

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski

HANNA LIBERSKA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

MIĘDZY POCZUCIEM AKCEPTACJI, WSPARCIA A WYKLUCZENIEM - UWARUNKOWANIA RÓŻNYCH DRÓG ADAPTACJI DZIECI DO SZKOŁY

ABSTRACT. Farnicka Marzanna, Liberska Hanna, *Między poczuciem akceptacji, wsparcia a wykluczeniem - uwarunkowania różnych dróg adaptacji dzieci do szkoły* [Between a Sense of Acceptance and Exclusion - Indicators of Different Developmental Paths of Lives in School]. *Studia Edukacyjne* nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 99-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.6

The present study includes selected conditions of adaptation to the school. The research question focused on different predictors of sense of acceptance and self-esteem and a sense of exclusion. The study involved 270 children aged 8-12. Data were collected twice using two tools: a questionnaire SUSPO and QSL. The results showed dynamic processes and differences occurring in the first and the second period of primary education and the opportunity to create conditions for a successful learning environment by the teacher.

Key words: pupils, primary - education, adaptation, exclusion, acceptance

Zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta Havighursta¹, dziecko w wieku szkolnym staje wobec zadań związanych z wejściem do nowego środowiska jakim jest szkoła, które koncentrują się na rozwijaniu podstawowych umiejętności czytania, pisania i uczenia się oraz nawiązywaniu

¹ R. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1972.

relacji z rówieśnikami i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej². Z punktu widzenia koncepcji przełomów podjęcie nauki w szkole jest jednym z kluczowych momentów uczestniczenia dziecka w kulturze i życiu społecznym³. Także w koncepcji zdarzeń życiowych uczęszczanie do szkoły (edukacja i przygotowanie do zawodu) wymieniane jest jako jeden z ważnych kontekstów rozwoju człowieka⁴. Zatem, szkoła jawi się jako kontekst edukacyjny, w którym zachodzi proces nabywania wiedzy i umiejętności, które w dalekiej perspektywie czasu warunkują kształtowanie się kariery zawodowej jednostki.

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona⁵, podstawowy dylemat okresu rozwojowego, zwanego późnym dzieciństwem (wiek 6/7-12 lat), dotyczy pracowitości i poczucia niższości, a jego pozytywne rozwiązanie prowadzi do uzyskania cnoty kompetencji. Zaangażowanie się i podjęcie nowych ról – ucznia i kolegi wiąże się z pracowitością, na bazie której rozwija się poczucie sprawstwa oraz własnej wartości u dziecka. Brak sukcesu w tej sferze może skutkować poczuciem niższej wartości i trudnościami w znalezieniu satysfakcjonującego miejsca (pozycji) w grupie rówieśniczej, poczuciem osamotnienia, wykluczenia społecznego lub poszukiwaniem zachowań kompensacyjnych⁶.

Podjęcie roli ucznia zmienia system funkcjonowania dziecka, gdyż wchodzi ono w nowy kontekst rozwojowy – system szkolny. Systemowe ujęcie procesu uczenia się dziecka wskazuje na wagę występujących konfliktów między kontekstami rozwojowymi dziecka. Na styku między szkołą, domem a potrzebami rozwijającej się jednostki dziecko może odczuwać konflikty nie tylko w zakresie odmiennych celów każdego z tych systemów (indywidualizacja – socjalizacja), ale także dotyczących różnych sposobów oddziaływań i oczekiwań. Samo „pojawienie się dziecka” w wielu systemach może powodować także konflikt wewnątrz „ja” dziecka i prowokować sytuacje trudne (np. przeciążenia, deprivacji, utrudnienia, zagrożenia, czy konfliktu), z którymi dziecko jako „uczeń” czy „kolega” nie będzie sobie w stanie sam poradzić⁷. Choć przyjmuje się, że dziecko, które uzyskało doj-

² M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996.

³ S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002.

⁴ J. Thijs, H. Koomen, A. van der Leij, A. *Teacher – child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective*, *School Psychology Review*, 2008, 37, s. 244-260.

⁵ E. Erikson, *Identity and the life cycle*, New York 1980.

⁶ M. Farnicka, H. Liberska, *Uwarunkowanie poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2016, 31.

⁷ M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.

rzałość szkolną jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie przed nim stoją⁸, to w literaturze specjalistycznej podkreśla się, że trudności adaptacyjne do obowiązków szkolnych mogą przejawiać się stosunkowo często w postaci: problemów eksternalizacyjnych (np. zachowania agresywne, niepokój psychoruchowy) i problemów funkcjonowania emocjonalnego (lęk, smutek, wycofanie itp.)⁹.

Na kwestie sukcesu szkolnego można spojrzeć z wielu perspektyw:

- systemu edukacyjnego,
- systemu szkoły,
- nauczyciela,
- rodziców oraz
- indywidualnej dziecka.

Warto przywołać tu współczesną dyskusję nad rolą i funkcją edukacji¹⁰. W niniejszym artykule przyjęto perspektywę indywidualną dziecka i jego rozwoju w wymiarze społecznym. Za podstawowe cele edukacyjne wyznaczające sukces szkolny przyjęto sprostanie tzw. zadaniom szkolnym (czynnik wiedzy i umiejętności oraz płaszczyzna rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego), których miernikiem są ocena siebie jako ucznia oraz prawidłowe funkcjonowanie w interakcjach społecznych, zoperacjonalizowane jako odczuwane poczucie akceptacji uzyskiwane od rówieśników¹¹. Uznano, że poczucie akceptacji oraz wysoka ocena siebie jako ucznia stanowią zasoby dziecka w ciągu edukacji szkolnej i są swoistymi czynnikami ochronnymi, które pomagają dziecku radzić sobie z wyzwaniami rozwojowymi (pozytywna adaptacja). Poczucie wykluczenia traktowano jako czynnik ryzyka, który w sytuacjach kryzysowych dla dziecka może sprzyjać pojawieniu się problemów adaptacyjnych, bowiem może blokować ono możliwości pełnej adaptacji do wymogów systemu edukacyjnego¹². Dla oceny tych czynników w danej sytuacji wyróżniono dwie relacje: 1) relacja *ja – inni* (nauczyciele, rodzice oraz uczniowie) oraz 2) relacja *ja – zadania* (ewaluacja siebie i swoich możliwości jako ucznia). Obydwa wymiary mogą obrazować sferę konfliktów dziecka w czasie jego funkcjonowania w roli ucznia

⁸ E. Filipiak, *Dojrzałość potrzebna od dziecka*, Psychologia w Szkole, 2005, 3(7).

⁹ J. Nurmi, *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*, Educational Research Review, 2012, 7.

¹⁰ A. Brzezińska, M. Czub, *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, Kultura i Edukacja, 2015, 1(107); J. Trempała, *O pułapkach pomiaru osiągnięć szkolnych: „przeciętny uczeń” nie istnieje*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 4(238), s. 9-23.

¹¹ M. Farnicka, *Promocje uczniowskie jako wskaźnik sukcesu edukacyjnego*, [w:] *Lubuszanie 2012 : Diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Zielona Góra 2012, s. 341-343.

¹² M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, 2014, 3(67), s. 57-71.

i kolegi¹³. Stan emocjonalny i jakość kontaktów z innymi może ulegać zmianom w zależności od zmieniającego się kontekstu rozwojowego i zachodzących procesów rozwojowych¹⁴. Oceny obu wymiarów dają możliwość stymulowania rozwoju dziecka i jego aktywności ukierunkowanej na osiągnięcie jak najwyższej satysfakcji z funkcjonowania w roli ucznia jak i kolegi. Poniżej przedstawiono bliżej omawiane wymiary relacji, na których przejawia się sposób funkcjonowania dziecka w szkole.

Relacja ja – zadania. Emocje i stany psychiczne, które dziecko przeżywa w relacjach z innymi i w wyniku podejmowanej aktywności warunkują sposób odbioru rzeczywistości, a przez to kształtują funkcjonowanie w interakcjach społecznych oraz stosunek do samego siebie, swoich zdolności i możliwości¹⁵. Helen Bee¹⁶ wskazuje na wagę okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny i poczucia własnej wartości. Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym i w okresie wczesnoszkolnym przechodzą zmianę na dymsensji: od zewnętrznych ocen, które są informacjami zwrotnymi od nauczycieli i rodziców oraz własnej oceny związanej z krótkotrwałym zadowoleniem i satysfakcją (lub brakiem satysfakcji i niezadowoleniem) po wykonaniu zadania do względnie stałej wewnętrznej własnej oceny siebie jako ucznia i swoich zdolności szkolnych.

Relacja ja – inni. Odczuwane wsparcie społeczne i poczucie akceptacji oddziałuje na stopień poczucia zakorzenienia w środowisku społecznym¹⁷. Relacje oparte na zrozumieniu potrzeb i wsparciu ich realizacji powodują wzrost poczucia bezpieczeństwa w danej społeczności. Poczucie akceptacji jest jednym z elementów budowania poczucia własnej wartości oraz odczuwanej satysfakcji z podejmowanych działań, jak również nawiązywanych relacji interpersonalnych¹⁸. Natomiast poczucie wykluczenia sprzyja zaburzeniom funkcjonowania jednostki w tych wymiarach (zwłaszcza w relacji ja jako kolega/ koleżanka – wartościowy członek grupy).

¹³ Sytuacja ja – zadanie traktuje się za M. Tomaszewskim (*O sytuacjach trudnych*, Warszawa 1965) oraz M. Tyszkową (*Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986).

¹⁴ H. Liberska, *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*, [w:] *Child of many worlds*, red. H. Liberska, M. Franicka, Frankfurt am Main – Wien, 2014.

¹⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże; M. Farnicka, *Poczucie wsparcia*, s. 245-261.

¹⁸ H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.

Poniżej przedstawiono badania realizowane z inicjatywy i inspiracji Grupy skupionej wokół Centrum Badania nad Rodziną i Adolescencją¹⁹, prowadzone od roku 2013 w Polsce i na Węgrzech. Ich efektem jest między innymi stworzenie i weryfikowanie Kwestionariusza Życia Szkolnego (QSL)²⁰. Badanie miało na celu odpowiedzieć na pytania: 1) Jakie czynniki warunkują poczucie akceptacji oraz pozytywną samoocenę siebie jako ucznia? 2) Jakie czynniki warunkują poczucie wykluczenia?

Grupa badana. W badaniu wzięło udział 280 uczniów w pomiarze I i 270 w pomiarze II (por. tab. 1). W celu porównania znaczenia wielkości środowiska szkoły w badaniu wzięły udział dzieci ze szkoły miejskiej (2 klasy) oraz wiejskiej. Badanie przeprowadzono dwukrotnie – na początku roku szkolnego (we wrześniu) oraz na jego końcu (w czerwcu).

Tabela 1

Prezentacja badanej grupy

Klasa	II	III	IV	V	VI
Pomiar I/ II	60/58	60/59	50/48	50/46	60/59
Dziewcząt	28/28	32/30	24/23	27/24	32/31
Chłopców	32/30	28/28	26/25	23/22	28/28

Narzędzia badawcze

Kwestionariusz QSL (Questionnaire of School Life) – został opracowany przez grupę badaczy z Czech i Polski²¹. Służy on do pomiaru: poczucia dobrostanu, poczucia wykluczenia oraz pomiaru poziomu akceptacji oraz poczucia wsparcia (ucznia przez klasę), α Cronbacha = 0,723 – dla całej skali).

Wyniki

Relacja ja – inni. Poniżej, ze względów rozwojowych, rezultaty badań zostały przedstawione w dwóch grupach: młodszej (dzieci 6-7-letnie, klasy II i III) oraz starszej (dzieci 10-11-letnie, klasy IV - VI). Także ze względu na

¹⁹ See; European Group Focused on Research on Family and Adolescents (<http://familyandadolescent.weebly.com/>); por. M. Farnicka, H. Liberska, J-E. Nurmi, *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe*, Psychologia Rozwojowa, 2016, 21, 1; tychże, *Intrapsychic and social conditionings feeling excluded in a school environment*, [w:] *Development of Teacher Calling in Higher Education*, red. G. Pusztai, A. Engler, I. Revák Markóczy, Budapest 2015, s. 115-125.

²⁰ M. Farnicka i in., *The Questionnaire of School Life (QSL)*, [w:] *Childs' of many world*.

²¹ Tamże.

znaczenie wyniki zostały podzielone na: I ścieżkę – ścieżkę sprzyjającą adaptacji oraz II – grożącą wykluczeniem.

I ścieżka - adaptacyjna. *Klasy II - III.* Aktualne poczucie wsparcia (w czasie t_2) związane było ze wsparciem uzyskiwanym wcześniej (w czasie t_1), aktualnym poczuciem akceptacji ze strony klasy (w czasie t_2 , $\beta = 0,57$) oraz aktualną samooceną siebie jako ucznia ($\beta = 0,39$ por. tab. 2).

Aktualne poczucie akceptacji (w czasie t_2) związane było z odczuwanym obecnie wsparciem ($\beta = 0,49$) oraz wcześniejszą akceptacją (w czasie t_1 , $\beta = 0,49$). Należy także wskazać ujemną relację poczucia wsparcia na początku roku z poczuciem akceptacji na końcu roku szkolnego (czas t_2 , $\beta = -0,3$). Uzyskany rezultat może wskazywać na sytuacyjne i krótkotrwałe odczuwanie wsparcia oraz traktowanie go jako elementu sytuacji, a nie trwałej relacji wspierającej. Z drugiej strony można zwrócić uwagę na rolę akceptacji społecznej w czasie t_1 . Uzyskany związek wskazuje na jej znaczenie dla kształtowania się akceptacji ucznia w ciągu roku szkolnego (por. tab. 3).

Tabela 2

Badanie predyktorów poczucia wsparcia wśród uczniów młodszych w II pomiarze

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	0,12	0,27		0,44	0,66
wsparcie1	0,16	0,06	0,15	2,44	0,02
samoocena2	0,42	0,07	0,39	6,49	0,0001
akceptacja2	0,54	0,06	0,57	9,08	0,0001

Tabela 3

Badanie predyktorów poczucia akceptacji wśród uczniów młodszych w II pomiarze

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	0,64	0,32		1,997	0,049
wsparcie1	-0,33	0,12	-0,30	-2,77	0,007
akceptacja1	0,48	0,11	0,49	4,48	0,0001
wsparcie2	0,69	0,08	0,65	8,76	0,0001

Klasy IV - VI. W przypadku poczucia wsparcia wśród uczniów klas starszych ważna stała się uzyskiwana akceptacja nie tylko w danym momencie

($t_2, \beta = 0,5$), ale także spostrzegana wcześniej i obecnie ocena siebie jako ucznia ($t_1, \beta = -0,25, t_2, \beta = 0,31$) oraz wcześniejsze poczucie wsparcia ($t_1, \beta = 0,47$, por. tab. 4). Rezultat ten może oznaczać stabilizowanie się poczucia wsparcia wśród uczniów klas starszych szkół podstawowych, co wskazuje na utrwalanie się przyjmowanych ról czy sposobów funkcjonowania w klasie. Dla poczucia akceptacji nie uzyskano istotnego modelu regresji.

Tabela 4

Uwarunkowania poczucia wsparcia w czasie t_2 wśród uczniów klas IV - VI

R ² = 0,866; istotność zmiany < 0,001; dopasowanie df = 4; F = 120; p < 0,001						
Współczynniki						
		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	-.074	0.22		-.34	.736
	samooc1	-.301	0.07	-0.25	-4.52	.0001
	akcep2	.439	0.05	0.51	9.1	.0001
	wsparcie1	.519	.07	0.47	7.83	.0001
	samooc2	.438	0.07	0.31	5.9	.0001

II ścieżka - kształtowanie się poczucia wykluczenia

Klasy II - III. Analiza danych zebranych w toku badań wskazuje na związki poczucia wykluczenia w czasie t_2 z wcześniejszym poczuciem wykluczenia (w czasie t_1 , r-Pearsona = 0,461, $p < 0,001^{22}$). Wyniki badań ukazują zatem proces utrwalania się niekomfortowego stanu.

Klasy IV - VI. Uwarunkowania poczucia wykluczenia w klasach starszych okazały się bardziej złożone i dotyczyły wcześniejszego poczucia wykluczenia ($t_1, \beta = 0,62$), wcześniejszego i aktualnego poczucia akceptacji ($t_1, \beta = 0,35, t_2, \beta = -0,43$) oraz wsparcia ($t_1, \beta = -0,34$, por. tab. 5). Uzyskany rezultat może oznaczać, że poczucie wykluczenia staje się stałą kategorią oceny siebie lub własnego samopoczucia w klasie w sytuacji niskiej aktualnej akceptacji i wsparcia.

²² W tym przypadku nie udało się znaleźć istotnego modelu predykcji powyżej 30% (analizy regresji hierarchicznej). Przedstawiono więc korelacje między zmiennymi.

Tabela 5

Uwarunkowania poczucia wykluczenia w klasach IV - VI

R = 0,89; R² = 0,79; dopasowanie df = 4; F = 72; p < 0,001						
Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	1.955	0.325		6.01	.0001
	wsparcie1	-0.35	0.09	-0.34	-3.60	.001
	akceptacja1	0.32	0.09	0.35	3.59	.001
	akceptacja2	-0.35	0.06	-0.43	-5.99	.0001
	wykluczenie 1	0.72	0.07	0.62	10.1	.0001

Relacja ja - zadania

Klasy II - III. Na poczucie samooceny siebie jako ucznia (czas t_2) miały wpływ wcześniejsza samoocena siebie ($\beta = -0,25$) oraz aktualny poziom odczuwanego wsparcia ($\beta = 0,72$) i akceptacji ze strony innych uczniów ($\beta = -0,29$). Uzyskane rezultaty wskazują, że uczniowie o pozytywnej samoocenie siebie odczuwają wysoki poziom wsparcia od nauczycieli i ten czynnik jest najważniejszy ($\beta = 0,72$). Jednakże, również ci uczniowie odczuwali równocześnie niski poziom akceptacji społecznej ($\beta = -0,29$, por. tab. 6).

Tabela 6

Uwarunkowania samooceny siebie jako ucznia w drugim pomiarze (klasy II - III)

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	0,23	0,33		0,69	0,494
	samoocena1	0,27	0,09	0,25	2,95	0,004
	akceptacja2	-0,25	0,10	-0,29	-2,44	0,02
	wsparcie2	0,66	0,11	0,72	5,87	0,0001

Wśród uczniów starszych (*klasy IV – VI*) samoocena siebie jako ucznia stała się niezależna od wpływu innych zmiennych. Uzyskany model regresji obejmował tylko jedną zmienną – wcześniejszy poziom samooceny (t_1 , $\beta = 0,56$, $R^2 = 0,315$; $df = 1$; $F = 35$; $p < 0,001$).

Dyskusja nad możliwym procesem wsparcia i optymalizacji funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – podsumowanie badań

Problem badań dotyczył uwarunkowań *zmiany w relacjach ja – zadania i ja – inni*. Jako pierwsza zostanie omówiona *relacja ja – inni* (poczucie akceptacji, wsparcia oraz poczucie wykluczenia), a następnie *relacja ja – zadania* (samoocena siebie jako ucznia). Uzyskane wyniki wskazują, że między pomiarami dla utrzymania wysokiej satysfakcji w *relacji ja – inni* (poczucie akceptacji oraz wsparcia) ważne były: wyjściowy poziom tych zmiennych oraz dla poczucia wsparcia istotna była także samoocena ucznia w momencie badania. Z uzyskanych rezultatów badań jawi się zatem obraz trwałości tego obszaru oraz współzależności poczucia akceptacji i wsparcia jako składników relacji ja – inni. Odnotowane w badaniu wzajemne dodatnie związki o dużej sile między poczuciem wsparcia a poczuciem akceptacji wskazują na rolę nauczyciela i wprowadzany klimat w relacjach między uczniami oraz uczniami a nauczycielem. Na rolę nauczyciela i dynamikę procesów społecznych w klasie wskazuje negatywny związek między poczuciem wsparcia w czasie t_1 a poczuciem akceptacji na końcu roku (por. tab. 2 - 4). Rezultat ten może wskazywać na wagę aktualnego stanu oraz aktualnej percepcji sytuacji w klasie²³.

Rezultaty eksplorowania związków poczucia wykluczenia z innymi zmiennymi wskazują na różnice między uczniami starszymi a młodszymi. W przypadku uczniów młodszych kształtowanie się poczucia wykluczenia uzależnione jest od wcześniejszego poczucia wykluczenia (w czasie t_1 , r -Pearsona = 0,46, $p < 0,001$)²⁴. W momencie rozpoznania swojej sytuacji jako „pozycji wykluczonego”, w psychice dziecka może zostać uruchomiona sekwencja przekształceń i zaburzeń postrzegania, które mogą powodować

²³ O znaczeniu wsparcia dla akceptacji pisała H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*.

²⁴ Inne badania wskazują na znaczenie poczucia smutku u małych dzieci. Por. M. Farnicka, H. Liberska, J-E. Nurmi, *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne)*.

utrwalanie tego obrazu²⁵. Jest to niebezpieczne dla dalszego rozwoju społecznego dziecka w danej grupie²⁶. Można zatem przypuszczać, że małe dzieci wykazujące tendencję do częstszego poczucia bycia wykluczonym mogą mieć tendencję do odczuwania smutku. Z tego powodu izolują się od grupy, co może zaburzać proces kontaktów z grupą. W tym momencie otwiera się pole do interwencji nauczyciela i jego umiejętności wczesnej diagnozy problemu²⁷.

W przypadku uczniów starszych potwierdzono znane zależności i stabilizowanie się sposobu funkcjonowania w grupie społecznej oraz sposobów funkcjonowania w relacjach rówieśniczych, które uwarunkowane są wcześniejszą pozycją dziecka w klasie i wcześniejszym poziomem poczucia wykluczenia, poziomem wsparcia od nauczyciela i akceptacji. Uzyskany rezultat może oznaczać, że poczucie wykluczenia wśród uczniów starszych w wieku 10-12 lat staje się utwaloną kategorią oceny siebie lub własnego samopoczucia w klasie²⁸. Zatem, należy podejrzewać, że w percepcji ucznia mogą utrwalac się błędy w percepcji atrybucji dotyczące własnej aktywności. Optymistycznie uwidocznione w badaniu zostało znaczenie aktualnego poczucia akceptacji oraz poczucia wsparcia. Czynniki, które mogą być rezultatem aktywności uczniów (stymulowanej przez nauczyciela) mają szansę zmieniać percepcję siebie w tym zakresie i być czynnikiem zmiany lub czynnikiem chroniącym obniżającym znaczenie przeszłego doświadczenia ucznia.

Relacja ja – zadania. W przypadku oceny siebie jako ucznia wśród młodszych dzieci rezultaty badań wskazują, że wysoka pozytywna samoocena siebie jako ucznia związana jest z pozytywnie odbieranym wsparciem oraz wcześniejszą samooceną.

Co należy podkreślić, nie wynika ona z odczuwanej akceptacji grupy (ujemny związek między poczuciem akceptacji w czasie t_2 a samooceną w czasie t_2). Uzyskany rezultat może wskazywać na sygnalizowany w litera-

²⁵ L. Henricsson, A-M. Rydell, *Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study.* Merrill-Palmer Quarterly, 2004, 50, s. 111-138, H. Liberska, M. Matuszewska, *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy.*

²⁶ N. Barnucz, M. Fonai, *School inclusion and exclusion: experiences of empirical researches,* Teacher Education in Central and Eastern Europe Conference, 18-21 Juni, Debrecen 2015.

²⁷ J.E. Nurmi, *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction,* Educational Research Review, 2012, 7, s. 177-197.

²⁸ Zob. A. Brzezińska, *Gotowość dzieci;* H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka.*

turze problem norm grupowych i oczekiwań dla uzyskiwanej akceptacji²⁹. Problem ten nazwany został konfliktem między *rolą ja – kolega* a *ja – uczeń*, w którym mogą znajdować się uczniowie oceniający się pozytywnie w relacji *ja – zadania* jako dobrzy uczniowie. Mogą oni postrzegać i odczuwać brak akceptacji ze strony innych uczniów i traktować to jako przejaw konfliktu wartości (oceny, osiągnięcia szkolne – bycie w grupie). Konflikt ten można opisać: „między byciem dobrym uczniem a akceptacją klasy”. W tym przypadku związku między samooceną siebie jako ucznia a poczuciem akceptacji i wsparcia wskazują na złożony proces kształtowania się *relacji ja – zadania* oraz potwierdza znaczenie roli nauczyciela w kształtowaniu wartości, norm i zasad grupy³⁰. Rezultaty badań, zarówno wśród uczniów starszych jak i młodszych, wskazują na znaczenie wcześniejszej oceny własnych możliwości.

Ograniczenia badań. Przedstawione badania i ich rezultaty mają swoje ograniczenia. Po pierwsze, dotyczą replikacji znanych praw rozwoju. Należy podkreślić, że ich replikacja miała na celu podkreślenie ich wagi dotyczącej zarówno różnic między pierwszym a drugim etapem edukacji podstawowej, jak też znaczenia nauczyciela dla tworzenia środowiska edukacyjnego dzieci i stymulowaniu ich rozwoju. Drugie ograniczenie może dotyczyć planu badawczego – dwa pomiary w planie longitudinalnym w przedziale 9 miesięcy. Czas ten okazał się jednak wystarczający dla uzyskania różnic wynikających z dynamiki klasy. Jakkolwiek należy wspomnieć, że podejmowane są działania na rzecz kontynuacji badań w tym planie (pomiar III i IV – na końcu kolejnych klas). Ograniczenie trzecie dotyczy niewielkiej liczby narzędzi badawczych i zmiennych. Jakkolwiek obraz zmian przedstawiono na przykładzie czterech zmiennych, to ze względu na stosunkowo małą grupę badanych uzyskano obraz wskazujący na dynamikę zmian oraz wzajemne relacje między tymi zmiennymi.

²⁹ J.E. Nurmi, *Students' characteristics and teacher*, s. 177-197 i znaczenie zasad grupowych dla akceptacji zachowań; R. Busching, B. Krahé, *The Girls Set the Tone: Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence*, wystąpienie (research talk) podczas 50th Conference of the German Society for Psychology, 18-22.09, Lipsk 2016; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*, 2013.

³⁰ Wniosek ten jest zgodny z badaniami J.T. Thijs, H.M.Y. Koomen, A. van der Leij, *Teacher – child relationships and pedagogical practices*, s. 244-260.

Podsumowanie

Zaprezentowane badania wskazują na zróżnicowanie funkcjonowania uczniów w *relacji ja – zadania*, jak również w *relacji ja – inni* oraz wskazują na możliwość wystąpienia konfliktu pomiędzy rolą kolegi (relacja ja – inni) a rolą ucznia (relacja ja – zadania). Można wskazać, że w badaniach uzyskano obraz znaczących uwarunkowań wspomagających ścieżkę pozytywnej adaptacji do szkoły, która bazuje na pozytywnej ocenie swojego sukcesu szkolnego (ocena siebie jako ucznia) oraz akceptacji dziecka i uzyskiwanego wsparcia z grupy. Wyniki badań ukazują znaczącą rolę wychowawcy w procesie kształtowania środowiska sprzyjającego uczeniu się³¹. Potwierdzono, że odczuwane wsparcie społeczne oddziałuje na stopień poczucia zakorzenienia w środowisku społecznym³² oraz że poczucie własnych możliwości jest jednym z elementów budowania poczucia własnej wartości oraz odczuwanej satysfakcji z podejmowanych działań, jak również nawiązywanych relacji interpersonalnych³³. Potwierdzono także znane z literatury znaczenie okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny, poczucia własnej wartości zarówno w kategoriach adaptacyjnych (akceptacja), jak i negatywnych (wykluczenie). Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym i w okresie wczesnoszkolnym przechodzą zmianę na dymensji: od zewnętrznych ocen, które są informacjami zwrotnymi od nauczycieli i rodziców oraz własnej oceny związanej z krótkotrwałym zadowoleniem i satysfakcją (lub brakiem satysfakcji i niezadowoleniem) po wykonaniu zadania do względnie stałej wewnętrznej własnej oceny siebie jako ucznia i swoich zdolności szkolnych.

Przedstawione rezultaty ukazują ważne obszary pracy wychowawczej w zakresie diagnozy i interwencji szczególnie w klasach II – III. Praca diagnostyczna powinna być zwrócona na uważną obserwację sposobu funkcjonowania klasy i zauważania pierwszych oznak wykluczenia dziecka oraz na rozpoznawanie konfliktu między akceptacją grupy a samooceną ucznia. W przypadku konfliktu dotyczącego uzyskiwania akceptacji przez dobrych uczniów interwencja nauczycielska powinna dotyczyć kształtowania wartości uczenia się i wartości sukcesu szkolnego oraz umiejętności przyjmowania

³¹ M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się*, s. 57-71; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*; E. Zolnai et al., *Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primary School's Excellence – a Cross-Cultural Perspective*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2017, 2, 23, s. 105-124.

³² Tamże; M. Farnicka, *Poczucie wsparcia*, s. 245-261.

³³ H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.

pochwał i sukcesów. W tym obszarze konieczny jest także rozwój refleksji nauczyciela i autoobserwacji własnych oddziaływań w stosunku do uczniów z wyższą oceną swoich umiejętności szkolnych.

W klasach IV - VI sytuacja (dotycząca odczuwanego wsparcia, akceptacji, jak i poczucia wykluczenia) ucznia wydaje się, niestety, bardziej ustabilizowana i bardziej zależna od zachodzącego procesu grupowego. W tym przypadku praca profilaktyczna nauczyciela powinna polegać na aktywnym kształtowaniu i stymulowaniu pozytywnych doświadczeń grupy poprzez: dawanie wsparcia, umożliwianie poczucia wspólnego sukcesu (lub afirmacji sukcesów indywidualnych) oraz dbanie o pozytywny klimat klasy oparty na akceptacji i życzliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Barnucz N., Fonai M., *School inclusion and exclusion: experiences of empirical researches*, Lecture during Teacher Education in Central and Eastern Europe Conference, 18-21 Juni, Debrecen, Hungary, 2015.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1987.
- Brzezińska A., Czub M., *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, Kultura i Edukacja, 2015, 1(107).
- Busching, R., Krahé B. *The Girls Set the Tone: Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence*, wystąpienie (research talk), 50th Conference of the German Society for Psychology, 18-22.09 Berlin, Niemcy, 2016.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Diener E., Oishi S., Lucas R.E., *Personality, culture, and subjective well-being, emotional and cognitive evaluations of life*, Annual Review of Psychology, 2003, 54.
- Erikson E., *Identity and the life cycle*, W.W. Norton, New York 1980.
- Henricsson L., Rydell A.-M., *Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study*, Merrill-Palmer Quarterly, 2004, 50.
- Farnicka M., *Poczucie wsparcia*, [w:] *Lubuszanie 2012: diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINT-PAP, Zielona Góra 2012.
- Farnicka M., *Promocje uczniowskie jako wskaźnik sukcesu edukacyjnego*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINT-PAP, Zielona Góra 2012.
- Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, 2014, 3(67).
- Farnicka M., Liberska H., *Intrapsychic and social conditionings feeling excluded in a school environment*, [w:] *Development of Teacher Calling in Higher Education*, red. G. Pusztai, A. Engler, I. Revák Markóczi, Partium Press, Budapest 2015.

- Farnicka M., Liberska H., *Uwarunkowanie poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2016, 31.
- Farnicka M., Liberska H., Kosikova V., Minhova J., Lovasova V., *A New Tool in the Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL)*, [w:] *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, red. H. Liberska, M. Franicka, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Warszawa – Wien 2014.
- Farnicka M., Liberska H., Nurmi J.-E., *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe*, Psychologia Rozwojowa, 2016, 21, 1.
- Filipiak E., *Dojrzałość potrzebna od dziecka*, Psychologia w Szkole, 2005, 3(7).
- Havighurst R.J., *Developmental tasks and education* (3rd ed.), McKay, New York 1980 (Original work published 1948), 1972.
- Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Liberska H., *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*, [w:] *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, red. H. Liberska, M. Franicka, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien 2014.
- Liberska H., Matuszewska M., *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy*, Psychologia w Szkole, 2012, 4.
- Matejcek Z., Vagnerova M., *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Příručka, Psychodiagnostika*, Bratislava 1992.
- Mikšik O., *Dotazník SUPSO: Manuál*, Psychodiagnostika, Brno 2004.
- Nurmi J.E., *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*, Educational Research Review, 2012, 7.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Thijs J.T., Koomen H.M.Y., van der Leij A., *Teacher – child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective*, School Psychology Review, 37, 2008.
- Tomaszewski T., *O sytuacjach trudnych*, PAN, Warszawa 1965.
- Trempała, J. *O pułapkach pomiaru osiągnięć szkolnych: „przeciętny uczeń” nie istnieje*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 4(238).
- Tyszkowa, M. *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa 1986.
- Valentine J.C., DuBois D.L., Cooper H., *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*, Educational Psychologist, 2004, 39.
- Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K., Nurmi J.-E., *The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance*, Scandinavian Journal of Educational Research, 2014, 58(6).
- Zolnai E. et al., *Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primarily School's Excellence—a Cross-Cultural Perspective*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2017, 2, 23.