

## Samooocena uzdolnionych szachistów i ich rówieśników

Self-esteem of talented chess players and their peers

DOI 10.25951/4071

### Wstęp

Tematyka samooceny poruszana była w literaturze polskiej już od lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., gdy powstały znaczące opracowania w tym zakresie<sup>1</sup>. W latach siedemdziesiątych Leon Niebrzydowski (1976) wskazywał na znaczenie poznawania siebie samego. Autor zauważał konieczność poznawania swoich mocnych i słabszych stron, uznając, że wiedza ta wpływa na plany życiowe i skuteczność w ich realizacji. Znaczenie samooceny podkreślał także Józef Koziński (1986, s. 8–9), odwołując się do tradycji sokratejskich i przekonania, że jest to najbardziej specyficzna cecha ludzi. Zdaniem autora samowiedza ma znaczenie dla postępowania jednostki, stosunku do innych, podejmowania decyzji, „jest podstawą samorozwoju lub samodestrukcji”. Wiedza o sobie jest także elementem wiedzy o świecie, grupach społecznych, zależnościach, kulturze, przy tym bazuje ona zarówno na informacjach naukowych, jak też informacjach potocznych, przesądach czy mitach. Poznawanie i ocenianie siebie jest jednak o tyle trudne, że ludzie są w większym stopniu nastawieni na poznawanie świata niż samego siebie (Niebrzydowski 1976).

Współcześnie tematykę samooceny analizuje się m.in. w kontekście znaczenia procesów metapoznawczych<sup>2</sup> oraz w kontekście konsekwencji

<sup>1</sup> Należy tu wymienić m.in. publikacje Józefa Kozińskiego, Henryka Kulasa, Wiesława Łukasiewskiego, Leona Niebrzydowskiego, Janusza Reykowskiego.

<sup>2</sup> Uznaje się, że elementem rozwoju jednostki jest metapoznanie, polegające na rozumieniu i umiejętności kontrolowania swoich procesów poznawczych,

posiadania określonej samooceny dla osiągnięć edukacyjnych i pozaszkolnych uczniów. W prezentowanym artykule podjęty został wątek dotyczący porównania samooceny ujętej w deklaracjach uczniów z uzdolnieniami i osiągnięciami w dziedzinie szachów oraz w deklaracjach ich rówieśników.

### Samoocena – ustalenia terminologiczne i kategoryzacje

Samoocena określa wiedzę o sobie oraz odczucia dotyczące siebie i swojej wartości – jest „oszacowaniem własnej wartości” (Wosińska 2004, s. 67). Przy tym wiedza o sobie jest zbiorem sądów, opinii i wyobrażeń, które dotyczą różnych elementów jednostki: wyglądu, intelektu, emocji, charakteru, relacji społecznych, aspiracji, zdrowia, sprawności fizycznej, wykształcenia i innych. Samoocena dotyczyć może także potencjalnych możliwości człowieka oraz celów i dążeń. Jest to wiedza prywatna, intuicyjna, o podłożu emocjonalnym (Kozielecki 1986; Niebrzydowski 1976).

Henryk Kulas (1986) wyróżnia samoocenę cząstkową i globalną, a także: wysoką lub niską, stabilną lub niestabilną, pozytywną lub negatywną, pewną lub zagrożoną, adekwatną lub nieadekwatną. Z kolei Niebrzydowski (1976) wskazuje na samoocenę stabilną: adekwatną i nieadekwatną, oraz niestabilną. Samoocena stabilna ujawnia się u osób bardziej uporządkowanych, a niestabilna u tych, które łatwo ulegają emocjom. Samoocena stabilna adekwatna oparta jest na poczuciu akceptacji siebie, odpowiedzialności, uznaniu różnorodności – ten rodzaj samooceny bazuje na systematycznej konfrontacji z doświadczeniami i opiniami innych ludzi i pozwala na lepsze przystosowanie się. Samoocena stabilna nieadekwatna świadczy o niezrozumieniu siebie i wykazuje się dużą rozbieżnością pomiędzy wyobrażeniem na swój temat a rzeczywistością. Autor wyróżnia także ocenę zaniżoną oraz zawyżoną. Ocenie zaniżonej towarzyszy wiele negatywnych emocji, takich jak niepokój, niezadowolenie, poczucie bezsensu i tego, że życie jest mało wartościowe. Ocena zawyżona z kolei może prowadzić do sięgania po takie wyzwania, które przerastają możliwości osoby. W konsekwencji z czasem może doprowadzić do wycofywania się z kolejnych zadań, ze strachu przed kolejną potencjalną porażką (Niebrzydowski 1976). Samoocena wysoka wzbudza poczucie zagrożenia szczególnie w sytuacji, w której

---

w tym dotyczy ono wiedzy o swoich zdolnościach i możliwościach, sposobach rozwiązywania zadań i problemów oraz interakcji pomiędzy tymi właściwościami (Nęcka 2003).

może dojść do jej naruszenia. Zarówno nazbyt niska, jak i nazbyt wysoka samoocena jest niekorzystna pedagogicznie, gdyż zaburza relacje z rówieśnikami, wpływa na rozwój poznawczy, lecz także zaburza myślenie o swoich motywacjach i możliwościach (Uszyńska-Jarmoc i in. 2015). Najbardziej korzystna dla jednostki jest samoocena adekwatna, ujęta na podstawie obiektywnej oceny osiągnięć i wkładu pracy, gdyż stanowi ona punkt wyjścia do doskonalenia się, sprzyja poszukiwaniu źródeł sukcesu i porażki w sobie oraz zachęca do włożenia w pracę większego wysiłku (Wosińska 2004).

Samocena może dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania oraz ról, które przyjmuje jednostka w określonej grupie. I tak uczniowie mają np. określoną samoocenę akademicką, która odnosi się do postrzegania ich zdolności akademickich i osiągnięć szkolnych (McCoach, Siegle 2002).

### Kształtowanie się samooceny

Kształtowanie się samooceny, oparte na poznawaniu siebie, nie zawsze jest intencjonalne, chociaż pierwsze opinie o sobie kształtują już małe dzieci. Dzieci opierają te oceny na podstawie wypowiedzi osób dorosłych i rówieśników. Przy tym młodsze dzieci mają wyższą ocenę niż starsze (Koziński 1986). Małe dzieci, poznając siebie, zaczynają rozumieć związek pomiędzy sobą a innymi osobami lub przedmiotami, mogą także doświadczać konsekwencji własnych działań – rozpoznają, co zrobiły same i jakie są tego skutki (Falk, Miller 1998). Samoocena kształtuje się więc pod wpływem doświadczeń, ewoluuje przez całe życie pod wpływem odkrywanych możliwości i zachodzących interakcji (Stan 2015).

W wieku wczesnoszkolnym rozwijają się procesy dotyczące samooceny i porównania społecznego, chociaż wraz z dorastaniem stają się one coraz bardziej złożone (Niedenthal i in. 2016). Wiek szkolny to okres, w którym dziecko postrzega siebie w kontekście nabywanych umiejętności, kompetencji, wiedzy. Liczy się z wieloma autorytetami, w tym w szczególności z rówieśnikami, których ocena jest znacząca. Ocena innych osób może wpływać na postrzeganie siebie i poziom możliwości, a to z kolei na motywację do pracy (Erikson 2004). Dziecko pozostaje pod szczególnym wpływem osób znaczących, takich jak rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, rówieśnicy. Poczucie wartości, które dziecko buduje, opiera się na tym, czy doświadcza dumy, czy wstydu, wyobrażając sobie opinie osób znaczących o sobie, a także poprzez porównanie swoich możliwości: umiejętności i zdolności, do możliwości rówieśników (Falk, Miller 1998).

Przy kształtowaniu się samooceny na tle rówieśników uczniowie porównują zarówno wygląd, jak i zdolności czy pozycję społeczną rodziny. Stąd też skutkiem takiego porównania może być dobre samopoczucie, a także poczucie wyobcowania i odmienności (Salovey, Sluyter 1999). Również postawy rodziców mają znaczenie dla kształtowania się samooceny, w szczególności wyższy poziom akceptacji oraz mniejsza kontrola sprzyja wyższej samoocenie dzieci (Zakeri, Karimpour 2011).

Szczególnie ważna jest samoocena w okresie dojrzewania, gdy dominującą rolę w jej kształtowaniu przejmują rówieśnicy. Jest to etap, gdy młodzi ludzie dokonują zmian w samoocenie, w tym ocenie swojej wartości i możliwości. Często sprzeczne poglądy innych wpływają negatywnie na sposób postrzegania siebie. W tym okresie szczególnie dziewczęta są wrażliwe na opinie innych i odnoszą je na poziom samooceny. Dotyczy to zwłaszcza dziewcząt zdolnych, które rezygnują z ujawniania swojego potencjału intelektualnego, izolują się od swoich dotychczasowych, zdolnych przyjaciół na rzecz bycia popularną i akceptowaną przez rówieśników (Falk, Miller 1998; Silverman 1993). Znaczenie rówieśników dla kształtowania się samooceny wzmacniane jest poprzez normy i zasady, które obowiązują w danej szkole. I tak moda na uczenie się może wzmacniać prestiż dobrych uczniów, a jej brak – obniżać aspiracje. Przy tym nawet w tej samej szkole, ale w innej klasie normy i wymagania rówieśników mogą być odmienne. Gdy to rówieśnicy dyktują, co jest wartościowe i aprobowane, wpływa to także na postrzeganie wartości przez pojedyncze osoby, a co za tym idzie – także na kształtowanie się samooceny. Wpływ na normy rówieśnicze mają także media społecznościowe czy informacje zaczerpnięte z internetu (Zahorska 2014).

Wejście w okres młodości wiąże się z kryzysem tożsamości oraz radzeniem sobie z wieloznacznościami w świecie. Młody człowiek dąży do dookreślenia siebie na podstawie posiadanych doświadczeń, ale także postrzegania siebie. Musi odpowiedzieć na pytanie: kim jest i czego chce oraz czego nie chce. Proces ten prowadzi do budowania poczucia własnej wartości oraz wyboru ról społecznych. Dlatego młodzi ludzie wykazują dużą refleksyjność, gdyż poszukują prawdy o sobie. Nie tylko porównują się do innych osób, lecz także chętnie stawiają siebie w sytuacjach próby, by dookreślić, jakie są ich możliwości i ograniczenia. Dokonują także porównywania siebie do „ja idealnego” – wyobrażenia o sobie, badają swoje cechy i zachowania zarówno ze swojego, jak i cudzego punktu widzenia. Ważnym punktem odniesienia są także osiągnięcia innych osób w podobnym wieku lub o podobnych predyspozycjach – wymaga to umiejętności porównywania informacji z różnych źródeł i ich integracji w jed-

norodną ocenę. Wraz z wiekiem młodzi ludzie mają zarówno większą wiedzę o sobie, jak i wyższy poziom aspiracji, pragnień czy życzeń. Ich autorefleksja jest w coraz większej mierze krytyczna i oparta na przemyśleniach. Standardy oceny stają się bardziej obiektywne, ale też stabilniejsze i dojrzsze niż u dzieci. Młodzi ludzie w sposób bardziej świadomy potrafią dokonać opisu tych cech, które wyróżniają ich na tle innych osób, chociaż ich sposób oceniania siebie zależy od posiadanych kompetencji badawczych oraz stosowania standardów społecznych do samooceny (Kozielecki 1986; Niedenthal i in. 2016; Wysocka 2012).

Na przestrzeni czasu kształtuje się i zmienia samoocena zarówno dotycząca całej osoby, jak i jej poszczególnych cech (Niebrzydowski 1976). Co więcej, ta samoocena może być także związana z konkretnymi funkcjami pełnionymi w różnych grupach (por. Falk, Miller 1998).

### Samoocena zdolnych – przegląd badań

Samoocena jest elementem samoświadomości, pozwala na dookreślenie siebie i wyodrębnienie z otoczenia. Wpływa na aktywność, motywację, twórczość i rozwój podmiotowy człowieka, na poziom przystosowania się, poczucie szczęścia, cele i plany życiowe, w tym na karierę edukacyjną, przekonania i podejmowane na przestrzeni życia zadania oraz wiarę w siebie (Kozielecki 1986; Niebrzydowski 1973; 1976; Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius 1994). Samoocena ma wpływ na cechy i zachowania osób bez względu na rodzaj i poziom posiadanych przez nich zdolności. W szczególności oddziałuje na takie właściwości jednostki, jak: pewność siebie, gotowość do wysiłku, zdolności przywódcze, a także osiągnięcia szkolne (Zeidner, Shani-Zinovich 2015).

Badania Joan Freeman (2006) wskazują na fakt, że pozytywna samoocena w dzieciństwie jest istotnym predyktorem osiągnięć w dalszych latach. Jednocześnie badania pokazują, że zdolni uczniowie różnią się pod względem samooceny od swoich rówieśników. Zdolna młodzież może szybciej niż inni przeżywać kryzys tożsamości związany z dojrzewaniem, gdyż ich analityczne i intensywne podejście do samoanalizy, perfekcjonizm w połączeniu z nieadekwatnymi oczekiwaniami dorosłych stanowi o trudnościach w kształtowaniu się tożsamości. Do tego dochodzi częsty dylemat związany z koniecznością dookreślenia obszaru talentu i jednoczesnej rezygnacji z rozwoju innych obszarów. W tym wszystkim ważny jest także konflikt ról i pragnień dotyczących dopasowania społecznego i akceptacji rówieśników (Roedell 1984).

Zdolna młodzież, bez względu na pochodzenie etniczne, płeć czy status społeczno-ekonomiczny, ma wysoką samoocenę, chociaż ten ostatni czynnik wyraźnie wpływa na jej poziom negatywnie. W swoich opiniach mają oni mniej wsparcia ze strony środowiska (rodziny, rówieśników, nauczycieli), ale też niżej oceniają swoje kompetencje intelektualne i społeczne. Również płeć ma znaczenie – dziewczęta oceniają się niżej niż chłopcy (Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius 1994). W przypadku dziewcząt szczególne znaczenie dla poziomu samooceny mają niskie oczekiwania oraz ich niechęć do podejmowania wyzwań. Przypisywanie porażek brakowi zdolności dziewcząt oraz porównywanie ich do chłopców sprawia, że nie mają one przekonania o możliwości osiągnięcia sukcesów i unikają trudnych wyzwań (Dweck 1986). I chociaż wyższą samoocenę mają uczniowie o wysokim poziomie intelektualnym i twórczym, to jednak wyżej oceniają siebie chłopcy (Pufal-Struzik 2009).

Pomiędzy samooceną szkolną uczniów, odnoszącą się do własnych możliwości intelektualnych i radzenia sobie z wymogami szkoły, a osiągnięciami szkolnymi istnieją pozytywne relacje, a pomiędzy tymi dwoma zjawiskami występują wzajemne zależności (Karwowski, Szumski 2014).

Widocznym zjawiskiem odnoszącym się do osób zdolnych jest efekt nazywany „wielka ryba w małym stawie”, ukazujący, że w grupie osób o zróżnicowanym poziomie zdolności ich wysoki poziom jest lepiej widoczny, co pozytywnie wpływa na samoocenę uczniów zdolniejszych. W grupie (klasie) osób porównywalnie zdolnych, poprzez brak kontrastu występującego przy porównywaniu z rówieśnikami, ten sam poziom zdolności jest mniej widoczny, co wpływa na przekonania o własnych możliwościach uczniów (Karwowski, Szumski 2014).

Uznając, że szachiści osiągający mierzalne, obiektywne sukcesy w swojej dziedzinie, mają uzdolnienia kierunkowe, należy wskazać na specyficzne dla ich grupy cechy. Badania pokazują, że szachiści to osoby, które charakteryzują się pewnym uporządkowaniem, niekonwencjonalnym myśleniem, zaangażowaniem, zaciekawieniem, motywacją (Bilalic, Gobet 2007). Mają także wysokie poczucie własnej wartości, które może przyczynić się do budowania sukcesu. Jednocześnie jednak badacze zwracają uwagę na to, że uczestnictwo w rywalizacji sportowej oraz duże sukcesy mogą tworzyć sytuację, w której wzrasta presja i oczekiwania wobec młodego człowieka. Takie oczekiwania, które wykraczają poza możliwości i zdolności szachisty, mogą tworzyć warunki do neurotycznego perfekcjonizmu, co w konsekwencji może niechęć do podejmowania rywalizacji. Jednocześnie jednak kształtowanie się pozytywnego perfekcjonizmu w młodym wieku pozwala na promowanie ważnych w życiu cech osobowości, w tym w szczególności poczucia własnej wartości (Maddahi i in. 2011).

Szachiści są osobami o wysokim poziomie inteligencji, która sprzyja ich sukcesom szkolnym, są także dobrymi uczniami, wielu z nich jest pracowitych i chętnie podejmuje rozwiązywanie nowych problemów, znaczna część lubi i akceptuje szkołę (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Jak pokazują badania, samoocena akademicka jest determinowana zarówno przez to, jak uczeń postrzega swoje umiejętności w określonej dziedzinie, jak też poprzez swoją pozycję (akademicką) wśród rówieśników. Uczniowie zdolni wyżej oceniają swoje umiejętności szkolne (McCoach, Siegle 2002). Badania izraelskie pokazują, że uczniowie zdolni mają wyższy poziom samooceny akademickiej niż ich rówieśnicy, ale za to niższy poziom samooceny związanej z funkcjonowaniem społecznym, osobowością i fizycznością. Lepszemu poznaniu siebie oraz wyższemu poziomowi samooceny służą wysokie osiągnięcia szkolne oraz skuteczność w uczeniu się, a przy tym samoocena wpływa także na osiągnięcia i jest wzmacniana poprzez sukcesy w różnych dziedzinach (Zeidner, Shani-Zinovich 2015). Ponadto istnieje istotny związek pomiędzy statusem społecznym wśród rówieśników zdolnego ucznia a poziomem jego samooceny – wyższy poziom samooceny mają uczniowie popularni i akceptowani (Cornell 1990; Norman i in. 2000). Istnieje korelacja pomiędzy samooceną i pozycją społeczną dziecka w grupie rówieśniczej. Osobom z niską samooceną częściej towarzyszy lęk w relacjach z rówieśnikami oraz brak zaufania do innych i konflikty; ci zaś z nazbyt wysoką samooceną są oceniani jako zarozumiali i konfliktowi, co także przyczynia się do ich negatywnych relacji z rówieśnikami (Bielecka 2003).

Badania szachistów pokazują, że poziom ich wyobraźni twórczej oraz oryginalności myślenia jest wysoki, chociaż wyższe wyniki uzyskują w tym zakresie dziewczynki (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Z kolei badania uczniów kreatywnych ukazują, że ocena zaniżona ma związek ze środowiskiem uczniów (rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym), w którym oryginalność jest niepożądana i krytykowana, prowadzi do poczucia bycia odmiennym, a przez to gorszym od innych. Z kolei ocena wysoka jest zgodna z wysoką opinią wychowawców i uznawana za sprzyjającą w rozwoju kreatywności. Badania wskazują, że najliczniejsza jest grupa uczniów, którzy oceniają siebie w kategoriach przeciętności, co może mieć związek z ich niskim poziomem znajomości siebie lub niewielkim poziomem refleksyjności (Różańska 1986).

## Założenia metodologiczne

Celem badań było ustalenie różnic w samoocenie młodych, uzdolnionych szachistów<sup>3</sup> (grupa badawcza) i ich rówieśników (grupa kontrolna). Szczególnie przeanalizowano również te cechy, które uznano za istotne dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów. Na podstawie literatury przedmiotu wyodrębniono cechy, które sprzyjają osiąganiu sukcesu i ujęto je w analizach. Są to: zamiłowanie do uczenia się i rywalizacji, zdolność koncentracji, ciekawość poznawcza, pracowitość, skuteczność, dokładność, nonkonformizm, poczucie własnej wartości (por. m.in. Piirto 2000; Gould, Dieffenbach, Moffett 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilis, Worrell 2011; 2012; Dweck 2016). Szczególnie cechy o charakterze rywalizacyjnym są pożądane dla osiągnięć sportowych (por. Zdebski 1998; Siekańska 2012; 2013).

W artykule starano się rozstrzygnąć problemy badawcze:

*Czy są istotne różnice w poszczególnych kategoriach samooceny uzdolnionych szachistów i ich rówieśników?*

*Czy są istotne różnice w poszczególnych kategoriach samooceny uzdolnionych szachistów i ich rówieśników w zakresie cech istotnych dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów?*

Na potrzeby badań przyjęto następującą definicję samooceny – jest to ocena (na którą składają się osobiste sądy, opinie i wyobrażenia) dotycząca siebie, swoich zachowań, możliwości i ograniczeń oraz sposobu postrzegania własnej osoby przez innych. W obrębie tej definicji przyjęto kategorie samooceny: negatywna, nieukształtowana i pozytywna.

Narzędzie badań stanowił autorski *Kwestionariusz samooceny* składający się z 30 twierdzeń (22 pozytywnych i 8 negatywnych), do których badani ustosunkowywali się, wybierając „zgadzam się”, „nie potrafię ocenić”, „nie zgadzam się”.

---

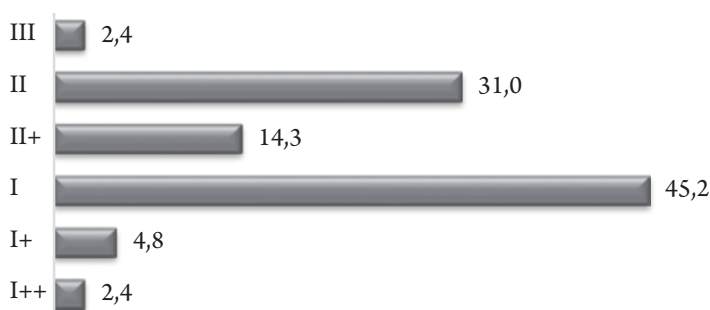
<sup>3</sup> Za uzdolnionych szachistów uznano dzieci, które mają obiektywne osiągnięcia szachowe, tj. awansowały do Mistrzostw Polski Juniorów w Szachach Klasycznych. Corocznie do finałów w kategoriach wiekowych do 10, 12 i 14 lat kwalifikuje się po 46 zawodniczek i zawodników na podstawie wyników: z poprzednich Mistrzostw Polski, z mistrzostw makroregionów lub Półfinałów Mistrzostw Polski oraz medaliści Mistrzostw Europy i Świata bezpośrednio. Pojęcie uzdolnień szachowych funkcjonuje w literaturze przedmiotu, przykładowo w Monachijskim Modelu Zdolności Kurta A. Hellera (Heller 2007; 2013).



Kwestionariusz został przygotowany na podstawie narzędzi zaproponowanych przez Ewę Kazuk-Janą (1997) oraz Leona Niebrzydowskiego (1976)<sup>4</sup>.

### Badane próby

Wszyscy badani, zarówno szachiści, jak i ich rówieśnicy, pochodzili ze środowiska miejskiego, a ich wiek wahał się między 9 a 12 lat. Grupę szachistów: 42 osoby, w tym 23 chłopców (54,8%) i 19 dziewczynek (45,2%) stanowili finaliści Mistrzostw Polski w szachach klasycznych. Najwięcej, gdyż 19 szachistów (45,4%), w dniu badania posiadało I kategorię szachową<sup>5</sup> (rys. 1).



Rys. 1. Kategorie szachowe badanych (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

Grupę rówieśników: 53 osoby, w tym 32 chłopców (60,4%) i 21 dziewczynek (39,6%) stanowili uczniowie warszawskich szkół podstawowych.

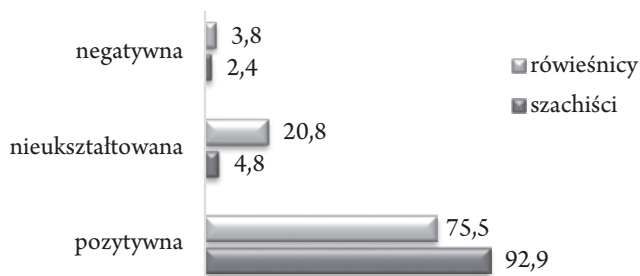
<sup>4</sup> Przy ustaleniu kategorii samooceny badanych pod uwagę brane były ustosunkowania się do wszystkich twierdzeń zawartych w kwestionariuszu. Przewaga odpowiedzi „zgadzam się” (na pytania pozytywne) i „nie zgadzam się” (na pytania negatywne) świadczyła o samoocenie pozytywnej. Na samoocenę negatywną wskazywała przewaga odpowiedzi „zgadzam się” (na pytania negatywne) i „nie zgadzam się” (na pytania pozytywne). Samoocenę uznano za nieukształtowaną, gdy w ustosunkowaniach badanych dominowały odpowiedzi „nie potrafię ocenić”.

<sup>5</sup> Kategoria szachowa według *Regulaminu klasyfikacyjnego Polskiego Związku Szachowego* „jest wykładnikiem maksymalnego wyniku sportowego, osiągniętego przez ocenianego zawodnika. (...) Wszyscy szachiści, kobiety i mężczyźni, niemający nadanej przynajmniej V kategorii, są szachistami niesklasyfikowanymi z rankingiem R = 1000 p. (...) Kategorie i tytuły szachowe dzielimy ze względu na płeć zawodnika na: a) kategorie i tytuły kobiece, b) kategorie i tytuły męskie” – [http://pliki.pzszech.pl/komisje/ewidencji\\_klasyfikacji\\_i\\_rankingu/2017/regulamin\\_klasyfikacyjny.pdf](http://pliki.pzszech.pl/komisje/ewidencji_klasyfikacji_i_rankingu/2017/regulamin_klasyfikacyjny.pdf) (dostęp: 4.09.2018).

## Wyniki badań własnych

## Samooceńa uzdolnionych szachistów i ich rówieśników

Ustalono, że aż 92,9% (39) uzdolnionych szachistów i 75,5% (40) rówieśników charakteryzuje się pozytywną samoocena (rys. 2). Stwierdzono, że różnica ta jest istotna statystycznie<sup>6</sup>. Istotną statystycznie różnicę<sup>7</sup> stwierdzono również w przypadku samooceny nieukształtowanej. Samoocena taką ma jedynie 4,8% (2) uzdolnionych szachistów, podczas gdy rówieśników aż 20,8% (11).

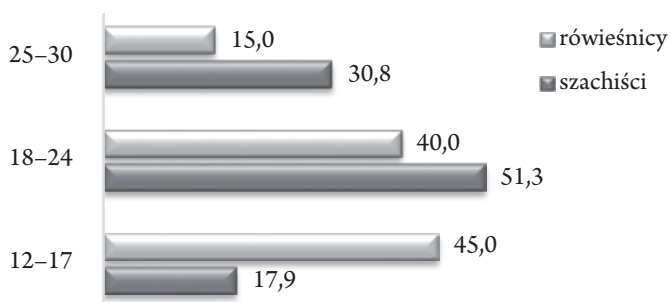


Rys. 2. Rozkład porównawczy samooceny badanych (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

U znikomego procenta uzdolnionych szachistów (3,8%; 1) oraz ich rówieśników (2,4%; 2) stwierdzono samoocenę negatywną.

Dalszej analizie poddano samoocenę pozytywną. Na rys. 3 porównano jej rozkład w badanych grupach.



Rys. 3. Rozkład porównawczy poziomu samooceny pozytywnej (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

<sup>6</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 5,67$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

<sup>7</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 5,47$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

Ponad połowa uzdolnionych szachistów (51,3%) i 40% rówieśników uzyskało w ramach samooceny pozytywnej wynik przeciętny (18–24 punkty). Najwięcej rówieśników, gdyż 45%, uzyskało wynik niski (12–17 punktów), podczas gdy szachistów jedynie 17,9%. Dużą różnicę odnotowano również w przypadku poziomu wysokiego – 30,8% szachistów i tylko 15% rówieśników uzyskało wynik w przedziale 25–30 punktów.

Dokonując porównawczego opisu statystycznego samooceny pozytywnej ustalono, że grupa szachistów uzyskała średnio 21,3 punktu, przy czym połowa z nich co najmniej 21 punktów ( $Me = 21$ ). Wyniki najczęściej powtarzające się (D) tworzą rozkład dwumodalny ze szczytami 18 i 27 punktów. Odchylenie standardowe informuje, że wyniki uzyskane przez grupę szachistów odchylają się przeciętnie o 4,7 punktu w górę lub w dół od średniej. Pozwala to wyznaczyć obszar przeciętnej zmienności ( $\pm s$ ) jako  $21,3 \pm 4,7$ , czyli wyniki typowe dla grupy zawarte są w obszarze 16,5–26 punktów. Badana grupa szachistów jest stosunkowo wysoko jednorodna, czyli zmienność mierzona odchyleniem standardowym stanowi 22,3% ze średniej dla grupy. Rozkład wyników jest symetryczny i zauważalnie spłaszczony ( $A = -0,005$ ;  $K = -0,95$ ) z przewagą wyników przeciętnych. Wartość wskaźników A i K nie wykracza poza granicę  $\pm 1$ , co oznacza, że rozkład poziomu samooceny pozytywnej można uznać za zbliżony do normalnego (zgodny z krzywą Gaussa)<sup>8</sup>.

Grupa rówieśników (kontrolna) uzyskała przeciętnie 19,1 punktu, przy czym połowa co najmniej 18 punktów ( $Me = 18$ ), a wynik najczęściej powtarzający się (D) to 16 punktów. Wyniki grupy kontrolnej przeciętnie odchylają się od średniej o 4,9 punktu. Obszar przeciętnej zmienności określony jest jako  $19,1 \pm 4,9$ , co oznacza, że wyniki typowe dla grupy mieszczą się w obszarze 14,2–24 punktów. Poziom zmienności pomiaru jest stosunkowo niewielki ( $v = 25,5\%$ ), co oznacza dość wysoką jednorodność poziomu samooceny pozytywnej w tej grupie. Występuje bardzo słaba skośność dodatnia, prawostronna ( $A = +0,17$ ), co oznacza znikomą przewagę wyników niższych od średniej. Rozkład wyników jest wyraźnie spłaszczony ( $K = -1,37$ ).

W związku z brakiem rozkładu normalnego w grupie kontrolnej<sup>9</sup> dla ustalenia istotności różnic dla średniego poziomu samooceny pozytywnej między grupami posłużono się testem Manna-Whitney'a i stwierdzono, że różnica ta

<sup>8</sup> Rozkład normalny został również potwierdzony przez test Kołmogorowa-Smirnowa –  $Z = 0,096$ ;  $p < 0,200$ .

<sup>9</sup> Kurtosis dla grupy kontrolnej  $K = -1,37$ . Brak rozkładu normalnego został również potwierdzony przez test Kołmogorowa-Smirnowa –  $Z = 0,163$ ;  $p < 0,009$ .

jest istotna statystycznie<sup>10</sup>. Oznacza to, że średnie nasilenie pozytywnej samooceny w grupie szachistów i ich rówieśników różni się istotnie.

#### Samoocena cech ważnych dla osiągnięcia sukcesu w szachach

Dla porównania samooceny cech, które uznano za ważne dla osiągnięcia sukcesu w szachach, przeanalizowano 14 stwierdzeń<sup>11</sup>. Ustalono, że istnieje związek między samooceną (pozytywna, nieukształtowana, negatywna) a przynależnością do grupy badawczej (uzdolnieni szachiści) bądź kontrolnej (rówieśnicy szachistów) w przypadku 5 stwierdzeń: „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”<sup>12</sup>, „Lubię rywalizację”<sup>13</sup>, „Lubię rozwiązywać nowe problemy”<sup>14</sup>, „Często wygrywam”<sup>15</sup>; „Nie lubię przegrywać”<sup>16</sup>.

W celu przeprowadzenia dokładniejszej analizy cech, dla których zależność została stwierdzona, zastosowano test porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego. W przypadku cech: „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”<sup>17</sup>, „Lubię rywalizację”<sup>18</sup>, „Często wygrywam”<sup>19</sup> i „Nie lubię przegrywać”<sup>20</sup>

<sup>10</sup>  $Z = -1,991$ ;  $p < 0,046$ .

<sup>11</sup> „Lubię się uczyć”; „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”; „Lubię rywalizację”; „Lubię rozwiązywać nowe problemy”; „Lubię pracować samodzielnie”; „Często wygrywam”; „Zadaję dużo pytań i szukam na nie odpowiedzi”; „Jestem pracowity”; „Planuję i osiągam wymyślone cele”; „Nie lubię przegrywać”; „Bronię swojego zdania, gdy wiem, że mam rację”; „Jestem przekonany, że w życiu osiągnę sukces”; „Jestem dokładny”; „Łatwo się rozpraszam”.

<sup>12</sup> Wartość testu  $\chi^2 = 10,44$ ; wartość krytyczna  $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$ .

<sup>13</sup> Wartość testu  $\chi^2 = 6,85$ ; wartość krytyczna  $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$ .

<sup>14</sup> Wartość testu  $\chi^2 = 7,30$ ; wartość krytyczna  $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$ .

<sup>15</sup> Wartość testu  $\chi^2 = 9,81$ ; wartość krytyczna  $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$ .

<sup>16</sup> Wartość testu  $\chi^2 = 9,34$ ; wartość krytyczna  $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$ .

<sup>17</sup> Dla samooceny pozytywnej wartość testu  $F_p = 12,08$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ . Dla samooceny negatywnej wartość testu  $F_p = 10,21$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

<sup>18</sup> Dla samooceny pozytywnej wartość testu  $F_p = 6,90$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ . Dla samooceny negatywnej wartość testu  $F_p = 4,44$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

<sup>19</sup> Dla samooceny pozytywnej wartość testu  $F_p = 5,40$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ . Dla samooceny negatywnej wartość testu  $F_p = 14,36$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

<sup>20</sup> Dla samooceny pozytywnej wartość testu  $F_p = 8,80$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ . Dla samooceny negatywnej wartość testu  $F_p = 8,54$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

ustalono istotne statystycznie różnice zarówno w zakresie oceny pozytywnej, jak i negatywnej. Samoocena uzdolnionych szachistów istotnie częściej jest pozytywna, a ich rówieśników negatywna.

Dla cechy „Lubię rozwiązywać nowe problemy”<sup>21</sup> ustalono zaś istotne statystycznie różnice w zakresie oceny pozytywnej i nieukształtowanej. Samoocena uzdolnionych szachistów istotnie częściej jest pozytywna, podczas gdy ich rówieśników nieukształtowana.

### Podsumowanie wyników

Badania pokazały, że grupa zdolnych szachistów ma wyższy poziom samooceny w porównaniu z grupą dzieci, które nie trenują szachów. Różnice te są istotne w szczególności wśród tych dzieci, u których stwierdzono pozytywną samoocenę – więcej młodych szachistów ma ten rodzaj samooceny i jest ona znacząco wyższa. Wytlumaczenia tych wyników można doszukiwać się w fakcie, że osoby, które zajmują się szachami systematycznie, czerpią z tej aktywności wiele korzyści dotyczących rozwoju intelektualnego i społecznego, a także w zakresie budowania pozytywnej oceny samego siebie. Szachy wymagają szybkiego podejmowania decyzji, a gracze otrzymują szybką informację zwrotną, czy decyzja ta była słuszna – czynnik ten może sprzyjać również kształtowaniu się poczucia skuteczności i poziomu samooceny – uczniowie tacy stają się bardziej pewni siebie (Aciego i in. 2012). Samoocena obejmuje zarówno wiarę w siebie i swoją skuteczność, jak i szacunek do siebie, w tym przekonanie o tym, że jest się wartościowym człowiekiem (Branden 1995). Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że szachiści mają więcej okazji do tego, by budować zaufanie do siebie i swoich możliwości, swojego sposobu myślenia i podejmowanych decyzji niż uczniowie, którzy rzadziej stają w sytuacjach konieczności sprostania rywalizacji.

Młodzi szachiści potrafią wskazać dziedziny, w których są lepsi od rówieśników, a także wielu z nich wykazuje przekonanie, że przez innych są również postrzegani jako zdolni (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Prezentowane wyniki wskazują, że szachiści różnią się od rówieśników w zakresie samooceny tych cech, które mają znaczenie dla wysokiego poziomu osiągnięć, powiązanych z rywalizacją. Ich samoocena w tym zakresie jest istotnie częściej pozy-

---

<sup>21</sup> Dla samooceny pozytywnej wartość testu  $F_p = 4,08$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ . Dla samooceny nieukształtowanej wartość testu  $F_p = 7,43$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$ .

tywna. Samo zamiłowanie do rywalizacji sprawia, że młodzi ludzie angażują się w sport i tym więcej mają okazji do tego, by wzmacniać pewność siebie poprzez wygrane rozgrywki. Stąd ich pewność siebie, wyrażana wysoką samooceną, może być wynikiem częstych konfrontacji posiadanych umiejętności i możliwości potwierdzenia ich w praktyce. Tymczasem dzieci, które nie trenują szachów, w porównaniu z młodymi szachistami nie mają tak wielu okazji do tego, by mogły wzbogacać swoje doświadczenia i weryfikować samoocenę. Prezentowane badania ukazały, że dzieci te istotnie częściej mają samoocenę nieukształtowaną, co może świadczyć o ich mniejszej dojrzałości.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że młode zdolne osoby, trenujące systematycznie grę w szachy, osiągające w tej dziedzinie wysokie wyniki, mają wysoki poziom samooceny w porównaniu z ich rówieśnikami. Można sądzić, że jest to związane z ich bogatymi doświadczeniami, zmuszającymi ich do stałego konfrontowania ich umiejętności i nabywania odporności wobec sytuacji, które ich samoocenę mogłyby obniżyć.

## BIBLIOGRAFIA

- Aciego R. i in. (2012), *The Benefits of Chess for the Intellectual and Social-Emotional Enrichment in Schoolchildren*, „The Spanish Journal of Psychology”, 15 (2), s. 551–559.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bielecka E. (2003), *Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi*, w: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Białystok: TransHumana.
- Bilalic M., Gobet F. (2007), *Personality of Young Chess Players*, „Personality and Individual Differences”, 42 (6), s. 901–910.
- Branden N. (1995), *Six Pillars of Self-esteem*, New York: Plenum Press.
- Cornell D.G. (1990), *High Ability Students Who Are Unpopular with Their Peers*, „Gifted Child Quarterly”, 34, s. 155–160.
- Dweck C. (1986), *Motivational Processes Affecting Learning*, „American Psychologist”, 41 (10), s. 1040–1048.
- Dweck C.S (2016), *The Remarkable Reach Of Growth Mind-Sets*, „Scientific American Mind”, 27 (1), s. 36–41.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i spółka.
- Falk R.F., Miller N.B. (1998), *The Reflexive Self: A Sociological Perspective*, „Roeper Review: A Journal on Gifted Education”, 20 (3).

- Freeman J. (2006), *Giftedness in the Long Term*, „Journal for the Education of the Gifted”, 29, s. 384–403.
- Gould D., Dieffenbach M.S., Moffett A. (2001), *The Development of Psychological Talent in U.S. Olympic Champions*, Final Grant Report, [https://www.researchgate.net/publication/228495724\\_The\\_Development\\_of\\_psychological\\_talent\\_in\\_US\\_Olympic\\_Champions](https://www.researchgate.net/publication/228495724_The_Development_of_psychological_talent_in_US_Olympic_Champions).
- Heller K.A. (2007), *Scientific Ability and Creativity*, „High Ability Studies”, 18 (2), s. 209–234.
- Heller K.A. (2013), *Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification*, „Gifted Education and Counseling. Talent Development & Excellence”, 5 (1), s. 51–64.
- Karwowski M., Szumski G. (2014), *O wielkiej rybie w małym stawie*, w: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kazuk-Janas E. (1997), *Praca z dzieckiem zdolnym w szkole*, ETPP Kongres Polonii Kanadyjskiej.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: PWN.
- Kulas H. (1986), *Samooceena młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Maddahi M.E. i in. (2011), *Self-esteem and Perfectionism in the Chess Players*, „International Journal of Scientific & Engineering Research”, 2 (12).
- McCoach D.B., Siegle D. (2002), *The Structure and Function of Academic Self-Concept in Gifted and General Education Students*, „Roeper Review”, 25 (2).
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: GWP.
- Niebrzydowski L. (1973), *Kształtowanie się samooceeny w okresie dorastania*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niedenthal P.M. i in. (2016), *Zrozumieć emocje. Perspektywy poznawcze i psychospołeczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Norman A.D. i in. (2000), *Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students*, „Roeper Review”, 23 (1).
- Piirto J. (2000), *The Piirto Pyramid of Talent Development*, „Gifted Child Today”, 23 (6).
- Pufal-Struzik I. (2009), *Samooceena u młodzieży o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i postawy twórczej*, w: I. Pufal-Struzik (red.), *Oblicza „JA”. „Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Roedell W.C. (1984), *Vulnerabilities of Highly Gifted Children*, „Roeper Review”, 127.
- Różańska E. (1986), *Samooceena uczniów kreatywnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 1, s. 75–81.

- Salovey P., Sluyter D. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Siekańska M. (2012), *Athletes' Perception of Parental Support and Its Influence on Sports Accomplishments – a Retrospective Study*, „Human Movement”, 13 (4), s. 380–387.
- Siekańska M. (2013), *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*, Kraków: AWF.
- Silverman L.K. (1993), *Social Development, Leadership, and Gender Issues*, w: L.K. Silverman (red.), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, CO: Love Publishing.
- Stan M.M. (2015), *Study on the Structuring of Self-image in Early Childhood*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 187, s. 619–624.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C., (2011), *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, „Psychological Science in the Public Interest”, 12 (1), s. 3–54.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2012), *Nurturing The Young Genius*, „Scientific American Mind”, 23 (5).
- Uszyńska-Jarmoc J. i in. (2015), *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego, Uniwersytet w Białymstoku.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Wysocka E. (2012), *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*, w: E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Van Tassel-Baska J., Olszewski-Kubilius P. (1994), *A Study of Self-concept and Social Support in Advantaged and Disadvantaged Seventh and Eighth*, „Roeper Review”, 16 (3).
- Zahorska M. (2014), *O popularności wśród gimnazjalistów. Kto jest popularny, a kto odrzucany*, w: P. Długosz, H. Kotarski, W. Jedynek (red.), *Czy stracone pokolenie? Młodzież i jej dylematy na początku XXI wieku*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zakeri H., Karimpour M. (2011), *Parenting Styles and Self-esteem*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 29, s. 758–761.
- Zdebski J. (1998), *Sport. Osiągnięcia sportowe i ich uwarunkowania*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacji.
- Zeidner M., Shani-Zinovich I. (2015), *A Comparison of Multiple Facets of Self-concept in Gifted vs. Non-identified Israeli Students*, „High Ability Studies”, 26 (2), s. 211–226.



## STRESZCZENIE

W artykule podjęto problematykę samooceny dzieci. Tematyka ta jest istotna w pedagogice zdolności, gdyż sposób myślenia o sobie, dokonywanie oceny własnych możliwości ma znaczenie w kształtowaniu osiągnięć edukacyjnych i życiowych.

Celem badań było ustalenie różnic w samoocenie młodych, uzdolnionych szachistów – finalistów Mistrzostw Polski w szachach klasycznych i ich rówieśników, a także porównanie tych cech, które uznano za istotne dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów. Badania ukazały różnice w poziomie samooceny badanych – istotnie więcej uzdolnionych szachistów prezentuje pozytywną samoocenę, dodatkowo jej średnie nasilenie jest w tej grupie istotnie wyższe. Samocena szachistów istotnie rzadziej jest nieukształtowana, co może świadczyć o większej ich dojrzałości w porównaniu z rówieśnikami. Ponadto uzdolnieni szachiści istotnie częściej podejmują rywalizację.

Uzyskane wyniki mogą wskazywać na wartość systematycznych treningów szachowych, a w szczególności szachowej praktyki dla kształtowania się samooceny dzieci. Ustalenia dokonane na podstawie zaprezentowanych badań są ważną wskazówką dla pedagogów, którzy poszukują sposobów na adekwatne kształtowanie samooceny swoich uczniów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** samoocena, samoocena zdolnych, szachiści, uzdolnieni szachiści

## SUMMARY

The article discusses the issue of children's self-esteem. This subject is important in the pedagogy of giftedness, because the way of thinking about oneself, assessing one's own abilities is important in shaping educational and life achievements.

The aim of the research was to determine the differences in the self-esteem of young, talented chess players - finalists of the Polish Chess Championships and their peers, as well as a comparison of those features that were considered important for achieving success in chess. The research revealed differences in the level of self-esteem of the respondents - significantly more talented chess players present positive self-esteem, in addition, its mean intensity is significantly higher in this group. The self-esteem of chess players is less often not formed, which may indicate greater maturity in comparison with their peers. In addition, talented chess players are significantly more likely to compete.

Obtained results may indicate the value of systematic chess training, and in particular chess practice for shaping children's self-esteem. Findings made on the basis of the presented research are an important indication for educators who are looking for ways to adequately shape their students' self-esteem.

**KEYWORDS:** self-esteem, self-esteem of talented, chess players, talented chess players

ALICJA BAUM – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
e-mail: alicjabaum@aps.edu.pl  
JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
e-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 2.08.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 1.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019