

RENATA MICHALAK*

Poznań, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-6578-3822>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 30.10.2019
Zatwierdzono do druku: 18.03.2020
DOI: 10.21697/fp.2020.1.03

KIERUNKI ZMIAN SAMOOCENY UCZNIÓW O ZRÓŻNICOWANYCH DOŚWIADCZENIACH EDUKACYJNYCH¹

Streszczenie: Artykuł ma formę raportu z badań dotyczących dynamiki samooceny uczniów na przełomie edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej. Badania miały na celu uchwycenie kierunków zmian samooceny uczniów wchodzących w przestrzeń nowych doświadczeń edukacyjnych związanych z podjęciem roli ucznia klasy IV. Zbadano samoocenę uczniów pod koniec klasy III i na początku klasy IV. Założono, że trudności, jakich doświadcza dziecko wstępujące w progi edukacji przedmiotowej, mogą stanowić źródło niekorzystnych napięć, strachu i lęku, co może objawiać się w zaniżonej samoocenie i obniżonym nastroju. Próbę badawczą stanowili uczniowie o zróżnicowanych doświadczeniach szkolnych wynikających z odmiennych strategii pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przyjęto, że zróżnicowane doświadczenia edukacyjne wyniesione z dotychczasowej edukacji mogą odmiennie wpływać na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów na kolejnych szczeblach edukacji.

Słowa kluczowe: samoocena; strategie kształcenia; edukacja wczesnoszkolna; edukacja przedmiotowa; adaptacja.

Wprowadzenie

Wiele sytuacji życia szkolnego, na co zwracają uwagę badacze (m.in. Brzezińska 2005; Cywińska 2017; Januszewska 1995; Karolczak-Biernacka 1989; Klus-Stańska 2004; Korczyński 2015; Lazarus 1991; Łosiak 2007; Petlak 2007; Segiet 2011), jest źródłem niekorzystnych napięć emocjonalnych, które mogą stanowić podłoże fobii szkolnej objawiającej się lękiem przed pójściem do szkoły czy dolegliwościami

* Dr hab. Renata Michalak, profesor UAM, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: renmi@amu.edu.pl.

¹ Artykuł powstał na podstawie wyników badań własnych zaprezentowanych w książce autorki (Michalak 2013).

somatycznymi nasilającymi się przed niektórymi zajęciami utrudniającymi wypełnianie obowiązków szkolnych. Do takich zdarzeń można zaliczyć przekraczanie progu edukacji przedmiotowej. Jak pokazują badania (Michalak 2013), dzieci wchodzące w rolę ucznia klasy IV doświadczają wielu trudności adaptacyjnych, które stanowią przyczynę niepokoju, lęku przedmiotowego i fobii, co w konsekwencji może objawiać się obniżonym nastrojem, poczuciem zagrożenia własnej wartości i niepowodzeniami szkolnymi, a co więcej, konstruowaniem negatywnego obrazu własnego „ja”. Wchodzenie zatem w nową przestrzeń doświadczeń szkolnych stanowi ciekawe i wciąż otwarte pole badawcze. Badania prowadzone w wielu krajach (Alves-Martins i in. 2002; Ross i in. 2000; Trautwein i in. 2006; Walz i in. 1992; Wigfield i in. 1991; Zoller i in. 2014) pokazują powiązania między samooceną a warunkami, jakie tworzy uczniom szkoła, postawami uczniów wobec szkoły oraz poczuciem skuteczności w nauce. W Polsce niestety wciąż brakuje pogłębionych badań ukazujących zmiany w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów na drugim progu szkolnym.

W związku z tym podjęto zamiar zbadania kierunków² zmian w samoocenie uczniów od zakończenia edukacji zintegrowanej do zakończenia pierwszego semestru klasy IV. Założono bowiem, że nawet czasowe doświadczanie niepowodzeń w realizacji wymagań, jakie stawia przed dziećmi codzienność edukacji przedmiotowej, może przynieść niekorzystne zmiany w ich psychospołecznym funkcjonowaniu (Baldwin i in. 2002). Samoocena czy zamiennie stosowany termin pojęcie „Ja” zgodnie z najnowszymi teoriami psychologicznymi jest wieloaspektowym konstruktem, schematem poznawczym, stanowiącym zorganizowaną wewnątrznie strukturę wiedzy. Zawiera zarówno sądy wartościujące, jak i zakodowane w pamięci przekonania o sobie (Engler 2013; Glazzard 2010). Samoocena jest integralnym składnikiem osobistego doświadczenia i zmienia się wraz z rozwojem człowieka. W odniesieniu do dziecka doświadczenie to zdobywa ono przede wszystkim w sposób bezpośredni, głównie zmysłowy, poprzez kontakt z otaczającym je światem społeczno-materialnym. Jakość zatem środowiska edukacyjnego szkoły i nawiązywanych w nim relacji ma ogromny wpływ na formowanie jego samooceny.

Metoda

Badaniami objęto populację uczniów w liczbie 173, o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych wynikających głównie ze sposobu organizacji procesu kształcenia przez nauczycieli. Na podstawie badań wyróżniono trzy grupy uczniów: (1) doświadczających niskiego poziomu aktywizacji; (2) doświadczających przeciętnego poziomu aktywizacji; (3) doświadczających wysokiego poziomu

2 Przebieg badań i szczegółowe wyniki zaprezentowane zostały w książce autorki (Michalak 2013, s. 291–303).

aktywizacji³. Dzieci postawiono w różnych sytuacjach badawczych, które pozwoliły zdiagnozować zmiany w ich samoocenie.

W pierwszej sytuacji badawczej przedstawiono uczniom listę dziewięciu stwierdzeń i poproszono, aby ocenili, jak bardzo dane stwierdzenie odnosi się do nich, wpisując ocenę szkolną od 1 do 6 przy każdej odpowiedzi. Badani mogli otrzymać za swoje odpowiedzi od 1 do 5 punktów. To pozwoliło wyłonić pięć grup badanych ze względu na poziom samooceny: bardzo wysoki (40–45 pkt); wysoki (32–39 pkt); przeciętny (23–31 pkt); niski (15–22 pkt) i bardzo niski (9–14 pkt). Większa liczba uzyskanych punktów wskazywała na wyższy poziom samooceny. Następnie zestawiono wyniki, jakie uzyskały dzieci w klasie III, z tymi, jakie uzyskały w klasie IV, i określono kierunki zmian w obrazie zmiennej.

W drugiej sytuacji badawczej uczniowie mieli ocenić siebie na tle klasy. Badani otrzymali kartkę z narysowaną „drabiną”, która miała pięć szczebli. Zadanie polegało na zaznaczeniu szczebla, jaki w ich ocenie na niej zajmują, biorąc pod uwagę swoje zasoby. Im wyższy szczebel na drabinie, tym badany uzyskiwał większą liczbę punktów. Uczniowie oceniali siebie w dziewięciu różnych kategoriach. W sumie mogli otrzymać maksymalnie 45 punktów i minimalnie 9. W celu określenia poziomu samooceny zastosowano taką samą skalę punktową jak w poprzedniej sytuacji badawczej. Badania przeprowadzono w klasie III i powtórzono w klasie IV. To pozwoliło uchwycić zmiany, jakie zaszły w obrazie zmiennej.

Na koniec zbadano także opinie czwartoklasistów na temat zmian, jakie oni sami dostrzegają w różnych zakresach swojego funkcjonowania. W związku z tym poproszono, aby ocenili, na ile zmieniło się ich zachowanie w stosunku do tego, jakie przejawiali na etapie edukacji początkowej. Badani zakreślali odpowiedź przy różnych stwierdzeniach, które najlepiej odpowiadały ich aktualnemu stanowi. Jeśli badany nie zauważył zmian w swym funkcjonowaniu, zakreślał odpowiedź: tak samo; tyle samo lub takim samym.

3 Próbę badawczą zróżnicowaną z uwagi na poziom aktywizacji wyłoniono na podstawie badań nauczycieli i uczniów. Dane pochodziły z rejestracji wszystkich zachowań nauczyciela, jakie przejawiał on podczas trzech całoniedziowych zajęć szkolnych. Jednocześnie zapisano także zachowania dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych aranżowanych przez nauczyciela. Do rejestracji danych wykorzystano specjalnie skonstruowany kwestionariusz obserwacji. Zachowania nauczycieli zaobserwowane w różnych fazach procesu kształcenia zostały pogrupowane w trzy kategorie: (1) brak zabiegów wywołujących aktywność; (2) narzucanie aktywności oraz (3) stymulowanie samodzielnej aktywności dzieci. Każde zachowanie nauczyciela podlegało punktacji zgodnie z przyjętymi kategoriami. Jeśli należało do (1) kategorii zachowań wówczas nauczyciel uzyskiwał 0 punktów; jeśli do (2) przydzielano mu jeden punkt, za każde przejawione zachowanie z (3) kategorii nauczyciel uzyskiwał 2 punkty. Punkty zsumowano i stworzono pięciostopniową skalę, w oparciu o którą wyłoniono następujące poziomy stymulacji aktywności ucznia: 0–4 brak stymulacji; 5–9 niski poziom stymulacji; 10–14 przeciętny poziom stymulacji; 15–19 wysoki poziom stymulacji; 20–24 bardzo wysoki poziom stymulacji. Badaniom poddano 101 nauczycieli klas III z różnych województw.

Należy zaznaczyć, że wzięto pod uwagę głównie poznawczy komponent samooceny, a więc zbadano przekonania i sądy uczniów na temat własnego „Ja” w różnych obszarach ich funkcjonowania. Podczas konstrukcji sytuacji badawczych wzięto pod uwagę krytyczną analizę testów służących pomiarowi samooceny dokonaną przez Liam H. Chiu (1988). Badania uczniów przeprowadzono pod koniec klasy III i powtórzono pod koniec pierwszego semestru w klasie IV.

Dane empiryczne – analiza i interpretacja

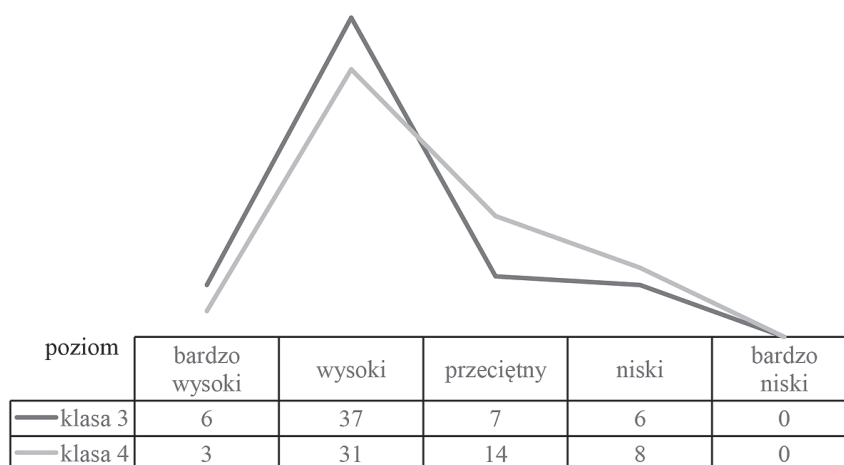
Poniżej przedstawiono dane uzyskane w trakcie badania w odniesieniu do każdej z grup z osobna. Dane te poddano analizie i interpretacji.

Kierunki zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji na etapie edukacji wczesnoszkolnej (grupa A)

Badaniami objęto w sumie 56 uczniów z trzech różnych klas, którzy na etapie edukacji początkowej doświadczali niskiego poziomu aktywizacji w procesie kształcenia. Dane empiryczne pozwalają stwierdzić, że badani mieli wysokie poczucie własnej wartości, choć należy zauważyć, że poziom ich samooceny na mecie edukacji wczesnoszkolnej był wyższy niż na starcie edukacji przedmiotowej. Bardzo wysoki poziom samooceny lub wysoki miało 76,8 proc. badanych trzecioklasistów, a po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej procent ten spadł do 60,7 proc. Znacznie natomiast wzrosła liczba uczniów o przeciętnym poziomie samooceny (z 12,5 proc. w klasie III do 25 proc. w klasie IV). Niewiele natomiast wzrósł procent dzieci o niskim poziomie samooceny. Dynamikę zmian w zakresie samooceny zilustrowano na wykresie nr 1.

Analiza jakościowa danych pozwoliła określić dynamikę zmian poziomu samooceny. I tak spadek poziomu samooceny odnotowano u sześciorga dzieci (dwie dziewczynki i czterech chłopców), co stanowi 30 proc. wszystkich uczniów badanej klasy i jest to najwyższy spadek w tej grupie dzieci. Odnotowano także wzrost poziomu samooceny u jednej dziewczynki. Spadek poziomu samooceny dotyczył także dwóch chłopców z kolejnej klasy, którzy zostali zaklasyfikowani z wysokiego poziomu samooceny do poziomu przeciętnego oraz czworga dzieci, co stanowi 16,7 proc. uczniów tej klasy. Należy także zauważyć, że jedna dziewczynka awansowała z przeciętnego poziomu samooceny do wysokiego.

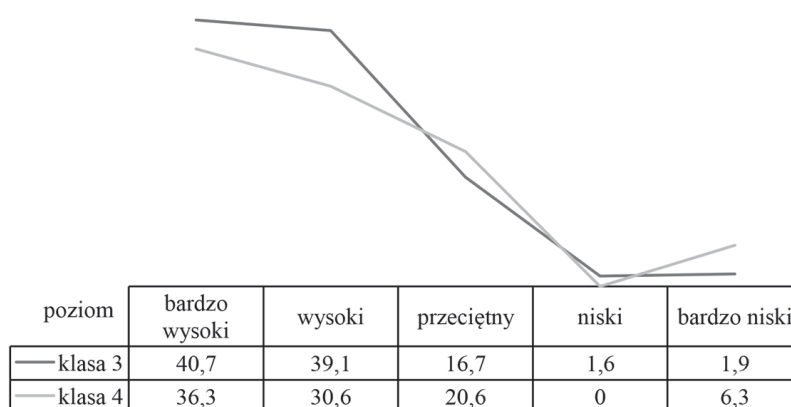
W znacznym stopniu wyniki te zostały potwierdzone w drugiej sytuacji badawczej, nazwanej „drabina”. Ich analiza pozwoliła stwierdzić, że dzieci wysoko oceniały swoje zasoby, porównując się do innych uczniów w swojej klasie. Tendencję tę zaobserwowano zarówno w klasie III, jak i IV. Odnotowano jednak różnice w liczbie badanych reprezentujących poszczególne poziomy samooceny na tych dwóch etapach badania. Ogólnie rzecz ujmując, odnotowano spadek samooceny u czwartoklasistów w stosunku do tej, jaką przypisywali sobie jako trzecioklasiści.



Wykres 1. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji w procesie kształcenia (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

W klasie III bardzo wysoki poziom samooceny uzyskało 40,7 proc. dzieci, a w klasie IV było takich uczniów o ponad 4 proc. mniej. Wysoki poziom samooceny przypisało sobie 39,1 proc. trzecioklasistów, podczas gdy w klasie IV taki poziom osiągnęło 30,6 proc. badanych. Mniej więcej o 4 proc. wzrosła liczba badanych czwartoklasistów plasujących się na pozostałych poziomach samooceny. Szczegółowy rozkład wyników zaprezentowano na wykresie 2.



Wykres 2. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

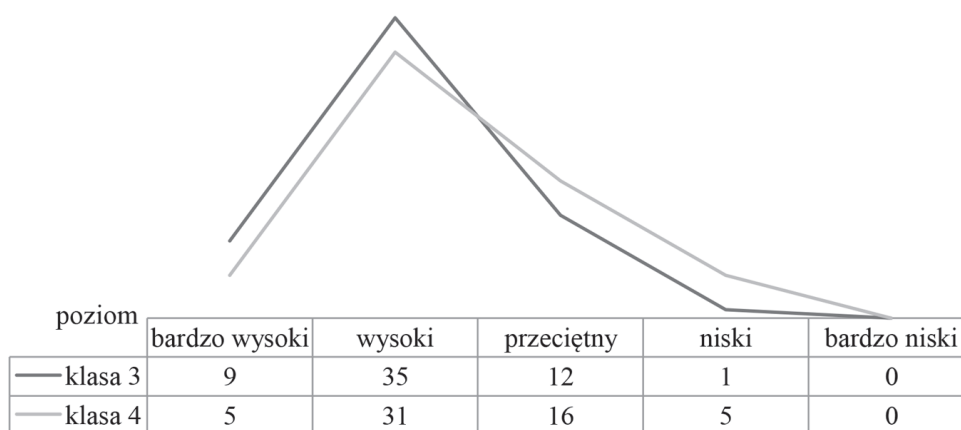
Źródło: opracowanie własne

Dane uzyskane podczas badania czwartoklasistów w trzeciej sytuacji badawczej nie potwierdziły dotychczas sformułowanych wniosków. W większości badani uczniowie uważali, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpiła zmiana na lepsze lub nie nastąpiła żadna zmiana w ich samoocenie. Ponad połowa badanych (55,7 proc.) stwierdziła, że nastąpiła zmiana na lepsze. Jedynie 6,1 proc. czwartoklasistów uważała, że na gorsze, twierdząc m.in., że w klasie IV są gorszymi uczniami i kolegami oraz zasługują na mniej pochwał i sukcesów.

**Kierunki zmian samooceny uczniów przeciętnie aktywizowanych
w edukacji wczesnoszkolnej (grupa B)**

Kolejną grupę badawczą stanowili uczniowie trzech zespołów klasowych w przeciętnym stopniu aktywizowanych na etapie nauczania początkowego, w liczbie 57. Analiza ilościowa wyników z badania tej grupy dzieci skłania do takich samych wniosków jak w przypadku dzieci nieaktywizowanych. Najwięcej uczniów oceniało siebie wysoko lub bardzo wysoko. Jeśli zaś chodzi o kierunek zmian w poziomie samooceny u badanych, to po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpił jego spadek. 77,2 proc. badanych w klasie III oceniało siebie bardzo wysoko lub wysoko. Natomiast w klasie IV już tylko 62,2 proc. Wzrósł nieznacznie procent dzieci o przeciętnym poziomie samooceny i niestety dość znacznie o niskim poziomie samooceny (z 1,7 proc. do 8,7 proc.). Dane empiryczne ukazano na wykresie 3.

Jakościowa analiza zmiennej pozwoliła uchwycić dynamikę zmian w poziomie samooceny u poszczególnych uczniów z trzech zespołów klasowych. Jeśli chodzi o uczniów pierwszego zespołu, to spadek poziomu samooceny dotyczył pięciu z nich

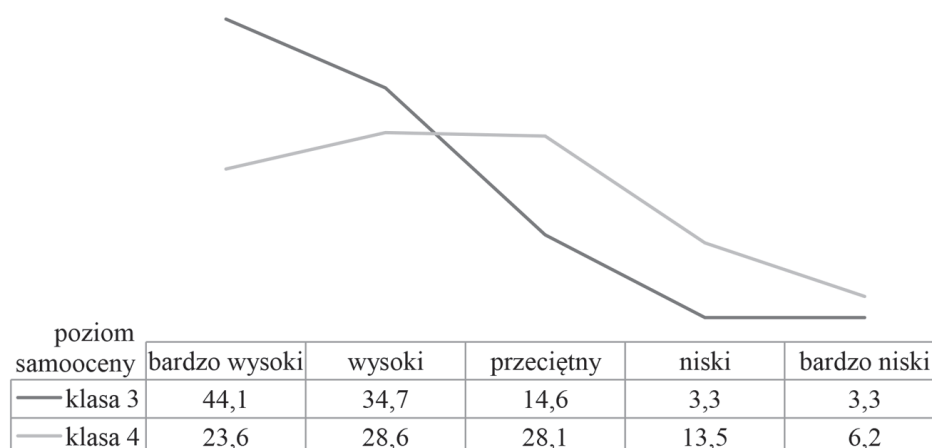


Wykres 3. Dynamika samooceny uczniów o przeciętnym poziomie aktywizacji (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

(dwie dziewczynki i trzech chłopców). Należy zauważyć, że w przypadku jednej dziewczynki spadek nastąpił z bardzo wysokiego poziomu samooceny do przeciętnego. Tak drastyczny spadek poziomu samooceny odnotowano także u dwóch uczniów z kolejnej klasy (jedna dziewczynka i jeden chłopiec). Jednocześnie spadek poziomu samooceny, choć nie tak znaczny, nastąpił także w przypadku jednej dziewczynki i trzech chłopców z trzeciego zespołu klasowego. Nie odnotowano natomiast w tej grupie badawczej wzrostu poziomu samooceny u żadnego badanego dziecka.

Dokonując weryfikacji danych uzyskanych w drugiej sytuacji badawczej „drabina”, można także stwierdzić spadek samooceny u czwartoklasistów. Liczba punktów, jaką uzyskiwali uczniowie na poszczególnych etapach badania, pozwoliła stworzyć ilościowy rozkład zmiennej. I tak w klasie III najwięcej dzieci (44,1 proc.) osiągnęło najwyższy poziom samooceny Wysoki poziom samooceny uzyskało 34,7 proc., a przeciętny – 14,6 proc. Po 3,3 proc. badanych trzecioklasistów uplasowało się na niskim i bardzo niskim poziomie samooceny. Ci sami uczniowie w klasie IV oceniali siebie na tle innych uczniów ze swojej klasy dużo niżej. Największy spadek samooceny odnotowano na bardzo wysokim poziomie samooceny. Ten poziom w klasie IV uzyskało już tylko 23,6 proc. badanych. Wysoki poziom samooceny uzyskało 28,6 proc. badanych, a przeciętny 28,1 proc. O ponad 10 proc. wzrosła liczba czwartoklasistów przypisujących sobie niską ocenę. Najniższy poziom osiągnęło 6,2 proc. badanych. Na wykresie 4. zobrazowano wyniki badania omawianej tu grupy uczniów.



Wykres 4. Dynamika samooceny uczniów o przeciętnym poziomie stymulacji aktywności – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

W trzeciej sytuacji badawczej, która miała na celu zbadanie opinii czwartoklasistów na temat zmian, jakie zaszły w obrazie ich samooceny, zgromadzono wyniki, które pozwalają na wyprowadzenie odmiennych od dotychczas sformułowanych wniosków. Otóż zdecydowana większość badanych dostrzegła zmiany na lepsze lub uważała, że nic się nie zmieniło w obrazie ich samooceny. Ponad 30 proc. badanych zauważyła zmiany na lepsze. Niespełna zaś 12 proc. uczniów z omawianej tu grupy badawczej dostrzegło zmiany na gorsze, co potwierdzili, zakreślając odpowiedzi, że w klasie IV są gorszymi uczniami i kolegami oraz że są z siebie mniej zadowoleni i zasługują na mniej sukcesów i pochwał. W kontekście jednak szczegółowej analizy danych warto zauważyć, że co piąty badany określił zmiany w samoocenie jako niekorzystne. Ponadto w porównaniu z grupą badanych uczniów nieaktywizowanych na etapie edukacji początkowej odsetek dzieci, które uważały, że nastąpiły zmiany na gorsze w ich samoocenie, wzrósł w tej grupie o ponad pięć punktów procentowych.

Kierunki zmian samooceny uczniów w wysokim stopniu aktywizowanych (grupa C)

Ostatnią grupę badawczą stanowili uczniowie, którzy doświadczyli w wysokim stopniu aktywizacji w procesie kształcenia. Przebadano także trzy zespoły klasowe, do których uczęszczało 60 uczniów.

W tej grupie badawczej porównanie poziomu samooceny uczniów z klasy III do poziomu samooceny z klasy IV także wypada na niekorzyść klasy IV. Choć należy zauważyć, że większość badanych dzieci zarówno w klasie III, jak i IV wysoko lub bardzo wysoko siebie oceniało. W klasie III takich dzieci było 71,7 proc. i jest to najniższy wynik spośród wszystkich badanych grup. W klasie IV natomiast takich uczniów było już tylko 56,7 proc. i jest to także najniższy wynik. Dalsza analiza wyników pozwoliła zauważyć, że wzrosła liczba czwartoklasistów z przeciętnym poziomem samooceny (z 21,7 proc. w klasie III do 31,7 proc. w klasie IV) i niskim poziomem samooceny (z pięciu proc. do 10 proc.). Jedynie w tej grupie badawczej odnotowano jedno dziecko, które zarówno w klasie III jak i IV uzyskało bardzo niski poziom samooceny.

Dynamikę zmian poziomu samooceny u poszczególnych uczniów można było zobrazować dzięki jakościowej analizie danych empirycznych. I tak w tej grupie badawczej zarejestrowano spadek poziomu samooceny u sześciu dziewczynek i sześciu chłopców. Odnotowano także wzrost poziomu samooceny u jednego chłopca. Problem ten w różnym stopniu i zakresie dotyczył uczniów z poszczególnych zespołów klasowych. Największą dynamikę zmian omawianej tutaj zmiennej zarejestrowano wśród badanych z trzeciego zespołu. U dwojga spośród nich (jeden chłopiec i jedna dziewczynka) odnotowano znaczny spadek poziomu samooceny (z poziomu bardzo wysokiego do przeciętnego) i u czworga spadek o jeden poziom (jedna dziewczynka i trzech chłopców). Następnie odnotowano spadek poziomu samooceny o jeden poziom u dwóch dziewczynek i dwóch chłopców z drugiego



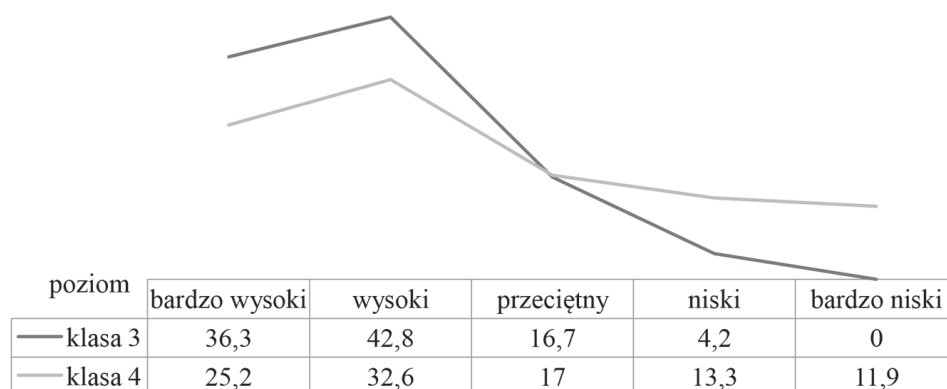
Wykres 5. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających wysokiego poziomu aktywizacji (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

zespołu klasowego. W wyniku procedury badawczej jedna dziewczynka z pierwszego zespołu klasowego została przypisana z poziomu bardzo wysokiego do przeciętnego (spadek o dwa poziomy) i jedna z wysokiego do niskiego.

Dynamika zmian w samoocenie w omawianej tu grupie dzieci, które na etapie edukacji początkowej doświadczyły wysokiego poziomu aktywizacji, znajduje swe potwierdzenie w kontekście wyników uzyskanych w drugiej sytuacji badawczej. Zaobserwowano bowiem spadek samooceny u czwartoklasistów. Warto podkreślić, że w tej grupie uczniów odnotowano największą liczbę dzieci, które w klasie IV uzyskały bardzo niski poziom samooceny. Takich uczniów było 11,9 proc., podczas gdy w klasie III nie odnotowano żadnego ucznia z niskim poziomem samooceny. Ponadto także w tej grupie badanych najwięcej dzieci zaklasyfikowano do wysokiego (42,8 proc. trzecioklasistów i 25,2 proc. czwartoklasistów), a nie do bardzo wysokiego poziomu samooceny, jak to było w przypadku pozostałych grup. Natomiast bardzo wysoki poziom samooceny uzyskało 36,3 proc. badanych na etapie klasy III i 25,2 proc. w klasie IV. Graficzne opracowanie szczegółowych danych ukazano na wykresie 6.

Także wyniki uzyskane podczas badania w tej grupie czwartoklasistów w trzeciej sytuacji odbiegają od wyników z pozostałych grup badawczych. Tym razem aż 19,7 proc. wszystkich badanych czwartoklasistów z tej grupy uważało, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej zaszły zmiany na gorsze w ich samoocenie i jest to najwyższy wskaźnik procentowy pośród wszystkich badanych grup uczniów. Natomiast ponad 21,4 proc. badanych oceniło zmiany na lepsze, i tym razem jest



Wykres 6. Dynamika samooceny uczniów o wysokim poziomie aktywizacji – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

to najniższy wskaźnik procentowy spośród wszystkich badanych grup. W opinii zaś 59 proc. czwartoklasistów nie nastąpiły żadne zmiany w ich samoocenie, co oznacza, że są takimi samymi uczniami, kolegami jak wcześniej i są z siebie tak samo zadowoleni jak w klasie III.

Podsumowanie

W kontekście danych empirycznych należy stwierdzić, że badane dzieci, zarówno w klasie III, jak i IV, miały wysokie poczucie własnej wartości, co objawiało się w poziomie ich samooceny. Rozkład ilościowy zmiennej wykazuje jednak, że uczniów oceniających się bardzo wysoko i wysoko było więcej na etapie edukacji zintegrowanej. Analiza danych empirycznych pokazała, że w klasie IV następuje spadek samooceny u badanych dzieci. Podobne wyniki uzyskano w badaniu uczniów podczas tranzykcji ze szkoły podstawowej do szkoły średniej (Blyth i in. 1983; Wigfield i in. 1991). Jakościowa analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że największy spadek samooceny dotyczył uczniów, którzy byli w wysokim stopniu stymulowani do podejmowania aktywności na etapie edukacji zintegrowanej. Niemal co trzecie dziecko oceniło siebie niżej w klasie IV w porównaniu z tym, jak oceniło siebie w klasie III. U pozostałych czwartoklasistów, którzy byli aktywowani w niskim lub przeciętnym stopniu, spadek samooceny dotyczył mniejszej liczby badanych. I tak bardzo wysoki poziom samooceny lub wysoki poziom samooceny miało 76,8 proc. badanych trzecioklasistów o niskim poziomie aktywizacji na etapie edukacji początkowej. Po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej procent ten spadł do 60,7 proc. Podwoiła się natomiast liczba dzieci o przeciętnym poziomie samooceny. W przypadku zaś uczniów doświadczających przeciętnej aktywizacji na

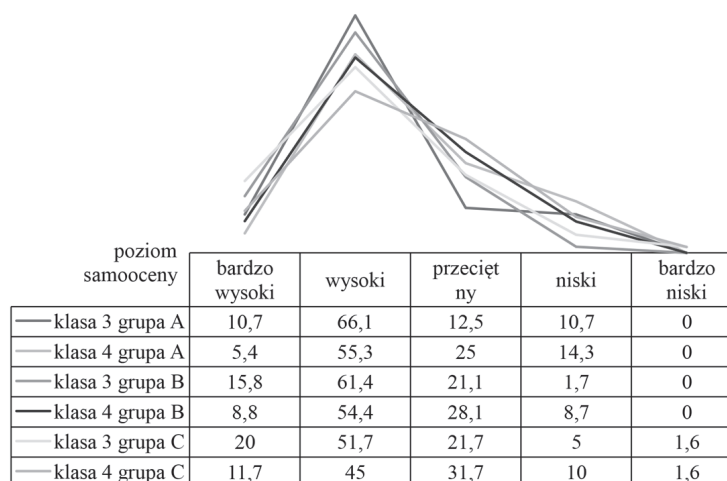
etapie nauczania początkowego liczba oceniających się bardzo wysoko lub wysoko zmniejszyła się o 15 proc. na niekorzyść klasy IV. Wzrosła natomiast dość znacznie liczba dzieci (z 1,7 proc. do 8,7 proc.) o niskim poziomie samooceny (patrz wykres 7).



Wykres 7. Dynamika zmian samooceny wszystkich badanych uczniów w klasie IV (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne.

Nieco inaczej kształtuje się obraz zmiennej w kontekście analizy odpowiedzi badanych czwartoklasistów na pytanie o ocenę zmian, jakie zaszły w ich samoocenie. Tę różnicę przedstawia wykres 8.



Wykres 8: Poziom samooceny wszystkich badanych uczniów w klasie III i IV (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z powyższego wykresu, zdecydowana większość badanych uważała, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpiła zmiana na lepsze lub nie nastąpiła żadna zmiana w ich samoocenie. Dotyczy to głównie badanych o niskim poziomie aktywizacji na etapie nauczania początkowego i przeciętnie aktywizowanych. Jedynie 6,1 proc. czwartoklasistów o niskim poziomie aktywizacji i 12 proc. aktywizowanych w stopniu przeciętnym uważało, że zaszły zmiany na gorsze. Wyniki uzyskane z badania grupy czwartoklasistów w wysokim stopniu aktywizowanych na etapie edukacji początkowej odbiegają natomiast od wyników poprzednio przywołanych grup badawczych. Tym razem aż 19,7 proc. wszystkich badanych czwartoklasistów uważało, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej zaszły zmiany na gorsze w ich funkcjonowaniu. Jedynie 21,4 proc. badanych oceniło zmiany na lepsze, a 59 proc. uważało, że nie nastąpiły żadne zmiany w ich samoocenie.

Konkluzja

U wszystkich dzieci bez względu na rodzaj stymulacji ich aktywności na etapie edukacji wczesnoszkolnej odnotowano spadek w poziomie samooceny. Największy spadek odnotowano u uczniów, którzy na etapie edukacji wczesnoszkolnej doświadczali wysokiego poziomu aktywizacji. Uczniowie ci nie byli zadowoleni ze swojego funkcjonowania w roli czwartoklasistów i oceniali siebie gorzej niż koledzy z pozostałych prób badawczych. Przyczyn tego zjawiska można poszukiwać w mechanizmie kształtowania ogólnej samooceny dzieci na etapie edukacji szkolnej. Otóż w klasie III i IV zachodzą znaczące zmiany w definiowaniu własnego „Ja”, co ma swój wyraz w tym, że dzieci biorą coraz częściej pod uwagę trwałe wartości wewnętrzne. Oznacza to, że postrzeganie siebie nabiera charakteru abstrakcyjnego i relatywnego. Poczucie „Ja” zaś zawiera bardzo ważny element – samoocenę, a jej kształtowanie poza formowaniem poczucia kompetencji stanowi główny proces, charakterystyczny dla wieku szkolnego. Poziom samooceny jest wypadkową rozdźwięku między „Ja idealnym” (jakie chciałoby być dziecko, myślenie, że powinno takie być) a „Ja realnym” (myśli, że takie jest). Zależy również od wsparcia uzyskiwanego od osób znaczących, zarówno dorosłych, jak i rówieśników. Im dziecko intensywniej doświadcza akceptacji i pozytywnych informacji na swój temat, tym wyższą posiada samoocenę (Appelt, Jabłoński 2004; Bee 2004; Brzezińska 2005). Czwartoklasiści, którzy dotąd na etapie edukacji początkowej otrzymywali pozytywne wsparcie i akceptację od nauczyciela, w obliczu trudności adaptacyjnych i braku pozytywnych nastawień nauczycieli edukacji przedmiotowej, a także w przypadku surowszych wymagań konstruują niższą ocenę swych możliwości i osiągnięć. Ponadto można wnioskować, że istnieje u nich duża rozbieżność między dotąd wytworzonym na podstawie dotychczasowych doświadczeń obrazem „Ja idealnego” a obrazem „Ja realnego”.

Bibliografia

- Alves-Martins M., Peixoto F., Gouveia-Pereira M., Amaral V., Pedro I. (2002). *Self-esteem and academic achievement among adolescents*. „Educational Psychology”, nr 1, s. 51–62.
- Appelt K., Jabłoński S. (2004). *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. W: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Brzezińska A., Hornowska E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Baldwin S.A., Hoffmann J. P. (2002). *The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis*. „Journal of Youth & Adolescence”, nr 2, s. 101–115.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Blyth D.A., Simmons R.G., Carlton-Ford S. (1983). *The adjustment of early adolescents to school transitions*. „Journal of Early Adolescence”, nr 2, s. 105–120.
- Brzezińska A.I. (2005). *Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chiu L.H. (1988). *Testing the test. Measures of self-esteem for school-age children*. „Journal of Counseling and Development”, nr 6, s. 293–301.
- Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Engler B. (2013). *Personality theories*. Canada, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Glazzard J. (2010). *The impact of dyslexia on pupil's self-esteem*. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x> (otwarty: 10.10.2019).
- Januszewska E. (1995). *Osiągnięcia szkolne oraz poziom lęku u dzieci. Badanie uwarunkowań*. W: *Lęk. Zjawisko motywowane*. Tłokiński W. (red.). Warszawa: Drukarnia Naukowo-Techniczna.
- Karolczak-Biernacka B. (1989). *Nauczyciel jako źródło lęku u uczniów*. „Nauczanie i Wychowanie”, nr 1–2.
- Klus-Stańska D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Korczyński S. (2015). *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*. Warszawa: Delfin S.A.
- Lazarus R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Łosiak W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Petlak E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ross C.E., Broh B.A. (2000). *The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process*. „Sociology of Education”, nr 73, s. 270–284.

- Segiet K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert J. (2006). *Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2, s. 334–349.
- Walz G., Bleur J. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. Greensboro: ERIC Counseling and Personnel Service, Inc.
- Wigfield A., Eccles J.S., MacIver D., Reuman D.A., Midgley C. (1991). *Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school*. „Developmental Psychology”, nr 4, s. 552–565.
- Zoller Booth M., Gerard J.M. (2014). *Adolescents Stage-Environment Fit in Middle and High School: The relationship between students perceptions of their school and themselves*. „Youth & Society”, nr 6, s. 735–755.

HOW DO STUDENTS WITH VARIED EDUCATIONAL EXPERIENCES CHANGE THEIR SELF-ESTEEM

Abstract: The article has the form of a research report on the dynamics of self-esteem of students at the turn of early education (key stage 2) and subject education (key stage 3). The research was aimed at capturing the directions of changes in self-esteem of students entering the expanse of new educational experiences related to taking the role of a fourth-grade student. The self-esteem of students at the end of the third grade and the beginning of the fourth grade was examined. It was assumed that the difficulties experienced by a child entering the thresholds of subject education (key stage 3) may be a source of negative tensions, fear and anxiety, which may be manifested in low self-esteem and bad mood. The research sample was determined of students with varied school experiences resulting from different strategies of early primary education teachers. It was assumed that diverse educational experiences gained from previous education may have a different impact on the psychosocial functioning of students at subsequent levels of education.

Keywords: self-esteem; education strategies; early school education; subject education; adaptation.