

JOANNA ŻĄDŁO

## Szkoła źródłem kreowania obrazu siebie i świata uczniów

### Wprowadzenie

Rozwój dziecka we wszystkich jego aspektach jest nierozzerwalnie związany ze środowiskiem, w jakim przebiega. W okresie późnego dzieciństwa rodzina i szkoła stanowią najbardziej znaczące dla dziecka środowiska. Zmiany zachodzące w ich obrębie niewątpliwie wpływają na jego funkcjonowanie i prawidłowy rozwój.

Współcześnie środowisko ujmowane jest z punktu widzenia psychologii interakcjonistycznej, co wiąże się ze zmianami, jakie zaszły w psychologii jako nauce na przestrzeni lat. Zmiany te przyczyniły się do tego, iż ujmuje się obecnie środowisko i człowieka (pojmowanego jako osobę, którą charakteryzuje: podmiotowość, godność, indywidualność, twórczość) jako system otwarty, złożony ze wzajemnie oddziaływujących na siebie podsystemów (Kulczycki 2004: 51).

Zgodnie z ekologicznym modelem rozwoju Urie Bronfenbrennera najbliższym dziecku systemem środowiskowym jest mikrosystem, który stanowi rodzina i szkoła, teren zabaw wraz z kontaktami, jakie dziecko tu nawiązuje. Kolejne systemy środowiskowe to: mezosystem, czyli związki między mikrosystemami, egzosystem, czyli systemy społeczne mające wpływ na dziecko, pomimo iż bezpośrednio z nimi ono się nie styka. Ostatnim systemem jest makrosystem, czyli kultura i podkultura, w jakich ono żyje. Dziecko będące w centrum i jego otoczenie wpływają na siebie w sposób dwukierunkowy, a badanie tych interakcji możliwe jest jedynie w naturalnym środowisku (Vasta, Haith, Miller 1995: 73-74). W takim ujęciu środowisko staje się źródłem aktywnej stymulacji oraz stanowi kontekst specyficznych form zachowania. Nie oddziałuje ono jednak jedynie jako bodziec na organizm, ale jest nośnikiem informacji umożliwiających poznanie aktualnych sytuacji i przewidywanie przyszłości (por. Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1994).

Każde ze środowisk, z którymi dziecko styka się na przestrzeni wielu lat, tj. najpierw rodzina, potem szkoła, klasa, a dalej grupa rówieśnicza, przez swą strukturę i funkcję stawia przed dzieckiem nowe zadania. Dzięki więc rodzicom, nauczycielom, rówieśnikom kształtuje ono między innymi opinie o samym sobie. Sposób, w jaki postrzegane jest przez osoby znaczące, warunkuje jego sposób widzenia siebie. A zatem **doświadczenia pierwszych lat życia dziecka decydują**

o tym, czy obraz samego siebie i świata będzie optymistyczny, akceptujący, czy też charakteryzował się będzie pesymizmem i nieufnością. Dziecko, które widzi siebie w sposób pozytywny, ma tendencje do przyswajania doświadczeń zgodnych z tą wizją i nie przywiązuje też dużej wagi do doświadczeń negatywnych. Z kolei ukształtowanie negatywnego obrazu siebie i świata powoduje przypisywanie nadmiernego znaczenia negatywnym doświadczeniom, bagatelizowanie doświadczeń pozytywnych (por. Siek 1983; Seligman 1993). Tak więc poprzez pozytywny obraz siebie pewny siebie staje się jeszcze bardziej pewniejszy; a ten niepewny siebie jest jeszcze bardziej niepewny – ponieważ negatywny obraz siebie powoduje wycofywanie się człowieka z życia.

Współczesna psychologia dostarcza wielu określeń obrazu siebie. Zdaniem Józefa Kozieleckiego (1981) **obraz siebie**, czyli samowiedzę można opisywać i analizować za pomocą pojęć różnych teorii struktury osobowości. Obraz samego siebie, samowiedza to według J. Kozieleckiego (1981: 42–43) reprezentowany w świadomości zbiór informacji, jakie jednostka posiada o sobie. Składniki tego zbioru może jednostka aktualizować w pamięci i komunikować w formie językowej. Podstawowymi składnikami samowiedzy są: sądy osobiste, tj. sądy opisowe zwane inaczej samoopisem, sądy wartościujące zwane inaczej samoocenami oraz sądy o standardach osobistych (Kozielecki 1981: 71–73). Poczucie własnej wartości, inaczej samoakceptacja, stanowi złożony składnik samowiedzy i wyraża „ogólną postawę wobec własnej osoby” (Rudkowska 2002: 173).

Z obrazem samego siebie ściśle związany jest **obraz świata** stanowiący drugi z podstawowych składników osobowości. Jest to zdaniem Grażyny Rudkowskiej „(...) system wiedzy o świecie, powstały w wyniku gromadzenia i integrowania informacji pochodzących z przekazów społecznych i bezpośredniego doświadczenia jednostki” (Rudkowska 2004: 264). Podobnie jak obraz samego siebie, obraz świata obejmuje sądy opisowe, wartościujące i normatywne. W zależności od indywidualnych doświadczeń ludzie mogą prezentować mniej lub bardziej optymistyczny stosunek do świata. Może więc być on miejscem współpracy, w którym ludzie traktują siebie z ufnością, są gotowi do pomocy lub miejscem rywalizacji, co z kolei może budować atmosferę wrogości, negatywnego nastawienia ludzi do siebie. A zatem obraz samego siebie i świata pozostaje ze sobą we wzajemnych związkach i jak zauważa G. Rudkowska (2004: 265) decyduje o rozwoju osobowości, gdyż „(...) jednostka tworząc obraz świata, znajduje w nim miejsce dla siebie, a zgodnie z ujęciem egzystencjalnym (...) przeżywa swoje istnienie świata”.

Właściwy obraz samego siebie oraz związana z nim samoocena stanowi bardzo ważną kwestię dla wszystkich ludzi. Pozytywny obraz siebie umożliwia sprawne funkcjonowanie w świecie, daje poczucie szczęścia jednostki, powoduje zadowolenie z życia, zapewnia wewnętrzny spokój. Z kolei negatywny obraz samego siebie zmniejsza aktywność człowieka, powoduje niewykorzystywanie własnego potencjału, unikanie wielu trudniejszych zadań. Sprzyja to egocentryzmowi oraz wewnętrznej i zewnętrznej izolacji (por. Pilecka 1997).

## Środowisko szkolne i rówieśnicze w tworzeniu obrazu samego siebie i świata

Młodszy wiek szkolny stanowi drugą fazę kształtowania się samowiedzy zróżnicowanej. Istotną rolę odgrywa tu szkoła, która staje się nowym dla dziecka środowiskiem. Musi ono sprostać nowym wymaganiom, podlega nieustannej ocenie, co ma ogromny wpływ na jego funkcjonowanie. W szkole zaspokaja swoje potrzeby poznawcze poprzez możliwość udziału w realizacji programu, natomiast w relacjach z nauczycielem, kolegami ma okazję do uczenia się reguł obowiązujących w społeczeństwie, korzystnych form zachowań. Szkoła ponadto dostarcza dziecku wiedzy o nim samym, co z kolei wpływa na kształtowanie się ważnych cech osobowości, jakimi są: poczucie własnej wartości oraz realne ocenianie swoich możliwości. W szkole dziecko zaspokaja ponadto wiele innych potrzeb, takich jak np. potrzeba uznania, akceptacji, przynależności do grupy, oraz nawiązuje odmienne niż w rodzinie związki emocjonalne (Milewska 1996: 55).

Na drodze do budowania obrazu siebie szkoła wprowadza nowy obszar. Związany on jest z nowym rodzajem aktywności, jakim jest szkolne uczenie się. Rówieśnicy, ich opinie i osiągnięcia stają się miarą, według której dziecko określa swoje sukcesy. Na tej podstawie buduje obraz samego siebie w zakresie związanym ze zdolnościami, umiejętnościami oraz pozycją w grupie. Opinia dorosłych związana z niepowodzeniami czy sukcesami nie jest już wystarczająca, dziecko dokonuje porównania siebie z rówieśnikami i w ten sposób buduje swój obraz (Brzezińska 1973: 90; Brzezińska 1979: 41). Potwierdzają to prowadzone przez G. Rudkowską (2002) badania. Dzieci w okresie późnego dzieciństwa posiadają wiedzę o samym sobie, na którą składają się tak sądy opisowe, jak i wartościujące oraz normatywne, dotyczące zarówno cech fizycznych, jak też psychicznych. Oceny nie są już typowo echoidalne, ale stanowią zasadniczo rezultat porównań społecznych i rozwijających się standardów osobistych. Jak dowodzi wspomniana autorka, dla ponad jednej trzeciej badanych dzieci właściwości związane z kontaktami z innymi, tj. popularność, prospołeczność, zachowania w domu czy szkole, stanowią istotny składnik samowiedzy. Szczególnie wysoko plasuje się pozycja popularności, wskazuje to na istotne znaczenie, jakie przypisują dzieci relacjom rówieśniczym, a szczególnie akceptacji własnej osoby (Rudkowska 2002: 179, 186).

Szkoła jest dla dziecka inną, nową przestrzenią w stosunku do rodziny. Przede wszystkim stanowi ona większy i szerszy system, co prowadzi do zwiększenia liczby relacji, w które dziecko zmuszone jest wchodzić. W środowisku szkolnym, podobnie jak w rodzinie, dziecko nie tylko jest uczestnikiem, ale i współtwórcą tego środowiska. Wpływa zarazem na nowe segmenty zmian rozwojowych. Zmiany te mają jednak swoją specyfikę. Z jednej bowiem strony sposoby funkcjonowania w rodzinie, sposoby doświadczania relacji z osobami znaczącymi, poszukiwanie

i tworzenie własnego miejsca w rodzinie stanowią punkt wyjścia, wzór relacji z osobami w systemie szkolnym. Z drugiej jednak strony szkoła staje się źródłem nowych doświadczeń, stawia przed dzieckiem nowe wymagania i wyznacza mu inną niż w rodzinie rolę (Król 1997: 23–24).

Młodszy wiek szkolny stanowi kolejny etap w rozwoju umiejętności społecznych. Dziecko wchodzi w nową rolę, jaką jest rola ucznia. Przeżycia i doświadczenia pierwszych miesięcy nauki decydują w dużej mierze o tym, jak będzie wyglądała dalsza kariera szkolna. Rozpoczęcie nauki jest więc bardzo ważnym i trudnym etapem w jego życiu.

O funkcjonowaniu dziecka w roli ucznia i kolegi decyduje poziom przystosowania szkolnego, a ono z kolei warunkuje pozytywny bądź negatywny obraz samego siebie. Na przystosowanie to składają się elementy, takie jak: przystosowanie intelektualne oraz przystosowanie społeczne (por. Woynarowska 1989). Istotną płaszczyzną przystosowania społecznego jest przystosowanie osobowe, przejawiające się dobrym samopoczuciem psychicznym, satysfakcją życiową, poczuciem szczęścia. Dla dziecka w młodszym wieku szkolnym adaptacja społeczno-osobowa oznacza przede wszystkim realizację roli ucznia i członka zespołu klasowego w sposób zadowalający dla otoczenia społecznego, ale też powinna dać dziecku wewnętrzne poczucie zadowolenia i satysfakcji (por. Klus-Stańska 1994). A zatem uczeń, spełniający wymagania szkoły, rozwijający swoje zainteresowania, aktywnie uczestniczący w życiu społeczności szkolnej może być nazwany dobrze przystosowanym. Budowany obraz samego siebie jest pozytywny, jego powodzenie szkolne powoduje znaczny wzrost samooceny, daje poczucie zadowolenia i szczęścia. Jeżeli natomiast dziecko nie spełnia wymagań szkoły, nierzadko nie mogąc im sprostać z powodu ograniczonych możliwości, jego funkcjonowanie społeczne jest zaburzone, nie ma warunków do ujawniania i rozwijania swoich zainteresowań, zdolności, nie zaspokaja swoich indywidualnych potrzeb, staje się dzieckiem źle przystosowanym do szkoły. W takiej sytuacji budowany obraz samego siebie jest negatywny, dziecko funkcjonuje w stanie wewnętrznego zagrożenia, które to generować może różnego typu reakcje obronne (por. Woynarowska 1989).

W szkole, jako środowisku, można wyróżnić czynniki materialne, programowe i osobowe. Materialne stanowi budynek, jego otoczenie, wyposażenie, pomieszczenia, meble, wystrój szkoły. Czynniki programowe to z kolei zakres i treść przekazywanej wiedzy, natomiast osobowe czynniki to nauczyciele i uczniowie. Aby środowisko szkolne sprzyjało dziecku, nie może stwarzać mu zbyt wysokich wymagań, zwłaszcza wykraczających poza jego zdolności adaptacyjne i umiejętność radzenia sobie z trudnościami (Milewska 1996: 54–55). Wpływ szkoły, klasy na rozwój osobowości dziecka dotyczy szczególnie takich zakresów oddziaływania, jak: klimat emocjonalny w grupie szkolnej, nauczyciele, dyscyplina stosowana w szkole, przekazywanie wartości kulturowych, faworyzowanie, postępy w nauce, osiągnięcia społeczne (Hurlock 1985: 471–472).

Oprócz czynników materialnych i programowych na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w szkole niewątpliwym wpływ mają osobowe czynniki środowiska szkolnego. Zdaniem Bernadety Bulli (1997: 63) szkoła dla dzieci w wieku 7–15 lat

(...) jest bardzo ważnym rozwojowo miejscem spotkań. Dziecko spotyka w szkole nauczycieli, rówieśników oraz samego siebie w roli ucznia: w konfrontacji z zadaniami i wymaganiami szkolnymi. Klimat tych spotkań nie pozostaje bez wpływu na rozwój dziecka. I tak szkoła może być miejscem, w którym dokonuje się rozwój dziecka lub w którym przebywanie wymaga uruchomienia zachowań obronnych.

Należy zatem dokonywać analizy środowiska życia dziecka, zwracać uwagę na rozwojowy aspekt jego funkcjonowania w tym środowisku, a co za tym idzie budowanie obrazu siebie i świata.

### Ekosystem klasy szkolnej i jego znaczenie dla budowania obrazu siebie i świata

Nowe orientacje w spojrzeniu na klasę szkolną wynikają z odmiennych założeń i przyjętych koncepcji człowieka. W edukacji humanistycznej człowiek jest podmiotem, funkcjonuje jako niepowtarzalna całość, staje się autorem swego życia, a istotą podmiotowości w relacjach zachodzących między jednostką a otaczającym światem jest możliwość wywierania wpływu. Edukacja, zakładająca podmiotowość człowieka, wspomaga, kształtuje, inspiruje rozwój jednostki przez aktywne, twórcze realizowanie własnych możliwości oraz współdziałanie z innymi. Jej celem jest urzeczywistnianie lepszej wizji przyszłości. Edukacja taka jest procesem uczenia się porozumiewania a nie komunikowaniem wiedzy (Klimowicz 1995: 10–13).

Analizując problem funkcjonowania dziecka w szkole i z tym związane budowanie obrazu samego siebie, dokonując tej analizy z perspektywy ekologicznej, warto przyjrzeć się ekosystemowi klasy, a w nim relacjom *nauczyciel–uczeń* oraz relacjom *dziecko–dzieci*. Te elementy środowiska są dla dziecka szczególnie ważne, gdyż w nich zaspokajają one swoje potrzeby, z relacji tych czerpie wiedzę o sobie samym (por. Milewska 1996; John-Borys 1997; Sowa, Wojciechowski 2001).

Klasa szkolna zdaniem Richarda I. Arendsa (1994: 130) „(...) stanowi złożony system społeczny i ekologiczny, w którym zachowanie uczniów i nauczycieli jest wynikiem wzajemnego oddziaływania jednostkowych potrzeb i instytucjonalnych ról”. Aby była ona środowiskiem sprzyjającym uczeniu się, powinien panować w niej, zdaniem cytowanego wyżej autora (1994: 144), klimat, w którym uczniowie przejawiają pozytywny stosunek do siebie i do kolegów; wytrwale wykonują zadania dydaktyczne i współpracują z nauczycielem, przez co zaspokajają swoje potrzeby; chcą opanować umiejętność kontaktu interpersonalnego i nauczyć się żyć w grupie. Stanowi ona ponadto jeden z podstawowych obszarów zachowania się

dzieci. W niej uczniowie się komunikują, współpracują ze sobą, wywierając wzajemnie wpływ na siebie, w ten sposób kształtując swoją osobowość (Sowa, Wojciechowski 2001: 80).

W trakcie pobytu dziecka w szkole główną rolą, jaką przychodzi mu pełnić, jest rola ucznia. Z nią wiążą się wzajemne relacje między dzieckiem i nauczycielem.

## Relacja nauczyciel–uczeń

Sytuacja dziecka w szkole, relacje nauczyciel–uczniowie są przedmiotem zainteresowania wielu pedagogów (por. Rylke, Klimowicz 1992; Rylke 1993; Janowski 1995; Klimowicz 1995 i inni). Zwracają oni uwagę na to, iż klasa szkolna ma swoją specyficzną tożsamość, a relacje nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń to istotny element klimatu szkolnego, nie pozostający bez wpływu na funkcjonowanie dziecka.

W młodszym wieku szkolnym kształtuje się osobisty stosunek dziecka do pracy, kształtuje się zdolność do formułowania samooceny. Początkowo stanowią ją sądy dotyczące pojedynczych cech zachowań, jednak z czasem przybierają formę twierdzeń bardziej ogólnych (*mam trudności w kontaktach z nauczycielami, dobrze radzę sobie w kontaktach z rówieśnikami*). Stąd ogromna rola nauczyciela, który doceniając wysiłki dziecka, wzbudza przyjemność uczenia się, pomaga odkryć dziecku jego szczególnie zdolności, wpływa na kształtowanie się przyszłego stosunku do pracy (Sęk 1998: 62).

Nie zawsze jednak zachowania nauczycieli wobec uczniów mają charakter wspierający, często są to zachowania o charakterze emotogennym. Nauczyciele łatwo dostrzegają wszystkie niedociągnięcia ucznia, mają tendencje do uogólniania, rzadko zaś wyrażają opinie pozytywne. Sytuacje takie bywają dla wielu uczniów bardzo przykre i nie motywują do pozytywnej aktywności. Do tego dochodzą różne formy agresji (od irytacji po szarpanie, a nawet bicie), które wywołują u dzieci napięcie, wyzwalają takie emocje, jak strach, lęk, gniew. Mogą one prowadzić do zachowań polegających na unikaniu kontaktu z nauczycielem, a czasem wywoływać agresję (Milewska 1996: 57). Potwierdzają to liczne badania naukowe wskazujące, iż źródła postawy lękowej wobec szkoły tkwią głównie w relacjach nauczyciel–uczeń, a kwestia ocen nierzadko dominuje w tych sytuacjach. Ocena, zamiast stanowić informację zwrotną, jest jedynie nagrodą lub karą. Doprowadza to do porównywania się uczniów między sobą, co z kolei powoduje wzrost agresji lub obniżenie poczucia własnej wartości, a to zmniejsza motywację do nauki, jednocześnie nasilając niepowodzenia (por. Obuchowska 1983).

Badając interakcje, jakie zachodzą w klasie szkolnej, naukowcy zwracają uwagę na zjawisko tzw. uczuciowej syntonii polegające na tym, iż uczniowie negatywnie myślący o sobie częściej przeżywają emocje negatywne, które z kolei „pro-

wokują” ich utrwalanie i nieakceptujący stosunek nauczyciela do dzieci. Może się więc zdarzyć, iż po kilkumiesięcznym pobycie dziecka w szkole, w której nauczyciele wyrażali jedynie negatywne i nieprzychylnie opinie na temat uczniów, sami uczniowie w podobny sposób zaczęli myśleć o sobie. Negatywna ocena samego siebie, niezależnie od jej genezy, jest czynnikiem utrudniającym, a nierzadko uniemożliwiającym prawidłowy rozwój. Zatem ta sama szkoła różnym uczniom może stwarzać różne możliwości rozwoju, dla jednych otwierać perspektywy tego rozwoju, dla innych je ograniczać (Klimowicz 1995: 40).

Stawianie przed dzieckiem zbyt wysokich wymagań, kiedy jeszcze nie jest w pełni przygotowane do radzenia sobie z trudnościami, bycie stale ocenianym przez nauczyciela, uwzględnianie w procesie planowania i realizacji działań wychowawczych tylko w niewielkim stopniu indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka – wywołuje emocje negatywne. Najczęściej jest to lęk, który w takich sytuacjach nie mobilizuje do działania, ale je zaburza i uniemożliwia (Brzezińska 1979: 41).

Analizując relacje nauczyciel–uczeń z punktu widzenia kreowania obrazu siebie, u uczniów istotnym aspektem jest stosowany przez nauczycieli system oceniania uczniów.

Z problemem oceniania dziecko spotyka się od pierwszego dnia pobytu w szkole. Oceny postępów wyrażone przez nauczyciela szczególnie dla młodszych dzieci są bardzo ważnym przeżyciem. Często jednak nauczyciele lekceważą wysiłki dziecka, krytykują jego dokonania, a także nie rozgraniczają wyraźnie oceny pracy dziecka od jego osoby. Negatywna ocena zadania zostaje przeniesiona na dziecko, które staje się w ten sposób złym uczniem. Wypaczona zostaje jego motywacja do nauki, a towarzyszące takim sytuacjom napięcie emocjonalne czy nawet lęk przenoszone jest na wszystkie sytuacje, które wiążą się z wykonywaniem zadań i oceną. Ponadto oceny wystawiane przez nauczycieli w szkole stają się miarą wartości dziecka w oczach jego najbliższych (John-Borys 1997: 39). „Kult stopnia” prowadzi często do utraty przez niektórych uczniów nadziei na sukces, godzi niekiedy w poczucie własnej wartości, powoduje powstawanie klimatu wzbudzającego poczucie zagrożenia, często zbyt dużą zależność od nauczyciela (wyuczona bezradność), w konsekwencji selekcjonuje dzieci na lepsze i gorsze. Dlatego też jedynie ocena, której celem jest edukacja i rozwój, szanująca indywidualny styl rozwoju każdego dziecka, może przyczynić się do lepszego jego funkcjonowania (por. Misiorna, Brzezińska 1993).

Oceny zbyt często zależą zdaniem uczniów od innych niż wiedza ucznia, jakimi są np. akceptacja ucznia przez nauczyciela, jego opinia o nim, stan emocjonalny nauczyciela, a nawet szczęście czy przypadek. Takie przekonanie obniża motywację do nauki, nie sprzyja pozytywnej postawie ucznia wobec szkoły. Z problemem ocen dokonywanych przez nauczyciela wiąże się w istotny sposób zagadnienie tzw. etykietowania uczniów oraz samosprawdzającej się przepowiedni. Da-

vid Wood (za Janowski 1995: 72–74) uważa, iż nauczyciele bardzo często oceniają dziecko przez pryzmat jego społecznego pochodzenia oraz nadmiernie poszukują różnic między dziećmi niż podobieństw. Ponadto zdaniem autora oceny dokonywane przez nauczyciela dotyczą niejednokrotnie nie tyle ucznia jako człowieka, ale jego miejsca i roli w klasie. „Związane z klasą” właściwości ucznia są przez nauczycieli postrzegane jako ważniejsze niż wszystkie inne jego cechy. Nauczyciel zwraca więc uwagę na to, czy dziecko jest miłe, sympatyczne w klasie oraz jakie ewentualnie może mieć z nim kłopoty. Taka sytuacja powoduje, iż pozycja dziecka w klasie i jego rola stają się sztywne.

### Relacja uczeń–uczeń

Grupa rówieśnicza, jaką jest klasa szkolna, stanowi tę płaszczyznę środowiska, w której dziecko może zdobyć odpowiednią pozycję, być akceptowane, a przez to zyskać poczucie bezpieczeństwa lub też poprzez odrzucenie przez rówieśników znaleźć się w sytuacji przykrej emocjonalnie. Taka sytuacja odbija się niekorzystnie na rozwoju dziecka, nie pozwalając na zaspokojenie podstawowych potrzeb, zagraża elementarnym wartościom i należy do szczególnie stresogennych, obniża poczucie własnej wartości. Gdy sytuacje tego typu trwają zbyt długo, a nasilenie przekracza poziom wytrzymałości danej osoby, mogą stanowić przyczynę zakłóceń w jej funkcjonowaniu, stać się powodem zaburzeń w zachowaniu i kształtowaniu osobowości. To jednak, czy sytuacja będzie stresogenna, na jakim poziomie nastąpi dezorganizacja zachowania, zależy od właściwości indywidualnych dziecka, tj. systemu potrzeb, dążeń, poprzednich doświadczeń (Milewska 1996: 56).

Relacje dziecka z innymi uczniami mogą stać się istotnym źródłem trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Niejednokrotnie grupa rówieśnicza może być źródłem stresu dla dziecka. Typowa bowiem klasa szkolna jest miejscem rywalizacji, gdzie wyłaniane są dzieci uczące się najlepiej. W ten sposób uczenie staje się podobne do wspinania się po drabinie sukcesu, której stopień najwyższy osiągnąć może jedynie garstka najlepszych, uprzywilejowanych. Atmosferze rywalizacji sprzyja powszechnie panujący system ocen szkolnych, ale też podsycanie współzawodnictwa przez samych nauczycieli. Niektórych uczniów motywuje to do pracy: widząc szansę na sukces, pracują z większym wysiłkiem. Tych, którzy uświadamiają sobie minimalne szanse, szkoła uczy, że są przegrani. W takiej atmosferze rywalizacji uczniowie nie nawiązują naturalnych więzi, a pomoc wzajemna nie staje się warunkiem sukcesu. Pojawia się natomiast niezdrowa konkurencja, wzajemne uprzedzenia, rozwija niechęć dzieci do siebie. Dzieje się tak, gdyż warunkiem sukcesu jest pokazanie nauczycielowi, że jest się lepszym, mądrzejszym, inteligentniejszym od kolegów. W tradycyjnej szkole, w której dominuje etos konkurencji,



uczniowie przejawiający trudności skazani są na porażkę, w rywalizacji ze swoimi kolegami wypadają bowiem zawsze gorzej, postrzegają siebie w kategoriach niepowodzenia (Firkowska-Mankiewicz 1995: 118; Sowa, Wojciechowski 2001: 84).

Rodzaj i liczba doświadczeń społecznych, wynoszonych przez dziecko z kontaktów w grupie, zależy od pozycji, jaką ono w niej zajmuje (Deptuła 1997: 53). Ma to istotne znaczenie zarówno dla jego rozwoju poznawczego, jak i społecznego. Prowadzone badania pokazują, iż czynniki warunkujące popularność w grupie są bardzo zróżnicowane. Dzieci popularne najczęściej prezentują wysoki poziom intelektualny, są koleżeńskie, towarzyskie, uczynne, nieagresywne, zdyscyplinowane, dbające o swój wygląd zewnętrzny, w klasach młodszych są to dziewczęta (por. Kulczycki 2004). Z kolei dzieci niepopularne prezentują przeważnie przeciętną lub nawet niższą od przeciętnej inteligencję, często nie dbają o swój wygląd zewnętrzny, są niezdyscyplinowane, nietowarzystkie, agresywne, nadruchliwe, odbiegające od normy fizycznej, słabsze. Często niezależnie od wyglądu czy zachowania się dziecka determinantem jego popularności staje się przynależność do grup etnicznych, społecznych czy wyznaniowych i związane z tym uprzedzenia (por. Ekiert-Grabowska 1982). Według Marii John (1987) nie bez znaczenia dla popularności dziecka jest akceptacja rodziców (szczególnie matek), ich nadopiekuńczość, niskie wykształcenie, trudności ekonomiczne rodziny, nieustabilizowany prawnie związek małżeński rodziców.

Prowadzone badania nad popularnością dziecka w grupie wskazują na różne przyczyny izolacji czy odrzucenia. Bardzo często przyczyny tkwią w samym dziecku, jego indywidualnych cechach, zachowaniu. Niejednokrotnie jego deficyty rozwojowe powodują, że pomimo dobrej motywacji do nauki, dużego wysiłku, nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkoły. Z tego powodu otrzymuje niskie oceny, czemu towarzyszy często dezaprobatą nauczyciela. To z kolei obniża pozycję dziecka w grupie rówieśniczej. Ta niekorzystna sytuacja, przeżywanie porażek, obniża motywację dziecka do nauki, może kształtować poczucie mniejszej wartości, a w końcu doprowadzić do zaburzeń funkcjonowania w szkole. Przyczyny izolacji czy też odrzucenia mogą być pochodną relacji dziecka z nauczycielem (Milewska 1996: 56).

Zagadnienie popularności dziecka w grupie rówieśniczej od lat jest przedmiotem badań psychologów i pedagogów. Badania prowadzone wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym wskazują, iż czynnikami wpływającymi na popularność dziecka w grupie rówieśniczej są między innymi: płeć (dziewczynki częściej zyskują popularność, są bardziej uspołecznione, a przez to lepiej przystosowane), inteligencja, zewnętrzna atrakcyjność (Hurlock 1985: 334). Istotnymi elementami są też: pogodny nastrój, umiejętność włączania się w życie klasy, przestrzeganie norm szkolnych, włączanie się do zabaw, zwłaszcza przejawianie inicjatywy we wspólnych zabawach, poddawanie nowych pomysłów (Ekiert-Grabowska 1984: 85–86). Z kolei badacze amerykańscy (zob. Vasta, Haith, Miller 1995) jako

korelaty popularności wymieniają: wiek (najmłodsze dzieci są częściej popularne niż urodzone jako pierwsze lub kolejne), zdolności intelektualne, imiona (dzieci o bardziej atrakcyjnych i na ogół mniej nietypowych imionach są bardziej popularne), atrakcyjność fizyczną, a ponadto umiejętności, takie jak inicjowanie interakcji z rówieśnikami, utrzymywanie tej interakcji oraz rozwiązywanie konfliktów. Jako determinanty trudności w kontaktach z rówieśnikami, przejawiające się odrzuceniem lub izolacją, badacze amerykańscy wymieniają z kolei: agresję (dzieci odrzucone wykazują zdecydowanie wyższy niż przeciętny poziom agresji), nieśmiałość (dzieci izolowane są częściej małomówne i mniej aktywne), a także deficyty poznawcze, jak np. niższe umiejętności przyjmowania roli (Putallaz i Wasserman; Coie i Kupersmidt; Jennings, za: Vasta, Haith, Miller 1995).

Przy rozpatrywaniu problemu funkcjonowania dziecka w szkole, analizując relacje nauczyciel–uczeń, oparte na regułach formalnych, narzuconych dziecku przez dorosłych i często surowo egzekwowanych, oraz relacje uczeń–uczeń, w których z kolei rolę odgrywają reguły nieformalne, istotnym elementem, na jaki zwracają uwagę psychologowie i pedagodzy, jest problem lęku szkolnego, a dokładniej lęku przed niepowodzeniem<sup>1</sup>. Może on być skutkiem trudności związanych z odgrywaniem roli ucznia i ze spełnianiem wymagań nauczyciela, jak też grupy rówieśniczej. Dla sprawnego funkcjonowania dziecka w szkole istotne jest, by reguły formalne i nieformalne nie pozostawały ze sobą w sprzeczności, w przeciwnym razie jakiegokolwiek trudności w tym zakresie mogą rodzić lęk przed niepowodzeniem (por. Bach-Olasik 1986).

## Relacja dziecko–zadanie

Dokonując analizy systemowej funkcjonowania dziecka w szkole w kontekście budowania obrazu samego siebie, obok relacji uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń konieczne jest rozpatrzenie relacji dziecko–zadanie (John-Borys 1997: 38), gdyż także z tej relacji dziecko czerpie wiele informacji o samym sobie. Samoocena bowiem, jak zauważa Maria Tyszkowa (1986), obejmuje poglądy o sobie, tj. *jaki jestem*, oraz o swoich możliwościach, tzn. *na co mnie stać* i *co potrafię*. Ponadto samoocena związana jest z porównaniem efektów swoich działań z efektami osiąganymi przez innych, a to w przypadku realizacji zadań szkolnych jest codziennością. Podstawowym zadaniem dziecka jest nauka. Aby mogło ono skutecznie radzić sobie w życiu,

<sup>1</sup> Należy on zdaniem Ireny Obuchowskiej (1983: 153) do tzw. nerwic sytuacyjnych, lęk pojawia się zawsze wtedy, gdy dziecko znajdzie się w sytuacji stawiającej przed nim problem powodzenia czy niepowodzenia i związanych z tym ocen społecznych. Lęk przed niepowodzeniem formuje się najczęściej jako skutek błędów wychowawczych związanych z jednej strony z surowym karaniem za niepowodzenia, z drugiej związany może być ze stawianiem dziecku zbyt wygórowanych wymagań.

musi opanować szereg umiejętności istotnych dla jego dalszego funkcjonowania w świecie. Obok takich umiejętności, jak słuchanie i rozumienie poleceń nauczyciela, koncentrowanie uwagi na wykonywanych zadaniach, odpowiednie organizowanie czasu, wykonywanie zadań domowych, istotne jest opanowanie materiału programowego, a te umiejętności warunkują dobre przystosowanie intelektualne (por. Woynarowska 1989).

W pierwszych latach pobytu dziecka w szkole szczególne znaczenie dla jego pozycji w grupie mają osiągnięcia szkolne i związana z tym akceptacja dziecka przez nauczyciela. Tak więc dzieci spełniające jego oczekiwania, dobrze uczące się są lepiej postrzegane także przez rówieśników, niż dzieci słabiej radzące sobie w szkole, które częściej bywają izolowane. Dzieci akceptowane w grupie zyskują poczucie bezpieczeństwa, znajdują się zatem w sytuacji korzystnej rozwojowo w przeciwieństwie do odrzuconych czy izolowanych, które nawet gdy osiągają dobre wyniki i są akceptowane przez nauczycieli, dotkliwie odczuwają takie sytuacje.

## Zakończenie

Analiza mikrosystemu szkoły pozwala na stwierdzenie, iż w młodszym wieku szkolnym staje się ona miejscem zdobywania wielu nowych doświadczeń, budowania wiedzy o sobie samym i świecie, w którym przychodzi dziecku funkcjonować. Źródłem tej wiedzy jest nie tylko program nauczania. Szkoła dostarcza wiedzy o stosunkach między ludźmi, o wzorcach zachowań, korzystnych sposobach zaspokajania potrzeb. Tu dziecko poznaje znaczenie wysiłku. Dlatego też od doświadczeń wyniesionych z tego środowiska zależy, czy będzie w przyszłości pokonywać trudności, czy nauczy się systematycznie pracować, podejmować samodzielną aktywność, realizować cele życiowe, czy nauczy się radzić sobie w sytuacjach trudnych, nawiązywać kontakty interpersonalne, czy będzie prawidłowo funkcjonować w życiu osobistym. **W szkole kształtuje się bowiem samoocena i poczucie własnej wartości** (Milewska 1996: 65).

W okresie szkolnym zmienia się podstawowy rodzaj działalności dziecka, a wraz z nim podstawowy system stawianych mu wymagań. Warunkiem powodzenia w realizacji głównego celu szkoły, jakim jest uzyskanie pożądanych i zaplanowanych zmian w osobowości dziecka, jest dostosowanie kolejnych poczynań szkoły do możliwości dzieci na danym etapie ich rozwoju. Stawiane jednak przez szkołę wymagania, a także treści i środki nauczania dostosowane są najczęściej do możliwości dzieci przeciętnych, o rozwoju typowym, harmonijnym. Dlatego też dzieci, których rozwój przebiega w odmienny od tego modelu sposób, znajdują się w szkole w sytuacji trudniejszej, gdyż inne są ich potrzeby rozwojowe, a także inne są ich możliwości.