

SYLWIA JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POSTRZEGANIE SIEBIE JAKO CZŁOWIEKA I JAKO UCZNIA
PRZEZ GIMNAZJALISTÓW I GIMNAZJALISTKI
U PROGU PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ŚREDNIEJ.
DONIESIENIE Z BADAŃ

WPROWADZENIE

W latach 2015–2017 prowadziłam badania panelowe, których celem było opisanie przebiegu przejścia młodzieży szkolnej z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej z wykorzystaniem kategorii rytuał przejścia¹. Trzy razy (pod koniec nauki w trzeciej klasie gimnazjum, na początku i pod koniec pierwszej klasy szkoły średniej), ci sami uczniowie wypełniali kwestionariusz obejmujący szereg zagadnień związanych z postrzeganiem siebie i własnej szkolnej sytuacji. Porównanie ich odpowiedzi pozwoliło mi określić przebieg i wyprowadzić profile przejścia z gimnazjum do szkoły średniej, to znaczy przyjrzeć się zmianie, która następowała w zakresie wyróżnionych przeze mnie dymensji, to jest: pojęcia własnego „Ja” i własnego „Ja” w oczach innych; oceny własnej osoby w kontekście cech różniących/wspólnych z innymi; obrazu siebie w roli ucznia; poziomu zbieżności gimnazjalnych wyobrażeń i oczekiwań odnośnie siebie jako ucznia szkoły średniej i rzeczywistości; stosunku emocjonalnego do szkoły; poziomu identyfikacji ze szkołą; orientacji temporalnych; stopnia sprecyzowania i pewności planów edukacyjnych na przyszłość; stosunku do zmiany. Interesowało mnie także, w jakim stopniu profile przejścia różnicują wybrane czynniki związane z osobą badanego (płeć, średnia ocen, ocena zachowania, przynależność do grup młodzieżowych i samorządu klasowego/szkolnego i pełnione w nich funkcje, stopień zadowolenia badanego ze stanu własnego zdrowia i samooceny), z jego środowiskiem rodzinnym (miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia rodzi-

¹ S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

ców, stopień zadowolenia badanego z sytuacji materialnej rodziny) oraz ze szkołą gimnazjalną (usytuowanie szkoły, jej wielkość oraz miejsce, które zajmuje w aktualnych – w momencie pierwszego etapu badania – rankingach wojewódzkich). Wybór tych właśnie, a nie innych czynników wynikał z analizy rozmaitych badań nad młodzieżą, których autorzy wskazują ich związek z procesami tożsamościowymi, w tym doświadczaniem siebie w procesie zmiany².

Badaniem objęłam uczniów poznańskich szkół. Pierwszym etapem był duży sondaż wśród uczniów gimnazjów prowadzony w szkołach pod koniec roku szkolnego 2014/2015. Dobór próby (800 uczniów) był celowo-losowy. Wybrałam gimnazja z różnych miejsc rankingów wojewódzkich, w próbie są zatem zarówno uczniowie tych najwyższych, jak i najniższych uplasowanych w rankingach. Zgodę na przeprowadzenie ankiety próbowałam uzyskać w większości poznańskich gimnazjów. Odmówiono mi tylko w kilku. Ostatecznie udało mi się przeprowadzić badania w 21 szkołach gimnazjalnych w Poznaniu. W każdej ze szkół wylosowałam jedną, dwie lub trzy klasy trzecie (w zależności od wielkości szkoły i możliwości organizacyjnych). Ostatecznie do analizy zakwalifikowałam w pierwszym etapie 765 ankiet. Drugi i trzeci etap to ankietowy sondaż internetowy na początku i na końcu roku szkolnego 2015/2016. Do tej samej grupy 765 gimnazjalistów wysłałam drugą część ankiety w momencie przejściowym (między jednym a drugim szczeblem edukacji) oraz trzecią pod koniec pierwszego roku nauki w nowej szkole. Udało mi się uzyskać kompletne kwestionariusze dla każdego z trzech etapów badań od 124 osób i to one stanowiły ostateczną próbę.

W prezentowanym tekście nie nawiązuję do całego procesu przejścia. Skupię się na wyjściowej próbie 765 gimnazjalistów, by w świetle wyników badań szukać odpowiedzi na pytania, jak postrzegali siebie jako osoby, a szczególnie siebie w roli uczniów gimnazjaliści i gimnazjalistki kończący poznańskie gimnazja w 2015 roku?³ Odpowiedź jest o tyle znacząca, że moje badania są jednymi z ostatnich obejmujących młodzież, która uczęszczała do gimnazjów w Polsce.

² Zob. np. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006; A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Impuls, Kraków 2010; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013; Z. Kwieciński, *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*, EDYTOR, Toruń 2002; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995; M.J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, PWN, Warszawa 1973.

³ Wyniki te nie znalazły się w książce *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym* i są publikowane po raz pierwszy.

WYNIKI BADAŃ

Rozpocznę od krótkiego opisu gimnazjalistów w świetle zmiennych niezależnych a potem przejdę do głównego problemu tekstu. W próbie było 426 dziewcząt i 318 chłopców. 21 osób nie określiło swojej płci. Niemal połowa badanych to uczniowie ze średnią ocen mieszczącą się w przedziale 4.0–4.9. Pięć osób twierdziło, że w pierwszym semestrze trzeciej klasy gimnazjum miało średnią poniżej 2.0, dwanaście osób podało średnią 6.0. Niespełna 5% gimnazjalistów podało, że ich ocena zachowania jest nieodpowiednia lub naganna. 7 na 10 badanych legitymowało się bardzo dobrą lub wzorową oceną zachowania. Wzorową miały aż 234 osoby.

Połowa badanych nie należała w momencie badania do szkolnych kółek zainteresowań, klubów sportowych, wspólnot religijnych itp. Wśród osób deklarujących tego typu zaangażowanie najczęściej, bo 15% informowało o przynależności do szkolnych kółek zainteresowań. Badani należeli także do wolontariatu (5%), harcerstwa (3%) i stowarzyszeń kościelnych (3%). 11% gimnazjalistów to osoby zaangażowane w więcej niż jedną grupę młodzieżową. 86 osób pełniło rozmaite funkcje w tych organizacjach, do których należało. 15% badanych było członkami samorządu klasowego lub szkolnego. Ogólnie można powiedzieć, że badani charakteryzują się dość wysoką samooceną (60%), choć bardzo wysoką tylko 20% badanych. Badani gimnazjaliści w większości w momencie badania byli bardzo zadowoleni i raczej zadowoleni ze stanu swojego zdrowia (w sumie ponad 70%). 13% to osoby raczej i bardzo niezadowolone. Gimnazjaliści w przeważającej mierze deklarowali też zadowolenie z sytuacji materialnej własnej rodziny (35% bardzo zadowolonych, 43% raczej zadowolonych). W myśl odpowiedzi badanych ich matki legitymowały się wyższym wykształceniem, niż ojcowie. Odpowiednio wykształcenie średnie, zawodowe lub podstawowe miało w czasie badania 30% matek i 37% ojców a wyższe 43% matek i 37% ojców gimnazjalistów.

Pierwszym elementem narracji o sobie gimnazjalistów było *pojęcie własnego „Ja” i własnego „Ja” w oczach innych*, które zostało zbadane za pomocą zmodyfikowanego testu TST (*Twenty Statements Test*). Bezpośrednią inspiracją do wykorzystania tej techniki stały się badania Agnieszki Cybal-Michalskiej nad tożsamością młodzieży⁴. Modyfikacja polegała na zmniejszeniu liczby możliwych odpowiedzi z 20 do 10 (w przypadku autoidentyfikacji) lub 5 (własne „Ja” w oczach innych). Była to konsekwencja pilotażowego rozpoznania, w którym gimnazjaliści skarżyli się na obszerność ankiety i wskazywali właśnie testy z 20 określeniami jako uciążliwe. O ile *Twenty Statements Test* wykorzystywany

⁴ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 146 i nast.

w badaniu dorosłych może przynieść wypowiedzi bardziej liczne niż 10, o tyle w badaniu gimnazjalistów zmniejszenie liczby określeń, która zdawała się móc zniwelować liczbę zniechęconych uczniów a tym samym pustych ankiet, wydawało się uzasadnione. Dodatkowo za modyfikacją przemawiał fakt, że o odpowiedź na pytanie *Kim jestem?* proszono badanych kilka razy. Mieli oni wskazać nie tylko określenia samego siebie ale też te, które według nich przypisują im inni. I wreszcie: badania były trzyetapowe, zadanie powtarzało się więc trzy razy.

W pierwszym etapie badań na pytanie *Kim jestem?* w sumie we wszystkich dziesięciu wskazaniach podano 5424 określeń, co stanowi średnio 7 wskazań na badanego. Niemal 30% osób udzieliło 10 odpowiedzi, 14% odpowiedziało dziewięciokrotnie, po 1 na 10 osób wskazało siedem i osiem określeń. Tylko 16 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Średnia siedmiu odpowiedzi jest wysoka. Można powiedzieć, że badani mieli rozbudowane pojęcie własnego „Ja”. Badacze stosujący TST w badaniu młodzieży w różnym wieku otrzymywali podobny wynik nawet gdy prosili o podanie 20 określeń⁵.

Liczbę określeń autodefinicyjnych różnicują istotnie statystycznie niektóre z czynników, których związek z tą zmienną założyłam w hipotezie⁶. Więcej określeń samych siebie podawały dziewczęta, niż chłopcy ($\chi^2 = 48,64$; $df = 4$; $p < 0,01$)⁷. Dziewczęta stanowią ponad 64% osób, które udzieliły od 8 do 10 odpowiedzi i około 32% osób, które nie udzieliły żadnej, lub udzieliły jednej czy dwóch odpowiedzi. Najliczniejszy zbiór określeń ujawnili uczniowie ze średnią ocen 5.0–5.9 oraz 4.0–4.9 ($\chi^2 = 26,61$; $df = 12$; $p < 0,001$). Podobnie jest z oceną zachowania z semestru poprzedzającego badanie. Najwięcej określeń wymieniali uczniowie z bardzo dobrą i wzorową oceną zachowania, ale ci z poprawną stosunkowo mniej niż ci z niższą, niż poprawna ($\chi^2 = 41,17$; $df = 12$; $p < 0,001$). 48,4% osób, które udzieliły od 0 do 2 odpowiedzi to uczniowie niezaangażowani w żadną organizację młodzieżową ($\chi^2 = 24,31$; $df = 12$; $p < 0,05$). Ponad 75% gimnazjalistów, którzy należeli do harcerstwa i tyle samo tych zaangażowanych w organizacje kościelne znalazło się w grupie udzielającej 8–10 odpowiedzi. Im

⁵ Badania Agnieszki Cybal-Michalskiej, Pauliny Peret-Drażewskiej, Bożeny Kanclerz – średnio 6 określeń (A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 147; P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 160; B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 155), Romana Lepperta – 11 określeń (R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Karków 2010, s. 109).

⁶ Badanych podzielono na trzy grupy, które traktowano jako kategorie do obliczeń. Pierwsza z nich to osoby udzielające do 2 odpowiedzi, druga – 3–7 odpowiedzi, trzecia od 8 do 10.

⁷ Test chi – kwadrat. Przywołuję tylko dane dotyczące związków istotnych statystycznie. Pozostałe pomijam (dotyczy to także wyników prezentowanych dalej).

wyższe miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich, tym więcej kategorii wskazywali badani ($\chi^2 = 44,28$; $df = 4$; $p < 0,001$).

Odpowiedzi, których udzielili gimnazjaliści podzieliłam na kategorie ze względu na ich treść. Istotna była kolejność wskazań. Poza odpowiedzią na pytanie o liczbę odpowiedzi udzielonych przez danego ucznia można zatem nakreślić także obraz badanej próby w kontekście treści autodefinicji oraz subiektywnej hierarchii ważności zbioru określeń samego siebie⁸, co czynię poniżej.

Uczestnicy badania zwykle odpowiadali jednym słowem, na przykład: *miła, mądra, uprzejmy, pilna, leniwy, Polakiem, córką, katolikiem, człowiekiem*. Czasami były to rzeczowniki z określającymi je przymiotnikami: *dobrą koleżanką, sumiennym uczniem, totalnym leniuchem* lub dłuższe zbitki wyrazowe, np. *muzyką, którą kocham czy jestem tym, co lubię*. W pierwszym wskazaniu najczęściej określano siebie poprzez nazywanie cech intrapsychicznych, szczególnie tych pozytywnych (15,4%), roli ucznia (14,0%) oraz własnego człowieczeństwa (12,8% odpowiedzi). W drugim wskazaniu do nadal dominujących cech intrapsychicznych (16,3%) i tej warstwy tożsamości, która dotyczy roli ucznia, w jakiej w momencie badania byli gimnazjaliści (11%), dołączyła znacząca reprezentacja cech odwołujących do roli w rodzinie (10,6%; przykłady: *córka, siostra, brat, kuzynka, wnuczka*) wskazanie *człowiek/istota ludzka* (8,6%).

Jeśli zsumujemy odpowiedzi z wszystkich 10 wskazań, największą grupą okażą się określenia pozytywnych cech intrapsychicznych, które pojawiły się aż 996 razy. Dla porównania – cech zakwalifikowanych jako negatywne było 329. Znacznie rzadziej, bo około 100 razy, badani odnosili się do swojego wyglądu, a jeśli to robili, to raczej pozytywnie (np. *ładna*) lub neutralnie (określając na przykład kolor włosów). W badaniach Agnieszki Cybal-Michalskiej⁹ (uczniowie szkół średnich) oraz Romana Lepperta¹⁰ (18-latkowie) uczniowie istotne znaczenia przypisywali częściej byciu człowiekiem i tożsamości płciowej, ale duży udział w ich odpowiedziach miało także odwołanie do pozytywnych cech i do roli ucznia a u Cybal-Michalskiej do cech intrapsychicznych. Paulina Peret-Drażewska (terenem badań była szkoła średnia) uzyskała wyniki podobne do moich – na pierwszym miejscu plasowały się cechy intrapsychiczne, na drugim odniesienia do człowieczeństwa i roli ucznia¹¹. We wszystkich analizowanych przez mnie badaniach nad młodzieżą z użyciem testu *TST* cechy wyglądu zewnętrznego pojawiały się na ostatnich pozycjach. Interpretując taki stan rzeczy, który może dziwić wobec powszechnego przekonania, jak ważny jest wygląd zewnętrzny dla mło-

⁸ A. Cybal-Michalska, dz. cyt., s. 146 i nast.

⁹ Tamże, s. 148–149.

¹⁰ R. Leppert, dz. cyt., s. 111.

¹¹ P. Peret-Drażewska, dz. cyt., s. 162.

dych ludzi, można odwołać się do prawidłowości psychologii postrzegania siebie i innych. Z badań wynika, że gdy ludzie odnoszą się do własnej osoby, używają do opisu cech nieobserwowalnych, a w odniesieniu do innych obserwowalnych¹². Liczne odwołania do roli w grupie rówieśniczej i roli ucznia wskazują na aktywności zajmujące większość czasu młodych ludzi. Ponadto wręcz truizmem jest wspomnianie o niezwykle ważnej roli rówieśników na etapach rozwojowych, na których były prowadzone moje badania. Okres dorastania to wszak czas, gdy dużą rolę w formułowaniu opinii o sobie odgrywiają inni ludzie. Są to osoby znaczące, szczególnie zaś rówieśnicy¹³. Z badań wynika, że poczucie koherencji młodzieży jest skorelowane głównie z jakością relacji z rówieśnikami. Im wyższa jakość tych relacji, tym poczucie koherencji większe¹⁴. Szczególnie na etapie nauki w gimnazjum i w szkole średniej młodzież opowiadając o sobie odwoływała się do cech regulujących relacje społeczne¹⁵.

Na pozytywne cechy intrapsychiczne jako korelaty swojej tożsamości wskazywali raczej uczniowie szkół zajmujących średnie miejsca w rankingach (w pierwszym wskazaniu po ponad 20 punktów procentowych uczniowie szkół z niskich i wysokich miejsc rankingowych, ponad 50% ze średnich pod tym względem szkół). Ci sami uczniowie częściej, niż pozostali, odnosili się do roli ucznia ($\chi^2 = 85,14$; $df = 46$; $p=0,00$). Uczniowie, którzy w pierwszym wskazaniu podali pozytywne cechy intrapsychiczne byli raczej zadowoleni niż niezadowoleni ze swoich wyników w nauce ($\chi^2 = 175,84$; $df = 115$; $p=0,00$) i ze sposobów spędzania wolnego czasu ($\chi^2 = 238,16$; $df = 115$; $p=0,00$). Były to raczej dziewczęta, niż chłopcy ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p=0,00$), osoby z dobrą i przeciętną średnią (ale nie z bardzo dobrą) ($\chi^2 = 218,57$; $df = 138$; $p=0,00$), dzieci matek ze średnim wykształceniem ($\chi^2 = 119,62$; $df = 92$; $p<0,05$).

Zdecydowana większość, bo aż 90% osób, które w pierwszym wskazaniu podały pozytywne cechy wyglądu zewnętrznego, to chłopcy. Podobnie rzecz ma się z pozytywnymi cechami jako ucznia. Na 13 takich odpowiedzi w pierwszym wskazaniu aż 9 to odpowiedzi chłopców ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p=0,00$).

W sumie 538 razy padała odpowiedź *uczeń/gimnazjalista*. Udzielali jej raczej chłopcy niż dziewczęta. 509 razy pojawiło się określenie *człowiek*. Co prawda

¹² J. Karyłowski, *Rola Ja i poznawczych reprezentacji innych osób w myśleniu społecznym. Społeczne układy odniesienia i ich funkcje*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 178.

¹³ Mądrycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.

¹⁴ R. Porzak, *Poczucie koherencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych o różnej jakości relacji z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami*, [w:] *Młodzież w poszukiwaniu szczęścia. Dokąd, po co, jak i z kim?*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin 2014, s. 166.

¹⁵ M. Kleszcz, M. Łaczyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Impuls, 2014, s. 80.

określeń pozytywnych cech intrapsychicznych, określeń roli w rodzinie czy w roli ucznia było więcej, ale każdy z badanych mógł podać ich po kilka, natomiast określenie *człowiek* jeśli padało, to tylko raz. Zatem co 6 badany przywołał tę kategorię w autodefinicjach. W trzech pierwszych wskazaniach w większości były to dziewczęta ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p = 0,00$).

Tylko 364 osoby odnosiły się to tej warstwy tożsamości, która związana jest z płcią. Znowu dominują dziewczęta, nawet w większym stopniu, niż w przypadku określania *człowiek* – 73% liczby wskazań związanych z płcią w pierwszej odpowiedzi to wskazania dziewcząt, 27% chłopców ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p = 0,00$). 209 razy odwołano się do tożsamości narodowej, 665 razy do roli w rodzinie, 362 do roli w grupie rówieśniczej. Wiele z określeń zaliczono do kategorii takich jak: zainteresowania (403), przynależność do organizacji (54), członek/członkini społeczności (103 wskazania). Prawie 300 zwrotów odnosiło się do własnego stylu życia badanych (np. *wegetarianin*), w ponad 40 gimnazjaliści określali siebie jako zwycięzców/liderów, 44 wypowiedzi zakwalifikowano jako żartobliwe/wulgarnie. Niewiele wskazań, bo tylko 23 odnosiło się do tożsamości europejskiej, 49 do tożsamości religijnej, 18 do tożsamości seksualnej. 161 osób w jednym ze wskazań stwierdziło, że są *sobą*. Z kolei *jestem nikim* to odpowiedź 17 osób.

Dwa kolejne pytania ankiety dotyczyły pojęcia *własnego Ja w oczach innych*. Za psychologią społeczną założyłam, że samoopisy młodzieży zawierają nie tylko informacje o Ja prywatnym (jak ja siebie widzę), ale także o Ja publicznym (jak inni mnie postrzegają)¹⁶. Dorastanie to czas społecznych porównań (najważniejsze elementy samowiedzy wiążą się ze społeczną atrakcyjnością)¹⁷, nieustanne zastanawianie się, jak postrzegają nas inni. Na podstawie wiedzy o sobie podejmujemy działania ukierunkowane na „zarządzanie wrażeniem” wywieranym na partnerze interakcji, które w psychologii nazwane zostały autoprezentacją¹⁸. Badani odpowiadali w ankiecie na pytania: *Kim jestem, według moich nauczycieli?* oraz *Kim jestem według moich koleżanek i kolegów z klasy?* Jak wspominałam, i w tym przypadku zastosowałam zmodyfikowany *Twenty Statements Test*, zatem można określić liczbę wskazań, ich treść, hierarchię oraz czynniki różnicujące badane fenomeny.

Odpowiadając na pytanie *Kim jestem, według moich nauczycieli?* badani wymienili łącznie 1928 określeń, co stanowi 2,5 wskazania na badanego. Co czwarty

¹⁶ M. Białęcka-Pikul, *Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja*, [w:] *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska i J. Neckar, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2009, s. 44.

¹⁷ Także, s. 46.

¹⁸ A. Szmajke, *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 25.

badany wpisał co prawda komplet 5 odpowiedzi, ale aż 20% nie odpowiedziało w ogóle. Na pytanie o to, kim są gimnazjaliści według ich rówieśników padło więcej, bo 2034 odpowiedzi, czyli średnio 2,7 na badanego. Większa była w tym przypadku zarówno liczba kompletnych, pięciokrotnych odpowiedzi (30%), jak i pustych ankiet (22,5%). Mniejsze są liczebności tych grup badanych, którzy udzielili od 2 do 4 odpowiedzi w przypadku pytania o perspektywę koleżeńską (34%) niż o perspektywę nauczycieli (40%). Jeśli te wartości procentowe zestawimy z podobnymi w odpowiedzi na pytanie o autodefinicję widać, że odpowiedź na pytanie z przyjęciem perspektywy innych ludzi była dla badanych trudniejsza, może mniej interesująca, w każdym razie zebrałam mniej materiału. Z perspektywy rówieśników badani częściej mieli bardzo bogaty lub bardzo ubogi obraz siebie, z perspektywy nauczycieli stosunkowo częściej była to liczba średnia.

Podobnie jak w przypadku stopnia rozbudowania pojęcia własnego „Ja”, także i w odniesieniu do dwóch kolejnych pytań można mówić o swoistych uwarunkowaniach podawania różnej liczby odpowiedzi. W związku statystycznie istotne z liczbą odpowiedzi w przypadku pytania *Kim jestem według moich nauczycieli?* weszło 12 zmiennych (płeć badanego, średnia ocen, ocena zachowania, miejsce zamieszkania badanego, dzielnica zamieszkania, poziom wykształcenia matki, przynależność do grup młodzieżowych, funkcje pełnione w tych grupach, przynależność do samorządu klasowego/szkolnego, stopień zadowolenia ze sposobów spędzania wolnego czasu, usytuowanie gimnazjum i miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich). W przypadku pytania *Kim jestem według moich kolegów/koleżanek z klasy?* było to także 12, ale innych zmiennych (płeć badanego, miejsce zamieszkania, dzielnica zamieszkania, poziom wykształcenia ojca badanego, przynależność do grup młodzieżowych, funkcje pełnione w tych grupach, przynależność do samorządu klasowego/szkolnego, stopień poczucia własnej adekwatności w relacjach z innymi ludźmi, stopień zadowolenia ze sposobów spędzania wolnego czasu, usytuowanie gimnazjum i miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich, stopień zadowolenia badanego z sytuacji materialnej własnej rodziny).

Dziewczęta zarówno z perspektywy nauczycieli ($\chi^2 = 17,99$; $df = 2$; $p < 0,001$), jak i rówieśników ($\chi^2 = 38,03$; $df = 2$; $p < 0,001$) podawały więcej określeń niż chłopcy. Różnica ta jest wyraźniejsza w odniesieniu do perspektywy kolegów i koleżanek. Im wyższa średnia ocen, tym więcej określeń podawali badani ($\chi^2 = 18,55$; $df = 6$; $p < 0,01$) ($\chi^2 = 17,61$; $df = 6$; $p < 0,01$)¹⁹. Wyjątek od tej reguły stanowią osoby, które zadeklarowały, że mają średnią 6.0. – nasycenie ich obrazu siebie z dwóch badanych perspektyw jest podobne, jak w przypadku uczniów ze średnią 3.0–3.9. W przypadku obu perspektyw uczniowie z oceną zachowania

¹⁹ Pierwszy nawias – wyniki dotyczące perspektywy nauczycieli, drugi – rówieśników.

od nagannej do dobrej udzielali raczej żadnej, jednej lub dwóch odpowiedzi, ci z bardzo dobrą i wzorową znaleźli się w większości (około 60%) w grupie udzielającej od 8 do 10 odpowiedzi ($\chi^2 = 26,92$; $df = 6$; $p < 0,001$) ($\chi^2 = 26,92$; $df = 6$; $p < 0,001$). Osoby przynależące do różnych organizacji udzielały więcej odpowiedzi, niż te niezaangażowane. Dotyczy to obu perspektyw ($\chi^2 = 37,14$; $df = 6$; $p < 0,001$) ($\chi^2 = 35,52$; $df = 6$; $p < 0,001$). Najwięcej odpowiedzi udzielały osoby zaangażowane w działalność organizacji kościelnych, harcerstwo oraz więcej niż jednej organizacji, a w przypadku odpowiedzi z perspektywy kolegów i koleżanek w wolontariat. Osoby niepełniące żadnych funkcji w grupach, do których należały miały mniej bogaty obraz własnego „Ja” w oczach nauczycieli niż te, które pełniły funkcje, ale zależność ta nie powtórzyła się w przypadku perspektywy rówieśniczej ($\chi^2 = 18,43$; $df = 2$; $p < 0,01$). Przynależność do samorządów szkolnych i klasowych pozostaje w związku istotnym statystycznie tylko z perspektywą rówieśniczą tak, że osoby zaangażowane w tego typu działalność udzielają większej liczby odpowiedzi.

Co ciekawe, prawie żadna ze zmiennych związanych z samooceną nie różnicuje liczby określeń wymienianych przez uczniów w odpowiedzi na pytanie *Kim jestem według innych?* Są za to w związku z nią czynniki rodzinne: uczniowie mieszkający w Poznaniu udzielali więcej odpowiedzi z perspektywy nauczyciela niż ci spoza Poznania ($\chi^2 = 16,00$; $df = 2$; $p < 0,05$), ale ci z kolei więcej z perspektywy rówieśników ($\chi^2 = 9,10$; $df = 2$; $p < 0,05$); gimnazjaliści, których matki miały wyższe wykształcenie udzielały więcej odpowiedzi z perspektywy nauczycieli ($\chi^2 = 15,46$; $df = 4$; $p < 0,01$). Stopień rozbudowania obrazu własnej osoby z perspektywy innych jest porównywalny u uczniów z gimnazjów z najwyższych i średnich miejsc rankingowych, statystycznie mniej rozbudowany wśród tych ze szkół z miejsc najniższych ($\chi^2 = 8,93$; $df = 2$; $p < 0,01$).

Z perspektywy własnych nauczycieli badani postrzegają się głównie jako osoby o pozytywnych (792 wskazania) i negatywnych (372) cechach intrapsychicznych. Najbardziej liczną grupę osób, które domniemają, że nauczyciele dostrzegają ich negatywne cechy stanowią uczniowie szkół ze średnich i wysokich miejsc w rankingach ($\chi^2 = 52,33$; $df = 30$; $p < 0,05$). Chłopcy statystycznie częściej niż dziewczęta wskazują cechy negatywne i rzadziej niż one pozytywne ($\chi^2 = 60,46$; $df = 30$; $p = 0,001$).

Bardzo wyraźnie widać istotną statystycznie zależność: im niższy stopień zadowolenia z własnych wyników w nauce, tym częściej badani wskazywali, że nauczyciele postrzegają ich przez pryzmat negatywnych cech intrapsychicznych. Odwrotna zależność występowała w odniesieniu do cech pozytywnych, z tym, że osoby o najwyższym stopniu zadowolenia ze swoich wyników dydaktycznych miały wynik niższy o trzy punkty procentowe od osób raczej zadowolonych. Dalej widać już istotną tendencję spadkową (kategorie cech i stopień zadowo-

lenia z własnych wyników w nauce pozostają w związku statystycznie istotnym, $\chi^2 = 157,01$; $df = 75$; $p < 0,001$). Nie znajduje to jednak odzwierciedlenia w zależnościach pozytywne/negatywne cechy a średnia ocen. Uczniowie z najwyższymi średnimi wskazują mniej cech pozytywnych niż ci ze średnimi w granicach 3.0–4.9 ($\chi^2 = 161,780$; $df = 90$; $p < 0,001$). Mocno zarysowana jest z kolei zależność: im wyższa ocena zachowania, tym mniej określeń negatywnych i tym więcej pozytywnych. Połowa odpowiedzi uczniów z nieodpowiednią oceną zachowania to negatywne cechy intrapsychiczne, zaś ponad 30% odpowiedzi uczniów z oceną wzorową i bardzo dobrą to określenia pozytywne ($\chi^2 = 242,46$; $df = 90$; $p < 0,0001$). Uczniowie, którzy należeli podczas nauki w gimnazjum do samorządu klasowego uważają, że są bardziej pozytywnie postrzegani przez nauczyciela niż ci, którzy do samorządu nie należą ($\chi^2 = 51,14$; $df = 30$; $p < 0,05$). Więcej pozytywnych cech wskazały osoby mieszkające poza Poznaniem, więcej negatywnych mieszkańcy Poznania ($\chi^2 = 50,18$; $df = 30$; $p < 0,05$). Bardzo często przyjmując perspektywę nauczyciela odwoływano się do cech uczniowskich (364 razy pozytywnie, 153 razy negatywnie).

Z perspektywy kolegów i koleżanek badani widzieli siebie bardzo pozytywnie – 1223 odpowiedzi, czyli znacznie ponad połowa wskazań zakwalifikowałam jako pozytywne określenia cech intrapsychicznych (negatywnych 396). Wśród wykrytych zależności warto zwrócić uwagę na fakt, że im gorzej ktoś oceniał sposób spędzania przez siebie wolnego czasu, tym więcej określeń negatywnych podawał ($\chi^2 = 151,90$; $df = 110$; $p = 0,005$). Sposób spędzania wolnego czasu wyraźnie powiązany jest z relacjami rówieśniczymi. Zarówno negatywnych, jak i pozytywnych cech intrapsychicznych więcej podawały dziewczynki, niż chłopcy ($\chi^2 = 113,180$; $df = 44$; $p < 0,001$). Zdają się one bardziej wyczulone na ocenianą aspekt bycia postrzeganym przez innych. Z kolei uczniowie z wzorowymi i bardzo dobrymi ocenami zachowania przypisywali sobie najwięcej cech pozytywnych w oczach rówieśników ($\chi^2 = 193,66$; $df = 132$; $p < 0,001$). Więcej własnych cech pozytywnych w oczach rówieśników dostrzegały osoby zaangażowane w działalność młodzieżową niż te niezaangażowane, najwięcej tych cech wymieniały osoby związane z harcerstwem. Także one podały najmniej cech negatywnych ($\chi^2 = 230,82$; $df = 132$; $p < 0,001$). Im wyższe wykształcenie ojca tym mniej cech pozytywnych podawali badani ($\chi^2 = 114,63$; $df = 88$; $p < 0,05$).

Więcej niż z perspektywy nauczyciela w przypadku perspektywy rówieśniczej było określeń odnoszących się do relacji (na przykład: *pomocny, uprzejmy, godna zaufania, przyjacielska*). Tylko siedemnaście razy w odniesieniu do nauczycieli i aż 69 do kolegów i koleżanek wskazywano cechy związane z wyglądem (w większości były to cechy zakwalifikowane jako pozytywne lub neutralne).

Poza pytaniami o autodefinicję jako człowiek, badani zostali też poproszeni o odpowiedź na pytanie o obraz siebie w roli ucznia (*Kim jestem jako uczeń?*). Po-

nieważ badani odwoływali się tylko do roli ucznia, nadawanie kategorii podobnych jak w pytaniu o ogólne autodefinicje nie miało sensu. Odpowiedzi sklasyfikowano jedynie jako pozytywne (np. *ambitnym, grzecznym, inteligentną, sumienną, starającą się, solidnym*), negatywne (*leniwym, słabym, nieodpowiedzialnym, wrednym, głupim, niedouczoneym*) lub ambiwalentne i trudne do jednoznacznego zakwalifikowania (np. „*robiącym*” *szkołę po swojemu; trójkowym; cichym; lekko zdolnym*).

W sumie podano 2716 odpowiedzi, średnio 3,6 na osobę. Pozytywnych było z tego 72,8% (1976 odpowiedzi), negatywnych 23,9% (650 odpowiedzi), neutralnych, ambiwalentnych i trudnych do zakwalifikowania 3,3% (90 określeń). Cztery na dziesięć osób udzieliło kompletu pięciu odpowiedzi, 5% pozostawiło tę część ankiety pustą.

Liczba odpowiedzi na pytanie dotyczące siebie w roli ucznia pozostaje w związku statystycznie istotnym z niektórymi czynnikami.

Zdecydowanie i istotnie statystycznie więcej odpowiedzi udzielały dziewczynki, niż chłopcy ($\chi^2 = 34,50$; $df = 2$; $p < 0,001$), osoby z wysoką średnią ocen ($\chi^2 = 63,89$; $df = 6$; $p < 0,001$), wzorową i poprawną oceną zachowania ($\chi^2 = 45,37$; $df = 6$; $p < 0,001$), harcerze i osoby zaangażowane w więcej niż jedną organizację młodzieżową ($\chi^2 = 35,44$; $df = 6$; $p < 0,001$) oraz gimnazjaliści pełniący w organizacjach, do których należą, jakieś funkcje ($\chi^2 = 15,79$; $df = 2$; $p < 0,001$) lub zaangażowane w szkolną samorządność ($\chi^2 = 13,13$; $df = 2$; $p = 0,001$). Bogaty obraz siebie jako ucznia miały też osoby wysoko oceniające własne szkolne osiągnięcia ($\chi^2 = 37,37$; $df = 5$; $p < 0,001$), ale średnio zadowolone ze sposobów spędzania przez siebie wolnego czasu ($\chi^2 = 12,11$; $df = 5$; $p < 0,01$), dzieci matek z wyższym wykształceniem ($\chi^2 = 22,87$; $df = 4$; $p < 0,001$). Wykształcenie ojca także weszło w związek statystycznie istotny z liczbą określeń siebie jako ucznia, ale można powiedzieć raczej w tym przypadku, że doświadczenia uczniów, których ojcowie nie ukończyli szkoły średniej różnią się od pozostałych – ci właśnie udzieliли istotnie mniej odpowiedzi ($\chi^2 = 15,05$; $df = 4$; $p = 0,00$).

WNIOSKI

Bardzo uśredniając wszystkie uzyskane z pierwszego etapu badania ankietowego wyniki można zarysować obraz gimnazjalistów z pierwszej fazy przejścia do szkoły średniej:

- 1) Oceniali się oni pozytywnie i bardzo pozytywnie – szczególnie w roli uczniów i uczennic.
- 2) W zakresie subiektywnych aspektów poczucia ich tożsamości można powiedzieć, że mieli rozbudowany obraz siebie, a mniej rozbudowany z perspektywy innych, szczególnie nauczycieli.

- 3) Wypowiedzi autodefinicyjne dziewcząt były bardziej rozbudowane niż chłopców. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w autodefinicjach i definicjach siebie z perspektywy innych ludzi podawali w większości określenia pozytywne, ale w przypadku dziewcząt dotyczyły one w zdecydowanie największej liczbie cech intrapsychicznych. To chłopcy przywoływali pozytywne cechy wyglądu zewnętrznego i cechy związane z rolą ucznia opisując siebie. To oni także, częściej niż dziewczęta, podawali w opisie siebie z perspektywy innych jakiegokolwiek określenia negatywne. Obraz siebie z perspektywy rówieśników dziewcząt był bardziej rozbudowany niż chłopców (pozytywne i negatywne cechy intrapsychiczne). Można więc powiedzieć, że dziewczęta mają bardziej rozbudowany obraz własnego „Ja”, ale płaszczyzny postrzegania siebie są bardziej zróżnicowane u chłopców. Chłopcy czują się częściej niż dziewczęta oceniani negatywnie przez nauczycieli i rówieśników, ale znów obraz siebie z perspektywy innych jest bogatszy u dziewcząt. Dziewczęta częściej niż chłopcy odwoływały się też do płci jako punktu odniesienia własnej tożsamości, pisały też, że są ludźmi/istotami żywymi, co rzadziej podkreślali chłopcy.
- 4) Wysoka średnia ocen i ocena zachowania w gimnazjum były związane z bogatszym niż u osób z niższymi wynikami szkolnymi obrazem własnego „Ja” zarówno z własnej perspektywy, jak i perspektywy innych osób, z tym, że osoby z wysoką oceną zachowania opisywały się z badanych perspektyw przez podawanie bardzo pozytywnych cech, uczniowie z wysoką średnią ocen częściej niż inni uważają zaś, że nauczyciele postrzegają ich negatywnie (uczniowie z przeciętnymi średnimi widzieli więcej pozytywnych cech).
- 5) Różne zasoby, którymi dysponowali badani uczniowie, przekładały się na ich pozytywną i rozbudowaną ocenę siebie i siebie w roli ucznia. I tak na przykład osoby przejawiające różne formy zaangażowania szkolnego i pozaszkolnego ogólnie podawały więcej określeń autodefinicyjnych oraz określeń siebie jako ucznia, podawały dużo pozytywnych określeń z perspektywy rówieśników, czuły się więc pozytywnie przez nich oceniane.

BIBLIOGRAFIA

- Białęcka-Pikul M., *Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja*, [w:] *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2009.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Impuls, Kraków 2010.
- Jaskulska S., *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Karyłowski J., *Rola Ja i poznawczych reprezentacji innych osób w myśleniu społecznym. Społeczne układy odniesienia i ich funkcje*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kleszcz M., Łączek M., *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Impuls, 2014.
- Kwieciński Z., *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*, EDYTOR, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Kraków 2010.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Szymański M. J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, PWN, Warszawa 1973.
- Porzak R., *Poczucie koherencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych o różnej jakości relacji z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami*, [w:] *Młodzież w poszukiwaniu szczęścia. Dokąd, po co, jak i z kim?*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin 2014.
- Szmajke A., *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Author: Sylwia Jaskulska

Title: Perceiving oneself as a human being and as a student by the junior high school pupils before beginning their secondary school education

Keywords: perceiving oneself as a student, junior high school, transition

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In the text, I presented a part of the results of the studies concerning the transition of the school youth from junior high school to high school. In the light of this results, I answered the question on how the students graduating from junior high schools in Poznań in 2015 perceived themselves as a person, especially in the role of a student. The image is generally positive, although it varies among the students with different resources (e.g. grades, level of involvement).