

Stališča do šole in samopodoba

doc. dr. DARJA KOBAL

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta,

Oddelek za psihologijo,

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

IZVLEČEK

Članek obravnava povezanost med stališči do šole in samopodobo. Uvodoma se osredotoča na pregled glavnih psiholoških razlag stališč, pri čemer se omejuje na kompleksnost in vrste stališč, opozarja na sorodne pojme, nato pa poda še prikaz oblikovanja in spreminjanja stališč. Samopodobo obravnava s sodobnega vidika, pri čemer pa izhaja iz prvotne Jamesove opredelitve sebstva. Odnos med stališči in samopodobo je razložen predvsem s kognitivnega gledišča. Posebna pozornost je namenjena merjenju stališč do šole, prikazane so nekatere sodobne študije o povezanosti med stališči do šole in samopodobe, na koncu pa avtorica podaja še sklepne misli, v katerih opozarja na praktično vrednost poglobljenega raziskovanja omenjene problematike.

Ključne besede: stališča do šole, samopodoba, teorija kognitivne neskladnosti, merjenje stališč in samopodobe

ABSTRACT

RELATIONS TO SCHOOL AND SELF-CONCEPT

This article addresses the link between relations to school and self-concept. The article first focuses on a review of the main psychological expositions of attitudes towards school, confining itself to the complexity and types of relations, underscores the related concepts, and outlines the formation and modification of relations. Self-concept is dealt with from a contemporary point of view, drawing on James's initial definition of selfhood. The link between relations with school and self-concept is explained mainly from the cognitive point of view. Special attention is devoted to the method of measuring relations with school, including an outline of specific contemporary studies of the link between these relations and self-concept. Finally, the author gives her conclusions, in which she underscores the practical value of in-depth studies of this problem.

Key words: attitudes to school, self-concept, theory of cognitive dissonance, measurement of attitudes and self-concept

UVOD

Brez dvoma so stališča pojav, ki ga psihologi pogosto raziskujejo. Ne le v socialni psihologiji, temveč tudi v psihologiji osebnosti, so stališča temeljna točka, na kateri se cepita posameznik in njegov odnos z okoljem. Na mestu "temeljnega kamna", ki ga je s tekstom "Attitudes" leta 1935 postavil Allport, so zrastle številne teorije, ki poglobljeno proučujejo fenomen stališč in ga empirično preverjajo. Številne raziskave kažejo, da je šele z vpeljavo spremenljivke - stališča - mogoče doumeti povezanost med različnimi dejavniki posameznikove osebnosti in njegovega odnosa z okoljem. Kljub temu, da si številni raziskovalci še vedno nasprotujejo v opredelitvi stališč, se njihove definicije skladajo v hipotezi, da so stališča kompleksen pojav, ki je sestavljen iz vrednostne, kognitivne in vedenjske prvine. S pomočjo teh sestavin posameznik vzpostavlja ustrezen odnos do sebe, predmetov, ljudi, sveta itd. in z njimi ustvarja samopodobo in podobo o drugih.

Tudi na področju pedagoške psihologije zavzemajo stališča čedalje pomembnejše mesto. Raziskave kažejo, da so pozitivna stališča do šole povezana z razredno klimo, zadovoljstvom v šoli, samopodobo in posledično tudi z učno uspešnostjo. Da bi lažje razmišljali o povezanosti med stališči do šole in samopodobo, ki so predmet te razprave, je koristno, da si najprej osvetlimo razumevanje posameznih omenjenih fenomenov.

SPLOŠNO O STALIŠČIH

Opredelitev stališč

V besedilih o stališčih beremo zelo različne opredelitve. Avtorji pogosto opredeljujejo stališča s pomočjo besednih zvez, kot so: odnos, dispozicija, občutenje, vrednotenje, pripravljenost, osnova za vedenje, ocenjevanje, prilagajanje itd. Poskusov enotne definicije stališč je precej, vendar nobeden izmed njih ne zajema vseh vidikov, ki jih je potrebno upoštevati pri proučevanju stališč (Jaspars, 1990).

Več kot 30 različnih opredelitev, ki so jih avtorji navajali od leta 1935 (Allport, po Askevis-Leherpeux, 1991) dalje, je Berkowitz (1972) razdelil na tri skupine. Prva skupina, ki jo zastopata Thurstone in Osgood, poudarja predvsem vrednostno sestavino stališča in opredeljuje stališče kot vrednotenje ali doživljanje reakcije na določen predmet, problem ali dogodek. To pomeni, da je posameznikovo stališče do nekega predmeta, problema ali dogodka naklonjenost ali nenaklonjenost temu predmetu, problemu ali dogodku. Berkowitz (1972) je menil, da ta opredelitev stališča najbolje označuje.

V drugo skupino je Berkowitz (1972) umestil Allportovo opredelitev, v kateri avtor pojmuje stališče kot pripravljenost (ang. *disposition*) posameznika za neko ravnanje. Gre za nevravno in mentalno pripravljenost, za kateri je značilno, da se oblikujeta na podlagi izkušenj in neposredno ali dinamično vplivata na posameznikove odzive na predmete in dogodke (po Rot, 1987; po Jaspars, 1990). Rot (1987) meni, da Allportova opredelitev stališča poudarja tri značilnosti stališč: (1) stališča so pripravljenost za neko ravnanje, (2) stališča so pridobljena in (3) stališča usmerjajo in spreminjajo posameznikovo vedenje. Kasnejši avtorji (Jaspars, 1990) Allportu upravičeno očitajo eklektičnost in pomanjkljivost v opredelitvi stališč.

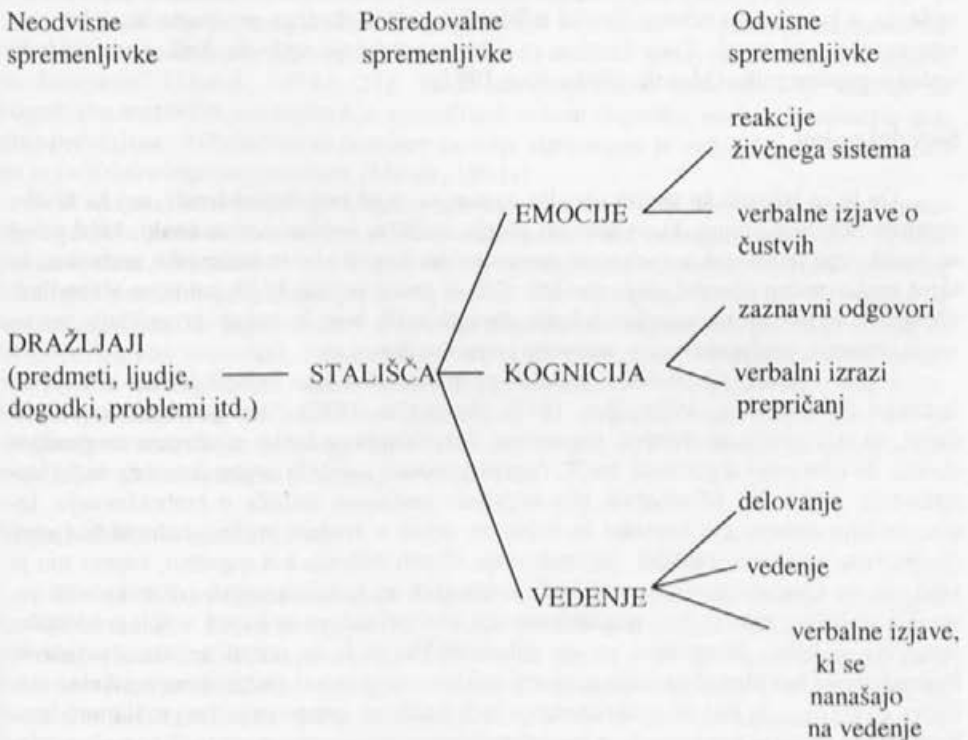
Tretja skupina pa poudarja kompleksnost stališč. Kljub temu da je Berkowitz (1972) menil, da je njena definicija preveč zapletena, da bi bila lahko uporabna, se zdi, da integrirano obravnava vidike, ki jih prvi dve skupini proučujeta ločeno ali pa premalo dosledno. Prepričljivo opredelitev kompleksnosti stališč je mogoče prebrati v delih

Krecha, Cratchfielda in Ballachoya (1972, po Rot, 1987), ki opredeljujejo stališča kot trajne sisteme pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja in teženj, na podlagi katerih se posameznik odloča za določeno ravnanje. Osnova, na kateri posameznik oblikuje svoja stališča, pa je njegov odnos do predmetov, ljudi, dogodkov itd. Rot (1987) povzema definicije, ki poudarjajo kompleksnost stališč, v naslednji trditvi: "Stališča so sistem kognitivnih, emocionalnih in konativnih teženj. Predstavljajo mentalno pripravljeno za določen način reagiranja in zato vplivajo na to, kako bomo zaznavali posamezne predmete, kaj si bomo o njih mislili in kako se bomo nanje čustveno odzivali. Stališča imajo vedno tudi dinamično funkcijo, delujejo kot motivi ter spodbujajo in usmerjajo naše ravnanje" (Rot, 1987, 321). Stališča vplivajo na posameznikovo samozaznavanje ter zaznavanje sveta in kot taka predstavljajo pomemben del njegove osebnosti (Razdevšek-Pučko, 1990).

V temle sestavku sledim opredelitvi, ki poudarja kompleksnost stališč.

Kompleksnost stališč

Domala v vseh besedilih novejšega datuma je mogoče prebrati, da sestavljajo stališča: (1) emocionalna (nekateri jo imenujejo tudi afektivna, vrednostna itd.) sestavina stališč, (2) kognitivna sestavina stališč in (3) vedenjska (nekateri jo imenujejo tudi konativna, dinamična itd.) sestavina stališč (Eiser, van der Plicht, 1988; Klausmeier, 1985; Nastran-Ule, 1994; Rot, 1987). Model sestavine stališč je prikazan na *Sliki 1* (prirejeno po Eiser, van Plicht, 1988; po Nastran-Ule, 1994).



Slika 1: Model sestavine stališč (prirejeno po Eiser, van der Plicht, 1988)

Emocionalna sestavina stališč se nanaša na vrednostni odnos, ki ga ima posameznik do predmetov, ljudi, dogodkov itd. Na podlagi emocionalne sestavine stališč je posamezniku nekdo ali nekaj všeč ali mu ni všeč, ima nekoga ali nekaj rad ali nekoga ali nečesa ne mara itd. (Klausmeier, 1985). Kot sleherna emocija je tudi emocionalna sestavina stališč povezana z reakcijami simpatičnega živčnega sistema (Rosenberg, Hovland, 1960, po Eiser, van der Plight, 1988; Nastran-Ule, 1994).

Kognitivna sestavina stališč so "...vedenja, znanja, izkušnje, informacije, tudi vrednotne sodbe in argumenti v zvezi z objektom, dogodkom, osebo ali situacijo, o kateri oblikujemo stališče. Vsako stališče temelji na znanju in poznavanju situacij in stvari, do katerih imamo stališče. Najosnovnejša oblika kognitivnega elementa stališča so kategorije, s katerimi razvrščamo objekte v razrede" (Nastran-Ule, 1994, 74). Klausmeier (1988) poudarja, da je delitev na emocionalno in kognitivno sestavino stališč sicer nujna za znanstveno proučevanje stališč, v življenju pa sta ti dve sestavini med seboj tesno prepleteni.

Vedenjska sestavina stališč pa se nanaša na posameznikovo pripravljenost za vedenje v določeni situaciji, v odnosu do določenega predmeta, dogodka, ljudi itd. Če ima do njih pozitivna stališča, se bo posameznik skušal predmetom, ljudem, dogodkom itd. približati oziroma jih podpirati. Če pa ima do njih odklonilno stališče, se jim bo skušal oddaljiti oziroma bo z njimi v konfliktu (Klausmeier, 1988; Nastran-Ule, 1994). Zelo verjetno je, da se bo učenec, ki ima do matematike pozitivno stališče, učenju matematike bolj posvečal kot učenec, ki ima do tega predmeta odklonilen odnos. Pozitivno stališče učenca do matematike bo torej privedlo do ustreznega vedenja - zanimanja za učenje matematike. In obratno. Negativno stališče učenca do matematike bo privedlo do vedenja, s katerim bo učenec izražal odklonilen odnos do tega predmeta in se bo zato matematike učil manj. Tudi številne raziskave potrjujejo vplivno funkcijo stališč na vedenje posameznika (Musek, 1994a; Rot, 1987).

Sorodni pojmi

Da bi se izognili še vedno neredki zamenjavi med podobnimi izrazi, naj na kratko omenim nekatere pojme, ki so sorodni pojmu stališče, vendar si niso enaki. Med seboj se razlikujejo predvsem v vsebnosti emocionalne, kognitivne in vedenjske sestavine, ki sicer enakovredno opredeljujejo stališče. Gre za znane pojme, ki jih najdemo v številnih učbenikih in ostalih psiholoških tekstih. Osvetlila jih bom le nekaj: prepričanje, verovanje, mnenje, vrednota, motiv, stereotip in predsodek.

1. Za razliko od stališča temelji **prepričanje** (ang. *belief*) le na kognitivni sestavini (Nastran-Ule, 1994; Rot, 1987; Berkowitz, 1972). "Ko govorimo o prepričanju, se sklicujemo na dejstva, argumente. Prepričanja so lahko zasnovana na predpostavki, da obstajajo argumenti zanje, čeprav nimamo logičnih argumentov za to." (Nastran-Ule, 1994, 76) Mladostnik ima naprimer pozitivno stališče o izobraževanju: izobraževanje dojema kot koristno in nujno za uspeh v svojem profesionalnem življenju (kognitivna sestavina stališča). Izobraževanje včasih doživlja kot naporno, čeprav mu je všeč, da bo končal šolo in se približal možnostim za poklicni uspeh (emocionalna sestavina stališča), zato se tudi poglobljeno uči in si prizadeva za uspeh v šoli (vedenjska sestavina stališča). Nasprotno pa pri mladostniku, ki je le prepričan, da sta šola in izobraževanje koristna dejavnika njegove poklicne uspešnosti (kognitivna sestavina stališča), ni gotovo, da ima do izobraževanja tudi pozitiven odnos in je zanj tudi motiviran. Prepričanje se torej povezuje le z intelektualnimi operacijami, ne pa tudi z vrednostnim odnosom do predmeta, dogodka, ljudi itd., kot tudi ne z motiviranostjo posameznika za določeno ravnanje v zvezi s predmetom, dogodkom, ljudmi itd.

2. **Verovanje** temelji na emocionalni osnovi. Verovanja ni mogoče utemeljiti, saj ni logično (Nastran-Ule, 1994; Rot, 1987). Primer za to so številna verska verovanja, verovanja v nadnaravna bitja, posmrtno življenje itd.

3. **Z mnenji** (ang. *opinion*) izraža posameznik svoja stališča (Jaspars, 1990). Mnenja so "...bolj specifična od stališč in bolj nestabilna oziroma lažje spremenljiva. Mnenja predstavljajo konkretizacijo stališč oziroma manifestacijo stališč v konkretnih situacijah" (Nastran-Ule, 1994, 76). Nekateri avtorji (po Rot, 1987) predpostavljajo, da so mnenja prehod med stališči in prepričanji. Temeljijo tako na kognitivni kot na emocionalni osnovi, čeprav sta ti dve sestavini pri mnenjih manj prisotni. Jaspars (1990) pa opozarja še na eno razliko med stališči in mnenji. Stališča so povezana z okusom oz. všečnostjo posameznika, mnenja pa z dejstvi, ki jih je večkrat mogoče tudi preveriti. Nastran-Ule (1994) poudarja, da so mnenja predstopnja stališč.

4. Jaspars (1990) meni, da so **vrednote** (ang. *values*) del stališč. Musek (1993a) opredeljuje vrednote kot prepričanja, ki se nanašajo na zaželene cilje - na zelo splošni ravni. "Z vrednotami predvsem označujemo ideje ali situacije, ki predstavljajo nekaj pozitivnega, zaželenega, nekaj, za kar se je treba zavzemati. Vrednote so pojmovanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, za katere se v življenju zavzemamo in k čemur težimo." (Nastran-Ule, 1994, 76) Vrednote so bolj stabilne od stališč, čeprav se v posameznikovem življenju vendarle spreminjajo (Musek, 1993b).

5. Čeprav izraz **motiv** v psihologiji označuje drug pojav kot stališča, prihaja v vsakdanjem življenju večkrat do zamenjave med tema dvema pojavoma. Za razliko od stališča je pri motivu bolj izražena zgolj vedenjska sestavina, manj pa kognitivna in emocionalna sestavina, ki sta sicer pri stališču močno zastopani (Rot, 1987).

6. **Stereotip** je vrsta stališča in prepričanja, ki zajema "...relativno enostavne in trdno zasidrane sodbe in presoje, ki se nanašajo na različne znane osebe, objekte, pojave in dogajanja" (Musek, 1994a, 27). Tako kot prepričanje tudi stereotip vsebuje le kognitivno sestavino, saj dejstva in sporočila o nekem dogodku, osebah, predmetih ipd. niso preverjena. Psiholoških dejavnikov razvoja stereotipov je več, eden pomembnejših pa je tudi delovanje samopodobe (Musek, 1994a).

7. Za razliko od zgornjih pojmov, za katere so bolj značilne le posamične sestavine, vsebuje **predsodek** tako kognitivno, emocionalno kot vedenjsko sestavino. Vendar pa sta vsebini, ki se skrivata za kognitivno in emocionalno sestavino, bistveno drugačni od kognitivne in emocionalne sestavine stališč. Za kognitivno sestavino predsodka je namreč značilno, da argumentov v zvezi s predmetom ni mogoče niti preveriti niti jih ni mogoče logično utemeljiti. Emocionalna sestavina pa je tista, ki daje t.i. "...'duševno energijo' in hrani globoko nezavedno dinamiko predsodkov" (Nastran-Ule, 1994, 102). Musek poudarja, da predsodki temeljijo zgolj na "...posplošenih predstavah, ki so skrajno poenostavljene in kategorične" (Musek, 1994a, 27). Predsodki so predstopnja stereotipov (Musek, 1994a); Nastran-Ule, 1994).

Vrste stališč

Rot (1987) meni, da obstajajo vsaj trije kriteriji, na podlagi katerih je mogoče razvrščati stališča. Prvi kriterij jih deli na osebna in socialna stališča. Osebna stališča so značilna le za posameznika, socialna pa za ožjo ali širšo skupino, ki ji posameznik pripada (Klausmeier, 1985; Razdevšek-Pučko, 1990; Rot, 1987). Učenec, ki na primer obiskuje likovni tečaj, ima pozitivno stališče do likovne umetnosti. Njegovo osebno stališče je podobno socialnim stališčem ostalih članov, ki tudi obiskujejo tečaj likovne umetnosti.

Drugi kriterij se nanaša na področje, do katerega posameznik vzpostavlja svoja

stališča (Razdevšek-Pučko, 1990; Rot, 1987). Tako so za mladostništvo značilna določena stališča do popularne glasbe, do politike, do izobraževanja, do odraslosti itd.

Tretji kriterij pa ločuje stališča po njihovi logični utemeljenosti. V zvezi s tem kriterijem Rot (1987) loči stališča kot logične in racionalno utemeljene pojave, od predsodkov, ki slonijo na čustveno posredovanih sodbah brez logične utemeljitve.

Razdevšek-Pučko (1990) poudarja, da se stališča v vsakdanjem življenju nikoli ne pojavljajo posamično, temveč v večjih ali manjših skupinah. V psihologiji jih označujemo z izrazoma, kot sta sindromi in faktorji.

Oblikovanje in spreminjanje stališč

Kot že zapisano, je Allport (1935) predpostavljal, da stališča niso vrojeni del osebnosti. Kasnejše raziskave so njegovo hipotezo potrdile in pokazale, da se posameznik uči oblikovati svoja stališča do sebe, predmetov, oseb, dogodkov itd. postopoma - skozi proces socializacije (Berkowitz, 1972; Razdevšek-Pučko, 1990).

Nastran-Ule (1994) navaja tri dejavnike oblikovanja in spreminjanja stališč: (1) pripadnost skupini, (2) informacije in znanje in (3) osebne lastnosti in značilnosti. Med slednje uvršča zlasti izkušnje, potrebe, motivacijo in samopodobo.

a. Proces ustvarjanja uravnoteženih odnosov

Razdevšek-Pučko (1990) poudarja, da temelji oblikovanje stališč na procesu ustvarjanja uravnoteženih odnosov do samega sebe, drugih oseb, predmetov, pojavov itd. To je proces, ki po eni strani omogoča usklajenost med emocionalno, kognitivno in vedenjsko sestavino stališč, po drugi strani pa vzpostavlja in ohranja usklajenost med prvinami znotraj vsake sestavine stališč posebej. Na ta način posameznik oblikuje svoja stališča tako, da jih prilagaja drugim - že vzpostavljenim - stališčem in ohranja stališča konsistentna (Nastran-Ule, 1994). Na podlagi procesa uravnoteženosti vzpostavlja posameznik notranje ravnovesje in ugodje, saj zmanjša stopnjo napetosti, ki je sicer prisotna ob neskladnosti v odnosih (Razdevšek-Pučko, 1990).

Proces uravnoteženosti v emocionalni sestavini stališča je mogoče prepoznati v usklajenosti med različnimi čustvenimi odzivi na samega sebe, na predmete, pojave, osebe itd. in njihovi povezanosti v nedeljivo celoto. Učenec je na primer lahko večkrat nezadovoljen s svojimi ocenami, se jezi na "nepravične" učitelje, se ne mara učiti, je v sporu z nekaterimi sošolci, učitelj angleškega jezika pa mu je prav všeč itd., vendar ima do šole in izobraževanja v splošnem pozitivna stališča. Proces uravnoteženosti deluje na podoben način tudi znotraj kognitivne sestavine stališč. Različne in včasih tudi nasprotujoče si informacije o samem sebi, drugih osebah, predmetih, pojavih itd. posameznik povezuje v širši sklop znanja, na podlagi katerega si postopoma izoblikuje mnenja in sodbe o teh objektih. Učenec se na primer odloča za nadaljnji študij ne le na osnovi lastnih sposobnosti, za katere meni, da mu bodo pripomogle k uspešnosti, temveč tudi na osnovi dosedanje učne uspešnosti, pa tudi tako, da se pozanima, koliko jih je in kateri so sprejemni izpiti, kakšen je predmetnik zelene študijske smeri, kakšne poklice bi lahko z želeno izobrazbo opravljal, kakšne so možnosti za zaposlitev itd. Na podlagi zbranih informacij učenec oblikuje ustrezna mnenja oziroma stališča do zelenega študija in se v skladu z njimi za študij odloči ali pa ne. Proces uravnoteženosti deluje podobno tudi znotraj vedenjske sestavine stališč.

Glede na hipotezo, da vodi proces uravnoteženosti do notranjega ravnovesja, je mogoče sklepati, da vodi proces rušenja tega ravnotežja v spodbude za spremembe in oblikovanje novih stališč (Razdevšek-Pučko, 1990).

Različni avtorji poimenujejo proces ustvarjanja uravnoteženih odnosov z različ-

nimi izrazi. V 60. letih se je namreč med raziskovalci povečalo zanimanje za študij oblikovanja in spreminjanja stališč. V tem obdobju je nastajalo novo izrazoslovje, ki je temeljilo na novih koncepcijah ali celo teorijah. Proces ustvarjanja uravnoteženih odnosov, ki smo ga na kratko opisali v gornjih odstavkih, je tako Heider (1958) razlagal v teoriji ravnotežja, Osgood in Tannenbaum (po Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957) v teoriji skladnosti, Festinger (1957) v teoriji kognitivne disonance, Katz (po Razdevšek-Pučko, 1990) v teoriji funkcionalnosti, Zajonc (1966) pa v teoriji konsistentnosti.

b. Teorija kognitivne neskladnosti

Da bi se lažje poglobili v razumevanje odnosa med stališči in samopodobo, naj na kratko predstavim Festingerjevo (1957) teorijo kognitivne disonance, ki sodi po mnenju mnogih avtorjev (Nastran-Ule, 1994) med najbolj znane in razdelane teorije konsistentnosti. V okviru tega besedila pa je še posebej zanimiva zato, ker je omogočila raziskovanje povezanosti med neskladnostjo stališč in samopodobo (Aronson, po Nastran-Ule, 1994).

Festingerjevo teorijo je mogoče opredeliti s tremi hipotezami.

1. Stališča so prvine kognitivnega sistema, "...ki se jih posameznik zaveda" (Lamovec, 1986, 113).

2. Posameznik teži k skladnosti med svojimi stališči. Sovpadanja med stališči običajno nihajo med dvema poloma, in sicer med skladnostjo ali konsonanco (Lamovec, 1986; Nastran-Ule, 1994) in neskladnostjo ali disonanco (Lamovec, 1986; Nastran-Ule, 1994). Katero stopnjo na tej lestvici bodo dosegle določene skladnosti med stališči, ni toliko odvisno od dejanske stopnje sovpadanja med njimi, kot od občutenja posameznika, ali si v svojih stališčih nasprotuje ali ne (Nastran-Ule, 1994).

3. Posameznik se ne obnaša vedno v skladu s svojimi stališči. Avtor je v svojih eksperimentih ovrgel zdravorazumsko razlago, po kateri naj bi človek ravnal po svojem prepričanju in po svojih stališčih.

V skladu s tretjo hipotezo meni Lamovec (1986), da "...posameznik navadno ne ravna v nasprotju s svojimi stališči, razen če je pod pritiskom groženj ali pa si obeta korist. To mu povzroča disonanco, zato se nagiba k temu, da svoje stališče spremeni" (Lamovec, 1986, 115). Vendar pa po Festingerju posameznik bolj spremeni svoja stališča, če je zunanji pritisk v smeri spreminjanja stališč manjši. Čim manjša je nagrada, tem bolj spreminja svoja stališča. In obratno. Čim večjo korist si obeta, tem manj posameznik spreminja svoja stališča (Nastran-Ule, 1994). "Ljudje namreč ne občutimo disonance med svojimi stališči in dejanji, ki se zdijo v nasprotju z našimi stališči, če imamo za takšno početje močan eksterni razlog" (Nastran-Ule, 1994, 84).

Naj ponazorim Festingerjevo hipotezo na naslednjem primeru iz šolske prakse. Učenec, ki mu na primer preti ponavljanje razreda, če naslednje šolske naloge ne piše pozitivno, bo na testu goljufal, kljub temu da je trdno prepričan, da prepisovanje pri šolski nalogi ni pošteno. Vedenje bo spremenil, stališč pa ne, ker je pričakovana nagrada - napredovanje v višji razred - zelo visoka.

SAMOPODOBA

Preden preidemo na razlago povezanosti med stališči do šole in samopodobe, naj se za hip ustavimo še pri pojmu samopodobe. Ta fenomen je natančneje obravnavan v knjigi *Temeljni vidiki samopodobe* (Kobal, 2000), zato naj na tem mestu podam le nekaj osnovnih določevalnic.

Samopodoba je izraz, ki ga - pod različnimi oznakami - poznamo v psihologiji že dobro stoletje. Skoval ga je sloviti ameriški psiholog W. James (1890), ki ga je v delu

Načela psihologije (ang. *Principles of psychology*) opredelil kot vse tisto, kar si oseba misli o sebi, da je, in ono, kar si želi pokazati, da je (Musek, 1992). V splošnem s samopodobo označimo množico odnosov, ki jih posameznik - zavestno ali nezavestno - vzpostavlja do samega sebe. Vanje vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj itd., ki jih razvija že od rojstva dalje (Nastran-Ule, 1994). S takšno organizirano celoto pojmovanj, stališč, sposobnosti, doživljanj itd., uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek, 1992) ter povezuje svoj vrednostni sistem z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja. Z drugimi besedami, s samopodobo posameznik oblikuje realnost.

Številne raziskave kažejo, da se skladno z osebnostnim razvojem oblikuje tudi samopodoba. To pa hkrati pomeni, da se samopodoba ne razvija zgolj kot celota, temveč se postopno vzpostavljajo zelo različna področja, od telesne, socialne, akademske in emocionalne samopodobe, preko samopodobe na področju odnosa do spolnosti, na področju iskrenosti, ustvarjalnosti itd.

Revidirana hipoteza o večdimenzionalnosti samopodobe, ki jo je v izvorni obliki postavil James (1890), je v 80. letih pospešila številna proučevanja o vplivu osebnostnega razvoja na razvejanost samopodobe (Damon, Hart, 1988; Shavelson, Bolus, 1982; Pervin, 1996). Raziskave jasno kažejo, da se samopodoba z leti spreminja in čedalje bolj strukturira (Eder, 1990; Harter, 1996; Oppenheimer, Warnars-Kleverlaan, Molenaar, 1990). O'Malley in Bachman (1983) predpostavljata celo linearno korelacijo med samopodobo in starostjo. Menita, da je samopodoba v otroštvu najmanj strukturirana, njena področja pa so šibko izražena. Nato sledita dva močna porasta področij, in sicer na prehodu iz zgodnjega v srednje mladostništvo in na prehodu iz poznega mladostništva v zgodnjo odraslost. S starostjo se prične njena struktura krčiti.

Raziskave, ki proučujejo samopodobo učenca, opozarjajo na dejstvo, da z vstopom v šolo prevzame otrok novo vlogo, ki je bila zanj dotlej neznan - vlogo učenca. Zanj je značilna močna povezanost z njegovim dojemanjem samega sebe, ki se z vstopom v mladostniško obdobje vedno bolj strukturira. Učenec začne postopno vzpostavljati nove vidike samega sebe, med katerimi so za njegovo učno uspešnost in življenje v šoli še posebej pomembni tisti, ki se nanašajo neposredno na šolo. Shavelson (1982) in drugi jih imenujejo akademski vidiki samopodobe. V skladu z opredelitvijo samopodobe (Musek, 1992; Kobal, 2000) je akademska samopodoba organizirana celota lastnosti, potez, občutij, sposobnosti, predstav, stališč itd., ki jih mladostnik pripisuje sebi v vlogi učenca. Akademska samopodoba je pomembno povezana z učno uspešnostjo in stališči do šole (Marsh, 1987).

STALIŠČA IN SAMOPODOBA

Teorija kognitivne neskladnosti in samopodoba

Festingerjevo teorijo je dopolnil Aronson s sodelavci (po Nastran-Ule, 1994), ki je neskladnost med stališči povezal s samopodobo. Avtor je izhajal iz predpostavke, po kateri občuti posameznik "... bolečo disonanco le tedaj, kadar mu grozi poškodba njegove samopodobe" (Nastran-Ule, 1994, 85). V nasprotju s Festingerjem, ki je trdil, da se neskladnost pojavlja le med dvema ali več stališči, je Aronson menil, da nastopa neskladnost "...predvsem med pozitivnim odnosom posameznika do sebe in drugimi ugotovitvami o sebi... nastane pa zaradi nasprotja med visokim samovrednotenjem posameznika in nizkim vrednotenjem početja" (Nastran-Ule, 1994, 85). Podoba, ki jo ima posameznik o sebi, in njegovo ravnanje se torej ne skladata. Učenec, ki ima denimo visoko samopodobo na področju iskrenosti in zaupljivosti (po Marsh, O'Neill, 1984), ni

odnesel svojih zvezkov bolnemu sošolcu, ker je raje odšel na nogometno tekmo. Samopodoba na področju iskrenosti in zanesljivosti se torej ne sklada z dejanskim vedenjem.

Zdi pa se, da je iz Aronsonovih konceptov mogoče oblikovati tudi naslednji sklep. Možno je, da ne prihaja do neskladnosti zgolj med samopodobo in vrednotenjem vedenja, temveč tudi med različnimi stališči znotraj samopodobe. Različna področja samopodobe sestavljajo namreč tudi nasprotujoča si stališča. Stališča do spolnosti, do sebe v partnerskem odnosu, stališča do lastnih spolnih izkušenj itd. so na primer lahko v visoki neskladnosti s stališči, ki tvorijo samopodobo na področju religije. Mladostnik, ki ga vzgajajo v strogem krščanskem okolju in ki oblikuje visoko samopodobo na področju religije, lahko doživlja huda čustvena nasprotja ob spoznavanju svoje spolne samopodobe in želje po spolni izkušnji. V težnji, da bi omilil ali celo odstranil neskladnost med stališči znotraj lastne samopodobe, pa stališča postopoma usklajuje ter razvija celovito, koherentno in stabilno samopodobo. Sklepam, da neskladnost med različnimi področji samopodobe deluje kot motivacija za vzpostavljanje stabilne in pozitivne samopodobe.

Drugi vidiki povezanosti med stališči in samopodobo

Povezanost med stališči in samopodobo je nedvomno visoka. Raziskave kažejo, da trdna, dosledna in usklajena stališča, ki jih ima posameznik do samega sebe, drugih ljudi, predmetov, dogodkov itd., prispevajo k vzpostavljanju stabilne in pozitivne samopodobe. Nasprotno pa posameznik, ki nima izoblikovanih trdnih in koherentnih stališč, tudi do sebe nima doslednega odnosa. Hovland (1966, po Razdevšek-Pučko, 1990) meni, da je posameznik z nekoherentnimi stališči še posebej dovzeten za vplive drugih - osebnostno močnejših - oseb. T.i. persuazibilnost onemogoča vzpostavljanje pozitivne in stabilne samopodobe, zlasti tiste, ki zajema vrednostne vidike samega sebe (Berkowitz, 1972; Razdevšek-Pučko, 1990).

Mogoča pa je še tretja vrsta povezanosti med stališči in samopodobo, in sicer v primeru, ko posameznik namesto stališč vzpostavlja odnos s svetom preko stereotipov. Njegova struktura stališč je rigidna, njegova samopodoba pa izkrivljena. Kot primer takšne samopodobe in togih stališč navaja Nastran-Ule (1994) t.i. avtoritarne osebnosti: "Avtoritarne osebnosti razvijajo sicer zelo trdno, toda ozko in nefleksibilno strukturo stališč, poznajo izjemno močno polariziranje stališč in nekritično poudarjanje lastnih stališč" (Nastran-Ule, 1994, 89).

Musek (1994a) poudarja, da gre iskati izvor stališč, stereotipov in predsodkov v večjem številu dejavnikov, med katerimi je na prvem mestu delovanje jaza in samopodobe. "Podoba, ki si jo ustvarjamo o samem sebi, ima referenčno in regulativno funkcijo: vzdrževati jo moramo na relativno visokem nivoju, ki omogoča, da imamo občutek lastne (pozitivne) vrednosti in samospoštovanja... Stereotipi in predsodki pa so relativno enostaven način, da večamo občutje lastne vrednosti in krepimo svoj jaz; to nam zagotavljajo zlasti negativni predsodki do drugih skupin in pozitivni predsodki do skupin, ki jim sami pripadamo." (Musek, 1994a, 30)

Zdi se torej, da je zveza med stališči in samopodobo le delno kavzalna. V samopodobi so zajeta stališča, ki jih ima posameznik do samega sebe, v stališčih pa so zajete tiste osebnostne lastnosti in poteze, ki določajo posameznikovo samopodobo in sploh odnos do samega sebe" (Nastran-Ule, 1994, 89). Menim, da je povsem dovolj, če sprejmemo sklep o vzajemni povezanosti med stališči in samopodobo: stališča vplivajo na razvoj samopodobe, hkrati pa tudi samopodoba omogoča oblikovanje ustreznih stališč.

STALIŠČA DO ŠOLE

Stališča učencev do šole so postala v zadnjih desetletjih pomemben del psihološkega proučevanja. Izbira merskih pripomočkov za merjenje stališč do izobraževanja je pestrejša, merske značilnosti lestvic pa razmeroma dobre. Avtorji predpostavljajo, da so stališča pojav, ki ga je mogoče raziskovati na več načinov. Če stališča obravnavamo kot celoto, je mogoče dobiti splošen vpogled v problematiko stališč mladostnikov do izobraževanja (Morton-Williams, Finch, 1968, po Robinson, Tayler, Piolat, 1990). Poglobljeno proučevanje stališč pa pokaže, da so ta sestavljena iz različnih področij, do katerih učenci nimajo nujno skladnega odnosa. Učenci imajo namreč lahko pozitivna stališča do sošolcev, do učenja, do izvenšolskih dejavnosti itd., nimajo pa na primer pozitivnega stališča do nekaterih učiteljev, do vzpostavljanja in ohranjanja šolske discipline, do ocenjevanja itd.

Merjenje stališč do šole

Tako kot večino drugih stališč, je tudi stališča do izobraževanja mogoče meriti v obliki: (1) neposrednih tehnik, zlasti v obliki intervjujev, anket ipd., (2) polposrednih tehnik, kot na primer v obliki lestvic in (3) posrednih tehnik, kot na primer projekcijskih tehnik, semantičnega diferenciala itd. (Rot, 1987).

Glede na to, da je v pedagoško-psiholoških raziskavah zelo razširjeno merjenje stališč v obliki lestvic, naj na kratko povzamem nekaj informacij o tovrstni tehniki. "Lestvice stališč temeljijo na predpostavki, da obstaja direktna zveza med stališči in njihovim izražanjem ter da se stališča ujemajo z izraženimi trditvami o nekem problemu, objektu ali situaciji. Lestvice stališč predstavljajo sistem trditev o danem problemu, objektu ali pojavu, z njimi ugotavljamo smer in intenziteto stališč, kar pomeni, da ugotavljamo vrednostno dimenzijo stališč oz. valenco." (Razdevšek-Pučko, 1990, 6). Povzamem naj tri skupine lestvic stališč: (1) diferencialne, (2) sumativne in (3) kumulativne (Razdevšek-Pučko (1990).

Diferencialne lestvice so Thurstonovega tipa in zahtevajo težavno sestavljanje. Avtorica poudarja, da so v praksi redke. Sumativne lestvice so Likertovega tipa in merijo zlasti socialna stališča. Preizkušanci ocenjujejo trditve na 5-stopenjski lestvici, običajno od "povsem se strinjam" do "nikakor se ne strinjam". Lestvice Likertovega tipa dopuščajo pestrost v izbiri trditev, omogočajo bolj enostavno sestavljanje, njihove merske karakteristike, zlasti zanesljivost, pa so boljše (Selltiz, Jahoda in dr., 1966, po Razdevšek-Pučko, 1990). Ta tip lestvic je v praksi najpogostejši. Kumulativne lestvice pa so vezane na ozka področna vprašanja, pri čemer pomeni strinjanje z eno izmed trditev avtomatično tudi strinjanje z vsemi prejšnjimi (Razdevšek-Pučko, 1990).

Kaj je učencem v zvezi z izobraževanjem všeč, in česa ne marajo

V obsežni študiji leta 1973 (po Rice, 1984) je 2533 ameriških učencev v starosti od 16 do 25 let odgovarjalo na vprašanja, kaj v zvezi s šolo imajo radi oziroma jim je všeč in česa ne marajo, oziroma jim ni všeč. Rezultati so pokazali, da je 75 odstotkov učencev s šolo v splošnem zadovoljnih in se želijo še naprej izobraževati. Rezultati druge študije (po Rice, 1984), v kateri so bili mladostniki stari od 12 do 17 let, pa kažejo na upad pozitivnih stališč do šole v starosti od 7 do 11 let in porast pozitivnih stališč do šole v starosti od 11 do 12 let. Razlik med učenci glede na njihov socialnoekonomski status avtorji niso zaznali. Rice (1984) dobljenih rezultatov ne interpretira. Ena možnih razlag upada in naknadnega porasta stališč do šole pri približno 11 letih je tudi, da je

obdobje 11 let začetek vstopa v adolescenco, kjer mladostniki postajajo bolj kritični do sebe in do svojih dejanj. Šola jim tako ne predstavlja več le nadležne institucije, kamor morajo hoditi dan za dnem, temveč se začnejo zavedati, da je izobraževanje temeljnega pomena za njihov nadaljnji uspeh v življenju. Šolo in izobraževanje začnejo zato dojemati kot sestavni del svojega psihosocialnega razvoja in postopno oblikujejo pozitivna stališča do različnih vidikov šolskega izobraževanja.

Zanimivi pa so tudi rezultati raziskave iz sredine 70. let (po Rice, 1984), ko je 22300 uspešnejših učencev v starosti 16 oziroma 17 let (12. stopnja izobraževanja) odgovarjalo na vprašanje, kaj si mislijo o svojih prvih 12 letih izobraževanja. V splošnem so imeli učenci pozitiven odnos do izobraževanja, čeprav niti odstotki učencev, ki do šole niso imeli pozitivnega stališča, niso bili nizki. 84 odstotkov jih je menilo, da je bilo dosedanje izobraževanje pomembno, 73 odstotkov učencev je odgovorilo, da so bilo predmeti, ki so se jih učili, pomembni, 55 odstotkov učencev je menilo, da so bili njihovi učitelji v redu, 54 odstotkov učencev je menilo, da jih je šola spodbudila za nadaljnje izobraževanje, 50 odstotkov učencev je menilo, da je bilo dosedanje izobraževanje rutina, 39 odstotkov učencev je menilo, da so šolo doživljali kot izziv, 38 odstotkov učencev je menilo, da so bili učitelji čisto primerni, 37 odstotkov učencev je menilo, da je bila šola do sedaj dolgočasna, 20 odstotkov učencev je menilo, da predmeti niso bili pomembni, 8 odstotkov učencev je menilo, da je bilo njihovo izobraževanje brez pomena, 3 odstotki učencev pa so menili, da so bili njihovi učitelji slabi.

Na vprašanje, kaj imajo v zvezi s šolo najraje, je večina od 700 ameriških učencev odgovorila, da imajo šolo radi zato, ker se lahko družijo s sošolci. Zanimljiv odstotek učencev je navedel, da imajo v zvezi s šolo najraje učenje (po Rice, 1984). Večina učencev pa ne mara nalog preverjanja znanja, tekmovalnosti med sošolci za boljše ocene, pridobitev štipendije, vstop na dobro univerzo itd., ocenjevanja njihovega znanja itd. Coleman (po Rice, 1984) je v študiji na vzorcu 8000 ameriških srednješolcev ugotovil, da večina izmed njih do šole sploh nima izoblikovanega stališča oziroma je njihovo stališče do šole "antiizobraževalno". Do učnih predmetov pa izražajo mnogi izmed njih negativna stališča.

Suhoparni podatki, kaj imajo učenci radi in česa ne marajo, ne povedo dosti, če jih ne skušamo umestiti v širši kontekst. Gornje raziskave, o katerih je poročal Rice (1984), so zajemale le mladostnike, ki se šolajo v ameriškem izobraževalnem sistemu. Znano je, da je ta izobraževalni sistem naravnano izrazito tekmovalno in individualistično. Pritisk, ki ga izvaja šola posredno ali kar neposredno na učenca, je visok: na podlagi ustreznega učnega uspeha učenec konkurira na "bolj prestižno" ali "manj prestižno" univerzo, lahko zaprosi za višjo ali nižjo štipendijo itd. Tesnoba v zvezi s šolo je očitno stalnica v mladostnikovem izobraževanju.

Kakšen odnos pa imajo do različnih vidikov izobraževanja učenci drugih kultur in narodnosti? Ban (1995) je ugotovil, da je tudi vzorec 1224 japonskih osnovnošolcev - v starosti od 10 in 12 let, kot najljubšo stvar v šoli dojemalo odnose s sošolci. 209 avstralskih učencev iste starosti pa je menilo, da jim je v zvezi s šolo najljubše, kadar dobijo visoke ocene. Avtor je med drugim ugotovil, da imajo japonski učenci bolj pozitiven odnos tako do šole kot prostora, v katerem preživijo večino svojega dne, kot do učiteljev. Rezultati avstralskih učencev so bili na teh področjih nižji. Avtor meni, da je razlog za dojetje šole kot prostora za socialno življenje pri japonskih učencih predvsem v določenih ciljih japonskega izobraževalnega sistema. Ta sistem namreč postavlja za enega temeljnih ciljev - za razliko od avstralskega izobraževalnega sistema - prav socializacijo učenca in ne le izobraževanje. V japonskih šolah je tako mnogo več socialnih dejavnosti, skozi katere otroke vzgajajo in izobražujejo. To so zlasti: sku-

pinsko čiščenje in pospravljanje po šoli, skupna priprava šolskih malic in kosil itd. Še posebej pa je značilno t.i. skupinsko izobraževanje (ang. *group education*), kjer učenci v majhnih skupinah obravnavajo določeno snov in drug drugega poučujejo. Ban (1995) meni, da učenci na podlagi tovrstnih socializacijskih izkušenj razvijajo sposobnosti za sodelovanje z vrstniki, ki jim omogočajo vzpostavljanje skupinske zavesti. Na ta način tudi učitelja ne dojemajo zgolj kot osebo, ki izobražuje, temveč predvsem kot osebo, ki z njimi sodeluje in jih vzgaja.

Kaj pa pri nas? Študije o proučevanju stališč učencev do šole so pri nas redke, gotovo pa se rezultati zadnjih let razlikujejo od rezultatov iz preteklosti. Tudi naš šolski sistem je vedno bolj naravnani k tekmovalnosti in individualnosti učencev. Prav gotovo te značilnosti še dodatno podkrepljujejo uvedbe zunanjega preverjanja znanja, tako ob koncu osnovne šole kot ob koncu srednje šole. Predvidevam, da so stališča slovenskih učencev do šolskega izobraževanja podobna stališčem ameriških učencev, saj se izobraževalna sistema čedalje bolj stikata v poudarku na konkurenčnosti med učenci. Zdi se, da je vloga učitelja, ki bi učencem vzpostavljala pozitivna stališča do njega, pri nas še vedno redkost.

Modeli in merjenje stališč do različnih vidikov šolskega izobraževanja

Omenila sem že, da se merjenje stališč do izobraževanja ne razlikuje bistveno od merjenja drugih stališč. Tudi v pedagoško-psiholoških in osebnostno-psiholoških so lestvice stališč Likertovega tipa zelo razširjene, čeprav vprašalniki s štirimi (Razdevšek-Pučko, 1990) ali tremi (Morton-Williams, Finch, 1968, po Robinson in dr., 1990) možnimi odgovori niso redkost.

Eccles (1983) je izdelal model stališč učencev do različnih vidikov šolskega izobraževanja in oblikoval lestvico za merjenje teh stališč. Lestvica je Likertovega tipa in obsega 7 stopenj. Posebno pozornost je namenil avtor stališčem učencev do matematike, ki jih je zajel v širši model. V tem modelu je predpostavil naslednja področja stališč učencev do izobraževanja: (1) pričakovanja v zvezi s splošno učno uspešnostjo, (2) zaznave lastne uspešnosti pri matematiki in angleškem jeziku, (3) zaznave lastnih sposobnosti za matematiko in angleški jezik, (4) zaznave lastnega napora za uspeh pri matematiki in angleškem jeziku, (5) zaznave težavnosti nalog pri matematiki in angleškem jeziku, (6) stališča do lastne spolne vloge in spolne identitete, (7) spolni stereotipi v zvezi z matematiko kot moške domene, (8) odnos do stališč staršev, ki jih imajo do njihove sposobnosti za matematiko in (9) odnos do stališč učiteljev, ki jih imajo do njihove sposobnosti za matematiko.

Klausmeier (1985) navaja lestvico stališč - IOX (ang. *Instructional Objectives Exchange*) - ki jo je leta 1972 izdelala skupina ameriških avtorjev. V ZDA je ta lestvica zelo razširjen pripomoček za merjenje stališč učencev do šole. Lestvica temelji na teoretskem modelu 6 dimenzij stališč. To so: (1) stališča do učiteljev, (2) stališča do šolske klime in do šole kot socialnega prostora, (3) stališča do šolskih predmetov, (4) stališča do učenja, (5) stališča do sošolcev in (6) splošna stališča do šole. Področja in vsebina lestvice so prikazana v Tabeli 2.

Tabela 2: Področja in vsebina lestvice stališč učencev do izobraževanja IOX (Klausmeier, 1985)

| PODROČJA LESTVICE | OPIS PODROČIJ LESTVICE |
|---|--|
| stališča do učiteljev | subjektivna učenčeva občutja v zvezi z učiteljevim ravnanjem: načinom poučevanja, vzpostavljanjem reda in discipline, odnosom z učenci |
| stališča do šolske klime in do šole kot socialnega prostora | stališča do šole kot družabnega središča, doživljanja medosebnih odnosov na šoli, odnos do izvenšolskih dejavnosti itd. |
| stališča do šolskih predmetov | stališča do vseh predmetov, ki se jih učijo |
| stališča do učenja | odnos do učenja, ne glede na odnos do učiteljev, sošolcev in šole kot socialnega prostora, odnos do intelektualne radovednosti, želje in motivacije za študij, zanimanje za reševanje problemov itd. |
| stališča do sošolcev | občutja v zvezi z medosebno klimo v razredu (niso vezana na posameznike) |
| splošna stališča do šole | zanimanje in pripravljenost za sedanji in nadaljnji študij |

Z *Inventarijem stališč do šole* (ang. *Marjoribanks Attitude-to-school Inventory*) Marjoribanks (1994) opozarja, da je poleg vrednostne dimenzije stališč mogoče meriti tudi kognitivno dimenzijo. Vrednostno dimenzijo stališč opredeljuje s postavkami, kot so: "Dobro se razumem z učitelji", "Šola je dolgočasna", "Šolo imam prav rad" itd. Poleg njih je oblikoval tudi vrednostno nevtralne postavke, za katere meni, da merijo kognitivno dimenzijo stališč. To so na primer: "Biti uspešen v šoli je zame najbolj pomembno", "Mislim, da mi gre v šoli zelo dobro", "Rad bi bil eden najpametnejših učencev v našem razredu". Metrijskih karakteristik lestvice avtor ne navaja, vendar domnevam, da za kognitivno komponento niso prav ugodne. Težko je namreč iz trditev, za katere avtor meni, da merijo kognitivno dimenzijo stališč, izločiti njihovo vrednostno komponento.

Razvojni vidiki stališč do šole

Socialno okolje, informacije in znanje ter osebne lastnosti posameznika so temeljni dejavniki stališč (Nastran-Ule, 1994). Zato se stališča - v pravem pomenu besede - sestavljata iz emocionalne, kognitivne in vedenjske komponente - oblikujejo postopno. Taylor in Harris (1983, po Klausmeier, 1985) na primer predpostavljata, da emocionalna sestavina stališč narašča s starostjo in se oblikuje šele v mladostništvu. Zdi se, da se kognitivna komponenta stališč oblikuje še počasneje.

Raziskave kažejo (po Klausmeier, 1985), da šolarji v starosti od 6. do 11. leta vzpostavijo stališča do šole, od katerih jih sicer precej ohranijo, mnogo pa tudi spremenijo. Flanders, Morrison in Brode (1968) so ugotovili nekatere pomembne razlike v spremembi stališč do šole. V obdobju štirih mesecev so učenci bistveno zmanjšali pozitivna stališča do: (1) privlačnosti učiteljev, (2) pravičnosti glede šolskega nagrajevanja in kaznovanja, (3) pristojnosti učitelja in (4) zanimanja za učenje in ostalega dela v zvezi s šolo. Izkazalo se je, da imajo tisti učenci, ki razloge za svoj uspeh ali neuspeh v šoli pripisujejo zunanjim dejavnikom, običajno bolj negativna stališča do izobraževanja. Nasprotno pa imajo učenci, ki razloge za svoj uspeh ali neuspeh pri-

pisujejo sebi, do izobraževanja bolj pozitivna stališča. Avtorji so dobili podobne rezultate tudi, ko so ugotavljali odnose učitelja do učencev. Učitelj, ki je učence spodbujal k učenju in k šolskemu delu ter ustvarjal v razredu prijetno vzdušje, je pri svojih učencih omogočal oblikovanje pozitivnih stališč do šole. Učitelj, ki pa je poučeval z odporom ali avtoritativno in je v razredu ustvarjal neprijetno vzdušje, je spodbujal oblikovanje učenčevih negativnih stališč do šole in izobraževanja nasploh.

Klausmeier (1985) meni, da postane v zgodnjem mladostništvu vpliv šole manjši, saj se mladostnik pospešeno ukvarja s samim seboj. Vzpostavljane stališč do šole zamenja vzpostavljane stališč do samega sebe, iskanje lastne identitete in oblikovanje pozitivne in stabilne samopodobe.

Stališča do izobraževanja in samopodoba

V knjigi *Temeljni vidiki samopodobe* (Kobal, 2000) opozarjam na osrednjo vlogo samopodobe v mladostništvu. Kriza, s katero se posameznik sooča v obdobju mladostništva, je opredeljena kot kriza iskanja lastne identitete (Erikson 1971). Zato ne preseneča, da je - zlasti v zgodnjem mladostništvu - posameznikova pozornost manj usmerjena na šolo. Ob prehodu z nižje stopnje izobraževanja na višje pa odnos do šole dobi zopet večji pomen. Njegov odnos do šole oblikuje mladostnik skozi odnos do samega sebe oziroma skozi svojo samopodobo.

V zadnjih letih je bilo opravljenih nemalo raziskav, v katerih avtorji proučujejo učenčeva stališča do matematike in njihovo samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti. V eni teh raziskav so Meece, Wigfield in Eccles (1990) ugotavljali, kakšna je povezanost med samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti, stališči do matematike in tesnobo, ki jo učenci doživljajo ob predmetu matematika. 250 učencev v starosti od 12 do 14 let (od 7. do 9. razreda) je izpolnjevalo vprašalnika o stališčih do šole (*Student attitude questionnaire SAQ*), zlasti do matematike, in o tesnobi v zvezi z matematiko (*Math anxiety*).

Rezultati so pokazali, da:

1. je samopodoba, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti, pri učencih s pozitivnimi stališči do matematike in do izobraževanja v zvezi z matematiko bolj izrazita kot pri tistih z negativnimi stališči do matematike

2. je tesnoba v zvezi z matematiko pri učencih s pozitivnimi stališči do matematike in visoko samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti, nižja kot pri učencih z negativnimi stališči in nižjo samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti

3. dosegajo učenci z višjo stopnjo izraženosti tesnobe v zvezi z matematiko nižji učni uspeh pri matematiki in se praviloma redkeje odločajo za nadaljnji študij, ki bi vseboval tudi matematiko

4. da so dekleta v povprečju pri matematiki bolj tesnobna kot fantje

5. dekleta zato izbirajo študij, ki vsebuje manj matematičnih predmetov

Avtorji sklepajo, da je mogoče na podlagi poznavanja učenčevih stališč do matematike in samopodobe, ki se nanaša na matematiko, predvideti stopnje tesnobe v zvezi z matematiko, preko nje pa nadaljnjo uspešnost pri matematiki.

NEKAJ SKLEPOV

Kljub temu da se zdijo stališča že razmeroma dobro raziskan pojav, pa proučevanje stališč do šole odpira čedalje več možnosti za raziskovanje in svetovanje učiteljem pri njihovem izobraževanju in poučevanju učencev.

Zdi se, da je mogoče na podlagi stališč do šole razložiti in globlje proučiti različne osebnostne vidike učencev in njihovo vpetost v šolski proces. S pomočjo stališč, ki jih imajo učenci do šole, do učiteljev, šolskih predmetov itd. je na primer mogoče bolje razumeti problematiko anksioznosti, in sicer tako splošne anksioznosti, ki jo učenci doživljajo v zvezi s šolo, kot specifične anksioznosti, ki se pojavlja le v zvezi z določenimi predmeti (Meece in dr., 1990). S poznavanjem stališč učencev do izobraževanja je mogoče razumeti njihovo vedenje v razredu, in ga vsaj deloma tudi napovedati (Smith, 1993).

V knjigi (Kobal, 2000) omenjam nekatere raziskave (House, 1993; Marsh, 1987), v katerih avtorji predpostavljajo, da je mogoče na podlagi samopodobe učencev, ki se nanaša na določen predmet, napovedati njihov nadaljnji uspeh pri tem predmetu. Pri tem so se raziskovalci omejevali zgolj na povezanost med samopodobo in učno uspešnostjo, zato se zdi, da njihove napovedi niso najbolj utemeljene. Z vpeljavo spremenljivke - stališč do šole - pa se odpira nova možnost za bolj natančno predikcijo uspešnosti učencev pri posameznih predmetih. Če so stališča do izobraževanja v zvezi z določenim predmetom visoka in če je visoka tudi akademska samopodoba, ki se nanaša na določen predmet, obstaja večja možnost za napoved učne uspešnosti, kot če v raziskavo vključimo zgolj spremenljivko samopodoba. Seveda je za napovedovanje učne uspešnosti potrebno upoštevati kriterije longitudinalnih študij.

Za sklep naj posebej poudarim, kako pomembno je, da učitelji spodbujajo pri učencih razvoj stališč do sebe, ki bodo temeljila na medsebojni usklajenosti in povezanosti med posameznimi področji samopodobe.

Literatura:

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. V C.M. Murchinson (Ur.), *A handbook of social psychology*. (str. 798-884). Worcester, Mass, Clark University Press.
- Askevis-Leherpeux, F. (1991). Attitude. V R. Doron, F. Parot (Ur.), *Dictionnaire de psychologie* (str. 63-64). Paris, P.U.F.
- Ban, T. (1995). The characteristic features of moral socialization: A comparison of Japanese and Australian children. *International Review of Education*, 41 (1-2), 73-96.
- Berkowitz, L. (1972). *Social psychology*. London, Scott, Foresman and Company.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. V J.T. Spencer (Ur.), *Achievement and achievement motivation* (str. 75-146). San Francisco, W.H. Freeman.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eiser, J.R., & van der Plicht, J. (1988). The relationship between attitudes and behaviour. V P. Herriot (Ur.), *New essential psychology: Attitudes and decisions* (str. 20-44). London and New York, Routledge.
- Erikson, E. (1971). *Identity, youth and crisis*. London, Faber & Faber.
- Festinger, L.A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Illinois, Row & Peterson.
- Flanders, N.A., Morrison, B., & Brode, E. (1968). Changes in pupil attitudes during the school year. *Journal of Educational Psychology*, 50, 334-338.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. V B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical consideration* (str. 1-37). New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- House, J.D. (1993). The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *The Journal of Social Psychology*, 133 (81), 125-127.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York, Holt.

- Jaspars, J.M.F. (1990). The nature and measurement of attitudes. V H. Tajfel, C. Fraser (Ur.), *Introducing social psychology* (str. 256-276). London, Penguin Books.
- Klausmeier, H.J. (1985). *Educational psychology*. New York, Harper & Row, Publishers.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Filozofska fakulteta - Univerza E.K. v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*, 439-555.
- Marsh, H.W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- Marsh, H.W., & O'Neill, R. (1984). Self description questionnaire III: The construct validity of multi-dimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21 (2), 153-174.
- Meece, J.L., Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 60-70.
- Musek, J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Anthropos* 24, III-IV, 59-79.
- Musek, J. (1993a). *The development of values during adulthood*. III. Alps-Adria Symposium of Psychology, Ljubljana, 241-251.
- Musek, J. (1993b). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana, Educy.
- Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran-Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- O'Malley, P.M., & Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental psychology*, 19, 257-268.
- Oppenheimer, L., Warnars-Kelverlaan, N., & Molenaar, C.M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: Self-other differentiation. V L. Oppenheimer (Ur.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str. 45-62). Berlin, Springer-Verlag.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, University of Illinois Press.
- Pervin, L.A., (1996). *The science of personality*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Razdevšek-Pučko, C. (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja (Doktorska disertacija)*. Univerza EK v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rice, F.P. (1996). *The adolescent development, relationships, and culture*. Boston, Mass.
- Robinson, W.P., Tayler, C.A., & Piolat, M. (1992). Redoublement in relation to self perception and self evaluation: France. *Research in Education*, 47, 64-75.
- Rot, N. (1987). *Osnovi socialne psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Smith, D.E. (1993). The educational structure and the self-image of Jamaican adolescents. *Psychological Reports*, 72 (3), 1147-1156.