

MARZENA OKRASA

ORCID: 0000-0002-2306-5726

marzena.okrasa@mail.umcs.pl

## *Samoocena a poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów*

Self-Esteem and the Level of Pupils' Educational and Professional Aspirations

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Okrasa, M. (2024). Samoocena a poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 37(1), 139–151. DOI: 10.17951/j.2024.37.1.139-151.

### ABSTRAKT

Artykuł jest poświęcony aspiracjom edukacyjno-zawodowym i samoocenie młodzieży z uwzględnieniem analiz przeprowadzonych badań. Rozważania dotyczą aspiracji i poczucia własnej wartości w kontekście funkcjonowania człowieka w rodzinie dysfunkcyjnej. Badania były prowadzone wśród 126-osobowej grupy uczniów szkoły podstawowej. Problem badawczy został zawarty w pytaniu: Czy – a jeżeli tak, to jaka jest – istnieje zależność pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi (zmienną zależną) uczniów kończących szkołę podstawową a ich samooceną (zmienną niezależną)? Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem Skali Samooceny Rosenberga oraz autorską ankietę dotyczącą aspiracji. Badania potwierdziły, że istnieje związek pomiędzy wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi a wysokim wynikiem samooceny oraz pomiędzy niskimi aspiracjami a niskim poziomem samooceny. Powołując się na koncepcję Mellody, zwrócono uwagę na naturalną cechę dziecka – cenność, która w rodzinie dysfunkcyjnej nieprawidłowo kształtuje poczucie własnej wartości dziecka, co w przyszłości ma wpływ na jego jakość życia i aspiracje.

**Słowa kluczowe:** aspiracje; samoocena; rodzina dysfunkcyjna; cenność

### ASPEKTY TEORETYCZNE

Aspiracje edukacyjne i zawodowe odgrywają ważną rolę w życiu młodego człowieka. Dlatego też edukację należy traktować jak inwestycję, która decyduje o jakości dalszego życia. Nauka stanowi instrumentalną wartość i jest warunkiem

koniecznym, aby pracować w zawodzie cieszącym się prestiżem społecznym i/lub wysoko opłacanym (Woźniak, 2005).

Wybór szkoły, a później zawodu, to ważny etap w życiu młodego człowieka. Do podjęcia takiej decyzji należy przygotowywać go od najwcześniejszych lat życia, m.in. poprzez rozwijanie zainteresowań i pasji, ale też tworzenie korzystnych dla rozwoju warunków pozwalających na kształtowanie poczucia własnej wartości, tożsamości i obrazu samego siebie. Lewowicki i Galas (1984, s. 387) słusznie zauważyli, że aspiracje „warunkują zachowanie człowieka, determinują jego aktywność, stanowią siłę pochodną wielu ludzkich poczynań, działań skierowanych na osiągnięcie określonych celów, na realizację różnych potrzeb”.

Na etapie wyboru nauki w danej szkole każdy młody człowiek swój potencjał próbuje określić często przez pryzmat otrzymywanych różnorodnych sądów i opinii, a także przejawianych aspiracji. Wśród predyktorów decydujących o wyborze szkoły, a w przyszłości zawodu, znajdują się przede wszystkim aspiracje edukacyjne i zawodowe, które stanowią siłę napędową do posunięć skierowanych na osiągnięcie celu i realizację potrzeb, a jednocześnie są czynnikiem silnie warunkującym zachowanie, decydują o planach życiowych i zamierzeniach (Lewowicki, 1987, s. 5). Z tego względu warto zwrócić uwagę na kwestie dotyczące czynników warunkujących ich kształtowanie się. Na aspiracje edukacyjne danej osoby wpływają również różne posiadane cechy indywidualne, np. psychiczne cechy osobowości, warunki fizyczne, poziom inteligencji i poziom neurotyczności. Przede wszystkim jednak wpływa oddziaływanie środowiska rodzinnego.

Aspiracje, plany życiowe, pragnienia i dążenia nie tylko odgrywają ważną rolę w życiu jednostki, wskazując drogę rozwoju, lecz także w jakimś stopniu są obrazem życia społecznego i gospodarczego. Literatura przedmiotu zawiera wiele określeń pojęcia aspiracji. Ta różnorodność w definiowaniu wynika z zależności od kierunku i płaszczyzny rozważań oraz z przyjętych opcji i założeń badawczych. Ustalenie jednej pełnej, uniwersalnej definicji aspiracji jest niemożliwe ze względu na trudność uchwycenia wszystkich ważnych elementów, które odzwierciedlałyby aktualne poglądy społeczne, filozoficzne, psychologiczne i jednocześnie pozostawałyby z nimi w zgodności. Zgodnie z definicją słownikową aspiracje to „pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicja – przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym, zakresie aktywności, będących dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania” (Szewczuk, 1985, s. 25). Psycholog społeczny Skorny (1980) łączy aspiracje z życzeniami dotyczącymi osiągnięcia pożądanego stanu lub satysfakcjonujących wyników z własnych działań, których rezultaty pełnią funkcję nagrody. Liczne próby zdefiniowania tego pojęcia zostały podjęte także przez pedagogów. Definicja encyklopedyczna określa aspiracje jako „życzenia, pragnienia, zamierzenia dotyczące wyników własnego działania oraz osiągniętych w przyszłości stanów związanych z wykonywaniem określonego

zadania lub osiągnięciem jakiegoś celu” (Pomykało, 1997, s. 98). Na gruncie socjologii ciekawą teorię dotyczącą aspiracji przedstawiła Kłoskowska. Opierając ją na hierarchii potrzeb Masłowa, uznała je „za kategorie potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów – wartości aktualnie nieposiadanych lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznane za godne pożądanía” (Kłoskowska, 1970, s. 10).

Precyzując rozumienie aspiracji jako życzenie, pragnienie lub zamierzenie w odniesieniu do wykonania określonego zadania lub osiągnięcia celu, można je podzielić na: aspiracje edukacyjne – związane z nauką; aspiracje zawodowe – dotyczące przyszłego zawodu. Pojawiająca się między nimi zależność pozwala na wyodrębnienie aspiracji edukacyjno-zawodowych (Chuma, 2006, s. 183). Są one mocno wpisane nie tylko w system wartości jednostki decydujący o aktywności, lecz także w samoocenę własnych możliwości. Lewowicki (1987, s. 29–40) wydzielił trzy grupy uwarunkowań aspiracji, do których należą aspiracje osobowościowe, środowiskowe i pedagogiczne. Wśród uwarunkowań osobowościowych, które nas najbardziej interesują w kontekście podjętych rozważań, wymienił: cechy indywidualne, warunki fizyczne, poziom inteligencji, wysoki poziom neurotyczności i samoocenę (Lewowicki, 1987, s. 32).

Jak zaznaczył Lewowicki, kształtowaniu aspiracji sprzyja samoocena. Niebrzydowski natomiast stwierdził, że „samoocena jest elementem systemu wiedzy człowieka o samym sobie. Stanowi trzon obrazu własnej osoby, istotny składnik świadomości samego siebie, jest nierozzerwalnie związana z pojęciem o samym sobie, gdyż bez niej nie byłoby możliwe określenie własnej istoty ani wyodrębnienie siebie ze środowiska” (cyt. za: Wosik-Kawała, 2007, s. 15). Reykowski (1992, s. 167) przedstawił samoocenę jako wiedzę na swój własny temat, odnoszącą się do czynników wewnętrznych wpływających na realizację własnych celów, przy uwzględnieniu ludzkich możliwości w zależności od realizowanych zadań i pojawiających się okoliczności. Według założeń Rosenberga (1965) samoocena jest pozytywną lub negatywną postawą wobec własnego Ja, globalną oceną siebie. Samoocena jest konstruktem subiektywnym, opartym na percepcji i ocenie własnej wartości. Wysoka samoocena oznacza przekonanie o własnej wartości, przy czym wykazująca ją osoba nie musi uważać siebie za lepszą od innych. Natomiast niska samoocena świadczy o niezadowoleniu z siebie, odrzuceniu własnego Ja (Łąguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007).

Z pojęciem samooceny ściśle powiązany jest obraz siebie i poczucie własnej wartości. Terminy te niekiedy są używane zamiennie, istnieje jednak między nimi różnica. Samoocena to uogólniona ocena lub postawa osoby wobec siebie na podstawie porównywania się do innych, a poczucie własnej wartości to świadomość o własnej godności, czyli „subiektywny efekt procesu »odczytywania« siebie” (Nowakowska-Buryła, Kusiak, 2019, s. 46). Słusznie zauważył Rosenberg (1965), że predyktorami samooceny są percepcja i ocena własnej

wartości, czyli jej poczucie, co oznacza, że uznajemy siebie za osoby wartościowe, znamy swoją wartość i w efekcie uzewnętrzniamy to poprzez adekwatną samoocenę. Podstawą poczucia własnej wartości jest samowiedza, czyli opinie, które jednostka odnosi do siebie. Proces kształtowania się samooceny i poczucia własnej wartości jest analogiczny. Należy zwrócić uwagę na rolę samooceny w życiu człowieka. Badania dotyczące związków samooceny wykazały dodatnią korelację między wysoką samooceną a szczęściem (satisfakcją z życia), silnie wiąże się też z pozytywnymi i negatywnymi afektami. Ponadto wyższa samoocena wpływa na dyspozycje osobowościowe decydujące o częstszym i bardziej intensywnym przeżywaniu pozytywnych emocji oraz o mniejszym natężeniu emocji negatywnych (Łaguna i in., 2007).

### METODOLOGIA I NARZĘDZIA BADAŃ

Opierając się na powyższych rozważaniach, można przyjąć funkcjonowanie powiązań między samooceną a aspiracjami edukacyjnymi uczniów stojących przed wyborem szkoły średniej. Celem przeprowadzonych badań była próba określenia związków między kryteriami samooceny a aspiracjami.

Problem badawczy został sformułowany następująco: Czy – a jeżeli tak, to jaka jest – istnieje zależność pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi (zmienną zależną) uczniów kończących szkołę podstawową a ich samooceną (zmienną niezależną)? Na poziomie ogólnym należy założyć, że między tymi elementami występuje związek zależności. Hipotezę roboczą można oprzeć na badaniach Lewowickiego, który zaznaczył, że wysoka samoocena podnosi aspiracje, natomiast niska je obniża. Poza tym nie można wykluczyć związku samooceny z sytuacją społeczną. Dlatego zostało postawione pytanie szczegółowe: Czy płeć oraz warunki socjalne różnicują badane osoby? Pytanie to ma charakter diagnostyczno-opisowy i nie wymaga szczegółowego formułowania hipotezy roboczej.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankietową. Wykorzystano skalę Rosenberga i ankietę własnego autorstwa.

Skalę Samooceny (*Self-Esteem Scale*, SES) Rosenberg opracował w 1965 r., a jej polską adaptację opracowali Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna (2008). Skala jest narzędziem jednowymiarowym, pozwalającym na ocenę poziomu ogólnej samooceny – względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec Ja. Bada globalną skalę samooceny u młodzieży i osób dorosłych. Wyniki oceniono za pomocą norm stenowych dla polskiej wersji SES i zakwalifikowano je na jeden z pięciostopniowego poziomu samooceny. Skala jest zbudowana z 10 twierdzeń diagnostycznych. Osoba badana ma za zadanie wskazać na czterostopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym ze stwierdzeń, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie zgadzam się*, a 4 – *zdecydowanie nie zgadzam się*.

Do badania aspiracji posłużyła autorska ankieta, która zawierała pytania na temat planów i celów życiowych z ich uzasadnieniem, czynników mających wpływ na dalszą edukację oraz planowanego wykształcenia.

Badaniami objęto 126 uczniów kończących szkołę podstawową. Badania prowadzone były przez nauczycieli w ramach prowadzonych zajęć z preorientacji zawodowej na godzinach tzw. do dyspozycji wychowawcy.

## WYNIKI ANALIZY BADAŃ

Analiza zebranych wyników uzyskanych z odpowiedzi na temat wyboru szkoły średniej, planowanego wykształcenia, czynników oddziałujących i motywów podjęcia decyzji edukacyjnych wykazała, że wysoki poziom aspiracji przejawia 47,7% badanych uczniów, średni – 17,5%, a niski – 34,8%. Wśród czynników określających poziom aspiracji znalazł się m.in. wybór szkoły średniej. Respondenci po ukończeniu szkoły podstawowej chcieli kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym (39,1% badanych), technikum (37,1%) i zasadniczej szkole zawodowej (20,6%), natomiast nie zamierzało jej kontynuować 3,2% badanych. Uzasadniając swoją decyzję co do dalszej nauki, badani m.in. zaznaczyli, że chcą rozwijać zainteresowania (27%) i zdobyć wykształcenie (20,6%). Ponad 34,1% badanych podkreśliło, że od wykształcenia ważniejsze jest zdobycie dobrze płatnej pracy, a 8,7% wskazało spełnianie marzeń. Wśród badanych były dwie niezdecydowane osoby (1,6%), które nie udzieliły odpowiedzi. Badani zadeklarowali, że w przyszłości docelowo pragną osiągnąć wykształcenie: wyższe (47,6%), średnie ogólne (6,3%), średnie techniczne (11,1%), zasadnicze zawodowe (12,7%). Ponadto zaznaczyli, że chcą pozostać przy wykształceniu podstawowym (1,6%), a niezdecydowanych co do posiadania wykształcenia było 20,6% badanych.

Analizy badawcze dotyczące samooceny wykazały jej zróżnicowany poziom. Najwyższy poziom, czyli bardzo wysoką samoocenę, osiągnął dosyć duży odsetek badanych – 33,3%. W dalszej kolejności uczniowie wykazali poziomy samooceny: wysoki – 25,4%, przeciętny – 22,2%, niski – 12,7%, bardzo niski – 6,3% badanych. Można przypuszczać, że na samoocenę wpływają takie kryteria jak wiek, płeć i warunki życia. W dokonanej analizie podjęto próbę ustalenia tych zależności. Ze względu na fakt, że respondentami byli uczniowie kończący pewien etap nauki szkolnej i między nimi nie było dużego zróżnicowania wieku, ten aspekt został pominięty. Porównując samoocenę z uwzględnieniem płci, nie stwierdzono różnicy pomiędzy uzyskanymi wynikami. Należy dodać, że płeć badanych osób nie różnicowała ich pod względem samooceny. Także analiza porównawcza z uwzględnieniem warunków materialnych wykazała brak istotności – i w tym przypadku można zaobserwować, że warunki materialne nie miały wpływu na samoocenę badanych osób.

Ważnym aspektem w badaniach było sprawdzenie, czy samoocena może mieć wpływ na aspiracje uczniów. Porównanie średnich wyników poziomu aspiracji ze skalą samooceny SES wykazało, że występuje istotna różnica, która świadczy o zależności zachodzącej pomiędzy poziomem aspiracji i samooceną badanych (tabela 1).

Tabela 1. Analiza zależności poziomu aspiracji i warunków materialnych a samooceną badany

Zmienne		Średnia	Odchylenie standardowe	Test <i>t</i> równości średnich	Istotność
Płeć					
Skala SES	dziewczeta	30,16	5,04	-0,91	0,36
	chłopcy	31,22	4,18		
Warunki materialne					
Skala SES	dobrze	30,78	4,91	0,52	0,61
	średnie	30,00	3,53		
Skala SES	dobrze	30,78	4,90	-0,65	0,51
	złe	34,10	-		
Skala SES	średnie	30,00	3,53	-1,09	0,30
	złe	34,10	-		
Aspiracje					
Skala SES	wysokie	33,44	3,60	2,77	0,01*
	średnie	30,19	3,31		
Skala SES	wysokie	33,44	3,36	5,88	0,00*
	niskie	27,18	4,33		
Skala SES	średnie	30,19	3,31	2,03	0,05*
	niskie	27,18	4,33		

\*  $p < 0,05$ ; ~ - zbliżone do istotności.

Źródło: badania własne.

Badania potwierdziły, że istnieje związek pomiędzy wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi a wysokim wynikiem samooceny oraz pomiędzy niskimi aspiracjami a niskim poziomem samooceny. Spośród badanych uczniów wykazujących wysokie aspiracje aż 68% przejawiało wysoki poziom samooceny. W przypadku osób wykazujących niskie aspiracje edukacyjne i zawodowe aż 92% uzyskało niski poziom samooceny.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć informacje, że na kształtowanie się aspiracji zawodowych istotny wpływ wywiera wiele czynników, w tym rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, środki masowego przekazu czy sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza w kraju (Chuma, 2006, s. 190). Szczególną rolę w zakresie

kształtowania aspiracji odgrywa rodzina, ponieważ z jednej strony przejawia się to w sferze socjalnej, a z drugiej w sposobie formułowania i przyswajania w obecności dziecka wzorców postępowania, kariery, kryteriów oceny innych oraz w bezpośrednim oddziaływaniu rodziców mających na celu wzbudzać w dziecku pożądane aspiracje (Janowski, 1977; Kunikowski, Kamińska, Gawryluk, 2016).

Należy przypomnieć, że analiza zebranego materiału empirycznego wykazała, iż istnieje związek pomiędzy aspiracjami a samooceną. Bezpośrednio na aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów oddziałuje samoocena. Ma ona istotny wpływ na przyszłość młodego człowieka, dlatego warto przyjrzeć się, w jaki sposób się kształtuje się i od czego zależy jej wskaźnik.

Branden (1998) w swojej koncepcji samooceny uznał ją za pojęcie o szerszym zakresie niż poczucie własnej wartości, które nazwał wrodzonym prawem. Według niego poczucie własnej wartości stanowi podstawę do kształtowania się samooceny. Jak zaznaczył, daje ono przekonanie, że „potrafimy myśleć, umiemy stawić czoła podstawowym życiowym wyzwaniom”, jak również „przekonanie, że mamy prawo do szczęścia i powodzenia; że jesteśmy wartościowi oraz zasługujemy na zaspokojenie swoich potrzeb czy pragnień, osiąganie tego, co dla nas ważne, także cieszenie się owocami swoich wysiłków” (Branden, 1998, s. 21). Przekonania te odnoszą się do wiary we własną skuteczność, zaufania do własnych możliwości oraz szacunku do siebie (Biernat, 2016).

W potocznym rozumieniu samoocena oznacza poczucie własnej wartości lub reakcję na samego siebie. Uczeń wykazujący wysoką samoocenę „stawia przed sobą ambitne cele, wierzy w swoje możliwości, (...) [jest] otwarty na nowe wyzwania, jest w stanie obiektywnie ocenić swoje sukcesy i porażki, (...) koncentruje się na swoich mocnych stronach” (Kirenko, 2019, s. 18). Odmianą postawę przyjmuje uczeń z niską samooceną – jest niepewny siebie i swoich możliwości, trudniej podejmuje decyzji i bardziej ulega wpływom innych osób i w efekcie to od nich uzależnia swoją samoocenę (Kirenko, 2019).

#### KSZTAŁTOWANIE SIĘ SAMOOCENY DZIECKA A JEGO ASPIRACJE W KONTEKŚCIE KONCEPCJI RODZINY WEDŁUG MELLODY

Człowiek kształtuje swój obraz siebie od najmłodszych lat na podstawie docierających do niego informacji z najbliższego otoczenia i to z nimi łączą go najsilniejsze emocje. Jest to rzecz najzupełniej naturalna. Wszelkie informacje, które są przekazywane w rodzinie, dziecko odbiera i konfrontuje z samym sobą oraz w stosunku do siebie. Na problem ten zwróciła uwagę amerykańska psychoterapeutka Mellody (2008), która przeanalizowała aspekty opiekuńczo-wychowawcze w rodzinie i wyodrębniła pięć naturalnych cech dziecka: cennaść, bezbronność, niedoskonałość, zależność, niedojrzałość. Rodzina zaniedbująca potrzeby dziecka, niespełniająca podstawowych funkcji i zadań oraz niezwracająca uwagi

na pierwotne cechy dziecka staje się dysfunkcyjna, tworzy rodzinny układ mniej niż opiekuńczym. W efekcie może to doprowadzić dziecko do tzw. współzależnienia, a w przyszłości nawet do wykluczenia społecznego.

Zgodnie z koncepcją Mellody (2008, s. 25) prawidłowa samoocena, a dokładniej poczucie własnej wartości, „jest doświadczeniem wewnętrznym, w którym dostrzega się drogocенność siebie jako osoby i odczuwa [się] do siebie szacunek”. To poczucie rodzi się mentalnie, w emocjach, w umyśle, a następnie uzewnętrznia się poprzez stosunek do siebie i do innych. Osoba świadoma swojej własnej wartości wie, że jest cenna nawet wtedy, gdy popełnia błędy. Poczucie to nie powinno jej opuszczać, kiedy znajduje się w sytuacji problemowej, odczuwa upokorzenie, strach, ból, niezadowolenie. W przypadku posiadania negatywnej oceny swojej własnej wartości mogą się pojawić dwie skrajne sytuacje. Pierwsza polega na zaniżaniu swojej wartości lub jej negowaniu, a druga – na przejawianiu arogancji i megalomanii, czyli uważaniu siebie za osobę lepszą od innych. Warto jeszcze raz zaznaczyć, że dzieci swojej wartości uczą się od rodziców, opiekunów. W procesie komunikacji werbalnej i niewerbalnej przekazywane są im informacje, z których np. wynika, że są mniej cennymi, a nawet bezwartościowymi ludźmi. Taka informacja staje się częścią opinii, jaką mają o sobie. Dysfunkcyjna rodzina nie jest w stanie ukształtować w dziecku prawidłowego poczucia własnej wartości. Opiekunowie starają się zmusić dzieci do tego, aby były doskonałe, czyli takie, jakimi sami chcą je widzieć. Wywierają nacisk, aby wyrzekły się swoich naturalnych potrzeb i pragnień, byleby nie zwracały im głowy. Nie reagują na problemy dzieci, stawiają nieodpowiednio wysoko postawione poprzeczki (często za wysoko albo za nisko) oraz nakłaniają do zachowań nieadekwatnych do wieku. Podejście takie sprawia, że w przyszłości dzieci mogą nie odczuwać adekwatnego poczucia własnej wartości.

W rodzinie dysfunkcyjnej dzieci mogą przyjąć także postawę patrzenia na innych jak na osoby gorsze. Wówczas wykazują zachowania aroganckie, pretensjonalne, poniżające innych. Wynika to z faktu, że często były świadkami zachowań członków rodziny, którzy pogardzali innymi ludźmi, szukali winy tylko u innych. Dzieci wychowujące się w takiej rodzinie zazwyczaj są krytykowane lub ośmieszane przez jej członków i to też wzbudza u nich poczucie niskiej wartości. Dzieci oceniają siebie na podstawie zewnętrznych kryteriów i opinii, ponieważ są poniżane czy zawstyżane. Nabierają przekonania, że ceni się je za to, czego dokonają, co zrobią, jak się zachowują czy wyglądają (Mellody, 2008).

Należy zaznaczyć, że dzieci, których cecha cenności jest nieprawidłowo realizowana w rodzinie, mogą także przyjąć postawę „patrzenia na wszystkich z góry”, ponieważ członkowie rodziny swoim zachowaniem uczą oceniania siebie jako osobę lepszą od innych. Wynika to z faktu, że dzieci są traktowane jakby były ponad innymi, a ich niedoskonałości są niezauważane. W sytuacji wpajania przez rodziców swoim dzieciom „przekonania, że są lepsze od innych,

dają im przez to fałszywe poczucie mocy” (Mellody, 2008, s. 27). W przyszłości spowoduje to, że nie będą umieć doświadczać i odczuwać adekwatnego poczucia własnej wartości, lecz będą usilnie starać się zadowolić innych. Dzieje się to, mimo że w rodzinie traktowane są tak, jakby nie były zdolne coś złe zrobić, ponieważ nikt nie zwraca uwagi na błędy w ich postępowaniu. Dzieci ogarnięte takim oddziaływaniem wychowawczym są sterowane zewnątrz, czyli opierają się na opiniach i zachowaniach innych ludzi. Dziecko tak wychowywane podatne jest na zmiany, nad którymi samo nie ma kontroli, doznaje tylko zastępczego poczucia wartości. Poczucie jego wartości staje się ulotne i niezależne od niego samego w przypadku utraty źródła wpierającego je zewnątrz. Mellody, pracując terapeutycznie z osobami współzależnymi, zwróciła uwagę, że prawidłowa realizacja „cenneści” w dzieciństwie pozwala w przyszłości już jako osobie dorosłej odczuwać adekwatną samoocenę. Należy zaznaczyć, że rodzina funkcjonalna, prawidłowo kształtująca „cenneść” dziecka, nie ceni żadnej innej osoby spoza rodziny bardziej niż własne dziecko. Jest ono dla niej najwyższą wartością poprzez sam fakt, że się urodziło. Oczywiście równie ceni powinni być wszyscy członkowie w rodzinie, ale przede wszystkim dzieci powinny odczuwać, że są cennie przez swoich rodziców. To daje im świadomość o własnej wartości. Najważniejszą potrzebą emocjonalną dziecka jest bezwarunkowa miłość rodziców, niezależna od wyglądu, płci, wieku, sprawności, zachowania. Dziecko potrzebuje zaspokojenia swoich potrzeb w taki sposób, aby czuło się kochane, potrzebne i akceptowane (Dybowska, 2011). Dziecko nadaje sobie wartość taką, jaką nadają mu rodzice, dlatego w funkcjonalnej rodzinie wie, że urodziło się jako osoba drogocenna, której nic nie brakuje i jest takie, jakie powinno być.

Warto przypomnieć, że pełne i prawidłowe oddziaływanie wychowawcze opiera się na właściwym wypełnianiu wszystkich naturalnych cech dziecka. Poza cechą cenneści jednocześnie należy realizować takie cechy jak (Mellody, 2008):

- bezbronność (np. dziecko jest chronione nie w sposób nadopiekuńczy albo niewystarczający, lecz w taki sposób, w którym jest strzeżone przed poniżającymi zachowaniami, a jednocześnie jest wspierane w konstruowaniu swoich własnych, elastycznych i mocnych granic; rodzice uczą, że można wpływać albo pozytywnie, albo negatywnie na innych ludzi);
- niedoskonałość (np. rodzice akceptują fakt, że sami są niedoskonalymi i popełniają błędy oraz nie zajmują pozycji „wszechwiedzących i idealnych”, wiedzą bowiem, że muszą być odpowiedzialni za niewłaściwe postępowanie; rodzice, popełniając błąd, potrafią przyznać się i przeprosić dziecko, tak jak robią to w stosunku do osób dorosłych, wskazując tym na fakt, że w niedoskonałości nie ma nic złego, ale trzeba odpowiadać za swoje błędy; dziecko jest uczone, że kiedy popełnia się błędy lub krzywdzi się innych ludzi, należy te krzywdy i błędy naprawiać);

- zależność (np. dziecku potrzebny jest poświęcony mu czas i uwaga, aby widziało, że jest cenne i czuło, że jest widziane i słuchane; dziecku potrzebne są dwa rodzaje informacji: kim jest oraz jak robić różne rzeczy niezbędne w życiu, np. jak pozyskiwać przyjaciół, jak być mężczyzną czy kobietą, jak się ubierać, jak dbać o czystość itp.; dziecko, które ma zaspokojone potrzeby emocjonalne, „dostateczną ilość czulej opieki”, rozwija w sobie wewnętrzne poczucie tożsamości – zaczyna czuć, kim jest, a dzieje się to w dwojaki sposób: dziecko staje się tym, kim rodzice mówią mu, że jest, przekazując to słowami i czynami, a także dziecko osiąga poczucie swojej tożsamości poprzez obserwowanie rodziców i słuchanie tego, co mówią mu o sobie; dziecko, które ma zaspokojone np. potrzeby informacji i wskazówki w zakresie sfery seksualności, czyli ma dostarczone wsparcie i informacje o własnym ciele, fizycznym i emocjonalnym rozwoju seksualnym, może się rozwijać seksualnie w umiarkowany sposób, bez nieprzemyślanego i szkodliwego zawstydzania przez kogokolwiek);
- niedojrzałość (np. rodzice wiedzą, czego się spodziewać po dziecku na każdym poziomie rozwoju i nie oczekują, że będzie małym idealnym dorosłym). Mellody (2008, s. 120) podkreśliła, że „kiedy wartość dziecka podlega obniżeniu (przez jego zignorowanie lub wyśmianie) albo sztucznemu powiększeniu (przez jej zapożyczenie lub nadanie z zewnątrz), rodzą się w nim postawy samozachowawcze wyrażające się w jednej z dwu skrajności: albo czuje się »gorsze od innych«, albo »lepsze od innych«”. W życiu dorosłym każda z tych skrajności przeradza się w rdzenny symptom współzależnienia, specyficzny dla rodzin patologicznych. Dorosła osoba dotknięta dysfunkcyjnym oddziaływaniem wychowawczym może przejawiać jedną z dwóch postaw: czuć się bezwartościowym lub megalomanem. Są i takie osoby, które wpadają z jednej skrajności w drugą. Towarzyszy często temu myśl, że jest się człowiekiem niegodnym szacunku i obojętnym innym ludziom. Odczuwane jest poczucie porażki i depresji. W dzieciństwie powstające pierwsze doznania poczucia odrzucenia czy braku miłości są niesamowicie silne. Należy zaznaczyć, że gdy dziecko przejawia silne emocje, to jest wobec nich bardziej bezradne niż dorośli. Pojawiający się smutek miesza się z lękiem, przerażeniem, bezradnością. W trudnej sytuacji radzi sobie poprzez wypieranie emocji (Gendek, 2023). Zamraza się, zamraza swoje uczucia, żeby nie cierpieć – to jego strategia na przetrwanie, ale w przyszłości będzie to miało swoje konsekwencje. Psycholog Young wskazuje, że silne oddziaływanie przekonania i uczuć, które dziecko przyjmuje za pewnik, tworzy w nim pewne schematy (zob. szerzej: Young, Klosko, Weishaar, 2019). Jednym z nich jest poczucie, że jest się osobą wybrakowaną wewnątrznie, gorszą, mającą wrażenie, że jeśli ktoś rozpozna twoje defekty, to cię odrzuci, odsunie się od ciebie. McKay, Greenberg i Fanning (2023) podkreślają, że poczucie to może wiązać się z wadami, które człowiek, już jako dorosły, dostrzega w sobie (np. egoizm, impulsywność),

albo z defektami widocznymi publicznie (np. wygląd zewnętrzny, niezaradność w kontaktach społecznych). Schemat wadliwości wiąże się z silnym motywem odrzucenia, krytycyzmu. Schematy utrwalają się szczególnie wtedy, gdy są udziałem osoby ważnej w życiu dziecka – rodzica, opiekuna.

Literatura przedmiotu dosyć szeroko opisuje czynniki społeczno-ekonomiczne i kulturowe, które wpływają na dysfunkcjonalność rodziny. Wśród tych czynników znajdują się ubóstwo i bezrobocie. Z opublikowanych badań wynika, że dzieci z rodzin bezrobotnych żyją w warunkach zdecydowanie gorszych niż ich rówieśnicy z pozostałych rodzin. Należy zaznaczyć, że zubożenie prowadzi do umacniania się postaw homocentrycznych (szowinizmu, egoizmu), odnoszących się do nieprawidłowych odniesień w stosunku do osób najbliższych, oraz może prowadzić do dysfunkcjonalności. Sytuacja materialna i społeczna naznaczona stygmatem niższości nie może pozostawać bez wpływu na przekazywany młodemu pokoleniu system wartości, normy postępowania oraz realizację jego naturalnych cech. Ubóstwo i bezrobocie oddziałują na dążenia i aspiracje młodych ludzi, ale tylko pośrednio, główna przyczyna tkwi bowiem w oddziaływaniu wychowawczym. W związku z tym należy podnosić świadomość, wiedzę i umiejętności wychowawcze wszystkich rodziców. Należy im uświadomić, że warunki społeczno-ekonomiczne i kulturowe potrzebują działań ukierunkowanych na: lepsze przygotowanie młodych ludzi do roli rodziców; podniesienie kultury pedagogicznej obecnych i przyszłych rodziców; intensyfikację pedagogicznego wsparcia rodziny poprzez systemowe rozwiązania (Szymczyk, 2011).

## ZAKOŃCZENIE

Aspiracje, dążenia oraz plany edukacyjne i zawodowe stanowią podwalinę i są jednym z ważniejszych motywów kierowania procesem uczenia się, a także ukierunkowują działania człowieka na przyszłość. Rodzina, przekazując wartości oraz kształtując tożsamość osobową i postawy wobec życia, w efekcie decyduje o życiu i dążeniach dziecka. Jednym z czynników, od którego zależą aspiracje młodych ludzi, jest samoocena. Adekwatna samoocena podnosi poziom aspiracji. Dom rodzinny przyjmuje wiodącą rolę w jej kształtowaniu. Stosowane w nim metody wychowawcze „mniej niż opiekuńcze lub dysfunkcjonalne” kształtują dzieci, które intensywnie przeżywają problemy, nie radzą sobie z trudnościami życia codziennego. Jak pomóc w takiej sytuacji dzieciom nieradzącym sobie emocjonalnie z różnymi aspektami życia? Jednym z działań jest zwrócenie uwagi osób dorosłych – opiekunów wychowujących dzieci – na to, że ich zachowanie ma podstawowy wpływ „na te wartościowe, bezbronne, niedoskonałe, zależne i niedojrzałe istoty” (Mellody, 2008, s. 266). Należy pamiętać, że wszystkie pozytywne zmiany zaczynają się od opiekunów czy rodziców, ale tylko wtedy, gdy uświadomimy sobie potrzebę bliższych kontaktów z dzieckiem. Dziecko buduje

swoją samoocenę, widząc swoje odbicie w oczach osób, które z nim przebywają, którym ufa i które stają się dla niego autorytetem. Jak podkreśla Godlewska (2002, s. 691), „młody człowiek może pokochać siebie tylko wtedy, gdy mama i tata go kochają, szanują, uważają za mądrego, zdolnego, dobrego. Wtedy i ono zacznie tak o sobie myśleć”.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Spoleczeństwo, Edukacja, Język*, (4), 150–167.
- Branden, N. (1998). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Feeria.
- Chuma, B. (2006). Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych studentów pedagogiki. *Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej*, 16, 181–192.
- Dybowska, E. (2011). Rola instytucji w profilaktyce rodzinnych uwarunkowań niedostosowania społecznego dzieci. W: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe* (s. 311–336). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Laguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Gendek, M. (2023). Gdy goni nas przeszłość. *Psychologia*, (5), 22–25.
- Godlewska, A. (2002). Poczucie własnej wartości. W: M. Pawlus (red.), *Encyklopedia Rodzice i Dzieci* (s. 690–692). Bielsko-Biała: Park.
- Janowski, A. (1977). *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.
- Kirenko, J. (2019). Perspektywa przypadkowych zdarzeń a umiejętności społeczne studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny. *Edukacja, Technika, Informatyka*, (2), 15–26. DOI: 10.15584/eti.2019.2.1
- Kłoskowska, A. (1970). Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej. *Studia Socjologiczne*, (3), 5–26.
- Kunikowski, J., Kamińska, A., Gawryluk, M. (2016). Aspiracje zawodowe młodzieży. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 29(4), 55–78. DOI: 10.17951/j.2016.29.4.55
- Lewowicki, T. (1987). *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki, T., Galas, B. (1984). Poziom aspiracji młodzieży. *Nowa Szkoła*, (9), 387–390.
- Laguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164–176.
- McKay, M., Greenberg, M.J., Fanning, P. (2023). *Wybrakowani, bezwartościowi, wadliwi. Zmień autodestrukcyjne przekonania dzięki technikom terapii schematów oraz ACT*. Sopot: GWP.
- Mellody, P. (2008). *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Nowakowska-Buryła, I., Kusiak, K. (2019). Natura kompetencji a ograniczenia i trudności w kształceniu międzykulturowym nauczycieli edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(2), 41–53. DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.03
- Pomykało, W. (red.). (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Reykowski, J. (1992). *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York: Princeton University Press.
- Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk, W. (red.). (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Szymczyk, K. (2011). Wpływ rodziny na aspiracje zawodowe dzieci. W: H. Marzec (red.), *Z rodziny i dla rodziny w dobie globalizacji* (T. 1; s. 171–179). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Woźniak, W. (2005). *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*. Pobrane z: <https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/3632/Wozniak-Edukacja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Young, J.E., Klosko, J.S., Weishaar, M.E. (2019). *Terapia schematów. Przewodnik praktyka*. Gdańsk: GWP.

## ABSTRACT

The paper addresses the educational and professional aspirations and self-esteem of adolescents, taking into account the analysis of conducted research. The considerations refer to aspirations and self-esteem in the context of human functioning in a dysfunctional family. The study was conducted among a group of 126 elementary school pupils. The research problem was contained in the question: Is there, and if so, what is, a relationship between the educational aspirations (dependent variable) of pupils graduating from elementary school and their self-esteem (independent variable)? A diagnostic survey method using the Rosenberg Self-Esteem Scale and the author's aspirations questionnaire were used. The research confirmed that there is a relationship between high educational and professional aspirations and high self-esteem results, and between low aspirations and low self-esteem. Referring to Mellody's concept, attention was paid to the children's natural trait – worthiness, which in a dysfunctional family improperly shapes children's self-esteem, affecting their quality of life and aspirations in the future.

**Keywords:** aspirations; self-esteem; dysfunctional family; worthiness