

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk

Wydział Nauk Pedagogicznych

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska**

E-mail: mromaniuk@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1009-8940

Samoocena młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami**

Summary

SELF-ESTEEM OF YOUNG PARTICIPANTS OF HIGH SEAS CRUISES AND VARIOUS IMPLEMENTATIONS OF THE SCHOOL UNDER SAILS**

The paper presents the results of research on the level of self-esteem of participants of high seas cruises that implement the idea of sail training and are a non-standard form of informal education. The study involved 124 people, including 65 girls and 59 boys aged 13 to 18 years old, who can be considered as youth with special educational needs. They were participants of the Krzysztof Baranowski School Under Sails in 2015 and 2016, the cruise of the 42nd General Secondary School in Warsaw in 2016 and the Catholic School Under Sails in 2017. The results show a statistically significant increase in the level of self-esteem measured with the SES scale. The level of self-esteem of participants after the cruise is significantly higher than that of their peers from standardisation groups. It can be assumed that various types of Schools Under Sails are an attractive way to educate young people.

Keywords: sail training, School Under Sails, self-esteem

red. Paulina Marchlik

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Żeglarstwo pełnomorskie stawia przed człowiekiem liczne wymagania. Nie ograniczają się one jedynie do wiedzy merytorycznej, umiejętności praktycznych czy sprawności fizycznej, lecz obejmują także specyficzne predyspozycje psychiczne. Żeglarz w konfrontacji z żywiołem morza bezustannie zмага się z wiatrem, wodą, statkiem oraz współtowarzyszami. Najtrudniejszą walkę toczy jednak sam ze sobą. Aby móc podjąć wyzwanie i stawić czoła własnym słabościom, człowiek musi czuć, że jest w stanie sobie z nimi poradzić (Romaniuk, 2018).

Jedną z najważniejszych przyczyn podjęcia decyzji przez młodego człowieka o wzięciu udziału w pełnomorskim rejsie jest chęć sprawdzenia siebie. Pełni to kluczową rolę przy kształtowaniu swojej tożsamości oraz realizacji celów rozwojowych okresu adolescencji (Romaniuk, 2015). Tego typu wyzwania są podejmowane przede wszystkim przez młodzież posiadającą pozytywną postawę wobec siebie (Romanowska-Tołłoczko i in., 2016).

Ideą Szkoły pod Żaglami jest wychowywanie młodzieży poprzez morze, pracę i naukę na pokładzie pełnomorskiego statku żaglowego. Szkoły pod Żaglami stawiają sobie za cele m.in. wywarcie trwałego, pozytywnego wpływu na wszechstronny rozwój i kształtowanie charakteru młodych ludzi, wychowywanie i edukację młodzieży poprzez doświadczenie oraz naukę kompetencji społecznych i przekazanie merytorycznej wiedzy z zakresu nie tylko żeglarstwa, ale i tej ujętej w podstawie programowej dla szkół. Uczniowie stanowią pełnoprawną załogę, której ręce poruszają statek, utrzymują go w czystości i dobrym stanie technicznym, a także uczestniczą w zajęciach edukacyjnych i pełnią wachty nawigacyjne (Romaniuk, 2020).

Teoretyczne ujęcie samooceny

Samoocena jest pojęciem wielowymiarowym, dotyczącym szeregu aspektów funkcjonowania człowieka. Precyzując definicję samooceny, Morris Rosenberg uznał, że jest ona pozytywnym lub negatywnym nastawieniem, stosunkiem czy postawą do własnego Ja, traktowanego jako obiekt, wobec którego istnieje możliwość ustosunkowania się. Samoocena, traktowana jako całościowa ocena siebie, może być wysoka w dwóch przypadkach. Osoba może się oceniać w kategoriach: „bardzo dobra” albo „wystarczająco dobra”. Rosenberg zaznacza,

że punktem odniesienia samooceny nie są inni, lecz własna osoba. Ktoś może czuć się lepszy od innych, ale nie uznawać, że spełnia swoje własne standardy. Z drugiej strony, ktoś może uważać się za osobę przeciętną, ale być zadowolony z własnego Ja. Wysoka samoocena w ujęciu Rosenberga oznacza poczucie bycia „wystarczająco dobrym”. Osoba czuje się wartościowa, szanuje się za to, kim jest, ale nie podziwia się sama ani nie oczekuje podziwu od innych. Niekoniecznie także postrzega się jako lepsza od innych, chociaż zdecydowanie nie czuje się od innych gorsza. Rosenberg zwraca uwagę, że pojęcie samooceny jest szersze niż pojęcie samoakceptacji. Osoba o wysokiej samoocenie nie tylko akceptuje siebie, ale także chce się rozwijać, wzrastać i przewyżczać własne słabości. Szanuje swoje Ja, ale zauważa niedoskonałości i braki, dostrzega swoje ograniczenia oraz wierzy, co jest poparte pewnością w antycypacji sukcesu, że uda się jej je pokonać i uzupełnić. Niska samoocena implikuje odrzucenie własnego Ja, brak satysfakcji ze swoich działań oraz pogardę dla siebie. Osoba o niskiej samoocenie nie szanuje własnego Ja, posiada niezgodny i negatywny obraz siebie, z którego jest niezadowolona i pragnie, żeby było inaczej. Samoocena jest więc świadomą, uogólnioną postawą wobec własnego Ja (Rosenberg, 1965, s. 30–31).

W tym artykule samoocena jest postrzegana tożsamo do tego, co proponują Irena Dzwonkowska, Kinga Lachowicz-Tabaczek i Mariola Łaguna (2008), autorki polskiej adaptacji skali SES Rosenberga. Skala Samooceny SES (*Self-Esteem Scale*) służy do pomiaru samooceny globalnej, jawnej (świadomej), będącej cechą, traktowanej jako konstrukt jednowymiarowy. Podejście to traktuje samoocenę jako globalną, pozytywną lub negatywną postawę wobec własnego Ja, a więc będącą jedną z subiektywnych składowych koncepcji Ja, opartych na postrzeganiu własnego siebie (Dzwonkowska i in., 2008, s. 15).

Globalność samooceny oznacza holistyczne jej ujmowanie, odmienne od ujęć szczegółowych, które dotyczą funkcjonowania różnych obszarów życia, pełnionych ról czy podejmowanych czynności. Skutki globalnego poczucia własnej wartości nie są redukowalne do sposobu, w jaki ludzie myślą o swoich cechach składowych (Marsh, 1996). Podważana jest użyteczność hierarchicznych reprezentacji koncepcji samego siebie i własnego Ja, a w zamian proponowany jest model horyzontalny, gdyż czynniki wyższego rzędu nie są w stanie wyjaśnić czynników niższego rzędu, wzajemny wpływ czynników na siebie jest niewielki, a same czynniki samooceny specyficznej oraz samoocena globalna były stabilne (Marsh, Yeung, 1998). Wnioskowanie na podstawie otrzymanych wyników dotyczy więc samooceny globalnej.

Jawność samooceny oznacza odnoszenie się do postawy racjonalnej, dostępnej świadomości. Samoocena ukryta dotyczy spontanicznych reakcji afektywnych także wobec siebie oraz nie podlega świadomej autorefleksji (Bosson, 2006). Postawy te nie muszą być ze sobą zgodne (Greenwald i in., 2002). Jawna samoocena działa na poziomie uświadomionym, poznawczym i to właśnie ona podlega pomiarowi.

Ujęcie samooceny jako cechy oznacza traktowanie jej jako względnie stabilnej w czasie (Brown, Marshall, 2006). Samoocena może być podatna na zmiany (Marsh i in., 2006). Zmiany poziomu samooceny są powolne i przebiegają stopniowo, zaś jej krótkotrwałe wahania są niewielkie i nie mają stałego charakteru (Rosenberg, 1989). Pomimo faktu, że stabilność samooceny u adolescentów jest niższa niż u młodych dorosłych, to stabilność globalnej samooceny badanej Skalą Samooceny Rosenberga i postrzeganej jako cecha jest wysoka (Trzesniewski i in., 2003).

Uzasadnienie podjęcia problematyki badawczej

Powodem podjęcia problematyki była chęć określenia związku rejsów morskich realizujących ideę wychowania morskiego, w których bierze udział młodzież szkolna z samooceną uczestników. Dotychczasowe wyniki badań sugerują, że niska samoocena w okresie adolescencji może przewidywać negatywne konsekwencje w wieku dorosłym, takie jak: gorsze zdrowie psychiczne i fizyczne, gorsze perspektywy ekonomiczne czy wyższy poziom zachowań przestępczych w porównaniu z nastolatkami z wyższym poziomem samooceny (Trzesniewski i in., 2006). Ponadto istnieje silny związek między niskim poziomem globalnej samooceny u młodzieży a problemami związanymi z ekstermalizacją, takimi jak: agresja, zachowania antyspołeczne czy przestępczość (Donnellan i in., 2005). Pomimo braku wpływu samooceny na osiągnięcia szkolne czy wydajność w pracy, to wysoka samoocena ma wpływ na wytrwałość w obliczu niepowodzenia i stosowanie efektywniejszych strategii samoregulacji. To raczej osiągnięcia wpływają na samoocenę. Osoby o wysokiej samoocenie są bardziej skore do krytykowania grupy, ale także do wykazywania inicjatywy, proponowania kierunków działania czy dbania o własny zespół. Są mniej podatne na depresję, bardziej odporne na stres. Wysoka samoocena koreluje także z wysokim poziomem szczęścia (Baumeister i in., 2003). Co więcej, poziom samooceny jest negatywnie związany z unikaniem realizacji celów, nawet w przypadku potrzeb społecznych (Heimpel i in., 2006). Samoocena jest więc czynnikiem

bezpośrednio związanym z podejmowaniem działań dotyczących formowania własnej tożsamości u adolescentów oraz we wszystkich sferach związanych z kształtowaniem obrazu własnego siebie (Ignatowicz-Nikiel, 2014). Można zatem stwierdzić, że wysoki poziom adekwatnej samooceny u adolescentów jest pożądanym. Stawianie sobie celów związanych z realizacją potrzeby osiągnięć oraz przekonanie o własnej skuteczności i wewnętrzne umiejscowienie kontroli, może być związane z wyborem rejsu morskiego jako sposobu spędzania czasu oraz metody własnego rozwoju. Badania wskazują, że u mężczyzn zachodzi dodatnia korelacja między samooceną a motywacją osiągnięć związaną z opanowaniem umiejętności żeglarskich (Romanowska-Tołłoczko i in., 2016). Niemniej jednak główną przyczyną wzięcia udziału w rejsie jest rozwój poznawczy i społeczny oraz chęć przeżycia przygody. Ze względu na konieczność opanowania wielu czynności i nabycia specjalistycznej wiedzy oraz poradzenia sobie w trudnych sytuacjach w trakcie rejsu, można oczekiwać, że będzie to źródłem satysfakcji i poczucia sukcesu, co jest kluczowe w konstruowaniu pozytywnego obrazu siebie. Z drugiej strony wysoka wyjściowa samoocena sprzyja uczeniu się oraz podejmowaniu wyzwań. Przywołane wnioski stały się przyczyną podjęcia badań dotyczących poziomu samooceny u młodzieży szkolnej, biorącej udział w pełnomorskich rejsach na jachtach i statkach żaglowych, w trakcie których realizowana jest idea wychowania morskiego.

Celem badań było poznanie poziomu samooceny młodzieży uczestniczącej w pełnomorskich rejsach oraz porównanie pod jego względem różnych rejsów realizujących ideę „Szkoły pod Żaglami”. Postawiono następujące pytania badawcze: Jaki jest poziom samooceny uczestników pełnomorskich rejsów realizujących wychowanie morskie oraz ideę „Szkoły pod Żaglami” w porównaniu z średnim poziomem samooceny ich rówieśników? Czy uczestnictwo w takim rejsie wiąże się ze wzrostem poziomu samooceny młodzieży? Sformułowano następującą hipotezę: Poziom samooceny uczestników pełnomorskich rejsów realizujących wychowanie morskie oraz ideę „Szkoły pod Żaglami” jest wyższy niż średni poziom samooceny ich rówieśników z grupy normalizacyjnej. Uczestnictwo w rejsie jest związane ze wzrostem poziomu samooceny młodzieży.

Metodologia badań

W badaniach wzięły udział 124 osoby, w tym 65 dziewcząt oraz 59 chłopców w wieku od 13 do 18 lat. Brali oni udział w jednym z czterech rejsów – Szkole pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego na żaglowcu STS Pogoria

w 2015 r. (SpŻ 2015), Szkole pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego na żaglowcu STS Pogoria w 2016 r. (SpŻ 2016), rejsie 42 Autorskiego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie na czterech jachtach żaglowych o długości około 14 metrów (ALON 42) oraz rejsie Katolickiej Szkoły pod Żaglami w 2017 r. (KSpŻ).

Tabela 1. Zestawienie informacji o rejsach

| Rejs | SpŻ 2015 | SpŻ 2016 | ALON 42 | KSpŻ |
|--------------------------|--|--|---|--|
| Czas trwania | 21.08–17.10.2015 | 27.08–23.10.2016 | 1–15.10.2016 | 12.05–11.06.2017 |
| Liczba uczestników | 16 dziewcząt, 17 chłopców | 15 dziewcząt, 14 chłopców | 14 dziewcząt, 17 chłopców | 20 dziewcząt, 11 chłopców |
| Wiek uczestników | 14–16 lat | 14–15 lat | 13–18 lat | 15–18 lat |
| Odległość i czas żeglugi | 4625 Mm, 950 godzin żeglugi | 4059 Mm, 911 godzin żeglugi | 510 Mm, 144 godziny żeglugi | 2400 Mm, brak danych o czasie żeglugi |
| Trasa rejsu | Amsterdam, Ijmuiden, Lerwick, Vigo, Leixoes, Cascais, Porto Santo, Gibraltar, Malagę, Puerto de San Miguel, Bonifacio, Porto Santo Stefano, Chivitavecchia | Chivitavecchia, Konstanca, Noworosyjsk, Soczi, Warna, Skiros, Lavrio, Reggio di Calabria, Vulcano, Ponza, Chivitavecchia | Palma de Mallorca, Puerto de Santa Eulalia, Calla Longa, Ibiza, Puerto El Espalmador, Walencja, Tarragona, Puerto de Soller, Puerto de Andraitx, Puerto de Santa Ponsa, Palma de Mallorca | Nicea, Barcelona, Malaga, Gibraltar, Casablanca, Cascais, La Coruna, Cherbourg |

Źródło: Badania własne

Różnice w długości i trasie rejsu oraz w rodzaju statku, na którym się odbywały, mogły wpływać na doświadczenia respondentów. Udział w badaniach był dobrowolny, zachowana została anonimowość respondentów. Próbę stanowili uczestnicy rejsów, którzy w zależności od organizatora musieli spełnić wymagania kwalifikacyjne na rejs. W przypadku Szkół pod Żaglami na STS Pogoria, uczestnicy musieli wykazać się określoną ilością godzin wolontariatu oraz wziąć udział w teście sprawności fizycznej, polegającym na bieganiu, pływaniu oraz

podciąganiu się na drążku. W przypadku rejsu ALON42 o uczestnictwie ucznia decydowała kolejność zgłoszeń oraz dyrektor szkoły.

Respondentów badano metodą ankietową, za pomocą indywidualnych kwestionariuszy. Użyto Skali Samooceny Rosenberga (*The Rosenberg Self-Esteem Scale*, SES), która jest jednowymiarowym narzędziem umożliwiającym ocenę poziomu samooceny ogólnej rozumianej zgodnie z przywołaną definicją jako świadomą postawę wobec własnego Ja, jako przekonanie o własnej wartości, ujawnianą w samoopisie i traktowaną jako względnie stała właściwość danej osoby (Łaguna i in., 2007). Skala składa się z dziesięciu stwierdzeń diagnostycznych, a badany na czterostopniowej skali wskazuje w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich. Skala Samooceny posiada wysoką zgodność wewnętrzną dla większości skal (α Cronbacha od 0,81 do 0,83), a wskaźnik stabilności narzędzia mierzony metodą test – retest wynosił 0,83 (dla pomiarów wykonanych z odstępem jednego tygodnia) i 0,50 (dla pomiarów wykonanych z odstępem jednego roku). Polska adaptacja SES jest trafna, co potwierdzają wyniki uzyskane m.in. poprzez zastosowanie eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej oraz korelacji SES z kwestionariuszami mierzącymi inne konstrukty (takie jak temperament, umiejscowienie kontroli, kompetencje społeczne itp.). Skala posiada opracowane normy stenowe dla kobiet i mężczyzn również w wieku 14–18 lat, a więc w takim, w jakim są uczestnicy rejsu. Im wyższy jest uzyskany wynik, tym wyższy jest poziom samooceny. Przy liczeniu punktów odwraca się twierdzenia sformułowane pozytywnie (1, 2, 4, 6, 7) tak, aby wyższa wartość punktowa była przyznawana za odpowiedzi wyrażające wyższy poziom samooceny (Dzwonkowska i in., 2008).

W trakcie pierwszego pomiaru respondenci udzielali odpowiedzi w autokarze, w drodze na rejs lub pierwszego dnia rejsu, już na pokładzie statku. Drugi pomiar był prowadzony ostatniego dnia rejsu jeszcze na pokładzie statku lub w autokarze, w drodze powrotnej.

Wyniki badań

Analizę wyników badań przeprowadzono w programie IBM SPSS Statistics 25.

Zgodność rozkładu wyników pierwszego i drugiego pomiaru z rozkładem normalnym sprawdzono testem Shapiro-Wilka. Rozkład wyników pierwszego pomiaru SES uczestników rejsu KSpŻ odbiegał od rozkładu normalnego ($p < 0,014$).

Tabela 2. Statystyki zbiorcze pomiaru samooceny

| | SES przed | SES po |
|-----------------|-----------|--------|
| M | 30,81 | 31,59 |
| SD ² | 26,152 | 30,343 |
| Me | 31 | 32 |
| Mo | 29 | 34 |
| SD | 5,114 | 5,508 |
| Xmin | 17 | 16 |
| Xmax | 40 | 40 |
| SKE | −0,388 | −0,369 |
| K | −0,148 | −0,388 |

Źródło: Badania własne

Tabela 3. Opis statystyczny wyników w podziale na poszczególne rejsy

| | SES Przed | | | | | | | |
|------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | ALON 42 | | KSpŻ | | SpŻ 2015 | | SpŻ 2016 | |
| | Statystyka | SE | Statystyka | SE | Statystyka | SE | Statystyka | SE |
| M | 30,39 | 0,901 | 31,19 | 1,207 | 30,47 | 0,791 | 31,31 | 0,754 |
| Me | 32 | | 31 | | 30,5 | | 32 | |
| SD ² | 25,178 | | 45,161 | | 19,999 | | 16,507 | |
| X _{min} | 17 | | 18 | | 20 | | 23 | |
| X _{max} | 39 | | 40 | | 40 | | 38 | |
| SKE | −0,867 | 0,421 | −0,28 | 0,421 | −0,43 | 0,414 | −0,18 | 0,434 |
| K | 1,258 | 0,821 | −1,246 | 0,821 | 0,196 | 0,809 | −0,511 | 0,845 |
| | SES Po | | | | | | | |
| | ALON 42 | | KSpŻ | | SpŻ 2015 | | SpŻ 2016 | |
| | Statystyka | SE | Statystyka | SE | Statystyka | SE | Statystyka | SE |
| M | 30,39 | 1,024 | 32,48 | 1,077 | 31,78 | 0,877 | 31,69 | 1,001 |
| Me | 30 | | 34 | | 32,5 | | 31 | |
| SD ² | 32,512 | | 35,925 | | 24,628 | | 29,079 | |
| X _{min} | 18 | | 16 | | 23 | | 21 | |
| X _{max} | 40 | | 40 | | 40 | | 40 | |
| SKE | −0,269 | 0,421 | −0,869 | 0,421 | 0,058 | 0,414 | −0,254 | 0,434 |
| K | −0,459 | 0,821 | 0,576 | 0,821 | −0,912 | 0,809 | −0,699 | 0,845 |

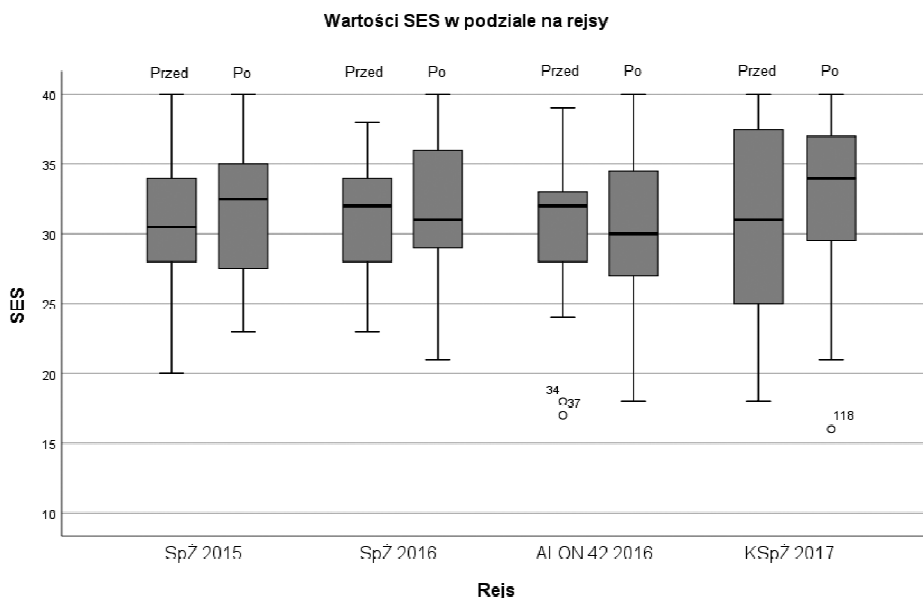
Źródło: Badania własne

Analiza testem t Studenta dla prób zależnych wykazała istotną statystycznie różnicę ($t(122) = -2,162$; $p < 0,033$) między pierwszym, a drugim pomiarem SES. Poziom samooceny po rejsie był istotnie wyższy (średnia 31,59) niż przed rejssem (średnia 30,81). Jednoczynnikowa analiza wariancji wskazuje na brak istotnych statystycznie różnic między średnim natężeniem poziomu samooceny uczestników różnych rejsów tak w pierwszym ($F = 0,279$; $p < 0,841$), jak i w drugim pomiarze ($F = 0,777$; $p < 0,509$)¹.

Średni poziom samooceny uczestników przed rejssem wynosił 30,81, a po rejsie 31,59. W podziale na płeć, średni poziom samooceny u dziewcząt wzrósł z 30,57 do 31,68, a u chłopców z 31,12 do 31,48. Rozkład samooceny u dziewcząt sprawdzany testem Shapiro-Wilka, zarówno w pierwszym ($p < 0,178$) jak i w drugim ($p < 0,055$) pomiarze jest zgodny z normalnym. Różnica między wynikami sprawdzona testem t Studenta dla prób zależnych jest istotna statystycznie ($t(64) = -2,207$; $p < 0,031$). Rozkład samooceny u chłopców sprawdzany testem Shapiro-Wilka, zarówno w pierwszym ($p < 0,097$) jak i w drugim ($p < 0,168$) pomiarze jest zgodny z normalnym. Różnica między wynikami sprawdzona testem t Studenta dla prób zależnych nie jest istotna statystycznie ($t(58) = -0,751$; $p < 0,456$).

Dla porównania, średni poziom samooceny w grupie normalizacyjnej kobiet 14–18 lat wynosi 27,83 (α Cronbacha = 0,81, SEM = 1,82, p.u. 95% = 4), a w grupie normalizacyjnej mężczyzn 14–18 lat wynosi 29,07 (α Cronbacha = 0,81, SEM = 2,03, p.u. 95% = 4). Test t Studenta dla jednej próby wykazał istotne statystycznie różnice zarówno między pierwszym ($t(64) = 4,001$; $p < 0,001$) i drugim ($t(64) = 5,581$; $p < 0,001$) pomiarem SES u dziewcząt, a grupą normalizacyjną. Podobnie jest w przypadku chłopców. Test t Studenta dla jednej próby wykazał istotne statystycznie różnice zarówno między pierwszym ($t(58) = 3,322$; $p < 0,002$) i drugim ($t(58) = 3,341$; $p < 0,001$) pomiarem SES u chłopców, a grupą normalizacyjną.

¹ Aby pogłębić analizę, zdecydowano o użyciu dodatkowo testów nieparametrycznych. Analiza testem znaków rangowych Wilcozona, nieparametrycznym odpowiednikiem testu t Studenta dla prób zależnych porównującym mediany wykazała istotną statystycznie różnicę ($Z = 2,066$; $p < 0,039$) między pierwszym, a drugim pomiarem SES. Poziom samooceny po rejsie był istotnie wyższy (średnia ranga 55,48) niż przed rejssem (średnia ranga 51,80). Jednoczynnikowa analiza wariancji dla rang Kruskala-Wallisa wskazuje na brak istotnych statystycznie różnic między średnim natężeniem poziomu samooceny uczestników różnych rejsów, niezależnie czy dotyczy to pierwszego ($H = 0,725$; $p < 0,867$) czy drugiego ($H = 2,602$; $p < 0,457$) pomiaru. Płeć także nie różnicuje średniego poziomu pierwszego ($H = 0,321$; $p < 0,571$) ani drugiego ($H = 0,022$; $p < 0,881$) pomiaru poziomu samooceny.



Wykres 1. Wartości samooceny przed rejsiem i po rejsie w podziale na poszczególne rejsy

Źródło: opracowanie własne

Wnioski i dyskusja wyników

Przeprowadzone badania umożliwiają udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikację hipotez. Młodzież podejmująca decyzję o wzięciu udziału w pełnomorskim rejsie realizującym ideę wychowania morskiego oraz będącym rodzajem Szkoły pod Żaglami posiada wysoki poziom wyjściowej samooceny. Poziom ten jest wyższy niż średni poziom samooceny ich rówieśników. Co więcej, średni poziom samooceny uczestników rejsu nieznacznie zwiększa się w trakcie rejsu. Wzrost poziomu samooceny nie jest różnicowany rodzajem rejsu ani płcią, lecz u dziewcząt jest on istotny statystycznie, być może ze względu na większą podatność na oddziaływania w trakcie rejsu. Wydaje się, że pełnomorskie rejsy typu Szkoła pod Żaglami ułatwiają wyselekcjonowanie młodzieży o wyższym niż przeciętny poziomie samooceny oraz podnieść go jeszcze bardziej, lecz nadal pozostawiając na adekwatnym poziomie. Wzrost poziomu samooceny do wyższego niż u rówieśników z grupy normalizacyjnej może być poparty własnymi doświadczeniami młodych ludzi nabytymi na statku oraz przygodami przeżyтыми w trakcie rejsu i świadomością

sprawdzenia się w trudnych sytuacjach. Postawione hipotezy są zatem potwierdzone wynikami badań. Poziom samooceny uczestników pełnomorskich rejsów realizujących wychowanie morskie oraz ideę Szkoły pod Żaglami jest wyższy niż średni poziomu samooceny ich rówieśników z grupy normalizacyjnej. Uczestnictwo w rejsie wiąże się ze wzrostem poziomu samooceny młodzieży.

Dotychczas przeprowadzone badania wskazują, że już dziesięciodniowe rejsy mogą wpływać na poziom samooceny. Ich efekt jest nie tylko pozytywny, ale również utrzymuje się w czasie (Grocott, Hunter, 2009). Podwyższony poziom samooceny u uczestników dziesięciodniowego rejsu utrzymywał się nawet 12 miesięcy, do czego przyczynia się także poziom własnej skuteczności (Hunter i in., 2013; Kafka i in., 2016). Dłuższy pobyt na pokładzie może także skutkować rozwojem większej otwartości i ugodowości wśród uczestników (Greischel i in., 2016). Zmiany zachodzące w jednostkach dotyczą nie tylko samooceny, ale także funkcjonowania w społeczności (Kuhn, 2002) oraz sprężystości psychicznej, która również utrzymuje się po rejsie (Hayhurst i in., 2015). Niektóre badania dotyczące trzytygodniowych programów edukacji przygodą wskazują na brak różnic w samoocenie ich uczestników, lecz wskazują, że tego typu aktywności zachęcają młodzież do samorozwoju i samopoznania (Kally, Heesacker, 2003). Przyczyną poddania badaniu uczestników różnych rejsów były różnice w wynikach badań innych naukowców podejmujących podobną problematykę. Różnice (istotność lub brak różnic) mogą wynikać z narodowości badanych, różnic kulturowych, założeń programów edukacyjnych, czasu trwania ekspozycji młodzieży na aktywności, doświadczeń w trakcie trwania programów, kadry nauczycielskiej i wychowawczej itp.

W związku z przywołanymi wcześniej wynikami badań dotyczących samooceny, efekt wychowania morskiego wyrażający się we wzroście jej poziomu wśród uczestników rejsów jest korzystny i pożądany. Jest argumentem uzasadniającym celowość istnienia tego typu projektów oraz konieczność dalszego ich rozwijania oraz ewaluowania.

Uzyskane wyniki badań nie mogą być estymowane na całą populację młodzieży, dotyczą bowiem celowo dobranej próby, to jest młodzieży potrafiącej wywalczyć sobie miejsce na pokładzie. Wskazane byłoby zatem poszerzenie badań, m.in. o rozpoznanie momentu wzrostu samooceny uczestników mierzonej przed rejsiem w stosunku do poziomu samooceny ich rówieśników, gdyż nie wiadomo czy następuje on w trakcie przygotowywania się do rejsu, na etapie rekrutacji, w trakcie walki o miejsce, w chwili podjęcia decyzji o wzięciu udziału w rejsie czy może jeszcze wcześniej. Ponadto warto eksplorować związki między innymi konstruktami, takimi jak: poczucie własnej skuteczności, kompetencje

społeczne, sprężystość psychiczna oraz ich zmianami w trakcie rejsów, a także sprawdzić trwałość uzyskiwanych efektów. Śledzenie losów młodzieży na późniejszych etapach życia oraz przeprowadzenie podłużnych badań jakościowych wśród wychowanków rejsów typu Szkoła pod Żaglami mogłoby przynieść interesujące wnioski. Pewne jest to, że tematyka wychowania morskiego i jego wpływu na młodzież wymaga szeroko zakrojonych poszukiwań badawczych.

References

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. 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), 1–44.
- Bosson, J. K. (2006). Conceptualization, Measurement, and Functioning of Nonconscious Self-Esteem. W: M. H. Kernis, *Self-esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives* (s. 53–59). London: Psychology Press.
- Brown, J. D., Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. W: M. H. Kernis, *Self-Esteem Issues and Answers. A Sourcebook of Current Perspectives* (s. 4–9). New York: Psychology Press.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16 (4), 328–335.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109 (1), 3–25.
- Greischel, H., Noack, P., Neyer, F. J. (2016). Sailing uncharted waters: Adolescent personality development and social relationship experiences during a year abroad. *Journal of youth and adolescence*, 45 (11), 2307–2320.
- Grocott, A. C., Hunter, J. A. (2009). Increases in global and domain specific self-esteem following a 10 day developmental voyage. *Social Psychology of Education*, 12 (4), 443.
- Hayhurst, J., Hunter, J. A., Kafka, S., Boyes, M. (2015). Enhancing resilience in youth through a 10-day developmental voyage. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15 (1), 40–52.
- Heimpel, S. A., Elliot, A. J., Wood, J. V. (2006). Basic Personality Dispositions, Self-Esteem, and Personal Goals: An Approach-Avoidance Analysis. *Journal of personality*, 74 (5), 1293–1320.
- Hunter, J. A., Hayhurst, J., Kafka, S., Boyes, M., Ruffman, T., O'Brien, K., Stringer, M. (2013). Elevated self-esteem 12 months following a 10-day developmental voyage. *Journal of Applied Social Psychology*, 43 (9), 1956–1961.
- Ignatowicz-Nikiel, J. (2014). Postawy wobec aktywności autoedukacyjnej młodzieży „wkraczającej w dorosłość” jako forma działań transgresyjnych. *Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja Dla Bezpieczeństwa*, 1/2014 (22), 201–217.

- Kafka, S., Hayhurst, J., Boyes, M., Scarf, D., Ruffman, T., Hunter, J. (2016). Charting a course to self-esteem: Evidence from four independent studies showing elevated self-esteem following in a 10-day voyage. W: F. Holloway, *Self-esteem: Perspectives, influences and improvement strategies* (s. 195–230). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Kally, P. W., Heesacker, M. (2003). Effects of a Ship-Based Adventure Program on Adolescent Self-Esteem and Ego-Identity Development. *Journal of Experimental Education*, 26 (2), 97–104.
- Kuhn, R. E. (2002). *Sailing as a transformational experience*. Palo Alto: Institute of Transpersonal Psychology.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2 (4), 164–176.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 810–819.
- Marsh, H. W., Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 509, 509–527.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., Martin, A. J. (2006). What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. W: M. H. Kernis, *Self-Esteem Issues and Answers. A Sourcebook of Current Perspectives* (s. 16–25). New York: Psychology Press.
- Romaniuk, M. W. (2015). Szkoła pod Żaglami a realizacja celów rozwojowych okresu adolescencji. W: M. J. Szymański, B. Przybylski, *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych* (s. 225–254). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Romaniuk, M. W. (2018). Mariusz Zaruski jako prekursor wychowania morskiego w Polsce. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 574 (9), 3–13.
- Romaniuk, M. W. (2020). Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 590 (5), 3–16.
- Romanowska-Tołłoczko, A., Piwowarczyk, P., Błacha, R. (2016). Samoocena i motywacja osiągnięć studentów a percepcja stopnia trudności zajęć z żeglarstwa jachtowego. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 4 (18), 31–41.
- Romanowska-Tołłoczko, A., Piwowarczyk, P., Kwaśna, A. (2016). Motywacja i samoocena osób uczestniczących w szkoleniu na stopień żeglarza jachtowego. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 2 (16), 68–76.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton; New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image. Revised edition*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, B. M., Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 205–220.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42 (2), 381.