

Maria Deptuła

---



---

## Propozycja diagnozy następstw inicjatyw edukacyjnych na poziomie nauczania początkowego

---

### O Autorce

Maria Deptuła, dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność — teoria wychowania, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz inaczej”.

Miejsce pracy i adres do korespondencji: Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej, Instytut Studiów Edukacyjnych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, ul. Chodkiewicza 30, tel. 340-16-03, w. 302, 307.

Zainteresowania badawcze: wspomaganie rozwoju psychospołecznego uczniów; wczesna profilaktyka uzależnień w grupach dzieci i młodzieży, zwłaszcza badanie skuteczności programów profilaktycznych; rozwijanie kompetencji wychowawczych nauczycieli metodami psychologicznego treningu grupowego.

Książki: *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*; *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*.

Głównym celem proponowanej diagnozy następstw inicjatyw edukacyjnych na poziomie nauczania początkowego jest ocena istniejących w klasie warunków z punktu widzenia możliwości realizacji zadań życiowych stojących przed dziećmi z tej grupy wiekowej, po to, by świadomie planować proces wspierania ich rozwoju i oceniać skutki podejmowanych działań. Koncepcję diagnozy i jej zastosowanie dla oceny następstw wprowadzenia oceny opisowej w pierwszych dwóch latach nauki oraz realizowania w klasie I, II i III zajęć wychowawczo-profilaktycznych inspirowanych programem „Spójrz inaczej” przedstawiłam w innym miejscu.<sup>1</sup> Tu chciałabym przedstawić najważniejsze założenia koncepcji, cele diagnozy, zmienne i odpowiadające im techniki badawcze oraz wnioski wynikające z jej zastosowania dla oceny szans rozwoju psychospołecznego dzieci w klasach I–IV prowadzonych tradycyjnie.

## Założenia diagnozy

**Zakładam, że wprowadzając zmiany w procesie edukacji warto mieć na uwadze ich znaczenie dla możliwości realizacji zadań życiowych przez dzieci.** Jedną z teorii psychospołecznego rozwoju człowieka, pozwalającą określić życiowe zadania uczniów klas I–III, jest koncepcja E. H. Eriksona.<sup>2</sup>

Koncepcja ta pozwala spojrzeć na proces rozwoju społecznego dziecka przez pryzmat jego wcześniejszych doświadczeń i z perspektywy zadania stojącego przed jednostką w danej fazie. Tym zadaniem jest dla dzieci 7–11-letnich ukształtowanie poczucia fachowości i pozytywna identyfikacja, z „tymi, którzy są kompetentni,” przewyciężenie poczucia niekompetencji, niższości. Jego realizacja jest możliwa dzięki gotowości do uczenia się, identyfikowania się z zadaniem, jaka

<sup>1</sup> Patrz: *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996; oraz *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997.

<sup>2</sup> Prezentuję ją tutaj opierając się na pracach L. Witkowskiego, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989 oraz H. Sęk, patrz: *Spoleczna psychologia kliniczna*, pod red. H. Sęk, Warszawa 1993, rozdz. 3.

pojawia się u dzieci siedmioletnich. Wymaga jednak odpowiednich warunków w środowisku szkolnym. Konieczne jest zwracanie uwagi nie tylko na to, czy dziecko opanowało wiedzę i umiejętności przewidziane programem nauczania, ale czy w toku tego procesu czerpało przyjemność z wykonywanej pracy, miało poczucie sukcesu, wzrostu własnych kompetencji. Doświadczenie radości uczenia się i wzrostu poczucia własnej wartości w klasach I–IV ma ogromne znaczenie dla kształtowania się stosunku do pracy, tak ważnego w dalszym życiu jednostki.

Ważny jest też w tym okresie wpływ rówieśników, którzy dostarczają dziecku punktów odniesienia dla oceny własnych osiągnięć, jak i dorosłych — przede wszystkim nauczycieli, którzy mogą pomóc dziecku w odkrywaniu zdolności gwarantujących mu powodzenie w jakiejś dziedzinie. Okres pomiędzy 7 a 11 rokiem życia uważany jest za najważniejszy w procesie socjalizacji i powstawania osobistego stosunku dziecka do pracy. Obecność rówieśników ma znaczenie nie tylko dla kształtowania się poczucia fachowości, produktywności, ale także dla uczenia się wykonywania czynności u boku innych i wspólnie z nimi, rozumienia podziału zadań w grupie, co jest istotnym elementem kultury, w której żyjemy.

Rozwiązanie kryzysu tej fazy — uniknięcie poczucia niekompetencji i niższości, ukształtowanie przekonania o własnej produktywności, zależne jest też od rozwiązania kryzysów poprzednich faz rozwojowych:

- nabrania zaufania do siebie i świata — w okresie niemowlęcym,
- zdobycia odwagi do bycia niezależną, autonomiczną osobą, dokonującą wyborów i kierującą własną przyszłością — w okresie poniemowlęcym,
- rozwinięcia zdolności do przejawiania inicjatywy i aktywności bez przesadnego koncentrowania się na bardzo wysokich osiągnięciach indywidualnych — w okresie przedszkolnym.

Jest to minimum tego, co musi się w życiu jednostki zdarzyć, by mogła rozwiązać zadanie stojące przed nią w tej fazie. Nie oznacza to jednak, że rozwiązanie rozwojowego zadania jest automatycznie możliwe, gdy zaistnieje minimum. Nie oznacza też, że rozwiązanie tego zadania jest niemożliwe dla tych dzieci, które nie rozwiązały kryzysów faz poprzednich w przypadających dla nich okresach. Nauczyciel, którego rola w tej fazie jest tak duża, nie ma wpływu na to, co stało się wcześniej. Może mieć jednak wpływ na warunki istniejące w szkole i oceniać je ze względu na to, czy sprzyjają one rozwojowi dziecka. W tym przypadku, czy pozwalają dziecku zbudować swoje przekonanie o własnej produktywności, kompetencji i rozwijać umiejętności społeczne niezbędne do życia w naszej kulturze. Z tego punktu widzenia na pozytywną ocenę zasługuje taka organizacja procesu uczenia się dzieci, która zapewnia każdemu wzrost poczucia kompetencji, a nie bezwzględną realizację wymagań programu dydaktycznego przewidzianego dla danej klasy. Rozwój zdolności do życia wśród rówieśników, zaspokajania w ich

gronie potrzeby przynależności i uznania, doświadczania możliwości wywierania wpływu i podlegania wpływowi, słowem demokratyzację wzajemnych stosunków, a nie doświadczanie odrzucenia lub obojętności, wzmocnionych odrzuceniem lub obojętnością nauczyciela.

**Przyjmuję, że szanse rozwoju psychospołecznego dziecka w klasie szkolnej związane są z zajmowanym przez nie miejscem w strukturze popularności. Największe szanse rozwoju mają dzieci akceptowane przez rówieśników, najmniejsze dzieci izolowane i odrzucane.**<sup>3</sup> Szanse rozwoju psychospołecznego związane są także z kształtowaniem się u dziecka poczucia kompetencji w realizacji szkolnych zadań. Dla kształtowania się przekonania o własnej fachowości istotne są sukcesy szkolne dziecka. Obie te kwestie — możliwość rozwijania umiejętności społecznych w klasie szkolnej i nabywanie poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych — znajdują się w centrum prezentowanej koncepcji diagnozy.

## Cele diagnozy, zmienne i odpowiadające im techniki badawcze

Uważam, że diagnoza szans rozwoju dzieci w klasie szkolnej może pomagać przy podejmowaniu decyzji dotyczących procesu nauczania i wychowania. (Przyjmuję założenie o ścisłym związku poznawczego, moralnego i społecznego rozwoju człowieka, dlatego podział na nauczanie i wychowanie ma tu jedynie umowny charakter, odpowiadając rozpowszechnionemu w praktyce sposobowi myślenia.)

Jeśli chodzi o proces nauczania, to mogą to być decyzje o szerszym zasięgu, jak np. decyzja o sposobie oceniania postępów dydaktycznych dzieci — ocena opisowa czy tradycyjne stopnie szkolne, albo decyzja o preferowanych formach nauczania — proporcja zadań indywidualnych do zadań zespołowych, czy też decyzja dotycząca wyboru stylu nauczania. Mogą to też być decyzje związane z procesem nauczania, ale o węższym zasięgu, np. dotyczące dominujących sposobów motywowania dzieci do nauki, reagowania na popełniane przez nie błędy. Chociaż są to decyzje związane z procesem nauczania, mają one jednak szereg konsekwencji dla rozwoju psychospołecznego dzieci, mają więc określone skutki wychowawcze.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Patrz m.in. J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992; M. John, *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987; M. Janosz, P.J. LaFreniere, *Affectivite, amitie, et competence sociale chez des garçons d'age prescolaire en situation de ressource limitee*, „Enfance” 1991, nr 1–2.

Jeśli chodzi o decyzje związane z procesem wychowania, to dotyczyć one mogą np.:

- sposobów uczenia dzieci dyscypliny, reagowania na zachowania przeszkadzające nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, czy na zachowania przeszkadzające innym dzieciom (konflikty, bójki, kłótnie, przejawy wrogości i poniżania);
- dominującego stylu kierowania klasą — zakresu decyzji i odpowiedzialności za to, co się dzieje w klasie, przypadającego samemu nauczycielowi, nauczycielowi i dzieciom, samym dzieciom (w jakich sprawach decyduje nauczyciel, w jakich zasięga opinii dzieci, w jakich pozostawia decyzję dzieciom, a sam jedynie wyraża własne zdanie);
- zakresów i sposobów wspierania rozwoju społecznego i moralnego dzieci, konstruowania programu pracy wychowawczej lub korzystania z gotowych programów zajęć wychowawczo-profilaktycznych opracowanych dla danej grupy wiekowej.

Decyzje dotyczące celów i sposobów działania nauczyciela w klasie szkolnej powinny być podejmowane na podstawie naukowej wiedzy o skutkach różnych działań dorosłych dla rozwoju dzieci. Przesłanką decyzji mających wpływ na rozwój psychospołeczny dzieci mogą też być wyniki dokonanej przez nauczyciela diagnozy szans rozwoju dzieci w istniejących warunkach. Układem odniesienia, ze względu na który analizowane będą zebrane na tym etapie informacje, są szanse rozwijania przez każde dziecko swych umiejętności społecznych w klasie szkolnej i swojego poczucia kompetencji w realizacji szkolnych zadań. Jak wiadomo, możliwości rozwoju dzieci w obu tych zakresach są ze sobą powiązane. Mają też znaczenie dla tego, co dotąd zwykle najbardziej nauczycieli interesowało — dla wyników

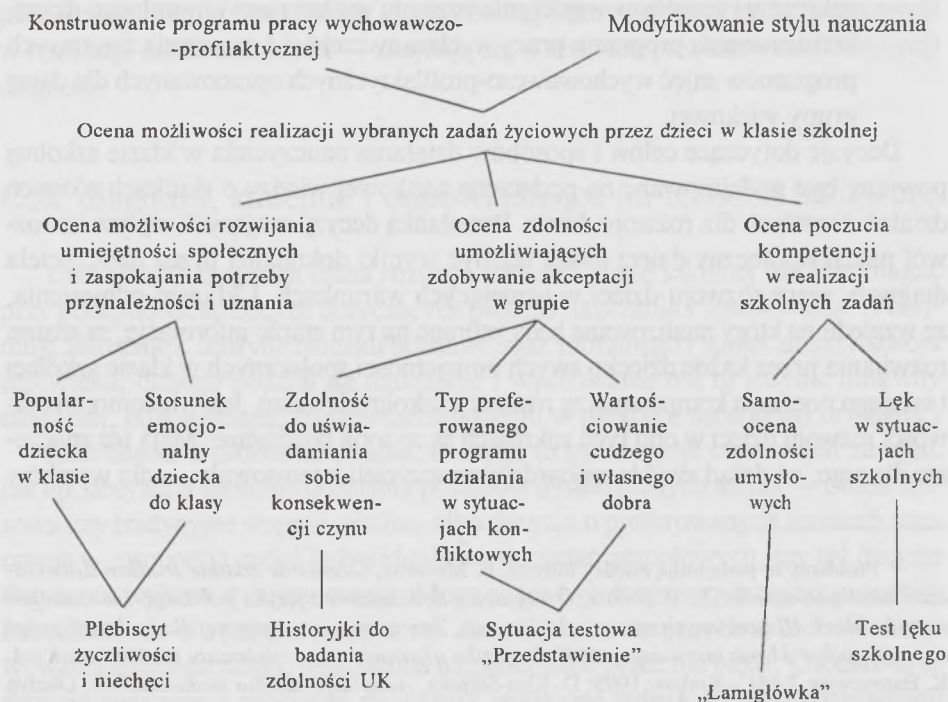
---

<sup>4</sup> Problemy te podejmują między innymi: E. Misiorna, *Ocenianie szkolne źródłem doświadczeń szkolnych dziecka*, E. Wiewióra, *Osiągnięcia dydaktyczne z języka polskiego i matematyki uczniów klas I–III ocenianych opisowo*, M. Deptuła, *Znaczenie oceny opisowej dla realizacji zadań rozwojowych w klasie pierwszej*, [w:] *Pedagogika alternatywna — dylematy praktyki*, pod red. K. Baranowicz, Łódź – Kraków 1995; D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 1994; E. Misiorna, A. Brzezińska, *Ocenianie szkolne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5; *Uczyć inaczej*, pod red. G. Lutomskiego, Poznań 1994; C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, oraz *Metody tworzenia wolności*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1991; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; J. Grochulska, *W kierunku optymalnej wolności w edukacji szkolnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*, pod red. B. Śliwerskiego, Łódź – Kraków 1995; R. Więckowski, *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, M. Jakowicka, *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*, E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4; A. Brzezińska, E. Misiorna, *Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1988.

osiąganych przez dzieci w sprawdzianach wiadomości i umiejętności z języka polskiego i matematyki.

Wykonanie niżej prezentowanej diagnozy dostarczy wiedzy pomocnej w ocenianiu istniejących warunków, planowaniu działań wychowawcy i ocenianiu ich skuteczności. O stosowanych technikach i ich związku z diagnozowanymi obszarami i celami diagnozy informuje niżej zamieszczony wykres.

### Związek pomiędzy technikami badawczymi — badanymi obszarami — celami diagnozy i działaniami wychowawcy klasy



**Popularność** oznacza stopień sympatii i antypatii, jaką darzone jest dziecko przez wszystkich innych uczniów tej klasy. Natomiast **stosunek emocjonalny dziecka do klasy** to globalna ocena natężenia jego sympatii i antypatii do wszystkich dzieci w klasie.

**Zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji czynu** (zdolność UK) oznacza zdolność do zdawania sobie sprawy ze „spontanicznego niezależnego od

podmiotu biegu rzeczy i wynikających stąd konsekwencji dla innych osób”.<sup>5</sup> Typ preferowanego programu i wartościowanie cudzego i własnego dobra oznaczają spontaniczną gotowość do zachowywania równowagi pomiędzy zaspokajaniem własnej potrzeby a interesami innych dzieci w sytuacji konfliktowej, która posiada kompromisowe rozwiązanie, co wyraża się w sformułowanym przez dziecko programie działania i ocenie na wymiarze pozytywny – negatywny cudzych propozycji rozwiązania konfliktu.<sup>6</sup>

**Samooceńca zdolności umysłowych** to przekonanie jednostki o tym, jak trudne zadania/ćwiczenia potrafi rozwiązać/wykonać w testach sprawdzających wiadomości i umiejętności z języka polskiego i matematyki oraz w bliżej nieokreślonych zabawach wymagających myślenia.

**Lęk szkolny** oznacza „względnie długotrwałą gotowość do odczuwania sytuacji szkolnych, zwłaszcza wymagających osiągnięć, jako sytuacji osobistego zagrożenia”.<sup>7</sup>

Zakładam, że wysoka samooceńca zdolności umysłowych i niski lęk świadczą o wysokim poczuciu kompetencji dziecka w realizacji szkolnych zadań.

O wartości narzędzi pomiarowych w badaniach naukowych decyduje ich trafność, rzetelność i ekonomiczność. Uważa się, że „optymalna technika badawcza to taka, która mierzy to, co mierzyć powinna (jest trafna), pozwala na uzyskanie maksimum dokładnych informacji (jest rzetelna) przy minimalnych kosztach (jest ekonomiczna)”.<sup>8</sup> Decydując o ostatecznym kształcie koncepcji konstruowałam lub wybierałam techniki, które spełniały wszystkie lub większość z tych warunków. Czynnikiem podstawowym były jednak moje preferencje teoretyczne. Przyjmując poznawczą perspektywę badawczą, za jednakowo ważne uznaję zarówno relację dziecka o swoich odczuciach i preferencjach, jak i fakty obserwowane i rejestrowane przez osoby prowadzące badania.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979, s. 312.

<sup>6</sup> Oceny różnorodnych stanów rzeczy dokonywane na wymiarze pozytywny – negatywny W. Łukaszeński nazywa wartościowaniem i przypisuje im ważną rolę w regulacji zachowania się jednostki, patrz W. Łukaszeński, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984, s. 234–244.

<sup>7</sup> P. Stittmatter, *Mniej lęku szkolnego: konkretyzacja, realizacja i ewaluacja pewnego programu pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3–4, s. 45.

<sup>8</sup> U. Jakubowska, *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice. Zarys problematyki*, Bydgoszcz 1993, s. 85.

<sup>9</sup> Ibidem, rozdz. 2 i 6.

## Najważniejsze wnioski wynikające z zastosowania koncepcji diagnozy dla oceny szans rozwoju społecznego dzieci w tradycyjnej szkole

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach<sup>10</sup> obejmujących 238 uczniów klas I, 235 uczniów klas III i 115 uczniów klas IV ujawniły się niżej prezentowane zależności pomiędzy wskaźnikami realizacji zadań rozwojowych a wybranymi przeze mnie uwarunkowaniami.

Zarówno popularność dziecka w klasie szkolnej, jak i jego przekonanie o własnych intelektualnych możliwościach związane jest z ocenami otrzymywanymi w szkole. W klasach I i III wystąpiła także zależność pomiędzy stopniem opanowania wymagań programowych z języka polskiego i matematyki a samooceną zdolności umysłowych dziecka i jego popularnością wśród rówieśników.<sup>11</sup> Zakładam, że to stopnie szkolne i osiągnane przez dziecko wyniki w sprawdzianach z przedmiotów uznawanych za najważniejsze w szkole wyznaczają jego pozycję w strukturze popularności.

Stosunek klasy do dziecka zależy także od jego zdolności do zdawania sobie sprawy z konsekwencji, jakie może mieć dany czyn dla innych dzieci, a w klasach I i III także od wartościowania cudzego i własnego dobra. Dzieci akceptowane najbardziej wnikliwie analizują sytuacje społeczne, czym istotnie różnią się od dzieci odrzucanych przez rówieśników. Podobnie zdolność do uwzględniania w sytuacji konfliktowej nie tylko własnych interesów, ale także potrzeb innych dzieci, różnicuje stosunek klasy do dziecka. Dzieci, które w sytuacji konfliktowej preferują kompromisowe rozwiązania, są częściej akceptowane przez rówieśników od dzieci dążących do pomnażania własnych korzyści cudzym kosztem.

W badaniach ujawniono także zależność pomiędzy samooceną zdolności umysłowych a formułowanymi programami działania w sytuacjach konfliktowych i wartościowaniem cudzego i własnego dobra. Dzieci o wysokiej samoocenie częściej formułują optymalne rozwiązania konfliktowych sytuacji i pozytywnie wartościują nie tylko własne, ale i cudze dobro.

Zależność tę można wyjaśnić twierdzeniem o związku pomiędzy poczuciem własnej wartości a stosunkiem do innych ludzi, jeśli założymy, że wysokiej samo-

---

<sup>10</sup> Badania prowadziłam w latach 1990–1994 w dwóch szkołach podstawowych w Bydgoszczy. W latach 1990–1992 korzystałam z pomocy studentów przygotowujących pod moim kierunkiem prace magisterskie, którym serdecznie dziękuję za zaangażowanie i poświęcony czas. Po cząwszy od roku 1993 badania i obliczenia statystyczne finansowane były ze środków KBN.

<sup>11</sup> Nie mieliśmy możliwości ustalenia stopnia opanowania wymagań programowych w klasach IV.



ocenie zdolności umysłowych towarzyszy wysokie poczucie własnej wartości. Na gruncie psychologii humanistycznej przyjmuje się, że wysokiemu poczuciu własnej wartości towarzyszy bardziej pozytywne nastawienie do innych ludzi, czego wyrazem, w tym przypadku, może być gotowość do uwzględniania ich potrzeb w sytuacjach konfliktowych.

Zależność tę można także wyjaśnić związkiem pomiędzy samooceną zdolności umysłowych a rozwojem poznawczym dziecka. Niska samoocena zdolności umysłowych może być konsekwencją niższego poziomu rozwoju poznawczego. Dziecko nisko ocenia swoje szanse w rozwiązywaniu zadań wymagających umysłowego wysiłku, bowiem wielokrotnie poniosło w tej dziedzinie niepowodzenia. Zależność pomiędzy samooceną zdolności umysłowych a formułowanym programem działania w sytuacjach konfliktowych i wartościowaniem cudzego i własnego dobra może być następstwem rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej, czyli zdolności do zdawania sobie sprawy z innego niż własny punktu widzenia. Zdolność ta związana jest z poznawczym i społecznym rozwojem dziecka. Osiągnięcie pewnego minimum w tym zakresie umożliwia zdawanie sobie sprawy, że obok własnej, istnieje też inna perspektywa i wzięcie jej pod uwagę w sytuacji konfliktowej. Za tą interpretacją przemawia omawiana dalej zależność pomiędzy formułowanym programem działania w sytuacji konfliktowej, wartościowaniem cudzego i własnego dobra a zdolnością do uświadamiania sobie konsekwencji czynów.

Wartościowanie cudzego i własnego dobra oraz typ formułowanego programu w sytuacjach konfliktowych związane są z emocjonalnym stosunkiem dziecka do klasy. W całej badanej zbiorowości dzieci formułujące i pozytywnie oceniające kompromisowe rozwiązania konfliktowej sytuacji deklarują większą sympatię dla koleżanek i kolegów z klasy.

Samoocena zdolności umysłowych wpływa także pośrednio na osiąganie sukcesów w nauce, bowiem dzieci o wysokiej samoocenie istotnie rzadziej deklarowały lęk w sytuacjach szkolnych niż dzieci o samoocenie umiarkowanej, natomiast wysoki lęk ujemnie koreluje z osiąganymi przez nie wynikami w testach sprawdzających wiadomości i umiejętności z języka polskiego i matematyki (korelacja jest statystycznie istotna w klasie III, dla klasy IV nie mam danych o wynikach osiągniętych przez dzieci).

Analiza wyników dostarczyła też dowodów pozwalających na uznanie zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu oraz typu formułowanego programu i wartościowania cudzego i własnego dobra za podmiotowe uwarunkowania realizacji zadania, które nazwałam „zajęciem takiego miejsca w strukturze klasy szkolnej, które umożliwia dalszy rozwój umiejętności społecznych”. Stosunek do cudzego i własnego dobra, wyrażający się w formułowanym przez dziecko programie rozwiązania sytuacji konfliktowej i wartościowaniu cudzego i własnego dobra, zależy od zdolności dziecka do uświadamiania sobie konsekwencji, jakie dany czyn

może mieć dla innych dzieci. Badani, którzy lepiej zdają sobie sprawę z tego, jakie konsekwencje może mieć dany czyn negatywny dla innych ludzi, częściej formułują kompromisowe rozwiązanie sytuacji konfliktowej i wyżej oceniają takie rozwiązania wymyślone przez innych, które godzą interesy wszystkich zainteresowanych osób.

Zachodzi także zależność pomiędzy obydwoma wskaźnikami stosunku do cudzego i własnego dobra — formułowanym przez dziecko programem działania w sytuacji konfliktowej oraz oceną cudzych propozycji jej rozwiązania, będącej wskaźnikiem wartościowania cudzego i własnego dobra.

Stosunek emocjonalny dziecka do klasy zależy od jego samooceny zdolności umysłowych, a sympatia i antypatia do rówieśników z klasy szkolnej powiązana jest ze stosunkiem emocjonalnym klasy do dziecka. Dzieci obojętne wobec klasy i darzące kolegów i koleżanki przeciętną sympatią istotnie wyżej oceniają swoje zdolności umysłowe od dzieci odczuwających sympatię do większości uczniów swojej klasy. Kierunek tej zależności jest zgodny z twierdzeniami formułowanymi w ramach teorii poznawczych, gdzie wysokiej samoakceptacji związanej z wysoką samooceną przypisuje się tendencję do egocentryzmu, izolowania się lub przeciwstawiania otoczeniu.<sup>12</sup> Natomiast umiarkowanie wysokiej samooceny towarzyszy zyczliwość i zaufanie do innych ludzi.<sup>13</sup> Stosunek emocjonalny dziecka do klasy ma znaczenie dla jego popularności w grupie. Silna sympatia częściej odwzajemniana jest akceptacją w grupie, a silna antypatia — odrzuceniem. Zróznicowanie popularności w zależności od stosunku emocjonalnego dziecka do klasy jest statystycznie istotne w klasie III.<sup>14</sup>

Zależności stwierdzone pomiędzy wynikami osiąganymi przez dzieci w sprawdzianach wiadomości i umiejętności oraz otrzymywanymi stopniami a poziomem samooceny ich zdolności umysłowych oraz pomiędzy poziomem samooceny a lękiem w sytuacjach szkolnych, a także odnotowany w klasie III związek lęku z osiąganymi wynikami i otrzymywanymi stopniami wskazują na to, że kontrolowanie tych dwóch czynników — samooceny zdolności umysłowych i lęku szkolnego — może być podstawą do wnioskowania o rozwoju poczucia kompetencji w realizacji szkolnych zadań przez dzieci. Warto dodać, że wskaźnik dotyczący samooceny jest prognostyczny w klasie I i III, natomiast badanie lęku szkolnego jest prognostyczne zwłaszcza w klasie III.

<sup>12</sup> W. Łukaszewski, *Szanse...*, op. cit., s. 430.

<sup>13</sup> H. Kulas, *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 4.

<sup>14</sup> Brak danych dotyczących stopnia opanowania wymagań programowych w klasach IV uniemożliwia ocenę wartości prognostycznej tych zmiennych w tej grupie dzieci.

Uzyskane wyniki wskazują na to, że styl nauczania i oceniania uczniów wymaga pilnych zmian. Jeżeli w szkole program nie jest dostosowywany do indywidualnych możliwości dzieci, a ocena nie odzwierciedla ani indywidualnego postępu dziecka w gromadzeniu wiedzy i opanowywaniu wymaganych umiejętności, ani włożonego wysiłku, zanika motywacja do nauki i blokowane są szanse rozwoju jego poczucia kompetencji. Dzieci, które gorzej sobie radzą z wymaganiami dydaktycznymi, częściej są odrzucane i izolowane przez rówieśników. Nie mogą więc nie tylko zaspokoić potrzeby sukcesu, ale także potrzeby przynależności i uznania przez rówieśników. Nie mają też możliwości rozwijania swoich umiejętności społecznych w klasie szkolnej.

Całość przedstawionych tu wniosków można by ująć jednym zdaniem: trzeba być dobrze przygotowanym do sprostania wymaganiom szkoły, żeby mieć w niej szanse rozwoju nie tylko intelektualnych, ale i społecznych kompetencji, dobrze się czuć i zwiększać wiarę we własne możliwości. Nie jest to epokowe odkrycie, lecz potwierdzenie trafności danych uzyskiwanych za pomocą wybranych technik badawczych i jeszcze jeden dowód nierównych szans i dyskryminacji, opisywanej przez teoretyków i obserwowanej na co dzień przez wnikliwych praktyków. Sądzę, że nauczyciele wprowadzający zmiany w utrwalonych schematach wypełniania swojej roli mogą korzystać z tej propozycji diagnozy dla oceny skutków wprowadzonych zmian dla rozwoju społecznego dzieci.