

STANISŁAWA TUCHOLSKA  
Lublin

## OBRAZ SIEBIE A OSIĄGNIĘCIA W NAUCE SZKOLNEJ UCZNIÓW ŚRODKOWYCH KLAS SZKOŁY PODSTAWOWEJ

W ostatnim dwudziestoleciu obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką selfu, czemu towarzyszy wyraźna zmiana podejścia z rozważań teoretycznych w kierunku studiów empirycznych. Publikuje się coraz więcej prac, których przedmiotem jest obraz siebie nie tylko dorosłych, ale również dzieci i młodzieży (m.in. Polak, 1988; Chapman, Lamboure, 1990; Harter, 1990; Hattie, 1992; Stanik, 1994; Purdie, Hattie, 1995; Tucholska, 1995; Jarczyk, 1996; Łaguna, 1996; Witkowski, 1996).

W odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym stosunkowo wiele uwagi poświęca się ujęciu relacji zachodzących między obrazem siebie a powodzeniem szkolnym (Hansford, Hattie, 1982; Chapman, 1988; Butler, 1990; Schunk, 1990; Eshel, Kurman, 1991; Stanisławek, 1993; Skaalvik, Valas, Sletta, 1994; Burnett, 1996; Sletta, Valas, Skaalvik, 1996; Witkowski, 1996; Blatchford, 1997).

Na gruncie psychologii obraz siebie określa się jako „zorganizowany zespół cech, które jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własny, specyficzny dla siebie, pełniący funkcję integracji i stabilizacji struktury osobowości i zapewniający jej względną trwałość i powtarzalność zespołów schematów zachowań” (Siek, 1983, s. 387) bądź jako „zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach (Brzezińska, 1973, s. 88) czy też jako „wielowymiarowa struktura percepcji siebie, która jest ukształtowana przez doświadczenia w kontakcie ze środowiskiem, przez wpływ otoczenia i osób znaczących” (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976, s. 410).

Warunkiem powstania obrazu siebie jest odpowiedni stopień rozwoju samoświadomości, w znacznym stopniu oparty na bazie kontaktów społecznych. Obraz siebie składa się z trzech podstawowych elementów: a) opisującego – wiedza o własnych cechach; b) wartościującego – postawa wobec siebie

i sposób oceniania siebie; c) normatywnego – standardy, do których jednostka dąży.

Obraz siebie kształtuje się na podstawie danych pochodzących z dwóch źródeł. Jednym są własne doświadczenia jednostki, dostarczające danych do subiektywnych ocen własnych umiejętności, wykonywania różnego typu zadań czy problemów. W opinii Jamesa (1892) obraz siebie jest determinowany poczuciem kompetencji w różnych obszarach funkcjonowania jednostki. W mieszczącej się w tym nurcie koncepcji, Harter (1988) wskazuje na znaczącą rolę poczucia skuteczności własnego działania w kształtowaniu obrazu siebie.

Drugim źródłem psychologicznego autoportretu są opinie innych ludzi. Reakcje innych osób w stosunku do siebie jednostka traktuje jako źródło informacji o tym, kim jest. Zwracał na to uwagę Cooley (1902), tworząc koncepcję selfu odzwierciedlonego (*looking-glass self*), czy Kępiński (1972), mówiąc o zwierciadle społecznym jak o głównej determinancie obrazu siebie. W ramach tego ujęcia przyjmuje się, że w znacznym stopniu widzimy samych siebie tak, jak myślimy, że inni nas widzą. Tendencja do uwzględniania w budowaniu obrazu siebie informacji zwrotnych, płynących z różnych źródeł, nasila się u dzieci wraz z wejściem w stadium operacji formalnych. Rozwój sfery kognitywnej sprzyja kształtowaniu się zdolności przyjmowania punktu widzenia innych osób. W tej fazie rozwoju opinie i oceny pochodzące z zewnątrz nabierają szczególnego znaczenia i wagi dla dziecka. Staje się ono szczególnie wrażliwe na to, co inni sądzą o jego wyglądzie, postępowaniu czy umiejętnościach (Harter, 1988).

Zarówno obraz własnej osoby, jak i samoocena jednostki kształtują się intensywnie w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości. U dzieci powyżej siódmego roku życia w kształtowaniu się obrazu siebie szczególnie znaczące stają się doświadczenia zdobywane w szkole. W literaturze (Vasta, Haith, Miller, 1995) zwraca się uwagę na sprzężoną zależność między porównaniem społecznym a poczuciem własnych kompetencji w zakresie uczenia się. Porównanie społeczne oddziałuje na to, jak dziecko widzi siebie w roli ucznia, ponieważ dostarcza mu informacji o tym, jak radzi sobie z zadaniami na tle innych dzieci. Natomiast obraz siebie wpływa na gotowość do porównywania się z innymi, gdyż zależy ona od tego, czy dziecko spodziewa się przyjemnych, czy raczej przykrych efektów tych porównań.

Niewątpliwie pójście do szkoły sprawia, że dziecko zyskuje nowe kryteria i możliwości oceny siebie. Są nimi zarówno opinie nauczyciela, jak i wielorakie oceny siebie, dokonywane w odniesieniu do rówieśników w procesie

zwanym porównaniem społecznym. Zważywszy, że oceny wyników w nauce formułowane przez nauczyciela są ocenami jawnymi i komunikowanymi wprost, ich wpływ na samoocenę dziecka jest znaczący. W opinii Konna (1987) trudno przecenić wpływ, jaki szkoła wywiera na samoocenę głównie w zakresie intelektualnych cech osobowości, ale nie tylko. Jego zdaniem szkolna ocena wyników w nauce jest jednym z bardziej znaczących rodzajów samooceny. Przyjmuje się zatem, że dzieci, które dobrze radzą sobie z wymaganiami szkoły, kształtują w sobie przekonania o swoich kompetencjach i budują bardziej pozytywny obraz siebie. Natomiast uczniowie napotykaający w nauce szkolnej na trudności nabierają przekonania o braku kompetencji, o swej gorszej pozycji wśród kolegów i kształtują raczej negatywny obraz siebie.

W początkowym okresie badań nad ujęciem zależności między obrazem siebie a wynikami w nauce szkolnej rezultaty studiów empirycznych nie były zbyt jednoznaczne. Tłumaczono to głównie brakiem trafnych narzędzi pomiaru (Piers, 1990). W nowszych badaniach zależność między różnymi wymiarami obrazu siebie a powodzeniem w nauce szkolnej – choć wyraźna – okazała się dość złożona. Silverman i Zigmond (1983) nie stwierdzili znaczących różnic między ogólnym wskaźnikiem samooceny u dzieci z trudnościami w nauce i tymi, które realizowały program szkolny bez trudności. Natomiast Karnes i Wherry (1981), badając *Skalę Piers-Harris* uczniów mających duże osiągnięcia w nauce i tych, których wyniki były przeciętne, stwierdzili znacznie wyższą samoocenę u uczniów bardzo dobrych. Ponadto okazało się, że wiek uczniów był zmienną modyfikującą samoocenę. Uczniowie młodsi mieli lepszy ogólny obraz siebie niż ich starsi koledzy.

Należy również odnotować wnioski płynące z metaanalizy licznych badań – przeprowadzonej przez Hansford i Hattie (1982) – wskazujące na umiarkowaną korelację (0,40) między poszczególnymi wymiarami obrazu siebie uczniów a ich osiągnięciami w tych obszarach oraz stosunkowo niską korelację (0,20) między ogólną samooceną a wynikami szkolnymi. Schunk (1990) i Blatchford (1997) zwracają natomiast uwagę na to, że korelacja między koncepcją siebie a osiągnięciami szkolnymi jest wyraźnie wyższa w przypadku zastosowania bardziej szczegółowych technik oraz starannych i wnikliwych opracowań uzyskanych wskaźników liczbowych.

Campbell (1990) podkreśla potrzebę ustalania zależności między globalną samooceną a różnymi aspektami zachowania i cech uczniów typu: konformizm, kompetencja, gotowość do współzawodnictwa czy atrakcyjność.

Równocześnie wielu amerykańskich psychologów szkolnych przypomina, że celem oddziaływania szkoły winno być m.in. kształtowanie pozytywnego obrazu siebie u uczniów (por. Hattie, 1992; Burnett, 1996; Blatchford, 1997).

W polskiej literaturze kwestia zależności między osiągnięciami w nauce szkolnej a obrazem siebie uczniów szkoły podstawowej nie została wyczerpująco opracowana. Referowane w tym artykule badania dotyczą ujęcia tej zależności.

## I. METODA BADAŃ

Badanie obrazu siebie przeprowadzono za pomocą polskiej wersji *Skali Piers-Harris (Piers-Harris Children's Self Concept Scale P-HCS-CS)*, której podtytuł brzmi „Co czujesz i myślisz o sobie” (Piers, 1990).

Wśród metod pozwalających badać obraz siebie u dzieci skala Piers-Harris zasługuje na szczególną uwagę. Jest 80-pytaniowym kwestionariuszem samo-opisu, przeznaczonym dla dzieci i młodzieży w wieku od 8 do 18 lat. Autorzy testu definiują obraz siebie jako względnie stałą, świadomą postawę do siebie, obejmującą zarówno opis, jak i ocenę własnego zachowania oraz cech osobistych (Piers, 1990, s. 1).

Skala ujmuje wskaźnik ogólny (WO), który jest globalną miarą pozytywnego obrazu siebie i uznaje się go za najbardziej wiarygodny wskaźnik ogólnej dymensji, zwanej obrazem siebie.

Metoda pozwala również na ujęcie samooceny w następujących obszarach: 1) Zachowanie; 2) Status intelektualny i szkolny; 3) Wygląd zewnętrzny i zdolności; 4) Lęk; 5) Popularność; 6) Szczęście i satysfakcja.

Oto krótka charakterystyka poszczególnych skal.

*WO – Wskaźnik ogólny.* Stanowi go liczba itemów wybranych do pozytywnego obrazu siebie. Tak więc wysoki wynik wskazuje na pozytywny obraz siebie (czyli na wysoki poziom samooceny i samoakceptacji siebie). Natomiast niski wynik łączy się z negatywnym obrazem siebie i niską samoakceptacją.

*Zachowanie.* Odpowiedzi w tej skali odsłaniają to, jak dziecko widzi swoje zachowanie. Niskie bądź przeciętne wyniki wskazują na zastrzeżenia, jakie dziecko ma odnośnie do swojego zachowania. Natomiast wysokie wyniki są trudne do jednoznacznej interpretacji. Mogą bowiem wskazywać na poprawność zachowania i brak trudności lub też mogą być wynikiem prób zaprzeczenia im.

*Status intelektualny i szkolny.* Wyniki tej skali ukazują samoocenę dziecka odnośnie do zdolności oraz wyników własnej pracy umysłowej i osiągnięć szkolnych. Ukazują również ogólną satysfakcję dziecka ze szkoły, jak też pozwalają na pomyślne prognozy dotyczące przyszłych sukcesów i osiągnięć w sferze intelektualnej. Skala ta jest szczególnie istotna w diagnozie ewentualnych trudności szkolnych, może być również przydatna w opracowywaniu najbardziej optymalnych strategii rozwiązywania programów szkolnych ucznia. Niskie wyniki sugerują istnienie specyficznych trudności w nauce szkolnej. U dzieci mających sukcesy w nauce niskie wyniki w tej skali mogą wskazywać na nierealistyczne wysokie wymagania, jakie stawiają sobie bądź jakie stawiają im rodzice. U dzieci mających słabe osiągnięcia szkolne lub też problemy z zachowaniem niskie wyniki w tej skali mogą wskazywać na uewnętrzną niską ocenę ze strony innych osób bądź też brak zainteresowania i chęci bycia dobrym uczniem.

*Wygląd zewnętrzny i sprawność.* Itemy w tej skali ukazują postawę dziecka odnośnie do jego cech fizycznych, ogólnej aparycji bądź takich właściwości, jak zdolność do przewodzenia czy jakość i umiejętność wyrażania własnych pomysłów. W interpretacji w tej skali ważna jest analiza jakościowa odpowiedzi. Istotną kwestią jest to, czego dotyczą negatywne oceny: wyglądu zewnętrznego, budowy fizycznej czy też innych właściwości i cech dziecka.

*Lęk.* Pytania tworzące tę skalę dotyczą emocjonalnych trudności czy zmienności nastroju.

W poszczególnych itemach analizowane są różne emocje: skłonność do zamartwiania się, nerwowość, nieśmiałość, przygnębienie, strach, ogólne poczucie zaniedbywania spraw. Ponieważ w konstrukcji testu przyjęto zasadę, że wynik wysoki będzie wskazywał na pozytywny obraz siebie, stąd wysokie wyniki w skali lęku świadczą o jego braku, zaś niskie – o jego obecności. Przy niskich wynikach w tej skali wskazana jest szczegółowa analiza pytań w celu głębszego i szczegółowego poznania problemów dziecka.

*Popularność.* Za pomocą itemów tworzących tę skalę dziecko dokonuje oceny własnej popularności wśród kolegów szkolnych, bycia wybieranym do gier i zabaw oraz zdolności zjednywania sobie przyjaciół. Niskie wyniki w tej skali wskazują na małą popularność, co może być wynikiem nieśmiałości czy nieumiejętności nawiązywania kontaktów z innymi bądź też osobowościowych tendencji izolowania się od innych.

*Szczęście i satysfakcja.* Twierdzenia tworzące tę skalę ujmują ogólne poczucie bycia szczęśliwym, łatwość radzenia sobie z problemami życiowymi, jak również satysfakcję z życia. Niskie wyniki w tej skali łączą się z ogólną

dyszatyfakcją, odczuciem braku własnej wartości czy też pragnieniem, aby sprawy ułożyły się inaczej. Zwłaszcza niskie wyniki sugerują potrzebę bardziej wnikliwego przeanalizowania spraw dziecka i rozeznania, w czym można mu pomóc.

## II. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Badaniem objęto łącznie 120 uczniów (62 chłopców i 58 dziewcząt) z IV i V klas szkoły podstawowej. Ich wiek mieścił się w przedziale 11,2-12,9 lat. Uwzględniając osiągnięte wyniki w nauce szkolnej, wyodrębniono trzy grupy badanych.

Grupę I (N = 40) utworzyli uczniowie napotyający znaczne trudności w nauce szkolnej, co wyrażało się średnią ocen rocznych poniżej 3,3.

Do grupy II (N = 40) weszli uczniowie o przeciętnych wynikach w nauce szkolnej, ze średnią ocen rocznych w granicach 3,6 do 4,5.

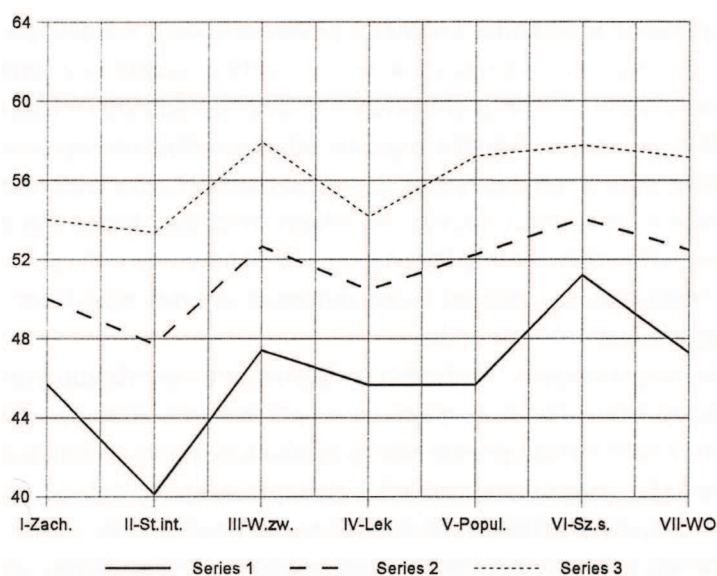
Grupę III stanowili uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce, ze średnią ocen powyżej 4,8.

Liczebność chłopców i dziewcząt w poszczególnych grupach była w miarę wyrównana, podobnie jak wiek i ich sytuacja rodzinna.

Wyniki badań ukazujące obraz siebie uczniów z wyodrębnionych grup zawiera tab. 1 i wykres 1.

Tab. 1. Średnie wyniki uzyskane w *Skali Piers-Harris* przez uczniów o różnym poziomie osiągnięć szkolnych

Skale	Grupa						I – II		I – III		II – III	
	I, N = 40		II, N = 40		III, N = 40							
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p<	t	p<	t	p<
I-Zach.	45,70	7,91	50,00	8,21	54,02	8,70	-2,38	0,01	-4,47	0,0001	-2,13	0,05
II-St. int.	40,12	7,64	47,72	8,84	53,37	8,94	-4,11	0,0001	-7,12	0,0001	-2,84	0,01
III-W. zw.	47,40	10,46	52,65	10,13	57,92	9,25	-2,28	0,02	-4,76	0,0001	-2,43	0,01
IV-Lęk	45,67	8,80	50,45	8,19	54,17	9,55	-2,51	0,01	-4,13	0,0001	-1,87	n.i.
V-Popul.	45,65	8,30	52,25	9,55	57,22	10,15	-3,28	0,001	-5,58	0,0001	-2,27	0,02
VI-Sz. s.	51,20	8,24	54,05	8,48	57,77	5,98	-1,52	n.i.	-4,08	0,0001	-2,26	0,02
VII-WO	47,30	6,92	52,47	8,31	57,15	7,54	-3,02	0,01	-6,08	0,0001	-2,63	0,01



Wykres 1. Graficzna prezentacja wyników średnich zamieszczonych w tab. 1

We wskaźniku ogólnym, będącym w opinii autorów skali najbardziej wiarygodną miarą obrazu siebie, średnie wyników badanych wszystkich grup różnią się istotnie między sobą ( $t < 0,01$ ).

Różnice międzygrupowe wskazują wyraźnie, że uczniowie nie mogący sprostać standardom szkolnym znacznie niżej oceniają siebie w wymiarze całościowym.

Uzyskana w tej grupie średnia wyników wskaźnika ogólnego jest istotnie niższa w porównaniu ze średnimi wyników zarówno dzieci dobrze uczących się, jak i osiagających bardzo dobre wyniki w nauce. Ponadto średnia wyników grupy I mieści się w obszarze wyników przeciętnych ( $M$  Grupa I = 47,30). Znacząco wyższą globalną ocenę siebie mają uczniowie o przeciętnych wynikach w nauce szkolnej. Uzyskana w tej grupie średnia wyników we wskaźniku ogólnym ( $M$  grupa II = 52,47) jest istotnie wyższa od grupy dzieci z trudnościami w nauce szkolnej i mieści się w obszarze wyników ponadprzeciętnych, co sugeruje ogólnie pozytywną samoocenę uczniów osiagających zadowalające wyniki w nauce. Natomiast dla uczniów osiagających bardzo dobre wyniki w nauce charakterystyczna jest zdecydowanie wysoka samoocena. Ich średnia wyników we wskaźniku ogólnym jest znacznie wyższa od średnich pozostałych grup, a ponadto w wartościach bezwzględnych jest bardzo wysoka ( $M$  grupa III = 57,15).



Ujęte za pomocą wskaźnika ogólnego prawidłowości, wskazujące na proporcjonalne do wzrostu wyników w nauce podwyższanie się samooceny, znajdują potwierdzenie i uszczegółowienie w pozostałych skalach zastosowanego narzędzia, ujmujących różne aspekty obrazu siebie badanych uczniów.

Analiza wyników w poszczególnych wymiarach obrazów siebie wskazuje na bardzo duże rozbieżności między wynikami średnimi badanych grup.

Prawie wszystkie różnice międzygrupowe osiągnęły istotność statystyczną, co wyraźnie wskazuje na znaczącą współzależność między wynikami w nauce a różnymi wymiarami obrazu siebie.

Uczniowie napotykaliby trudności w sprostaniu szkolnym standardom i współtworzący grupę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi osiągnęli znacząco niższe wyniki prawie we wszystkich skalach (z wyjątkiem skali szczęścia i satysfakcji życiowej) niż ich koledzy uczący się dobrze. Natomiast uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce znacznie wyżej oceniają siebie w ujmowanych testem wymiarach, a ponadto ich samoocena jest bardzo wysoka.

Wielkość ujętych różnic jak również bezwzględne wartości średnich wskazują, że uczniowie doświadczający niepowodzeń w nauce szkolnej znacznie częściej niż ich dobrze uczący się koledzy zgłaszają zastrzeżenia odnośnie do swojego zachowania. Mają świadomość, że sprawiają różne kłopoty swojej rodzinie, że postępują niewłaściwie zarówno w domu, jak i w szkole, częściej też popadają w różnorodne kłopoty, wdają się w sprzeczki lub bójki, częściej też są krytykowani za swoje postępowanie i zachowanie. Natomiast uczniowie dobrze uczący się prezentują zdecydowanie wyższą samoocenę swojego zachowania, a uczniowie osiągający bardzo dobre oceny szkolne bardzo pozytywnie odnoszą się do swojego postępowania.

Dalsza analiza wyników wskazuje, że uczniowie napotykaliby trudności w nauce w skali statusu szkolnego i intelektualnego w porównaniu z innymi osiągnęli nie tylko znacząco niższe wyniki, ale że są to wyniki najniższe w całym profilu (M grupa I = 40,12; M grupa II = 47,72; M grupa III = 53,37). Wskazuje to na bardzo krytyczną ocenę przez uczniów z trudnościami w nauce swoich zdolności oraz efektów pracy umysłowej i osiągnięć szkolnych, jak również sugeruje brak odczuwania przez nich satysfakcji z pobytu w szkole oraz brak nadziei na pomyślne prognozy odnośnie do przyszłych sukcesów w sferze intelektualnej.

Pogłębiona jakościowa analiza danych wskazuje, że znacząca większość badanych uczniów z trudnościami w nauce szkolnej deklaruje zdecydowaną



niechęć do szkoły, nauki, odrabiania pracy domowej oraz zgłaszania się do odpowiedzi w szkole.

Wraz ze wzrostem osiągnięć szkolnych wyraźnie rośnie ocena statusu szkolnego i intelektualnego badanych uczniów. Uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce w skali statusu szkolnego uzyskali wynik powyżej przeciętnego ( $M$  grupa III = 53,37).

Wyniki średnie w skalach: lęku, popularności oraz aparycji uzyskane przez uczniów mających niepowodzenia w nauce różnią się znacząco od wyników ich dobrze uczących się kolegów i w wartościach bezwzględnych należą do umiarkowanych. Dane te sugerują, że dzieci źle uczące się są na ogół mniej zadowolone ze swojego wyglądu, w mniejszym stopniu niż ich dobrze uczący się koledzy akceptują swoją powierzchowność i cechy fizyczne. W mniejszym stopniu są też przekonane, że mogą przewodzić innym czy też generować dobre pomysły. Równocześnie uczniowie ci w większym stopniu doświadczają niepokoju i lęku, są bardziej płaczący, łatwiej się zniechęcają, są skłonni do zamartwiania się czy odczuwania przygnębienia. Częściej też czują się wyizolowani, krytykowani przez rówieśników i znacznie mniej popularni niż ich dobrze uczący się koledzy. Częściej też doświadczają tego, że nie są wybierani do uczestnictwa w grach i zabawach. Uczniowie bardzo dobrze uczący się w skalach popularności i wyglądu zewnętrznego uzyskali nie tylko znacznie wyższe wyniki niż ich koledzy z pozostałych grup, ale wyniki w tych skalach są najwyższe w całym profilu i mieszczą się w przedziale wyników wysokich. Taka konfiguracja danych sugeruje, że czują się popularni wśród rówieśników i przez nich akceptowani. Uważają, że potrafią zjednywać sobie przyjaciół, nie czują się wyizolowani czy odsuwani przez innych. Jako grupa są też przekonani o swojej atrakcyjności, korzystnym wyglądzie i ogólniej sprawności.

Analiza wyników w ostatnim wymiarze obrazu siebie – w skali zadowolenia i satysfakcji – wskazuje, że uczniowie z trudnościami w nauce szkolnej uzyskali wyniki zbliżone do wyników uzyskanych przez uczniów dobrze uczących się. Równocześnie ich wyniki w tej skali są najwyższe w całym profilu ( $M$  grupa I = 51,20;  $M$  grupa II = 54,05). W świetle tego, co mierzy skala, można powiedzieć, że uczniowie napotykający trudności w nauce szkolnej mają na ogół poczucie satysfakcji z życia, są przekonani, że stosunkowo łatwo mogą sobie radzić z problemami, a niektórzy z nich sądzą nawet, że są „życiowymi szczęściarzami”. Podobnie uważają ich dobrze i bardzo dobrze uczący się koledzy.

### III. WNIOSKI KOŃCOWE

Prezentowane w artykule badania miały na celu ujęcie relacji między powodzeniem w nauce szkolnej a obrazem siebie uczniów we wczesnym okresie szkolnym. Statystyczna analiza danych i ich psychologiczna interpretacja wskazuje na dużą współzależność między osiągnięciami w nauce szkolnej a samooceną uczniów. Obrazy siebie uczniów ujęte za pomocą testu Piers-Harris w wyodrębnionych grupach eksperymentalnych różniły się bardzo znacząco między sobą. Przy czym statystycznie istotnie różniły się zarówno ogólne samooceny badanych, jak i różnorodne szczegółowe wymiary psychologicznych autoportretów.

W świetle uzyskanych danych uczniowie napotykający na trudności w nauce szkolnej charakteryzują się skłonnością do wyraźnie zaniżonej samooceny. Krytycznie oceniają swoje zachowanie i postępowanie zarówno w domu, jak i w szkole. Dostrzegają u siebie brak zdolności umysłowych, niskie osiągnięcia szkolne i nie przewidują na przyszłość poprawy w tym względzie. W mniejszym stopniu niż ich dobrze uczący się koledzy są zadowoleni ze swojego wyglądu zewnętrznego, ogólnej aparycji i takich cech, jak zdolności przywódcze czy pomysłowość. Są zdecydowanie mniej pewni siebie i łatwo się zniechęcają. Czują się raczej wyizolowani, krytykowani i na ogół są przeświadczeni o swojej mniejszej popularności wśród rówieśników. Mimo to mają poczucie satysfakcji z życia, są w miarę szczęśliwi i przekonani, że poradzą sobie z problemami, jakie niesie życie.

Natomiast uczniowie uczący się dobrze mają wyraźnie lepszą samoocenę zarówno w wymiarze globalnym, jak i szczegółowym.

Wskaźniki liczbowe obrazu siebie uczniów bardzo dobrze uczących się są najwyższe i mieszczą się w większości w obszarze wyników wysokich bądź bardzo wysokich. Wskazuje to zarówno na bardzo wysoką globalną samoocenę tych uczniów, jak i wysoką ocenę różnych aspektów siebie. Konfiguracja wyników średnich tej grupy badanych wskazuje, że są przekonani o swojej dużej popularności wśród rówieśników oraz o swojej atrakcyjności zewnętrznej. Nie mają zastrzeżeń do swojego zachowania tak w szkole, jak i w domu. Nie czują, aby swoim postępowaniem przysparzali kłopotów rodzicom. Są pewni siebie i umieją zjednywać sobie przyjaciół. Są wyraźnie zadowoleni z życia i sądzą, że mogą poradzić sobie z pojawiającymi się problemami.

Uzyskane dane potwierdzają w pełni tezę o zależności między wynikami w nauce a obrazem siebie u dzieci szkolnych (por. Konn, 1987).

Przeprowadzone badania nasuwają wnioski dotyczące roli ocen szkolnych w budowaniu przez dziecko własnego autoportretu.

Z całą pewnością ocena postępów w nauce winna być dokonywana tak, aby ograniczyć do minimum jej niezamierzone efekty negatywne, jakimi mogą być przekonania dziecka o własnej mniejszej wartości. Objęcie uczniów, zwłaszcza mniej zdolnych, właściwą opieką wychowawczą winno zmierzać do kształtowania w nich obiektywnego, adekwatnego obrazu siebie, jak też powinno mieć na celu wychowawcze równoważenie ewentualnych urazów z racji nieumiejętnego stosowania tej psychologicznej broni, jaką są oceny szkolne. O tym, że uczniowie nie ulegają jej całkowicie, świadczą stosunkowo wysokie wyniki w skali poczucia szczęścia i życiowej satysfakcji nawet u uczniów z trudnościami w nauce.

#### BIBLIOGRAFIA

- Blatchford P. (1997). Pupils' self assessments of academic attainment at 7, 11 and 16 years: effects of sex and ethnic group. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 164-184.
- Brzezińska A. (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 87-97.
- Burnett P. C. (1996). Gender and grade differences in elementary school childrens' descriptive and evaluative self-statements and self-esteem. *School Psychology International*, 17, 159-170.
- Butler R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61, 201-210.
- Campbell J. D. (1990). Self-esteem and clarity of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Chapman J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review Educational Research*, 58, 347-371.
- Chapman J. W., Lamboure R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *British Journal Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Cooley C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Entwisle D. R., Alexander K. L., Pallas A. M., Cadigan D. (1987). The emergent academic self-image of first-graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Eshel Y., Kurman J. (1991). Academic self-concept, accuracy of perceived ability and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 187-197.
- Hansford B. C., Hattie J. A. (1982). The relationship between self and achievement /performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. W: T. D. Yawhey, J. E. Johnson (red.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Harter S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. W: R. Montemayor, G. R. Adams, T. P. Gullotta (red.), *From Childhood to adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hattie J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- James W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Jarczyk J. (1996). Struktura obrazu siebie młodzieży z inwalidztwem wzroku. *Szkoła Specjalna*, 2, 73-87.
- Karnes F. A., Wherry J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49, 903-906.
- Kępiński A. (1972). *Psychopatologia nerwic*. Warszawa: PZWL.
- Konn I. S. (1987). *Odkrycie „ja”*. Warszawa: PIW.
- Kulas H. (1986). *Poziom samooceny dorastającej młodzieży a jej wyniki w nauce szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Łaguna M. (1996). Zmiany obrazu siebie pod wpływem oddziaływań o charakterze edukacyjnym. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 402-407.
- Murray M. E. (1978). The relationship between personality and success in remedial programs in dyslectic children. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 330-339.
- Polak Z. (1988). *Obraz własnej osoby młodzieży niewidomej*. Lublin: UMCS.
- Piers E. V. (1990). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: WPS.
- Purdie N. M., Hattie J. A. (1995). The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 227-235.
- Schunk D. (1990). Self-concept and school achievement. W: C. Rogers, P. Kutnick (red.), *The Social Psychology of the Primary School*. London: Routledge, s. 70-91.
- Shavelson R. J., Hubner J. J., Stanton G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Education Research*, 46, 407-441.
- Siek S. (1983). *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa: ATK.
- Silverman R., Zigmond N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 478-490.
- Skaalvik E., Valas H., Sletta O. (1994). Task involvement and self-presentation concerns: relations with academic achievement, academic self-concepts, and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Sletta O., Valas H., Skaalvik E. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445.
- Stanik M. (1994). Ja-postulatywne u młodzieży autorytarnej. *Roczniki Filozoficzne*, 42(4), 187-211.
- Stanisławek E. (1993). Powodzenie w nauce szkolnej a samoocena i prestiż społeczny uczniów w klasie. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 304-311.
- Tucholska S. (1995). Obraz siebie jedynaczek i niejedynaczek. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 321-327.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Witkowski T. (1996). Obraz siebie u młodzieży z trudnościami w nauce szkolnej. W: A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia psychologiczne KUL*. Lublin: RWKUL, s. 339-352.
- Youman B. E. (1980). Special education placement and the self-concepts of elementary-school age children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 30-34.

---

SELF-CONCEPT AND SUCCESS IN SCHOOL  
AMONG PUPILS OF MID PRIMARY CLASSES

S u m m a r y

The studies referred to in this paper seek to grasp the relationship between self-concept and school results. The studies contained 120 pupils (58 girls and 62 boys) from the 4th and 5th forms of primary school. The subjects aged between 11.2 years to 12.9 years.

Taking into account the school results, three groups of subjects have been distinguished:  
Gr. I (N = 40) consisted of pupils who had difficulties at school;  
Gr. II (N = 40) consisted of mediocre pupils;  
Gr. III (N = 40) consisted of pupils who obtained very good marks at school.

Self-concept was formulated according to the Polish version of Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (P – HCS – CS).

The difference between the mean scores of the experimental groups is statistically significant almost in all the scales. They point that the pupils who have difficulties in studies have a low global self-concept and low assessment of particular self-concepts, except the Happiness and Satisfaction Scale. Now the pupils whose marks were either good or very good had in proportion better scores in self-concept, both in global and particular dimensions.

The scores point to a considerable interrelation between results in studies and self-concept at mid school-age.

*Translated by Jan Kłos*