

SAMOPODOBA IN/ALI UČNA USPEŠNOST

Mojca Juriševič

KLJUČNE BESEDE: samopodoba, oblikovanje učne samopodobe, samopodoba in učna uspešnost

KEYWORDS: self-concept, formation of academic self-concept, self-concept and school achievement

POVZETEK

Med samopodobo učencev in njihovo učno uspešnostjo obstaja odnos. V prispevku je predstavljen del obsežnejše longitudinalne raziskave, s katero smo želeli poglobiti razumevanje narave tega odnosa na vzorcu 109 predadolescentov. Samopodobo učencev smo merili z večsestavinskim vprašalnikom za ugotavljanje samopodobe (SDQ-I) avstralskega psihologa H.B.Marsha. Rezultati diskriminantne analize kažejo, da linearne kombinacije sestavin samopodobe značilno razločujejo med seboj skupine različno učno uspešnih otrok šele takrat, ko je proces primarnega oblikovanja (učne) samopodobe na podlagi izkušenj, pridobljenih v prvih šolskih letih, zaključen. Raziskovalne ugotovitve odpirajo nov pogled v raziskovanju pomena in razsežnosti samopodobe šolskega otroka; poudarek je na povezavah s področjem učenja ter na smernicah za strokovno pedagoško delo z učitelji.

ABSTRACT

There exist the relationship between the self-concept and the school achievement. The article presents a part of the research findings from the broader longitudinal study, by which we intended to better understand the nature of this relationship, on the sample of 109 preadolescents. We measured the pupils' self-concept with a multidimensional measure of self-concept (SDQ-I), published by the Australian psychologist H.B.Marsh. The results of the discriminant analyses indicate that the linear combinations of the self-concept's dimensions do not discriminate well the different groups of pupils regarding their school achievement until the process of the primary (academic) self-concept's formation is concluded on the basis of the pupils' experiences acquired in the first years of schooling. The research findings offer a new look in researching the functions and the extensions of pupils' self-concept; the emphasis is on the relation with area of learning and on implications for the professional-pedagogical work with teachers.

UVOD

Samopodoba šolskega otroka ni le mehka glina v rokah psihološko-pedagoške teorije in prakse, kar je bilo v zadnjem desetletju eksplicitno dokazano na podlagi številnih študij, objavljenih v mednarodnem strokovnem prostoru. Predvsem je bilo neštetokrat poudarjeno spoznanje, da je realno oblikovana in pozitivno naravnana samopodoba na raznovrstnih področjih otrokovih dejavnosti pomemben kazalnik njegovega duševnega zdravja, da je povezana s področjem učenja in šolske uspešnosti ter da napoveduje kvaliteto posameznikovega prilagajanja tudi kasneje v življenju.

V tem prispevku se osredinjamo na odnos: samopodoba – učna uspešnost in pri tem samopodobo razumemo kot sklop kognitivnih ocen, ki jih o sebi in o svojih zmožnostih (kompetentnostih) oblikuje posameznik na podlagi znanja, konstruiranega s pomočjo lastnih izkušenj in povratnih informacij s strani »pomembnih drugih«; v našem primeru gre pri slednjem predvsem za učiteljeve ocene učenčeve učne uspešnosti.

Samopodoba in učna uspešnost

Metaraziskave, v katerih so avtorji (npr. Hansford in Hattie, 1982; Byrne, 1984) vzeli pod drobnogled študije o povezanosti med samopodobo in učno uspešnostjo, kažejo da sta oba konstrukta sicer povezana, a korelacije, ki na to, najpogosteje pozitivno zvezo, kažejo, da na splošno niso visoke – v povprečju malce višje za učno (od .21 do .70) kot za splošno samopodobo (od .18 do .50). Byrneova (1996) opozarja, da razlike med povezavami proučevanih konstruktov niso presenetljive (prim. po: Wylie, 1979; Hattie, 1992), saj je bila večina raziskav, vključenih v te metaanalize, izvedenih pred letom 1980 - v obdobju, ki ga označujeta takrat še pomanjkljivo znanje o naravi samopodobe ter spornost tedaj uporabljenih merskih instrumentov.

Avtorica navaja štiri širše skupine dejavnikov, ki pogojujejo raznolikost dobljenih rezultatov:

1. Pojmovna in terminološka nejasnost - tako v zvezi z opredeljevanjem samopodobe (npr. splošna, učna; samovrednotenje, samospoštovanje, stališča o sebi) kot v zvezi z opredeljevanjem učne uspešnosti (na podlagi šolskih ocen, dosežkov na standariziranih testih znanja, samoocen otrok...).
2. Uporaba različnih merskih instrumentov - na področju merjenja samopodobe (različne oblike instrumentov, različnostopenjske odgovorne lestvice, različnost v vsebini postavk) in na področju merjenja učne uspešnosti (različen številski razpon šolskih ocen, doseženih točk).
3. Psihometrična spornost uporabljenih merskih instrumentov, ki predvsem zmanjšuje konstruktno veljavnost proučevanih spremenljivk.
4. Raznolikost sestave vzorcev - tako glede njihove velikosti kot tudi glede vključevanja različnih demografskih spremenljivk, povezanih s spolom, šolskimi razredi, narodnostjo, SES-om in drugimi.

Na podlagi opravljene analize je Byrneova s presenečenjem zaključila: "Skorajda neverjetno je, da kakršnakoli skladnost v ugotovitvah o povezanosti med samopodobo in šolsko uspešnostjo sploh obstaja!" (prav tam, str. 300).

Na podlagi novejših raziskav s področja raziskovanja odnosov med samopodobo in učno uspešnostjo Marsh in Yeung (1997) predlagata, da bo v prihodnje večjo pozornost potrebno posvetiti natančnejši izbiri kazalnikov učne uspešnosti in tudi nekaterim drugim spremenljivkam, npr. funkciji učnih stilov, motivaciji za šolsko delo, razredni klimi ter drugim; že sedaj je več kot očitno, da so odnosi med obema obravnavanima konstruktoma vse prej kot enostavni.

Samopodoba ali učna uspešnost

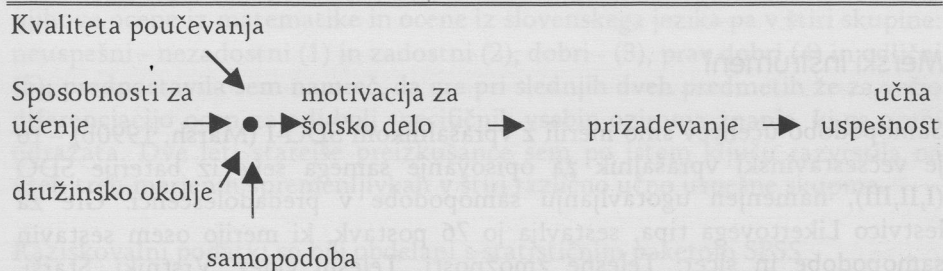
Sodobna spoznanja o naravi samopodobe, z empiričnega vidika pa tudi možnosti, ki nam jih nudijo nove metodološke smernice ter razvoj ustrežnejših multivariatnih metod v longitudinalnem raziskovanju vzročne zveze med samopodobo in učno uspešnostjo, nas navajajo k razmišljanju, ki bo v prihodnosti prav gotovo preseglo Burnsovo metaforično razlago recipročnosti obravnavanega odnosa (Burns, 1979, 1982); ne moremo se namreč več zadovoljiti z odgovorom, da je vprašanje "vzroka ali posledice" podobno znanemu vprašanju o "jajcu ali kokoši", na katerega ne moremo odgovoriti.

Raziskave, opravljene v sedemdesetih in osemdesetih letih, so se sicer res nagibale v opisano smer, kot lepo ilustrira metaanaliza Byrneove iz 1984 leta: od 23 vključenih raziskav je bila v 11-ih nakazana vzročnost v prid učni uspešnosti, v 11-ih v prid samopodobi, v eni pa tega odnosa ni bilo možno niti predvideti.

Čedalje več avtorjev (npr. Calsyn in Kenny, 1977; Chapman, Lambourne in Silva, 1990; Marsh, 1990c; Meece, Wigfield in Eccles, 1990 ter Skaalvik in Hagtvet, 1990; oboje po: Wigfield in Karpathian, 1991; Kurtz-Costez in Schneider, 1994; Helmke in van Aken, 1995, po: Marsh in Yeung, 1997; Marsh in Yeung, 1997) se v današnjem času pridružuje recipročnemu pojmovanju odnosa med samopodobo in učno uspešnostjo, ki ga Stanovich (1986, po Chapman s sod., 1990) imenuje Matejev učinek (Matthew effect): učno uspešni otroci bodo postajali vse bolj uspešni, manj uspešni pa bodo sčasoma postajali vse manj uspešni.

Model, ki so ga predstavili James, Charlton, Leo in Indoe (1991, po: Charlton, 1992), po mnenju Wigfielda in Karpathiana (1991) ter Marsha in Yeunga (1997) drži le delno. V prvih letih šolanja bo namreč oblikujoča se, razvojno pogojena učna samopodoba predvsem pod vplivom otrokovih izkušenj in

povratnih informacij iz okolja (predvsem učiteljevih povratnih informacij in ocen glede učenčevega dela), šele kasneje, z napredovanjem v višje razrede, ko si bo otrok oblikoval bolj stabilno zaznavo lastnih zmožnosti bo odnos z učno uspešnostjo postajal vse bolj recipročen - otroci z bolj pozitivno samopodobo se bodo šolskih nalog lotevali z večjim samozaupanjem, bolj bodo (notranje) motivirani za učenje (prim. po: Harter, 1990), uspešnost pri šolskem delu pa bo vplivala na njihovo samopodobo - ali, kot navaja Marsh (1990c), šele takrat bo postalo bolj jasno, da samopodoba dominira/je predhodnica učni uspešnosti oziroma pogojuje sam učni proces.



Slika 1: Vpliv samopodobe na učno uspešnost (prirejeno po: James s sod., 1991, vir navaja Charlton, 1992, str. 29)

Cilj prispevka je na podlagi longitudinalno oblikovane raziskave ugotoviti, kakšna je razločevalnost samopodobe različno učno uspešnih otrok v dveh časovnih točkah – v njihovem desetem in v njihovem dvanajstem letu starosti (na razredni in kasneje na predmetni stopnji obveznega šolanja). Predvidevamo, da sestavine samopodobe značilno razločujejo skupine različno učno uspešnih otrok na določenih učnih področjih šele v obdobju, ko je proces primarnega oblikovanja teh sestavin na podlagi učenčevih izkušenj, pridobljenih v prvih šolskih letih ter pod vplivom razvojnih dejavnikov, zaključen (t.j. pri dvanajstih letih).

METODA

Preizkušanci

V raziskavi je sodelovalo 109 otrok (52 deklic in 57 dečkov), naključno izbranih učencev četrtega razreda iz petih ljubljanskih osnovnih šol; njihova povprečna kronološka starost je bila ob začetku raziskave 10,9 let. Zaradi prešolanja sedmih otrok med trajanjem raziskave je bil vzorec dve leti kasneje, v zaključnem delu raziskave, manjši (50 deklic in 52 dečkov).

Merski inštrument

Samopodobo učencev smo merili z vprašalnikom SDQ-I (Marsh, 1990b) – to je večsestavinski vprašalnik za opisovanje samega sebe iz baterije SDQ (I,II,III), namenjen ugotavljanju samopodobe v predadolescenci. Gre za lestvico Likertovega tipa, sestavlja jo 76 postavk, ki merijo osem sestavin samopodobe in sicer: Telesne zmožnosti, Telesni videz, Vrstniki, Starši, Branje, Matematika, Šolski predmeti ter Splošna samopodoba.

SDQ-I je danes eden izmed najbolj uporabljanih vprašalnikov za merjenje samopodobe; izhaja iz dobrega teoretičnega modela (Shavelson, Hubnerjeva in Stanton, 1976), odlikujejo ga ugodne psihometrične lastnosti (prim.po: Wylie, 1989; Marsh, 1990b; Keith in Bracken, 1996; Juriševič, 1997), zaradi svoje večsestavinske narave (samopodoba na učnem, telesnem, socialnem področju ter na področju globalnega doživljanja samega sebe) pa je še posebno zanimiv na področju psihološko-pedagoškega raziskovanja.

Vprašalnik je bil v uporabljen s pisnim soglasjem avtorja.

Postopek

Vsi učenci so bili v raziskavo vključeni po predhodnem privoljenju njihovih staršev. Aplikacija vprašalnika je v obeh časovnih točkah (ob koncu četrtega razreda in dve leti kasneje) potekala skupinsko po navodilih iz Priročnika za uporabo SDQ-I.

Podatke o učni uspešnosti sem zbrala iz redovalnic po zaključeni redovalni konferenci. Izpostavila sem štiri zaključne učne ocene: splošen učni uspeh kot izraz otrokove splošne uspešnosti v šoli, oceno iz matematike in oceno iz slovenskega jezika kot kazalnika otrokove uspešnosti na dveh pomembnih (ključnih) predmetnih področjih ter oceno iz branja (samo v četrtem razredu, t.j. pri desetih letih, ko je to področje še ocenjeno) prvenstveno zaradi funkcije, ki jo zaznava lastne bralne kompetentnosti ima v akademskem razvoju posameznika. Na podlagi distribucij učnih ocen sem se odločila, da desetletne otroke glede na splošni učni uspeh in glede na zaključno oceno iz branja razdelim v tri skupine: manj uspešni - nezadostni (1), zadostni (2) in dobri (3), uspešni - prav dobri (4) in zelo uspešni - odlični (5), na podlagi njihove ocene iz matematike in ocene iz slovenskega jezika pa v štiri skupine: neuspešni - nezadostni (1) in zadostni (2), dobri - (3), prav dobri (4) in odlični (5); predpostavila sem namreč, da gre pri slednjih dveh predmetih že za večjo diferenciacijo ocen zaradi bolj specifičnih vsebin oziroma znanja, ki ga oceni odražata. Dve leti starejše preizkušance sem po istem ključu razvrstila na vseh treh merjenih spremenljivkah v štiri različno učno uspešne skupine.

Raziskovalni podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS.

REZULTATI IN RAZPRAVA

V raziskavi nas je zanimalo, ali po merjenih sestavinah samopodobe lahko razločujemo (diskriminiramo) skupine različno učno uspešnih otrok (glede na njihov splošni učni uspeh ter zaključne ocene iz branja, matematike in slovenskega jezika), in sicer v dveh časovnih točkah: v njihovem desetem in v njihovem dvanajstem letu kronološke starosti.

Podatki so bili za namen raziskave statistično obdelani na multivariatnem nivoju – izvedli smo serijo diskriminantnih analiz s ciljem ugotoviti:

1. ali se obravnavane skupine otrok med seboj statistično značilno razločujejo na podlagi izločenih linearnih kombinacij merjenih sestavin samopodobe;
2. kako oziroma katere obravnavane skupine otrok se v posameznih vsebinskih sklopih analiz najbolj razlikujejo na ravni posameznih pomembnih diskriminantnih funkcij in;
3. pomen posameznih sestavin samopodobe pri tem ločevanju z vidika njihove povezanosti z določeno značilno diskriminantno funkcijo.

Raziskovalne ugotovitve na splošno potrjujejo začetna predvidevanja: različno učno uspešni učenci se med seboj razlikujejo na podlagi izločenih linearnih kombinacij merjenih sestavin samopodobe šele v srednjem obdobju obveznega šolanja oziroma kažejo na tesnejši odnos s tisto sestavino, ki nam razkriva učenčev samopodobo na določenem (pripadajočem) učnem področju.

1) Različno učno uspešni desetletni preizkušanci

Rezultati statistične analize, predstavljeni v tabelah 1-3, so v skladu s sodobnimi spoznanji o naravi odnosa med samopodobo in učno uspešnostjo ter potrjujejo začetna predvidevanja raziskave: izločene diskriminantne funkcije učne uspešnosti glede na splošni učni uspeh, zaključno oceno iz matematike ter zaključno oceno iz slovenskega jezika niso statistično značilne; v vseh treh primerih so Wilksonove lambde visoke in statistično niso značilne (že pred prvo izločeno funkcijo vrednost hi-kvadrata presega 5% tveganje!). Iz tabele 1 odčitamo, da koeficienta kanonične korelacije kažeta na neznatno povezanost med obravnavanimi skupinami in izločenima diskriminantnima funkcijama. Slika je ob pregledu tabel 2 in 3 sicer nekoliko drugačna (koeficienta korelacije med prvo diskriminantno funkcijo in obravnavanimi skupinami v obeh primerih kažeta na zmerno povezanost, poleg tega pa prva funkcija pojasnjuje relativno visok delež (73% oziroma 63%), vendar menim, da v nobenem primeru nadaljnja analiza izločenih diskriminantnih funkcij ni upravičena z vsebinskega vidika predvsem zaradi velikosti vzorca.

Tabela 1: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihov splošni učni uspeh*

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. Kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-Kvadrat	df	p
					0	.829	13.06	16	.668
				:					
PRVA	.123	62.19	62.19	.33					
				:	1	.930	5.01	7	.659
DRUGA	.075	37.81	100.00	.26					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 33 primerov in jih v obdelavi upošteval 76 (22 manj uspešnih, 29 uspešnih in 25 zelo uspešnih otrok).

Tabela 2: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihovo zaključno oceno iz matematike*

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-Kvadrat	df	p
				:	0	.693	25.33	24	.388
PRVA	.296	72.66	72.66	.48					
				:	1	.898	7.42	14	.917
DRUGA	.087	21.34	94.00	.28					
					0	.976	1.67	6	.948
TRETJA	.024	6.00	100.00	.15					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 33 primerov in jih v obdelavi upošteval 76 (11 neuspešnih, 27 dobrih, 24 prav dobrih in 14 odličnih otrok).

Tabela 3: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika*

Funkcija	Lastna Vrednost	% variance	Kumulat. %	kanon. kor.	Po funkciji	Wilksova lambda	Hi-Kvadrat	df	p
				:	0	.740	20.74	24	.654
PRVA	.204	63.31	63.31	.41					
				:	1	.892	7.92	14	.894
DRUGA	.073	22.71	86.02	.26					
					0	.957	3.04	6	.803
TRETJA	.045	13.98	100.00	.21					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 34 primerov in jih zato v obdelavi upošteval 75 (13 neuspešnih, 26 dobrih, 19 prav dobrih in 17 odličnih otrok).

Presenečajo rezultati statistične analize, s katero smo izločili diskriminantni funkciji za skupine različno bralno uspešnih desetletnih otrok, saj so v nasprotju z našim začetnim predvidevanjem; preizkus značilnosti Wilksove lambde je pokazal, da je prva izločena linearna kombinacija sestavin samopodobe statistično značilna (hi-kvadrat = 37.16; $p < .01$). Prva funkcija pojasnjuje skorajda 88% variance med obravnavanimi skupinami. Obravnavane skupine se (srednje) dobro razlikujejo med seboj glede na sklop

prediktorskih spremenljivk ($r = .60$). Nadaljnja analiza je torej upravičena tako iz statističnega kot tudi iz vsebinskega vidika.

Tabela 4: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno dobrih bralcev*

Funkcija	Lastna Vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. Kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-kvadrat	df	p
				:	0	.586	37.16	16	.002
PRVA	.578	87.67	87.67	.60					
				:	1	.925	5.44	7	.607
DRUGA	.081	12.33	100.00	.27					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 33 primerov in jih v obdelavi upošteval 76 (21 manj uspešnih, 24 uspešnih in 31 zelo uspešnih otrok).

Tabela 5 pokaže, kako izločena diskriminantna funkcija razločuje obravnavane skupine v diskriminantnem prostoru; skupinska povprečja kot točke skrajnega razločevanja med obravnavanimi skupinami v diskriminantnem prostoru prve funkcije kažejo na razlikovanje skupine manj uspešnih otrok od skupin uspešnih in zelo uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz branja.

Tabela 5: Skupinska povprečja (centroidi)

Skupina	Funkcija	
MANJ USPEŠNI	-1.19279	
USPEŠNI	.60446	
ZELO USPEŠNI	.34005	

Skupinski centroidi povedo, da se na ravni prve izločene funkcije najbolj razhajata skupina manj uspešnih in skupina uspešnih otrok. Ta ugotovitev vodi do zaključka, da je že na ravni prve funkcije zaznati razlike med bolj podobnima skupinama (po uspešnosti sodeč). To bi lahko pomenilo (če opustimo razmišljanje, da gre zaradi majhnega števila preizkušancev za naključje), da rezultat dejansko kaže na visoko občutljivost uporabljenega

statističnega postopka. Možno je tudi, da so v ozadju še druge, prav tako vsebinsko utemeljene razlage. Ena izmed njih se po mojem mnenju nanaša na domnevo, da se pričakovani pravilni vzorec ločevanja med skupinami (manj uspešni - uspešni - zelo uspešni) ni izrazil zato, ker je samopodoba zelo uspešnih otrok glede na oceno iz branja že bolj "realna" oziroma razčlenjena in je zato vrednost njenega centroida med centroidoma prvih dveh skupin (vmes). Glede na to, da je proces začetnega opismenjevanja pri desetletnikih že zaključen ter da je njihova bralna tehnika že avtomatizirana, so dobljeni rezultati pravzaprav zelo smiselni; lestvica Branje meri samopodobo na področju branja (ocenjena stopnja osvojenosti bralne tehnike in posredno interesa do branja), v prvih šolskih letih pa so učenci imeli veliko priložnosti in možnosti za pridobivanje izkušenj na tem področju.

Tabela 6: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

Spremenljivka	Funkcija 1	Spremenljivka	Funkcija 1
BRANJE	.66 *	TELESNE ZMOŽNOSTI	-.14
STARŠI	.21	SPLOŠNA SAMOPODOBA	-.06
TELESNI VIDEZ	-.18	ŠOLSKI PREDMETI	-.05
VRSTNIKI	-.15	MATEMATIKA	-.10

* $p < .05$

Ob pregledu korelacij, prikazanih v tabeli 6, lahko le še potrdimo dobro oblikovano naravo bralne sestavine samopodobe že pri desetletnih učencih. Ugotovimo, da je le sestavina branje pomembno povezana s prvo izločeno funkcijo; skupina uspešnih otrok ima v povprečju višjo samopodobo kot skupina manj uspešnih otrok ($M=29.12$ oziroma $M=24.05$). Na podlagi predstavljenih ugotovitev lahko sklepamo, da je sestavina branje (višina doseženega rezultata) tesno povezana z oceno uspešnosti na istem področju ter je zato ključna za razločevanje med slabimi in dobrimi bralci.

2) Različno učno uspešni dvanajstletni preizkušanci

V prvi analizi smo glede na splošni učni uspeh učencev izločili tri diskriminantne funkcije (tabela 7), od katerih je statistično značilna le prva ($hi\text{-kvadrat} = 48.66; p < .01$).

Le-ta pojasnjuje 67% variance med obravnavanimi skupinami, povezanost med skupinami in diskriminantno funkcijo pa je srednje visoka ($r = .60$).

Tabela 7: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihov splošni učni uspeh*

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. Kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-Kvadrat	df	p
				:	0	.489	48.66	24	.002
PRVA	.576	67.08	67.08	.60					
				:	1	.771	17.72	14	.220
DRUGA	.213	24.79	91.87	.42					
					0	.935	4.589	6	.598
TRETJA	.070	8.13	100.00	.26					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 34 primerov in jih v obdelavi upošteval 75 (13 neuspešnih, 26 dobrih, 19 prav dobrih in 17 odličnih otrok).

Iz tabele 8 je razviden linearen vzorec razločevanja, in sicer v skladu s stopnjevanjem po lestvici učne uspešnosti; med seboj sta najbolj oddaljeni skupina neuspešnih in skupina odličnih učencev.

Tabela 8: Skupinska povprečja (centroidi)

Skupina	Funkcija
NEUSPEŠNI	1.26356
DOBRI	.22458
PRAV DOBRI	-.26360
ODLIČNI	-1.01512

S prvo izločeno funkcijo je najvišje povezana samopodoba na področju matematike, kar napeljuje na razmišljanje, da k razločevanju med skupinama neuspešnih in odličnih otrok najbolj prispeva rezultat, dosežen v sestavini matematika: odlični imajo glede na njihov zaključni učni uspeh v tej sestavini višjo samopodobo kot neuspešni otroci ($M=24.65$ oziroma $M=15.31$).

Tabela 9: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

Spremenljivka	Funkcija 1	Spremenljivka	Funkcija 1
MATEMATIKA	-.63 *	STARŠI	.06
ŠOLSKI PREDMETI	-.54 *	SPLOŠNA SAMOPODOBA	-.07
TELESNE ZMOŽNOSTI	.37 *	VRSTNIKI	.01
BRANJE	-.29 *	TELESNI VIDEZ	.03

* $p < .05$

Obravnavani skupini se med seboj razlikujeta tudi na podlagi rezultatov, doseženih v sestavinah šolski predmeti, branje in telesne zmožnosti (tabela 9); odlični imajo na prvih dveh področjih višjo samopodobo kot neuspešni otroci ($M=24.53$ in $M=26.65$ oziroma $M=17.31$ in $M=22.46$), medtem ko neuspešni na področju telesnih zmožnosti dosegajo v povprečju višji rezultat kot odlični otroci ($M=26.92$ oziroma $M=22.47$).

V drugi analizi smo glede na skupine različno učno uspešnih učencev na področju matematike izločili tri diskriminantne funkcije (tabela 10). Prva diskriminantna funkcija je statistično značilna (hi-kvadrat = 55.37; $p < .001$) in pojasnjuje skorajda 73% variance. Obravnavane skupine se med seboj dobro razlikujejo glede na sklop prediktorskih spremenljivk ($r = .65$).

Tabela 10: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihovo zaključno oceno iz matematike*

Funkcija	Lastna Vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. Kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-kvadrat	df	p
				:	0	.443	55.37	24	.000
PRVA	.743	72.60	72.60	.65					
				:	1	.772	17.594	14	.226
DRUGA	.201	20.44	93.04	.42					
					0	.933	4.680	6	.586
TRETJA	.071	6.96	100.00	.26					

* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 34 primerov in jih v obdelavi upošteval 75 (26 neuspešnih, 19 dobrih, 17 prav dobrih in 13 odličnih otrok).

Tabela 11: Skupinska povprečja (centroidi)

Skupina	Funkcija	
NEUSPEŠNI	.80724	
DOBRI	.46153	
PRAV DOBRI	-.75283	
ODLIČNI	-1.30455	

Tabela 12: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

Spremenljivka	Funkcija 1	Spremenljivka	Funkcija 1
MATEMATIKA	-.67 *	VRSTNIKI	.12
ŠOLSKI PREDMETI	-.41 *	TELESNI VIDEZ	-.02
TELESNE ZMOŽNOSTI	.31 *	STARŠI	.01
BRANJE	-.20	SPLOŠNA SAMOPODOBA	.04

* $p < .05$

Iz gornjih dveh tabel je razvidno, da sta v diskriminantnem prostoru med seboj najbolj oddaljeni skupina neuspešnih in skupina odličnih otrok na področju matematike. Z dobljenim vzorcem razločevanja so statistično značilno povezane tri sestavine samopodobe: dve učni sestavini ter sestavina samopodobe na telesnem področju. Rezultati vodijo k domnevi, da se skupini neuspešno in odlično ocenjenih otrok pri matematiki razlikujeta predvsem po rezultatu, doseženem v sestavini matematika: odlično ocenjeni otroci imajo na tem ocenjevanem področju tudi višjo samopodobo kot neuspešni ($M=26.69$ oziroma $M=17.12$), prav tako pa je samopodoba prvih višja v sestavini šolski predmeti ($M=25.62$ oziroma $M=19.77$). Na telesnem področju pa je slika obrnjena: višjo samopodobo kot odlični imajo v sestavini telesne zmožnosti neuspešni otroci ($M=22.47$ oziroma $M=26.92$).

Rezultati tretje diskriminantne analize v tem vsebinskem sklopu kažejo, da se na ravni nobene izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok na področju slovenskega jezika med seboj ne razločujejo statistično značilno (tabela 13).

Rezultat glede na začetna pričakovanja pravzaprav preseneča. Vendar pa morda le navidezno, saj opozarja na velikokrat izrečeno obtožbo o mačehovskem odnosu do raziskovanja samopodobe v smislu »throw it and see what happens« (prim. po: Hattie in Marsh, 1996). Možno je namreč, da

predmet "slovenski jezik" in/ali učna uspešnost pri njem sama po sebi ne predstavljata pomembnega področja oblikovanja otrokove samopodobe, temveč šele v povezavi z vsebinsko tesno prepletajočim se bralnim področjem - tega sama sicer nisem ugotavljala, vendar pa tovrstne samostojne sestavine nisem zasledila pri nobenem tujem avtorju; nova možna sestavina se v literaturi (avtorici dostopni) pojavlja v nejasni kombinaciji z branjem, kot reading/verbal, English self-concept, language, ipd. (prim. po: Marsh, 1990a; Shavelson s sod., 1976; Song in Hattie, 1984).

Tabela 13: Izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe za skupine različno učno uspešnih učencev glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika*

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulat. %	Kanon. kor.	Po Funkciji	Wilksova lambda	Hi-Kvadrat	df	p
				:	0	.645	29.83	24	.191
PRVA	.322	65.90	65.90	.49					
				:	1	.852	10.864	14	.670
DRUGA	.322	19.41	85.30	.29					
					0	.933	4.711	6	.581
TRETJA	.072	14.70	100.00	.26					

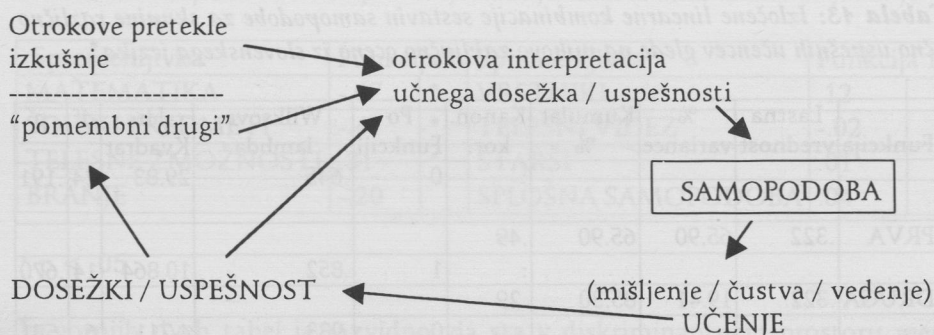
* Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 34 primerov in jih v obdelavi upošteval 75 (20 neuspešnih, 24 dobrih, 20 prav dobrih in 11 odličnih otrok).

ZAKLJUČEK

Po pričakovanjih in v skladu s sodobnimi spoznanji o naravi oblikovanja samopodobe (prim. po: Marsh in Yeung, 1997; Wigfield in Karpathian, 1991) je moč ugotoviti, da na podlagi sestavin samopodobe, merjenih pri desetih letih, otrok ne moremo razločevati glede na njihov splošni učni uspeh ter učno uspešnost pri matematiki ter pri slovenskem jeziku. Razmišljamo lahko torej v smeri domneve, da se pri tej starosti samopodoba desetletnikov še oblikuje ter da njihova učna uspešnost nastopa kot pomemben dejavnik v tem procesu (slika 2). Vendar pa to na podlagi dobljenih rezultatov ne velja, ko obravnavamo skupine otrok, oblikovane glede na njihovo bralno uspešnost. V tem primeru lahko namreč na podlagi sestavin samopodobe (natančneje sestavine branje) predvidimo bralno uspešnost otrok; otroci, ki imajo na bralnem področju visoko samopodobo, so tudi od učitelja ocenjeni kot dobri

bralci. To pomeni, da k oceni oziroma uspešnosti na tem področju najverjetneje prispeva tudi že otrokovo manifestno vedenje in/ali odnos do branja pod vplivom oblikovane samoocene bralne uspešnosti (poleg stopnje osvojenosti bralne tehnike in stopnje razumevanja prebranega).

Slika 2: Oblikovanje učne samopodobe



Ugotovimo tudi, da sestavine samopodobe (njihova linearna kombinacija) pomembno razločujejo skupine dvanajstletnikov, oblikovane glede na njihov zaključni učni uspeh ter učno uspešnost pri matematiki. Šele pri dvanajstih letih lahko torej potrdimo paradigmo o vplivu samopodobe na učno uspešnost, kot jo je predstavil James s sod. (1991, po: Charlton, 1992).

Z razlikami med skupinami različno splošno učno uspešnih otrok so pomembno povezane vse tri učne sestavine: matematika, šolski predmeti in branje (v prid odlično ocenjenim); otroci, ki imajo na teh področjih višjo samopodobo, imajo tudi višji splošni učni uspeh in nasprotno.

Podobno velja tudi pri razlikovanju med skupinami na podlagi zaključne ocene iz matematike, le da v tem primeru z razločevanjem ni pomembno povezana sestavina branje. To je pravzaprav smiselno, saj se s tem potrjuje pomembnost razločevanja med dvema vsebinsko različnima področjema učnega dela (matematika - branje) oziroma med dvema različnima sestavinama učne samopodobe.

Zanimivo je, da je v obeh primerih z ločevanjem med različno učno uspešnimi otroki pomembno, a nizko povezana sestavina telesne zmožnosti, tokrat v prid neuspešnim; otroci, ki imajo na področju telesnih zmožnosti bolj pozitivno samopodobo, so manj uspešni tako glede na splošni učni uspeh kot glede na zaključno oceno iz matematike. Ta ugotovitev je izredno pomembna, saj potrjuje obstoj kompenzacijskega modela - nižji položaj v določeni sestavini je kompenziran z višjim položajem v neki drugi sestavini (Winne in Marx, 1981, po: Byrne, 1984) - ter modela I/E - med učnima sestavinama samopodobe (matematika, branje) obstaja na podlagi zunanjih in notranjih primerjav obratnosorazmeren odnos (Marsh, 1986, po: Marsh, 1990a, 1993).

Sklenemo lahko, da predstavljene raziskovalne ugotovitve pomembno prispevajo k pojasnjevanju odnosa med sestavinami učne samopodobe ter njim pripadajočimi področji učne uspešnosti ter našo nadaljnjo primarno raziskovalno pozornost preusmerjajo s področja raziskovanja produktov učenja na področje raziskovanja procesov učenja.

Vendar je na tem mestu korektno opozoriti tudi na nekatere metodološke težave, ki morda zmanjšujejo veljavnost predstavljene raziskovalne izkušnje. Nedvomno je to na prvem mestu velikost vzorca, po drugi strani pa tudi sam merski inštrument - raziskovalne ugotovitve kažejo na potrebo po vključitvi nove učne sestavine (slovenski jezik) za preizkušance predmetne stopnje osnovnega šolanja, saj se zdi ugotovitev, da glede na merjene sestavine samopodobe ni mogoče razločevati med skupinami različno učno uspešnih učencev glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika, s tega vidika pravilna, ker samopodobe na ocenjevanem področju dejansko nismo merili. Povedano drugače, na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da pri dvanajstletnikih merjenje sestavine branje, kot jo opredeljuje vprašalnik SDQ-I, ni več smiselno zaradi premajhne občutljivosti, zato bi bila iz tega razloga bolj upravičena uporaba lestvice Verbal self-concept, kot jo opredeljuje vprašalnik SDQ-II, namenjen starejši populaciji - mladostnikom (Marsh, 1990a).

Ne nazadnje velja poudariti, da je vrednost predstavljenih raziskovalnih ugotovitev tudi v njihovi aplikativni moči za konkretno pedagoško prakso: ozaveščanje učiteljev o pomenu ugodnih zgodnjih učnih izkušenj ter formativni (ne le sumativni!) vlogi povratnih informacij učencu o njegovem učnem delu ter dosežkih za **OBLIKOVANJE ZDRAVE SAMOPODOBE MLADEGA UČEČEGA SE ČLOVEKA** naj (tudi) v prihodnje postane (ostane) ena izmed prednostih nalog vseh, ki jim je mar za "razmišljujočo prakso".

LITERATURA

1. Burns, R.B. (1979). The self-concept in theory, measurement, development and behaviour. London: Longman.
2. Burns, R.B. (1982). Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
3. Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
4. Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 287-316). New York: John Wiley & Sons.
5. Calsyn, R.J., in Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
6. Chapman, J.W., Lambourne, R., in Silva, P. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
7. Charlton, T. (1992). Giving access to the national curriculum 'by working on the "self"'. V: K. Jones in T. Charlton, T. (Ur.), *Learning difficulties in primary classrooms* (str. 24-40). London: Routledge.
8. Hansford, B.C., in Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
9. Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. V: R. Montemayor, G.R. Adams, in T.P. Gullotta (Ur.), *From childhood to adolescence; A transitional period? /Advances in adolescent development; vol. 2* (str. 205-239). Newbury Park: Sage Publications.
10. Hattie, J. (1992). *The self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
11. Hattie, J., in Marsh, H.W. (1996). Future directions in self-concept research. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 421-462). New York: John Wiley & Sons.
12. Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Neobjavljeno magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
13. Keith, L.K., in Bracken, B.A. (1996). Self-concept instrumentation: a historical and evaluative review. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 91-170). New York: John Wiley & Sons.

14. Kurtz - Costes, B., in Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
15. Marsh, H.W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
16. Marsh, H.W. (1990b). Self description questionnaire - I (SDQ - I) manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
17. Marsh, H.W. (1990c). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
18. Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. V: J. Suls (Ur.), *Psychological perspectives on the self: Vol.4. The self in social perspective* (str. 59-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Marsh, H.W., in Yeung, A.S. (1997). Casual effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
20. Shavelson, R.J., Hubner, J.J., in Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
21. Song, I.S., in Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
22. Wigfield, A., in Carpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
23. Wylie, R.C. (1989). Measures of self-concept. Lincoln: University of Nebraska Press.

