

RAZVIJANJE UČENČEVE SAMOPODOBE V ZAČETKU ŠOLANJA*

Mojca JURIŠEVIČ

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: Učna samopodoba je ena izmed pomembnih posredujočih spremenljivk v procesu vzajemnega spodbujanja osebnostnega in učnega razvoja učencev. Njeno primarno oblikovanje sega v najzgodnejše obdobje šolanja in je pogojeno z raznovrstnimi zunanji in notranji dejavniki. Med njimi še posebno izstopajo otrokove razlage prvih lastnih učnih izkušenj, na katere imajo učitelji v vlogi »učenčeve pomembne druge osebe« še posebno močan vpliv. Vendar pa analize kažejo, da v praksi učitelji to svojo vlogo udejanjajo bolj na podlagi intuitivnih in zdravorazumskih načel, kakor pa na podlagi ustreznega strokovnega pristopa. Zato je v prispevku osrednja pozornost namenjena predstavitvi preseganja tovrstne vrzeli med teorijo in prakso z vidika ciljev prenove slovenske osnovne šole.

KLJUČNE BESEDE: učna samopodoba, izobraževanje učiteljev, učenci, osnovna šola; Slovenija

Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

ENHANCEMENT OF PUPILS' SELF-CONCEPT IN THE FIRST YEARS OF SCHOOLING

Mojca JURIŠEVIČ

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: *In the process of mutual fostering of the pupils' personality and learning development the academic self-concept represents one of the important mediating variables. Its primary formation reaches back to the earliest period of schooling and it is conditioned by various outer and inner factors. Among these an important role is played by the child's interpretations of his/her first learning experiences, which are strongly influenced by the teacher as the "important other". However, the analysis have shown that in practice teachers perform their role primarily on the basis of intuitive and common-sense principles, rather than on the basis of an appropriate professional approach. The article thus tries to present a successful way of overcoming the gap between theory and practice in the light of the Slovenian elementary-school reform.*

KEYWORDS: academic self-concept, teacher education, enhancing pupil's self-concept, elementary-school students, Slovenia

CC=3560 3510

UVOD

Ne le v Sloveniji, tudi drugod po svetu je med temeljnimi cilji osnovnošolskega izobraževanja čedalje pogostejše in bolj eksplicitno poudarjeno vzajemno spodbujanje osebnostnega in učnega razvoja učencev (Marsh in Craven, 1995; Zakon o OŠ, 1996). K uveljavljanju te usmeritve prispevajo na eni strani sodobna psihološka spoznanja na področju raziskovanja duševnega in telesnega zdravja šolskih otrok, na drugi strani pa spoznanja na področju učenja in poučevanja (Fontana, 1997). Ob tem je smiselno opozoriti, da to ne pomeni ponovne renesanse humanistično pogojenih pedagoških gibanj iz šestdesetih let *per se*, temveč njihovo vsebinsko nadgradnjo na ravni družbenega razmišljanja, ki je veliko bolj ekonomsko naravnana in »računa na obresti« mikرو in makro nivoja posameznikove osebnostne prilagojenosti.

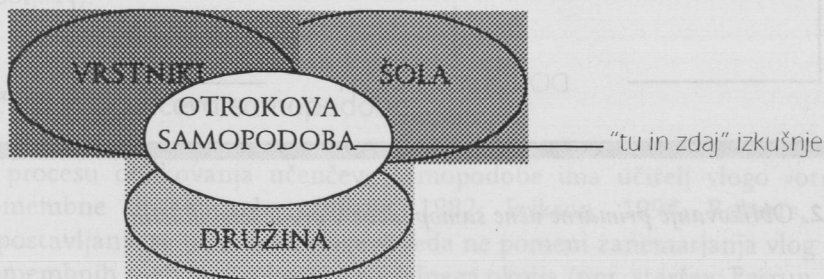
V prispevku obravnavam enega izmed elementov uresničevanja zastavljenega cilja – učenčevo samopodobo – in sicer z vidika psihološkega »inputa« v procesu začetnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev za prenavo.

NUJNOST UPOŠTEVANJA UČENČEVE SAMOPODOBE V PEDAGOŠKEM PROCESU

Za namen pričujočega prispevka bom povečevanje psihološke občutljivosti pedagoškega prostora za spodbujanje razvoja zdrave učne samopodobe v začetnem obdobju šolanja analizirala in skušala utemeljiti na dveh ravneh: na ravni šolskega otroka – učenca in na ravni učitelja – učenčeve »pomembne druge osebe«.

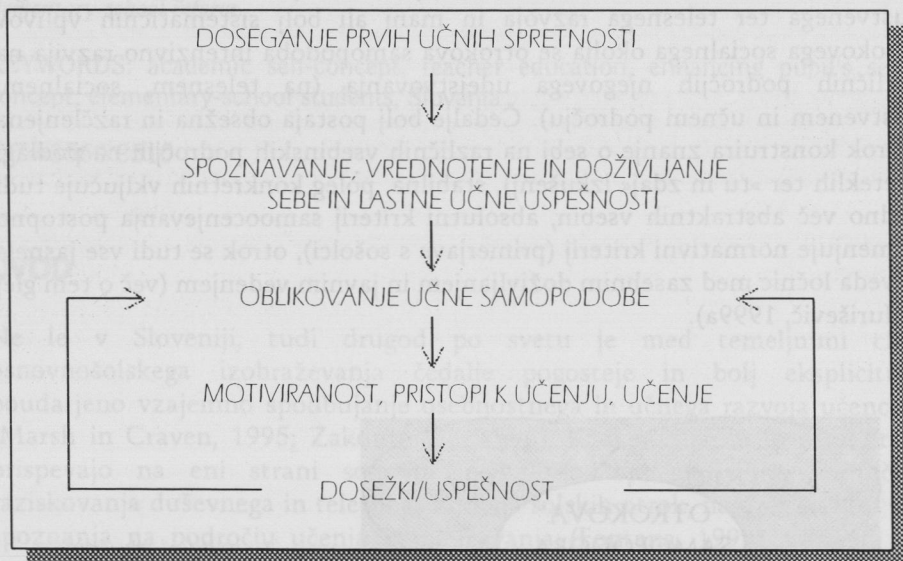
Otrokova samopodoba in začetno obdobje šolanja

Sodobna spoznanja o naravi samopodobe kažejo, da je obdobje otroštva ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe oziroma natančneje - njenih posameznih sestavin. Pod vplivom spoznavnega, socialnega, čustvenega ter telesnega razvoja in manj ali bolj sistematičnih vplivov otrokovega socialnega okolja se otrokova samopodoba intenzivno razvija na različnih področjih njegovega udejstvovanja (na telesnem, socialnem, čustvenem in učnem področju). Čedalje bolj postaja obsežna in razčlenjena (otrok konstruira znanje o sebi na različnih vsebinskih področjih na podlagi preteklih ter »tu in zdaj« izkušenj), stabilna, poleg konkretnih vključuje tudi vedno več abstraktnih vsebin, absolutni kriterij samoocenjevanja postopno zamenjuje normativni kriterij (primerjave s sošolci), otrok se tudi vse jasneje zaveda ločnic med zasebnim doživljanjem in javnim vedenjem (več o tem glej v: Juriševič, 1999a).



Slika 1. Socialna pogojenost razvoja samopodobe šolskega otroka (prirejeno po: Oyserman in Packer, 1996, str. 182)

Poleg tega je otrokov vstop v šolo (prva šolska leta) zanj nova izkušnja; nova predvsem v tem smislu, da se otrok prvič doživi/doživlja v prostoru, kjer so učenje in učni dosežki eksplicitno poudarjeni (Erikson, 1994). Zaradi sistematičnega vpliva vzgojno-izobraževalnega okolja, je razvoj samopodobe šolskega otroka v začetnem obdobju šolanja še posebno izrazit na učnem področju (Juriševič, 1997). Otrokove razlage lastnih vsakodnevnih učnih uspehov in/ali neuspehov v šoli, okrepljene s preteklimi osebnimi izkušnjami ter sprotnimi neposrednimi in posrednimi povratnimi informacijami od »pomembnih drugih«, predvsem učitelja/učiteljev in sošolcev, prispevajo k znanju o sebi kot učencu, na podlagi katerega otrok oblikuje svojo primarno učno samopodobo (natančneje samopodobe, tj. ocene lastne učne kompetentnosti na različnih področjih šolskega učenja po principu »Znam«, »Zmorem«, »Lahko«, ipd.). Ta pa v vlogi pomembnega motivatorja za učenje določa otrokov nadaljnji učni razvoj.



Slika 2. Oblikovanje primarne učne samopodobe v prvih šolskih letih

Če izhajamo iz predpostavke, da v prvih šolskih letih otrokova učna uspešnost pogojuje razvoj njegove učne samopodobe (Wigfield in Karpathian, 1991; Marsh in Yeung, 1997; Juriševič, 1999b), je potrebno za celostni vpogled v razsežnost tega odnosa med obdobjem osnovnošolskega izobraževanja z vidika prenove upoštevati tudi nadaljnjo razvojno pogojenost vzročno - posledične povezanosti med obema spremenljivkama (Chapman in Tunmer, 1997). Le tako lahko bolje razumemo namen in pomen spodbujanja razvoja otrokove samopodobe v najzgodnejšem obdobju šolanja.

Nove metodološke poti in širjenje interdisciplinarnega pristopa na področju psihologije samopodobe so v zadnjih letih raziskovanja prispevale k spoznanjem, na podlagi katerih Chapman in Tunmer (1997) predpostavljata (podobno tudi Marsh, 1990), da sta učna uspešnost in učna samopodoba v srednjem obdobju osnovnega šolanja (kar sovpada z drugim triletnjem devetletke) v vzajemnem odnosu, šele v zaključnem obdobju osnovnošolskega izobraževanja (naše tretje triletnje) pa se kristalizira odnos, v katerem učna samopodoba pogojuje učno uspešnost.

Sklep: Upoštevanje otrokove samopodobe v procesu poučevanja in skrb za njen zdrav razvoj v začetku šolanja ne pomeni le zagotavljanja ugodnih pogojev za učenje na trenutni stopnji otrokovega učnega in osebnostnega razvoja, temveč je tudi »naložba« v zdravo otrokovo prihodnost. Bolj konkretno, otrok, ki v prvih šolskih letih učno okolje doživlja kot fizično in psihosocialno varno, se v njem počuti sprejetega in je spodbujen k oblikovanju ugodnih prvih učnih izkušenj pridobiva o sebi raznolike povratne informacije, na podlagi katerih razvija realno vedenje o sebi kot učencu (močna, šibka področja) in je motiviran za nadaljnje učenje (strategije napredovanja in izboljšav).

Učitelj in učenčeva samopodoba

V procesu oblikovanja učenčeve samopodobe ima učitelj vlogo »otrokove pomembne druge osebe« (Burns, 1982; Erikson, 1994; Roberts, 1995). Izpostavljanje te učiteljeve vloge seveda ne pomeni zanemarjanja vlog drugih pomembnih oseb iz otrokovega socialnega okolja (npr. staršev; Pecrun, 1990), temveč želi poudariti tiste vidike učiteljeve vloge, ki v tem procesu narekujejo njegovo pomembnost.

Prvi vidik se nanaša na to, da je učitelj v otrokovem učnem okolju **odrasla oseba**, ki ji želi otrok ugajati, biti od nje sprejet ter doživeti njeno potrditev. Robertsova (1995) ta vidik odnosa opisuje kot čustveno »vlado« odraslega nad otrokom (npr.: »Učiteljico bom razveselil, če bom naredil tako.«). Drugi vidik predstavlja učiteljevo **strokovno znanje**. Razdevšek Pučkova (1998) to opredeljuje kot razsežnost moči, ki izvira iz poznavanja rešitev učnih nalog, ter ob tem opozori tudi na možnosti njene zlorabe (npr.: »To je prav zato, ker je tako rekla učiteljica«.). Nenazadnje lahko učiteljevo vlogo »pomembnega drugega« izpostavimo tudi z vidika **učenčeve učne neizkušnosti**, ki sicer posredno, vendar zato nič manj pomembno, prispeva k učiteljevi pomembnosti v procesu oblikovanja učenčeve samopodobe (npr.: »Učiteljica že ve kaj je prav«.). Schaffer (1996) to razsežnost opisuje kot visoko dojemljivost za ocene drugih o sebi (slepo zaupanje, op.av.), ki je v obdobju otroštva še posebno prisotna.

Sklep: Nesimetrični odnosi otrok-učitelj ter otrokovo nerazčlenjeno znanje oziroma neznanje o sebi na področju učenja v začetku šolanja prispevajo k večjim in bolj neposrednim vplivom šolskega okolja oziroma učitelja kot »pomembnega drugega« v procesu oblikovanja učenčeve samopodobe. Učitelj namreč na razvojne smernice njenega oblikovanja vpliva prav v vseh pomembnih elementih učnega procesa: pri načrtovanju in pripravi učnih situacij, pri izbiri metod in oblik poučevanja ter pri izbiri metod in oblik preverjanja in ocenjevanja znanja. V zvezi s tem sodobni avtorji (Eggen in Kauchak, 1999) izpostavljajo pomen aktivne učenčeve vloge v vseh točkah učnega procesa, skozi katerega učenca vodi učitelj. Poudarjajo predvsem spodbujanje razvoja učenčeve samostojnosti (odgovornosti), sodelovanje (z učitelji, z drugimi učenci, s starši), pestrost pristopov v poučevanju (z upoštevanjem posebnosti učencev) in oblikovanje ustreznih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter povratnih informacij, ki iz njih izhajajo.

PRISPEVEK PSIHOLOGIJE SAMOPODOBE V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV ZA PRENOVO

Na področju pedagoške psihologije se pri doseganju enega temeljnih ciljev prenove, izpostavljenega v uvodnem delu prispevka, postavlja vprašanje, ali se učitelji te svoje vloge oziroma nalog zavedajo in kako so nanje pripravljeni - konkretnije - strokovno usposobljeni za spodbujanje razvoja učenčeve samopodobe.

Tuje analize (npr. Beane, 1994; Marsh in Craven, 1995; Lawrence, 1996), pa tudi že prve domače izkušnje kažejo, da na prvi del vprašanja lahko pritrdimo, drugi del odgovora pa zaenkrat ostaja še odprt. Povedano drugače, večina učiteljev se zaveda, da je na tem področju prav in potrebno nekaj narediti, ne vedo pa, kako. Konkretno pedagoške situacije zato rešujejo bolj na podlagi intuitivnih in zdravorazumskih načel, v veliki meri pogojenih z osebnimi izkušnjami, ter na podlagi posameznih informacij, ki si jih pridobijo na različnih seminarjih v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Pomembna ugotovitev in hkrati smernica na področju izobraževanja učiteljev, ki izhaja iz opisanega stanja obstoječe pedagoške prakse, je torej v spodbujanju razvijanja in poglobljanja strokovnega znanja na višji kognitivni ravni, vključno z oblikovanjem lastnega strokovnega pristopa na področju spodbujanja razvoja otrokove samopodobe v začetku šolanja. Ta pa mora izhajati iz temeljnih pedagoško-psiholoških znanj, med katerimi so v procesu začetnega in dopolnilnega izobraževanja učiteljev za prenovo še posebno pomembna naslednja (Jurišević, 1999c):

- Znanja, ki pojasnjujejo KAJ-vprašanja o vsebinah, strukturi in razsežnostih otrokove samopodobe, o razvojnih značilnostih samopodobe, o ciljih, ki jih s strokovnim pristopom želimo doseči, in o možnostih ter omejitvah, s katerimi so pri tem soočeni učitelji.
- Znanja, ki pojasnjujejo ZAKAJ-vprašanja o pomembnosti učenčeve samopodobe v vzgojno-izobraževalnem procesu z vidika šolskega otroka, njegovega učenja in učne uspešnosti kot tudi z vidika učitelja.
- Znanja, ki pojasnjujejo KAKO-vprašanja o utemeljenosti konkretnih učiteljevih ravnanj v vlogi »učenčeve pomembne druge osebe« predvsem na ravni osnovnih pristopov v sklopu rednega pedagoškega procesa (učno okolje, metode in oblike poučevanja, pričakovanja do učenca, povratne informacije učenču), pa tudi na ravni podpornih dejavnikov, ki sicer praviloma segajo izven obsega rednega pouka in zahtevajo še dodatno učiteljevo pripravljenost in/ali sodelovanje z drugimi pedagoškimi strokovnjaki (igre/dejavnosti, programi, svetovanje).

ZAKLJUČEK

V prispevku sem skušala predstaviti prispevek psihološke znanosti v procesu izobraževanja učiteljev za prenovo na področju razvijanja zdrave (tj. realne in konstruktivno naravnane) samopodobe šolskega otroka. Pri tem sem vsebinske iztočnice za nadaljnjo razpravo oblikovala predvsem na podlagi novejših raziskovalnih izsledkov uveljavljenih tujih avtorjev, ki predstavljajo *status praesens* na področju pedagoške psihologije v zvezi s samopodobo šolskega otroka. Izkušnje, ki sem jih sama pridobila v zadnjih petih letih v procesu izobraževanja učiteljev za prenovo, kažejo na ustreznost predstavljenega pristopa, hkrati pa opozarjajo tudi na določene pomanjkljivosti, s katerimi se bomo morali spoprijeti v prihodnosti, tj. predvsem področje sodelovanja s starši ter področje učiteljeve samopodobe.

LITERATURA

- Beane, J.A. (1994). The cluttered terrain: The schools' interest in the self. V T.M. Brinthaupt in R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: philosophies, techniques, and experiences* (str. 69-87). New York: State University of New York Press.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chapman, J.D. in Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Eggen, P. in Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W.W.Norton and Company.
- Fontana, D. (1997). Symposium commentary: steps towards an education for being. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 339-343.
- Jurišević, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka [Factors of pupil self-concept]* (neobjavljeno magistrsko delo [unpublished MA thesis]). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Jurišević, M. (1999a). *Samopodoba šolskega otroka [Chilla's self-concept in school]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M. (1999b). Samopodoba ter učna uspešnost [Self-concept and school success]. *Psihološka obzorja*, 8, 23-41.
- Jurišević, M. (1999c). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja: Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole [How to enhance the development of*

child's positive self concept at the beginning of schooling: Manual for teachers in the first three years of elementary school]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Marsh, H.W. (1990). Casual ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. in Craven, R. (1995). Academic self-concept: beyond the dustbowl. V G.D. Phye (Ur.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (str. 131-198). San Diego: Academic Press.
- 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.
- Oyserman, D. in Packer, M.J. (1996). Social cognition and self-concept: A socially contextualized model of identity. V J.L. Nye in A.M. Brower (Ur.), *What's social about social cognition?* (str.175-201). Berlin: Springer.
- Pecrun, R. (1990). Social suport, achievement evaluations, and self-concept in adolescence. V L. Oppenheimer (Ur.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str. 107-120). Berlin: Springer.
- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavine nove doktrine ocenjevanja [Self-esteem: Elements of the new assessment doctrine]. *Pedagoška obzorja*, 13, 3-15.
- Roberts, R. (1995). *Self-esteem and successful early learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Zakon o osnovni šoli [Elementary school legislation] (1996). Šolska zakonodaja [School legislation]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 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.

