologiczne efekty: radość ze szkoły, zaangażowanie w życie klasy oraz wzrost poczucia własnej wartości.

Wymienione charakterystyki osobowościowe i funkcjonowania społecznego bardzo dobrze korespondują z badaniami na temat wyznaczników skuteczności szkolnej. Odnosząc się bezpośrednio do charakterystyki uczniów spełniających kryteria *resilience*, ustalono, że są oni bardziej pilni, uważni, zdolni do koncentracji, pomocni i skłonni do współpracy (Torgersen, Vollrath, 2006). Wysoki poziom *resilience* okazał się czynnikiem pełniącym funkcję chroniącą nastolatków przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i szkodliwych dla zdrowia (Ogińska-Bulik, 2010). W badaniach japońskich (Oshio i in., 2003) wykazano, że *resilience* u adolescentów wiąże się pozytywnie z poczuciem własnej wartości oraz lepszym stanem zdrowia psychicznego i funkcjonowaniem szkolnym.

Wioletta Junik twierdzi (2012), że szkoła jest szczególnym miejscem wzmacniania *resilience* uczniów. Pierwsze osiągnięcia i porażki są nie tylko informacją o poziomie zrealizowania celów kształcenia, ale także elementami procesu w zakresie kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Tożsamość ta jest ważnym wyznacznikiem podejmowania decyzji, które wpływają na osiągnięcia szkolne. To nauczyciele i pedagodzy, kiedy nie jest to możliwe w rodzinie ucznia, powinni rozbudzać potencjał uczniów, tworzyć uczniom odpowiednie warunki rozwoju umiejętności do konstruktywnego pokonywania problemów oraz budowania adekwatnego poczucia tożsamości.

***Resilience* jako przezwycięzenie wpływu statusu społeczno-ekonomicznego**

W 2011 r. ukazał się dość obszerny raport OECD poświęcony zjawisku *resilience* tylko w kontekście szkolnym. Raport *Against the odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School* (OECD, 2011) dotyczy *academic resilience*. Grupę badawczą stanowili uczniowie, którzy „pokonali przeciwności” w trakcie nauki szkolnej, pomimo posiadania niskiego statusu społeczno-ekonomicznego. Wrazem tego był ich sukces w postaci wysokich osiągnięć szkolnych. W raporcie analizowane są czynniki i warunki, które mogą ułatwić uczniom odniesienie sukcesu w szkole pomimo ich ograniczeń statusowych. Dane pochodzą z badania PISA 2006¹. Analizy wskazują, że we wszystkich 57. krajach uczestniczących

¹ Badanie PISA – Programme for International Student Assessment jest to największe na świecie cykliczne badanie edukacyjne, więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://www.oecd.org/pisa>

w tej edycji badania PISA, uczniowie z rodzin „upośledzonych statusowo” wykazują potencjał, by pokonać przeszkody związane z niskim statusem i osiągnąć wyniki w nauce na poziomie zbliżonym do swoich rówieśników z rodzin bardziej uprzywilejowanych społeczno-ekonomicznie.

We wnioskach z raportu dowiadujemy się, że czas przeznaczony w szkole na naukę jest jednym z najsilniejszych predyktorów *academic resilience*, nawet po uwzględnieniu cech demograficznych ucznia, charakterystyki jego szkoły czy innych czynników uważanych za ściśle związane z osiągnięciami szkolnymi. Ponadto pozytywne podejście do uczenia się przedmiotów przyrodniczych oraz pewność siebie w zakresie możliwości szkolnych, jest czynnikiem *resilience*. Analizy wykazały, że jedno standardowe odchylenie różnicy w skali pewności siebie lub w skali zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi wiąże się ze zmianą wyniku ogólnego w teście PISA co najmniej o 20 punktów w większości krajów OECD. Kolejnym, ważnym wnioskiem jest to, że z wystąpieniem *resilience* u uczniów związana jest motywacja wewnętrzna. Uczniowie, którzy są zmotywowani, zazwyczaj osiągają lepsze wyniki w pomiarze umiejętności PISA.

Wnioski autorów raportu *Against the odds...* (OECD, 2011) koncentrują się wokół założenia, że promowanie wartości szkolnej wiedzy wśród młodych ludzi ze środowisk upośledzonych społeczno-ekonomicznie może być sposobem na niwelowanie nierówności edukacyjnych. Szkoły, jako katalizatory ruchliwości społecznej, powinny zapewnić uczniom z rodzin o niskim statusie społecznym warunki do rozwoju ich motywacji do nauki oraz wzrostu pewności siebie oraz świadomości znaczenia wiedzy i kompetencji związanych z wiedzą.

W Polsce, przy zastosowaniu podobnej metodologii wyróżniającej uczniów cechujących się *academic resilience*, ja i Artur Pokropek (2016), sprawdziliśmy, jak tacy uczniowie radzą sobie przy przejściu na wyższe etapy edukacji oraz przy wejściu na rynek pracy. Okazało się, że prawie połowa uczniów *academic resilient* kontynuuje kształcenie w szkole wyższej i jedynie niewielka ich część nie znajduje pracy bezpośrednio lub w trakcie studiów (wskaźnik bezrobocia w tej grupie wyniósł ok. 12%). Na podstawie tych badań opracowano podobną metodę analizy uczniów *resilient*, opierającą się na mobilności edukacyjnej na kolejnych szczeblach edukacji. Uczniowie zaliczali się do grupy *resilient*, wtedy, gdy należeli do grupy o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz trafiali do najlepszych szkół ponadgimnazjalnych (Smulczyk, 2019).

Metoda

W artykule skorzystano z danych zastanych, które zgromadzono w ramach badania podłużnego „Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne” (szczegółowy opis realizacji badania por. Smulczyk i in., 2013). Badanie miało charakter panelowy, próba założycielska oparta była na uczestnikach badania OECD PISA 2009. Zgromadzone dane obejmują próbę uczniów ze 100 liceów ogólnokształcących, 60 średnich szkół zawodowych (w tym 54 technika i 6 liceów profilowanych) oraz 40 zasadniczych szkół zawodowych. Badanie panelowe odbywało się w latach 2009–2015. Struktura próby została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Dobór szkół do badania

Typ szkoły	Liczba szkół	Próba	Populacja
liceum ogólnokształcące	100	3049	223 000
technikum (i liceum profilowane)	54 (6)	1698	180 500
zasadnicza szkoła zawodowa	40	1176	96 900
Razem	200	5923	500 400

Źródło: Opracowanie własne

Narzędzia wykorzystane w badaniu

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę narzędzi psychologicznych oraz kwestionariuszy, z których dane zostały użyte w analizach w tym artykule.

Egzamin gimnazjalny

Za wskaźnik osiągnięć szkolnych przyjęto wyniki egzaminu gimnazjalnego z 2008 r. Egzamin sprawdzał opanowanie przez gimnazjalistów wiadomości i umiejętności, które zostały określone w standardach wymagań egzaminacyjnych. Uczniowie rozwiązywali część humanistyczną, a następnego dnia matematyczno-przyrodniczą. Na rozwiązanie zadań z każdej części egzaminu przewidziano 120 minut, rzetelność (współczynnik Alpha Cronbacha obliczony

na danych ogólnopolskich) wyniosła dla części humanistycznej 0,91 a dla matematyczno-przyrodniczej 0,93.

Zmienne psychologiczne

W panelu zastosowano pięć kwestionariuszy psychologicznych, które uczniowie wypełniali w kolejnych falach badania. Poniżej przedstawiono ich krótki opis, wraz z charakterystyką psychometryczną.

Inteligencja ogólna (IQ) – wykorzystano Test Matryc Ravena (TMR), który mierzy inteligencję płynną. Ma on polską wersję, składa się z 60 zadań ułożonych w pięć serii (Jaworowska, Szustrowa, 2000). Badanie przeprowadzono z ograniczeniem czasowym (35 minut), rzetelność testu, na podstawie danych uzyskanych w badaniu wyniosła $\alpha = 0,92$.

Kompetencje społeczne (KKS) – zastosowano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak (2001), który pozwala m.in. oszacować ogólny wskaźnik kompetencji społecznych. Kwestionariusz zawiera 90 pozycji, wypełnienie testu zajmuje około 20 minut. Rzetelność KKS w badaniu wyniosła $\alpha = 0,94$.

Samoocena (RSES) – zastosowano adaptację Skali Samooceny (RSES) Morrisa Rosenberga (Dzwonkowska i in., 2005). Kwestionariusz przeznaczony jest do badania poziomu ogólnej samooceny młodzieży i dorosłych, charakteryzuje się dostateczną rzetelnością (w badaniu $\alpha = 0,83$).

Poczucie własnej skuteczności (KNS) – do pomiaru tej zmiennej użyto Kwestionariusza nadziei na sukces (KNS), który jest polską adaptacją skali Charlesa Snydera (The Hope Scale), (Łaguna i in., 2005). Narzędzie umożliwia pomiar oczekiwania pozytywnych skutków własnych działań na dwóch skalach: przekonania o umiejętności znajdowania właściwych rozwiązań oraz przekonania o posiadaniu silnej woli. Rzetelność KNS w badaniu wyniosła $\alpha = 0,82$.

Lęk (STAI) – pomiaru tej zmiennej dokonano przy użyciu Inwentarza stanu i cechy lęku (STAI) autorstwa zespołu Charlesa Spielbergera, w adaptacji Kazimierza Wrześniewskiego, Tytusa Sosnowskiego, Anny Jaworowskiej oraz Diany Fecenec (2006). Budowa STAI opiera się na rozróżnieniu między lękiem rozumianym jako przejściowy i uwarunkowany sytuacyjnie stan jednostki (podskala STAI_S: lęk-stan), a lękiem rozumianym jako względnie stała cecha osobowości (podskala STAI_C: lęk-cecha). Rzetelność dla podskali lęk-stan wyniosła $\alpha = 0,87$, a dla podskali lęk-cecha $\alpha = 0,85$.

Skale kwestionariuszowe

Poniższe skale wybrane do analizy na poczet hipotez badawczych w tym artykule, pochodzą z Ankiety ucznia z badania PISA 2009 (MEN, 2010) oraz Kwestionariusza ucznia *Twoi koledzy i koleżanki* (por. Smulczyk i in., 2013).

Postawy wobec czytania – skalę tworzą stwierdzenia określające ogólne postawy osoby badanej wobec czytania, jak np.: „czytanie to jedno z moich ulubionych zajęć”, „lubię rozmawiać z innymi na temat książek”. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,91$.

Poglądy na znaczenie szkoły – skala zawiera cztery stwierdzenia na temat szkoły, które dotyczą pragmatycznego uzasadnienia użyteczności uczenia się jak np. „szkoła niewiele robi, aby przygotować do dorosłego życia”. Uzyskano rzetelność $\alpha = 0,76$.

Relacje z nauczycielami i rówieśnikami – skala składa się z pięciu pozycji, które dotyczą np. tego, czy nauczyciel interesuje się samopoczuciem ucznia, zapewnia mu pomoc, czy słucha tego, co uczeń ma do powiedzenia. Utworzono ją w ten sposób, że wyższe wartości wskazują na lepsze relacje. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,84$.

Natomiast w Skali relacji z rówieśnikami wyodrębniono trzy względnie niezależne czynniki: relacje koleżeńskie ($\alpha = 0,912$), relacje przyjaźni ($\alpha = 0,91$) oraz wrogość w obrębie klasy ($\alpha = 0,77$).

Zachowania antyszkolne i antyspołeczne – skala zachowań antyszkolnych zawiera siedem pozycji opisujących zachowania wykraczające poza normy szkolne, takie jak chodzenie na wagary czy spóźnianie się na lekcje. Wyższe wartości wskazują na większe natężenie postaw antyszkolnych. Uzyskano rzetelność na poziomie $\alpha = 0,87$.

Skala zachowań aspołecznych składa się z opisu zachowań, takich jak: kradzież, picie alkoholu, próbowanie narkotyków. Wyższe wartości wskazują na większe natężenie postaw antyspołecznych, takich jak: kradzież, picie alkoholu, próbowanie narkotyków. Rzetelność skali w badaniu wyniosła $\alpha = 0,84$.

Sposoby spędzania wolnego czasu – w Kwestionariuszu ucznia zadano pytanie: „Co zwykle robisz po zajęciach w szkole?” Chodzi tutaj o zwykły tydzień w czasie roku szkolnego, w celu utworzenia czterech skal. Skala nauka i czytanie wyraża intensywność zachowań związanych z nauką i sięganiem po książki ($\alpha = 0,78$), skala życie towarzyskie zawiera cztery pozycje, w których osoba badana określa częstotliwość spotykania się ze znajomymi ($\alpha = 0,78$). Skala aktywności w domu identyfikuje aktywności dotyczące kontaktu z mediami

($\alpha = 0,68$), natomiast skala aktywności poza domem odnosi się do czynności, takich jak: uprawianie sportu, kibicowanie na meczach, chodzenie na dyskoteki czy dorywcza praca ($\alpha = 0,83$). Skala kultura dotyczy korzystania z aktywności kulturalnych w czasie wolnym, takich jak: chodzenie do kina, na koncerty czy do teatru ($\alpha = 0,79$).

Analiza zjawiska *academic resilience*

W celu poszukiwania charakterystyki uczniów należących do grupy *academic resilience* sformułowano dwa pytania badawcze: Jaki jest zakres zjawiska *academic resilience* w badanej próbie uczniów? oraz Jakie czynniki indywidualne i kontekstowe są charakterystyczne dla tej grupy uczniów?

Postawiono trzy hipotezy badawcze:

1. Istnieją grupy uczniów „wyłamujące się” z mechanizmu statusowej determinacji osiągnięć szkolnych. Obserwujemy zarówno przypadki mobilności „w górę” (*academic resilience*), jak i mobilności „w dół”;
2. Czynniki psychologiczne związane z *academic resilience* to: inteligencja, samoocena, poczucie skuteczności, kompetencje społeczne i niski poziom lęku;
3. Czynniki środowiskowe i indywidualne powiązane z *academic resilience* to: klimat i relacje rówieśnicze w szkole, poglądy na znaczenie szkoły, postawy wobec czytania, aktywności w czasie wolnym.

Analizy statystyczne mają na celu weryfikację, czy czynniki psychologiczne kontekstowe różnicują uczniów *resilient* od pozostałych uczniów (a ściślej – od pozostałych wyróżnionych grup porównawczych).

Operacjonalizacja zjawiska *academic resilience* i grup porównawczych

Operacjonalizacja nawiązuje do konwencji wprowadzonej przez twórców badania PISA/OECD (OECD, 2011). Zgodnie z nią, w ramach analiz dla danego kraju, uczniów *resilient* określamy jako tych, którzy należą zarówno do grupy jednej trzeciej osób o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, a jednocześnie ich wyniki w teście PISA lokują się w przedziale jednej trzeciej najwyższych rezultatów. Grupą porównawczą w literaturze dla tych uczniów są ich rówieśnicy, którzy podzielają ten sam społeczno-ekonomiczny status, a których wyniki mieszczą się w przedziale jednej trzeciej najniższych wyników testu

PISA w ich kraju. Określamy ich jako *disadvantaged low achievers students* (DLA), co można przetłumaczyć jako „uczniowie w niekorzystnej sytuacji socjoekonomicznej, którzy mają niskie osiągnięcia”.

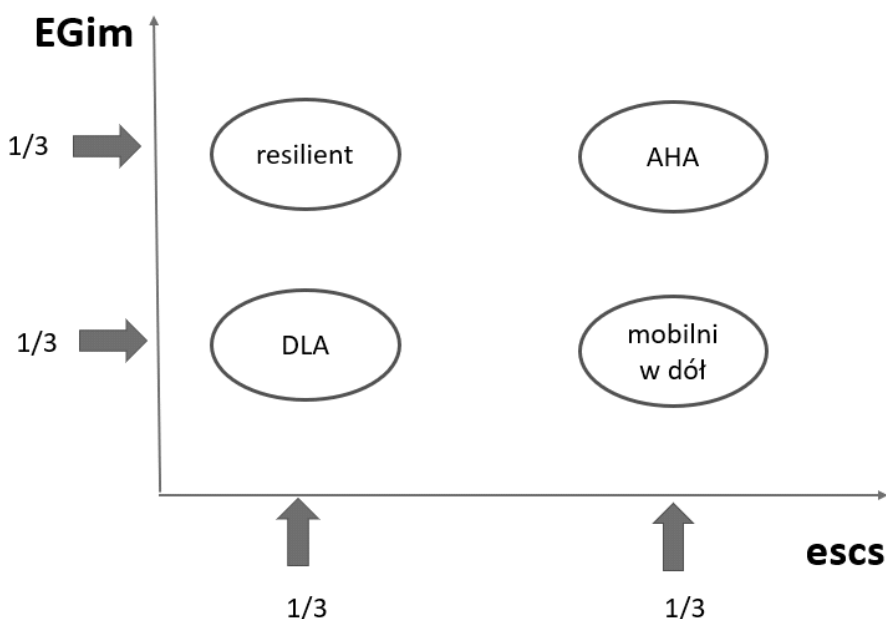
To podejście skupia się na dwóch ważnych zmiennych – statusowej, jako miary położenia społecznego jednostki oraz wyników badania umiejętności – jako miary sukcesu edukacyjnego. Ma też swoje wady, bo nie bierze pod uwagę mechanizmów selekcji w procesach edukacji oraz nie uwzględnia zinstytucjonalizowanego w procesach selekcji statusu edukacyjnego ucznia. Ponadto OECD korzysta z danych opartych na pomiarze umiejętności, które nie są kształtowane w ramach programów szkolnych i samo badanie PISA nie jest testem wysokiej stawki.

Próbowaliśmy przeciwdziałać tym ograniczeniom. W naszych analizach, zamiast pomiaru umiejętności (wynik ucznia z badania PISA) przyjęliśmy wyniki egzaminu gimnazjalnego jako kryterium osiągnięć szkolnych. Zostało to podyktowane tym, że egzamin gimnazjalny cechuje zadowalająca rzetelność pomiaru i satysfakcjonująca kompletność danych oraz determinował on procesy ruchliwości społecznej, ze względu na charakter i organizację edukacji w Polsce (Smulczyk i in., 2019).

W naszych analizach definiujemy uczniów *resilient* jako tych, którzy należą do grupy 1/3 osób o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, a jednocześnie ich wyniki w teście gimnazjalnym zawierają się w przedziale 1/3 najwyższych rezultatów dla całej naszej próby uczniów. Ponadto utworzyliśmy trzy grupy porównawcze. Oprócz grupy DLA wyróżniona została grupa „mobilni w dół” oraz uczniowie AHA (*advantaged high achievers* – „uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Ze względu na zróżnicowanie statusowe oraz zróżnicowanie osiągnięć szkolnych wyodrębniliśmy cztery grupy: grupę główną (*resilient*) oraz trzy grupy odniesienia. Grupy te powstały poprzez odcięcie 1/3 wartości skrajnych dla zmiennej statusowej (*escs*²) oraz zmiennej osiągnięć szkolnych (wynik EGim). Grupy wyróżniono na podstawie danych dla całej próby uczniów, którzy brali udział w badaniu. Przedstawiono to na rysunku 1.

² Wskaźnik *economic, social and cultural status* (*escs*), czyli połączony indeks statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego, zawierającego trzy składowe: *highest occupational status of parents* (*hisei*) – najwyższy status zawodowy rodziców, *parental education* (*pared*) – najwyższy poziom wykształcenia rodziców w latach edukacji według ISCED (International Standard Classification of Education) oraz *home possession index* (*homepos*) – zasoby domowe. Wskaźnik *escs* jest standaryzowany do średniej wartości 0 i odchylenia standardowego o wartość 1 (OECD, 2010).



Rys. 1. Grupy porównawcze dla uczniów *resilient*

Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”), EGim – Egzamin gimnazjalny; escs – wskaźnik *economic, social and cultural status*, czyli zagregowany indeks statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego.

Źródło: Opracowanie własne

Taki podział na cztery kategorie porównawcze pozwala płynnie przejść od hipotezy 1 do hipotez 2 i 3, ale przede wszystkim pozwala popatrzeć na grupę *resilient* z różnych perspektyw. Innymi słowy wyróżnione kategorie uczniów obejmują naszą główną grupę (*resilient*) na szerszym tle, nie tylko uczniów różniących się osiągnięciami (DLA), ale również odróżniających się zarówno statusem, jak i osiągnięciami (AHA, „mobilni w dół”). Pula trzech porównań tworzy bardziej złożony profil, który może pomóc dokładniej opisać nam obraz grupy interesującą grupę.

Warto dodać, że grupa DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), dotyczy tych uczniów, których SES rodziny pochodzenia jest podobny, od *resilient* odróżnia tą grupę jedynie wskaźnik osiągnięć szkolnych. Przedstawiciele tej grupy są modelowym przykładem założeń zwolenników statusowego determinizmu³ – ich osiągnięcia szkolne są niskie,

³ Por. rozdział *Wpływ przypisanego statusu ucznia na przebieg karier szkolnych*. W: Smulczyk (2019).

zgodnie z przewidywaniami wynikającymi z ich niskiego statusu społeczno-ekonomicznego.

Przedstawiciele grupy AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”) są również modelowym przykładem determinizmu statusowego. Wyniki osiągnięć szkolnych tych uczniów są wysokie, zgodnie z przewidywaniami wynikającymi z ich wysokiego statusu rodzinnego. Ta grupa nie odgrywa znaczącej roli w analizach porównawczych, jest jednak dopełnieniem zaproponowanej kategoryzacji.

Trzecia z kategorii, do której zaliczono uczniów, mobilni w dół, dotyczy sytuacji edukacyjnej, która nie potoczyła się zgodnie z przewidywaniami. Osiągnięcia uczniów z wysokim statusem powinny być wysokie. Mogą jednak występować przypadki odstające od tej prawidłowości – stąd wyróżniona grupa będzie poddana weryfikacji empirycznej i jest to związane z hipotezą 1.

Szczegółowa charakterystyka grupy uczniów *resilient* oraz grup odniesienia została przedstawiona w tabeli 2. Grupy te zróżnicowane są pod względem liczebności, ale także struktury w obrębie płci i miejsca zamieszkania.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla *resilient* i trzech grup porównawczych (w %)

	<i>resilient</i> n = 176	DLA n = 473	AHA n = 504	mobilni w dół n = 165
Płeć				
mężczyzna	43,3	53,6	48,8	66,3
kobieta	56,7	46,4	51,2	33,7
Miejsce zamieszkania				
wieś albo miasto do 15 tys.	75,7	69,6	35,5	48,8
miasto powyżej 15 tys.	24,0	27,6	64,2	49,7
brak danych	0,3	2,8	0,3	1,9

Uwaga: sumowanie w kolumnach. Objasnienia do skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („uczniowie nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), AHA – *advantaged high achievers* („uczniowie uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Źródło: Opracowanie własne

Uczniów *resilient* w naszej próbie jest 5,4%, czyli 176 osób. Nieznaczną większość tej grupy stanowią kobiety (ok. 57%). Trzy czwarte grupy uczniów należących do grupy *resilient* (ok. 76%) zamieszkuje na wsi lub w małym mieście o liczebności do 15 tysięcy mieszkańców.

Weryfikacja hipotezy 1

Analizy na całej grupie badawczej pozwalają nam stwierdzić, że wyróżniona grupa *resilient* oraz trzy grupy porównawcze odnoszą się do ok. 40% wszystkich uczniów stanowiącą naszą próbę. Okazuje się, że występowanie uczniów *resilient* jest zbliżone do liczebności uczniów „mobilnych w dół”. Stanowią oni po ok. 5% przypadków z całej grupy badawczej. Podobnie zbliżona liczba (ok. 15%) przypadków jest w grupie DLA i AHA. Okazało się, że uczniów należących do grupy DLA i AHA jest w przybliżeniu trzy razy więcej niż w grupach *resilient*, czy „mobilnych w dół”. Szczegóły przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Uczniowie w podziale na kategorie wyodrębnione do analizy

	<i>resilient</i>	DLA	AHA	mobilni w dół	pozostali uczniowie	suma
liczba uczniów	176	473	504	165	1911	3229
procent uczniów	5,4%	14,7%	15,6%	5,1%	59,2%	100%

Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”), AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”).

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowując, należy stwierdzić, że hipoteza 1 potwierdziła się. Obserwujemy zarówno przypadki uczniowskiej mobilności „w górę”, jak i mobilności „w dół”. Liczebność tych grup jest bardzo mała, ale nie jest to zaskakujące, gdy odniesiemy się do innych badań z tego zakresu. Uczniowie wyróżniający się „mobilnością w górę” (*academic resilience*), ale również uczniowie cechujący się „mobilnością w dół”, na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, są ze swej natury mniejszością statystyczną.

Charakterystyka uczniów *resilient* – kontekst indywidualny i środowiskowy

Przytoczony model Juana Silas Casillasa (2008) zakłada cztery wymiary powiązane z *educational resilience*: osobowy, rodzinny, szkolny oraz społecznościowy. Na podstawie własnych badań (Smulczyk i in., 2013) i literatury przedmiotu (np. Sandoval-Hernandez, Cortes, 2012; Borman, Overman, 2004; Martin, Marsh, 2006) wybrano zmienne, co do których udało się znaleźć najwięcej przesłanek, że będą dobrze różnicowały wyróżnione grupy badawcze. Zastosowana zostanie analiza średnich w schemacie porównań grup niezależ-

nych. W tabelach umieszczono wartości testu istotności różnic, które pomagają nam zidentyfikować statystyczną odmienną standardyzowanych wartości wskaźników w porównywanych grupach.

Weryfikacja hipotezy 2

Weryfikację tej hipotezy przeprowadzimy poprzez analizę porównawczą średnich dla tych wskaźników w obrębie trzech grup odniesienia. Tabela 4 zawiera wartości średnich z wystandaryzowanych wyników testów i kwestionariuszy zastosowanych w celu diagnozy potencjału funkcjonowania intelektualnego oraz społecznego.

Analizy pokazały zróżnicowanie pod względem intelektualnym – wyższe wskaźniki IQ uzyskaliśmy w grupie uczniów *resilient* niż w grupie DLA. To dość oczywisty wynik. Natomiast okazuje się, że w grupie *resilient* średni poziom inteligencji jest trochę niższy niż w grupie AHA. Jest to wynik niespodziewany, można by bowiem przypuszczać, że przewyciężenie determinizmu statusowego wymaga zdecydowanie „więcej” inteligencji niż w przypadku realizowania „statusowego przeznaczenia”.

Pod względem kompetencji społecznych nie odnotowano istotnie statystycznych różnic między grupą *resilient* a DLA i „mobilnymi w dół”. To znów niespodziewany wynik. Oczekiwany był znacząco wyższy poziom kompetencji społecznych w grupie *resilient*. Jedyna różnica istotna statystycznie dotyczy porównania grupy *resilient* i AHA – w tej ostatniej zanotowano trochę wyższą średnią.

Podsumowując, gdy porównamy potencjał funkcjonowania uczniów *resilient*, to widzimy, że choć pod względem inteligencji znacząco przewyższa grupę DLA, to nie obserwujemy w tej grupie „nadwyżki” inteligencji w stosunku do AHA. Również poziom kompetencji społecznych nie wyróżnia pozytywnie grupy *resilient*, a nawet w grupie AHA średnia jest wyższa. Zatem ustalenia w tym zakresie każą odrzucić hipotezę 2.

Analizy w aspekcie dobrostanu psychicznego obejmują trzy zmienne psychologiczne: poczucie własnej skuteczności, samoocena oraz lęk – mierzony jako cecha i stan. W przypadku poczucia skuteczności i samooceny ustalono wyższy poziom tych zmiennych w grupie uczniów *resilient* niż w DLA. Jeżeli chodzi o stan lęku jest wyższy w grupie DLA, jeśli chodzi o pomiar cechy lęku, to nie odnotowano istotnie statystycznych różnic. Zauważamy, że uczniowie AHA

Tabela 4. Standaryzowane wyniki pomiaru testami psychologicznymi

	resilient n = 176		DLA n = 473		AHA n = 504		mobilni w dół n = 165		Test istotności różnic resilient vs mobilni w dół		
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	DLA	AHA	t
Potencjał funkcjonowania											
IQ	108,02	12,00	87,96	11,67	111,86	12,22	91,25	12,80	-19,31***	3,60***	-12,48***
KKS	98,29	15,47	98,22	14,91	102,00	15,32	99,94	16,21	0,05	-2,76***	-0,96
Dobrostan psychiczny											
KNS	99,51	14,87	96,50	15,46	102,69	14,78	100,43	14,91	2,23*	-2,45***	-0,57
RSES	99,76	15,75	95,38	13,90	103,56	16,17	98,30	15,66	3,44***	-2,69***	0,86
STAI_S	99,52	14,57	102,51	15,65	97,83	15,34	102,03	14,80	-2,20*	1,27	-1,58
STAI_C	100,91	14,78	103,15	14,88	98,53	15,15	102,52	16,47	-1,70	1,81	-0,95

*** p < 0,01; * p < 0,05; Objaśnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”)

Źródło: Opracowanie własne

charakteryzują się wyższą samooceną i poczuciem skuteczności niż uczniowie *resilient*. Nie występuje natomiast zróżnicowanie pod względem cechy i stanu lęku między tymi grupami. Nie uzyskano statystycznie istotnych różnic między „mobilnymi w dół” oraz *resilient*.

Zatem również charakterystyki osobowości uczniów z grupy *resilient* nie potwierdzają hipotezy 2. Choć pod względem poczucia skuteczności, samooceny i lęku-stanu mają nieznacznie bardziej korzystne charakterystyki niż grupa DLA, to porównanie z grupą AHA nie wskazuje na swoisty naddatek potencjału psychologicznego mobilności społecznej. Obraz psychologiczny grupy *resilient* daleki jest od wizji inteligentnych, pewnych siebie, ekstrawertycznych, nie znających lęku karierowiczów.

Weryfikacja hipotezy 3

Nie tylko potencjał intelektualny i właściwości osobowe mogą być trafnie dobranymi zmiennymi opisującymi funkcjonowanie uczniów należących do grupy *academic resilient*. Przyjrzymy się postawom, poglądom, relacjom, zachowaniom antyspołecznym i antyszkolnym oraz aktywnościom w wolnym czasie. Tabela 5 zawiera wartości średnich z wystandaryzowanych wyników pomiaru kwestionariuszami.

Okazało się, że uczniowie *resilient* mają bardziej pozytywne postawy wobec czytania niż uczniowie z grupy DLA i z grupy „mobilni w dół”. Natomiast dla grupy AHA uzyskano wyższe średnie wskaźniki tych postaw niż w grupie *resilient*. Poglądy na znaczenie szkoły nie były zróżnicowane między *resilient* a DLA, czy grupą „mobilni w dół”. Natomiast uczniowie *resilient* mają bardziej pozytywne poglądy na znaczenie szkoły niż uczniowie AHA. Wynik postaw wobec czytania nie potwierdza hipotezy 3, natomiast wynik w zakresie poglądów na znaczenie szkoły jest z nią zgodny.

W przypadku relacji z nauczycielami nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między *resilient* a pozostałymi grupami. Jeśli chodzi o skalę relacji z rówieśnikami to w aspekcie relacji koleżeńskich i relacji przyjacielskich ich bardziej pozytywny charakter uwidocznił się w grupie uczniów *resilient* w porównaniu do grupy DLA. Natomiast wyższe średnie dla tych dwóch obszarów relacji uzyskano dla grupy AHA niż dla *resilient*. Uczniowie z grupy DLA deklarują częściej doświadczanie relacji wrogości w swojej klasie w gimnazjum niż uczniowie *resilient*. Nie uzyskano statystycznie istotnych różnic dla porównań

Tabela 5. Standaryzowane wyniki pomiaru kwestionariuszami

	resilient n = 176		DLA n = 473		AHA n = 504		mobilni w dół n = 165		Test istotności różnic resilient vs mobilni w dół		
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	DLA	AHA	t
Postawy i poglądy											
postawy wobec czytania	103,30	15,23	95,46	13,32	108,99	13,59	96,40	12,90	6,41**	-4,63**	4,50**
poglądy na znaczenie szkoły	102,17	12,10	101,62	12,03	99,37	12,72	99,89	12,59	0,51	2,54**	1,69**
Relacje interpersonalne											
relacje z nauczycielami	101,33	12,36	99,79	14,33	101,48	12,30	98,66	15,40	1,26	-0,13	1,77
relacje koleżeńskie	101,29	12,57	95,03	15,03	104,83	12,79	100,06	14,91	-4,92**	-3,17**	0,82
relacje przyjaźni	100,04	13,06	95,57	14,71	104,33	13,10	100,63	15,05	3,54**	-3,74**	-0,70
relacje wrogości	98,62	12,65	101,85	13,24	98,43	11,97	100,44	13,23	-2,79**	0,18	-0,19
Zachowania antyspołeczne											
zachowania antyspołeczne	98,58	12,37	100,02	14,11	99,53	11,74	100,49	15,29	-1,19	-0,90	-1,27
zachowania antyspołeczne	96,95	10,84	102,15	13,50	96,21	10,87	102,43	14,61	-4,58**	0,78	-3,95**
Aktywności w czasie wolnym											
nauka i czytanie	100,65	10,05	95,37	13,19	107,46	11,16	99,67	12,52	4,81**	-7,14**	0,79
życie towarzyskie	94,36	11,00	100,92	14,98	98,37	11,14	102,81	12,23	-5,29**	-4,12**	-6,70**
aktywności w domu	98,33	10,60	97,93	12,59	99,82	9,48	101,14	11,57	0,37	-1,73	-2,34*
aktywności poza domem	95,38	10,74	102,07	14,60	96,72	11,17	103,03	11,46	-5,54**	-1,38	-6,36**

** p < 0,01; * p < 0,05; Objasnienia skrótów: DLA – *disadvantaged low achievers* („nieuprzywilejowani z niskimi osiągnięciami”); AHA – *advantaged high achievers* („uprzywilejowani z wysokimi osiągnięciami”)

Zródło: Opracowanie własne

resilient z „mobilnymi w dół” czy AHA. Wyniki związane z relacjami rówieśniczymi częściowo tylko potwierdzają hipotezę 3. Faktycznie relacje rówieśnicze w gimnazjum uczniów z grupy *resilient* są bardziej pozytywne niż w grupie DLA, jednak są trochę mniej korzystne niż w grupie AHA.

Wyniki pokazały, że nie ma różnic w deklarowanym poziomie zachowań antyszkolnych w porównywanych grupach *resilient* i DLA, natomiast występują różnice istotne statystycznie w obszarze zachowań antyspołecznych. Wyższy wskaźnik natężenia tych zachowań wskazywali uczniowie z grupy DLA. Przy analizie porównawczej z pozostałymi grupami odniesienia odnotowano jedną statystycznie istotną różnicę – zachowania antyspołeczne w klasie ucznia częściej deklarowane są przez przedstawicieli grupy „mobilni w dół” niż przez *resilient*. Uzyskane wyniki wskazują na podobny w grupie *resilient* i AHA poziom konformizmu. Jest to cząstkowe wsparcie hipotezy 3.

Osoby badane charakteryzowały również swoje aktywności w czasie wolnym, określając ich częstotliwość. Uczniowie z grupy *resilient* częściej deklarują czytanie i uczenie się w wolnym czasie, rzadziej prowadzą życie towarzyskiej i biernie spędzają czas w domu niż uczniowie z grupy DLA. Aktywności „poza domem” i „kulturalne” w wolnym czasie, u uczniów z grupy DLA występują częściej niż u uczniów *resilient*. W porównaniu z grupą „mobilni w dół” okazuje się, że w każdym z tych wymiarów, poza nauką i czytaniem, uczniowie *resilient* wykazują się mniejszą aktywnością. Natomiast uczniowie AHA deklarują więcej aktywności naukowych i czytelniczych, towarzyskich i kulturalnych niż młodzież należąca do grupy *resilient*. Choć pod trzema względami styl spędzania wolnego czasu grupy *resilient* jest różny od grupy DLA, to trudno powiedzieć, że jest on podobny do grupy AHA. Kontrast *resilient* vs AHA widać wyraźnie w kluczowym wymiarze nauki i czytania. W tym zakresie uzyskane wyniki nie potwierdzają hipotezy 3.

Podsumowanie

Artykuł porusza jedno z ważniejszych zagadnień pedagogiki, a mianowicie kwestię indywidualnych i środowiskowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Konstruktor *academic resilience* traktowany jest jako zdolność do przezwyciężenia fatum determinizmu statusowego. To wąskie rozumienie nie ogranicza możliwości interpretacyjnych dla konstruktora *resilience*, rozumianego jako ogólna zdolność do przezwyciężania trudności, do których można zaliczyć również

doświadczenie funkcjonowania w czasie światowej pandemii. Dlatego analizy funkcjonowania uczniów, którzy są odporni na trudności w większym stopniu, może być impulsem do dalszych badań nad wzmacnianiem funkcjonowania młodych ludzi w obliczu różnorodnych, często będących dla nich wyzwaniem, warunkach.

Determinacja osiągnięć szkolnych przez pochodzenie społeczne ucznia jest oczywiście jednym z najważniejszych aspektów nierówności społecznych w edukacji. Zależność ta jest dobrze udokumentowana. Jednak faktem jest też występowanie uczniów, którzy ją przewyżniają. Prawdopodobnie ci uczniowie przewyżniają inne przeciwności losu, a także posiadają zasoby, które umożliwiają im efektywne funkcjonowanie w obliczu stresowych, niespodziewanych zmian. Używając sformułowania Ann Masten (2011), moglibyśmy powiedzieć, że ta „codzienna magia jest warta odkrycia i zgłębienia”. *Resilience* nie jest remedium na trudne, niesprawiedliwe warunki rozwoju jednostki. W budowaniu *resilience* u młodych ludzi nie tylko należy koncentrować się na wzmacnianiu ich potencjału osobowego. Natomiast szczególnie w kontekście środowiska edukacyjnego wydaje się być bardzo potrzebne zidentyfikowanie tych mechanizmów i czynników, które odpowiadają za sukces szkolny ucznia w przypadku, gdy doświadcza on różnych trudności, nie tylko tych wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

W artykule próbowano odpowiedzieć na pytania dotyczące zakresu występowania zjawiska *academic resilience* oraz związanych z nim czynników indywidualnych i środowiskowych. Rozstrzygając hipotezę 1 stwierdzono, że liczebność względna tych uczniów nie jest duża, ale jest to zgodne z innymi badaniami (np. Condly, 2006). Hipoteza 1 znalazła więc swoje potwierdzenie. Hipoteza 2 dotyczyła czynników psychologicznych związanych z *academic resilience*. Oczekiwaliśmy różnic między uczniami *resilient* a grupami porównawczymi. Ustalenia w zakresie poziomu inteligencji i kompetencji społecznych każą nam odrzucić hipotezę 2. Nie obserwujemy w tej grupie „nadwyżki” inteligencji ani kompetencji społecznych. Również charakterystyki osobowości nie wyróżniają pozytywnie grupy *resilient*. Obraz psychologiczny grupy *resilient* daleki jest od stereotypowej wizji grupy ludzi sukcesu. W związku z hipotezą 3 badaliśmy czynniki środowiskowe i indywidualne powiązane z *academic resilience*. Oczekiwaliśmy podobieństwa grup uczniów *resilient* do odpowiednich grup porównawczych w zakresie czynników kontekstowych i osobowych. Uzyskany obraz jest mało spójny, część badanych czynników jest zgodna z postawioną hipotezą, inne zapewniają cząstkowe wsparcie dla niej, ale również obserwujemy zróżnicowanie w porównaniach, co nie potwierdza hipotezy 3.

Przeprowadzone badanie różni się od popularnych studiów poświęconych osiągnięciom uczniów w trakcie nauki szkolnej. Choć podjęte zagadnienie dotyczące determinacji statusowej osiągnięć szkolnych jest szeroko dyskutowane i badane w polskiej pedagogice, artykuł wyróżnia nowe podejście do opisu grupy, która wyłamuje się ze statusowego determinizmu. Wykorzystano unikalny zbiór danych pozwalający na staranne opisanie statystyczne poruszanego problemu badawczego i rzetelną weryfikację postawionych hipotez. Uczniów wyodrębnionych jako *academic resilient* i scharakteryzowano ich za pomocą standaryzowanych metod pomiaru osobowości i rzetelnych narzędzi do pomiaru charakterystyk funkcjonowania ucznia w procesie edukacyjnym. Badanie posiada też swoje słabe strony, gdyż odnosi się głównie do danych pochodzących z samoopisu, co jest jednym z często przywoływanych argumentów na rzecz niedoskonałości badań społecznych, nie uwzględniających technik eksperymentalnych.

Co prawda obraz uczniów *academic resilient* nie jest jednoznaczny, ale dzięki przeprowadzonym analizom nabiera bardziej konkretnego charakteru. Dalszym uzupełnieniem zaprezentowanych badań mogłyby być analizy przypadków uczniów z grupy *academic resilient* oraz analizy na danych panelowych pokazujących dalszy przebieg ich ścieżki edukacyjnej oraz zawodowej. Wreszcie wiedza wypływająca z tych ustaleń badawczych, może mieć szerokie zastosowanie praktyczne. Grupa uczniów *academic resilience* mimo że jest stosunkowo niewielka, zasługuje na szczególną uwagę na każdym etapie kształcenia. Wiedza o tym, co pomaga uczniom stawać się *academic resilience* może być punktem wyjścia do tworzenia programów oddziaływania hamujących procesy „mobilności w dół” i zwiększającym prawdopodobieństwa edukacyjnej „mobilności w górę” dla wszystkich potencjalnie zagrożonych wykluczeniem uczniów. Wiedza ta może pozwolić przygotować skuteczne działania kompensacyjne w edukacji, może wspomagać funkcjonowanie dzieci z rodzin obciążonych niskim statusem, a także zwiększyć komfort funkcjonowania w czasie trudnych doświadczeń, podobnych do tych, które były udziałem wszystkich, w pierwszej połowie 2020 r.

Edukacja, tak jak wiele dziedzin życia społecznego, podlega procesom zmiany i konieczności wprowadzania interdyscyplinarnych i innowacyjnych rozwiązań. Dobre przemiany w edukacji, szczególnie w obliczu globalnych kryzysów, są możliwe dzięki zaangażowaniu badaczy z różnych dziedzin (m.in. takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia, finanse publiczne, prawo, ekonomia) w porozumieniu z praktykami ze świata edukacji, biznesu oraz sfery polityki. Edukacja po pandemii Covid-19 będzie się różnić pod wieloma względami. Badania

nad zrozumieniem *academic resilience* i mechanizmów rozwoju tej właściwości osobowej mogłyby wspomóc zaplanowanie skutecznej zmiany w edukacji. Przy planowaniu reform i wdrażania zmian w obszarze edukacji nie możemy pominąć globalnych megatrendów, które stanowią poważne wyzwania cywilizacyjne. Argumentów na rzecz spojrzenia na przyszłość i kondycję efektywnej edukacji dostarcza wynikający z pandemii obecny stan rozchwiania relacji społecznych, przeobrażenia w relacjach międzynarodowych, szybki rozwój nowych technologii, czy nawet rosnąca świadomość kryzysu klimatycznego. Nieustannie zmieniająca się wokół nas rzeczywistość sprawia, że model zbiorowej edukacji staje się nieaktualny, wręcz nieużyteczny, stąd idea głębokich zmian w edukacji gromadzi coraz więcej sojuszników. Mimo szerokiego myślenia o znaczących zmianach w edukacji, nie należy zapominać o uczniach – głównych odbiorcach działań edukacyjnych. Dlatego warto badać funkcjonowanie psychologiczno-społeczne młodych ludzi i ich zdolność do adaptacji w czasie zmiany, trudnych warunków, czy nagłych wydarzeń. Dlatego też warto dalszej eksploracji empirycznej wydają się badania nad odpornością uczniów (*resilience*) w kontekście doświadczenia pandemicznego. Pandemia wymusiła inny sposób funkcjonowania szkoły, co rodzi potrzebę ciągłego aktualizowania polityk publicznych w obszarze edukacji, szczególnie w obszarze przeciwdziałania psychologicznym kosztom osobistym, które ponoszą uczniowie.

References

- Agasisti, T. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers*, Nr 167. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students. The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13 (1), 18–34.
- Borman, G., Overman, L. (2004). *Academic resilience in mathematics among poor and minority students. Elementary School Journal*, 104 (3), 177–195.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education*, 41 (3), 211–236.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tusciano, J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*. Pobrano z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp: 18.09.2020).

- Dragan, M. (2020). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19*. Pobrane z: <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/>
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łąguna, M. (2008). *Skala samooceny Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Finn, J. D., Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.
- IBE (2020). *Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów*. Pobrane z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/1136-nauka-zdalna-podczas-zawieszenia-zajec-w-szkolach-rekomendacje-dla-nauczycieli-i-dyrektorow>
- Jaworowska, A., Szustrowa, T. (2000). *Test matrycy Ravena. Wersja standard. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J. (2018). *Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions*. *BMJ Open*.
- Junik, W. (2012). Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne. W: W. Junik (red.), *Resilience* (s. 47–66). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Łąguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz nadziei na sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Marks, G. N. (2014). *Education, social background and cognitive ability: the decline of the social*. London; New York: Routledge.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2006). *Academic resilience* and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267–281.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 493–506.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- MEN (2010). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*. Pobrane z: http://www.ibe.edu.pl/images/download/pisa_raport_2009.pdf
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Pobrane z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2020). *School education during COVID-19. Were teachers and students ready? Country note: Poland*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/education/Poland-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Ogińska-Bulik, N. (2010). Szkoła jako środowisko kształtowania psychologicznych zasobów jednostki chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – rola prężności. W: D. Bilski (red.), *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej* (s. 21–34). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2011). *Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris: OECD Publishing.

- Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed* (t. 2). Paris: OECD Publishing.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217–1222.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2012). *Factors and conditions that promote academic resilience: a cross-country perspective*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/272480225_Factors_and_conditions_that_promote_academic_resilience_A_cross-country_perspective
- Smulczyk, M. (2019). *Przezwyciężenie statusowe karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smulczyk, M., Jakubowski, M. (2016). Złe warunki, dobre efekty. *Głos Nauczycielski*, 42, 12.
- Smulczyk, M., Dolata, R., Pokropek, A. (2019). Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (254), 216–236.
- Smulczyk, M., Haman, J., Pokropek, A. (2013). Organizacja i metodologia badania Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych* (s. 47–96). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Torgersen, S., Vollrath, M. (2006). Personality types, personality traits, and risky health behavior. W: M. Vollrath (red.), *Handbook of personality and health*. London: Wiley.
- Wang, M. C., Haertal, G. D., Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. W: M. C. Wang, E. W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 45–72). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2006). *Inwentarz stanu i cechy lęku STAI. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Pobrane z: <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf>