

Razvojne spremembe v samovrednotenju kognitivne kompetence pri otrocih, starih 5 - 8 let

ZLATKA CUGMAS

PROBLEMATIKA

Kot sugerirajo mnogi avtorji (glej Coopersmith, 1967; po Lamovec, 1987; Nicholls, 1978; Phillips, 1984, 1987; Frey in Ruble, 1987; Miller, 1987 itd.) ima samovrednotenje kognitivne kompetence, ki ga lahko označimo kot pozitivno ali negativno stališče o lastnih spoznavnih dosežkih, velik pomen za dosežkovno motivacijo. Tudi to je razlog, da je problem samovrednotenja kognitivne kompetence pri otrocih postal predmet zanimanja številnih psihologov.

Samorazumevanje, ki ga Damon in Hart (1982) opredeljujeta kot kvalitativno mero, ki predstavlja kognitivno osnovo samovrednotenja, se pri otrocih, ki so na prehodu iz zgodnjega otroštva v srednje otroštvo, pomembno spreminja. Model razvoja samorazumevanja omenjenih avtorjev (Damon in Hart, 1982; Hart in Damon, 1986) sugerira, da v zgodnjem otroštvu (od 1. do 7. leta starosti) prevladuje razumevanje fizičnega aspekta jaza kot objekta - to je vsebine doživljanja (otrok poudarja predvsem značilnosti svojega telesa in materialno lastnino), v obdobju srednjega (od 7. do 11. leta starosti) in poznega (od 11. do 13. leta starosti) otroštva pa prevladuje razumevanje aktivnega aspekta sebe, kar se izraža v večjem interesu in v poudarjanju lastnih aktivnosti (predvsem tistih, ki niso tipične za vse otroke) in sposobnosti. Povsem verjetno je, česar pa avtorja izrecno ne poudarjata, da v tem obdobju dobijo rezultati aktivnosti ter različne sposobnosti za otroka večji pomen ter da se poveča želja otrok po posedovanju dobrih rezultatov in visokih sposobnosti. Druga predpostavka modela razvoja samorazumevanja je, da s starostjo narašča interes za socialno primerjavo. Otroci v drugi stopnji razvoja samorazumevanja (srednje in pozno otroštvo) primerjajo lastne dosežke in spretnosti z dosežki in spretnostmi drugih oseb. S starostjo narašča tudi sposobnost diferenciacije različnih komponent sebe ter hkrati integracije le-teh v enoten samo-sistem.

Predpostavke omenjenega modela potrjujejo rezultati številnih raziskav. Ruble in Flett (1988) sta potrdila predpostavko, da socialne primerjave niso v vseh življenjskih obdobjih enako aktualne. Otrokom v 2., 4. in 5. razredu osnovne šole sta omogočila primerjati lastne dosežke na matematičnem testu z dosežki enako starih otrok na istem preizkusu, primerjati lastne dosežke s pravilnimi rešitvami nalog ali se igrati z igračami, primernimi njihovi starosti. Učenci so bili testirani individualno. Po reševanju in nato

točkovanju rešitev aritmetičnih nalog so se lahko v odmoru igrali ali pa pregledali mape, ki so bile položene na mizo. Eksperimentator jih je opozoril na mape, v katerih so lahko prebrali rezultate vrstnikov pri enakih nalogah, in mape, v katerih so bile zapisane pravilne rešitve nalog. Otroke so opazovali skozi steklo, skozi katerega se je videlo le z ene strani. Rezultati raziskave kažejo, da interes za povratne informacije s starostjo narašča tako glede časa pregledovanja map kot tudi števila pregledanih map. Mlajši otroci so v primerjavi s starejšimi porabili več časa za igro, kar kaže, da s starostjo interes za samovrednotenje kognitivne kompetence narašča. To postavko pa sta preverili tudi avtorici Frey in Ruble (1985) na osnovi opazovanja otrok, ki so obiskovali starejši oddelek v vzgojnovarstveni organizaciji, 1., 2. in 4. razred osnovne šole. Medtem ko so otroci reševali kognitivne naloge, so se beležile njihove spontane verbalne in neverbalne interakcije z vrstniki. Otroci v vseh starostnih obdobjih so dajali pripombe v zvezi s kognitivno aktivnostjo, kar kaže, da je interes za aktivnosti prisoten tudi v predšolskem obdobju; interes za samovrednotenje kognitivne kompetence pa se je pomembno povečal na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje. Pomen omenjene raziskave pa je še v tem, da je dokazala, da se tudi otroci v obdobju zgodnjega otroštva primerjajo z vrstniki, le da njihova socialna primerjava ni koristna za samovrednotenje. Pogosto opazujejo vrstnika v funkciji osvajanja socialnih norm, oblikovanja in vzdrževanja prijateljstva itd. Število tovrstnih socialnih primerjav s starostjo otrok pada. Na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje narašča opazovanje vrstnika v smislu posnemanja določene kognitivne dejavnosti, nato pa se število tovrstnih socialnih primerjav spet zmanjša. Samo starejši otroci izmed tistih, ki so sodelovali v raziskavi, pa so pokazali vedenje, iz katerega je bilo možno sklepati, da jih zanima napredovanje vrstnika pri reševanju kognitivnih nalog zaradi težnje po samovrednotenju. Da v funkciji vrednotenja dajejo večji poudarek kognitivnim aktivnostim in dosežkom otroci v srednjem otroštvu kot pa otroci v zgodnjem otroštvu, kaže raziskava (Stipek, Tannatt, 1984), v kateri so predšolski otroci in otroci v 1., 2. in 3. razredu osnovne šole morali oceniti kognitivno uspešnost in sposobnost svojih vrstnikov ter razložiti oceno. Predšolski otroci so ocenjevali vrstnike predvsem na osnovi tega, ali jim je vrstnik prijatelj, ali se lepo obnaša, in glede na socialni status vrstnika (je starejši). V manjšem številu so omenjali delovne navade vrstnika (vedno naredi, kar mu reče učitelj; vedno dokonča delo itd.) Otroci v nižjih razredih osnovne šole so bili bolj pozorni na vrstnikove zmogljivosti (barva znotraj črt; ne zna šteti do 100 itd.). Starejši otroci pa so upoštevali težavnost nalog, ki jih vrstnik rešuje, in primerjali dosežke vrstnika, ki so ga ocenjevali, z dosežki drugih vrstnikov. O podobnih rezultatih poročata avtorici Frey in Ruble (1985). Predšolski otroci in otroci v nižjih razredih osnovne šole so morali imenovati vrstnike, ki bi jih zaprosili za pomoč pri reševanju kognitivnih nalog, in razložiti svojo izbiro. Njihove odgovore sta avtorici razvrstili v naslednje kategorije: razvojna stopnja vrstnika (Obiskuje višji razred kot jaz.), karakteristika osebnosti (Imam jo rad in ona ima rada mene. Je prijeten.), zunanji faktor (Sediva skupaj.), kompetenca na določenem področju (Zelo dobro obvlada aritmetiko.) in splošna kompetenca (Je pameten.). Zadnji dve kategoriji sta bili značilni le za starejše otroke izmed tistih, ki so sodelovali v raziskavi.

Raziskava avtorjev Stipek in Tannatt (1984) tudi sugerira, da otroci v funkciji samovrednotenja prej uporabijo avtonomne standarde (Ne zna šteti do 100.), kot pa standarde, ki temeljijo na socialni primerjavi (Šteje bolje kot njegovi vrstniki.), kar je predpostavljala že Veroff leta 1969 (po Stipek in Tannatt, 1984). Iz raziskave avtorjev

Ruble in Flett (1988) lahko razberemo, da to ne pomeni, da se tudi avtonomne primerjave (primerjave lastnih rešitev s pravilnimi rešitvami) pojavijo pred socialnimi (primerjave lastnih rešitev z rešitvami vrstnikov). Avtorja poročata o tem, da je interes za avtonomne primerjave in socialne primerjave odvisen od sposobnosti otrok. Pri visoko sposobnih otrocih z leti interes za avtonomno primerjavo hitro narašča, interes za socialno primerjavo pa kaže težnjo upadanja. Nizko in srednje sposobni otroci pa v vseh starostnih obdobjih raje uporabljajo standarde socialne primerjave kot avtonomno primerjavo. Vsebina avtonomnega standarda se v omenjenih raziskavah pomembno razlikuje (avtonomni opis zmogljivosti (Stipek in Tannatt) oz. primerjava lastnih dosežkov s pravilnimi rešitvami nalog (Ruble in Flett)). Na osnovi primerjave starosti otrok, ki so sodelovali v raziskavah (od 1. - 3. razreda osnovne šole (Stipek in Tannatt) oz. od 2. - 6. razreda osnovne šole (Ruble in Flett)), lahko sklepamo, da se avtonomni opisi lastnih zmogljivosti pojavijo pred socialno primerjavo, koristno za samovrednotenje, kakor tudi pred primerjavo lastnih dosežkov z absolutnimi dosežki. Kakšen procent tovrstnih absolutnih informacij in informacij socialne primerjave otroci uporabijo, pa ni toliko odvisno od socio-kognitivnih sposobnosti otrok, ampak v večji meri od drugih mehanizmov. Kot sugerirata Ruble in Flett (1988), je eden izmed teh mehanizmov težnja otrok po vzdrževanju ali povišanju samo-spoštovanja ter stopnja gotovosti o tem, koliko so sposobni. Večja je njihova prepričanost, da so visoko sposobni (kar pa je značilno prav za visoko sposobne otroke), bolj pogosto uporabijo absolutne povratne informacije v funkciji samovrednotenja ter manj pogosto informacije socialne primerjave. To kaže, da se uporabi socialna primerjava zato, da bi se povečala prepričanost vase.

Da le starejši otroci upoštevajo težavnost nalog pri vrednotenju drugih (glej Stipek in Tannatt, 1984) in sebe, lahko razložimo z razvojnimi zakonitostmi razumevanja koncepta težavnosti nalog. Avtorja Nicholls in Miller sta leta 1983 izvedla raziskavo, v kateri sta otrokom v 1. razredu osnovne šole pokazala pet škatel z napisom "Puzzle". Na vsaki škatli je bila narisana slika, ki jo je bilo možno sestaviti iz delov, ki so se nahajali v škatli, in določeno število rdečih in modrih shematsko narisanih obrazov otrok. To število je variiralo glede na posamezne škatle. Preskušancem je bilo rečeno, da narisani obrazi (npr. obrazi rdeče barve) simbolizirajo otroke, ki so pravilno sestavili sliko, narisano na škatli, in tiste (npr. obrazi modre modre barve), ki pri tej dejavnosti niso bili uspešni. Raziskovalca sta otrokom pokazala tudi škatle, ki so se razlikovale po številu kosov, iz katerih je bilo možno sestaviti sliko, prikazano na platnicah škatel. V intervjuju sta poskušala ugotoviti mnenje preskušanca o tem, katera škatla vsebuje dele, ki jih lahko pravilno sestavi le zelo pameten otrok, in katero škatlo bi preskušanec sam izbral za reševanje. Raziskava se je ponovila čez leto dni. Avtorja sta odkrila tri stopnje razumevanja pojma težavnosti nalog in razumevanja odnosa med težavnostjo nalog in sposobnostjo reševalca. Prvo stopnjo sta označila "egocentrična težavnost". Otroci na tej stopnji razvoja so trdili, da so naloge, ki so jih pravilno rešili, lahke; naloge, ki jih niso pravilno rešili, pa težke. Kot opozarja Nicholls, ki je leta 1978 izvedel podobno raziskavo, pojmujejo otroci, ki so na tej stopnji razvoja, pravilno rešitev naloge kot uspeh, nepravilno rešitev naloge pa kot neuspeh; ob uspehu čutijo zadovoljstvo, ob neuspehu pa nezadovoljstvo. Nicholls in Miller (1983) navajata, da otroci na stopnji egocentrične težavnosti še niso odkrili zveze med sposobnostjo reševalca in težavnostjo nalog. Drugo stopnjo sta avtorja označila "objektivna težavnost". Otroci na tej stopnji razvoja v ocenitvi težavnosti nalog niso upoštevali informacij o uspešnosti vrstnikov pri

reševanju teh nalog, upoštevali pa so kompleksnost nalog. Naloge, pri katerih je bilo potrebno sliko sestaviti iz večjega števila delov, so razumeli kot težjo v primerjavi z nalogami, pri katerih je bilo možno sliko sestaviti iz manjšega števila delov. Spoznali so že odnos med sposobnostjo reševalca in težavnostjo nalog. Zavedali so se, da je bolj sposoben tisti, ki pravilno reši nalogo, ki je bolj kompleksna, in da je rešitev naloge, ki zahteva več sposobnosti, več vredna. Kot opozarja Nicholls (1978), čutijo ti otroci več zadovoljstva ob uspehu na bolj kompleksni nalogi kot na manj kompleksni nalogi in več nezadovoljstva ob neuspehu na manj kompleksni nalogi kot na bolj kompleksni nalogi. V tretji stopnji razvoja, imenovani "normativna težavnost", so otroci navajali, da je težka naloga tista, ki jo je pravilno rešilo malo njihovih vrstnikov, in lahka naloga tista, ki jo je pravilno rešila večina njihovih vrstnikov. Zavedali so se, da so najbolj sposobne tiste osebe, ki pravilno rešijo normativno najtežje naloge. Longitudinalni podatki so potrdili horizontalne podatke in pričakovanja avtorjev v zvezi s konstantnostjo zaporedja omenjenih treh stopenj razumevanja težavnosti nalog in odnosa med težavnostjo in sposobnostjo. Normativno razumevanje težavnosti se je pojavilo pri otrocih od 6. - 7. leta starosti.

Razvoj koncepta sposobnosti je bolj natančno proučeval Nicholls (1978). Otrokom različne starosti je pokazal filme, ki so prikazovali pare vrstnikov pri reševanju problema. Prizadevnost je pri teh reševalcih variirala. Eni so se ves čas ukvarjali s problemom, drugi so nekaj časa porabili za dejavnosti, ki s problemom niso bile povezane (šiljenje svinčnika, oziranje po prostoru itd.). Variirala pa je tudi uspešnost reševalcev. Eni so z rešitvijo problema dosegli boljši rezultat kot drugi. V intervjuju je Nicholls otroke opozarjal na različno stopnjo prizadevnosti in uspešnosti reševalcev; spraševal jih je, kako je mogoče, da doseže reševalec, ki si manj prizadeva, boljši rezultat. Ugotovil je, da mlajši otroci ne ločijo pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost. Menijo, da so osebe, ki imajo boljše dosežke, pri reševanju nalog bolj prizadevne in so bolj sposobne. Prizadevnost in dosežek se ne diferencirata kot vzrok in posledica. Otroci v naslednji, to je drugi stopnji razvoja diferenciacije omenjenih pojmov navajajo, da imajo enaka prizadevanja kot posledico vedno enake rezultate. Prizadevnost pojmujejo kot vzrok dosežka. Otroci v tretji stopnji razvoja delno diferencirajo prizadevnost in sposobnost. Sedaj tudi sposobnost obravnavajo kot vzrok dosežka. Nesistematično navajajo, da so reševalci, ki si manj prizadevajo pri reševanju nalog, a dosegajo boljše rezultati kot njihovi vrstniki, ki so pri reševanju enakih nalog bolj prizadevni, bolj sposobni. Pojmovanje sposobnosti kot kapacitete in védenje, da visoka sposobnost poveča učinke prizadevnosti in nizka sposobnost omeji učinek prizadevnosti, se pojavi v četrti stopnji razvoja, to je približno v zadnjem razredu osnovne šole, ko je otrok sposoben abstraktno misliti. Potrditev opisanih stopenj razvoja koncepta sposobnosti najdemo tudi v že omenjeni raziskavi avtorjev Stipek in Tannatt (1984), v kateri so otroci še v 2. in 3. razredu osnovne šole pogosto razlagali svoje ocene vrstnikove sposobnosti na osnovi delovnih navad vrstnika. Stipek in Tannatt (1984) navajata ugotovitve drugih avtorjev, da otroci v nižjih razredih osnovne šole pojem prizadevnost ne razumejo v smislu vztrajnosti, iskanja pomoči, uporabe različnih strategij reševanja itd., ampak menijo, da je prizadeven tisti, ki se vede tako, da zadovolji pričakovanja odraslih.

Skladno z modelom samorazumevanja in z rezultati številnih empiričnih raziskav lahko trdimo, da se koncept sposobnosti ne razvija samo na osnovi diferenciacije različnih karakteristik, ki so povezane s kognitivno kompetenco, ampak tudi na osnovi

integracije različnih povratnih informacij ter pojmovanja sposobnosti kot stabilne notranje karakteristike vsakega posameznika. Ruble in Flett (1988) sta postavila otrokom, starim 7;0 - 11;1 let, 12 vprašanj, ki sta jih razdelila v naslednje kategorije: a) identiteta - kaže večjo ali manjšo konsistentnost v ocenah aritmetične kompetence vrstnika (primer vprašanja: Kako dober, misliš, je _____ pri aritmetiki?), b) stabilnost - otrok zaznava vrstnikovo kompetenco kot stabilno skozi čas (Je bil lansko leto _____ dober/slab pri aritmetiki?) in c) konsistentnost - razumevanje, da je sposobnost dispozicionalna lastnost in stabilna glede na različne aktivnosti (Če učenec ni zelo dober pri seštevanju, ali misliš, da bi lahko bil dober pri odštevanju?). Rezultati kažejo, da s starostjo otrok razumevanje stabilnosti sposobnosti narašča. Rholes in Ruble (1984) sta uporabila za proučevanje enakega problema drugačno metodologijo. Raziskavo sta izvedla v dveh delih. V prvem delu sta otrokom, ki so bili razporejeni v dve starostni skupini (5-6 let in 9-10 let), pokazale filme, ki so prikazovali otroke njihove starosti v različnih življenjskih situacijah. Preskušanci so lahko ocenili, ali so prikazani otroci dobrsrčni ali ozkosrčni, bojzljivi ali pogumni, dobri ali slabi atleti, dobri ali slabi pri reševanju intelektualnih problemov. Nato so videli filme z istimi otroki v dveh, glede na prejšnje filme nekoliko spremenjenih, situacijah. V eni izmed teh dveh situacij se je otrok vedel konsistentno z vedenjem v prejšnjem filmu (pri prejšnjem filmu je npr. delil svojo hrano z vrstnikom, pri naslednjem filmu pa je pomagal vrstniku pri zemeljskih delih), v drugi situaciji pa se je otrok vedel nekonsistentno, ali pa je bila situacija nerelevantna (isti otrok ni ustregel prošnji vrstnika; film ni prikazoval lastnosti dobrsrčnost-ozkosrčnost, ampak katero drugo od prej omenjenih lastnosti). Preskušanci so morali oceniti, katera izmed dveh prikazanih situacij se je po njihovem mnenju zares zgodila. Rezultati kažejo, da starejši otroci pričakujejo večjo stabilnost v obnašanju kot mlajši otroci. V drugem delu raziskave sta Rholes in Ruble otrokom, ki so bili razdeljeni v štiri starostne skušine (5-6, 7-8, 9-10, 18-22 let), posredovala opise, ki so bili ali konsistentni ali nekonsistentni (Včeraj je Sam vedno zadel koš. V preteklosti je Sam zelo redko zadel koš. - primer nekonsistentnega opisa). Preskušanci so morali navesti razloge za opisano vedenje (Ali misliš, da je Sam vedno zadel koš, ker je dober pri metanju na koš?) in napovedati vedenje glede na čas (Kaj meniš, kolikokrat je Sam zadel koš v preteklosti?) in situacijo (Misliš, da je bil Sam uspešen tudi pri drugih igrah, pri katerih se zahteva metanje?). Če so prej slišali konsistenten opis, so vsi otroci pričakovali višjo časovno stabilnost v obnašanju, a le starejši otroci (stari 9-22 let) so pričakovali tudi višjo situacijsko stabilnost. Rezultati sugerirajo, da so mlajši otroci sposobni uporabiti tovrstne povratne informacije glede konsistentnosti in nekonsistentnosti v obnašanju nepoznanih vrstnikov v razlaganju obnašanja teh vrstnikov, niso pa sposobni teh informacij upoštevati pri napovedovanju situacijske konstantnosti obnašanja. Da otrok razvije razumevanje dispozicijskih lastnosti, mora, kot navajata avtorja omenjene študije, biti sposoben selekcionirati relevantno izkušnjo, si jo zapomniti in jo povezati z drugimi izkušnjami, dobljenimi v drugem času in v drugi situaciji. Sklepamo lahko, da otrok, ki trdi, da je npr. dober pri reševanju matematičnih problemov, ne razmišlja o osebnostni lastnosti, temveč samo opisuje izkušnjo v določenem času in situaciji.

Da se prej pojavi razumevanje sposobnosti ko specifične spretnosti in kasneje kot globalne, stabilne osebnostne lastnosti, kažejo že citirani rezultati raziskave avtoric Frey in Ruble (1985). Glede na kronološko starost so otroci prej navajali specifične sposobnosti vrstnikov kot globalno inteligentnost.

Težave, ki jih imajo mlajši otroci s selekcioniranjem relevantnih izkušenj in integriranjem le-teh, kažejo tudi raziskave samovrednotenja, ki temeljijo na faktorskih analizah. Da se otrokove ocene lastne kompetence, dobljene na različnih lestvicah samovrednotenja, razlikujejo glede na različna področja delovanja in pojavljanja, so ugotovili številni avtorji. Harterjeva in Pike (1984) sta pri otrocih, starih 4 in 5 let, odkrila naslednjo faktorsko solucijo: faktor kompetence in faktor socialne sprejetosti, kar pomeni, da so ti otroci razlikovali omenjeni dve področji svojega delovanja in so se glede na njiju različno vrednotili. Niso pa razlikovali specifičnih delov teh področij, njihove samo-ocene se niso pomembno razlikovale, če so ocenjevali kognitivno kompetenco ali pa fizično kompetenco. Sebe so pojmovali kot "dobre" ali "slabe", ne glede na podpodročje. 6 in 7-letni otroci pa so razlikovali tudi ti dve podpodročji delovanja. Avtorja sklepata, da 8-letni otroci že dobro diferencirajo lastno šolsko kompetenco, kompetenco na področju atletike, sprejetost od vrstnikov, lastno fizično privlačnost in vedenje. Poleg tega menita, da imajo 8-letni otroci že mnogo manj težav v vrednotenju splošne samovrednosti, kar pomeni, da se je poleg diferenciacije pojavil že začetek integracije posameznih aspektov sebe v enoten sistem. Postopno diferenciranje kognitivne kompetenco od ostalih komponent osebne identitete kažejo tudi že citirane študije (Frey in Ruble, 1985; Stipek in Tannatt, 1984), čeprav nekatere izmed njih (tudi raziskava avtorjev Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan, 1987) omogočajo dvom v pravilnost sklepov, o katerih poročata Harter in Pike (1984) v zvezi z 8-letnimi otroki. Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan (1987) navajajo, da faktorska solucija šolskega samokoncepta pri dekletih, ki obiskujejo 1. razred osnovne šole, vsebuje naslednje postavke: pokoravati se pravilom, biti dober študent, biti pošten, branje in biti sposoben skrbeti zase; pri fantih pa: aritmetika, biti dober študent, hitro se učiti nove stvari, branje. Iz teh rezultatov je razvidno, da prvošolke slabo diferencirajo kognitivno kompetenco, kar se potrdi tudi v predikcijskih študijah, ki kažejo, da se percepcija kognitivne kompetence prvošolk oblikuje v večji meri na osnovi socialnih kot kognitivnih komponent. Med nekognitivnimi prediktorji percepcije lastne kognitivne kompetence prvošolk zasledimo: pričakovanja staršev v zvezi z otrokovim vedenjem, popularnost otroka med vrstniki in samovrednotenje telesne podobe.

Številni avtorji trdijo, da pri otrocih razvoj socio-kognitivnega razumevanja vpliva na stopnjo in realnost samovrednotenja kognitivne kompetence. Višje je socio-kognitivno razumevanje otrok, nižja je stopnja in višja je realnost samovrednotenja. Glede na to, da je socio-kognitivno razumevanje, ki je povezano z vrednotenjem kognitivne kompetence, pri predšolskih otrocih na nižjem nivoju kot pri šolskih otrocih (kar je razvidno iz predhodnega teksta), omenjeno predpostavko podpirajo že podatki, ki kažejo, da predšolski otroci v primerjavi s šolskimi lastno kognitivno kompetenco pomembno višje ocenjujejo, realnost njihovih samo-ocen pa je pomembno nižja. To kažejo tako laboratorijske raziskave kot raziskave, narejene v razredu (Nicholls, 1978; Stipek, 1981; Harter in Pike, 1984; Miller, 1987; Frey in Ruble, 1987; Stipek in Tannatt, 1984 itd.). Frey in Ruble (1985) sta ugotovili, da se otroci, ki se pogosteje zanimajo za napredovanje vrstnikov pri reševanju kognitivnih nalog, nižje samovrednotijo, kar se kaže v samo-ocenah bralne spretnosti in v spontanem vrednotenju svojih dosežkov in sposobnosti, kot otroci, ki se manj zanimajo za napredovanje vrstnikov. Pri mlajših otrocih se izraža pozitivna zveza med interesom za napredovanje vrstnikov in realnostjo samo-ocen. Otroci, ki so pokazali večji interes za socialne primerjave, ki so lahko

koristne za samovrednotenje, so svojo kognitivno kompetenco ocenili bolj realno kot otroci, ki so pokazali manjši interes za tovrstne socialne primerjave. Nicholls (1978) poroča, da realnost samovrednotenja bralne spretnosti narašča vzporedno z razvojem diferencije pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost. Ne glede na to, ali upoštevamo kronološko starost otrok ali ne, ocene lastne kompetence otrok, ki so na višji stopnji diferenciacije omenjenih pojmov, so bolj realne kot samo-ocene otrok, ki so na nižji stopnji. O podobnih rezultatih poroča tudi Miller (1987). Ugotovil je, da so prvošolci, ki niso imeli razvitega normativnega koncepta sposobnosti, v pomembno večjem številu izbirali najvišjo oceno za ocenitev svojih bralnih sposobnosti kot otroci, ki so imeli razvit normativni koncept sposobnosti. Kljub temu, da so otroci, ki so imeli razvit normativni koncept sposobnosti, pokazali nižje samovrednotenje, so jih njihovi učitelji bolj ocenili glede bralnih sposobnosti kot otroke, ki niso imeli razvitega normativnega koncepta sposobnosti.

V nadaljnjem tekstu bom predstavila raziskavo, v kateri sem ugotavljala stopnjo in realnost samovrednotenja kognitivne kompetence otrok na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje. Kognitivna kompetenca je pojmovana kot stopnja uspešnosti oz. neuspešnosti otroka pri izvajanju spoznavnih dejavnosti, kot so: sestavljanje kock po načrtu, reševanje ugank, obnavljanje zgodb, štetje, poznavanje prometnih znakov in denarja, računanje, čitanje itd. Upoštevane so bile predvsem tiste tovrstne aktivnosti, ki jih otroci v večji meri izvajajo v vrtcu oz. v šoli.

V predstavitvi se bom omejila na spremembe v stopnji in realnosti samovrednotenja kognitivne kompetence pri otrocih različne starosti. Glede na že citirane rezultate drugih avtorjev, ki kažejo, da se socio-kognitivno razumevanje, ki je povezano s samovrednotenjem kognitivne kompetence, pomembno spreminja na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, in da je povezano s stopnjo in realnostjo samovrednotenja kognitivne kompetence pri otrocih, pričakujem spremembe v samovrednotenju kognitivne kompetence tudi pri našem vzorcu otrok.

METODOLOGIJA

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 156 otrok, starih 5 - 8 let. Razdeljeni so bili v 4 starostne skupine. V skupini A so bili otroci, stari 5 let (otroci iz vzgojnovarstvene ustanove (v nadaljnjem tekstu: VVO)), v skupini B so bili otroci, stari 6 let (otroci iz VVO, ki so obiskovali program priprave na šolo), v skupini C so bili otroci, stari 7 let (obiskovali so 1. razred osnovne šole (v nadaljnjem tekstu: OŠ)) in v skupini D otroci, stari 8 let (obiskovali so 2. razred OŠ). V vsaki starostni skupini je bila približno polovica dečkov, polovica deklic; približno tretjina otrok iz družin nižjega socialnoekonomskega statusa (v nadaljnjem tekstu: SES), tretjina iz družin srednjega SES-a in tretjina iz družin višjega SES-a (SES je bil določen glede na izobrazbo staršev). Vsi otroci so živeli v popolnih družinah. Iz dokumentacije VVO oz. OŠ, ki so jo otroci obiskovali, je bilo razvidno, da niso imeli večjih psihičnih ali telesnih motenj. V raziskavi so sodelovali tudi starši in vzgojiteljice oz. učiteljice zgoraj omenjenih otrok.

Vzorec je bil sestavljen na osnovi popisa otrok v dveh mariborskih VVO in dveh mariborskih OŠ. Vzorec je sistematski. Poudariti je potrebno, da VVO in OŠ niso bile izbrane po posebnem ključu. Enako velja tudi za oddelke v teh ustanovah. V nekaterih ustanovah so bili vključeni v raziskavo vsi obstoječi oddelki, v ostalih pa le nekateri. Pri izbiri oddelkov se je upoštevala predvsem prostorska ustreznost ustanove za izvedbo raziskave in pripravljenost pedagoških delavcev za sodelovanje v raziskavi.

Spremenljivke

Spremenljivki, ki sta osrednji predmet zanimanja v tem prispevku, sta:

- neodvisna spremenljivka - kronološka starost otrok (v nadaljnjem tekstu: KS);
- odvisna spremenljivka - stopnja in realnost percipirane kognitivne kompetence otrok ki je izražena z ocenami, dobljenimi na Lestvici percipirane kognitivne kompetence za otroke (LPKK).

Vseh spremenljivk, ki so bile vključene v raziskavo, je 35 (v obdelavi podatkov je vsaka ocena, dobljene na lestvici otrokove kognitivne kompetence (teh je deset), vodena kot samostojna spremenljivka; uporabljene so bile tri lestvice otrokove kognitivne kompetence (LPKK, Lestvica otrokove kognitivne kompetence za starše (LOKK-S) in Lestvica otrokovne kognitivne kompetence za vzgojitelje oz. učitelje (LOKK-VU)); kot neodvisne spremenljivke so se obravnavale KS, spol otroka, SES družine, iz katere otrok izhaja, inteligentnost otroka, izražena z deviacijskim inteligenčnim kvociantom, ter stopnja kognitivnega razvoja otroka). Zaradi obsežnosti rezultatov navajam v tem članku le tiste ugotovitve raziskave, ki so povezane z izpostavljenim problemom.

Pripomočki

- Lestvice otrokove kognitivne kompetence - sestavila sem 4 variante Lestvice percipirane kognitivne kompetence za otroke glede na KS otrok (za vsako kronološko leto posebno lestvico). Uporaba lestvic je individualna. Pri vsaki postavki mora otrok v paru risb (ena prikazuje kompetentnega, druga nekompetentnega otroka; spol otroka na risbi se sklada s spolom preskušanca) izbrati tisto risbo, ki prikazuje otroka, ki mu je glede uspešnosti pri reševanju kognitivne naloge bolj podoben. Nato mora oceniti še stopnjo podobnosti ("zelo podoben" oz. "malo podoben"). Dobimo 4-stopenjsko lestvico. Lestvice so aditivne, kar pomeni, da lahko ocene, dobljene na posameznih postavkah lestvice, seštejemo (minimalna vsota ocen je 10, maksimalna pa 40). Pokazatelj interne konsistentnosti a znaša od 0.46 od 0.87, pri čemer je le a lestvice, ki je namenjena 7-letnim otrokom, nižji od 0.82. Lestvice za starše in vzgojitelje oz. učitelje imajo enake postavke kot lestvice za otroke. Ocenjevalci morajo na osnovi možnih štirih stopenj oceniti, koliko so trditve, ki opisujejo kompetentnega otroka, resnične za otroka, ki ga ocenjujejo. a lestvic za starše znaša od 0.71 do 0.87 (le a lestvice za 7-letne otroke je nižji od 0.81), a lestvic za vzgojitelje oz. učitelje pa znaša od 0.90 do 0.96. Vsote ocen, dobljene na lestvicah za otroke, starše in vzgojitelje oz. učitelje, ki so za isto starost otrok, so primerljive;

- Psihometrični preizkus inteligentnosti: Otis-Lennon - "Mental Ability Test" (1968)- test "šolske" sposobnosti;

- Piagetove naloge kvalitativno analitične metode ugotavljanja stopnje kognitivnega razvoja: naloga konzervacije mase, multiplikativne klasifikacije in serijacije.

Postopek

Preskušanje je potekalo v mesecu novembru in decembru 1987, in sicer v dopoldanskem času v VVO oz. OŠ.

Rezultati

Tabela 1: Aritmetične sredine (v nadaljnjem tekstu: \bar{x}) in standardne deviacije (v nadaljnjem tekstu: SD) vsot ocen na Lestvici percepirane kognitivne kompetence za otroke.

Starost otrok:	5 let		6 let		7 let		8 let	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
	33.13	5.36	32.54	4.77	31.05	2.93	32.33	4.50

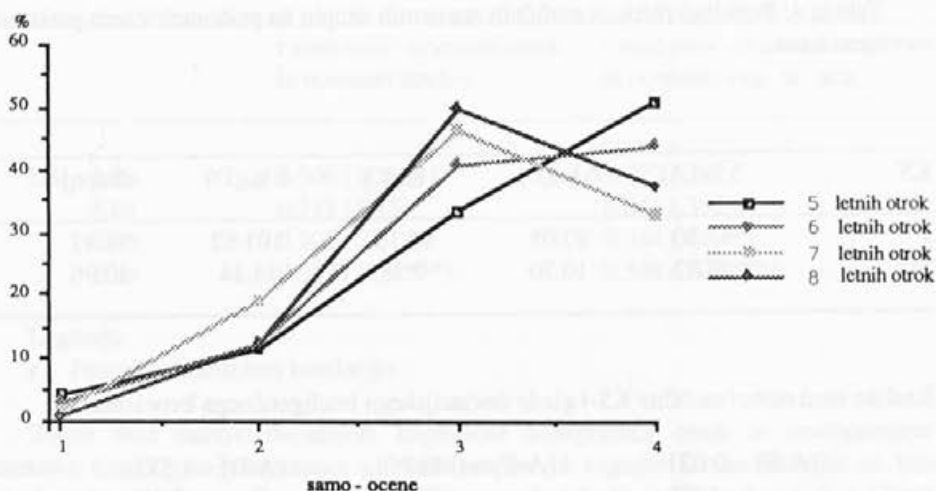
Iz tabele 1 in 2 ter slike 1 je razvidno, da otroci, stari 5-8 let, visoko vrednotijo lastno kognitivno kompetenco. Vsote ocen, dobljene na Lestvici percepirane kognitivne kompetence za otroke (tabela 1), in ocene na posameznih postavkah iste lestvice (tabela 2 in slika 1) kažejo tendenco, da s starostjo otrok njihovo samovrednotenje kognitivne kompetence pada. Ta padec pa ni povsem linearen. Zgovoren je podatek, da 5-letni otroci kar v 51% primerov izberejo najvišjo oceno na lestvici za ocenitev lastne kompetence, % tovrstnih primerov s starostjo otrok pada, a tudi v tem primeru ne linearno.

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev ocen, dobljenih na Lestvici percepirane kognitivne kompetence za otroke, glede na posamezne postavke.

Starost otrok	5 let	6 let	7 let	8 let
Ocene: 1	16/4,2	12/2,9	6/1,6	2/0,5
2	43/11,3	51/12,4	73/19,2	48/12,3
3	127/33,4	168/41,0	176/46,3	195/50,0
4	194/51,0	179/43,7	125/32,9	145/37,2
skupaj	380/100	410/100	380/100	390/100

Legenda: / pred tem znakom je zapisana frekvenca, za njim pa procent.

Slika 1: Frekvenčna distribucija ocen, dobljenih na Lestvici percipirane kognitivne kompetence za otroke, glede na kronološko starost otrok.



Rezultati analize variance (tabela 3) kažejo, da se skupine otrok različna KS ne razlikujejo statistično pomembno glede samo-ocen, dobljenih na Lestvici percipirane kognitivne kompetence za otroke.

Tabela 3: Analiza variance za ocene dobljene na Lestvici percipirane kognitivne kompetence za otroke glede na KS otrok

Spremljivka	F	df	Pomembnost F
KS	1.320	3	0.271

Glede na to, da je vsebina lestvic prilagojena KS otrok in vzgojno-izobraževalnemu programu skupine v vrtcu oz. razrede v šoli, ki ga otroci obiskujejo, ter glede na rezultate naše raziskave, ki kažejo, da se "šolska" sposobnost ne razlikuje pomembno pri otrocih različne starosti (tabela 4), bi s predpostavko, da se otroci vrednotijo realno, pričakovali, da se stopnja samovrednotenja ne razlikuje statistično pomembno pri otrocih

iz različnih starostnih skupin. Ta pričakovanja podpirajo rezultati analize variance. Vseeno pa se lahko vprašamo, ali so samo-ocene kognitivne kompetence otrok, starih 5-8 let, v resnici realne.

Tabela 4: Rezultati otrok iz različnih starostnih skupin na psihometričnem preizkusu inteligentnosti.

KS	5 let(A)	6 let(B)	7 let(C)	8 let(D)	skupaj
x	97.10	97.05	98.13	101.62	98.47
SD	10.82	10.20	7.28	14.14	10.96

Razlike med otroci različne KS-i glede deviacijskega inteligentnega kvocienta:

t (A-B) = 0.021 (.90)	t (A-C) = 0.487 (.70)	t (A-D) = 1.572 (.50)
t (B-C) = 0.538 (.70)	t (B-D) = 1.664 (.10)	t (C-D) = 1.356 (.50)

Realnost vrednotenja otrok lastne kognitivne kompetence je bila ocenjena na osnovi naslednjih pokazateljev:

- zveze med samo-ocenami otrok kognitivne kompetence in ocena otrokove kognitivne kompetence njihovih staršev in vzgojiteljic oz. učiteljic;
- zveze med samo-ocenami otrok kognitivne kompetence in rezultati na psihometričnem preizkusu inteligentnosti;
- zvezi med samo-ocenami otrok kognitivne kompetence in stopnjo kognitivnega razvoja otrok.

Stališče mnogih avtorjev je, da vzgojitelji in učitelji najbolj poznajo otrokovo kognitivno kompetenco, saj dobijo v zvezi z njo veliko informacij, otroke pa lahko med seboj tudi primerjajo. Glede na to, da dejavnosti, ki jih otrok izvaja v institucionalnem izobraževanju (in ki so zajete v lestvicah vrednotenja kognitivne kompetence), lahko izvaja tudi zunaj vrtca oz. šole (predpostavljam, da ob prisotnosti staršev ali celo z njihovim sodelovanjem), lahko menimo, da so tudi starši sposobni oceniti otrokovo kognitivno kompetenco. To je tudi razlog, da lahko iz primerjave otrokovih samo-ocen z ocenami njihovih staršev, vzgojiteljic in učiteljic sklepamo o realnosti otrokovih samo-ocen. Glede na ugotovitve mnogih avtorjev, da šolska sposobnost in stopnja kognitivnega razvoja pomembno determinira otrokovo kognitivno kompetenco, se tudi podatki, dobljeni na psihometričnem preizkusu inteligentnosti in na osnovi Piagetovih nalog, lahko obravnavajo v funkciji ugotavljanja realnosti otrokovih samo-ocen.

Tabela 5: Korelacijska povezanost (Pearsnovni koeficienti korelacije) med samo-ocenami otrok kognitivne kompetence in ocenami njihovih staršev in vzgojiteljic oz. učiteljic glede na KS otrok.

	r med samo-ocenami otrok in ocenami staršev	r med samo-ocenami otrok in ocenami vzg. oz. učit.
KS: 5 let	0.306 (.031 *)	0.092 (.291)
6 let	0.218 (.085)	0.044 (.392)
7 let	0.203 (.111)	0.344 (.017 *)
8 let	0.549 (.000 ***)	0.548 (.000 ***)

Legenda:

r ... Pearsnov koeficient korelacije

Zveze med samovrednotenjem kognitivne kompetence otrok in vrednotenjem otrokove kognitivne kompetence njihovih staršev in vzgojiteljic oz. učiteljic so bile proučevane z izračunom Pearsonovih koeficientov korelacije in kanonske analize. Glede na majhno število podatkov lahko na osnovi tabele 5 sklepamo, da so statistično in vsebinsko pomembne zveze med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih staršev in učiteljic le pri 8-letnih otrocih. Kanonska analiza odkriva pri 5-letnih otrocih eno statistično pomembno kanonsko korelacijo med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih staršev ($P = .009 **$); pri 8-letnih otrocih eno statistično pomembno kanonsko korelacijo med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih staršev ($P = .0007 **$) in eno statistično pomembno kanonsko korelacijo med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih učiteljic ($P = .011 *$). Kanonska analiza ne odkrije statistično pomembnih zvez med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih staršev in vzgojiteljic oz. učiteljic pri 6 in 7-letnih otrocih, med samo-ocenami otrok in ocenami njihovih vzgojiteljic pa pri 5-letnih otrocih. Vendar so faktorji, ekstrahirani v procesu kanonskih razmerij, nejasni in je zato verbalno označevanje le-teh nemogoče.

Z namenom ugotavljati zvezo med stopnjo samovrednotenja kognitivne kompetence otrok in rezultati otrok na psihometričnem preizkusu inteligentnosti so bili v obdelavi podatkov otroci razvrščeni v dve starostni skupini (mlajša skupina: 5 in 6-letni otroci, starejša skupina: 7 in 8-letni otroci). Zveza med samo-ocenami otrok in rezultati na omenjenem preizkusu je statistično pomembna le za starejšo skupino otrok ($r = 0.39$ ($P = .000 ***$)), ni pa pomembna za mlajšo skupino otrok ($r = 0.11$ ($P = .157$)). Pearsonovi koeficienti korelacije, izračunani za ugotavljanje zveze med rezultati otrok na preizkusu inteligentnosti in samo-ocenami na posameznih postavkah Lestvice percepirane kognitivne kompetence za otroke, kažejo, da je število tovrstnih statistično pomembnih zvez minimalno pri otrocih, starih 5, 6 in 7 let, število pa se občutno poveča pri 8-letnih otrocih (število pomembnih zvez (maksimalno možno število je 10): 1, 1, 1, 7).

Iz tabele 6 je razvidno, da na višji stopnji kognitivnega razvoja so otroci, višje je njihovo samovrednotenje kognitivne kompetence. Omejena tendenca pa ni opazna pri 6-letnih otrocih. Število otrok v nekaterih skupinah, razporejenih glede na stopnjo kognitivnega

razvoja, je zelo majhno, zato lahko dobljene rezultate obravnavamo le v smislu tendenc. Največje razlike med aritmetičnimi sredinami samo-ocen otrok, ki so na različni stopnji kognitivnega razvoja, zasledimo pri 8-letnih otrocih.

Tabela 6: Povprečje vsote samo-ocen otrok kognitivne kompetence glede na različno stopnjo kognitivnega razvoja otrok

Starost otrok:	5 let		6 let		7 let	
stopnja	1	2	1	2	1	2
\bar{x}	33.097	33.286	32.929	31.692	30.091	31.577
SD	5.741	3.546	5.221	3.660	3.590	
N	31	7	28	13	11	26

Starost otrok:	8 let				
stopnja	3	2+3	1	2	3
\bar{x}	28.000	31.444	29.333	32.733	34.333
SD		2.592	4.633	4.160	6.658
N	1	27	6	30	3

Legenda:

stopnja 1 ... preoperativna stopnja kognitivnega razvoja

stopnja 2 ... prehodna stopnja med preoperativno in operativno

stopnja 3 ... stopnja konkretno logičnih operacij

stopnja 2+3 ... seštevek otrok, ki so na prehodni, in otrok, ki so na operativni stopnji razvoja.

Rezultati raziskave sugerirajo, da najbolj realno vrednotijo lastno kognitivno kompetenco 8-letni otroci, medtem ko samo-ocene mlajših otrok niso vselej realne. Prav ta podatek opozarja, da ne smemo zanemariti rezultatov, ki kažejo tendenco, da s starostjo otrok stopnja samovrednotenja kognitivne kompetence pada. Če primerjamo aritmetične sredine samo-ocen otrok različne KS-i na postavkah, ki so enake v lestvicah za različno starost otrok (tabela 7), najdemo že omenjeno tendenco, da s starostjo otrok samo-ocene padajo. Zanimivo pa je, da ti rezultati, kot tudi rezultati, prikazani v tabeli 1 in 2 ter sliki 1, kažejo rahel dvig samovrednotenja pri 8-letnih otrocih.

Tabela 7: \bar{x} samo-ocen otrok na tistih postavkah, ki so enake v Lestvicah percepirane kognitivne kompetence za otroke različnih starosti.

	\bar{x} samo-ocen			
Starost otrok:	5 let	6 let	7 let	8 let
Postavka:				
- obnoviti zgodbo	3.34	3.20	2.97	3.21
- risati domače živali	3.16	3.12	3.08	

Tendence, ki so razvidne iz aritmetičnih sredin vsot ocen in ocen na posameznih postavkah Lestvice percipirane kognitivne kompetence za otroke, podpirajo hipotezo, da se v obdobju od 5. do 8. leta starosti spreminja stopnja samovrednotenja kognitivne kompetence pri otrocih. Opaža se predviden, čeprav rahel padec v stopnji samovrednotenja. Rezultati tudi kažejo, da se samoocene 8-letnih otrok bolj približajo realnosti kot samoocene mlajših otrok, kar prav tako podpira hipotezo, da v obdobju od 5. do 8. leta starosti realnost samovrednotenja kognitivne kompetence narašča. Omenjene hipoteze temeljijo na ugotovitvah drugih avtorjev, ki so citirani v problematiki tega dela, da z naraščanjem stopnje socio-kognitivnega razumevanja (pomemben napredek v razvoju socio-kognitivnega razumevanja pa se opaža prav v obdobju vstopa v šolo) pada stopnja samovrednotenja in narašča realnost samovrednotenja kognitivne kompetence.

V nasprotju s pričakovani rezultati kažejo rahel dvig samovrednotenja kognitivne kompetence pri 8-letnih otrocih. Predpostavljamo namreč lahko, da se ti otroci v primerjavi z mlajšimi več zanimajo za lastne in tuje kognitivne dosežke, se bolje zavedajo vrednosti kognitivnega dosežka, imajo večjo sposobnost pravilnega selekcioniranja in integriranja relevantnih povratnih informacij v koncept lastne kognitivne kompetence. Prav zato bi tudi pričakovali, da v primerjavi z motivacijskimi faktorji, kot je na primer želja po tem, da bi bili kompetentni, kognitivni dosežki zavzemajo pomembnejšo prediktivno vlogo za samovrednotenje. Morda pa se dogaja obratno, da zaradi vedno večjega zavedanja pomena kognitivne kompetence otroci dajejo na lestvici percipirane kognitivne kompetence vedno več socialno zaželenih odgovorov. Lestvica ni zaščitena pred tovrstnimi odgovori, kar še posebej kaže dejstvo, da lestvica vsebuje postavke z negativno valenco (ki opisujejo NEkompetentnega otroka in ne le MANJ kompetentnega).

Da je samovrednotenje 8-letnih otrok realnejše kot samovrednotenje mlajših otrok, lahko razložimo ne le s predvideno stopnjo socio-kognitivnega razumevanja teh otrok, ampak tudi s prisotnostjo šolskih ocen. Ker je bila raziskava izvedena v prvem polletju šolskega leta, se je le kognitivna kompetenca 8-letnih otrok že vrednotila s šolskimi ocenami (ne pa tudi kognitivna kompetenca 7-letnih otrok). Sklepamo lahko, da so šolske ocene očitni pokazatelj otrokove kognitivne kompetence, ki ima pomembno vlogo pri oblikovanju otrokovega odnosa do sebe.

Kanonska analiza ne odkrije niti rahlih zvez med samoocenami otrok kognitivne kompetence in ocena otrokove kognitivne kompetence njihovih staršev in vzgojiteljic oz. učiteljic pri 6 in 7-letnih otrocih. Pri 7-letnih otrocih zasledimo tudi najnižjo interno konsistentnost Lestvice percipirane kognitivne kompetence za otroke. Razlogi za omenjene rezultate so lahko v zvezi s sestavo lestvic za omenjeno starost otrok, ali pa je pri tej starosti realno samovrednotenje kognitivne kompetence še posebej otežkočeno. Otroci, stari 6 in 7 let, vstopajo v novo okolje ("malo šolo" oz. osnovno šolo), pri tem zamenjajo vzgojitelje oz. učitelje in vsaj nekatere vrstnike. Nastane nova socialna struktura, ki ji pripadajo. Otrok je postavljen pred nove zahteve in naloge, drugačne vrednote, razvije nove standarde za vrednotenje sebe in drugih (po Entwisle, Aleksander, Pallas in Cadigan, 1987; po Miller, 1987 itd.). Kot navajata Frey in Ruble (1985), osebe, ki pomembno vplivajo na samovrednotenje otrok, sedaj niso le starši, ampak se poveča

tudi vloga učiteljev in vrstnikov. Kot sugerirajo omenjeni avtorji, vse našteje spremembe lahko vplivajo na padec v realnosti samovrednotenja kognitivne kompetence. Tudi Harterjeva (1982) poroča o zmanjšani realnosti samoocen šolske uspešnosti (realnost je presojala glede na zveze med samoocenami otrok in njihovimi dosežki na testih znanja) pri otrocih na prehodu iz ene v drugo šolsko institucijo (to je pri otrocih v 7. razredu), Rosenberg (1979; po Hart in Damon, 1986) pa o povečani nestabilnosti samokoncepta prav tako pri otrocih v 7. razredu. Verjetno je, da 6 in 7-letni otroci kažejo določeno nestabilnost v zvezi z uspešnostjo reševanja kognitivnih nalog ne le zaradi novih zahtev in reševanja novih vrst nalog, ampak tudi zaradi specifične stopnje njihovega kognitivnega razvoja. So namreč na prehodu iz preoperativne v operativno stopnjo kognitivnega razvoja, kar pomeni, da njihovo kognitivno funkcioniranje ni vedno na enakem nivoju. To pa otroku otežkoča oblikovanje konsistentne podobe o sebi.

Predstavljena raziskava nudi številne možnosti za nadaljnje raziskave. Smotno bi bilo v raziskavo vključiti tudi starejše otroke, katerih stopnja socio-kognitivnega razumevanja je predvideno višja. Predvidevam, da bi na ta način lahko opazili večje variacije v stopnji in realnosti samovrednotenja kognitivne kompetence otrok. K rezultatom, ki temeljijo na horizontalni raziskavi, bi bilo potrebno dodati še rezultate, ki bi temeljili na longitudinalni raziskavi, da bi lahko kontrolirali spreminjanje samovrednotenja otrok ob dejanskem spreminjanju neodvisne spremenljivke, to je kronološke starosti otrok. Da ugotovitve ne bi temeljile le na predvidevanjih, bi morali sistematično kontrolirati razvoj socio-kognitivnega razumevanja otrok.

Glede na to, da imajo samoocene kognitivne kompetence mlajših otrok le šibko podlago v kognitivnih dosežkih (citirani avtorji, kot je že nekajkrat omenjeno, razlog za to iščejo v nizki stopnji socio-kognitivnega razumevanja), bi se morali vprašati, kateri dejavniki pa imajo višjo prediktivno vrednost za samovrednotenje teh otrok.

Številni avtorji (Stipek, 1981; Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan, 1987; Eccles Parsons, Adler in Kaczala, 1982; Phillips, 1987) navajajo, da imajo pri mlajših otrocih pomembno prediktivno vrednost za stopnjo samovrednotenja stališča in pričakovanja njihovih staršev v zvezi s kognitivno kompetenco. S problemom, v kolikšni meri ta stališča in pričakovanja staršev vplivajo tudi na realnost samovrednotenja otrok ter koliko se ta stališča in pričakovanja staršev spreminjajo z odraščanjem otroka, pa bi se lahko pozabavali v eni izmed naslednjih raziskav.

LITERATURA

- Damon, W. in Hart, D., The Development of Self-Understanding from Infancy through Adolescence, *Child Development*, št. 4, 1982, str. 841-864.
- Eccles Parsons, J. E., Adler, T. F. in Kaczala, C. M., Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences, *Child Development*, št. 53, 1982, str. 310-321.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M. in Cadigan, D., The Emergent Academic Self-Image of First Graders: Its Response to Social Structure, *Child Development*, št. 58, 1987, str. 1190-1206.
- Frey, K. S. in Ruble, D. N., What Children Say When the Teacher Is Not Around: Conflicting Goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom, *Journal of Personality and Social Psychology*, št. 3, 1985, str. 550-562.
- Frey, K. S. in Ruble, D. N., What Children Say about Classroom Performance: Sex and Grade Differences in Perceived Competence, *Child Development*, št. 58, 1987, str. 1066-1078.

- Hart, D. in Damon, W., *Developmental Trends in Self-Understanding, Social Cognition*, št. 4, 1986, str. 388-407.
- Harter, S., *The Perceived Competence Scale for Children*, *Child Development*, št. 53, 1982, str. 87-97.
- Harter, S. in Pike, R., *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, *Child Development*, št. 6, 1984, str. 1969-1982.
- Lamovec, T., *Faktorji samospoštovanja*, *Anthropos*, št. I-II, 1987, str. 223-236.
- Miller, A. T., *Changes in Academic Self Concept in Early School Years: The Role of Conceptions of Ability*, *Journal of Social Behavior and Personality*, št. 4, 1987, str. 551-558.
- Nicholls, J. G., *The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability*, *Child Development*, št. 49, 1978, str. 800-814.
- Nicholls, J. G. in Miller, A. T., *The Differentiation of the Concepts of Difficulty and Ability*, *Child Development*, št. 54, 1983, str. 951-959.
- Otis, A. S. in Lennon, R. T., *Otis-Lennon Mental Ability Test, Manual for Administration*, Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
- Phillips, D., *The Illusion of Incompetence among Academically Competent Children*, *Child Development*, št. 6, 1984, str. 2000-2016.
- Phillips, D. A., *Socialization of Perceived Academic Competence among Highly Competent Children*, *Child Development*, št. 58, 1987, str. 1308-1320.
- Rholes, W. S. in Ruble, D. N., *Children's Understanding of Dispositional Characteristics of Others*, *Child Development*, št. 55, 1984, str. 550-560.
- Ruble, D. N. in Flett, G. L., *Conflicting Goals in Self-Evaluative Information Seeking: Developmental and Ability Level Analyses*, *Child Development*, št. 59, 1988, str. 97-106.
- Stipek, D. J., *Children's Perceptions of Their Own and Their Classmates' Ability*, *Journal of Educational Psychology*, št. 3, 1981, str. 404-410.
- Stipek, D. J. in Tannatt, L. M., *Children's Judgements of Their Own and Their Peers' Academic Competence*, *Journal of Educational Psychology*, št. 1, 1984, str. 75-84.