

Justyna Śniecińska

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
justyna.sniecinska@uwr.edu.pl

Kinga Lachowicz-Tabaczek

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
kinga.lachowicz-tabaczek@uwr.edu.pl

Poziom samooceny ucznia a indywidualizacja procesu nauczania

Streszczenie

Indywidualizacja procesu nauczania staje się jednym z ważniejszych zadań stojących współcześnie przed nauczycielami. Zazwyczaj jednak konkretne wskazówki, dotyczące sposobu pracy z uczniem, odnoszą się do posiadanego przez niego poziomu określonych zdolności. Okazuje się jednak, że równie ważne może być dostosowywanie metod pracy do osobowości uczniów. Celem artykułu jest pokazanie, jak poziom samooceny uczniów może przekładać się na ich sposób funkcjonowania w szkole, a dokładniej na ich motywację i zaangażowanie w realizację zadań, aktywność w czasie zajęć oraz reakcje na osiągnięcia i niepowodzenia szkolne. Odnosząc się do charakterystyk osób o wysokiej i niskiej samoocenie, proponujemy działania, jakie może podjąć nauczyciel, by umożliwić każdej z grup uczniów efektywniejsze korzystanie z własnych możliwości i zdolności.

Słowa kluczowe

samoocena, indywidualizacja procesu nauczania

Abstract

Background. Individualization of teaching is among the most important tasks of teachers today. However, hitherto, precise suggestions on how to individualize the methods of teaching primarily considered the level

of a pupil's abilities or talents. Individualization should embrace a pupil's personality as well because school achievements are conditioned by not only the level of capabilities but also personality traits.

Aims. In this article, we propose some suggestions for teachers on how to individualize the teaching methods considering students' self-esteem level.

Methods. First, based on different studies on the consequences of low and high self-esteem, we suggest how students' self-esteem level might influence their school functioning, including the level of their motivation and engagement in task execution, activity during lessons, and their reactions to school achievements and failures. Then, based on the characteristics of low and high self-esteem individuals, we propose how to accommodate the ways of supporting each group of pupils in a most effective use of their abilities and skills.

Conclusions. Based on existing studies, we argue that there are no differences between low and high self-esteem students in their capabilities, but there can be large differences in their school functioning. At the same time, we show that possessing high as well as low self-esteem may hinder gaining knowledge and developing skills in a different way. Thus, creating favorable conditions for each group of pupils to learn and develop knowledge and skills is of great value. Especially, given that teachers' expectancies could influence a learner's school success.

Keywords

self-esteem, individualization of education process

Indywidualizacja edukacji, czyli dostosowywanie treści, formy, metod czy środków nauczania do cech i możliwości każdego z uczniów (Palka, 2003), na stałe wpisała się już w programy edukacyjne (Christ, 2013; Lejzerowicz i Galbarczyk, 2018). Jednak konkretne propozycje sposobów pracy z uczniem uwzględniają przede wszystkim poziom jego zdolności (Christ, 2013). Z jednej strony zwraca się uwagę na ich rozwijanie, jeśli są ponadprzeciętne (Limont, 2012). Z drugiej strony wskazuje się na konieczność wspomaganie ucznia, gdy doświadcza on deficytów, spowalniających lub wręcz blokujących przyswojenie przez niego materiału (Cassady, 2011). Tymczasem pełna indywidualizacja nauczania powinna uwzględniać także predyspozycje osobowościowe uczniów. Okazuje się bowiem, że osobowość może wpływać na sukcesy szkolne, w dużym stopniu decydując o motywacjach uczniów, sposobie pokonywania trudności czy radzeniu sobie z przeciwnościami (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino i Barbaranelli, 2011; De Feyter, Caers, Vigna i Berings, 2012). Celem tego artykułu jest dostarczenie praktycznych wskazówek pozwalających na zróżnicowanie sposobu pracy z uczniami o różnym poziomie samooceny.

Samoocenę definiuje się jako postawę lub odczucia dotyczące Ja (Brown, 1998; Rosenberg, 1965). Choć jest ona dość stałą w czasie dyspozycją, można zaobserwować pewne fluktuacje jej poziomu na przestrzeni życia. Samoocena stopniowo wzrasta przez cały okres późnego dzieciństwa aż do wczesnej adolescencji, kiedy zaznacza się jej istotny spadek (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling i Potter, 2002). Następnie poziom samooceny ponownie podwyższa się w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, utrzymuje się na dość stałym poziomie na etapie dorosłości, aż do jej późnego okresu, gdy ponownie się obniża (Orth, Maes i Schmitt, 2015; Orth, Trzesniewski i Robins, 2010). Oznacza to, że nauczyciele w czasie swojej pracy są najpierw świadkami wzrostu samooceny swoich uczniów, a następnie istotnych spadków w jej poziomie, które nie pozostają bez wpływu na sposób funkcjonowania ich podopiecznych w szkole.

Znaczenie samooceny dla problematyki indywidualizacji nauczania wynika nie tylko z jej dynamicznych zmian w okresie szkolnym, ale przede wszystkim z tego, że jest istotnym regulatorem zachowania (Coopersmith, 1967; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt i Schimmel, 2004; Tafarodi i Swann, 2001), przez co może się przekładać na wiele różnych obszarów funkcjonowania w szkole. Ponadto na bazie cha-

rakterystyk obu grup nauczyciel może z dużym prawdopodobieństwem ocenić poziom samooceny ucznia i zastosować wiedzę o konsekwencjach samooceny w planowaniu zindywidualizowanych metod pracy z nim.

Charakterystyka osób o wysokiej i niskiej samoocenie

Różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie ujawniają się w wielu różnych dziedzinach. W obszarze funkcjonowania społecznego osoby o wysokiej samoocenie, w porównaniu z tymi o niskiej, chętniej inicjują kontakty i wypowiadają się na forum grupy (Buhrmester, Furman, Wittenberg i Reis, 1988). Jednocześnie osoby o wysokiej samoocenie, w porównaniu z tymi o niskiej, oceniają wyżej swoje kompetencje interpersonalne i umiejętności rozwiązywania konfliktów, uważają, że są bardziej lubiane i sympatyczne, są też przekonane, że otrzymują więcej wsparcia i akceptacji od innych (Buhrmester i in., 1988; Lakey, Cardiff i Drew, 1994; Leary, Cottrell i Philips, 2001). Co ciekawe, te różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie w percepcji swoich umiejętności i relacji społecznych nie znajdują potwierdzenia w opiniach zewnętrznych obserwatorów, którzy oceniają obie grupy w tym zakresie praktycznie identycznie (Buhrmester i in., 1988).

Skłonność do korzystniejszego ocenienia siebie przez osoby o wysokiej samoocenie nie dotyczy tylko obszaru relacji z innymi. Oceniają one także wyżej niż osoby o niskiej samoocenie swoją inteligencję, wiedzę i uzdolnienia (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2011; Wojciszke i Baryła, 2005), choć ich opinie nie znajdują potwierdzenia w obiektywnych wynikach, które świadczą o tym, że możliwości osób o wysokiej i niskiej samoocenie w tym zakresie są takie same (por. Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003). Tym, co rzeczywiście różni te obie grupy, jest samowiedza, która jest bardziej rozbudowana i pewna u osób o wysokiej niż o niskiej samoocenie (Campbell i Fehr, 1990; Greenwald, Belezza i Banaji, 1988), co oznacza, że posiadają one więcej informacji na swój temat i z większą pewnością przypisują sobie różne cechy, zdolności i umiejętności.

Osoby o wysokiej i niskiej samoocenie różnią się także nastawieniem motywacyjnym. U tych pierwszych dominuje motywacja związana z dążeniem do osiągania sukcesów, natomiast u drugich – lęk przed poniesieniem porażki (Heimpel, Elliot i Wood, 2006; Tice, 1993). Dążenie do sukcesu osób o wysokiej samoocenie jest tak duże, że właściwie nie rozważają porażki jako potencjalnego rezultatu podejmowanych przez siebie działań, a w trakcie planowania i realizacji zadań albo w ogóle nie myślą o potencjalnych trudnościach, albo są przekonane, że uda im się je przezwyciężyć (Judge, Erez, Bono i Thoresen, 2002). Z kolei osoby o niskiej samoocenie najczęściej nie uznają sukcesu za możliwy rezultat własnych działań. Można powiedzieć więcej – sukces jest dla nich jednocześnie czymś przyjemnym i zagrożeniem, ponieważ obawiają się, że po jego osiągnięciu wzrosną stawiane im oczekiwania i wymagania (Wood, Heimpel, Newby-Clark i Ross, 2005). Oznacza to, że osoby o niskiej samoocenie obawiają się zarówno porażki, jak i sukcesu.

Nastawienie na sukces osób o wysokiej samoocenie, a na unikanie porażki osób o niskiej, jest związane między innymi z częstszym doświadczaniem przez każdą z tych grup stanów emocjonalnych o różnej waleencji. Tak jak osoby o wysokiej samoocenie mają skłonność do przeżywania raczej pozytywnych emocji, takich jak radość, duma, tak te o niskiej samoocenie częściej przeżywają emocje negatywne, takie jak lęk, smutek czy wstyd (Brown i Marshall, 2001; Watson, Suls i Haig, 2002). Dodatkowo osoby o niskiej samoocenie gorzej radzą sobie z negatywnymi emocjami i przeżyciami – zamiast starać się je przezwyciężyć lub poprawić swój aktualny nastrój, mogą dążyć do ich podtrzymania, kierując się przekonaniem, że zaśłużyły sobie na to, by czuć się źle (Wood, Heimpel i Manwell, 2009).

Te różnice w motywacji i doświadczanych typach emocji przekładają się na sposób myślenia i funkcjonowania osób o różnym poziomie samooceny w sytuacji zadaniowej. Okazuje się, że osoby o wysokiej samoocenie posiadają, w porównaniu z osobami o niskiej samoocenie, wyższy poziom aspiracji (Erez i Judge, 2001) i są w większym stopniu przekonane, że mogą odnieść sukces (Locke i Latham, 2002; McFarlin

i Blascovich, 1981). Wykazują także większą wytrwałość w dążeniu do sukcesu, szczególnie jeśli na drodze do jego realizacji napotkały trudności i niepowodzenia (McFarlin, Baumeister i Blascovich, 1984). Ponadto osoby o wysokiej samoocenie po doświadczeniu niepowodzenia na różne sposoby starają się pomniejszyć jego znaczenie i podtrzymywać korzystne przekonania na swój temat, na przykład poprzez deprecjonowanie źródła negatywnej informacji (Shrauger i Lund, 1975), zaniżanie diagnostyczności zadania (tj. stopnia, w jakim zadanie może wskazywać na poziom posiadanych zdolności), w którym poniosły porażkę (Frey, 1977) albo obniżanie ważności dziedziny, w której doświadczyły niepowodzenia (Major i Schmader, 1998). Osoby o wysokiej samoocenie dokonują też korzystnych atrybucji uzyskanego przez siebie wyniku (Schlenker, Straci i McCarthy, 1976), polegających na przypisywaniu porażki okolicznościom zewnętrznym, takim jak niesprzyjające warunki wykonania zadania (np. hałas czy zbyt wysoka temperatura). Sukcesy natomiast uznają za efekt własnych zdolności. Z kolei osoby o niskiej samoocenie lokują zwykle źródło porażki w sobie, przypisując ją czynnikom wewnętrznym, stałym i globalnym, takim jak własne niskie zdolności czy niski poziom inteligencji, a sukcesy – czynnikom zewnętrznym, np. szczęściu (Schlenker i in., 1976).

Niepowodzenia doświadczone przez osoby o różnym poziomie samooceny wpływają także na ich zachowania społeczne. Osoby o wysokiej samoocenie stają się po porażce bardziej zdystansowane wobec innych i są oceniane jako mniej sympatyczne. Natomiast osoby o niskiej samoocenie po porażce stają się bardziej ugodowe i są oceniane jako bardziej sympatyczne (Vohs i Heatherton, 2001).

Jak zróżnicować proces nauczania w zależności od poziomu samooceny uczniów?

Opisane różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie mogą ujawniać się w odmiennych sposobach ich funkcjonowania w warunkach szkolnych. Między innymi mogą wpływać na motywację do rozwijania swoich umiejętności i zdolności, zaangażowanie w realizację zadań szkolnych a także aktywność podczas zajęć. Poziom samooceny uczniów może także decydować o tym, w jakim zakresie sukcesy i porażki w realizacji zadań szkolnych będą motywować ich do dalszej nauki oraz rozpoznawania i rozwijania swoich umiejętności. Wiedza na temat specyficznych sposobów funkcjonowania obu grup uczniów może w związku z tym pomóc w wyborze takich metod pracy, które pozwolą każdej z grup na pełniejsze realizowanie posiadanego potencjału w procesie edukacji.

W jaki sposób motywować osoby o różnym poziomie samooceny do zaangażowania w naukę i wykonywanie zadań szkolnych?

Jednym z głównych celów nauczyciela jest motywowanie i inspirowanie swoich podopiecznych do nauki i realizacji zadań szkolnych. Tymczasem charakterystyki zarówno osób o niskiej, jak i wysokiej samoocenie, mogą utrudniać wzbudzanie motywacji do nauki i rozwoju posiadanych umiejętności u obu tych grup. Tym, co może osłabiać zaangażowanie uczniów o niskiej samoocenie w realizację zadań szkolnych, może być ich przekonanie o własnych niewystarczających zdolnościach i umiejętnościach. Ich motywację do rozwoju może także hamować niewiara w to, że będą w stanie poprzez swoją pracę rozwinąć i poszerzyć własną wiedzę i umiejętności.

Z kolei motywację osób o wysokiej samoocenie do zaangażowania w realizację zadań szkolnych i rozwoju mogą (paradoksalnie) osłabiać ich bardzo pozytywne oceny własnych umiejętności i zdolności. Mogą one dawać tym osobom poczucie, że nie muszą dążyć do dalszego podwyższania swoich umiejętności i rodzić u nich pewność, że poradzą sobie z każdym zadaniem, co może zniechęcać je do wkładania intensywnego wysiłku w rozwiązywanie któregośkolwiek z nich.

Zaangażowanie w realizację zadań i chęć rozwoju własnych umiejętności osób o wysokiej samoocenie będą wzrastać, gdy uznają zadanie lub określony zakres umiejętności za ważne (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014) lub gdy samodzielnie dokonają jego wyboru (Brockner, 1988; Di Paula i Campbell,

2002). W procesie edukacji można podnosić ważność (osobiste znaczenie) wykonywanego zadania szkolnego poprzez pokazanie uczniowi przydatności realizowanych treści dla jego przyszłego funkcjonowania (np. umiejętność dodawania w pamięci może pomóc w szybkim zorientowaniu się w nieprawidłowym wydaniu reszty z dokonanych zakupów). Zadanie lub dziedziną staną się też ważniejsze dla osób o wysokiej samoocenie, jeśli ich osiągnięcia w tym zakresie mają szansę zostać dostrzeżone i docenione przez innych. Może je mobilizować nawet sama świadomość bycia ocenianymi (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014), co najprawdopodobniej jest związane z tym, że pragną wywierać pozytywne wrażenie na innych (Tice, 1993).

Natomiast zaangażowanie w naukę i realizowanie zadań szkolnych uczniów o niskiej samoocenie mogą być wyższe wtedy, gdy ich uwaga zostanie ukierunkowana na rozwijanie i zdobywanie kompetencji, zamiast na ocenianie posiadanych przez nich umiejętności i poziomu wykonania zadań. Jeśli będą spostrzegać uczenie się jako proces zdobywania wiedzy i umiejętności, to uzyskana ocena (niezależnie od tego, czy pozytywna, czy negatywna) ma szansę stać się przede wszystkim informacją, jaki poziom wiedzy czy umiejętności aktualnie prezentują. Jednocześnie warto zaznaczyć, że ujmowanie uczenia się jako procesu nie musi zmniejszać zaangażowania osób o wysokiej samoocenie (choć nie zawiera w sobie nadziei na uzyskanie nagrody), ale pod warunkiem, że obszar, w którym może nastąpić rozwój, jest dla nich ważny (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014).

Jak wspierać aktywność na zajęciach uczniów o wysokiej i niskiej samoocenie?

Uczniowie o wysokiej i niskiej samoocenie mogą także przejawiać inny poziom aktywności podczas lekcji. Wówczas, gdy aktywność jest częścią składową uzyskiwanych przez uczniów ocen z przedmiotów, te różnice mogą przekładać się na wyniki szkolne, uzyskiwane przez obie grupy osób. Ponadto aktywność uczniów w czasie lekcji może decydować o tym, ile nauczyciel poświęci im uwagi, co w zasadniczy sposób może oddziaływać na rozwój ich wiedzy i umiejętności (Rosenthal i Jacobson, 1992).

Ze względu na brak pewności co do posiadanej wiedzy i umiejętności uczniowie o niskiej samoocenie mogą obawiać się zabierania głosu na forum klasy, wyrażania własnych opinii czy dzielenia się swoją wiedzą, a przez to mogą mniej aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Dodatkowo, ze względu na obawę przed wykazaniem się niewiedzą, uczniowie z niską samooceną najprawdopodobniej nie będą zadawać pytań odnośnie do tego, czego nie zrozumieli lub co wzbudziło ich wątpliwości.

Natomiast, ze względu na większą pewność co do posiadanej wiedzy i umiejętności, uczniowie o wysokiej samoocenie będą zdecydowanie bardziej pewnie, otwarcie i niezależnie wyrażać własne zdanie, bez przeszkód będą też zadawać pytania czy wyrażać wątpliwości. W efekcie ich aktywność podczas zajęć będzie większa, a czasem może być wręcz nieproporcjonalnie wysoka w stosunku do aktywności uczniów o niższej samoocenie, co w niektórych sytuacjach może nawet zakłócać płynność prowadzenia zajęć.

W związku z tym szczególnie istotne wydaje się tworzenie szans na większą aktywność uczniom o niskiej samoocenie. Z jednej strony może im w tym pomóc możliwość wykonania dodatkowej pracy w formie pisemnej (wtedy wpływ na ocenę aktywności ustnej i pisemnej powinien być zamienny, czyli albo jedna z nich, albo druga podwyższyłyby ocenę, a nie powinny być przez nauczyciela brane pod uwagę łącznie). Z drugiej strony nauczyciel może starać się pobudzać aktywność uczniów o niskiej samoocenie w czasie zajęć, zachęcając ich do zadawania pytań. Oczywiście taka zachęta będzie kierowana do wszystkich uczniów, jednak jej forma może być szczególnie motywująca dla uczniów o niskiej samoocenie, jeśli nauczyciel podkreśli, że brak zrozumienia jakiegoś elementu nie jest niczym negatywnym, a zadawanie pytań, odnośnie do zagadnień budzących wątpliwości, stwarza szansę na zdobycie nowej wiedzy czy rozwinięcie umiejętności (np. „Świetnie, że o to zapytałeś. Czasami trudno rozróżnić zjawiska polityczne, gospodarcze i społeczne. Spróbujmy zatem teraz wspólnie przeanalizować, co przyczyniło się do wybuchu I wojny światowej i jakie te przyczyny miały charakter.”). Dodatkowo, aby zwiększyć szansę na wyrażanie przez uczniów wątpliwo-

ści i zgłaszanie trudności w zrozumieniu określonej partii materiału, można zaplanować na tę aktywność odrębną część lekcji. Warto wtedy, szczególnie jeśli realizowany materiał był nowy lub trudny, kolejno zachęcać uczniów do zadawania pytań (ustnie lub przy użyciu karteczek). Może to jednocześnie pozwolić na osiągnięcie większej równowagi w poziomie aktywności wszystkich uczniów i pomóc w zaktywizowaniu tych o niskiej samoocenie.

Jak inspirować uczniów o różnym poziomie samooceny do autorefleksji i rozwoju po doświadczeniu sukcesów i niepowodzeń szkolnych?

Zarówno sukcesy, jak i porażki są naturalnym elementem procesu uczenia się. Płynące z nich informacje powinny pomagać uczniom w rozpoznawaniu obszarów, które wymagają jeszcze rozwoju i tych, w których radzą sobie oni dobrze czy nawet ponadprzeciętnie. Jednak wiedząc, jak funkcjonują osoby o różnym poziomie samooceny, można przypuszczać, że zarówno uczniowie z wysokim, jak i niskim jej poziomem, mogą mieć (z różnych powodów) trudności z wyciąganiem konstruktywnych wniosków zarówno z sukcesów, jak i porażek.

Jak zaznaczyliśmy wcześniej, osoby o niskiej samoocenie mają mniej rozbudowaną, mniej pewną i bardziej negatywną wiedzę na swój temat niż osoby o wysokiej samoocenie. W związku z tym niepowodzenia szkolne, takie jak: gorsza ocena uzyskana z jakiegoś przedmiotu, informacja o źle wykonanym zadaniu lub ćwiczeniu czy o niewystarczającym opanowaniu określonego materiału, mogą być przez uczniów o niskiej samoocenie zinterpretowane jako efekt ich niedostatecznych zdolności czy umiejętności, co może tylko utwierdzać ich w negatywnym sposobie spostrzegania siebie. Oznacza to, że porażka najprawdopodobniej będzie osłabiać motywację tych uczniów zarówno do zwiększania wysiłku wkładanego w kolejne zadanie, jak i rozwoju swoich umiejętności.

Bardzo pozytywne przekonania na swój temat uczniów o wysokiej samoocenie mogą natomiast sprawić, że będą dystansować się wobec niepowodzeń szkolnych, uznając je za efekt oddziaływania niekorzystnych czynników zewnętrznych. Pozwoli im to uchronić się przed przyjęciem wynikających z tych doświadczeń negatywnych informacji, ale jednocześnie może utrudnić ich wykorzystanie w dalszym rozwoju swojej wiedzy i umiejętności. Jednak pomimo dystansowania się uczniów o wysokiej samoocenie wobec poniesionej porażki, może ona mobilizować ich do chwilowego zwiększenia wysiłku wkładanego w realizację kolejnego zadania w celu zniwelowania negatywnego wrażenia i udowodnienia, że wcześniejsze niepowodzenie było przypadkowe i nie odzwierciedla poziomu ich umiejętności czy zdolności. Natomiast porażka nie będzie raczej motywowała osób o wysokiej samoocenie do długoterminowego rozwijania wiedzy i umiejętności.

Także sukces szkolny, związany z uzyskaniem wysokiej oceny z jakiegoś przedmiotu, dobrze rozwiązaniem zadaniem, informacją zwrotną od nauczyciela o właściwym opanowaniu jakiejś umiejętności czy zdobyciu odpowiedniej wiedzy, może działać odmiennie na uczniów o różnym poziomie samooceny. Uczniowie o niskiej samoocenie najprawdopodobniej odrzucą pozytywny wynik, uznając go za efekt szczęścia (np. trafienia na łatwe zadania na klasówce). Ponadto sukces może nie prowadzić u nich do wzrostu motywacji ze względu na obawę przed następującym po nim wzrostem wymagań, którym w ich przekonaniu mogą nie sprostać. Z kolei uczniowie o wysokiej samoocenie osiągnięty sukces najprawdopodobniej przypiszą swoim zdolnościom i w ten sposób potwierdzą pozytywne przekonania na swój temat, co może osłabić ich motywację do dalszej pracy nad rozwojem umiejętności i wiedzy.

Wsparcie przez nauczyciela uczniów o wysokiej i niskiej samoocenie w wyciąganiu konstruktywnych wniosków z doświadczeń przez nich osiągnięć i niepowodzeń szkolnych może między innymi polegać na odpowiednim sposobie udzielania informacji zwrotnej. Powinna ona pomóc uczniowi w zniwelowaniu rozbieżności między tym, co już zrozumiał, a tym, czego jeszcze nie udało mu się zrozumieć (Sadler, 1989). Dlatego informacja zwrotna nie powinna zawierać ogólnej oceny zdolności czy cech ucznia (np. „Jesteś

inteligentny”), ale odnosić się do zadania, które realizował, stanowiąc dokładne, opisowe podsumowanie zarówno tych jego aspektów, które wykonał poprawnie, jak i tych, których nie wykonał w sposób właściwy. Pozwoli to uczniowi zrozumieć, co już potrafi robić, a czego jeszcze musi się nauczyć (Hattie i Timperley, 2007). Ponadto motywująca informacja zwrotna przekazana po porażce to taka, która nie koncentruje się tylko na błędach, ale łącznie ukazuje słabe i mocne strony pracy ucznia w odniesieniu do uprzednio wyznaczonych celów edukacyjnych.

Te ogólne wskazówki, choć pozwalają zrozumieć podstawowe zasady tworzenia motywującej informacji zwrotnej, nie wskazują jednak, jak należałoby ją różnicować w zależności od poziomu samooceny ucznia. Ze względu na skłonność osób o niskiej samoocenie do przeżywania negatywnych emocji, z którymi także trudniej sobie radzą, szczególnie ważne jest zadbanie, by negatywna informacja zwrotna nie stała się dla nich źródłem emocji, które uniemożliwią im racjonalną refleksję nad przyczynami niepowodzenia i zablokują motywację do dalszej pracy i nauki. W związku z tym kierowana do nich informacja powinna być formułowana bardziej w formie wskazówek odnośnie do tego, co i w jaki sposób powinni poprawić i przekazywana w sposób bardzo wyważony, przy okazji omawiania tego, co zostało zrobione dobrze. Informacja zwrotna będzie tym bardziej motywująca dla uczniów o niskiej samoocenie, im będzie konkretniejsza i zawierać będzie dokładne wskazówki pomagające w dalszej pracy nad zadaniem. Mogą one dotyczyć m.in. tego, skąd zaczerpnąć wzorzec rozwiązania, jak zdobyć i wyćwiczyć potrzebne umiejętności czy gdzie znaleźć brakujące informacje i jak pomóc sobie w ich zapamiętaniu (np. „Wszystkie daty, które musisz znać, znajdziesz w podręczniku na stronach... Aby ułatwić sobie ich zapamiętanie, narysuj kreskę, a następnie zaznacz na niej punkty odpowiadające kolejnym wydarzeniom, uporządkowanym chronologicznie.”). Podpowiadanie uczniom o niskiej samoocenie sposobów na opanowanie wiedzy powinno dodać im pewności siebie i pozwolić uwierzyć, że mają szansę na rozwój i zrealizowanie kolejnych celów edukacyjnych.

Sukces odniesiony przez ucznia o niskiej samoocenie nie musi w oczywisty sposób przekładać się na wzrost jego motywacji do nauki. Aby tak się stało, przekazywana mu informacja o sukcesie powinna odnosić się do konkretnych umiejętności, które rozwinął i poprawnie wykonanych przez niego elementów zadania (np. „Potrafisz wykonywać obliczenia zawierające ułamki, ponieważ prawidłowo dokonałeś wszystkich przekształceń i dzięki temu uzyskałeś poprawne wyniki.”). Tak zbudowana informacja zwrotna ma szansę zapobiec przypisaniu osiągniętego sukcesu szczęściu. Jak wcześniej wspomnieliśmy, sukces może wzbudzać u uczniów o niskiej samoocenie lęk, że nie będą w stanie sprostać rosnącym wymaganiom. Po to, by nie wzmacniać u nich takich obaw, warto podwyższać kolejne cele edukacyjne powoli i wiązać je także z zyskiwaniem większej wprawy w realizacji zadań czy rozwiązywaniu problemów, a nie tylko ze zdobywaniem większej ilości wiadomości czy podnoszeniem umiejętności (np. „Prawidłowo zapisałeś wszystkie wzory i wykonałeś wszystkie obliczenia. Teraz chciałabym, żebyś rozwiązał jeszcze kilka takich zadań, abyś zyskał swobodę w ich wykonywaniu.”).

Jak zaznaczyliśmy, osoby o wysokiej samoocenie zazwyczaj dystansują się wobec niepowodzeń i odrzucają negatywną informację zwrotną. W celu przeciwdziałania temu można, poza wskazaniem w informacji zwrotnej także prawidłowo wykonanych elementów zadania (jeśli jest do tego podstawa), próbować włączać uczniów o wysokiej samoocenie w jej tworzenie, np. poprosić ich, aby spróbowali wskazać popełnione przez siebie błędy (np. „Spróbuj wskazać, gdzie niepoprawnie zapisałeś daty poszczególnych wydarzeń. Możesz w tym celu sięgnąć do podręcznika.”). Informacja zwrotna, której jest się współautorem, jest bowiem trudniejsza do odrzucenia. Warto też zachęcać uczniów o wysokiej samoocenie do samodzielnego poszukiwania informacji, wyboru strategii rozwiązywania problemu czy ćwiczenia umiejętności potrzebnych do wykonania zadania. Dodatkowo motywację do rozwoju tych uczniów można zwiększać poprzez podkreślanie, że wiedza i umiejętności, które złożyły się na uzyskany przez nich wynik, nie są wrodzone, a podlegają zmianie, dzięki ich ćwiczeniu i poszerzaniu (np. „Talent do matematyki może ci pomóc, ale nie

wystarczy do prawidłowego rozwiązania zadania. Przede wszystkim musisz nauczyć się wzorów skróconego mnożenia, a następnie rozwiązać odpowiednio dużą liczbę zadań, by zyskać wprawę w ich stosowaniu.”). Ponadto w celu zmotywowania osób o wysokiej samoocenie do dalszego działania, zarówno po sukcesie, jak i po porażce, należałoby im stawiać jasno sprecyzowane cele, które potraktują jako wyzwanie (np. „Prawidłowo zapisałeś wzory i wykonałeś obliczenia. Teraz chciałabym, żebyś spróbował przekształcić wzory tak, abyś mógł dokonywać obliczeń dowolnej znajdującej się w nich wartości.”).

Podsumowanie

Wpływ samooceny ujawnia się w wielu aspektach nabywania wiedzy i umiejętności. W tym opracowaniu starałyśmy się opisać te elementy procesu edukacji, w których oddziaływania samooceny są najbardziej widoczne. Różnice w funkcjonowaniu osób o wysokiej i niskiej samoocenie w tych obszarach stały się podstawą dla wskazania działań, które może podjąć nauczyciel, aby wspomóc każdą z tych grup w realizowaniu jej potencjału. Przedstawione propozycje sposobów pracy z uczniami o różnym poziomie samooceny przynajmniej częściowo wpisują się w ogólne wskazówki dotyczące indywidualizacji metod nauczania (por. Sterna, 2016).

Choć wpływ samooceny na funkcjonowanie szkolne jest znaczny, to nie jest ona jedyną zmienną osobowościową, która może na nie oddziaływać. Znaczenie może mieć też specyficzne i globalne poczucie samoskuteczności, czyli przekonanie, że jest się w stanie osiągnąć zamierzone cele, nawet wtedy, gdy pojawiają się trudności na drodze ku ich realizacji (Bandura, 1982; Schwarzer, 1992), czy też niektóre cechy tworzące tzw. Wielką Piątkę cech osobowości (Caprara i in., 2011; Zuffiano i in., 2013).

Przedstawione wyżej charakterystyki funkcjonowania osób o różnym poziomie samooceny wskazują, że zarówno wysoka, jak i niska samoocena mogą utrudniać pełne wykorzystanie własnego potencjału przez ucznia. Choć potocznie uważa się wysoką samoocenę za coś korzystnego, także ona może utrudniać zdobywanie wiedzy i rozwijanie własnych umiejętności, więc niekoniecznie musi się przekładać na sukces szkolny. Znajduje to odzwierciedlenie w wynikach badań, które pokazują, że związki między samooceną a osiągnięciami szkolnymi albo nie występują (Zuffiano i in., 2013), albo są dużo słabsze, niż można byłoby oczekiwać (por. Baumeister i in., 2003).

Właśnie z tego powodu kluczowa staje się rola nauczyciela. Jak pokazały badania, podejście nauczyciela do uczniów i jego przekonanie o posiadanych przez nich zdolnościach mogą przekładać się na ich rzeczywiste osiągnięcia (Rosenthal i Jacobson, 1992). Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, że uznając ucznia za inteligentnego i zdolnego, nauczyciel poświęca mu więcej czasu i udziela bardziej szczegółowych informacji zwrotnych. Ponadto ewentualnych niepowodzeń takiego ucznia nie przypisuje jego niskiej motywacji, ale swojemu sposobowi przekazywania wiedzy, przez co chętniej i dokładniej objaśnia, na czym polegały błędy ucznia i w jaki sposób może je skorygować w kolejnej próbie wykonania zadania. Dlatego tak istotne jest, jak nauczyciel będzie spozstrzegał osoby o wysokiej i niskiej samoocenie i czy nie będzie przyjmował założeń co do poziomu posiadanych przez nie zdolności, np. na bazie obserwacji aktywności w czasie zajęć, która może być różna dla obu tych grup. Wiedza o tym, że samoocena nie różnicuje poziomu zdolności i możliwości rozwoju oraz poznanie specyficznych barier, mogących utrudniać osobom o wysokim i niskim jej poziomie wykorzystanie własnych możliwości, może pomóc nauczycielowi w stworzeniu obu grupom uczniów warunków, które zwiększą ich szansę na rozwój i wykorzystanie własnego potencjału.

Należy jednak zaznaczyć, że nawet jeśli w okresie szkolnym osoby o wysokiej i niskiej samoocenie radzą sobie dość podobnie, to w późniejszym okresie życia osoby, które miały niski poziom samooceny w okresie adolescencji, mają mniejsze szanse na kontynuowanie edukacji na wyższej uczelni oraz doświadczają większej ilości problemów finansowych i zawodowych (Trzesniewski i in., 2006). Może to oznaczać, że dla tych osób zyski ze zindywidualizowanego podejścia nauczyciela mogą wykraczać poza efektywniejsze funkcjonowanie w szkole, dając im też szansę na lepsze poradzenie sobie w dorosłym życiu. ■

Literatura

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. i Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science In The Public Interest*, 4, 1-44.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. i Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. i Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Campbell, J. D. i Fehr, B. A. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: Is negative affectivity associated with greater realism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 122-133.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. i Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19-36.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: CA: Freeman.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. i Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 439-448.
- Erez, A. i Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270-1279.
- Frey, D. (1978). Reactions to success and failure in public and private conditions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 172-179.
- Greenwald, A. G., Belezza, F. S. i Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Heimpel, S. A., Elliot, A. J. i Wood, J. (2006). Basic personality dispositions, self-esteem, and personal goals: Approach-avoidance analysis. *Journal of Personality*, 74, 1293-1319.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. i Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-710.
- Lachowicz-Tabaczek, K. i Śniecińska, J. (2011). Self-concept and self-esteem: How the content of the self-concept reveals sources and functions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 42, 24-35.
- Lachowicz-Tabaczek, K. i Śniecińska, J. (2014). On knowing when to engage: How activation of self-motives moderates the relationship between self-esteem and task performance. *Self and Identity*, 13, 322-333.
- Lakey, B., Tardiff, T. A. i Drew, J. B. (1994). Negative social interactions: Assessment and relations to social support, cognition, and psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 42-62.
- Leary, M. R., Cottrell, C. A. i Phillips, M. (2001). Deconfounding the effects of dominance and social acceptance on self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 898-909.
- Lejzerowicz, M. i Galbarczyk, M. (2018). Szkoła a indywidualizacja. *Edukacja Humanistyczna*, 1, 113-130.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.

- Locke, E. A. i Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Major, B. i Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. W: J. K. Swim i C. Stangor (red.), *Prejudice: The target's perspective* (s. 219-241). San Diego, CA, US: Academic Press.
- McFarlin, D. B. i Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. i Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138-155.
- Orth, U., Maes, J. i Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology*, 51, 248-259.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H. i Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. i Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. i Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New York: Princeton University.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom* (wyd. 2 rozszerzone). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schlenker, B. R., Soraci, S. i McCarthy, B. (1976). Self-esteem and group performance as determinants of egocentric perceptions in cooperative groups. *Human Relations*, 29, 1163-1176.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Though control of action*. New York: Taylor & Francis.
- Strauger, J. S. i Lund, A. K. (1975). Self-evaluation and reactions to evaluations from others. *Journal of Personality*, 43, 94-108.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tafarodi, R. W. i Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. W: R. F. Baumeister, (red.), *The puzzle of low self-regard* (s. 37-54). New York: Plenum Press.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M., Moffitt, T. E., Robins, R., Poulton, R. i Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Vohs, K. D. i Heatherton, T. F. (2001). Self-esteem and threats to self: Implications for self-construals and interpersonal perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1103-1118.
- Watson, D., Suls, J. i Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 185-197.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., Manwell, L., A. i Whittington, E. J. (2009). This mood is familiar and I don't deserve to feel better anyway: Mechanisms underlying self-esteem differences in motivation to repair sad moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 363-380.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., Newby-Clark, I. R. i Ross, M. (2005). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 764-780.

- Wojciszke, B. i Baryła, W. (2005). Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 34-47.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. i Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

