

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA

Oddelek za psihologijo

**Mojca Juriševič**

***DEJA VNIKI OBLIKOVANJA SAMOPODOBE***

***ŠOLSKEGA OTROKA***

MAGISTRSKO DELO

MENTOR:

**dr. Drago Žagar, redni profesor**

V Ljubljani, novembra 1997

## *PREDGOVOR*

*"Če šola (razred, učna skupina...) ni prostor kakovostnega življenja, tudi ne more postati prostor kakovostnega učenja."*

dr. Barica Marentič-Požarnik (1997, str. 33)

Sodobna spoznanja o samopodobi opozarjajo na nujnost njenega upoštevanja pri vsakem koraku vzgojno-izobraževalnega dela; raziskave namreč kažejo, da je realno oblikovana samopodoba na različnih področjih otrokovega udejstvovanja pomemben kazalnik duševnega zdravja, poleg tega pa napoveduje tudi kvaliteto njegovega prilagajanja kasneje v življenju.

Zagotavljanje *kakovostnega življenja* v šoli zatorej nujno vključuje tudi skrb za oblikovanje učenčeve samopodobe, ki jo Delors v Poročilu Mednarodne komisije o izobraževanju za 21.stoletje, pripravljenemu za UNESCO, upravičeno uvršča med izzive prihodnosti (*učiti se, da bi znali živeti v skupnosti ter učiti se biti*).

Vendar pa strokovno ustrezen pedagoškopsihološki pristop k samopodobi šolskega otroka zahteva najprej natančno poznavanje procesov in/ali dejavnikov, ki prispevajo k njenemu oblikovanju. Le-tem sem se posvetila v svojem magistrskem delu.

Pri študiju in raziskovanju sem imela pred seboj dva cilja; prvega sem skušala doseči v vlogi psihologinje - raziskovalke, drugega pa v vlogi, ki jo imam kot aktivna udeleženka v dodiplomskem izobraževanju razrednih učiteljev.

Tako ni presenetljivo, da mi je delo poleg strokovnega predstavljalo pogosto tudi osebni izziv, in sicer v smeri razmišljanj glede pomena, ki ga učitelj kot *pomembni drugi* ima v procesu oblikovanja učenčeve samopodobe.

Stopnja, do katere sem se uspela približati postavljenima ciljema, predstavlja dejansko vrednost magistrskega dela ter utemeljuje smernice za moje nadaljnje znanstveno - - raziskovalno in strokovno delo.

Ob tej priložnosti se za pomoč in spodbude pri delu zahvaljujem:

sodelujočim osnovnim šolam oziroma šolskim svetovalnim delavkam, učiteljicam ter otrokom,

Pedagoški fakulteti v Ljubljani, ki mi je omogočila študij ter natančnejši vpogled v našo šolsko prakso,

knjižničarkam Filozofske in Pedagoške fakultete v Ljubljani, še posebej pa ga. Alji Smole-Gašparovič, za pomoč pri dostopu do strokovne literature,

mentorici na matični fakulteti, dr. Cveti Razdevšek-Pučko, izr.prof, za dopolnilne strokovne nasvete ter izraženo zaupanje.

Predvsem pa iskrena hvala mentorju magistrskega dela, red.prof.dr. Dragu Žagarju, ki moje delo spremlja že vrsto let ter ga s svojimi številnimi raziskovalnimi izkušnjami ter obsežnim strokovnim znanjem nenehno bogati.

## POVZETEK

Temeljni problem raziskave je ugotoviti naravo odnosov med samopodobo šolskih otrok/predadolescentov ter nekaterimi dejavniki, domnevno povezanimi z njenim oblikovanjem med 10-im in 12-im letom starosti.

Samopodoba je bila merjena z vprašalnikom SDQ-I (Marsh, 1990) na istem vzorcu v dveh različnih starostnih obdobjih, za neodvisne spremenljivke pa so bile upoštevane: kronološka starost, spol, učna uspešnost ter razmerje med zeleno in dejansko samopodobo.

Rezultati statističnih analiz (bivariatne in multivariatne metode - analiza variance, kanonična in diskriminantna analiza) kažejo na: 1. nujnost razločevanja med različnimi sestavinami samopodobe, 2. pomembnost ločevanja med zunanji in notranji dejavniki vplivanja na oblikovanje samopodobe, 3. razvojno pogojeno členitev posameznih sestavin samopodobe, 4. pomembnost razločevanja na razsežnosti *dejansko - zeleno* kot dejavnikom oblikovanja samopodobe, 5. selektiven vpliv spola oziroma spolne vloge ter učne uspešnosti na posamezne sestavine samopodobe, predvsem pa na prepletenost teh odnosov - videti je, da s starostjo samopodoba v teh odnosih prevzema čedalje pomembnejšo mesto v vlogi *vzroka* in ne toliko *posledice*.

Iz raziskovalnih ugotovitev izhajajo tudi pomembne smernice za nadaljnje proučevanje konstrukta samopodobe, predvsem v povezavi z učnim področjem ter v strokovno-pedagoškem delu z učitelji.

Ključne besede: *večsestavinska samopodoba šolskega otroka; predadolescenca; oblikovanje samopodobe; razčlenjevanje samopodobe; razmerje med zeleno in dejansko samopodobo; samopodoba in razlike med spoloma; samopodoba in učna uspešnost; longitudinalni pristop v raziskovanju samopodobe.*

## ABSTRACT

The main aim of the research was to find out the nature of relations between school-aged child's self-concept and certain factors we believe to be important for its development between the ages 10 to 12.

The self-concept was measured with Self-Description Questionnaire -1 (Marsh, 1990) covering the same subjects in two different age periods; our study considered several independent variables: chronological age, sex, academic achievement and real/ideal self-concept discrepancy.

The results of statistical analysis (bivariate and multivariate methods - analysis of variance, canonical and discriminant analysis) show: 1. the urgency for differentiation between several dimensions of self-concept, 2. the importance of differentiation between internal and external factors that play a significant role in the process of self-concept formation, 3. the influence of development on differentiation in different areas of self-concept formation, 4. the importance of differentiation on the dimension *real - ideal* as the factor influencing the formation of self-concept, 5. the selective nature of sex/sex role and achievement effects on multidimensional self-concept, above all on the complex nature of relationships between them - it seems that with age self-concept takes over the role of *the cause*, not so much *the consequence*.

The research findings reveal also the important implications for the future research on the construct of self-concept, above all in connection with the area of learning and, in the professional - pedagogical work with teachers.

Key words: *school-aged child's multidimensional self-concept; preadolescence; self-concept formation; self-concept differentiation; real/ideal self-concept discrepancy; self-concept and sex differences; self-concept and academic achievement; longitudinal approach in the self-concept research.*

# VSEBINSKO KAZALO

stran:

## *I. TEORETIČNI UVOD*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Opredelitev temeljnih pojmov</b>                                     | <b>1</b>  |
| 1.1 <u>Posameznikov jaz oziroma sebstvo</u>                               | 2         |
| 1.2 <u>Samopodoba</u>   | 3         |
| <b>2 POGLED NAZAJ: Zgodovinsko ozadje sodobnih teorij o samopodobi</b>    | <b>5</b>  |
| <b>3 NEKATERA SODOBNA SPOZNANJA O NARAVI SAMOPODOBE</b>                   | <b>11</b> |
| 3.1 <u>Kaj je samopodoba? Nekatere opredelitve za uvodno razmišljanje</u> | 12        |
| 3.2 <u>Vsebinski vidik</u>  | 14        |
| 3.2.1 <i>Sestavine samopodobe</i>   | 15        |
| 3.2.1.1 Telesna samopodoba  | 16        |
| 3.2.1.2 Socialna samopodoba   | 17        |
| 3.2.1.3 Družinska samopodoba  | 19        |
| 3.2.1.4 Emocionalna samopodoba  | 19        |
| 3.2.1.5 Samopodoba kompetentnosti   | 20        |
| 3.2.1.6 Akademska samopodoba  | 21        |
| 3.2.2 <i>Splošna samopodoba</i>   | 23        |
| 3.2.2.1 Splošna samopodoba kot kognitivna komponenta                      | 23        |
| 3.2.2.2 Splošna samopodoba kot čustvena komponenta                        | 27        |
| 3.3 <u>Vidik strukturne urejenosti</u>                                    | 28        |
| 3.3.1 <i>Kompenzacijski model</i>   | 30        |
| 3.3.2 <i>Hierarhični modeli samopodobe</i>                                | 30        |
| 3.3.1.1 Shavelsonov model samopodobe                                      | 31        |
| 3.3.1.2 Model Songa in Hattiea  | 34        |
| 3.3.1.3 Dopolnitve Marsha in Shavelsona                                   | 35        |
| 3.3.1.4 Brackenov model   | 36        |
| 3.4 <u>Vidik dinamičnosti: Delovna samopodoba</u>                         | 38        |
| 3.5 <u>Razvojni vidik</u>   | 40        |
| 3.5.1 <i>Izvor samopodobe</i>   | 41        |
| 3.5.2 <i>Dejavniki oblikovanja samopodobe</i>                             | 43        |
| 3.5.2.1 Notranji dejavniki oblikovanja samopodobe                         | 43        |
| 3.5.2.2 Zunanji dejavniki oblikovanja samopodobe                          | 44        |
| 3.5.3 <i>Razvojne smernice oblikovanja samopodobe</i>                     | 48        |
| 3.6 <u>Razsežnosti in funkcije samopodobe</u>                             | 52-       |
| 3.6.1 <i>Dejanska in želena samopodoba</i>                                | 53        |
| 3.6.2 <i>Funkcije samopodobe</i>  | 57        |
| <b>4 SAMOPODOBA ŠOLSKEGA OTROKA</b>                                       | <b>58</b> |
| 4.1 <u>Osvetlitev razvojnega obdobja: med šestim in dvanajstim letom</u>  | 59        |
| 4.2 <u>Vpliv socialnega okolja</u>  | 62        |
| 4.2.1 <i>Šolsko okolje</i>  | 67        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2.1.1 Učitelj kot "pomemben drugi"   | 71         |
| 4.3 Šolska uspešnost in/ali učenje   | 73         |
| 4.3.1 <i>Nekatere procesne spremenljivke, povezane s samopodobo</i>  | 76         |
| 4.4 <u>Merjenje samopodobe šolskega otroka</u>   | 82         |
| AAA <i>Ocenjevalne lestvice za merjenje samopodobe šolskega otroka</i>   | 83         |
| 4.4.1.1 CSEI - inventar samo vrednotenj a  | 83         |
| 4.4.1.2 PHSCS - lestvica samopodobe  | 84         |
| 4.4.1.3 SPPC - profil samoznavanja   | 85         |
| 4.4.1.4 SDQ-I - vprašalnik opisovanja samega sebe  | 85         |
| <br>   |            |
| <b>II. PROBLEM</b>   | <b>87</b>  |
| <br>   |            |
| <b>III. HIPOTEZE</b>   | <b>89</b>  |
| <br>   |            |
| <b>IV. SPREMENLJIVKE</b>   | <b>91</b>  |
| <br>   |            |
| <b>V. METODA</b>   |            |
| <br>   |            |
| <b>1 VZOREC</b>  | <b>92</b>  |
| <br>   |            |
| <b>2 MERSKI INŠTRUMENTI</b>  | <b>93</b>  |
| <br>   |            |
| <b>3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV</b>  | <b>99</b>  |
| <br>   |            |
| <b>4 STATISTIČNA ANALIZA</b>   | <b>100</b> |
| <br>   |            |
| <br>   |            |
| <b>VI. REZULTATI Z INTERPRETACIJO</b>  |            |
| <br>   |            |
| <b>1 POVEZANOST MED SESTAVINAMI SAMOPODOBE</b>   | <b>101</b> |
| 1.1 <u>Razčlenjevanje samopodobe</u>   | 102        |
| 1.2 <u>Povezanost samopodobe med 10-im in 12-im letom starosti</u>   | 105        |
| <br>   |            |
| <b>2 DEJAVNIKI OBLIKOVANJA SAMOPODOBE MED DESETIM IN DVANAJSTIM LETOM OTROKOVE STAROSTI</b>                          | <b>109</b> |
| 2.1 <u>Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in razmerje med zeleno in dejansko samopodobo</u> | 110        |
| 2.2 <u>Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in spol</u>                                       | 122        |
| 2.3 <u>Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in učno uspešnost</u>                             | 131        |
| 2.3.1 <i>Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in splošni učni uspeh</i>                       | 132        |
| 2.3.2 <i>Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz matematike</i>            | 139        |

|  |                |
|--|----------------|
| 2.3.3 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz branja   | 147            |
| 2.3.4 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz slovenskega jezika                             | 154            |
| 2.3.5 Ugotovitve o vplivu učne uspešnosti  | 162            |
| <b>3 SAMOPODOBA KOT SKLOP RAZLOČEVALNIH SPREMENLJIVK</b>   | <b>164</b>     |
| 3.1 <u>Desetletne deklice in desetletni dečki</u>  | 165            |
| 3.2 <u>Dvanajstletne deklice in dvanajstletni dečki</u>  | 167            |
| 3.3 <u>Različno učno uspešni desetletni otroci</u>   | 171            |
| 3.3.1 <i>Glede na splošni učni uspeh</i>   | 171            |
| 3.3.2 <i>Glede na zaključno oceno iz matematike</i>  | 172            |
| 3.3.3 <i>Glede na zaključno oceno iz branja</i>  | 173            |
| 3.3.4 <i>Glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika</i>  | 175            |
| 3.4 <u>Različno učno uspešni dvanajstletni otroci</u>  | 177            |
| 3.4.1 <i>Glede na splošni učni uspeh</i>   | 177            |
| 3.4.2 <i>Glede na zaključno oceno iz matematike</i>  | 179            |
| 3.4.3 <i>Glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika</i>  | 181            |
| 3.5 <u>Ugotovitve o razločevalni moči spremenljivk samopodobe glede na skupine različno učno uspešnih 10-letnih in 12-letnih otrok</u> | 182            |
| <br><b>VII SKLEPI IN USMERITVE</b>   | <br><b>184</b> |
| <br><b>VIII LITERATURA</b>   | <br><b>188</b> |
| <br><b>IX. PRILOGE</b>   |                |
| <b>1 SEZNAM PRILOG</b>   | <b>200</b>     |



*I. TEORETIČNI UVOD*



# 1 Opredelitev temeljnih pojmov

Dobrih sto let je že minilo od "psihološkega rojstva" samopodobe, zato ni čudno, kot "na pol v šali, na pol zares" pravi Marsh (1990a), da je samopodoba *psihološki konstrukt, o katerem že vsi vse vemo*. Mar res?

V tej šali se nedvomno skrivajo pomembna zrna resnice. Eno izmed njih je dejstvo, da je ta konstrukt v svoji razmeroma kratki zgodovini pritegnil k raziskovanju številne avtorje; Bracken (1996) je npr. v podatkovni bazi PsychINFO samo v zadnjih petnajstih letih naštel več kot 11000 prispevkov, ki kot ključno besedo vključujejo samopodobo. Drugo, prav tako veliko, a zato "manj sladko zrno" pa je najbrž prispevek vsevedov (v Marshovem smislu), ki so iz samopodobe ustvarili modni trend<sup>1</sup>, kateri se dobro, vendar prepogosto ne dovolj kritično prodaja na različnih področjih (npr. ekonomsko-propagandnem področju, področju svetovanja..., po: Brinthaup in Lipka, 1994).

Nenazadnje je kot metaforična zrna potrebno upoštevati tudi zgodovinska izhodišča raziskovanja samopodobe, kot *conditio sine qua non*, ter družbene potrebe sedanosti v oblikovanju smernic za nadaljnje raziskovanje.

Ob pregledu raziskav iz šestdesetih in sedemdesetih let kaj hitro ugotovimo, da so zgodnji avtorji samopodobo opredeljevali predvsem kot statični, globalni konstrukt in da so poudarjali zgolj empirični del jaza (v Jamesovem duhu), torej jaz kot objekt. Sodobna pojmovanja samopodobe, ki jih bom predstavila v nadaljevanju, pa samopodobo opredeljujejo kot **dinamičen in večestavinski (kompleksen) konstrukt**, ki kot tak zahteva vključitev tudi drugega vidika jaza (po Meadovem vzoru), Jamesovega jaza kot subjekta, ki procesira, interpretira ter organizira znanje, ki ga imamo o sebi.

Danes na področju raziskovanja samopodobe pri tujih avtorjih zasledimo različne izraze, s katerimi le-ti poskušajo opredeliti lastni predmet raziskovanja. Še posebno v zadnjih letih se vse pogosteje za samopodobo uveljavlja izraz *self-concept* (npr. Burns, 1979, 1982; Harter, 1985 in kasneje; Shavelson s sod., 1976; Leahy in Shirk, 1985; Marsh s sod. 1983 in kasneje; Oppenheimer, 1990; Oostervegel 1992; Wigfield in Karpathian, 1991 in mnogi drugi), nemalokrat pa se srečamo tudi z drugimi, sorodnimi izrazi, kot npr.: *self-esteem* (Rosenberg 1979 po: Wylie, 1989), *self-image* (Glick in Zigler, 1985), *self-schema* (Marcus, 1977 in kasneje), *self-understanding* (Damon in Hart, 1982 in kasneje) *self-theory* (Epstain, 1973), *self-appraisal* (Felson, 1993), *self-efficacy* (Bandura, 1977; Schunk, 1989) in drugimi, ki se sicer nanašajo na samopodobo, s tem, da poudarjajo različne oziroma posamezne, določene vidike znanja, ki ga ima posameznik o sebi

Marsh (1996) meni, daje tovrstno nizanje različnih izrazov za isti konstrukt in/ali njegove posamezne vidike, npr. samopodoba/samospoštovanje (*self-concept/self-esteem*) z empiričnega vidika neplodno, saj študij, ki bi te razlike dejansko dokazale, do sedaj še ni; o podobnih ugotovitvah poročajo tudi drugi avtorji (npr. Shavelson, Hubner in Stanton, 1976; Bracken s sod., 1992, po: Stein, 1996; Byrne, 1996).

Pri svojem delu s študenti (bodočimi učitelji), predvsem pa na različnih delavnicah v sklopu programov permanentnega izobraževanja za učitelje, sem tudi sama že doživela, da se "o samopodobi veliko govori, a bore malo pove".

Eden izmed najnovejših poskusov empirično razmejiti oba konstrukta je študija, ki jo je opravil Brunett (1994); avtor je poskušal dokazati razlike med opisno in vrednostno komponento samopodobe (med *self-concept* in *self-esteem*), vendar mu je poskus spodletel. Povzemam njegove sklepne misli: *"Rezultati te študije kažejo, da sta opisni in vrednostni vidik posameznih sestavin samopodobe tako tesno povezana, da ju ni mogoče obravnavati ločeno, kot dva različna konstrukta /.../"* (prav tam, str. 170).

Tudi v našem, slovenskem strokovnem prostoru kaj hitro zasledimo podobne terminološke težave, vendar bolj na prevajalski ravni. Samopodobo naši avtorji prevajajo in razumejo kot **pojem samega sebe** (Cugmas, 1988 in kasneje), **pojem sebe** (Lamovec 1987 in kasneje), **pojmovanje samega sebe** (Skalar, 1985 in kasneje) in **samopodoba** (Kobal-Palčič, 1995; Musek 1982 in kasneje; Nastran-Ule, 1997 idr.).

Potrebno in smiselno je torej, da za dobro razumevanje nadaljevanja ter v želji po večji terminološki jasnosti uvodoma sama opredelim nekatere temeljne izraze, ki se nanašajo na predmet mojega raziskovalnega dela.

## 1.1 Posameznikov jaz oziroma sebstvo

Posameznikov **jaz** (*self*) je osrednja (jedrna) struktura naše osebnosti (Musek, 1992, 1993a, 1993b; Hermans in Kempen, 1993); je "psihični sistem, ki vzdržuje in regulira posredovalno, odnosno (zavestno) dejavnost in samodejavnost človeka" (Musek, 1982, str.469). Pomeni "tisto področje posameznikovega delovanja in izkustva, ki se kaže kot "svoje" in izvorno, kot mesto izvora, s katerim se posameznik istoveti v trenutku jazovega delovanja. To področje je zelo široko, vsekakor ne zajema le strogo razumskih in zavestno diskurzivnih izkušenj. V nobenem primeru ga ne moremo omejiti na t.i. "racionalni jaz", marveč vključuje tudi vse, včasih šibko ovedeno delovanje jaza, s katerim se istovetimo, emocije, fantazijo in imaginacijo, kreativno delovanje in intuicijo - le-ta se nam kaže velikokrat še pristnejše "naša", še pristnejše in izvirnejše povezana z jazom kot "običajna" zavestna dejavnost" (prav tam, str.470).

Na tem mestu je po mojem mnenju za natančnejše razumevanje potrebno pojasniti še pojem ega. V sodobni psihološki literaturi se pojem **jaza** in pojem ega namreč največkrat pojavljata kot **sinonima**, z izjemo bolj psihoanalitično usmerjenih avtorjev (prim, po: Jogan, 1994); Hamachek (1994) na primer meni, da do enačenja obeh pojmov prihaja zaradi tega, ker "ju je dejansko težko ločiti, saj jaz vsebuje tudi ego" (str. 23), poleg ida in superega (op.avtorice), ter da se ego v prvi vrsti nanaša na moč in prožnost našega jaza in samopodobe (glej tudi Praper, 1994).

## 1.2 Samopodoba

Med množico vidikov jaza, ki izhajajo iz analiz teoretikov različnih psiholoških usmeritev, se je kot nekako klasično v raziskovanju samopodobe uveljavilo oziroma ustalilo razlikovanje med dvema, konceptualno sicer različnima, a izkustveno neločljivima vidikoma jaza<sup>2</sup> - med **jazom kot** subjektom/subjektivnim sebstvom in **jazom kot** objektom/objektivnim sebstvom (npr. Damon in Hart, 1982; Dickstein, 1977; Hamacheck, 1994; Harter, 1996; Hermans in Kempen, 1993; Marsh s sod., 1983; Marcus in Wurf, 1987; Oosterwegel, 1992; Shavelson s sod., 1976 itd.), ki ga v svojem teoretičnem razmišljanju prevzemam tudi sama<sup>3</sup>.

*SAMOPODOBA je kognitivna reprezentacija lastnega jaza.*

*Je socialni konstrukt, ki vsebuje splet hierarhično urejenih samozaznav na različnih področjih posameznikovega delovanja.*

*Samopodoba je razvojno pogojena; njene raznovrstne sestavine se razvijajo in oblikujejo v posameznikovem življenju predvsem na podlagi interakcij posameznika z njegovim socialnim okoljem.*

*Zaradi svoje večrazsežnostne in dinamične narave ima pomembno vlogo v posameznikovem življenju; vpliva na njegovo kognitivno naravnost, na njegova čustva ter na njegovo vedenje.*

V pomoč pri uvodnem opredeljevanju samopodobe nam lahko služi Joharijevo okno<sup>4</sup>, ki predstavlja celotni jaz ter implicira mesto samopodobe v posameznikovi osebnosti (Luft, 1969, 1984; navajajo ga Locke in Ciechalski, 1995; Frey in Carlock, 1989; Robertson, 1988).

|                             | JAZ kot ZNAN<br>samemu sebi | JAZ kot samemu<br>sebi NEZNAN |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| JAZ kot<br>ZNAN<br>drugim   | I. JAVNI                    | III. NEODKRITI                |
| JAZ kot<br>drugim<br>NEZNAN | II. ZASEBNI                 | IV. NEZAVEDNI                 |

**Slika 1:** Joharijevo okno (Luft, 1984, po: Locke in Ciechalski, 1995, str. 53)

<sup>2</sup> Teoretična izhodišča tovrstnemu pojmovanju jaza sta postavila James in Mead.

<sup>3</sup> V ilustracijo podajam konkreten primer: "Ko, na primer, razmišljam o sebi, sem jaz oseba, o kateri razmišljam, torej sama sebi objekt mišljenja, hkrati pa sem jaz ta oseba, ki razmišlja, torej subjekt mišljenja."

<sup>4</sup> Joharijevo okno (Johari Window) je model predstavitve celotnega jaza, ki je ime dobilo po svojih avtorjih, Josephu Luftu in Harryju Ingramu (Locke in Ciechalski, 1995).

Področje **javnega jaza** predstavlja vse tiste vidike jaza, ki so znani tako posamezniku kot drugim (primer: "Sem zelo dobra plavalka.").

Področje **zasebnega jaza** je znano le posamezniku, ne pa tudi drugim (primer: "Upam, da nihče ne bo izvedel, kako naporno je bilo zame to delo").

Področje **neodkritega jaza** je posamezniku neznano, je pa znano drugim v tem smislu, da se posameznik svojih določenih lastnosti ne zaveda, dokler iz okolja ne prejme ustrezne povratne informacije (primer: "Moji prijatelji menijo, da sem prijazna.").

Področje **nezavednega jaza** vključuje posameznikove misli, čustva in vedenja, ki so latentna in nikomur znana (bodisi potlačena, bodisi še nedoživeta; primer: "Kako bom reagirala v določeni stresni situaciji?").

Ti štiri razdelki v Joharijevem oknu predstavljajo celoten posameznikov jaz, razsežnost/velikost posameznega podokenca, ki vključuje vse tri osnovne elemente: mišljenje, čustva in vedenje, pa je lastna posamezniku - v zdravem socialnem okolju se širi področje javnega jaza, hkrati pa prihaja tudi do sprememb jazov, opisanih v ostalih treh kvadrantih.

**Samopodoba** v Joharijevem oknu predstavlja javni, zasebni ter pogosto tudi neodkriti jaz (torej prve tri kvadrante). Vprašanje, ki na tem področju raziskovanja ostaja zaenkrat še odprto, pa je razsežnost nezavednega, torej četrti kvadrant oziroma po Musku (1993a) razsežnost "nezavedne kognicije" (glej tudi Kobal-Palčič, 1995).

V literaturi najpogosteje naletimo na opredelitev, da je samopodoba **samozaznava** spleta med seboj povezanih kognitivnih pojmovanj, na podlagi katerih posameznik oblikuje odnos do samega sebe ter na podlagi katerih uravnava svoje vedenje; največkrat omenjani elementi so stališča, prepričanja, vrednote, mnenja..., ki tvorijo kognitivne strukture (sheme, vozlišča) na področju socialno kognitivnih procesov.

Za namene pričujočega dela predlagam naslednje opredelitve<sup>5</sup>:

**Socialna kognicija** (*social cognition*) - je proces mentalne predelave informacij o socialnih objektih - o nas samih, o drugih ter o medosebnih odnosih; vključuje socialno zaznavanje, ocenjevanje, vrednotenje in uskladičenje teh podatkov na osnovi znanja, ki smo si ga pridobili.

**Stališče** (*attitude*) - je konstrukt, ki vključuje tri komponente: 1) kognitivno - predstavljajo jo kategorije in njihovi medsebojni odnosi, 2) čustveno - načini vrednotenja stališčnega objekta (pripadajočega posamezni kategoriji) in 3) vedenjsko - pripravljenost za reagiranje v zvezi s stališčnim objektom.

**Mnenje** (*opinion*) - je verbalni izraz stališča, ki temelji na intelektualni komponenti; izraža dejstva in podatke.

**Prepričanje** (*belief*) - je pojem, s katerim izražamo (čustveno) sprejete podmene, trditve, doktrino.

**Vrednote** (*values*) - pojmovanja, ki so dokaj trajna in posplošena; izražajo vzorce vedenja o ciljih in pojavih znotraj določenega družbenega okolja, ki so visoko cenjena - h katerim težimo, za katere se zavzemamo in jih spoštujemo.

<sup>5</sup> Pri opredeljevanju posameznih pojmov se opiram na: Augoustinos in Walker, 1995; Musek, 1993c; Nastran-Ule, 1997; Reber, 1995; Rot, 1973; Rus, 1994; Zvonarevič, 1985.

## **2 POGLED NAZAJ;**

### **Zgodovinsko ozadje sodobnih teorij o samopodobi**

Izraz **samopodoba** se je v psihologiji uveljavil šele v tem stoletju, čeprav zanimanje za človekov jaz izvira že iz časov antične Grčije<sup>6</sup>, ko je Descartes na edinstven način povezal mišljenje, bivanje in samozavedanje v svoj znameniti rek *Cogito, ergo sum*.

Skozi zgodovino<sup>7</sup>, ki jo do preloma stoletja lahko označimo kot predpsihološko obdobje raziskovanja samopodobe, kot ga imenuje Burns (1979), je opaziti postopen preusmeritveni tok od filozofskega pojmovanja jaza (jaz kot misleči subjekt) k **psihološkemu, empiričnemu pojmovanju jaza** (Burns, 1979, 1982; Musek, 1992, 1993a, 1993b).

Prelomnico med obema je šele na prehodu v to stoletje postavil ameriški filozof in psiholog **William James** (1890/199?<sup>8</sup>), ki je v psihologiji prvi utemeljil filozofski dualizem pojmovanja jaza. Sodobna psihologija mu zaradi njegovega dela soglasno pripisuje pionirstvo na področju psiholoških analiz jaza in samopodobe.

James je v svoji knjigi *Principles of Psychology* obsežno opisal in analiziral posameznikov jaz (*The Self*). Čeprav je v globalnem jazu ločil dva vidika, in sicer: "jaz kot subjekt" (*I*), v smislu čistega doživljanja, ter "jaz kot objekt" (*Me*), v smislu vsebine tega doživljanja, sta po avtorju oba vidika med seboj neločljivo povezana (se medsebojno pogojujeta) in kot taka vedno sočasno tvorita isto entiteto.

Z vidika raziskovanja samopodobe je še posebej zanimivo njegovo razumevanje psihološkega dela jaza, ki ga avtor imenuje *Empirical self or Me* ter ga razloži v dimenzijah materialnega, socialnega in duhovnega jaza. Jaz kot objekt torej vključuje lastnosti materialnega (telo oz. deli telesa, oblačila, družinski člani, dom, prijatelji... - lastnina oz. imetje posameznika), socialne lastnosti (vloge, odnosi, osebnost) in lastnosti duhovnega /spiritualnega/ (zavedanje, misli, psihološke mehanizme). Te tri osnovne sestavine je James analiziral glede na njihovo naravo in medsebojno povezanost; menil je, da jih posamezniki organiziramo v podobne hierarhične strukture. Na vrh hierhije uvrščamo duhovni jaz, na dno telesni jaz, različne netelesne materialne in socialne jaze pa postavljamo vmes (James, 1892/1961, po: Damon in Hart, 1988; James, 1890/199?).

Posebno pozornost je avtor posvetil pomenu raznovrstnosti vidikov socialnega jaza - "posameznik ima toliko različnih socialnih jazov, kolikor je različnih (skupin) ljudi, na

<sup>6</sup> Musek (1982, str.452) opozarja, "da je pojem jaza nastajal v razmeroma dolgotrajni evoluciji filozofskih in psiholoških razglabljanj, ter da je, medtem ko je bil npr. že dolgo znan v indijski filozofiji, v zahodni tradicionalni filozofiji bil dolgo časa potisnjen v ozadje..."

<sup>7</sup>Zainteresirani bralec lahko zanimive podatke o zgodovinskem razvoju raziskovanja jaza in samopodobe poišče v naslednjih virih:

Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, str. 163-176.

Broughton, J.M. (1987). The psychology, history, and ideology of the self. V: K.S. Larsen (Ur), *Dialectics and ideology in psychology*. Norwood, NJ: Ablex.

Logan, R.D. (1987). Historical change in prevailing sense of self. V: K. Yardley in T. Honess (Ur), *Self and identity: psychological perspectives*. Chichester, UK: Wiley.

<sup>8</sup>Ker v prevodu Jamesovega originalnega dela, ki je pri založbi Dover sicer izšel po letu 1990, nisem zasledila točne letnice izdaje, sem upoštevala bibliotekarsko pravilo citiranja v danem primeru (1890/199?).

katerih mnenja kaj da" (James, 1890/199?, str. 294). Ta raznovrstnost je lahko skladna (harmonična) ali pa protislovna, kar pomeni, da različnim okoliščinam lahko prilagajamo svoje vedenje ali pa se temu izogibamo.

James je v svoje razmišljanje o raznovrstnosti samopodob vključil tudi čustveno-motivacijsko komponento: "To, kar želimo biti in delati, je popolnoma odvisno od čustev, ki jih doživljamo glede nas samih" (prav tam, str. 310).

Samopodobo je opredelil kot razmerje med posameznikovimi dejanskimi dosežki in njegovimi aspiracijami. Če so aspiracije in dosežki uravnoteženi ah pa če so dosežki višji od aspiracij, bo samopodoba pozitivna in obratno; če bodo dosežki nižji od aspiracij, se bo posameznik vrednotil manj pozitivno (nizko samovrednotenje). V primeru pa, ko bodo dosežki nizki na področju, do katerega nimamo posebnih aspiracij, to k našemu samovrednotenju ne bo ničesar prispevalo (področje ocenimo kot nerelevantno za nas).

Prispevek Jamesovega dela k razvoju raziskovanja samopodobe je predvsem v razločevanju med "jazom kot subjektom" in "jazom kot objektom", s posebnim poudarkom na analizi in s tem utemeljitvi slednjega vidika, ki vključuje opisne kategorije, čustva, vrednotenja... Raziskovanje strukture jaza, različnih sestavin samopodobe, njihove hierarhične urejenosti, medsebojne prepletenosti oziroma možne konfliktnosti med njimi ter vloge čustev pri oblikovanju samopodobe (izvorno *self-feeling*) so nedvomno tisti elementi v Jamesovem prispevku, ki so v psihologiji utemeljili raziskovanje samopodobe ter spodbudili mnoge raziskovalce k poglobljenemu študiju tega pa tudi sorodnih konstruktov.

Od časov W. Jamesa pa vse do zgodnjih šestdesetih let se je zanimanje za psihološki del jaza prepletalo v sklopu raziskovanja jaza različnih teorij osebnosti.

**Burns** (1982) meni, da so na razvoj sodobnih teorij o samopodobi poleg Jamesa pomembno vplivali še predvsem trije drugi teoretični pristopi, in sicer: dognanja simboličnih interakcionistov, Eriksonova teorija samoidentitete ter fenomenološka spoznanja o jazu oziroma samopodobi.

Že leta 1979 pa je isti avtor ob zgodovinskem pregledu razvoja teorij jaza z vidika različnih psiholoških smeri kritično ocenil pomanjkljivosti, ki so botrovale vrsti padcev in vzponov v raziskovanju samopodobe v prvi polovici tega stoletja. Očital jim je zaviralno funkcijo pri psihološki umestitvi samopodobe na mesto, ki si ga, kot eden izmed ključnih elementov osebnosti, gotovo zasluži.

Te stranpoti je Burns pripisal preobsežni opredelitveni raznovrstnosti ter terminološki nejasnosti, nasprotujočim si metodološkim pristopom psihološkega raziskovanja ter, nenazadnje, sami problematiki merjenja tako subjektivnega, doživljajskega elementa, kot psihološki del jaza nedvomno je.

V prvih desetletjih stoletja je prevlada **behaviorizma** v psihologiji sicer začasno "izrinila" raziskovanje jaza in samopodobe kot neznanstveno in zato nevredno psihološke pozornosti, a je vendarle pustila pomemben pečat nadaljnjemu raziskovanju. Le-to je na podlagi behaviorističnega pojmovanja znanosti postalo bolj natančno, eksperimentalno in sistematično.

Druga usmeritev, v kateri je bilo prav tako čutiti zastoj v razvoju raziskovanja samopodobe (jaz kot objekt), pa je **psihoanalitična**; ta je poudarjala predvsem globinski in instinktivni determinizem, v katerem skoraj ni bilo prostora za zavestne procese in socialno motivacijo (prim. po: Lamovec, Musek in Pečjak, 1975). Korak dlje so naredili šele predstavniki **neoanalitičnih** smeri s tem, ko so poudarili pomen sociokulturnih dejavnikov in medosebnih odnosov na razvoj samopodobe, čeprav je bil ta prispevek (kot tudi prispevki njihovih predhodnikov) bolj namenjen terapevski praksi kot samemu raziskovanju jaza in samopodobe (Burns, 1979).

Med teoretiki neoanalitičnih smeri velja izpostaviti **E.H. Eriksona** (1968, po več avtorjih<sup>9</sup>), ki se je v svoji *teoriji psihosocialnega razvoja* bolj posvetil raziskovanju jaza kot objekta; za razliko od Freuda je razvoj jaza razširil v kulturni kontekst, še vedno pa **so** v ospredju pretežno podzavestni procesi.

Erickson je razvoj identitete poskušal razložiti z osmimi zaporednimi razvojnimi obdobji; posebno pozornost je posvetil konfliktom, ki so značilni za posamezna razvojna obdobja in kvalitetam jaza (ega), ki izhajajo iz rešitev teh konfliktov. Avtor meni, da mora posameznik v vsakem izmed teh obdobji reorganizirati svoj odnos do sveta in razumevanje samega sebe, kar pa je odraz tako sprememb v posamezniku samem kot tudi posledica vpliva zunanjih dejavnikov (spreminjajo se zahteve okolja). Razvoj samoidentitete je po avtorju torej pogojen z odnosi, ki jih ima posameznik s svojim socialnim (kulturnim) okoljem; ta razvojni proces progresivne diferenciacije in kristalizacije vodi k razširjanju samozavedanja in raziskovanju samega sebe. Vključuje hkrati refleksijo ter opazovanje. Na ta način "posameznik presoja samega sebe v luči svojega razumevanja o tem, kako ga presojuje drugi v primerjavi z njimi samimi ter njim lastno tipologijo, medtem ko on presoja njihovo presojanje njega samega tako, kakor zaznava samega sebe v primerjavi z njimi (drugimi) in tipologijo, ki je zanj postala relevantna" (Erikson, 1968, str.22, po: Burns, 1979).

Razvoj raziskovanja samopodobe je v času "neodzivajoče se" psihologije dobil novo razsežnost med bolj sociološko naravnanimi teoretiki, t.i. **simboličnimi interakcionisti**. Pomen *ponotranjenega socialnega dialoga* oziroma *simboličnih interakcij* po teh avtorjih izhaja iz treh ključnih ugotovitev. Prvič, posameznik se na okolje odziva na osnovi pomenov, ki jih ti elementi okolja imajo zanj kot za posameznika. Drugič, ti pomeni so rezultati socialnih interakcij, v katere je posameznik vključen, in tretjič, ti socialno-družbeni pomeni se spreminjajo na osnovi posameznikovih interpretacij prostora, v katerem te interakcije potekajo (Burns, 1979, 1982).

**C.H. Cooley** (1902, po več avtorjih<sup>10</sup>) je bil prvi, ki je kot enega izmed najpomembnejših virov podatkov za oblikovanje samopodobe izpostavil subjektivno pri posameznikovi razlagi povratnih informacij, ki jih dobi od pomembnih drugih oseb. Ključni element njegove teorije je torej posameznikovo ponotranjenje mnenja drugih o njem samem (*looking-glass self*). Ob tem pa je avtor pozornost posvetil tudi razvojnim dejavnikom (načini vključevanja stališč drugih v posameznikov jaz), ki jih James ni obravnaval.

<sup>9</sup> Avtorjev prispevek povzemam po: Burns, 1979, 1982; Erikson, 1994; Hamacheck, 1994; Horvat in Magajna, 1989.

<sup>10</sup> Avtorjev prispevek povzemam po: Burns, 1979, 1982; Harter, 1996; Rosenberg in Kaplan, 1982a.

Cooley meni, da pomembni drugi predstavljajo socialno ogledalo, v katerem posameznik "odkrije" njihovo mnenje o sebi (kaj drugi menijo o njegovem zunanjem videzu, motivih, dejanjih, značaju ipd.). Tako opredeljeno sebstvo vsebuje tri sestavine: 1. posameznikove predstave o tem, kako ga vidijo drugi, 2. posameznikove predstave o tem, kako ga presojuje drugi in 3. čustva, ki jih ob tem posameznik doživlja o sebi (npr. ponos ali sram).

Kadar te ocene in mnenja drugih enkrat postanejo ponotranjeni, predstavljajo relativno trajna stališča o sebi - posamezniki z "uravnovešenim samospoštovanjem imajo o sebi stabilno predstavo, ki jo prehodna obdobja ponosa ali sramu ne morejo omajati" (Cooley, 1902, str. 201, po: Harter, 1996).

**G.H.Mead** (1934, po več avtorjih<sup>11</sup>) je na podlagi Jamesovih in Cooleyevih pojmovanj izdelal obsežno teorijo razvoja jaza (samopodobe). Samopodoba pomeni avtorju socialno strukturo, ki se oblikuje na podlagi socialnih izkušenj posameznika, še posebej z uporabo govora.

Pojem "posplošene druge osebe" (*generalised other*) ne vsebuje le posameznikovih odzivov na krog drugih posameznikov, s katerimi je le-ta v določenih okoliščinah v interakciji, pač pa tudi perspektivo, ki jo posameznik prevzame od posplošene skupine zanj pomembnih drugih posameznikov, s katerimi deli posebno družbeno perspektivo jaza.

Razvoj samopodobe (prevzemanje perspektive drugih) Mead razlaga s pomočjo treh stopenj. Vsaka izmed njih je pogojena z določenimi vlogami in stališči drugih.

Na prvi, "pripravljalni" stopnji, otroka najprej usmerjajo osnovni biološki nagoni in instinkti. Šele kasneje se pojavi postopno prevzemanje določenih posledic vedenja in dogodkov. Z razvojem govora pa začne otrok oblikovati simbolične reprezentacije sveta odraslih, ki nato oblikujejo njegovo izkušnjo.

Z uporabo govora sta pogojeni naslednji dve stopnji. Na stopnji "spontane igre" (*play*) otrok začne preizkušati perspektive in stališča drugih tako, da jih usmeri proti sebi (igra vlog). Na stopnji "igre s pravili" (*game*) pa že postane sposoben sočasnega organiziranja večjega števila vlog v odnosu do sebe in začne upoštevati odnose med mnenji različnih drugih.

Govor predstavlja torej ključno povezavo med posameznikom in družbo. Pri tem posameznik privzame stališča drugih in se postavi v to vlogo ter se tako (zavestno) odzove nase kot drugi. V tem socialnem procesu vidi Mead odgovor na vprašanje, kako je posameznik lahko sam sebi objekt.

Mead je dihotomijo med "jazom kot subjektom" in "jazom kot objektom" poskušal razrešiti na drugačen način kot James. Jazu kot objektu je pripisal večjo socialno vlogo (poudarek na tem vidiku jaza vidi avtor v primeru oblikovanja pripadnosti skupini, statusa, vlog in interakcij s pomembnimi drugimi), ko pa gre za ločevanje med posameznikom in drugimi (človekova enkratnost), je v ospredju jaz kot subjekt; to entiteto avtor opredeljuje kot impulzivno tendenco, neorganizirano in nediferencirano dejavnost posameznika, ki je osnova za vsakršno vedenje, se pa razvija in zaključuje z jazom kot objektom pod vplivom družbenih dejavnikov. Jaz kot subjekt je za avtorja občutek svobode, pobude..., dasi mora delovati v povezavi z jazom kot objektom. Iz tega razloga je avtor osrednjo raziskovalno pozornost namenil slednjemu vidiku jaza.

<sup>11</sup>Avtorjev prispevek povzemam po: Burns, 1982; Harter, 1996; McIlveen in Gross, 1997; Stevens, 1996.



Simbolični interakcionisti so samopodobo (jaz) opredelili prvenstveno kot socialno konstrukcijo, ki se oblikuje na podlagi jezikovnih (govornih) izmenjav - simboličnih interakcij - z, za posameznika pomembnimi, drugimi osebami.

Njihov prispevek k raziskovanju samopodobe je predvsem v poudarjanju vloge mnenja drugih v socialnih interakcijah za oblikovanje samopodobe, v poudarjanju stabilnosti samopodobe, nenazadnje pa je delo simboličnih interakcionistov pomembno tudi zaradi tega, ker so poudarili pomen čustvenih procesov v razvoju samopodobe.

Samopodoba se je na področju akademske psihologije dokončno uveljavila šele v povojnih letih, in sicer v sklopu **fenomenološke (humanistične) in kognitivne psihologije**, ki sta pomenili radikalen odklon oziroma odgovor na takrat prevladujoči behavioristični in psihoanalitični tok.

Temeljna postavka, iz katere so pri raziskovanju samopodobe izhajali avtorji obeh smeri, je, da je vedenje odvisno od osebnega pomena, ki ga posameznik pripiše svoji zaznavi trenutnih doživetij, in ne od preteklih in trenutnih doživetij kot takih. Fenomenološko (zaznavno) polje je intimni, osebni svet posameznika, ki močno usmerja njegovo vedenje (Burns, 1979, 1982; Lamovec, 1991).

Samopodoba je tako v fenomenologiji doživela popoln razcvet, saj je postala osrednji predmet psihološkega raziskovanja (prim. po: MacLeod, 1947, Snygg in Combs, 1949, oboje po: Rosenberg in Kaplan, 1982a; Lecky, 1945, Raimy, 1948, Rogers, 1951, vse po: Burns, 1979).

**C.R-Rogers** (1951, po več avtorjih<sup>12</sup>), eden izmed najbolj uveljavljenih fenomenološko usmerjenih avtorjev, je v sklopu svojega nedirektivnega psihoterapevtskega pristopa, na podlagi katerega je vrsto let oblikoval svojo teorijo osebnosti, vlogi jaza in samopodobe namenil osrednje mesto (na njegovo delo je še posebej vplival Maslow).

Po avtorju je samopodoba organizirana celota zaznav, ki jih ima posameznik o sebi (npr.: zaznave svojih lastnosti in sposobnosti, zaznave sebe v odnosu do drugih in do svojega okolja, cilji in ideali, ki jih zaznava kot pozitivne ali negativne...).

Osnovne postavke fenomenološkega pristopa, ki jih je razvil Rogers v zvezi s pojmovanjem samopodobe so (po: Burns, 1982):

1. vedenje je rezultat posameznikovih zaznav,
2. te zaznave so fenomenološke, ne dejanske,
3. zaznave morajo biti v odnosu z obstoječo organizacijo polja, katere osrednja točka je samopodoba,
4. samopodoba je tako zaznava kot koncept, okoli katerega se kopičijo vrednote, ponotranjene po kulturnem vzorcu,
5. samopodoba uravnava vedenje,
6. samopodoba je v času in prostoru relativno konsistentna in producira relativno konsistentne vzorce vedenja,
7. z uporabo obrambnih strategij se lahko izognemo neskladjem med izkušnjami in samopodobo,
8. obstaja osnovni nagon - samouresničevanje.

<sup>12</sup> Avtorjev prispevek povzemam po: Burns, 1982; Musek, 1988; Stražar, 1975.

Rogersovo delo je bilo deležno številnih upravičenih kritik (npr. neznanstvenega pristopa, neupoštevanja družbenih odnosov, preohlapnega pojmovanja osrednjih pojmov ipd.), v raziskovanju samopodobe pa je pustilo pomemben pečat, predvsem zaradi poudarkov, ki jih je avtor v svojem delu namenil posameznikovi elementarni konstruktivnosti, vlogi samopodobe v njegovi osebnosti, doživljajskemu vidiku pri oblikovanju samopodobe, pomenu želenega jaza in možnostim za spreminjanje samopodobe.

Kognitivni preobrat v psihologiji je pomembno prispeval k raziskovanju samopodobe še z enega vidika; v 50-ih in 60-ih letih je bila samopodoba obravnavana v sklopu osebnostnih lastnosti in poudarjena je bila predvsem z vidika svoje motivacijske funkcije, v 70-ih in 80-ih letih pa zasledimo vedno več poskusov opredeliti samopodobo kot kognitivni konstrukt (prim. po: Harter, 1990b; Musek, 1988).

**G.A.Kelly** (1955, po več avtorjih<sup>13</sup>) je v svoji *teoriji osebnih konstruktov* na izviren način povezal spoznanja kognitivne in fenomenološke psihologije; avtor si je v svojem delu prizadeval pojasniti načine, na katere ljudje osmišljujemo svoj svet, ob tem pa je osrednjo vlogo namenil doživljajskemu vidiku posameznika, ki mu je sicer pripisal aktivno vlogo (posameznik kot znanstvenik).

V svojem konstruktivistično alternativističnem pojmovanju osebnosti je Kelly predpostavil, da je posamezniku zunanji svet dostopen le preko njegovih kognicij, z "graditvijo" reprezentacije sveta (s konstrukti, ki so hierarhično urejeni), pri čemer je usmerjevalni kriterij osebnostnega delovanja posameznikovo preverjanje veljavnosti teh konstruktov.

V osebnostnem konstruktnelem sistemu je avtor predpostavil tudi konstrukte, ki jih posameznik oblikuje o samem sebi (imenuje jih *core role constructs*) -kdo in kakšen je glede na lastno reprezentacijo sveta. Ti konstrukti pomembno vplivajo na posameznikovo vedenje, še posebej na posameznikove primerjave samega sebe z drugimi osebami.

Teorija osebnih konstruktov predstavlja logično urejeni sistem, ki ga je avtor utemeljil na podlagi enega osnovnega postulata in večin dostavkov.

Osnovni postulat pravi: "Procesi neke osebe se psihološko kanalizirajo na načine, na katere oseba predvideva dogodke in pojave." Načini človekove interpretacije realnega sveta so bistveni za celotno psihološko funkcioniranje, katerega cilj je čimbolj uspešno predvidevanje prihodnjih dogodkov (po: Lamovec, 1975).

Konstrukti so kognitivni akti, s katerimi posameznik zaznava in pojasnjuje svet in sebe v njem; so razsežnostni - bipolarni pojmi; za njihov nastanek so potrebni vsaj trije elementi: dva mora posameznik zaznati kot (med seboj) podobna, tretji pa mora biti zaznan kot (od prvih dveh) različen.

Spoznanje, da je konstrukte (ki vodijo v posameznikovo patologijo) možno spreminjati, je Kelly uporabil v svoji klinični praksi.

Čeprav se Kelly nikoli ni natančneje ukvarjal s samopodobo, pa je njegovo delo zaradi prvin teorije osebnih konstruktov močno odmevno tudi med sodobnimi raziskovalci narave posameznikove samopodobe.

<sup>13</sup> Avtorjev prispevek povzeman po: Bums, 1979; Lamovec, 1975; Musek, 1988; Stevens, 1996.

### 3 NEKATERA SODOBNA SPOZNANJA o naravi samopodobe

Že površen prelet zgodovine utemeljevanja vloge samopodobe v sodobni psihološki misli navaja k sklepu, da napredka v raziskovanju narave obravnavanega konstrukta ne gre iskati v enostransko usmerjenih teoretičnih pristopih, pač pa v teoretičnem pluralizmu<sup>14</sup> oziroma upoštevanju načela "disciplinarnega eklekticizma" (prim. po: Razdevšek-Pučko, 1990); z drugimi besedami to pomeni, da ključno vprašanje ni več vprašanje prevladujoče usmeritve, temveč vprašanje, kako so različni teoretični vidiki medsebojno povezani in koliko nam lahko skupaj povedo o raziskovalnem problemu - naravi posameznikovega jaza in njegove samopodobe (Stevens, 1996).

Če želimo natančneje doumeti vlogo, ki jo ima samopodoba v posameznikovem življenju - ZAKAJ oziroma KAKO vpliva na posameznikovo kognitivno naravnost, na njegova čustva in vedenje -, moramo pod raziskovalni drobnogled najprej postaviti KAJ - njeno naravo (proces), v katerih se le-ta oblikuje na podlagi kompleksnih interakcij med posameznikom (predvsem njegovimi razvojnimi značilnostmi) in njegovim socialnim okoljem (socializacijskimi izkušnjami).

Nove razsežnosti v razumevanju teh procesov nam nedvomno nudijo metodološka in vsebinska spoznanja na področju raziskovanja socialne kognicije, na katerem je samopodoba danes obravnavana kot osrednji konstrukt.

<sup>14</sup>Razdevšek-Pučkova (1990) opozarja, da psihologija, kot ena izmed socialnih znanosti, zaradi narave problemov, s katerimi se ukvarja, ne more, za razliko od naravoslovnih znanosti, pristati na hegemonijo zgolj ene paradigme; prisotnost različnih teoretičnih izhodišč je po avtoričinem mnenju tista, ki bogati razvoj v raziskovanju - avtorica se pri tem razmišljanju opira na Shulmana, 1986 (podobna razmišljanja delijo tudi drugi avtorji, npr. Leahy in Shirk, 1985; Stevens, 1996, ki se ukvarjajo z raziskovanjem narave posameznikove samopodobe).

### 3.1 Kaj je samopodoba?

Novejše opredelitve samopodobe so v mnogih elementih podobne Jamesovi originalni opredelitvi pred dobrimi sto leti (James, 1890/199?).

Poglejmo si nekatere izmed njih:

**Bracken** (1992, po: Bracken, 1996) samopodobo opredeljuje kot *večsestavinski in od okoliščin odvisen naučen vzorec vedenja, ki izraža posameznikovo oceno preteklih izkušenj in njegovega vedenja, vpliva pa na njegovo trenutno vedenje in na njegovo vedenje v prihodnosti.*

**Burns** (1979, 1982) meni, da je samopodoba *individualna, izredno osebna, dinamična in vrednostna podoba o sebi, ki jo posameznik razvija v odnosu s svojim okoljem in ga spremlja skozi življenje.*

**Coopersmith** (1967, 1984; po: Keith in Bracken, 1996) meni, da je samopodoba *odraz ocen, ki jih posameznik oblikuje o sebi; izraža se v strinjanju ali nestrinjanju s samim seboj v obsegu, v katerem se posameznik čuti kompetentnega, uspešnega, pomembnega in priznanega.*

**Damon in Hart** (1982, 1988) samopodobo imenujeta samorazumevanje, opredeljujeta pa jo kot *pojmovni sistem, ki vsebuje vse tiste misli in stališča, ki jih ima posameznik o samem sebi; je posameznikovo znanje o sebi kot o objektu in subjektu hkrati.*

**Epstein** (1973, po: Burns, 1979) opredeljuje samopodobo kot *posameznikovo teorijo o sebi kot doživljajočem, delujočem bitju; s pomočjo teorije o sebi posameznik organizira svoja doživljanja, poskuša maksimirati obseg zadovoljstva in do skrajnosti zmanjšati obseg bolečin, kijih doživlja.*

**Hamachek** (1992, po: Hamachek, 1994) meni, da je samopodoba *poseben skup (klaster) predstav in stališč, ki jih posameznik ima o sebi; je organizirana kognitivna struktura, ki se oblikuje na podlagi celote posameznikovih izkušenj.*

**Hattie** (1992, po: Hattie in Marsh, 1996) posameznikovo pojmovanje samega sebe oziroma njegove samopodobe opredeljuje kot *kognitivne ocene, izražene v obliki opisov, pričakovanj in/ali predpisov; posameznik jih integrira na različnih področjih, ki jih pripisuje sebi.*

**Joseph** (1979, po: Wylie, 1987) meni, da je samopodoba *način, na katerega posameznik zaznava samega sebe, svoje vedenje, odzive drugih posameznikov nanj ter občutja osebnostne vrednosti in zadovoljstva, ki jih ob tem doživlja.*

**Kihlstorm in Cantor** (1984, po: Hormuth, 1990) samopodobo opredeljujeta kot *mentalno reprezentacijo samega sebe.*

**Marcusova** (1977) o samopodobi govori kot o shemah samega sebe ter jih opredeljuje kot *posameznikove kognitivne posplošitve o samem sebi, ki izhajajo iz njegovih preteklih izkušenj, organizirajo in vodijo pa procesiranje podatkov, ki jih posameznik pridobiva o sebi na podlagi socialnih izkušenj.*

**Oosterwegelova** (1992) opredeljuje samopodobo kot *pojmovanja samega sebe na različnih področjih posameznikovega delovanja (znotraj sistema samopodobe).*

**Piersova** (1984, po: Wylie, 1989) samopodobo pojmuje kot *relativno stabilno celoto posameznikovih stališč do sebe; v njej se odražajo hkrati opisi in ocene posameznikovega vedenja in njegovih lastnosti.*

**Purkey** (1970, po: Rogers, 1982) meni, da je samopodoba *kompleksen in dinamičen sistem posameznikovih prepričanj o sebi; vsako prepričanje pa je povezano z odgovarjajočimi vrednotami.*

**Rosenberg in Kaplan** (1982a) samopodobo opredeljujeta kot *celoto posameznikovih misli in čustev, ki se nanašajo nanj kot na objekt.*

**Shavelson, Hubner in Stanton** (1976) samopodobo opredeljujejo kot *posameznikovo zaznavo samega sebe, ki se oblikuje na podlagi interakcij posameznika z njegovim okoljem.*

### 3.2 Vsebinski vidik

Kdo sem jaz? je vprašanje, ki v ontogenezi in filogenezi človekovega razvoja najverjetneje zaseda ključno mesto. Odgovori nanj, pogosto izraženi v obliki samostalnikov - kot kategorij (sem učenec, otrok, dekle ipd.) in pridevnikov - kot atributov (npr. sem spreten, občutljiv, nagajiv ipd.), pa nas navajajo na natančnejše razumevanje vsebine samopodobe.

V uvodu sem samopodobo opredelila kot konstrukt, v katerem sta neločljivo prepletena oba Jamesova vidika jaza (jaz kot subjekt - / - in jaz kot objekt mišljenja - *Me*), torej oba vidika sočasno tvorita vsebino samopodobe. To vsebino pa lahko raziskujemo (glede na to, da raziskovanje čistega subjektivnega dela jaza že po definiciji ni možno) le preko objektivnega dela jaza, tako kot je nakazal Mead.

V literaturi zasledimo več tovrstnih poskusov; bodisi s pomočjo razvojnih modelov samopodobe (npr. Damon in Hart, 1982, 1985, 1988; Harter, 1985, 1990b; Oostenvegel, 1992; Stern, 1985) bodisi z raziskovanjem strukture samopodobe in njene strukturne urejenosti (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976 in drugi).

V tem in v naslednjem podpoglavju se osredotočam na slednji vidik, v podpoglavju 3.5 pa bom izpostavila razvojne značilnosti oblikovanja samopodobe.

Načini, na katere se posamezniki opisujejo, in lastnosti, ki jih navajajo v opisih samega sebe, predstavljajo vsebino (jedro) njihove samopodobe.

V literaturi najdemo po letu 1950 številne raziskave, ki se ukvarjajo s tem, kako posamezniki opisujejo sami sebe (npr. Bugenthal in Zelen, 1950, Gordon, 1968, Kuhn in - McPartland, 1954, po: Gordon, 1982; Airman in Taylor, 1973, Bromley, 1973, Loevinger, Wessler in Redmore, 1970, Kelly, 1955, Rosenberg in Sedlak, 1972, Spitzer, Couch in Stratton, 1971, po: McGuire in Padawer-Singer, 1982; Harter, 1985 in kasneje, ter številni drugi avtorji).

V skorajda nepregledni množici različnih pristopov v raziskovanju vsebine samopodobe<sup>15</sup> pa je vendarle opaziti neke skupne značilnosti.

Oosterweglova jih na primer v svoji doktorski disertaciji združuje takole: "Na kratko, opisi samega sebe (*self-descriptions*) so lahko bolj ali manj abstraktni, bolj ali manj ustrezni za konkretnega posameznika ter bolj ali manj povezani z določenimi okoliščinami" (Oostenvegel, 1992, str.5).

Pri obravnavi vsebinskega vidika se osredotočam predvsem na slednjo postavko; množico opisov, s katerimi se posamezniki opisujejo na področjih svojega delovanja, si lahko predstavljamo kot kontinuum, na katerem en pol predstavljajo bolj splošni opisi samega sebe (veljavni ne glede na okoliščine), drugega pa samoopisi, lastni samo določenim okoliščinam.

Te vsebinske samoopisne kategorije predstavljajo različne sestavine samopodobe.

<sup>15</sup>O izredni pestrosti poskusov razjasniti vsebino samopodobe priča tudi novejša medkulturna študija o tem, kako oziroma kje posamezniki locirajo svoj jaz na besednem in nebesednem testu človekovega telesa (Pečjak, 1993).

### 3.2.1 Sestavine samopodobe

Menim, da razvoj raziskovanja vsebinske narave samopodobe z namenom bolj sistematičnega vpogleda lahko razdelimo na tri pomembnejša obdobja:

1. zgodnje obdobje, v katerem so bili postavljeni temelji za raziskovanje večsestavinske narave samopodobe (James),
2. srednje obdobje, v katerem je prevladovalo mišljenje o samopodobi kot globalnem konstrukt (Coopersmith, Pierris in Harris, Rosenberg),
3. novejša obdobje, ki ga označuje prava ekspanzija večsestavinskih modelov samopodobe (Bracken, Damon in Hart, Harter, Marsh, Shavelson s sod. in drugi).

Vendar pa na tem mestu velja opozoriti, da prevlada večsestavinskih modelov ne zanemarija pomembnosti globalnega konstrukta samopodobe - *splošne samopodobe*, ki jo je utemeljil Rosenberg (1979, po: Harter, 1996); tako kot se oblikujejo različne samopodobe na različnih ravneh in področjih posameznikovega udejstvovanja, tako se z razvojem razvija tudi splošna predstava o sebi, neko splošno doživljanje sebe, ah, po avtorjevih besedah, vse te samopodobe (posamezne sestavine in splošna samopodoba) kot razločujoče entitete tvorijo posameznikovo fenomenalno polje (prim. po: Lamovec, 1991).

Modeli samopodobe, v katerih je poudarjena večsestavinska narava konstrukta, izhajajo iz stališča, da posameznik v svojem razvoju oblikuje različne (sestavine) samopodobe na različnih področjih svojega delovanja ter da teh različnih sestavin (za razliko od globalnih modelov) najverjetneje ne gre kar preprosto seštevati.

Te predpostavke sodobni avtorji preverjajo s pomočjo ustreznih statističnih (najpogosteje multivariatnih) postopkov.

Najprimarnejše oziroma izhodiščno področje za oblikovanje samopodobe je nedvomno posameznikovo telo in njegove zmožnosti, pa področje čustvovanja, zaznave lastne kompetentnosti, ožje in širše socialno okolje ter akademska raven oziroma področja posameznikovega vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces.

V nadaljevanju prikazujem sestavine samopodobe, kot jih najpogosteje navajajo sodobni avtorji (tabela 1). Želim pa opozoriti, da ti pristopi oziroma pogledi različnih avtorjev velikokrat niso dovolj dobro razloženi, se celo izključujejo ter delno ali povsem prekrivajo med seboj; na primer, vsebinsko najbolj sporno še vedno ostaja vprašanje o vlogi in funkciji (uporabnosti?) konstrukta, ki ga imenujemo *splošna samopodoba*.

Namen prikaza torej ni v iskanju pomanjkljivosti posameznih opredelitev; sama ga namreč razumem bolj v prid dokazu o predpostavljene dejanskem obstoju večsestavinske narave in morebitne hierarhične organiziranosti obravnavanega konstrukta ter kot spodbudo za poglobljeno analizo teoretičnih, nekaterih pa tudi že empirično potrjenih postavk.

Tabela 1: *Sestavine samopodobe, kot jih najpogosteje poudarjajo avtorji večsestavinskih modelov*

|                          |  |
|--------------------------|--|
| TELESNA SESTAVINA        | Bracken, 1992; Brown in Alexander, 1990; Harter, 1982, Marsh, 1983; Piers, 1984; Roid in Fitts, 1988;...                           |
| SOCIALNA SESTAVINA       | Bracken, 1992; Brown in Alexander, 1990; Coopersmith, 1984; Harter, 1982; Marsh s sod., 1983; Piers, 1984; Roid in Fitts, 1988;... |
| DRUŽINSKA SESTAVINA      | Bracken, 1992; Brown in Alexander, 1990; Coopersmith, 1984; Marsh, 1983; Roid in Fitts, 1988;...                                   |
| ČUSTVENA SESTAVINA       | Bracken, 1992; Marsh, 1990; Hers, 1984; Roid in Fitts, 1988;...  |
| SESTAVINA KOMPETENTNOSTI | Bracken, 1992; Brown in Alexander, 1990; Harter, 1982; Piers, 1984; Roid in Fitts, 1988;...  |
| AKADEMSKA SESTAVINA      | Bracken, 1992; Brown in Alexander, 1990; Coopersmith, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1983; Piers, 1984;...                             |
| SPLOŠNA SESTAVINA        | Harter, 1982; Marsh, 1985;...  |

*Viri: Bracken, 1996; Keith in Bracken, 1996; Harter, 1990a; Wylie, 1989.*

### 3.2.1.1 Telesna samopodoba

Na pomen telesnega jaza je opozoril že James (1890/199?), vendar ga je obravnaval v sklopu materialnega jaza. Na področju psihologije je prvo natančnejšo opredelitev telesne samopodobe podal Schilder (1935, po: Burns, 1982); telesna samopodoba je po avtorju **predstava** (mnenje), ki si jo posameznik oblikuje **o lastnem telesu**.

Salkin (1973, po: Frey in Carlock, 1989) telesno samopodobo opredeljuje kot posameznikovo mentalno predstavo o lastnem telesu v mirovanju ali v gibanju vsakega trenutka, ki izhaja iz notranjih občutij, telesne drže, stikov z zunanjimi objekti in ljudmi ter iz posameznikovega čustvenega doživljanja ter domišljije.

Podobno Hutchinson (1983, 1985, po: Frey in Carlock, 1989) meni, da telesna samopodoba vključuje čustva, stališča in prepričanja o lastnem telesu.

Sodobni avtorji telesno samopodobo pojmujejo kot **osnovno** (najglobljo, prvinsko) sestavino posameznikove samopodobe (Burns, 1982; Damon in Hart, 1988; Harter, 1982 in kasneje; Horvat in Magajna, 1988; Musek, 1992 in kasneje; Stevens, 1996). Menijo, da je le-ta ključna za oblikovanje tudi drugih sestavin samopodobe, ki se razvijejo kasneje oziroma ki se, po Muskovich besedah, "nekako nacepijo na to temeljno proprioceptivno samopodobo" (Musek, 1993b, str.365).



Burns (1982) meni, da je telesna samopodoba več kot le zrcalna slika našega telesa oziroma naše zunanje podobe in zato ni nujno, da je v skladu z našo dejansko telesno strukturo (o podobnih ugotovitvah poročajo tudi Haywood, 1980; Heaps, 1978; Riley, 1983; Sonstroem, 1974, 1976; Tucker, 1975; vse po: Stein, 1996; Marcus, Hamill in Sentis, 1987; Tomori, 1990).

Burns (1982) telesno sestavino samopodobe tudi širše opredeljuje; meni, da telesna samopodoba vključuje fiziološki, psihološki in sociološki vidik ter dajo določajo naslednji vsebinski elementi:

1. posameznikova **obstoječa subjektivna zaznava lastnega telesa**, ki vključuje telesni (zunanji) videz in telesne zmožnosti,
2. ponotranjeni psihološki dejavniki, ki izhajajo iz posameznikovih osebnih izkušenj oziroma iz **izkušenj doživljanja lastnega telesa**,
3. sociološki dejavniki - **odzivi ožjega in širšega socialnega okolja na posameznika ter njegova osebna razlaga teh odzivov**,
4. **želena telesna samopodoba**, oblikovana na podlagi stališč o lastnem telesu, ki izhaja iz posameznikovih izkušenj, zaznav, primerjav in identifikacij svojega telesa s telesi drugih posameznikov.

Telesna samopodoba je izredno zanimiv psihološki konstrukt (Marsh, 1993; Stein, 1996) in zato vreden raziskovalne pozornosti tudi v prihodnje. Raziskave namreč kažejo, da telesna samopodoba že pred devetim oziroma desetim letom otrokove starosti predstavlja enega izmed pomembnih indikatorjev duševnega zdravja (Stein, 1996). Podobno opozarjata tudi Tancigova (1987) in Tomorijeva (1990), da je gibalna dejavnost pri otrocih izredno pomemben vir njihovega samopotrjevanja in uveljavljanja ter da zaznava uspešnosti (obvladovanja) na telesnem področju (motorične, morfološke lastnosti) vpliva tudi kasneje na posameznikovo samopodobo ter v pomembni meri uravnava njegovo vedenje.

Vprašanje, na katerega še danes ni jasnega odgovora, pa je vsebinske narave - kaj tvori telesno samopodobo?

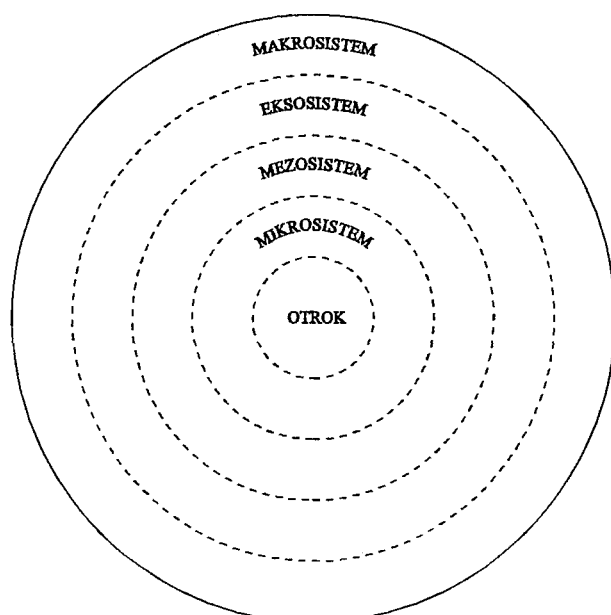
Zdi se, da tudi na tem področju poteka razprava predvsem na ravni njegove eno- ali večsestavinske narave; zagovorniki prvega pogleda (med njimi je najvidnejši predstavnik Bracken (1992, po: Stein, 1996; Bracken, 1996) menijo, da obstaja **ena sama telesna sestavina**, v kateri prevladujejo posameznikove zaznave lastnih telesnih zmožnosti in njegovega zunanjega videza, druga skupina avtorjev pa s pomočjo ustreznih statističnih postopkov utemeljuje večsestavinsko naravo telesne samopodobe. Tako Franzoi in Shields (1984, po: Stein, 1996) poročata o treh sestavinah, ki jih poimenujeta: **telesni videz**, **telesne zmožnosti** in **telesna teža**; Marsh s sod. (pregled teh raziskav podaja Marsh, 1990a) je najprej izločil dva faktorja telesne samopodobe, in sicer **telesni videz** in **telesne zmožnosti**, v najnovejših študijah (programi za razvijanje elitnih športnih kadrov) pa avtor ločuje že enajst sestavin telesne samopodobe (Marsh s sod., 1994); Harterjeva (1985, po: Wylie, 1989) govori o **športni kompetentnosti** in **telesnemu videzu**, Stein, Bracken, Shadish in Haddock (1995, po: Stein, 1996) pa ločujejo **telesni videz**, **telesne zmožnosti** in **kontrolno telesne teže**...

<sup>16</sup> Na tem mestu želim opozoriti na razliko med izrazoma "telesni videz" (*physical appearance*) in "zunanji videz" (*physical attractiveness*); prvi se po mojem mnenju nanaša na morfološke značilnosti posameznikovega telesa, drugi pa je širši - vključuje način oblačenja, urejenosti ipd.

### 3.2.1.2 Socialna samopodoba

Socialna samopodoba se oblikuje na osnovi socialnih interakcij posameznika z drugimi posamezniki, ki so del njegovega psihološkega okolja.

Izredno zanimiv prispevek k razumevanju oblikovanja samopodobe iz socialnega zornega kota nam nudi ekološki model otrokovega razvoja, ki ga je razvil Bronfenbrenner (1979, 1983, 1986; po: Schaffer, 1996, Thomas, 1992, Zigler in Stevenson, 1993); avtor meni, da socialno okolje na otrokov razvoj ne vpliva neposredno (v smislu njegove objektivne realnosti), temveč je njegov vpliv posreden - izhaja iz otrokovih zaznav in interpretacij teh socialnih dejavnikov (dejavnosti, vlog in interpersonalnih odnosov).



Slika 2: Bronfenbrennerjev model (po: Zigler in Stevenson, 1993, str. 10)

Mikrosistemi (npr. družina, vrstniki, vzgojno-izobraževalni zavodi, ipd.) predstavljajo otrokovo neposredno življenjsko okolje z največjim vplivom na njegovo doživljanje. Mezosistemi so povezave med mikrosistemi (npr. vpliv staršev in vrstnikov na otrokovo doživljanje v šoli). V eksosisteme (npr. kraj in vrsta zaposlitve staršev, usmeritev šole) otrok neposredno ni vključen, vplivajo pa na delovanje mikrosistemov (npr. starši, ki so zaposleni v bližini kraja bivanja, lahko na račun kratkih voženj več časa preživijo z otrokom). Makrosistemi (npr. družbeno okolje, vrednote, politična usmerjenost...) vsebujejo vse prejšnje nivoje, preko katerih tudi vplivajo na otrokov razvoj.

Pomen socialne samopodobe je izpostavil James (1890/199?), ko je v svojem razmišljanju prišel do zaključka, da "ima posameznik toliko socialnih jazov, kot je ljudi, ki so zanj merodajni" (str. 294), vendar pa je bila socialna samopodoba empirično potrjena šele s sprejetjem večsestavinskih modelov samopodobe oziroma s pojavom vprašalnikov, ki so namenjeni merjenju večsestavinskega konstrukta. Temu primerno je tudi število raziskav,

ki v zadnjem času naraščajo (npr. Marsh in Hattie, 1996, navajata, da se Byrnova ukvarja z oblikovanjem prvega večsestavinskega, hierarhičnega modela socialne samopodobe).

Socialno samopodobo lahko opredelimo na dva različna načina, menita Berndt in Burgy (1996); v Jamesovem in Cooleyevev smislu gre bolj za posameznikovo **zaznavo socialnega sprejetja** - v kolikšni meri smo drugim všeč, nas sprejemajo, cenijo ipd. (glej tudi Skaalvik in Sletta, 1990), nekateri drugi avtorji (npr. Blascovich in Tomaka, 1991; Helmreich, Stapp in Ervin, 1974; Fitts, 1965; vse po: Berndt in Burgy, 1996) pa socialno samopodobo opredeljujejo bolj v smislu posameznikove **zaznave lastnih socialnih spretnosti** (socialne kompetentnosti). V prvi opredelitvi lahko postane pomembno tudi vprašanje, kdo posameznika sprejme (starši, drugi otroci, s katerimi se igra, njegovi sošolci v razredu, vrstniki pri različnih prostočasnih dejavnostih, učitelji idr.), v drugi pa nobena določena socialna skupina ni natančneje izpostavljena.

Zdi se, menita avtorja, "da se obe opredelitvi najverjetneje prekrivata med seboj /.../ Posamezniki, ki sebe zaznavajo kot sprejete od drugih ljudi, se zaznavajo tudi kot **bolj** socialno spretni /.../" (prav tam, str. 172).

### 3.2.1.3 Družinska samopodoba

Družinska samopodoba se oblikuje znotraj družinskega okolja; ta odprti socialni sistem vključuje več podsistemov - individualne elemente (mati, oče, otrok...), diade (mati-otrok...), triade (mati-oče-otrok...) in celotni sistem, tj. vse družinske člane neke družine, npr. razširjene, rejniške družine in podobno (Bracken, 1996; Feiring in Taska, 1996), vsi ti pa prispevajo k oblikovanju posameznikove predstave o njegovi **vlogi** znotraj tega sistema (zaželeni član, enakovredni član, nadloga...).

Rosenberg in Kaplan (1982c) menita, je družinska samopodoba pomembna **sestavina (socialne) samopodobe** iz razloga, ker se oblikuje v **razvojnem obdobju**, ko je samopodoba najbolj dovzetna za različne zunanje vplive (predvsem je še zelo nediferencirana ter se oblikuje v omejenem socialnem okolju).

Podobno mnenje delita Kagitcibasi (1989) in Shweder (1982), ki ju navajata Oysermanova in Marcusova (1993): pomembna sestavina samopodobe se oblikuje na podlagi odnosov, ki prevladujejo v družini - le-ti posamezniku vsakodnevno sporočajo, kaj pomeni *biti človek*, in Bretherton (1991, po: Harter, 1996), ki družinsko samopodobo opredeljuje kot posameznikovo zaznavo **čustvene in socialne sprejetosti** znotraj družine.

### 3.2.1.4 Emocionalna samopodoba

Samopodoba na čustvenem področju se nanaša na posameznikovo zaznavo lastne **emocionalne stabilnosti** oziroma zadovoljstva s samim seboj (Marsh, 1990a). Le-ta pa, opozarjata Prout in Prout (1996), predstavlja pomemben kazalnik posameznikovega duševnega zdravja.

Bracken (1996) meni, da se emocionalna samopodoba oblikuje na podlagi samozaznav posameznikovih čustvenih odzivov na vrednotenje/ocene njegovega vedenja (lastne ali pa

iz okolja); le-ti se lahko sprožijo vnaprej, sočasno z okoliščinami, v katerih se posameznik trenutno nahaja ali kot odgovor nanje; uspehi so navadno spremljani s doživljanjem pozitivnih čustev, neuspehi pa vodijo do negativnih. Prepoznavanje, opazovanje, ocenjevanje, opisovanje in pripravljenost na pogovor o določenih čustvenih stanjih pri posamezniku pa je razvojno pogojeno.

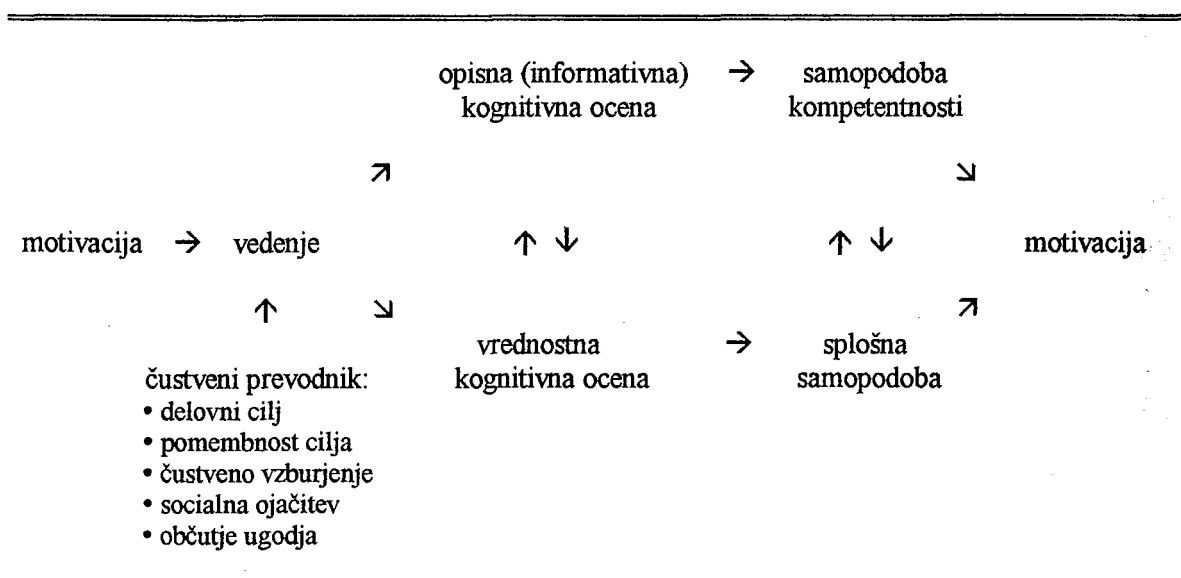
Marsh (1990b; Marsh in Smith, 1982) na podlagi opravljenih raziskav poroča, da je do 10. oz. 11. leta otrokove starosti nesmiselno meriti emocionalno samopodobo, saj otroci v tej starosti še niso sposobni korektno odgovarjati na tovrstne postavke (ki pa so pri tem in pri drugih avtorjih vključene v vprašalnike za obdobje mladostništva in kasnejša obdobja).

### 3.2.1.5 Samopodoba kompetentnosti

Konstrukt samopodobe kompetentnosti je danes, glede na druge sestavine samopodobe, še manj jasen, čeprav je obravnavan v vseh sodobnejših modelih samopodobe, bodisi implicitno (npr. v Shavelsonovem modelu) bodisi eksplicitno (npr. v modelu Harterjeve).

Natančnejši vpogled v to sestavino samopodobe podajajo Novickova, Cauceova in Groveova (1996); avtorice samopodobo kompetentnosti opredeljujejo kot posameznikovo **zaznavo lastne sposobnosti za učinkovito obvladovanje {mastery} okolja.**

Pri opredeljevanju kompleksne narave samopodobe (interakcij med mišljenjem, čustvi, motivacijo in vedenjem) izhajajo iz spoznanj teorij motivacije, kognitivnih teorij ter tudi bolj sociološko usmerjenih spoznanj.



Slika 3: Oblikovanje samopodobe kompetentnosti (Novick, Cauce in Grove, 1996, str.227)

Eden izmed osrednjih elementov samopodobe kompetentnosti je konstrukt, ki ga Bandura (1977) imenuje **samoučinkovitost** (*self-efficacy*)<sup>17</sup>; vendar vse kaže na to (prim. po: Marsh, Walker in Debus, 1991; Novick, Cauce in Grove, 1996), da le-ta ni zadosten pogoj; v oblikovanju samopodobe kompetentnosti imajo pri pretvarjanju podatkov/ocen (posameznikovih, iz okolja) v pojmovanje o lastni kompetentnosti ključno vlogo **čustva** (pogojujejo odnose med posameznikom, nalogo/dogodkom in posameznikovo oceno pomembnosti tega dogodka). Bolj konkretno, ko neko nalogo, ki je za nas pomembna, uspešno opravimo, svoje vedenje v tem procesu ocenimo kot učinkovito, sebe pa kot kompetentne; ta pozitivna čustva pa vplivajo na motivacijo - so spodbuda za nadaljne "ponavljanje" uspešnega vedenja, ki vodi k učinkovitosti pri doseganju določenih ciljev.

Čustva postanejo pomembna spremenljivka v procesu oblikovanja samopodobe kompetentnosti le v primeru, ko so izpolnjeni naslednji pogoji: 1. cilj določene naloge, na podlagi katere presojamo kompetentnost, mora biti pomemben za posameznika in za njegovo socialno okolje, 2. posameznikovo vedenje mora biti usmerjeno k doseganju tega cilja - si prizadeva za doseg določenega cilja in 3. posameznik mora imeti nadzor nad tem procesom - da lahko vpliva na izide svojega vedenja (*agentic control*).

Ob tem pa Novickova s sod. (1996) poudarja, da je odnos med samopodobo kompetentnosti in čustvi (*emotional arousal*) recipročen; čustva vplivajo na obseg, v katerem kognitivne ocene vedenja prispevajo k oblikovanju samopodobe kompetentnosti, zaznave učinkovitosti lastnega vedenja pa spodbujajo čustva oziroma natančneje način, na katerega zaznavamo osebna prizadevanja pri doseganju za nas pomembnega cilja/določene naloge, nad katero imamo nadzor, spodbuja pozitivna/negativna čustva, ki vplivajo na pojmovanje lastne kompetentnosti, le-ta pa v pomembni meri prispeva tudi k splošni samopodobi.

Podobno kot pri drugih sestavinah samopodobe je tudi kognitivna zaznava lastne kompetentnosti konstrukt, ki ga je potrebno razlikovati od objektivnih kazalnikov - v tem primeru od kompetentnega vedenja.

Bandura (1977) meni, da je mnenje o lastni kompetentnosti bolj pod vplivom (odraz) posameznikovih interpretacij lastnega delovanja kot pa dejansko opravljene dejavnosti ter da zato ni nujno (Novick s sod., 1996), da sta oba konstrukta pozitivno povezana.

Za ilustracijo si lahko npr. predstavljamo deklico, ki dobro in veliko riše v primerjavi z njenimi vrstniki, vendar sama zase meni, da riše slabo.

### 3.1.1.6 Akademska samopodoba

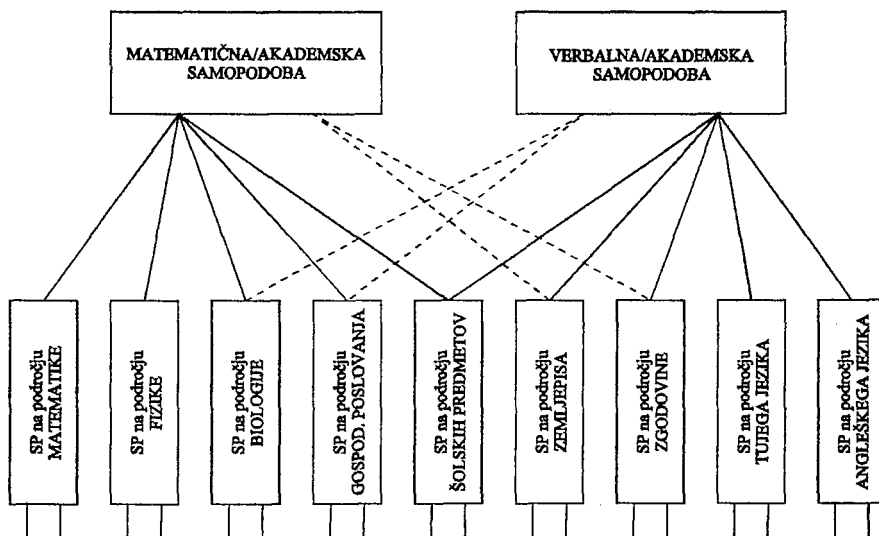
Akademska samopodoba se oblikuje na tretjem področju Bronfenbrennerjevega mikrosistema (slika 2); v vzgojno-izobraževalnih institucijah predvsem otroci in mladostniki preživijo pomemben del svojega vsakdana v šolskih in obšolskih dejavnostih, ko med drugim ocenjujejo lastno delo na različnih področjih, pri različnih šolskih predmetih ter sprejemajo ocene drugih (sošolcev, učiteljev) o svojem delu.

<sup>17</sup>Konstrukt samoučinkovitosti natančneje obravnavam v nadaljevanju (poglavje 4 / 4.3 / 4.3.1).

Byrnova (1996) meni, da enotna opredelitev akademske samopodobe med različnimi avtorji sicer še ni sprejeta, da pa večina novejših opredelitev akademske samopodobe poudarja dva ključna elementa (avtorica povzema ugotovitve po: Strein, 1993):

1. Akademska samopodoba vključuje oba vidika samozaznavanja: **samoopisovanje** ("Všeč mi je matematika") in **samovrednotenje** ("Dobra sem pri matematiki").
2. Samozaznave na področju akademske samopodobe se primarno nanašajo na **učno kompetentnost**.

Raziskovanje novejših modelov akademske samopodobe (npr. Byrne in Worth Gavin, 1997; Marsh, 1990c; Marsh, Byrne in Shavelson, 1988; Marsh in Yeung, 1997) vodi do zaključka, da je obravnavani konstrukt **večestavinske narave** (obsega različna predmetna področja), je **hierarhično organiziran** (na vrhu hierarhije sta matematična akademska samopodoba in verbalna/akademska samopodoba na jezikovnem področju, dno hierarhije pa zasedajo samopodobe na različnih predmetnih področjih in splošna akademska samopodoba) ter **razvojno pogojen** (v smeri vse večje diferenciacije).



Slika 4: Model akademske samopodobe (Marsh, Byrne in Shavelson, 1988, str. 378)  
(Okrajšava "SP" pomeni samopodobo.)

## 3.2.2 Splošna samopodoba

Narava samopodobe je večsestavinska, vendar, kot sem že omenila, empirični dokazi o večsestavinskosti konstrukta ne zanemarjajo vloge **splošne samopodobe** (*general - overall - total self-concept* ali *esteem*), ki pa je pogosto nejasno opredeljena in kot taka vir mnogih protislovij na raziskovalnem področju.

Kako torej opredeliti oziroma misliti splošno samopodobo?

V sodobni literaturi prevladujeta dva pristopa k raziskovanju splošne samopodobe. Prvi, pristop "od spodaj navzgor" (*bottom-top approach*), prevladuje; splošna samopodoba je v tem pojmovanju obravnavana s kognitivnega vidika, oblikuje se na podlagi posameznikovih zaznav o posedovanju določenih lastnosti oziroma kvalitet na različnih področjih. Drugi, pristop "od zgoraj navzdol" (*top-bottom approach*), pa izpostavlja in poudarja čustvene procese kot izvor splošne samopodobe; splošna samopodoba je, za razliko od drugih sestavin samopodobe, ki temeljijo na kognitivni osnovi, opredeljena kot posameznikov čustven odnos do samega sebe (kaj posameznik čuti do sebe oziroma koliko se ima rad).

### 3.2.2.1 Splošna samopodoba kot kognitivna komponenta

Marsh (1986a, 1990a, 1990b; Marsh in Hattie, 1996) meni, da ena sama pravilna opredelitev splošne samopodobe ne obstaja ter da lahko razlikujemo med različnimi teoretično zanimivimi paradigmami; pogledjmo si nekatere izmed njih:

#### Splošna samopodoba kot aglomerat

Pojmovanje splošne samopodobe na osnovi skupnega rezultata, do katerega pridemo s seštevanjem postavk iz širšega kroga vsebin, ki se nanašajo na samopodobo (sebstvo), je še danes zelo prisotno kljub empirično utemeljenim pomankljivostim, ki mu jih očitajo kritiki.

Marsh in Smith (1982) sta npr. v svoji študiji vzela pod drobnogled konstrukt splošne samopodobe, kot izhaja iz Coopersmithovega in Searsovega vprašalnika samopodobe<sup>6</sup>; ugotovila sta, da sta skupna rezultata na obeh lestvicah le srednje povezana ( $r=.42$ ), ter da najverjetneje ne merita istega konstrukta, kar je pokazala tudi predhodna logična analiza vsebine postavk iz obeh vprašalnikov.

Konstrukt samopodobe, opredeljen kot aglomerat, je sporen (nejasen), saj večina avtorjev nanj sklepa na podlagi postavk v svojih inštrumentih, ki jih predhodno dovolj dobro empirično in teoretično ne utemeljijo.

<sup>6</sup>*Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1959, 1967) in *Self-Concept Inventar*" (Sears, 1972); oboje po: Marsh in Smith, 1982

Alternativen pogled na tovrstno pojmovanje splošne samopodobe izhaja iz logike novejših vprašalnikov samopodobe. Lestvice, ki jih ti vprašalniki vsebujejo, merijo empirično potrjene sestavine samopodobe, ki izhajajo iz sodobnih teoretičnih modelov. Tako opredeljeni bi morali meriti isti konstrukt. Raziskava, ki jo je opravila Delugachova s sod. (1992), pa te hipoteze ne potrjuje v celoti; avtorica je primerjala globalne skore Marshovega in Brackenovega vprašalnika<sup>19</sup> ter ugotovila le srednjo, čeprav pomembno povezanost med obema ( $r=.69$ ).

Ali je torej sploh upravičeno sklepati na konstrukt splošne samopodobe s seštevanjem relativno neodvisnih sestavin? Ali s sprejetjem paradigme o aglomeratu pravzaprav v končni fazi ne zanikamo večsestavinskosti konstrukta?

### Splošna samopodoba kot sestavina

To pojmovanje je v svoji osnovi vezano na vprašalnike, ki merijo relativno enosestavinski konstrukt (npr. Rosenbergova lestvica); sestavina splošne samopodobe je nadredna drugim, določenim področjem lastnim sestavinam v tem smislu, da postavke, s katerimi jo merimo, izražajo bolj splošna občutja lastne vrednosti (npr. primer iz SDQ-I vprašalnika: "Ponosen sem na to, kar naredim").

Harterjeva (1982) in Marsh s sod. (1985) sta s faktorško analizo izločila faktor splošne samopodobe, kar potrjuje obstoj samostojne sestavine oziroma ločenosti od sestavin na drugih področjih.

Ob tem pa zaenkrat ostaja odprto vprašanje, v kakšnem odnosu je tako opredeljena splošna samopodoba z ostalimi sestavinami samopodobe in kakšna je njena dejanska uporabna vrednost.

### Splošna samopodoba kot konstrukt na najvišjem mestu v hierarhično urejeni strukturi (modelu) samopodobe

Hierarhična splošna samopodoba (splošna samopodoba kot faktor višjega reda) predstavlja konstrukt splošne samopodobe, ki ni dostopen neposrednemu merjenju; tako opredeljen zaseda ključno mesto v Shavelsonovem hierarhičnem modelu (glej sliko 6, str. 33). Podobno kot aglomerat predstavlja neke vrste povprečje posameznih sestavin samopodobe in je omejen na področja, ki jih merijo posamezne lestvice baterije SDQ (glej 4.poglavje). Hkrati pa je ta hierarhična splošna samopodoba (podobno kot splošna samopodoba kot sestavina) nadredna drugim posameznim sestavinam samopodobe.

Raziskovalno je za utemeljevanje te paradigme najustreznejša metoda faktorške analize SDQ baterije, saj vključuje tako lestvico *splošne samopodobe* kot tudi *hierarhično splošno samopodobo*.

Marsh (1987, po: Marsh, 1990a, 1990b) je s faktorško analizo potrdil hipotezo, da *splošna samopodoba* neposredno prispeva k globalnemu konstrukt na vrhu hierarhije

<sup>19</sup> *Self-Description Questionnaire-I* (SDQ-I; Marsh, 1988), *Self-Description Questionnaire-II* (SDQ-II; Marsh, 1990) in *Multidimensional Self Concept Scale* (MSCS; Bracken, 1992); vse po: Delugach s sod., 1992



(.90) ter da sta si, na osnovi odgovorov na SDQ-III vprašalniku, obe pojmovanji zelo podobni.

### Splošna samopodoba kot odraz razlik med želeno in dejansko samopodobo

V tem pojmovanju je splošna samopodoba opredeljena kot funkcija razlik med dejanskimi in želenimi sestavinami oziroma samopodobami. Visoka dejanska samopodoba na določenem področju pozitivno prispeva k splošni samopodobi, visoka zelena samopodoba in visoki ideali ali standardi pa k splošni samopodobi lahko prispevajo negativno (za natančnejšo razlago glej str. 53).

Interes za raziskovanje tovrstnega modela razlikovanja (*discrepancy model*) je na podlagi ugotovitev in priporočil Wylieve, predvsem zaradi vprašljivosti uporabljenih metodoloških pristopov (Wylie, 1974, 1979; po: Marsh, 1990a) v 80-ih letih upadel, znova pa je porasel z vzponom kognitivnih modelov (npr. Higgins, 1987; Markus in Nurius, 1986; Markus in Wurf, 1987; Marsh, 1993a; in drugi).

Vendar Marsh in Hattie (1996) opozarjata, da je na tem področju še precej nejasnosti, saj večina teoretičnih postavk (vloga posameznikovih zaznanih razlik med želenimi in dejanskimi sestavinami, izračunane razlike med želenimi in dejanskimi ocenami in podobno) do sedaj še ni bila empirično preverjena.

### Splošna samopodoba kot odraz ponderiranega povprečja glede na (za posameznika) različno pomembnost sestavin samopodobe

Bistvo tega pojmovanja je interaktiven pristop v opredeljevanju splošne samopodobe; splošna samopodoba je ponderirano povprečje posameznih sestavin, ponderije za posamezne sestavine (oziroma prispevek posamezne sestavine) pa določimo glede na pomembnost, ki jo posamezna sestavina (področje) ima za konkretnega posameznika.

Zgodovinsko gledano je ta paradigma najstarejša; utemeljil jo je sam James (1890/199?), ko je razmišljal o tem, da neuspehi na področjih, ki za nas niso posebej pomembna, ne prispevajo bistveno k naši samopodobi<sup>20</sup>.

Na aplikativni ravni to pomeni, da preizkušanci najprej odgovarjajo na vprašalnik splošne samopodobe, nato izpolnjujejo večsestavinski vprašalnik samopodobe, na koncu pa vsako posamezno področje samopodobe razvrstijo glede na pomembnost, ki ga zanje ima; temeljno vprašanje pri tem je, ali splošno samopodobo lahko dejansko bolje napovemo takrat, ko so posamezna področja samopodobe ponderirana glede na njihovo pomembnost (Marsh, 1990a).

Hoge in McCarthey (1984) te predpostavke nista potrdila; v njuni raziskavi se je pokazalo, da je ponderirano povprečje sestavin glede na pomembnost celo v nižji korekciji s splošno samopodobo kot neponderirano povprečje sestavin samopodobe, ki

<sup>20</sup> James (1890/199?) pravi, da je zanj kot za psihologa izjemno pomembno psihološko področje (ni mu vseeno, če nekdo več ve o psihologiji kot on sam), da je pa povsem nevtralen do jezikovnega področja (ne beli si glave s tem, koliko grščine obvlada v primerjavi z drugimi).

sta jih merila. Res pa je, kot opozarja Marsh (1986a), daje njun prispevek metodološko sporen, saj sta avtorja vsako sestavino samopodobe merila z eno samo postavko.

Marsh (1986a) je za preverjanje opisane paradigme uporabil SDQ-DI vprašalnik<sup>21</sup>; rezultati so pokazali, da je neponderirano povprečje vseh dvanajstih lestvic s splošno samopodobo koreliralo .70, korekcije s ponderiranimi povprečji pa se od tega bistveno niso razlikovale.

Avtor kljub dokaj nespodbudnim rezultatom na nek način ostaja zvest temu pojmovanju, saj je prepričan (Marsh, 1990a), da jim botrujejo predvsem metodološke pomanjkljivosti. Meni, da ocene pomembnosti, kot jih posamezniki pripisujejo posameznim sestavinam, najverjetneje niso najboljši indeks za določanje glavnih sestavin po meri konkretnega posameznika, ter vidi prihodnost raziskovanja v tej smeri v novih metodologijah, ki izhajajo iz raziskovanja socialne kognicije. Drugi problem, ki ga lahko razberemo iz njegovega razmišljanja, pa je povezan s samo sestavo vprašalnikov samopodobe; ah dejansko ni nekako "preveč umetno" razvrščati po pomembnosti sestavine, ki so bile v vprašalnike že vključene kot najbolj pomembne za določeno razvojno obdobje preizkušancev?

#### Splošna samopodoba kot odraz razlik med dejansko in želeno samopodobo. ponderiranih po pomembnosti posameznega področja

Zaznane oziroma izračunane razlike za posamezno sestavino samopodobe so ponderirane glede na pomembnost, ki jo za posameznika določeno področje ima; to pojmovanje je pravzaprav logična izpeljanka predhodno opisanih paradigem (splošna samopodoba kot odraz razlik med želeno in dejansko samopodobo, splošna samopodoba kot odraz ponderiranega povprečja glede na različno pomembnost sestavin samopodobe).

Te paradigme Marsh (1993a) ni uspel empirično potrditi.

#### Splošna samopodoba kot odraz razlik med ocenami dejanskih sestavin samopodobe in ocenami pomembnosti teh sestavin

Harterjeva (1985) meni, da posameznikovo splošno samopodobo lahko najbolj natančno opredelimo z razlikami med posameznikovimi ocenami na posameznih področjih samopodobe in njegovimi ocenami pomembnosti teh področij.

Avtorica te teoretične predpostavke ni empirično utemeljila, Marsh (1986a, 1993a) pa je ugotovil celo, da rezultati na osnovi teh razlik (zaznana samopodoba/ocena pomembnosti) s splošno samopodobo korelirajo bistveno nižje kot povprečni neponderirani rezultati.

<sup>21</sup> SDQ-m - *Self Description Questionnaire III* - vprašalnik za merjenje samopodobe mlajših odraslih oseb (po: Marsh, 1986a).

### Splošna samopodoba kot ponderirano povprečje sestavin samopodobe glede na posameznikovo stopnjo prepričanosti v dane ocene

Pelham in Swann (1989) sta splošno samopodobo opredelila kot ponderirano povprečje posameznih sestavin posameznikove samopodobe glede na stopnjo prepričanosti, s katero se le-ta oceni na posameznih področjih.

Raziskave, ki jih avtorja navajata v prid tej hipotezi, namreč kažejo, da je samopodoba na področjih, kjer je posameznikova stopnja prepričanosti v lastno oceno samopodobe na določenem področju višja, bolj stabilna (Pelham, 1989; Swann in Ely, 1984; Swann, Pelham in Chidester, 1988; vse po: Pelham in Swann, 1989).

### Splošna samopodoba kot profil indeksa podobnosti

Pojmovanje splošne samopodobe kot profila podobnosti izhaja iz odnosa med dvema nizoma rezultatov, na primer sestavin samopodobe in njihovih ocen pomembnosti (Marsh, 1993a; Pelham in Swann, 1989), dejanskih in želenih sestavin ter podobnih kombinacij (Marsh in Hattie, 1996), opisanih v gornjih paradigmah; podobni profili kažejo na višjo, razhajajoči se profili pa kažejo na nižjo (manj pozitivno) splošno samopodobo.

#### 3.2.2.2 Splošna samopodoba kot čustvena komponenta

Alternativen pogled na pojmovanje splošne samopodobe podaja Brown (1993); temeljni izvor splošne samopodobe so posameznikova čustva do samega sebe - "visoka splošna samopodoba vključuje splošno, globalno **naklonjenost do samega sebe**, ki ni odvisna od posameznikovega mnenja o njegovih bolj specifičnih lastnostih, je pa povezana s posameznikovo splošno zaznavo, da je pri večini stvari, ki jih opravlja, dober oz. uspešen" (prav tam, str. 27).

Avtor splošno samopodobo utemeljuje v naslednjih točkah:

1. Temeljni izvor splošne samopodobe so **čustva** (čustvena komponenta stališč).
2. Splošna samopodoba je **povezana z različnimi sestavinami** samopodobe (posamezniki z visoko splošno samopodobo menijo, da imajo veliko pozitivnih lastnosti), le-te pa prispevajo k "ojačevanju" splošne samopodobe (neuspeh na nekem področju začasno zniža splošno samopodobo, glede na višino splošne samopodobe pa se zaradi težje po ponovni vzpostavitvi ravnotežja aktivirajo različni kompenzacijski mehanizmi - rekorekcija pozitivnih mnenj o sebi).
3. Glede na to, da naklonjenost do samega sebe izvira iz prepričanja o posedovanju številnih socialno zaželenih lastnosti, posamezniki z visoko splošno samopodobo težijo k **prilagajanju njihovih zaznav**, s katerimi to mnenje lahko podpirajo (gre za interpretiranje dogodkov na načine, ki spodbujajo oblikovanje visoke splošne samopodobe).

Brown (1993) meni, da je splošna samopodoba nekakšen fluid, ki na poseben način obarva posameznikove ocene njemu lastnih svojstev ter da igra ključno vlogo v načinu povezovanja vseh informacij, ki jih ima posameznik o sebi.

### 3.3 Vidik strukturne urejenosti

Vprašanje, ki smiselno sledi iz postavke o večsestavinski naravi samopodobe, je vprašanje o strukturni urejenosti obravnavanega konstrukta. Kako so (če sploh so) različne ravni in področja samopodobe povezana med seboj?

V literaturi se raziskovanje različnih teoretičnih modelov samopodobe največkrat vzporeja (primerja) z različnimi modeli inteligentnosti<sup>22</sup>, preverja pa z določenimi statističnimi metodami, med katerimi prevladuje faktorska analiza.

Zgodnja analitika strukturnih modelov samopodobe, Soares in Soares (po: Marsh in Hattie, 1996), sta 1977 leta na letnem srečanju ameriške zveze za pedagoško raziskovanje (*American Educational Research Association*) na podlagi analogije z raziskovanjem strukture inteligentnosti (ki pa je nista natančneje opredelila) predlagala naslednjo klasifikacijo teoretičnih modelov samopodobe:

1. globalni modeli,
2. večsestavinski modeli,
3. taksonomski modeli,
4. hierarhični modeli samopodobe.

Marsh in Hattie (1996) sta z vrsto metaanaliz strukturne urejenosti samopodobe nadaljevala tradicijo analogij z inteligentnostjo (razširila in poglobila sta prvotno klasifikacijo iz 1977. leta, pri čemer sta upoštevala tudi ugotovitve Byrnove (1984), ter predstavila šest različnih modelov strukturne urejenosti samopodobe (slika 5).

#### **Globalni modeli samopodobe**

V teh modelih je samopodoba pojmovana kot globalen konstrukt, nasičen predvsem s splošnim faktorjem samopodobe (Coopersmith 1967, po: Marsh in Hattie, 1996; Marx in Winne, 1978), ki pojasnjuje posameznikovo vedenje na različnih področjih njegovega udejstvovanja (podobno kot je inteligentnost - splošni g-faktor - pojmovana v Spearmanovem modelu).

Obstoja tako zastavljenega modela kasnejše raziskave (npr. Marsh in Smith, 1982; Shavelson in Bolus, 1982) niso uspeli potrditi, ob tem pa so opozorile predvsem na vprašljivost uporabljenih metodoloških pristopov, s katerimi so bili ti modeli podprti.

Wigfield in Karpathian (1991) menita, da večina avtorjev danes zavrača tovrstno pojmovanje samopodobe, saj obstaja čedalje več dokazov, ki govorijo v prid njeni večsestavinski naravi (avtorja se pri tem opirata na raziskave, kot npr. Ecclesa s sod. (1991; dela Harterjeve, še posebej iz 1982. in 1984. leta in drugih).

Marsh in Hattie (1996) razmišljata še korak dlje, ko pod vprašaj postavljata celo globalno naravo posameznih sestavin samopodobe, npr. akademske, telesne, socialne...

<sup>22</sup>Analogija med različnimi modeli obeh konstruktov me navaja na razmišljanje, da med njimi vendarle obstajajo tudi vsebinske razlike, npr. razvojna obdobja, iz katerih ti modeli izhajajo; večina modelov samopodobe se namreč opira na zgodnejša razvojna obdobja (izmed meni znanih modelov izstopa npr. le L'Ecuyerjev model in delno model Harterjeve).

## Večsestavinski medsebojno povezani in medsebojno nepovezani modeli

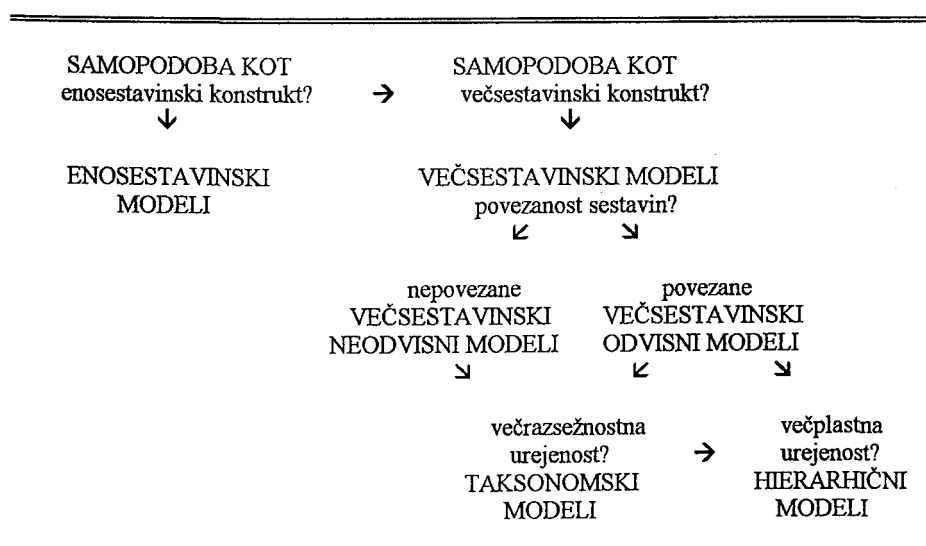
Ti modeli poudarjajo obstoj več sestavin samopodobe (kot npr. Thurstonov model inteligentnosti), vendar brez splošnega faktorja. Med seboj se ti modeli razlikujejo v stopnji povezanosti različnih sestavin (Soares in Soares, 1977, 1982, 1983, po: Marsh in Hattie, 1996). Medtem, ko je bila postavka o večsestavinskosti konstrukta empirično potrjena v številnih študijah (navajata jih Marsh in Hattie, 1996), pa ti avtorji niso uspeli potrditi postavke o nepovezanosti posameznih sestavin (povezanost, čeprav med nekaterimi sestavinami zelo nizka, obstaja).

## Taksonomski modeli samopodobe

Izhajajo iz analogije z Guilfordovim modelom inteligentnosti in predpostavljajo več razsežnosti večsestavinske strukture samopodobe (npr. Fitts, 1964, po: Marsh in Hattie, 1996; Bracken, 1992, po: Bracken, 1996); posamezne sestavine so v teh modelih pojmovane kot presečišča dveh ali več razsežnosti, pri vsaki izmed njih pa lahko ločimo najmanj dva nivoja.

Na primer v Fittsovem modelu samopodobe (1964, prav tam), ki je osnova za Tenesijsko lestvico samopodobe (*Tennessee Self Concept Instrument*), je ta taksonomija opredeljena s tremi razsežnostmi in je oblikovana kot faktorski načrt  $5 \times 3 \times 2$ . Prvo razsežnost predstavlja 5 ravni zunanjih sestavin (telesna, moralna, osebna, družinska in socialna), drugo 3 ravni notranjih sestavin (identiteta kot privatna samopodoba, zadovoljstvo s samim seboj kot odraz razlike med želeno in dejansko samopodobo ter vedenje, kot ga lahko opazujejo drugi), tretja razsežnost pa temelji na pozitivni ali pa negativni formulaciji postavk.

Marsh in Hattie (1996) opozarjata, da številni avtorji vprašalnikov samopodobe sicer resda implicitno ali eksplicitno predpostavljajo taksonomski model, vendar pa to iz njihovih raziskovalnih načrtov ni razvidno. Kljub temu pa menita, da je raziskovanje strukturne urejenosti samopodobe v tej smeri še posebno obetajoče, saj tovrstni pristop združuje tako strukturne (vsebinske) kot procesne sestavine samopodobe.



Slika 5: Prikaz pojmovanja različnih strukturnih modelov samopodobe

### 3.3.1 Kompenzacijski model

Izredno zanimiv pristop k proučevanju strukturne urejenosti sta predstavila Winne in Marx (1981, po: Byrne, 1984).

Avtorja sta v svojem modelu samopodobe predpostavila sestavino splošne samopodobe po vzoru taksonomskih in hierarhičnih modelov, odnos med različnimi sestavinami pa sta obravnavala vsebinsko drugače.

Po njunem mnenju so različne sestavine med seboj v obratnosorazmernem odnosu, kar z drugimi besedami pomeni, da je nižji položaj v določeni sestavini kompenziran z višjim položajem v neki drugi sestavini; pomanjkanje zaznavanja lastne uspešnosti in zadovoljstva s samim seboj na nekem področju je povezano s posameznikovim zaznavanjem uspešnosti in zadovoljstva na nekem drugem področju.

Avtorja sta svoj model uspela tudi empirično potrditi; Marsh in Hattie (1996) navajata npr. njuno raziskavo iz 1981. leta, v kateri sta ugotovila, da se tisti učenci, ki so manj uspešni na akademskem področju, nagibajo k zaznavanju samih sebe kot bolj uspešnih v telesni ali socialni sestavini samopodobe. Tisti učenci pa, ki se zaznavajo kot uspešne na telesnem in socialnem področju, se zaznavajo kot manj uspešni v akademski sestavini samopodobe.

V prid tej hipotezi navaja Byrnova (1984) številne raziskave, v katerih so proučevali samopodobo nadarjenih otrok (npr. Milgrim in Milgrim, 1976; Ross in Parker, 1978; Strang s sod., 1978; Winne s sod., 1982), Kloomokova in Cosden (1994) pa sta te predpostavke potrdila na vzorcu otrok z učnimi težavami. Tudi Marsh (1986, po: Marsh, 1990a in kasneje) s svojim modelom I/E, ki ga bom predstavila v 4. poglavju, podpira obstoj kompenzacijskega modela.

### 3.3.2 Hierarhični modeli samopodobe

Hierarhični modeli samopodobe (po Vernonovem zgledu) pravzaprav združujejo vidike vseh predhodno opisanih modelov. Avtorji poskušajo s pomočjo hierarhične strukture na različne načine pojasniti zvezo med splošno samopodobo (ki jo postavljajo na vrh hierarhije) in specifičnimi sestavinami samopodobe (razvrščenimi na nižjih ravneh v hierarhiji).

Zgodnji avtorji (npr. Brim, 1976; Epstein, 1973; Kelly, 1955; Sarbin, 1962; vse po: Harter, 1985) so hierarhične modele oblikovali bolj na podlagi raznih špekulacij kot pa empiričnega raziskovanja (Harter, 1996), v zadnjih dvajsetih letih pa je opaziti vse več poskusov razložiti hierarhično strukturo po ustrezni statistični poti (Eccles in Wigfield, 1991, po: Wigfield in Karpathian, 1991; L'Ecuyer, 1981, po: Harter, 1985; Shavelson, Hubner in Stanton, 1976 in drugi).

V nadaljevanju bom predstavila Shavelsonov model samopodobe, na katerem temelji tudi empirični del mojega magistrskega dela. Shavelsonov model je namreč od 1976. leta, ko ga je avtor s sodelavcema Hubnerjem in Stantonom predstavil v znamenitem članku *Validation of construct interpretations*, žel izjemno veliko teoretično in empirično pozornost, ki danes menda ni nič manjša kot je bila pred dvajsetimi leti (raziskovanje veljavnosti konstrukta). Iz tega razloga bom predstavila tudi nekatere zanimivejše izpopolnitve oziroma izpeljanke originalnega modela.

### 3.3.2.1 Shavelsonov model samopodobe

**R.J. Shavelson** je leta 1976 s sodelavcema **Hubnerjevo in Stantonom** na podlagi kritike dotedanjega raziskovanja samopodobe (očitki letijo predvsem na nesistematičnost raziskovalnega pristopa, npr. ukvarjanje z vsebinskimi problemi, ki niso dobro opredeljeni, problemi merjenja in interpretacije) razvil svoj pogled na samopodobo, z (dokaj skromnim, op.av.) namenom spodbuditi nadaljnje raziskovanje konstruktne validacije.

Kot vzor si je avtor postavil opredelitev, ki samopodobo obravnava v nomološki mreži<sup>23</sup> - mreži odnosov znotraj konstrukta samega in v odnosih konstrukta z drugimi konstrukti; prvi del te opredelitve (*within-portiori*) določa raznovrstne značilnosti konstrukta, njihove medsebojne povezave ter povezave teh značilnosti z opazljivimi atributi posameznika, drugi del opredelitve (*between-portiori*) pa locira konstrukt v širšem pojmovnem prostoru, ki vključuje tudi druge konstrukte, povezane s samopodobo ali pa od nje neodvisne.

Na podlagi te raziskovalne orientacije in na podlagi analize 17 različnih opredelitev samopodobe je Shavelson s sod. (1976) podal naslednjo definicijo samopodobe:

V najširšem smislu je samopodoba posameznikova zaznava samega sebe.

Samozaznave posameznik oblikuje na podlagi izkušenj s svojim okoljem (najverjetneje tako, kot je predlagal Kelly 1973. leta), pri čemer imajo največji pomen ojačitve iz okolja ter pomembni drugi.

Samopodoba je konstrukt, ki je izredno pomemben in uporaben pri pojasnjevanju in napovedovanju posameznikovega vedenja ter ni nikakršna entiteta znotraj posameznika. Samozaznave vplivajo na posameznikovo vedenje, le-to pa povratno vpliva na nadaljnje oblikovanje samozaznav.

Samopodoba se oblikuje iz posameznikovih odgovorov na posamezne okoliščine, v katerih se le-ta nahaja; tako okoliščine kot posameznikovi odzivi nanje so lahko telesne ali pa simbolične narave.

Samopodobo lahko opišemo kot organiziran, večsestavinski, hierarhično urejen, stabilen, razvojno pogojen, vrednostni ter razločujoč konstrukt.

(Povzeto po: Shavelson, Hubner in Stanton, 1976, str. 411.)

Poglejmo si te opredeljujoče lastnosti samopodobe natančneje:

#### 1 **Organiziranost/strukturiranost** samopodobe

Samozaznave se oblikujejo na podlagi številnih podatkov, ki izhajajo iz posameznikovih raznovrstnih izkušenj. Le-te posameznik, da bi jih osmislil, oblikuje v poseben kategorialni sistem, ki je sicer njemu lasten (selektivnost percepcije), v določeni meri pa predstavlja tudi družbene vplive (npr. družine, prijateljev, šole, ipd.); tako organizirane izkušnje se izražajo v načinu, na katerega posameznik opisuje samega sebe.

<sup>23</sup>Shavelson s sod. (1976) se je pri oblikovanju teh izhodišč opiral na Loevingerja (1957) ter Cronbacha in Meehla (1955). Sama se pri razumevanju konstruktne veljavnosti in prevajanju izrazov (*nomological network*) opiram na Vodopivca (1993).

## 2. Večsestavinskost samopodobe

Kategorialni sistem posameznikovih izkušenj (njemu lasten in/ah prevzet kot prevladujoč v določeni socialni skupini) odseva več sestavin, ki vključujejo različna področja, npr. šolsko področje, področje socialne sprejetosti, področje zunanjšega videza ipd.

## 3. Hierarhična urejenost samopodobe na razsežnosti posploševanja

Sestavine samopodobe se oblikujejo v hierarhijo; posameznikove izkušnje v določenih okoliščinah predstavljajo dno/osnovo hierarhije, v osrednjem delu hierarhije se nahajajo izkušnje na širših področjih (npr. socialno, telesno, akademsko), vrh hierarhije pa zaseda splošna (globalna) samopodoba (glej sliko 6).

## 4. Stabilnost splošne samopodobe

S sestopi po hierarhiji od zgoraj navzdol postaja samopodoba vse manj stabilna, saj je vedno bolj vezana le na posamezne okoliščine (*situation-specific*). Da bi prišlo do sprememb na najvišjem nivoju v hierarhiji, je potrebno izredno veliko sprememb, nekonsistentnih s splošno samopodobo, na (naj)nižjih nivojih.

## 5. Razvojna pogojenost samopodobe

Z razvojem in s pridobivanjem čedalje bolj raznovrstnih izkušenj (med njimi ima govor posebno mesto) se samopodoba progresivno razčlenjuje; novorojenčki ne razlikujejo sebe od okolja, samopodoba malčkov je splošna, nerazčlenjena, odvisna od okoliščin, v katerih se otrok nahaja, šele z razvojem pa se postopno oblikuje v večsestavinski hierarhičen konstrukt.

## 6. Vrednostni značaj samopodobe

Posameznik v določenih okoliščinah ne oblikuje le opisa samega sebe, temveč se ob vseh teh prilikah tudi vrednoti; bodisi na podlagi absolutnega kriterija (vzora), relativnega kriterija (npr. vrstniki), ali pa na podlagi vrednotenja/ocen pomembnih drugih.

Ta vrednostna razsežnost je pri različnih ljudeh in ob različnih priložnostih različna, spreminja se na podlagi posameznikovih preteklih izkušenj v določenem socialnem okolju. Glede na to, da ni ne pojmovnih ne empiričnih razlogov (dokazov) za razlikovanje med obema vidikoma (samoopisovanje - samospoštovanje), se vidika uporabljata kot sinonima.

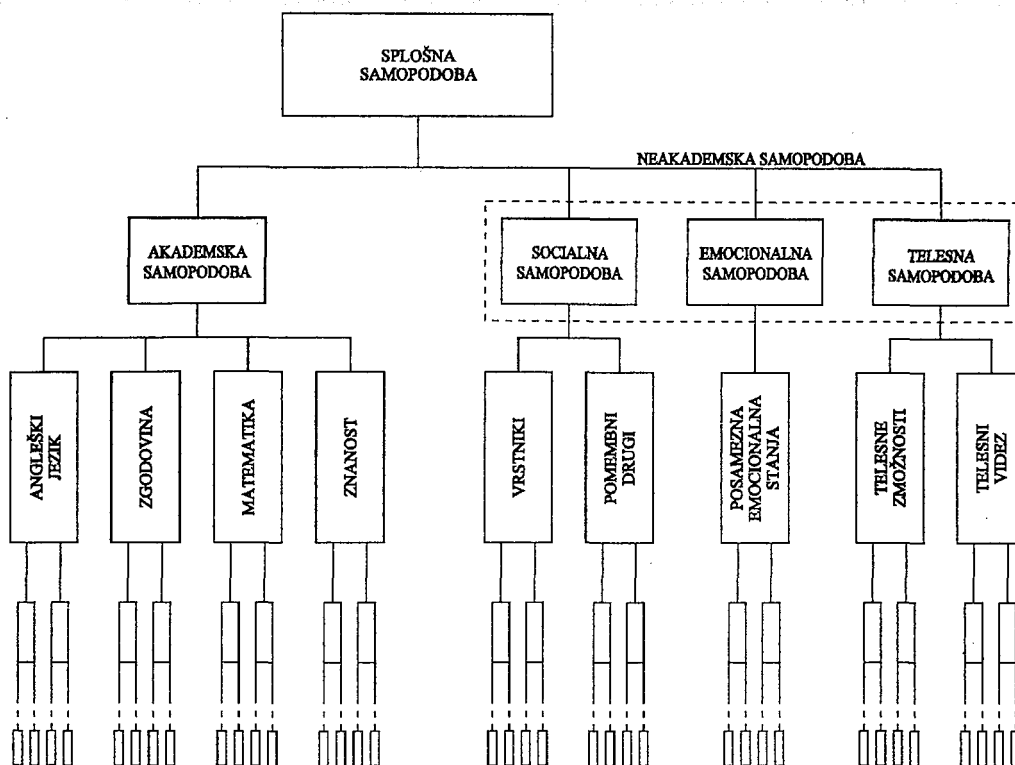
## 7. Razločljivost samopodobe od drugih konstruktov, s katerimi je teoretično povezana

Samopodoba se oblikuje na podlagi določenih izkušenj; bolj kot se nanaša na določene okoliščine, močnejše je povezana s posameznikovim vedenjem v teh danih okoliščinah.

Shavelson s sod. je predlagal tudi slikovni prikaz njihovega hierarhičnega modela (slika 6) po Vernonovem zgledu.

**Splošna samopodoba** (primerjava z g-faktorjem) na vrhu hierarhije je na nižjem nivoju razdeljena na **akademsko** in **neakademsko** samopodobo (prim. s primarnimi faktorji - v:ed in k:m). Akademsko samopodoba je razdeljena v **samopodobe na posameznih predmetnih področjih** (prim. s specifičnimi faktorji), neakademsko samopodoba (prim. s specifičnimi faktorji) pa je razdeljena v tri področja: **socialno** samopodobo (njena podrazdelitev vključuje **odnose z vrstniki** in **odnose s pomembnimi drugimi**), **čustveno** samopodobo in **telesno** samopodobo (njena podrazdelitev vključuje **telesne zmožnosti** in **telesni videz**). Na dnu hierarhije so sestavine lastne le določenim obstoječim vedenjem posameznika, glede na okoliščine, v katerih se ta trenutno nahaja.





**Slika 6:** Večestavinski, hierarhični model samopodobe  
(Shavelson, Hubner in Stanton, 1976, str. 413)

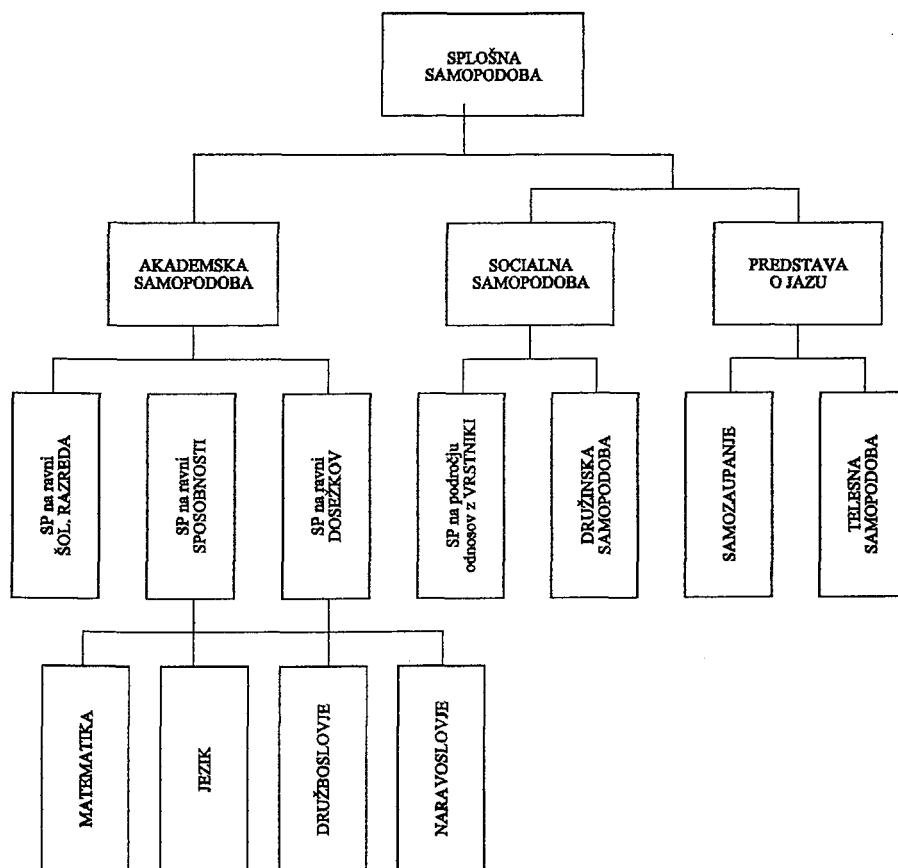
Kljub izjemni teoretični domiselnosti in visoki verjetnosti za obstoj tovrstnega večestavinskega hierarhičnega modela, pa ga njegovi avtorji leta 1976 niso mogli empirično preveriti. Na voljo niso imeli ustreznega merskega inštrumenta, poleg tega pa je v tistem času prevladovalo mnenje o enosestavinski naravi samopodobe (npr. Coopersmith, 1967, po: Marsh, 1990a; Marx in Winne, 1978).

Preverjanje konstruktne veljavnosti samopodobe, kot so jo opredelili Shavelson, Hubnerjeva in Stanton 1976. leta, je do zgodnjih 80-ih let, ko je Marsh z različnimi sodelavci (Marsh, Parker in Smith, 1983; Marsh, Relich in Smith, 1983; Marsh, Smith, Barnes in Butler, 1983) oblikoval in predstavil baterijo *Self Description Questionnaire*, potekalo na takrat uporabljanih vprašalnikih, npr. na Gordonovem (1968) *How I See Myself Scale*, Piers - Harrisovem (1964) *Way I Feel About Myself Scale* in Searsovem (1966) *Self-Concept Inventory*. Postavke, ki so jih ti vprašalniki vsebovali, so bile pravzaprav neka mešanica vseh mogočih itemov, referirajočih na samopodobo, zato so faktorске analize odgovorov na te postavke sicer ponavadi izločile več faktorjev, ki pa jih ni bilo mogoče ponoviti in interpretirati ter niso bili v skladu s samo sestavo merskega inštrumenta (Marsh in Smith, 1982; Shavelson in Bolus, 1982).

### 3.3.2.2 Model Songa in Hattiea

Song in Hattie (1984) sta predlagala dve dopolnitvi k originalnemu Shavelsonovemu modelu:

1. Na akademskem področju sta predlagala faktor drugega reda, ki sta ga imenovala akademska samopodoba ter opredelila s tremi faktorji prvega reda: samopodoba na ravni dosežkov/uspešnosti, samopodoba na ravni sposobnosti za učenje in samopodoba na ravni šolskega razreda (zaupanje v dejavnosti, ki potekajo v razredu).
2. Na neakademskem področju sta predlagala dva faktorja drugega reda: socialno samopodobo in samostostovanje/predstavo o jazu. Socialno samopodobo sta opredelila z dvema faktorjema prvega reda in področji poimenovala vrstniki in družina, predstavo o jazu (*presentation of self*) pa sta opredelila s faktorjema prvega reda, in sicer z telesno samopodobo (poudarek je na telesnem videzu) in samozaupanjem, ki se veže na čustveno samopodobo v originalnem modelu, prekriva pa se tudi s splošno Rosenbergovo samopodobo.



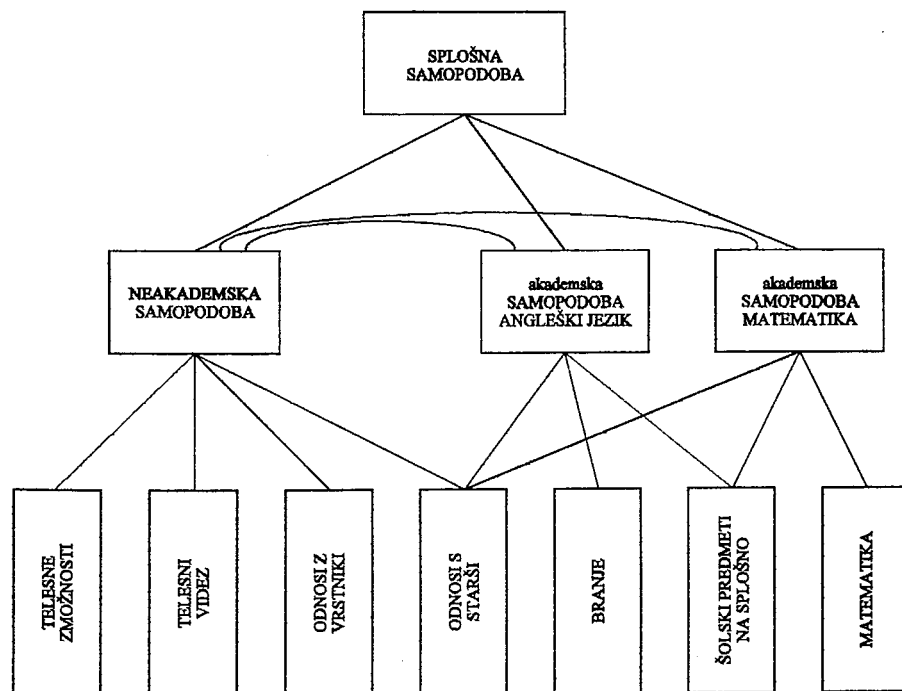
Slika 7: Model hierarhične strukture samopodobe (Song in Hattie, 1984, str. 1270)

### 3.3.2.3 Dopolnitve Marsha in Shavelsona

Marsh in Shavelson (1985, po: Marsh, Byrne in Shavelson, 1988) sta pri reviziji originalnega modela izhajala iz ugotovitev, ki sta jih v svojem raziskovalnem poročilu podala Shavelson in Bolus (1982).

Osredotočila sta se na akademsko področje in predlagala ločitev tega področja v dve podpodročji: *matematika in znanost* in *angleški jezik*.

Zaključila sta, da je njuna novejša različica modela sicer v skladu z originalno iz leta 1976, vendar pa veliko bolj zapletena na nivoju faktorjev višjega reda, kot je bilo prvotno predpostavljeno.



Slika 8: Hierarhični model samopodobe

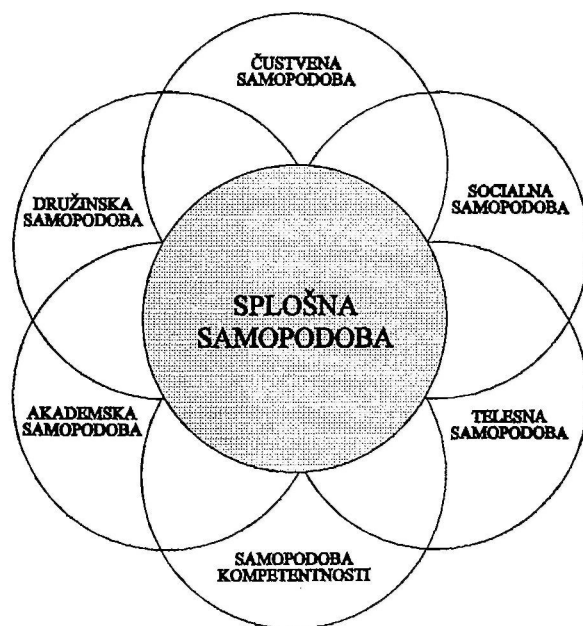
(Marsh in Shavelson, 1985, po: Marsh, 1990a, str. 90)

### 3.3.2.4 Brackenov model

Bracken je leta 1992 predstavil zanimivo izpeljanko (Shavelsonovega) večsestavinskega hierarhičnega modela samopodobe, ki po njegovem mnenju dobro služi tako v raziskovalne kot v klinične namene (po: Bracken, 1996).

Samopodoba je "večsestavinski in od okolja odvisen, naučen vedenjski vzorec, ki izraža posameznikovo oceno lastnega vedenja v preteklosti in pridobljenih izkušenj, vpliva na njegovo vedenje v sedanjosti in napoveduje njegovo vedenje v prihodnje/.../" (prav tam, str. 481).

Bracken je svoj model predstavil v obliki Vennovega diagrama (slika 9), s katerim opisuje hierarhično naravo modela medsebojno povezanih šestih osnovnih sestavin samopodobe na socialnem, čustvenem, akademskem, telesnem področju ter na področju družine in kompetentnosti. Vse sestavine se med seboj prekrivajo, čeprav to neposredno iz dvodimenzionalnega grafičnega prikaza ni razvidno (korelacije med njimi se gibljejo med .37 in .70) in teoretično vse sestavine v enaki meri prispevajo k globalni samopodobi.



Slika 9: Brackenov model samopodobe (Bracken, 1996, str. 472)

Avtor poudarja, da je samopodoba rezultat procesa vrednotenja, ki poteka na osnovi informacij iz dveh virov, osebnega in od pomembnih drugih, obeh v kombinaciji s štirimi vrstami kriterijev (posameznik oceni svoje vedenje glede na to, ali je bil v neki dejavnosti uspešen ali neuspešen - absolutni kriterij -, kako dober je bil na določenem področju ali dejavnosti glede na njegovo splošno uspešnost - "ipsativni" kriterij -, v primerjavi z

drugimi - primerjalni kriterij - in glede na to, kakšno uspešnost je že v naprej pričakoval - želeni kriterij). Teh osem kombinacij predstavlja srž posameznikove samopodobe.

Splošna samopodoba predstavlja stičišče vseh šestih sestavin. Področja, na katerih se po dve sestavini prekrivata med seboj, predstavljajo "prelivajoča se" področja različnih sestavin; na primer, kjer se socialno področje prekriva z akademsko (šolsko) samopodobo, to podpodročje pomeni vse socialne interakcije, ki so posredno ah neposredno povezane s šolo, kjer pa se, npr. socialna sestavina prekriva z družinsko, podpodročje zajema socialne interakcije v družini itd. Področja, na katerih ne prihaja do prekrivanja, pa predstavljajo relativno enkratne, "čiste" konstrukte (specifično varianco).

Brackenov pristop je nedvomno zanimiv prispevek na področju raziskovanja hierarhične urejenosti samopodobe. Iz več razlogov: avtor je svoj model razvijal v sedmih korakih (na podlagi sedmih opredeljujočih lastnosti, kot jih je postavil Shavelson), vanj je vključil taksonomske elemente (po Guilfordovem vzoru) ter je v njem poskušal združiti dva (vsaj navidezno) izključujoča si vidika: kognitivnega in vedenjskega (pri slednjem se je opiral predvsem na pozna Skinnerjeva dela).

Vendar pa iz njegovega dela ni dovolj jasno razvidno, ah v primerjavi s Shavelsonovim modelom njegov model predstavlja novo kvaliteto, vredno nadaljnega raziskovanja.

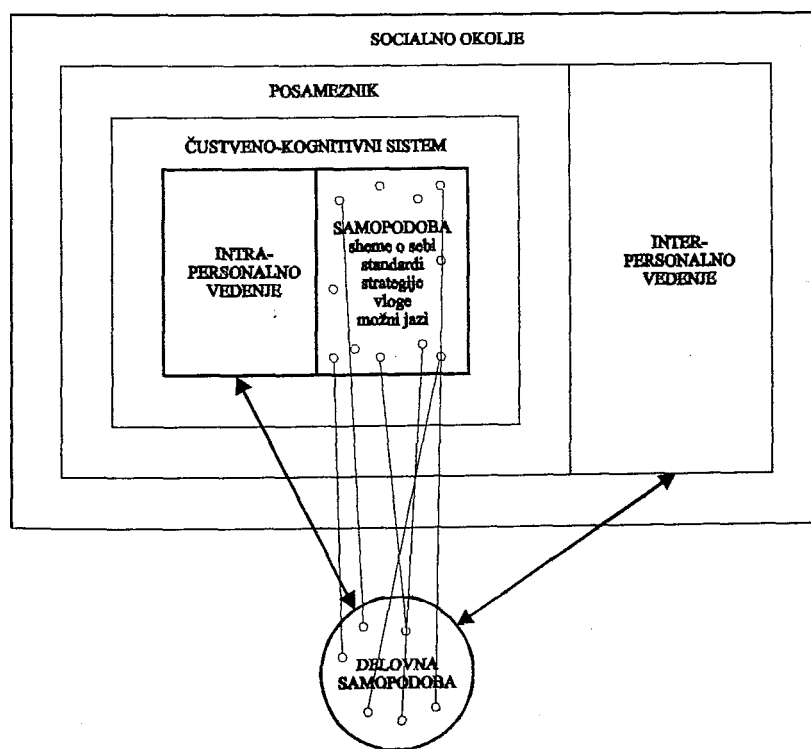
### 3.4 Vidik dinamičnosti: Delovna samopodoba

Odgovor na vprašanje, kako se posamezne sestavine samopodobe uredijo v hierarhijo, ostaja kljub številnim poskusom za enkrat še nedorečeno - če je sploh umestno.

Markusova z različnimi sod. (Markus in Kunda, 1986; Markus in Wurf, 1987; Oysterman in Markus, 1993) je najvidnejša predstavnica socialno kognitivne smeri, ki si postavlja popolnoma drugačen prioriteten problem. Meni namreč, da razprava o večsestavinskosti samopodobe vodi prej k usmeritvi pozornosti k **delovni samopodobi** (*working, on-line, accessible self concept*, Markus in Wurf, 1987; Rhodewalt in Agustsdottir, 1986) kot pa k razpravljanju o integrativnih procesih posameznih sestavin.

Osnovna ideja te paradigme je, da niso vse predstave, ki jih imamo o sebi, t.j. sestavni deli konstrukta samopodobe oziroma njegove različne sestavine, hkrati dostopne v danem trenutku; to je funkcija delovne samopodobe, ki je nenehno aktivna in ki določa vsebino in obseg trenutno dostopnega znanja o samem sebi.

Samopodoba je opredeljena kot množstvo različnih struktur znanja, ki ga ima posameznik o sebi (*self-schemas* - Marcus, 1977 in kasneje; *core conceptions* - Russell s sod., 1992, ali *salient identities* - Stryker, 1987, po: Oysterman in Markus, 1993); le-te vključujejo predstave o sebi, ki so lahko "kognitivne in/ali afektivne /.../, verbalne, predstavne, nevalne, senzomotorne /.../, predstavljajo jaz tako v preteklosti in prihodnosti kakor tudi tu-in-sedaj /.../, navezujejo se na dejansko in možno samopodobo /.../" (Markus in Wurf, 1987, str.307). Nekatere izmed teh struktur oziroma shem o samem sebi so dobro izdelane - imenujemo jih jedrne sheme o samem sebi (prispevajo k skladnosti v posameznikovem doživljanju), nekatere pa so bolj periferne narave in pridejo do izraza le v določenih socialnih interakcijah.



Slika 10: Model dinamične samopodobe (Markus in Wurf, 1987, str. 315)

Samopodoba je v modelu Markusove in Wurfove opredeljena kot celota predstav, ki jih ima posameznik o sebi (je eden izmed vidikov kognitivno-afektivnega sistema, ki predstavlja potezo/lastnost posameznika), delovno samopodobo pa tvori tisti del te celote, ki je dostopen in/ali aktiven v danem trenutku.

Vsebino delovne samopodobe določajo trenutno prevladujoče socialne okoliščine in posameznikovo trenutno motivacijsko stanje.

Delovna samopodoba torej vsebuje poseben sklop predstav, ki jih imamo o sebi (sHEME samega sebe, prototipi, skripti, možni jazi, strategije, standardi itd.); te dinamične strukture, ki so trenutno aktivne v delovni samopodobi, uravnavajo posameznikovo vedenje (predstavljajo osnovo, na podlagi katere posameznik začne akcije in so osnova za opazovanje, presojanje in vrednotenje teh akcij). Vplivajo na intrapersonalne (predelovanje relevantnih informacij o samem sebi, regulacija čustev, motivacijski procesi) in interpersonalne procese (socialna percepcija, socialne primerjave, iskanje in ustvarjanje interakcij z drugimi).

Rezultati posameznikovega intrapersonalnega in interpersonalnega vedenja pa določajo trenutno motivacijsko stanje in glavne socialne pogoje za naslednji cikel tega samoregulacijskega procesa.

Vpeljava delovne samopodobe v teorijo samopodobe je dobrodošla iz več razlogov, menita avtorici; z njo lahko na primer pojasnimo, zakaj imajo trenutne misli, stališča in prepričanja tako pomemben vpliv na posameznika (na njegovo vedenje, presojanje ipd.) ali pa, kako je samopodoba lahko istočasno stabilna in spremenljiva (prim. po: Markus in Kunda, 1986) itd.

Vprašanje pa je, menita Hattie in Marsh (1996), ali ta-isti psihični konstrukt ne pomeni bolj stranpoti v raziskovanju samopodobe; posameznik se s svojo delovno samopodobo po tem pojmovanju na nek način prelevi v kameleona, ki deluje brez nekega osrednjega namena ali občutka identitete (poudarek je le na določenih vidikih in te omejitve se dobro zavedata tudi avtorici sami - glej Markus in Wurf, 1987, str. 307, str. 328).

Kakorkoli, tudi konstrukt delovne samopodobe lahko najde svojo paralelo v teoriji inteligentnosti (Hattie in Marsh, 1996), na primer v Gardnerjevi teoriji mnogoterih inteligentnosti (Gardner, 1995), ki ne predpostavlja splošne inteligentnosti (g-faktorja), temveč govori o sedmih, razmeroma samostojnih človeških intelektualnih sposobnostih.

Podobno kot v sodobnih pogledih na druge psihološke konstrukte, npr. na inteligentnost po Gardnerjevem zgledu, bo v prihodnosti raziskovanja samopodobe večja raziskovalna pozornost nedvomno namenjena kognitivnim procesom in socialnim okoliščinam, v katerih se samopodoba razvija, pionirski korak pa tudi po mojem mnenju predstavlja delo Markusove.

### 3.5 Razvojni vidik

Večina sodobnih avtorjev soglaša, da je samopodoba pridobljena - s samopodobo se ne rodimo, pač pa jo razvijamo od rojstva dalje, ali, kot meni Harre (1979, po: Hattie in Marsh, 1996), ljudje se ne rodimo z večsestavinsko, hierarhično samopodobo, temveč se rodimo v svet družbeno pogojenih pričakovanj.

Kako vsa ta množica pričakovanj vpliva na oblikovanje samopodobe, pa je še danes manj jasno; pravzaprav je že iz dostopne literature razvidno, da so področje raziskovanja razvoja samopodobe v preteklosti zaznamovale neredke miselne stranpoti ter da je rta razpolago premalo longitudinalnih študij (Wigfield in Karpathian, 1991), ki bi nam ponudile natančnejši vpogled v spremembe strukture konstrukta, značilne za posamezna razvojna obdobja.

Lamovčeva (1994) na primer ugotavlja, da gre enega izmed pglavitnih razlogov za slabo proučenost geneze samopodobe najbrže iskati v pomanjkanju ustrezne metodologije, ki bi omogočila, da se približamo otrokovemu doživlajskemu svetu (avtorica ima pri tem v mislih predvsem prvi dve leti življenja).

Ali podobni razlogi botrujejo tudi nezadostni proučenosti oblikovanja samopodobe v kasnejših razvojnih obdobjih - obdobju odraslosti in starosti?

Strinjamo se lahko, da to vprašanje postane pereče šele ob predpostavki, da na razvoj samopodobe gledamo kot na **vseživljenski proces**, ki se ne zaključi najkasneje v obdobju zgodnje odraslosti.

Svojo samopodobo ljudje razvijamo od rojstva do smrti, je prepričan Burns (1979, 1982) in čeprav se posameznik uči vse življenje, ima učenje v zgodnjih razvojnih obdobjih še posebno težo, dodajata Frey in Carlock (1989), ko navajata Whitea (1975), ki meni, da je zgodnje učenje edinstveno, saj določa zaznavni zaslon, skozi katerega se filtrirajo vse kasnejše posameznikove izkušnje.

Na raziskovanje razvoja samopodobe so vplivale različne razvojne teorije. Nekateri avtorji so se pri svojem delu opirali zgolj na eno samo razvojno teorijo, drugi so svoje teoretske poglede oblikovali znotraj določenih, izbranih teoretskih sklopov, največ pa je (bilo) takih, ki so v raziskovanju razvoja samopodobe poskušali integrirati elemente različnih razvojnih usmeritev oziroma teorij, ki na razvoj gledajo iz različnih zornih kotov.

Zelo prikladna na tem mestu je Thomasova klasifikacija (Thomas, 1992), ki razvojne teorije obravnava v treh obsežnejših sklopih. V prvega uvršča teorije, ki poudarjajo smer razvoja, tj. od začetnega do končnega razvojnega stanja (kot predstavnika te smeri avtor navaja Lewina in Wernerja), v drugem sklopu je razvoj pojmovan kot proces rasti (npr. behavioristične teorije, teorije socialnega učenja, teorije procesiranja informacij...), v katerem so v ospredju operacije, ki vodijo do razvojnih sprememb, tretji sklop pa vključuje teorije, ki na razvoj gledajo z vidika različnih zaporednih (hierarhično urejenih) obdobj oziroma stadijev (npr. Freud, Havighurst, Piaget...).



Sodobne teorije o razvoju samopodobe (npr. Damon in Hart, 1982, 1985, 1988; Hamachek, 1985, po: Hamachek, 1994; Harter, 1985, 1990b) črpajo predvsem iz prvih dveh sklopov oziroma prepletanja njenih elementov, tretji pa kot samostojen teoretični pogled vse bolj izgublja na svojem pomenu.

Hattie in Marsh (1996) navajata, da vse več kritik leti na pojasnjevanje razvoja samopodobe s pomočjo razvojnih stadijev (npr. Washburn, 1961, po: Thomas, 1980; Dickestein, 1977; Erickson, 1968; Jacobson, 1964, oboje po: Hattie in Marsh, 1996). Pri tem se avtorja opirata na ugotovitve McCalla (1977), Wohlwilla (1973) ter Hattiea (1992); očitki gredo predvsem na račun vprašljivosti starostne pogojenosti posameznih obdobij in invariantnosti oziroma spornosti zaporedja določenih stadijev.

O podobnih zaključkih poročata tudi McIlveen in Gross (1997); menita, da je razvoj samopodobe v najširšem smislu resda stopenjski proces, vendar pa "vse kaže na to, da jasno opredeljeni stadiji tega razvoja ne obstajajo" (prav tam, str. 112).

Kje in kdaj se torej poraja samopodoba ter na podlagi katerih principov in pod vplivom katerih dejavnikov se oblikuje v posameznikovem življenju, je temeljno vprašanje, ki se mu bom posvetila v nadaljevanju.

### 3.5.1 Izvor samopodobe

Piaget (1952, 1954, povzeto po več avtorjih, npr.: Bremner, 1994; Burns, 1979, 1982; McIlveen in Gross, 1997; Thomas, 1992) najzgodnejše obdobje posameznikovega bivanja opisuje kot **stanje ekstremnega solipsizma**. Novorojeni otrok po avtorjevem mnenju deluje v svetu nerazločujoče absolutnosti (po: Burns, 1979; izvorno *unsubstantial tableaux*, po: Thomas, 1992), kjer meje med njegovim telesom in drugimi objekti ter med realnostjo in domišljijo ne obstajajo in zato tudi ne more imeti oblikovane samopodobe (je brez občutja sebstva); najpomembnejša naloga senzomotoričnega obdobja otrokovega razvoja pa je ravno v osvojitvi pojma objekta (predmeta).

Razvoj samozavedanja, ki ga Piaget opisuje kot postopen proces prilagajanja na zunanje okolje, je pod močnim vplivom razvoja senzomotorne inteligentnosti; otrok začne postopno konstruirati zunanji svet (razvoj pojma objekta), ga ločevati od sebe samega (razvoj pojma samega sebe kot ločenega od drugih objektov) in se končno tudi integrirati vanj (Piaget in Inhelder, 1988, 1990).

Med najvidnejšimi sodobnimi raziskovalci izvorov in razvoja samopodobe v zgodnjem otroštvu je Lewis (Lewis in Brooks-Gunn, 1974, po: Burns, 1979, 1982; Lewis, 1990, Lewis in Brooks-Gunn, 1979; po: Schaffer, 1996 in po: Harter, 1996). Avtor po Jamesovem zgledu ločuje med dvema vidikoma jaza, med "eksistencialnim" in "kategoričnim" jazom.

**Subjektivno samozavedanje** se začne razvijati kmalu po rojstvu in pomeni eksistencialnost v smislu ločenosti sebe od drugih (od tretjega meseca otrokove starosti) in občutja stalnosti sebe (od devetega meseca otrokove starosti). Tako opredeljeno je zelo blizu Piagetovemu razumevanju razvoja samozavedanja, s tem, da je Lewis na podlagi lastnega raziskovanja starostno mejo nekoliko pomaknil navzdol.

**Objektivno samozavedanje**, ki pomeni z drugimi besedami kategorični jaz, pa se poraja kasneje, v drugem letu otrokove starosti; gre za razvoj otrokove sposobnosti opredeliti se v določenih kategorijah (npr. spol, starost ipd.) glede na zunanji svet.

**Samozavedanje** kot izvor samopodobe se torej poraja v prvih dveh letih življenja, in sicer postopno, na podlagi otrokovih senzomotoričnih izkušenj z lastnim telesom in z njegovim fizičnim in socialnim okoljem.

Ob tem pa Hidalgovala (1993) na podlagi obsežne longitudinalne študije opozarja, da je za razvoj samozavedanja poleg kognitivnih dejavnikov enako pomembna oziroma ključna tudi narava zgodnjih socialnih interakcij med otrokom in njegovimi starši (glej tudi Damona, 1983 ali Meadowsovo, 1993, ki podaja natančen pregled podobnih raziskav).

Z metodološkega vidika je proučevanje razvoja samozavedanja izredno zahtevno in zaradi otrokovih razvojnih značilnosti omejeno le na posredne pokazatelje<sup>24</sup>. Tako je npr. eden izmed najpogosteje uporabljenih pokazateljev razvoja samozavedanja otrokovo vidno **samoprepoznavanje** - da bi se otrok prepoznal na fotografiji, video-posnetku ali v ogledalu, mora predhodno osvojiti znanje o sebi kot o stalnem objektu v času in prostoru ter vedeti (videti) mora, kakšen je njegov telesni izgled.

Bremner (1994) meni, da je med vsemi poskusi pojasniti samozavedanje s pomočjo razvoja samoprepoznavanja še najustreznejša oziroma najbolj zanesljiva metoda "testa z rdečilom"<sup>25</sup>; Lewis in Brooks-Gunnova (1979, po: McIlveen in Gross, 1997) sta npr. ugotovila, da se otrok svojega nosu v ogledalu ne dotakne pred 15 mesecem starosti, med 18 in 20 mesecem starosti pa to stori večina otrok - 75% preizkušanih malčkov. Ta ugotovitev podpira Piagetovo predpostavko o osvojitvi trajnosti objekta kot nujnem pogoju za razvoj samoprepoznavanja (o podobnih ugotovitvah poročajo tudi drugi avtorji, npr. Amsterdam, 1972; Bullock in Lutkenhaus, 1990; Case, 1991; vse po: Bremner, 1994; Bertenthal in Fischer, 1978, po: Burns, 1979, 1982).

Pomembna pokazatelja otrokovega samozavedanja sta tudi **samoopredeljevanje**, ki je tesno povezano z razvijajočim se otrokovim govorom oziroma uporabo lastnega imena ter osebnih zaimkov, kot so: jaz, mene, ti..., ter **izražanje čustev**, ko se določena sporočila (iz zunanjega okolja ali pa kot izkušnja lastnega telesa) neposredno nanašajo na otroka, npr. otrokov čustveni odgovor na pohvalo (Schaffer, 1996).

McIlveen in Gross (1997) menita, da slednja dva vidika samozavedanja nista tako zanimiva, saj je bilo le na področju samoprepoznavanja možno opraviti primerjalne študije med človekom in nekaterimi živalskimi vrstami (npr. ribami, ptiči, opicami).

<sup>24</sup>Na tem mestu velja omeniti tudi prispevek Stema (1985) oziroma njegovo teorijo razvoja otrokovega doživljanja samega sebe v prvih dveh letih življenja; avtor se je pri svojem raziskovanju opiral na lastne izkušnje iz klinične prakse, znanje pa je črpal tudi iz psihoanalitičnih in sodobnih teorij otrokovega razvoja, ki ga je okreplil z opazovanjem otrokovega vedenja (Sternov prispevek presega namen pričujočega dela - glej npr. Lamovec, 1994). Tudi nekateri drugi psihoanalitično usmerjeni avtorji (npr. Mahlerjeva in Erikson, po: Damon, 1983) so razvoj otrokove samopodobe raziskovali s pomočjo klinične metode in retrospektivnih poročil odraslih oseb; začetni razvoj samopodobe ti avtorji pojmujejo kot proces separacije posameznika iz stanja fuzije in simbioze z materjo (glej npr. Kobal, 1994).

<sup>25</sup>Test z rdečilom ali *rouge test* je preizkus, s katerim se ugotavlja razvoj samoprepoznavanja po naslednjem postopku: mati otroku z rdečilom pobarva nos, nato pa otroka postavi pred ogledalo; otrokovi dotiki nosu, medtem ko se gleda v ogledalu, so kazalniki razvoja samoprepoznavanja (po: McIlveen in Gross, 1997).

Gross (1996, po: McIlveen in Gross, 1997) navaja, da človeka od živali loči ravno zavedanje, da posedujemo znanje o sebi, le-tega pa, opozarja Case (1991, po: Bremner, 1994), si ne pridobimo le na podlagi enostavnih zaznav (avtor s tem postavi pod vprašaj vlogo Gibsonove teorije neposrednega zaznavanja), temveč ga moramo mentalno konstruirati.

### 3.5.2 Dejavniki oblikovanja samopodobe

O samopodobi lahko govorimo šele po drugem letu otrokove starosti (prim. po: Eder, 1990), takrat, ko je otrok sposoben ločiti samega sebe od okolja, se doživljati istočasno kot subjekt in objekt mišljenja ter, kot opozarjajo Burns (1979) in Rosenberg in Kaplan (1982b), se mora zavedati tudi perspektiv drugih, kar predstavlja predpogoj za zavedanje ocen, ki jih drugi dajejo o njem.

Frey in Carlock (1989) ločita tri načine, na katere posameznik pridobiva znanje o sebi (oblikuje svojo samopodobo). Prvi način avtorja imenujeta **modalnost neposredne izkušnje**, pri čemer se samopodoba oblikuje na podlagi neposrednih zaznav, brez kakršnegakoli posredovanja socialnih agensov. Med socialnimi mediatorji samopodobe pa razlikujeta **neverbalno in verbalno modalnost**; prva se nanaša na različne oblike nebesedne komunikacije (npr. dotikanje, obrazna mimika, prostorska oddaljenost), druga pa je vezana izključno na uporabo govora (povratne informacije drugih, pa tudi samogovor).

Stopnja, intenziteta ter trajanje posameznih modalitet se spreminjajo v odvisnosti od medsebojnega prepletanja posameznikovih notranjih (razvojnih, predvsem kognitivnih) značilnosti in raznovrstnih zunanjih vplivov - socialnih dejavnikov. Ali, natančneje, kot v svoji študiji ugotavlja Oosterwegelova (1992), "socialno okolje otroka oskrbuje s podatki o njem samem, le-ta pa jih zaznava na njemu lasten način /.../ V tem procesu imajo odločilno vlogo otrokove kognitivne sposobnosti, okolje pa do določene mere lahko vpliva na razvoj teh sposobnosti" (prav tam, str. 163).

Ločujemo lahko torej med dvema širšima skupinama dejavnikov, ki vplivata na oblikovanje samopodobe.

#### 3.5.2.1 Notranji dejavniki oblikovanja samopodobe

Prvo skupino dejavnikov v procesu oblikovanja samopodobe predstavlja **posameznik** sam oziroma njegova aktivna vloga v njem. Markusova in Wurfova (1987) menita, da sta pri tem v ospredju predvsem dva procesa, ki uravnavata posameznikovo kognitivno naravnost; prvega spodbuja motiv **samoizpopolnjevanja**<sup>26</sup> (*self-enhancement*), pri čemer gre za posameznikovo težnjo po doseganju skladnosti med njegovo dejansko

<sup>26</sup> Med najbolj znanimi teorijami, ki v osnovi posameznikovega vedenja predpostavljajo motiv samoizpopolnjevanja, je *Self-evaluation maintenance model /SEM/* (Tesser, 1980, po: Tesser in Campbell, 1985); posameznikovo vedenje je usmerjeno k vzdrževanju ali izpopolnjevanju njegove pozitivne samopodobe (oz. k dejavnostim, v katerih je/bo uspešen), pri čemer imajo ključno vlogo socialne primerjave (v smislu preseganja drugih na posameznikovih "močnih" področjih ali pa v smislu bližine z uspešnimi drugimi na posameznikovih sicer "šibkih" področjih).

samopodobo in njegovimi pozitivno naravnanimi možnimi jazi (npr. zelena samopodoba), druga pa vodi motiv samokonsistentnosti (*self-consistency*), ki vključuje posameznikovo težnjo po doseganju skladnosti<sup>27</sup> z njegovo lastno dejansko samopodobo (gre za doživljanje občutja kontinuiranosti).

S tem v zvezi Oosterwegelova (1992) navaja tudi bolj izpopolnjene teoretične poglede na doseganje samokonsistentnosti, in sicer: Swannovo teorijo samopreverjanja (*self-verification*), s katero avtor pojasnjuje posameznikovo težnjo po iskanju samopotrjujočih povratnih sporočil, ter Backmanovo teorijo medsebojne skladnosti (*interpersonal congruency*) - skladnosti med posameznikovo samopodobo, njegovimi interpretacijami vedenja, ki se nanašajo na njegovo samopredstavo, ter zaznav in vedenja njegovega okolja (Backman, 1988; Swann, 1983, 1987; oboje povzeto po: Oosterwegel, 1992, navajajo ju tudi drugi, npr. Hattie in Marsh, 1996; Hormuth, 1990).

Shoda, Mischel in Peake (1990) menijo, da so ti samoregulacijski procesi prisotni že pri štiriletnih otrocih, vendar pa se zdi, tako Smith in Smoli (1990), da v obdobju otroštva nad procesi samokonsistentnosti prevladujejo procesi samoizpopolnjevanja, ki pa so bolj čustvene kot kognitivne narave (Feldman in Ruble, 1988).

Damon in Hart (1982) pripisujeta glavni razlog za opisano prevladujočo težnjo predvsem pretežno konkretni, na okoliščine vezani in spremenljivi naravi znanja, ki ga imajo otroci o sebi, ki kot tako ne more stremeti k neki visoki skladnosti.

Študija, ki sta jo opravila Stipekova in Tannatt (1984) potrjuje zgoraj navedene predpostavke; avtorja sta namreč ugotovila, da otroci svoje zmožnosti v primerjavi s svojimi dejanskimi dosežki pa tudi ocenami svojih vrstnikov sistematično precenjujejo ter da to samoprecenjevanje z leti šolanja postopno upada (o podobnih izsledkih poročajo tudi Blatchford, 1992; Ruble in Flett, 1988; Smith in Smoli, 1990).

### 3.5.2.2 Zunanji dejavniki oblikovanja samopodobe

Posameznik je že od rojstva naprej dejavni udeleženelec v interaktivnih procesih s svojim socialnim okoljem; Damon (1983) meni, da je otroku neka primitivna težnja po sociabilnosti prirojena, njen nadaljni razvoj pa od rojstva naprej poteka v smeri vse večje intencionalnosti (kompleksnih socialnih izmenjav). Bowlby (1969, po: Damon, 1983) ta proces pojasnjuje z razvojem otrokovega navezovalnega vedenja (*attachment behaviours*) na svojega negovalca (najpogosteje je to otrokova mati), ki ob koncu prvega leta otrokove starosti že kaže na stabilne lastnosti - v tem obdobju ima otrok utrjene socialne povezave z določenimi osebami iz svojega socialnega okolja, kar pa sovpada z osvojitvijo pojma (trajnosti) objekta ter z govornim razvojem.

Naravo socialnih interakcij v tem procesu torej v veliki meri določa samo razvojno obdobje, pomembne pa so tudi nekatere otrokove značilnosti, meni Damon (1983), npr. lastnosti njegovega temperamenta.

V prid Bowlbyevi teoriji navezovanja je Bretherton (1991, po: Harter, 1996) ugotovil, da otroci, katerim je starševski lik čustveno dosegljiv ter se čutijo socialno sprejete, sebe doživljajo kot kompetentne in ljubljene, znanilo kasnejše manj pozitivne samopodobe pa

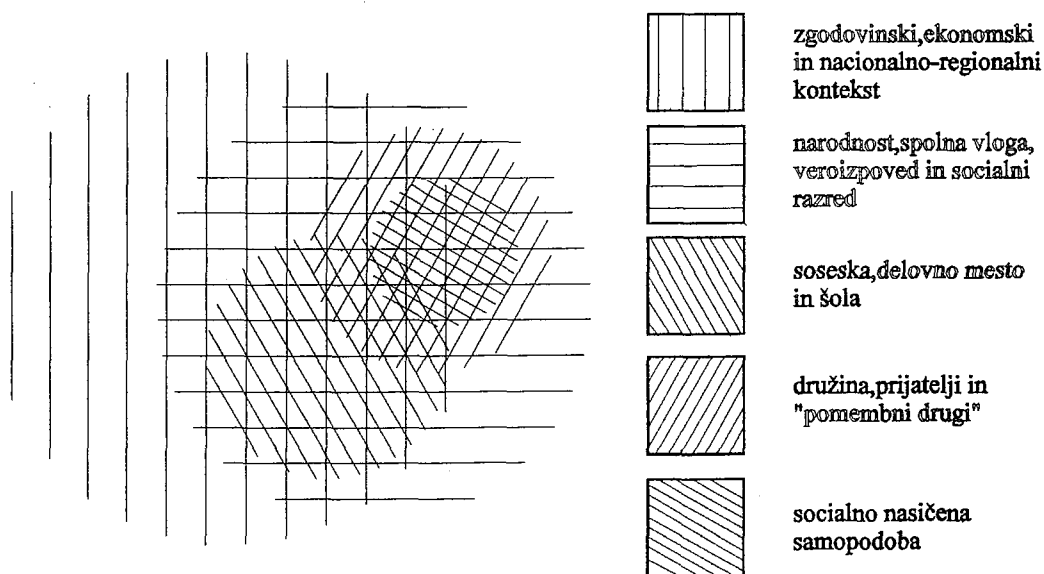
<sup>27</sup> Vlogo samopodobe v disonanci teoriji (doseganju konsistentnosti v posameznikovi kogniciji) nazorno predstavljajo Cooper (1992) ter Thibodeauova in Aronson (1992).

je po avtorjevem mnenju otrokovo doživljanje sebe kot nevrednega, na podlagi doživljanja zavračanj od navezovalnega lika.

Danes nihče ne zanika pomembnosti spoznanj **simboličnih interakcionistov** v zvezi z razvojem samopodobe, po njihovem pojmovanju tega primarno socialnega konstrukta; posamezniki smo pozorni na ocene pomembnih drugih oseb o nas, in naše zaznave njihovih mnenj (so)oblikujejo našo samopodobo.

Čeprav je pomen socialnega okolja ključen v vseh razvojnih obdobjih, Backman (1988, po: Oosterwegel, 1992) meni, da je njegov pomen še posebej izrazit v **otročtvu** - v zgodnjem obdobju je ta vpliv večji in bolj neposreden, predvsem zaradi nesimetričnih odnosov otrok - odrasli oziroma zaradi neenakomerno razporejenih moči, ki vladajo v prvih socialnih odnosih.

Oysermanova in Markusova (1993) zato samopodobo pojmujeta kot stičiščno točko (lokus) **socialnokulturnih dejavnikov** (slika 11); avtorici menita, da vpliv različnih socialnih skupin na posameznika ni omejen le na naravo vsebin njegove samopodobe (prim, po: Richardson, Pyfer in Sherrill, 1990; Van Den Heuvel, Tellegen in Koomen, 1992), temveč da vpliva tudi na sam notranji proces njenega oblikovanja (na strukturo samopodobe).



**Slika 11:** Vpliv socialnokulturnih dejavnikov na oblikovanje samopodobe (Oyserman in Markus, 1993, str. 194)

S pomočjo gornjega prikaza avtorici pojasnjujeta socialnokulturno naravo samopodobe; nekateri izmed predstavljenih dejavnikov bolj neposredno vplivajo na oblikovanje posameznikove samopodobe, vpliv drugih pa je bolj posreden (npr. vpliv splošnih družbenih vrednot, ki jih otroku posreduje njegovo družinsko okolje). Odnos med njimi je

medsebojno soodvisen (v smislu ojačevanja), ni pa to nujni pogoj; različni dejavniki lahko posredujejo nasprotujoča si sporočila (npr. kaj pomeni "biti priznan" od staršev, vrstnikov ali širšega socialnega okolja).

Vsa ta sporočila so na različnih področjih delovanja socialnokulturnih dejavnikov oblikovana bodisi skupinsko, posredovana vsem ljudem na enak način, bodisi individualno, za določenega posameznika; posredovanje se vrši preko medosebnih odnosov, pa tudi preko različnih medijev (Oyserman in Markus, 1993).

Pecrun (1990) gre na tej točki razmišljanja še korak dlje, ko ločuje med dvema, vsebinsko različnima skupinama sporočil posamezniku iz njegovega socialnega okolja. Prvo skupino tvorijo neposredni podatki - neposredne ocene o določenih posameznikovih značilnostih, druga skupina pa združuje podatke, ki na posameznika vplivajo posredno - gre za različne oblike socialno-čustvene podpore (suporta), ki ga je posameznik deležen.

Ob tem pa Oysermanova in Markusova (1993) opozarjata, da posamezniki ne sprejmejo oziroma vgradijo vseh njim poslanih sporočil v svojo samopodobo; selekcija poteka na podlagi narave in oblike posameznega sporočila, pri čemer je izredno pomembna tudi **narava odnosa** med pošiljateljem in sprejemnikom.

Brown, Novick, Lord in Richards (1992) so v obsežni študiji vzeli pod drobnogled naravo socialnih odnosov med dvema posameznikoma (med pošiljateljem in sprejemnikom, po besedah Markusove in Oysermanove) ter prišli do zanimivih spoznanj; ugotovili so, da je **psihološka bližina** (*psychological closeness*) tisti dejavnik, ki odloča o vplivu lastnosti druge osebe na oblikovanje posameznikove samopodobe, in sicer na podlagi dveh fenomenov. Prvi je učinek kontrasta, ki pojasnjuje, da nam ljudje, ki tvorijo naše socialno okolje, služijo za referenčno točko, na podlagi katere oblikujemo svojo samopodobo; vendar le v tistih vidikih, ki nas od drugih ločujejo in pod pogojem, da so izbrani drugi ustrezni za primerjavo (npr. študentke so se zaznavale kot lepše, potem ko so bile izpostavljene neprivlačnemu ženskemu modelu, kot pa, ko so bile izpostavljene privlačnemu ženskemu modelu, medtem ko privlačni in neprivlačni moški modeli niso imeli vpliva na njihovo zaznavo lastne lepote). Drugi pa je učinek asimilacije, ki se kaže v stremenju, da se posamezniki, ki so prepričani, da delijo z določenim modelom podobna stališča in nagnjenosti, zaznavajo kot boljše, ne slabše, glede na predstavljeni model.

Podobno razmišljanje deli Rosenberg (1979; po: Oosterwegel, 1992); avtor meni, da je pri določanju pomembnosti socialnega okolja oziroma **pomembnih drugih** za konkretnega posameznika potrebno upoštevati splet najmanj treh dejavnikov, in sicer: lastnosti druge osebe, lastnosti posameznika in lastnosti okoliščin, v katerih se posameznik nahaja.

Z drugimi besedami to pomeni, meni Oosterwegelova (1992), da je vpliv okolja na oblikovanje posameznikove samopodobe lahko različno povezan z drugimi osebami, ki jih imenujemo *pomembni drugi*.

Narava mnenj *pomembnih drugih* o posamezniku (naklonjenost/nenaklonjenost), verodostojnost *pomembnih drugih* in njihova ustreznost v določenih okoliščinah (Burns, 1982; Pecrun, 1990; Rosenberg, 1979, po: Oosterwegel, 1992), prav tako pa tudi spol in starost posameznika (McGuire in McGuire, 1982, po: Harter, 1996; Pecrun, 1990; Smollar in Youniss, 1985) ter razsežnost konkretnih okoliščin, v katerih se le-ta nahaja ter v katerih so dejavni *pomembni drugi* (McGuire, McGuire in Cheever, 1986; Rosenholtz

in Simpson, 1984) so tisti dejavniki, ki predstavljajo aditiven vpliv socialnega okolja (Pecrun, 1990) na oblikovanje posameznikove samopodobe.

Nenazadnje je potrebno osvetliti še vprašanje, *ali posameznik pomembnega drugega preprosto posnema (imitira), tako kot nam pojasnjujejo teorije socialnega učenja, ali pa so v ozadju vplivov socialnega okolja tudi globji procesi ponotranjenja (internalizacije)?*

V razmišljanjih številnih avtorjev (Burns, 1982; Damon in Hart, 1988; Felson, 1993; Higgins, 1991, po: Harter, 1996; Leahy in Shirk, 1985; Selman, 1980 idr.) je zaslediti slednji vidik - poudarjanje procesov, na podlagi katerih posameznik sprejema mnenja *pomembnih drugih*, čeprav nam tudi ta način do danes še ne ponuja enoznačnega odgovora na zastavljeno vprašanje.

Leahy in Shirk (1985) menita, da je v ospredju spreminjajoča se **spodobnost prevzemanja vlog** (*role-taking ability*) oziroma razvijajoče se znanje o perspektivi drugega (glej Meadovo pojmovanje na str. 8); le-to z razvojem postaja vse bolj abstraktno, fleksibilno in splošno oziroma, kot meni Harterjeva (1990b), skozi obdobje otroštva in mladostništva se pomen perspektiv *pomembnih drugih* stopnjuje v smislu povečevanja (podobno ugotavljata tudi Bennett in Yeeles, 1990).

Selmanova teorija o razvoju interpersonalnega razumevanja oziroma njeni splošni postulati (Selman, 1980, po več avtorjih, npr.: Harter, 1990b; Leahy in Shirk, 1985; Shaffer, 1996; Zigler in Stevenson, 1993) so danes med najpogosteje citiranimi prispevki k razumevanju teh procesov.

Selman predpostavlja, da ta razvoj poteka postopno, v zaporednih stadijih (od egocentričnega, ko mlajši predšolski otrok še ni sposoben upoštevati perspektive drugega, do konvencionalnega, po dvanajstem letu otrokove starosti, ko je otrok oziroma mladostnik že sposoben simultane upoštevanja različnih perspektiv drugih), med katerimi vsak predstavlja otrokov kvalitativno drugačen pogled na socialni svet (v vsakem izmed njih prevladuje določena strategija razmišljanja o sebi v odnosu do drugih ljudi).

Sklenemo lahko, da je oblikovanje posameznikove samopodobe proces recipročne interakcije med posameznikom in njegovim socialnim okoljem, na podlagi katere se spreminjata oba njuna ključna elementa, tako posameznik kot njegovo socialno okolje (po več avtorjih, npr.: Katona-Sallay, 1990; Oosterwegel, 1992; Oyserman in Packer, 1996), vendar pa vprašanje recipročnosti (npr. vpliv samopodobe na okolje) do sedaj še ni bilo v celoti tudi empirično potrjeno (Pecrun, 1990).

### 3.5.3 Razvojne smernice oblikovanja samopodobe

Samopodoba je konstrukt dinamične narave in se oblikuje postopno v posameznikovem življenju; kljub temu da je njena vsebina za različne posameznike lahko različna, glede na posameznikove individualne značilnosti ter raznovrstne vplive njegovega sociokulturenega okolja (Oyserman in Marcus, 1993), pa obstaja vse več empiričnih potrditev (predstavljam jih v nadaljevanju) za predpostavko, da razvoj njene strukture poteka po določenih univerzalnih principih, ki vodijo do pomembnih kvalitativnih sprememb znotraj konstrukta (prim. po: Piaget in Inhelder, 1958; Werner, 1961; oboje po: Montemayor in Eisen, 1977).

Še posebej ključno za oblikovanje samopodobe je otroštvo, saj v tem obdobju otrok postavlja temelje lastne samopodobe, istočasno pa je tudi izredno dojemljiv za ocene drugih o sebi, meni Schaffer (1996), ko opredeljuje pet razvojnih razsežnosti oziroma smernic oblikovanja samopodobe v obdobju otroštva in mladostništva.

Prikazuje jih tabela 2.

*Tabela 2: Razvojne smernice v procesu oblikovanja samopodobe  
(prirejeno po: Schaffer, 1996, str. 160)*

---

|           |                     |                |                    |
|-----------|---------------------|----------------|--------------------|
|           | <i>ENOSTAVNE</i>    | $\Rightarrow$  | <i>RAZČLENJENI</i> |
|           | <i>SPREMENLJIVE</i> | <i>k</i>       | <i>STABILNI</i>    |
| <i>od</i> | <i>KONKRETNE</i>    | <i>čedalje</i> | <i>ABSTRAKTNI</i>  |
|           | <i>ABSOLUTNE</i>    | <i>bolj</i>    | <i>PRIMERJALNI</i> |
|           | <i>JAVNE</i>        | $\Rightarrow$  | <i>ZASEBNI</i>     |

---

Razvojne smernice v procesu oblikovanja samopodobe, ki jih natančneje predstavljam v nadaljevanju, sledijo Wernerjevemu **ortogenetičnemu principu** (po več avtorjih, npr.: Harter, 1990b; Marsh, 1989; Montemayor in Eisen, 1977; Oosterwegel, 1990; Oppenheimer, Warnars-Kleverlaan in Molenaar, 1990; Stipek in Maclver, 1989):

*"Na kateremkoli področju se že odvija razvoj, poteka od nekega stanja relativne splošnosti in nerazločujočnosti k stanju vse večje razčlenjenosti, oblikovanja, in hierarhične integracije." (Werner, 1957, po: Montemayor in Eisen, 1977).*



### Od enostavne k čedalje bolj razčlenjeni samopodobi

Z razvojem postaja otrokova samopodoba vse bolj razčlenjena (Eder, 1989; Oppenheimer, Warnars-Kleverlaan in Molenaar, 1990; Torres, 1990) in zajema vse več sestavin, ki se oblikujejo na različnih področjih otrokovega udejstvovanja (Harter in Pike, 1984; Marsh, 1984; Smollar in Youniss, 1985). Marshallova (1989) navaja, da se predšolski otroci pojmujejo skozi črno-belo perspektivo, kot npr. "sem lep", "sem močen", "nisem dober" itd., saj niso sposobni ne natančnejšega razločevanja med obema ekstremoma ne upoštevanja različnosti perspektiv glede na okoliščine (Damon in Hart, 1988; Schaffer, 1996); na primer, da so lahko na nekem področju bolj uspešni kot na nekem drugem. Ob tem pa Sillon in Harterjeva (1985) opozarjata, da v tem razvoju igra pomembnejšo vlogo od kronološke mentalna starost otrok.

Šele po osmem letu otrokove starosti (prehod na višji kognitivni nivo) začne otrok postopno tudi hierarhično oblikovati znanje, ki ga ima o sebi, čeprav najprej v zelo omejenem obsegu, npr. "sem pameten" /na višjem nivoju/ - "ker dobro berem, pišem in računam" /na nižjem nivoju/ (Fisher, 1980; Harter, 1996).

Marsh in Hattie (1996) predlagata dva načina, na katera lahko po empirični poti preverjamo razvoj v smeri vse večje razčlenjenosti; s prvim preverjamo hipotezo, da z razvojem (starostjo) upada višina korekcij med različnimi sestavinami samopodobe, medtem ko z drugim, longitudinalnim pristopom, poskušamo potrditi predpostavko, da bodo razlike med posameznimi sestavinami samopodobe konkretnega posameznika z razvojem (starostjo) postajale vse večje (glej tudi Marsh, 1989).

### Od spremenljive k čedalje bolj stabilni samopodobi

Predšolski otroci se pogosto opisujejo v različnih vsebinskih kategorijah, vendar pa se zdi, menita Marshallova (1989) in Schaffer (1996), da ti opisi, še posebno pri mlajših otrocih, niso zelo konsistentni oziroma stabilni, saj so otroci bolj pozorni na okoliščine "tukaj in zdaj", torej na tiste, ki jih trenutno doživljajo in ki v prvi vrsti določajo njihovo samopodobo (neupoštevaje prostorsko in časovno kontinuiteto; npr. triletna deklica o sebi pove "Jaz sem Nina", kasneje pa doda "Ko bom velika, bom vila ali pa čarovnik"). Na podlagi te predpostavke Ruble (1987, po: Schaffer, 1996) zaključuje, da otrokov neuspeh v neki nalogi nima pomembnega vpliva na njegove prihodnje dejavnosti ter da je sposobnost mlajšega otroka napovedovati svoje vedenje v prihodnje še zelo šibka.

Nasprotno pa Ederjeva (1989) ugotavlja, da imajo že tri- do štiriletni otroci o sebi predstavo, ki je stabilna v času.

Čeprav podobne nasprotujoče si ugotovitve različnih raziskovalcev navaja tudi Oosterweglova (1992) ter jih pripisuje predvsem metodološkim pomanjkljivostim uporabljenih pristopov, lahko sklenemo, da gre razvoj stabilnosti samopodobe v smeri vse jasnejšega občutja lastne kontinuiranosti, ki se odraža v posameznikovi samopodobi (prim. po: Cugmas, 1993a, 1993b).

V prid stabilnosti obravnavanega konstrukta govori tudi longitudinalna raziskava, v kateri je Schaefer (1990) spremljal razvoj samopodobe desetih izjemno ustvarjalnih žensk (leta 1965 še mladostnic); po 25-ih letih so bili njihovi samoopisi skladni v 70% primerov (še vedno so se opisovale kot ustvarjalne, inteligentne, samoljubne...).

### Od konkretne k čedalje bolj abstraktni samopodobi

Mlajši otroci oblikujejo svojo samopodobo pretežno na podlagi zunanjih, telesnih vidikov; opisujejo svoj telesni videz, povedo svoje ime, navajajo svoje imetje, ipd., po sedmem letu pa navajajo tudi psihološke lastnosti, npr. sposobnosti, prepričanja (Montemayor in Eisen, 1977).

Sodobna spoznanja kažejo, da so tudi mlajši otroci (tri- do štiriletni) pri samoopisovanju sposobni uporabljati psihološke konstrukte, da pa je pri tem potrebno upoštevati dve vrsti teh konstruktov (Wellman in Gelman, 1987, po: Shaffer, 1996), in sicer notranja stanja (*internal states*), ki so začasna in vsem skupna (npr. "sem srečna", "želim piti"...), ter nagnjenja (*dispositions*) v smislu relativno trajnih lastnosti, po katerih se posamezniki razlikujejo med seboj (npr. inteligentnost, agresivnost...); Ederjeva (1989, 1990) meni, da so prvi prisotni že pri triletnikih, drugi pa se pojavijo po sedmem letu otrokove starosti.

Opisana razvojna razsežnost prevladuje v razvojnem modelu samopodobe Damona in Harta (1992, 1985, 1988), in sicer poteka njen razvoj na ravni štirih vsebin, od pretežno telesnih, dejavnostnih in socialnih do psiholoških, od zgodnjega otroštva do pozne adolescence, s tem da se le-te v posameznih razvojnih obdobjih med seboj kvalitativno razlikujejo.

Do podobnih ugotovitev so prišli tudi drugi avtorji, npr. Oppenheimer, Warnars-Kleverlaan in Molenaar (1990); Harterjeva (1990b) te spremembe v strukturi samopodobe oziroma razvoj v smeri od konkretne do abstraktne samopodobe pojasnjuje s procesi diferenciacije in integracije.

### Od absolutne k čedalje bolj primerjalni samopodobi

Šele v obdobju srednjega otroštva postanejo otroci pozorni na socialne primerjave z vidika oblikovanja samopodobe, menijo številni avtorji (Damon in Hart, 1982, 1988; Perry in Bussey, 1984; Ruble in Flett, 1988; Stipek, 1981; Schunk, 1990; Stipek in Tanatt, 1984).

Mlajši predšolski otroci se pojmujejo bolj v absolutnem smislu, npr. "Sem hitra", "Sem priden"...; socialne primerjave so v funkciji otrokove naravnosti po "biti boljši kot drugi" (Schunk, 1990), ne vključujejo pa samovrednotnja, zato ima v tem obdobju socialno okolje na oblikovanje njihove samopodobe bolj neposreden vpliv (Oostenvegel, 1992). Kasneje, po sedmem letu starosti, z razvojem sposobnosti konzervacije in seriacije (Harter, 1990b), pa začno otroci svojo samopodobo oblikovati na podlagi primerjav z drugimi, npr. "Sem bolj hitra kot Eva", "Imam več prijateljev kot moji sošolci"...

Rubblava (1983, 1987, po: Perry in Bussey, 1984; Schaffer, 1996) na podlagi opravljenih raziskav ugotavlja, da tudi otroci pred sedmim letom starosti uporabljajo socialne primerjave, vendar le takrat, ko presojuje videz in različne dejavnosti, šele kasneje pa za samopodobo postanejo pomembne tudi socialne primerjave glede otrokovih sposobnosti.

### Od javne k čedalje bolj zasebni samopodobi

Flavell (1978, po: McIlveen in Gross, 1997) meni, da ima otrok že kmalu po tretjem letu oblikovano elementarno zasebno samopodobo (le-ta se nanaša na drugi kvadrant v Joharijevem oknu - glej str. 3), za katero ve, da jo, za razliko od njegovega telesa, drugi

ne morejo videti; avtor navaja, da že triletni otrok na vprašanje, ali drugi vidijo njegove misli, odgovori nikalno, češ da "je koža vmes".

Razvoj te razsežnosti posega korenito še v obdobje mladostništva, saj je povezano z razvijajočo se sposobnostjo abstraktnega mišljenja, meni Schaifer (1996), ko navaja Selmanove (1980) ugotovitve, da otroci pred šestim letom starosti ne ločijo dobro med zasebnim doživljanjem in javnim vedenjem (vedenjem, ki ga vidijo drugi); le-to postane bolj natančno šele po osmem letu.

Še posebno zasebno pa z razvojem postane posameznikovo pojmovanje samega sebe, kot se sam vidi v prihodnosti; to področje posameznikove samopodobe je namreč drugim očem manj vidno v primerjavi z njegovo dejansko samopodobo v sedanjosti. Zaradi njegove pomembnosti mu namenjam naslednje podpoglavje.

### 3.6 Razsežnosti in funkcije samopodobe

Do sedaj sem pozornost posvečala vsebinskim vprašanjem o naravi obravnavanega konstrukta na nivoju njegove dejavne vpetosti v raznovrstnost okoliščin, ki ga opredeljujejo in oblikujejo. V nadaljevanju bom samopodobo osvetlila še z drugega zornega kota - z vidika razsežnosti, za katere predpostavljamo, da obstajajo znotraj samopodobe.

*Kaj je TISTO, kar posameznika žene k vedno novim izzivom samoizpopolnjevanja, osebnostne rasti in razvoja, ter na podlagi česa se posameznik vedno znova ocenjuje in vrednoti?*

James (1890/199?) te potenciale, ki osmišljujejo posameznikovo samopodobo, pripisuje konstruktom z vizijo prihodnosti, potencialnim oziroma možnim jazom znotraj vseh sestavin samopodobe - materialne, duhovne, še posebej pa socialne. Rogers (1951, 1961, po: Musek, 1982) tako govori o idealizirani obliki podobe jaza (želenem jazu), ki kaže, kakšna naj bi bila posameznikova osebnost (pojem ideala ega je prisoten tudi v različnih psihoanalitičnih usmeritvah).

Higgins (1987) ločuje tri področja jaza, ki jih obsega samopodoba: dejanski jaz (*actual self*), ki se nanaša na posameznikovo pojmovanje sebe v sedanjosti, želeni jaz (*ideal self*) oziroma posameznikovo pojmovanje o tem, kakšen bi rad bil ali kaj bi rad postal v prihodnosti in neizpolnjeni jaz (*ought self*), reprezentacije glede lastnosti, ki naj bi jih po mnenju pomembnih drugih ah pa posameznika samega, le-ta moral imeti, pa jih nima (npr. pričakovanja glede posameznikovih odgovornosti, dolžnosti ipd. oziroma družbene vrednote in pravila).

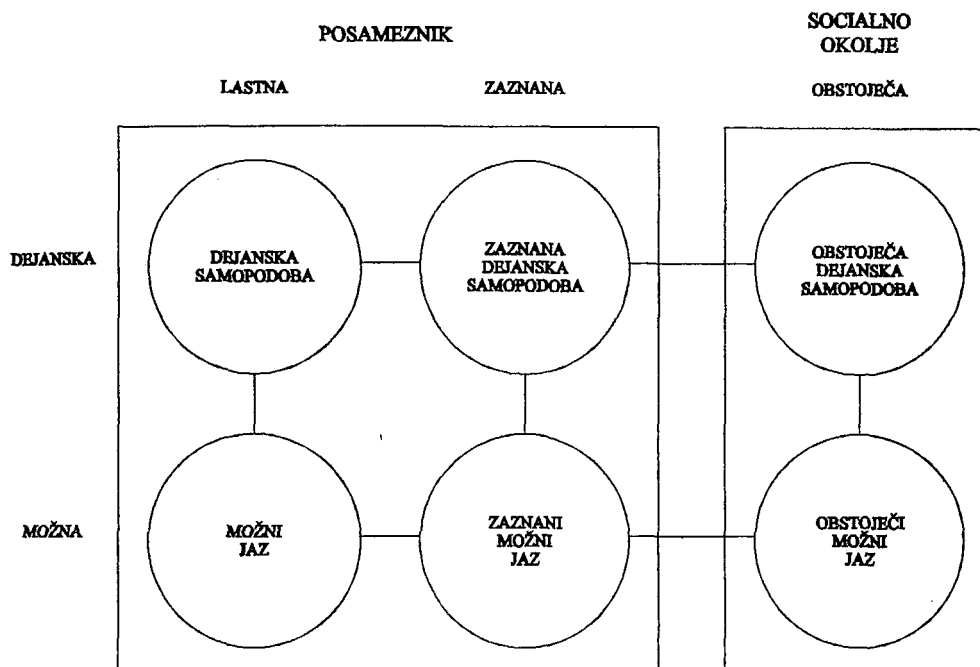
Markusova in Nuriusova (1987) slednji dve področji imenujeta **razsežnost možnih jazov** (*possible selves*) ter ju tudi natančneje opredeljujeta; po njunem mnenju so to "kognitivne manifestacije posameznikovih dolgoročnih ciljev, aspiracij, motivov, strahov ter ogroženosti" (prav tam, str. 158), ki se razvijajo na podlagi preteklih socialnih primerjav in na podlagi preteklih jazov (*past selves*).

Oosterwegelova (1992) ponuja odgovor na uvodoma zastavljeno vprašanje s svojim modelom organiziranosti **samopodobe kot sistema**, v katerem smiselno povezuje spoznanja zgoraj navedenih avtorjev; meni, da v njem lahko razlikujemo več dejanskih in možnih samopodob, z vidika posameznika in z vidika njegovega socialnega okolja, kot jih prikazuje slika 12.

Vsebine intraindividualnih samopodob se nanašajo na posameznikove samoopise dejanske in možne samopodobe ter na posameznikova pričakovanja o tem, kako ga bodo zaznavali pomembni drugi in posameznikove zaznave pričakovanj pomembnih drugih do njega; znotraj vsake izmed teh samopodob se nahajajo številni samoopisi, ki so hierarhično urejeni, razlikujejo, pa se v stopnji abstraktnosti, pomembnosti za posameznika, razčlenjenosti glede na posamezno področje ipd.

Poleg odnosov med intraindividualnimi samopodobami pa je za oblikovanje posameznikove samopodobe enako pomemben tudi odnos med njimi in obstoječimi

pojmovanji posameznika s strani pomembnih drugih (njegove dejanske in možne samopodobe); le-ta so urejena na podoben način kot intraindividualne samopodobe.



*Slika 12: Samopodoba kot organiziran sistem znanja o sebi (Oosterwegel, 1992, str. 36)*

Avtorica je obstoj opisanega modela poskušala tudi razvojno utemeljiti: "Dejanske in možne samopodobe se postopno razvijajo iz prvotne, splošne in nerazločujoče dejanske samopodobe, do srednjega otroštva oziroma zgodnje adolescence obstajajo kot ločene in neintegrirane entitete, povezovati in integrirati pa se začno v obdobju srednje in pozne adolescence pod vplivom razvijajočih se kognitivnih sposobnosti, kot npr. diferenciacije, integracije in prevzemanja vlog" (prav tam, str. 9).

### 3.6.1 Dejanska in želena samopodoba

Veliko raziskovalne pozornosti je že od časov W. Jamesa pritegnila razsežnost, ki opredeljuje **razmerje med dejansko in želeno samopodobo** oziroma ki proučuje različne vidike njune neusklajenosti (*self-concept discrepancy*).

Rogersovo pojmovanje, po katerem je neskladje med dejansko in želeno samopodobo primarno kazalnik posameznikove neprilagojenosti (po več avtorjih, npr.: Glick in Zigler, 1985; Harter, 1996; Katz in Zigler, 1967; Leahy in Shirk, 1985; Musek, 1982), ter se je kot tako uveljavilo in razvijalo predvsem na področju psihoterapije, je bilo z vpeljavo

razvojnega vidika v raziskovanje obravnavanega fenomena v začetku sedemdesetih let postavljeno pod vprašaj.

Najvidnejši predstavnik razvojnokognitivnega pojmovanja neuskkljenosti med dejansko in želeno samopodobo, po katerem je le-to, v nasprotju z Rogersovo klinično usmeritvijo, **naraven razvojni proces**, je Zigler s sodelavci (npr. Achenbach in Zigler, 1963, po: Glick in Zigler, 1985; Katz in Zigler, 1967; Phillips in Zigler, 1980; Zigler, Balla in Watson, 1972).

Avtor je svoje pojmovanje naraščajoče neuskkljenosti med dejansko in želeno samopodobo kot prvenstveno razvojnega procesa utemeljil v dveh točkah:

1. Na podlagi spoznanj kognitivne razvojne psihologije je predpostavil, da razvijajoča se sposobnost diferenciacije (uporaba vse številnejših kategorij samoopisovanja) posledično prispeva k vse večji neuskkljenosti v posameznikovem pojmovanju dejanske in zelene samopodobe.

2. Po drugi strani pa je naraščajočo neuskkljenost med dejansko in želeno samopodobo pripisal posameznikovi razvijajoči se sposobnosti za doživljanje socialne krivde; le-ta namreč predpostavlja vse večje ponotranjenje socialnih zahtev, običajev in vrednot, ki pa jih posameznik ne uspe izpolniti.

Prvo študijo, ki je na vzorcu otrok in mladostnikov preverjala gornje postavke, sta leta 1967 izvedla Katz in Zigler. Natančneje, avtorja sta v raziskavo zajela 120 preizkušancev iz srednjega SES razreda, ki sta jih razvrstila v 5 skupin (izenačenih po številu in spolu) glede na dva kriterija: kronološko starost (11, 14 in 17 let) in mentalno starost<sup>28</sup> (nižja skupina, s povprečnim IQ med 91-94, ter višja skupina, s povprečnim IQ med 124-127). V raziskavi sta postavila tri hipoteze: 1) pri mlajših otrocih bo neskladje med dejansko in želeno samopodobo manjše kot pri starejših, 2) pri bolj inteligentnih preizkušancih bo v vseh starostnih skupinah neskladje med dejansko in želeno samopodobo večje kot pri manj inteligentnih, 3) vzroke za večje neskladje gre pripisati višjim pričakovanjem, nižjim dejanskim samozaznavam ali obojemu. Te predpostavke sta preverjala s pomočjo dveh inštrumentov, in sicer: vprašalnika Likertovega tipa (6 alternativ) z 20 postavkami (polovica negativno, polovica pozitivno naravnanih, npr. "Pogosto si želim, da bi bil nekdo drug", "Priljubljen sem med vrstniki"), s katerimi sta merila dejansko, želeno in socialno samopodobo (npr.: "To zame vedno velja", "Želim si, da bi to zame vedno veljalo", "Drugi mislijo, da to zame vedno velja") ter ček-liste z 20 pridevniki (10 pozitivnimi in 10 negativnimi), z dvema odgovornima alternativama (da-ne).

Rezultati raziskave so potrdili vse postavljene hipoteze; pri starejših preizkušancih (glede na kronološko starost) je bilo neskladje med dejansko in želeno samopodobo ter neskladje med dejansko in socialno samopodobo na obeh inštrumentih večje kot pri mlajših, podobni rezultati pa so se pokazali tudi glede na njihovo mentalno starost. Pokazalo se je tudi, da postaja zelena samopodoba s starostjo vse višja, medtem ko upada dejanska samopodoba in da so bolj inteligentni preizkušanci na prvem inštrumentu dosegli višje rezultate za želeno samopodobo kot manj inteligentni. V svoji raziskavi pa avtorja nista

<sup>28</sup> Avtorja sta dihonomizacijo izvedla na podlagi rezultatov preizkušanih otrok in mladostnikov, ki so jih le-ti dosegli na *Otis Quick-Scoring Mental Ability Test* (Katz in Zigler, 1967).

uspela potrditi statistično pomembnega vpliva kronološke in mentalne starosti na socialno samopodobo.

Na podlagi ugotovitev opisane raziskave sta Katz in Zigler zaključila, da gre naraščanje neskladja med dejansko in želeno samopodobo pripisati predvsem funkciji dveh kognitivnih dejavnikov, povezanih z razvojnim (zrelostnim) nivojem, in sicer: kognitivni diferenciaciji in sposobnosti za sprejemanje socialne krivde, ki vplivata tudi na samo naravo dejanske in zelene samopodobe.

V kasnejših študijah, ki jih je Zigler opravil z različnimi sodelavci in v katerih je proučeval diferenciacijo med dejansko in želeno samopodobo pri različnih skupinah otrok (med bolj in manj inteligentnimi otroci, med otroci, ki ne živijo v zavodih in med tistimi, ki so vanje sprejeti, med različnimi rasami (črnci, belci), med prilagojenimi in neprilagojenimi otroci, med spoloma, med otroci, ki prihajajo iz različnih socialnih statusov ter med skupinami otrok različne kronološke starosti med sedmim in sedemnajstim letom starosti (natančen pregled in potek teh študij podajata Glick in Zigler, 1985), je avtor le še dodatno potrdil veljavnost ugotovitev študije iz 1967. leta, vendar pa je z novejšimi izsledki kognitivnim dejavnikom (inteligentnost, abstraktnost v mišljenju, sposobnost prevzemanja vlog ipd.) dodal še nekatere nekognitivne; pokazalo se je namreč, da imajo na neskladje med dejansko in želeno samopodobo (srednje) pomemben vpliv tudi vsakodnevne socialne interakcije, v katere je otrok vključen, oziroma njegove socialne izkušnje (poudarek je na vplivu socialne stigmatizacije).

Čeprav delu Ziglerja in njegovih sodelavcev danes lahko pripišemo vrsto metodoloških pomankljivosti, predvsem spornosti uporabe istih merskih inštrumentov za vse preizkušance, ne glede na njihovo kronološko starost (prim, po: Oppenheimer in Oostenvegel, 1990; Marsh, 1990b), pa ostaja nesporna pomembnost njihovega dela za vse kasnejše raziskovalce na tem področju.

Med njimi velja omeniti delo Leahya in Huarda oziroma njuno študijo (1976, po: Leahy in Shirk, 1985), v kateri je bila predmet raziskovanja diferenciacija med dejansko in želeno samopodobo v odnosu do razvijajoče se sposobnosti prevzemanja vlog. Izsledki te raziskave so pri neegocentričnih otrocih pokazali večje neskladje med dejansko in želeno samopodobo kot pri egocentričnih na račun višje zelene samopodobe, kar je potrdilo verodostojnost Ziglerjeve kognitivno-razvojne usmeritve ter tudi postavke Meadove teorije o razvoju "posplošene druge osebe" (glej str. 8).

Tudi Strachan in Jones (1982, po: Harter, 1990b, 1996; Oostenvegel, 1992) sta dobro uveljavljena med raziskovalci, ki so razvijali Ziglerjevo delo. Avtorja sta po empirični poti potrdila vpliv kognitivnih dejavnikov na obravnavani fenomen; ugotovila sta, da je neskladje med dejansko in želeno samopodobo večje v obdobju srednje adolescence kot pa v obdobju zgodnjega in poznega mladostništva (integraciji predhodi diferenciacija).

Oppenheimer in Oosterwegelova (1990) sta v obsežnejši študiji, v katerih sta sicer preverjala razvojne postavke modela, opisanega na strani 53 (slika 12), prišla do izredno zanimivih ugotovitev, ki vsekakor predstavljajo nove raziskovalne izzive tudi na področju raziskovanja narave razmerij med dejansko in želeno samopodobo.

Avtorja sta namreč razvojno utemeljitev modela, po kateri kognitivni dejavniki vplivajo tako na vsebino kot na strukturo odnosov med dejansko in možnimi samopodobami na

podlagi ortogenetičnega principa, potrdila le delno (po podobnih zaključkov je prišla tudi Oosterwegelova 1992. leta).

Izsledki študije kažejo, da že šestletni otroci (najnižja vključena starostna kategorija) razločujejo med različnimi intraindividualnimi samopodobami, torej tudi med dejansko in želeno samopodobo (diferenciacija se je morala začeti razvijati že prej) ter da ta diferenciacija narašča vse do desetega oziroma dvanajstega leta, nadaljni obseg diferenciacije in integracije pa se z različnim tempom odvija naprej (v njunih raziskavah do 18. leta - navišja vključena starostna kategorija) glede na posamezno interindividualno (socialno) področje (raziskovala sta vpliv vrstnikov in staršev).

Vse to navaja na razmišljanje, da je struktura in funkcija možnih jazov pri otrocih enaka kot pri odraslih (vsebine so sicer bolj enostavne), življenjski dogodki *{life-events}*, npr. vstop v šolo, menjava šole ipd., pa določajo razlike v njihovih strukturnih povezavah (npr. primerjava različnih starostnih skupin ne bo pokazala linearnega porasta v diferenciaciji, temveč nepravilni vzorec naraščanja in upadanja).

Pomen vpliva socialnih dejavnikov na oblikovanje razmerja med dejansko in želeno samopodobo nenazadnje potrjuje tudi predpostavke Oysermanove in Markusove (str.45), da socialno okolje ne vpliva le na vsebino, temveč tudi na strukturo samopodobe.

Higgins<sup>29</sup> (1986, 1987) je v tej raziskovalni smeri naredil še korak dlje, ko je poskušal povezati Rogersovo in Ziglerjevo pojmovanje razmerja med dejansko in želeno samopodobo. Po avtorjevem mnenju preveliko ali premajhno neskladje vodi do določenih motenj in je povezano z različnimi oblikami posameznikovih težav na čustvenem in motivacijskem področju (občutja nezadovoljstva, razočaranja, žalosti...). Kasneje (1990, po: Harter, 1996) je avtor na podlagi vpeljave nove razsežnosti v okviru možnih samopodob - **samopodobe zaznane zmogljivosti** (*can-self*), ki se nanaša na posameznikovo zaznavo, da lahko doseže možne, pozitivne samopodobe - svoje prvotno pojmovanje razširil oziroma dopolnil; neskladje med dejansko in želeno samopodobo vodi do občutij potrtosti le v primeru, ko posameznik enači samopodobo zaznane zmogljivosti z želeno samopodobo (preizkušanci, ki so verjeli, da lahko dosežejo svoje potenciale, niso kazali opisanih motenj).

Sklenemo lahko, da raziskovanje v smeri razsežnosti znotraj samopodobe (možnih jazov) odpira nove raziskovalne poti k natančnejšemu razumevanju narave samopodobe, njenih funkcij in vloge, ki jo ima v življenju posameznika.

<sup>29</sup>Avtorje svoje predpostavke preverjal na odraslih preizkušancih.



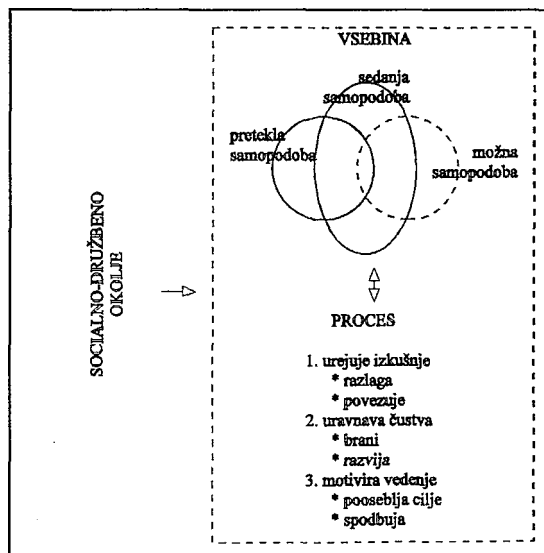
### 3.6.2 Funkcije samopodobe

"Samopodoba ni papirnati tiger, ampak močno vpliva na naše ravnanje /.../", tako opredeljuje funkcijo samopodobe Musek (1993a, str.348) in z njim tudi mnogi sodobni avtorji (npr. Bandura, 1977; Burns, 1982; Duval in Wicklund, po: Hormuth, 1990; Harter, 1990b), ki se ukvarjajo s področjem raziskovanja narave samopodobe.

Markusova in Wurfova (1987) menita, da je samopodoba le eden izmed številnih dejavnikov (npr. poleg socialnega okolja, posameznikovih potreb, drugih kognicij), ki lahko **neposredno vpliva na vedenje**; vse bolj jasno namreč postaja, menita avtorici, da so "posameznikove predstave o tem, kar misli, čuti ali verjame o sebi, eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki uravnavajo njegovo vedenje" (prav tam, str. 308).

Natančneje funkcije samopodobe opredeljujeta Oysermanova in Markusova (1993):

1. Samopodoba **osmišljuje in urejuje posameznikove izkušnje o sebi** - misli, čustva in dejanja.
2. Samopodoba **motivira posameznikovo vedenje** - oblikuje spodbude, pravila, načrte, strategije in scenarije (skripte) za vedenje.



Slika 13: Funkcije samopodobe (prirejeno po: Oyserman in Markus, 1993)

Kako natančneje nam samopodoba kroji življenje, pa je vprašanje, ki kljub sodobnim teoretičnim spoznanjem do danes še ni dobilo zadovoljivega, empirično podprtega odgovora.

Sodobni avtorji (npr. Harter, 1996; Hattie in Marsh, 1996) navajajo, da je večina dosedanjih študij o funkcijah samopodobe na le-te sklepala na podlagi *post hoc* razlag vedenja ali pa na podlagi samopodobe kot korelata vedenja; avtorji predlagajo, da bi bilo v prihodnjih raziskavah potrebno natančno razmejiti, kdaj samopodoba nastopa kot prediktor, kdaj kot rezultat in kdaj v določene procese sploh ni vključena. Na ta način bi vprašanje, zakaj ima samopodoba le v določenih okoliščinah in le za določene posameznike osrednjo vlogo oziroma močno prediktivno vrednost, postalo bolj jasno.

## 4 SAMOPODOBA ŠOLSKEGA OTROKA

"Zakaj govoriti ravno o samopodobi šolskega otroka?" Je vprašanje, za katerega menim, da ga je v tem poglavju prav najprej izpostaviti.

Odgovor je večplasten, tako kot vprašanje samo; zahteva namreč večstransko razumevanje soodvisnosti treh elementov: samopodobe, šole in otroka.

1. Sodobna spoznanja o **naravi samopodobe** kažejo, da je obdobje otroštva ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe oziroma njenih posameznih sestavin; po eni strani temu botrujejo raznovrstni dejavniki razvoja (predvsem kognitivni), po drugi strani pa socialno okolje z izredno močnim in, v primerjavi z drugimi razvojnimi obdobji, najbolj neposrednim vplivom na posameznikovo doživljanje sebe in sveta, ki ga obdaja.

Ali drugače povedano: v tem obdobju se oblikujejo in že utrdijo temelji samopodobe, ki pogojujejo vstop v mladostnikovo samopodobo oziroma njegove krizne in manj krizne razsežnosti.

2. Z vključitvijo v **socialni sistem šole** se vpliv socialnih dejavnikov na oblikovanje posameznikove samopodobe znatno razširi (razširjajo in utrjujejo se različne že obstoječe sestavine samopodobe); to potrjuje že dejstvo o urah, ki jih le-ta (fizično) preživi znotraj tega sistema .

Lastnosti šolskega sistema pa še dodatno vplivajo na oblikovanje samopodobe; predstavljajo novo področje ali bolje področja, znotraj katerih bo otrok deloval in na podlagi katerih bo spoznaval samega sebe in ljudi okoli sebe (predvsem nova področja oblikovanja samopodobe - njenih sestavin na področjih šolskih predmetov<sup>31</sup>).

3. Posameznikovo samopodobo lahko natančneje razumemo le, če posameznika obravnavamo celostno - iz tega razloga zato ni upravičeno, da o otroku v šoli govorimo kot o učencu v klasičnem pomenu; čeprav je **otrok v šoli**, je še zmeraj, dokler to opredeljujejo njegove razvojne značilnosti, ZGOLJ in PREDVSEM otrok.

Rek "šola ni šala", ki ponazarja funkcijo šole, namreč to, da se učenec v šoli uči in nauči, drži, vendar toliko bolj, kolikor bolj upoštevamo tudi predpostavko, da se ta isti učenec uči z vso svojo otroško osebnostjo. Na splošno bi lahko rekli, se na podlagi učenja spreminjata oba vidika: učenčevo znanje ter njegova osebnost, znotraj katere eno ključnih mest zaseda ravno otrokova predstava o sebi, predvsem (a ne izključno!) kot o nosilcu oziroma imetniku tega znanja.

V nadaljevanju bom svojo pozornost zato usmerila predvsem na tiste vidike, ki otrokovo samopodobo osvetljujejo v **prvih letih šolanja** (obdobju t.i. mlajšega šolarja - Horvat in Magajna, 1989), saj je to obdobje, ko otrok še intenzivno "preverja" že obstoječe sestavine samopodobe, hkrati pa je izredno dovzeten tudi za zunanje vplive pri oblikovanju njenih sestavin na novih področjih, predvsem tistih, povezanih s šolo.

Za ilustracijo naj služi podatek, da slovenski otroci na razredni stopnji osnovne šole preživijo v šoli 190 dni na leto (Bela knjiga, 1995).

Byrnova (1996) samopodobo na področjih šolskih predmetov opredeljuje kot *academic self-concept*, za katerega sama v slovenskem strokovnem prostoru nisem našla ustreznega prevoda. Iz tega razloga menim, da angleškemu terminu pojmovno ustreza prevod učna samopodoba (tudi storilnostna samopodoba, čeprav je le-ta že širši), pri čemer izhajam iz vsebine postavk, ki merijo opisana področja otrokovega udejstvovanja.

## 4.1 Osvetlitev razvojnega obdobja: med šestim in dvanajstim letom

Pomen otroštva kot razvojnega obdobja so v sklopu svojih razvojnih teorij izpostavili avtorji na podlagi različnih teoretičnih usmeritev (npr. Baldwin, Erikson, Freud, Gessel, Havighurst, Piaget, Vygotski in drugi - predstavniki teorij procesiranja informacij, behaviorističnih, humanističnih teorij, teorij socialnega učenja...; natančen pregled podaja Thomas, 1992).

V periodizacijah razvojnih obdobj, ki iz teh teorij izhajajo, je **obdobje med šestim in dvanajstim letom otrokove starosti** kot samostojno razvojno obdobje otroštva šolskega otroka<sup>32</sup> izpostavljeno z več vidikov, na primer: Captain (1984, po: Thomas, 1992) to obdobje označuje kot obdobje zadovoljevanja potrebe po uspešnosti *{to be successful}*, Havighurst (1953, po: Thomas, 1992) govori o tem obdobju kot obdobju razvojnih nalog srednjega otroštva *{middle childhood}*, Hurlockova (1956) ga imenuje obdobje skupine *{doba bande}*, Erikson (1968, po: Erikson, 1994) ga označuje s četrtem obdobjem psihosocialnega razvoja - delavnost nasproti manjvrednosti *{Industry vs. Inferiority}*, Piaget (1990) - sicer z zamikom enega leta navznoter na obeh starostnih mejah - v tem obdobju pojasnjuje otrokovo mišljenje na ravni konkretnih operacij, podobno govori Fisher (1980) o stopnji predstavitvenih sistemov *{representational systems}* itd.

**Razvojne naloge**, ki sledijo iz opredelitve obravnavanega razvojnega obdobja, so mnogovrstne.

Splošen vpogled v razvojne naloge obdobja srednjega otroštva nam nudi Havighurst (1953, po: Hurlock, 1956; Thomas, 1992) v svoji teoriji - *teoriji razvojnih nalog*. Naravo razvojnih nalog avtor utemeljuje iz treh vidikov: biološkega (telesni razvoj), psihološkega (predvsem vidikov, povezanih z oblikovanjem otrokovega jaza in njegove samopodobe) in družbenega (družbenih vplivov), ob tem pa vsakemu dodaja še edukativne smernice (vloga edukativnega sistema pri doseganju teh nalog).

Razvojne naloge v obdobju med šestim in dvanajstim letom starosti po Havighurstu so:

- \* osvobajanje od primarnih identifikacij z odraslimi - razvijanje osebne neodvisnosti
- \* oblikovanje prijateljskih odnosov z vrstniki (dajanje - sprejemanje)
- \* vzpostavljanje odnosa (stališča) do primarnega socialnega okolja (svet otroštva vs. svet odraslih, oblikovanje pripadnosti vrstniški skupini)
- \* moralni razvoj, oblikovanje vesti in vrednotnega sistema
- \* začetna identifikacija z lastno spolno vlogo

<sup>32</sup>V večini evropskih in drugih razvitih držav vstopajo otroci v obvezno izobraževanje pri petih ali šestih letih, ponekod celo prej /.../ (Bela knjiga, str. 74). Pri nas otroci v šolo praviloma vstopajo v sedmem letu starosti (Zakon o osnovni šoli, 1980, 73. člen), po novem zakonu (Zakon o osnovni šoli, 1996, 45.člen), pa se bodo v prvi razred vpisovali šestletni otroci; iz navedenih razlogov o šestletnem otroku govorim kot o šolskem otroku.

<sup>33</sup>Thomas (1992) navaja, da je Havighurst koncept razvojnih nalog razvil na podlagi spoznanj različnih avtorjev (Williams, Frank, Zachry, Erikson, Redi, Tryon, Corey, Bios, Prescott, Duvall in Hill); izvorno pa se je izraz oblikoval v štiridesetih letih v sklopu *Progressive Education Association*.

- \* razvijanje telesnih spretnosti na podlagi razvijajoče se drobne miškulature
- \* pospešeno učenje (realističnih načinov) razumevanja in obvladovanja zunanjega sveta
- \* pridobivanje osnovnih spretnosti opismenjevanja in računanja (na podlagi razvijajočega se simboličnega sistema in konceptualnih sposobnosti)
- \* oblikovanje stališč o sebi

Erikson (1968, po: Erikson, 1994) se v svoji teoriji psihosocialnega razvoja natančneje ukvarja z obdobjem med šestim in dvanajstim letom starosti z vidika samopodobe.

Medtem, ko je v prvem obdobju - obdobju prve psihosocialne krize (zaupanje vs. nezaupanje) otrok svojo samopodobo oblikoval po načelu / *am what I am given*, v drugem (samostojnost vs. dvomu vase) po / *am what I will* ter v tretjem (inicijativnost vs. občutku krivde) po / *am what I can imagine I will be*, mora v četrtem obdobju psihosocialnega razvoja pokazati (dokazati), kako je z nečim ah nekom zaposlen; to obdobje k oblikovanju njegove samopodobe prispeva z odgovorom po principu / *am what I learn* (prav tam, povzetek s str. 87).

Erikson (1994) opozarja, da je to obdobje, v katerem otrok razvija **občutek delavnosti** (marljivosti), za razliko od drugih obdobjih psihosocialnega razvoja sicer povezano z določenimi zunanjimi ovirami, ni pa povezano s kakršnokoli krizo (z izjemo morebiti kasnejše krize manjvrednosti), ki izhaja iz pregleda osnovnih posameznikovih potreb (avtor svoje mnenje utemeljuje s Freudovim sovpadajočim obdobjem latence); v tem obdobju namreč ne prihaja do nihanj od silovitih notranjih preobratov do spretnosti obvladovanja. Po drugi strani pa, meni avtor, je to najodločilnejše obdobje s socialnega vidika, saj se v tem obdobju začne razvijati občutek za *delitev dela* in *enakost možnosti*. Navajam: "Ko otrok začne čutiti, da barva njegove kože, izvor njegovih staršev in cena njegovih oblačil bolj kot njegova želja in namera učiti se odločajo o njegovem socialnem svetu, vse to vodi do trajnih posledic, ki se kažejo v občutju lastne identitete /.../" (prav tam, str. 93).

Bistvo obdobja razvijajočega se občutka delavnosti je v zadovoljevanju potrebe po "biti koristen", torej biti sposoben delati stvari, delati jih dobro in celo dovršeno (prav tam, str. 91), in sicer preko igre, kasneje pa tudi preko raznolikih šolskih dejavnosti. Otrokove priložnosti za razvijanje občutka delavnosti se namreč z vstopom v šolo znatno razširijo, poleg tega pa postajajo njegove zmožnosti vse bolj sistematično usmerjene. Iz tega razloga avtor pomembno vlogo pri oblikovanju občutka delavnosti (poleg starševske vloge) pripisuje učiteljem.

Hamachek (1988, 1990, po: Hamachek, 1994) je na podlagi Eriksonovih spoznanj izdelal sheme vedenj, ki izhajajo iz posameznikovih preteklih psihosocialnih obdobjih; avtor namreč meni, da se uspešnost določenega prebrodenega obdobja kaže posledično na kontinuumu **posameznikovega vedenja**.

Vsako obdobje vključuje psihološki izid (bolj ali manj pozitivno samopodobo) predhodnih obdobjih, pri čemer je poudarjeno načelo ravnotežja; kljub temu da je zdrav psihosocialni

razvoj odraz doseženih pozitivnih kvalitiet jaza, je enako pomembna tudi funkcija njegovih negativnih kvalitiet. Na primer, določena mera nezaupanja vodi k manjši lahkovernosti in večji previdnosti, določena mera doživljanja sramu in dvoma se kaže v večjem prizadevanju za dosego željenih ciljev, sposobnost doživljanja krivde se izraža v ustrežnejšem moralnem presojanju ter odgovornem vedenju, občasno doživljanje manjvrednosti deluje kot motivator za izboljšave ipd.

*Tabela 3: Hamachekovi opisi vedenja, ki kažejo na občutje delavnosti in občutje manjvrednosti, kot izid četrtega obdobja psihosocialnega razvoja po Eriksonu (Hamachek, 1994, str. 41)*

| <u>Vedenje, ki kaže na občutje delavnosti</u>                                       | <u>Vedenje, ki kaže na občutje manjvrednosti</u>  |
|---|---|
| 1. uživanje v učenju novega   | 1. ni posebnega veselja za učenje novega  |
| 2. zdravo ravnotežje med tem, kar je potrebno storiti in tistim, kar želimo storiti | 2. prevladuje tisto, kar menimo, da je potrebno storiti (kar moramo storiti)                |
| 3. velika radovednost glede delovanja stvari  | 3. ni velike radovednosti glede delovanja stvari; kako in zakaj delujejo tako, kot delujejo |
| 4. uživanje v eksperimentiranju   | 4. zadovoljstvo z pridobljenim znanjem  |
| 5. spodbuja nas spoznanje, da smo storilni  | 5. spoznanje o storilnosti nas ogroža   |
| 6. veselimo se priznanj, ki jih delo prinaša; to ojačuje naš občutek "delavnosti"   | 6. radi bi se veselili priznanj glede dela, vendar nam to onemogoča občutek "manjvrednosti" |
| 7. delovne navade razvijemo na podlagi neprestane pozornosti in marljivosti         | 7. delovne navade razvijamo zaradi nenehnega oklevanja počasneje                            |
| 8. ponosni smo, če dobro opravimo neko delo   | 8. redko smo ponosni na svoje delo, saj menimo, da tega ni vredno                           |
| 9. sprejmemo kritiko in jo poskušamo upoštevati                                     | 9. kritika nas zavre pri nadaljnjem delu  |
| 10. smo zelo vztrajni   | 10. nismo vztrajni  |
| <br><i>implicitna stališča:</i>   | <br><i>implicitna stališča:</i>   |
| 1. Sem dober učenec.  | 1. Sem slab učenec.   |
| 2. Storilnost me spodbuja.  | 2. Storilnost me ogroža.  |
| 3. Trdo bom delal za uspeh.   | 3. Trdo bom delal, da ne bom poražen.   |

Metaforično bi lahko, glede na raznovrstnost opredelitev in zahtev razvojnega obdobja med šestim in dvanajstim letom, samopodobo šolskega otroka na kratko opredelili kot "samopodobo na prepihu", ki pa svoj višek doseže proti koncu tega obdobja - v času, ki sovпада z intenzivnim fiziološkim razvojem (puberteto); to obdobje imenujemo obdobje predmladostništva (predadolescence - med desetim in dvanajstim letom, npr. Marsh, 1990b; Marentič-Požarnik, 1988; oziroma med enajstim in štirinajstim letom starosti, npr. Hurlock, 1956).

Povzamem lahko (na podlagi razvojnih značilnosti obravnavanega obdobja, po več avtorjih, npr. Horvat in Magajna, 1989; McIlveen in Gross, 1997; Schaffer, 1996), da samopodobo šolskega otroka opredeljujejo predvsem tri širše skupine dejavnikov:

1. Kognitivni dejavniki kvalitativno posegajo v oblikovanje otrokove samopodobe že na samem začetku tega obdobja (med 6.-7. letom), vplivajo pa tudi na razvoj drugih otrokovih sposobnosti med obdobjem ter ob koncu tega obdobja (med 11.-12. letom).

2. Telesni dejavniki vplivajo na oblikovanje telesnega videza in telesnih zmožnosti, npr. razvoj okostja, drobne miškulature ter spreminjanje telesnih razmerij; ob koncu obdobja pa tudi začetek spolnega dozorevanja s pojavom sekundarnih spolnih znakov ter pri deklicah - pojavom menstruacije.

Na področju telesnih dejavnikov so med spoloma opazne razlike; v povprečju se deklice začnejo nekoliko prej razvijati kot dečki, dečki pa postajajo vse bolj telesno močni v primerjavi z deklicami.

3. Edukativni dejavniki vplivajo tako na začetku obdobja, z otrokovim vstopom v šolo, kot med prvimi šolskimi leti ter nekje ob koncu obdobja s prestopom na višji nivo osnovnega izobraževanja (med 9.-10. letom starosti).

Slednji nastopajo v sklopu otrokovega socialnega okolja, zato jim večjo pozornost namenjam v nadaljevanju.

## 4.2 Vpliv socialnega okolja

Z otrokovim vstopom v šolo se vpliv socialnih dejavnikov na oblikovanje njegove samopodobe **kvantitativno in kvalitativno spremeni**.

Po eni strani gre za znatno razširitev socialnega okolja - poleg otrok, s katerimi se je otrok družil v predšolskem obdobju, postanejo kot referenčna skupina pomembni tudi vrstniki - sošolci (skupaj z otrokom v šolskem razredu) in drugi (npr. otroci iz drugih razredov iste šole, otroci, s katerimi se otrok družijo v različnih interesnih dejavnostih). Staršem, drugim otrokovim sorodnikom ter vzgojiteljem iz predšolskih inštitucij pa se pridružijo še učitelji.

Po drugi strani spremembe pogojujejo otrokove razvojne značilnosti ter nove, bolj usmerjene oblike vplivanja socialnega okolja, predvsem na področju otrokovih zmožnosti (spretnosti, sposobnosti) oziroma njegovega šolskega dela; otrok se na teh (specifičnih) področjih spoznava ter primerja z vrstniki, poleg tega pa ga na teh področjih ocenjujejo učitelji (v najširšem smislu<sup>34</sup>).

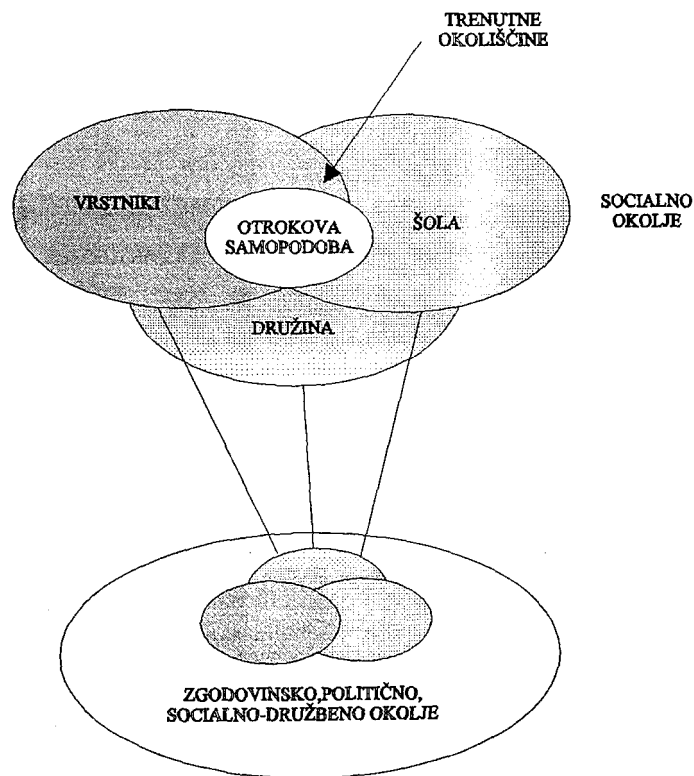
Z drugimi besedami to pomeni, da vpliv pomembnih drugih določajo trenutno prevladujoče okoliščine (delovna samopodoba); Pecrun (1990) kot eden izmed avtorjev, s katerimi lahko utemeljimo to razmišljanje, je npr. ugotovil pomemben vpliv staršev, vrstnikov in učiteljev na šolsko samopodobo otrok, s tem da se je vpliv slednjih pokazal kot največji na šolskem področju (starši so, za razliko, najbolj vplivali na splošno samopodobo otrok).

<sup>34</sup> Glej npr. Razdevšek-Pučko (1996).

Vendar nas že Pecrunova študija kaj hitro pripelje do spoznanja, da ti odnosi med različnimi "pomembnimi drugimi" v smislu socialnega vplivanja na samopodobo šolskega otroka le niso tako enostavni, kot se utegne zazdeti na prvi pogled.

Oysermanova in Packer (1996) menita, da se naše razumevanje (analiza) oblikovanja samopodobe iz socialnega zornega kota ne sme zaključiti le pri določeni socialni skupini, čeprav je dejstvo, da se samopodoba kot socialni konstrukt oblikuje prav znotraj teh skupin; za natančnejše razumevanje teh procesov je potrebno upoštevati vsaj tri ravni vplivov socialnega okolja, in sicer:

1. *trenutne okoliščine*, v katerih se otrok nahaja; le-te namreč pogojujejo otrokova čustva in razpoloženje, njegove cilje ter načrte v dani situaciji (ko je taka situacija npr. "prvi šolski dan", se bo večina prvošolčkov tega veselila, želeli se bodo vključiti oziroma biti sprejeti),
2. *socialno okolje*, ki opredeljuje te okoliščine - za šolskega otroka je to predvsem družina, šola, soseka ter vrstniška skupina; na podlagi vplivov svojega socialnega okolja si otrok oblikuje položaj (*position*) v določenih okoliščinah (npr. kaj želi doseči v danih situacijah, kako se vanje vključuje),
3. *časovno obdobje* - zgodovinsko-družbeno-politično - v katerem živimo in ki, nenazadnje, pogojuje otrokovo socialno okolje.



Slika 13: Ravni socialnega okolja (prirejeno po: Oyserman in Packer, 1996, str. 182)

Dober primer pogojenosti trenutnih okoliščin, v katerih se otrok nahaja (doma, med vrstniki, v šoli), s širšim socialno-družbenim miljejem so poleg narodnosti, rase, socialnega razreda ipd. prav gotovo tudi **spolni stereotipi**<sup>35</sup>.

Sodobni avtorji (Burns, 1982; Crain, 1996; McIlveen in Gross, 1997; Schaffer, 1996) menijo, da v današnjem času prevladujejo spolni stereotipi, v katerih so deklice označene kot čustvene, tople, previdne, socialno občutljive, usmerjene k medsebojnim odnosom in umetniškim dejavnostim, medtem pa ko za "prave" dečke velja, da so samozavestni, sposobni, pametni. Ti stereotipi spremljajo otroke na vsakem koraku: pri izbiri obleke, pri mizi, pri igri, pri delu doma in v šoli, ali, tako kot pravita Oysermanova in Marcusova (1993), na otroka vplivajo na najrazličnejše načine, v pomembni meri tudi preko medijev (npr. televizije in knjig).

Isti avtorji navajajo, da dosedanje raziskave o vplivu spola oziroma razlik med spoloma na različne osebnostne lastnosti (npr. agresivnost) in sposobnosti otrok (npr. jezikovne, prostorske, matematične) še niso dale enoznačnih rezultatov ter da na podlagi bioloških osnov ne moremo sklepati o teh razlikah.

*V kolikšni meri torej spol - kot odraz spolnih stereotipov - vpliva na samopodobo šolskega otroka?*

Wylieva (1979, po: Marsh, 1990a) je na podlagi raziskav, v katerih so različni avtorji pred letom 1977 preverjali vpliv spola na samopodobo, zaključila, da v nobenem starostem obdobju na ravni (splošne) samopodobe ne moremo govoriti o pomembnih razlikah med spoloma, ob tem pa je sicer dopustila možnost, da se le-te v različnih sestavinah samopodobe "porazgubijo" pri upoštevanju le skupnega skora (drugo obdobje v raziskovanju narave samopodobe - glej str. 15).

Podobno navaja Crainova (1996), da se na področju študij o vplivu spola na oblikovanje otrokove samopodobe tudi danes srečamo s celo vrsto rezultatov, velikokrat s protislovnimi ugotovitvami, čemur pa po njenem mnenju botrujejo predvsem vsebinske in metodološke pomanjkljivosti posameznih pristopov (glej tudi Burns, 1982).

Kjub temu pa, nadaljuje avtorica, je v teh raziskavah opaziti določene trende; večje razlike med spoloma je tako opaziti **na telesnem področju**: samopodoba dečkov se v primerjavi s samopodobo deklic kaže kot pomembno višja tako v sestavini *telesne zmožnosti* kot v sestavini *telesni videz*, še posebej na prehodu iz otroštva v mladostništvo. Podobne ugotovitve navaja tudi Marsh (1990a); spolni stereotipi začnejo v pomembni meri vplivati na telesno samopodobo deklic in dečkov v obdobju predadolescence in njihov vpliv ostaja relativno stabilen vse do obdobja zgodnje odraslosti.

O nakazanih razlikah na področju telesne samopodobe med spoloma (v prid dečkom) poročajo tudi Granleeseova, Turnerjeva in Trewova (1989), čeprav avtorice v omenjeni študiji niso uspele potrditi statistično pomembnih razlik, ki so jih dobile 1988. leta. Ena izmed zanimivejših ugotovitev njihove raziskave je nedvomno ta, da tudi učiteljem (ne le otrokom) telesna samopodoba otrok predstavlja osnovo za razlikovanje v drugih sestavinah samopodobe (na področju kognitivne kompetence ter v splošni samopodobi).

<sup>35</sup>McIlveen in Gross (1997) spolne stereotipe opredeljujeta kot splošno prepričanje o psiholoških razlikah med spoloma na osnovni spolnih vlog (oziroma vedenja, stališč, vrednot, prepričanj ipd., za katere določena družba meni, da ustrezajo ženskam in moškim na osnovi njihovega biološkega spola); avtorja svoje razmišljanje ilustrirata s primerom ob rojstvu otroka, ko je najpogostejše prvo vprašanje okolja "Deček ali deklica?".



Zanimiva smernica, ki za področje učiteljevega dela (pričakovanja do deklic in dečkov) izhaja iz ugotovitev raziskave, je tudi, da so se v zaznavi različnih področij samopodobe otrok<sup>36</sup> (kognitivnem, socialnem, telesnem in splošni samopodobi) samoocene dečkov in ocene učiteljev o njih ujemale v štirih, med deklicami in učitelji pa kar v enajstih primerih; avtorice so ta izsledek interpretirale kot izraz manj togo opredeljene spolne vloge deklic, ki so zato po njihovem mnenju bolj odvisne od pomembnih drugih (učiteljev in staršev).

Harterjeva (1990b) razlike v telesni samopodobi med spoloma pojasnjuje s hitrejšim dozorevanjem deklic (obdobjem pubertete); hitro razvijajoče se deklice so s svojim telesnim videzom (predvsem s telesno težo in obliko) pogosto nezadovoljne, saj menijo, da v tem pogledu ne zadovoljujejo družbeno pogojenih stereotipov glede ženske privlačnosti, po drugi strani pa v tem obdobju čustveno še niso sposobne vzpostaviti neodvisnosti v odnosu na izpolnjevanje socialnih pričakovanj.

Izsledki raziskav, ki jih je opravil Marsh s sod. (npr. Marsh, 1989; Marsh, Barnes, Cairns in Tidman, 1984; Marsh, Relich in Smith, 1983) kažejo pomemben vpliv spola na različne sestavine samopodobe predadolescentov, v skladu s spolnimi stereotipi - na nekaterih področjih v prid deklicam, na drugih v prid dečkom; natančneje, rezultati deklic, za razliko od dečkov, kažejo na njihovo bolj pozitivno samopodobo na področju **branja** in na področju **šolskih predmetov** ter manj pozitivno samopodobo na področju **telesnih zmožnosti, matematike** in **telesnega videza** (slednja področja grede v prid dečkom), medtem ko so se razlike v **splošni samopodobi** sicer pokazale kot statistično pomembne, a nizke, v prid dečkom.

Hattie in McInman (1991, po: Hattie in Marsh, 1996) sta v metaanalizi, v katero sta zajela 400 študij o vplivu spola na samopodobo šolskih otrok, ugotovila pomembne razlike med spoloma le v nekaterih sestavinah samopodobe; dečki so imeli bolj pozitivno samopodobo na področju matematike in telesnih zmožnosti, deklice pa na jezikovnem področju. Na podlagi svojih ugotovitev sta avtorja predpostavila, da med spoloma morda obstajajo razlike v integriranju različnih sestavin samopodobe, zato ni nujno, da se le-te izrazijo tudi na področju splošne samopodobe.

Shaffer (1996) na podlagi pregleda različnih študij navaja, da razlike med spoloma na področju matematike naraščajo z leti šolanja na osnovnošolskem nivoju; v prvih letih jih ni zaznati, pomembne pa postanejo na prehodu iz otroštva v mladostništvo.

V iskanju odgovora na vprašanje o naravi teh razlik Shaffer navaja raziskavo, ki sta opravila Entwistle in Baker 1983. leta; v njej sta avtorja proučevala vpliv razlik med spoloma na samopodobo na področju matematike, v vzorec pa sta zajela 1100 otrok prvih treh razredov osnovne šole (obdobje, ki ne kaže na razlike med spoloma). Rezultati raziskave so pokazali, da v ocenah pri matematiki med spoloma ni razlik, deklice pa so bile na področju branja nekoliko višje ocenjene od dečkov; tako dečki kot deklice so se na področju branja dokaj realno (samo)ocenjevali, medtem ko je samoocenjevanje na področju matematike pokazalo precej drugačno sliko: dečki so se v ocenah precenjevali, deklice pa so se na področju matematike podcenjevale. Entwistle in Baker sta v raziskavo vključila tudi matere spremljanih otrok in prišla do zanimive ugotovitve; predvsem matere

<sup>36</sup> Avtorice so samopodobo otrok ugotavljale z vprašalnikom Harterjeve (*The perceived competence scale for children*, Harter, 1982), učiteljeve ocene glede samopodobe otrok pa z vprašalnikom TRSCC (*Teachers' rating scale of the child's competence*) iste avtorice.

otrok (iz družin srednjega socialnega razreda) so imele do svojih otrok podobna pričakovanja kot oni sami - več so pričakovale od dečkov na področju matematike, od deklic pa v branju.

**Vloga družine** (staršev) v oblikovanju samopodobe šolskega otroka poudarjajo različni avtorji (npr. Burns, 1982; Feiring in Taska, 1996; Harter, 1996 in drugi). S tem v zvezi Zigler in Stevenson (1993) navajata, da se v obdobju šolskega otroka odnosi med starši in njihovimi otroci zaradi spremenjenih zahtev v določeni meri kvantitativno in kvalitativno spremenijo. V tem obdobju namreč starši s svojimi otroci preživijo povprečno manj časa kot pred šolo, od njih pa pričakujejo več samostojnosti in osebne odgovornosti; čas, ki ga preživijo skupaj, prvenstveno ni več namenjen le učenju osnovnih življenjskih navad in spretnosti, pač pa je bolj povezan s šolskimi obveznostmi in zadovoljevanjem otrokovih porajajočih se interesov.

Podobno poudarja vlogo staršev Epstein (1989), saj meni, da je družinsko okolje ključno za oblikovanje motivacije za učenje že v predšolskem obdobju, pa tudi kasneje, v obdobju šolanja (pri slednjem izpostavlja pomen sodelovanja med starši in učitelji); motivirani otroci imajo namreč več možnosti za samoraziskovanje na različnih področjih šolskega dela, kar pa bistveno prispeva k oblikovanju njihove učne samopodobe.

Dejavnike, ki vplivajo na otrokovo motiviranost za šolsko delo (pripravljenost za šolsko delo ter vztrajanje v njem) avtor predstavlja s pomočjo modela TARGET (*task - authority - reward - grouping - evaluation - time*): poleg ustvarjanja čustveno zdravega družinskega okolja so starši tisti, ki otroku zagotavljajo raznolike priložnosti za učenje, mu dajejo možnosti za odločanje pri izbiri teh dejavnosti, otroka nagrajujejo za uspehe (ta vzorec je še posebej pomemben za oblikovanje samopodobe), vplivajo na oblikovanje otrokovih socialnih interakcij, ustvarjajo kriterije za vrednotenje in pričakovanja glede uspešnosti v šoli in vplivajo na oblikovanje otrokovega občutka za čas (nadzor), ki ga posveča tem raznolikim dejavnostim.

Med sodobnimi avtorji, ki se ukvarjajo s sistematičnim proučevanjem vpliva staršev kot *pomembnih drugih* na oblikovanje otrokove samopodobe, je Killeen (1993) .

Avtor meni, da starši z različnimi vrstami komunikacije (sporočil otroku) vplivajo na otrokovo splošno samopodobo ter na njene posamezne sestavine.

1. Na splošno samopodobo otroka starši vplivajo na podlagi **čustveno** obarvanega **posredovanja stališč**, ki jih imajo o njem; s tem načinom izražajo stopnjo podpore, ki jo nudijo otroku ter ga vzgajajo v določenem stilu.

2. Na posamezne sestavine otrokove samopodobe pa starši lahko vplivajo na tri načine:

\* **etiketirajo** otrokovo vedenje in njegove značilnosti

\* **sporočajo pomembnost** posameznih področij udejstvovanja

<sup>37</sup>Killeen (1988, 1992; po: Killeen, 1993) se v svoji TMS teoriji (*Transactional model of the self*) opira na sodobna spoznanja o naravi samopodobe, ki poudarjajo vpliv socialno-kognitivnih procesov pri oblikovanju samopodobe (v njegovem delu se izraža vpliv različnih avtorjev, npr.: Bern, Cooley, James, Marcus, Mead, Rosenberg...).

\* **določajo kriterije** za ocenjevanje otrokovih dejavnosti

Killenn ob tem predpostavlja, da tovrstna, najpogosteje uporabljena sporočila staršev otroku v pomembni meri določajo njegovo samopodobo; otroci se bodo opisovali in ocenjevali svoje delo na posameznih področjih na podoben način, kot jih opisujejo in ocenjujejo njihovi starši.

Avtor je sam empirično potrdil predpostavke TMS modela, v svojem delu pa navaja tudi nekatere druge raziskave, ki potrjujejo ustreznost njegovih razmišljanj.

Nenazadnje je na tem mestu umestno opozoriti tudi na vlogo, ki jo Erikson (1994) pripisuje staršem pri doseganju pozitivnih kvalitativnih jaza v četrtem obdobju otrokovega psihosocialnega razvoja. Otrok namreč tudi v spodbudnem družinskem okolju lahko razvija občutje delavnosti, po drugi strani pa predvsem "dobri, zdravi in sproščeni starši /.../" (prav tam, str. 92) lahko vplivajo na zaupanje otroka do učiteljev v šoli, ki na bolj usmerjene načine spodbujajo razvoj otrokove *delavnosti*.

#### 4.2.1 Šolsko okolje

Z vstopom v šolsko okolje<sup>38</sup> se otroku ponudijo nove priložnosti za spoznavanje sveta in svoje vloge v njem; nove vsebine, ki jih otrok pridobiva (se jih nauči) v šoli /**psihološke izkušnje**/, pomembno sooblikujejo tudi njegovo razvijajočo se samopodobo.

Na področju oblikovanja tega primarno socialnega konstrukta tako poleg staršev pridobijo z vidika *pomembnih drugih* določeno vlogo, kot jo pogojuje širše socialno-družbeno okolje (glej slike št. 11 in 13)<sup>39</sup>, tudi učitelji in vrstniki.

Ob tem pa je na tem mestu potrebno opozoriti na določeno mero previdnosti pri določanju in poudarjanju pomembnosti (tudi v smislu odgovornosti) vloge socialnih dejavnikov šolskega okolja na oblikovanje otrokove samopodobe.

Dejstvo je namreč, meni Burns (1982), da otrok vstopi v šolo z že relativno stabilno oblikovano samopodobo, zato izkušnje, ki si jih pridobi v šoli, le v omejenem oziroma bolj **specifičnem obsegu** prispevajo k oblikovanju njegove samopodobe (prim. z delovno samopodobo); ni nujno, opozarja avtor, da otrokove pozitivne izkušnje v šoli /šolska uspešnost/ prispevajo k bolj pozitivni samopodobi (pomen družinskega okolja), bolj verjetno je obratno - ponavljajoče se doživljanje neuspehov vodi k manj pozitivni učni samopodobi oziroma njenim sestavinam na področjih, ki predstavljajo pomemben del vsakdana šolskega otroka.

Otrokova šolska uspešnost in narava socialnih interakcij v šoli je, po mnenju Ziglerja in Stevensona (1993), v veliki meri pogojena s tem, kako hitro se otrok uspe naučiti vlog<sup>40</sup>,

Tekst v nadaljevanju se nanaša predvsem na oddelek šolskega razreda, ki ga Skalarjeva (1988) opredeljuje kot najvplivnejše šolsko socialno okolje oziroma podsistem šole.

Nazoren pregled raziskav o vplivu učiteljev, razredne strukture in nekaterih lastnosti šole kot celote na oblikovanje otrokove šolske samopodobe (razumevanje lastne kognitivne kompetence) podaja Cugmasova (1991).

Anderson (1989) za to učenje uporablja izraz *doing school*, kar pomeni, da se mora otrok naučiti "šolati se" s socialnega vidika.

ki jih določa šolski kurikulum; Burns (1982) s tem v zvezi izpostavlja predvsem pomen skritega **kurikuluma**<sup>41</sup> - za oblikovanje otrokove samopodobe v šoli so še posebej pomembne psihološke izkušnje, ki jih otrok pridobi v sklopu emocionalno-socialnega kurikuluma - ta implicitni kurikulum, ki se nanaša na interakcije med elementi socialnega sistema šole, otroku namreč posreduje ocene o njem samem oziroma spoznanje, kakšen je, koliko je vreden in/ali kaj drugi menijo o njem.

**Ocenjevanje** kot ena temeljnih značilnosti šolskega sistema torej ni omejeno le na formalno preverjanje in ocenjevanje znanja, ki ga otrok pridobi v šoli in ki ga loči od ocenjevanja, ki ga je deležen v družini. Verbalno in neverbalno ocenjevanje je namreč nenehno navzoče tudi v **socialnih interakcijah** na ravni šolskega razreda; le-to pa je ključno za oblikovanje samopodobe šolskega otroka - predvsem na šolskem, telesnem in socialnem področju (povzeto po: Burns, 1982).

Schunk (1990) meni, da ocene, ki prispevajo k oblikovanju samopodobe šolskega otroka, izhajajo iz dveh kriterijev, izidi ocenjevanja pa v obeh primerih vplivajo na oblikovanje samopodobe; prvi se nanaša na učiteljevo ocenjevanje v klasičnem smislu (a o tem kasneje), drugi pa je normativne narave in temelji na **primerjavah z drugimi**; pri opredeljevanju pomembnosti slednjega se avtor opira na Festingerjevo teorijo socialnih primerjav<sup>42</sup>, ki v osnovi posameznikovega primerjanja z drugimi predpostavlja težnjo po čimbolj natančnem samoocenjevanju.

Kaže, da danes Festingerjeva doktrina ne more vzdržati sodobnih pojmovanj - tako ne z vidika sodobnih teorij socialnih primerjav, kot tudi ne z vidika psihologije samopodobe; če namreč drži, da se samoocenjujemo samo na podlagi primerjav z določenimi drugimi (v primeru ocenjevanja sposobnosti samo z bolj sposobnimi drugimi), potem izid teh primerjav za nas nikakor ne more biti najbolj ugoden oziroma popoln; Goethals s sodelavci (1991, po: Augoustinos in Walker, 1995) zato na tem mestu dopolnjuje Festingerjevo pojmovanje socialnega primerjanja; le-to namreč opredeljuje le kot en vidik socialnih primerjav (*realistic social comparison*). Drugi, po avtorjevem mnenju pomembnejši vidik, v ozadju katerega je motiv samoizpopolnjevanja (glej str. 41), pa imenuje konstruktivistično socialno primerjanje (*constructive social comparison*), v tem primeru "določenega primerjalnega drugega" zamenja "posplošeni primerjalni drugi" (*generalised other*) oziroma posameznikova **konstrukcija socialne realnosti**.

Podobno (v smeri Goethalsovih razmišljanj) na področju (pedagoške) psihologije samopodobe procese socialnega primerjanja opredeljuje Marsh (1990a, 1993c); avtor predlaga in empirično utemeljuje dva različna teoretična modela, na podlagi katerih lahko pojasnimo, kako otroci, poleg ocen, ki so jih deležni v sklopu kurikuluma, ocenjujejo lastne učne dosežke na podlagi socialnih primerjav s svojo referenčno skupino (kriterijem, socialno realnostjo) oziroma z **vrstniki** znotraj oddelka določenega razreda (prim. po: Rogers, Smith in Coleman, 1978). V nadaljevanju omenjena modela natančneje opisujem.

<sup>41</sup> *Hidden curriculum* (Jackson, 1968, po: Zigler in Stevenson, 1993; njegov pomen izpostavljajo tudi naši avtorji, npr. Kroflič, 1993).

<sup>42</sup> Po teoriji socialnih primerjav (Festinger, 1954, po več avtorjih, npr.: Augoustinos in Walker, 1995; Brown, 1986; Perry in Bussey, 1984) smo posamezniki nagnjeni k ocenjevanju lastnih zmožnosti, dosežkov in mnenj; v odsotnosti objektivnih kriterijev za tovrstno ocenjevanje poteka samoocenjevanje na podlagi socialnih primerjav z drugimi posamezniki (*comparison other*), za katere menimo, da so ustrezni za te primerjave (na podlagi podobnosti glede sposobnosti ali drugih ocenjevanih lastnosti).

## 1 Učinek velike ribe v majhnem ribniku

Osnovna predpostavka paradigme BFLPE<sup>43</sup> je, da otroci lastne šolske dosežke primerjajo s šolskimi dosežki vrstnikov, ki tvorijo njihovo referenčno skupino (s svojimi sošolci), ter primerjave pa prispevajo k sooblikovanju njihove učne samopodobe.

Do učinka BFLPE pride takrat, ko sicer enako sposobni otroci oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo v primeru, ko lastne dosežke primerjajo z dosežki bolj sposobnih vrstnikov, ter bolj pozitivno, ko se primerjajo z manj sposobnimi (Marsh in Parker, 1984, Marsh, 1987); učna samopodoba je torej pozitivno povezana z otrokovimi individualnimi dosežki, negativno pa s povprečno učno uspešnostjo šole oziroma šolskega razreda, ki mu otrok pripada.

Marsh (1990a, 1993c) v prid predpostavki BFLPE navaja izsledke raziskav številnih avtorjev (npr.: Brookover, 1989; Reuman, 1989; Schwarzer, Jerusalem in Lange, 1983), ki pa nenazadnje usmerjajo k razmišljanju, da, vsaj v primeru oblikovanja učne samopodobe velja, da manj sposobni otroci pridobijo z vključitvijo v razrede manj sposobnih, medtem ko bolj sposobni otroci z vključitvijo v razrede z bolj sposobnimi vrstniki pravzaprav oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo<sup>44</sup>.

Raziskave, ki govorijo v prid modelu BFLPE oziroma pomenu socialnih primerjav z vrstniki, navajajo tudi Macmillian, Keoghova in Jones (1986); manj sposobni otroci imajo bolj pozitivno samopodobo v homogeno oblikovanih oddelkih, med manj sposobnimi vrstniki, kot pa v heterogenih (npr. Schurr s sod., 1979; Schurr, Towne in Joiner, 1972).

Marsh meni, da je učinek BFLPE še posebej izrazit v visoko tekmovalnem šolskem okolju ter da ga, do določene mere, lahko omilimo z natančnimi povratnimi informacijami o dosežkih ter z drugačnimi metodami poučevanja, npr. s sodelovalnim učenjem.

Marsh in Peart (1988, po: Marsh, 1993b) sta empirično dokazala pozitiven vpliv sodelovalnega učenja na oblikovanje telesne samopodobe v sestavini *telesne zmožnosti*. V študiji, ki je zajela šesttedensko obdobje, sta vphv telesnega treninga proučevala v treh različno usmerjenih skupinah deklet, in sicer dveh eksperimentalnih - tekmovalno in sodelovalno usmerjenih - ter v kontrolni skupini; ugotovila sta, da je na obe eksperimentalni skupini trening pomembno vplival (glede na predhodne meritve telesnih zmožnosti ter glede na kontrolno skupino), pri čemer so se spremembe pokazale tudi na področju telesne samopodobe, in sicer v sodelovalno usmerjeni skupini so se dekleta po eksperimentu višje vrednotila v sestavini *telesne zmožnosti*, pri dekletih iz tekmovalno usmerjene skupine pa so rezultati na vprašalniku SDQ-II pokazali v isti sestavini manj pozitivno samopodobo, nekoliko šibkejši upad pa sta avtorja zaznala tudi v sestavini *zunanji videz*; v drugih sestavinah samopodobe nista odkrila razlik, kar sta Marsh in Peart pripisala metodološkim pomanjkljivostim raziskave, predvsem prekratnemu eksperimentalnemu obdobju.

Slednjo metodološko pomanjkljivost lahko pripišemo tudi neuspešnemu poskusu Rzoskeove in Warda (1991), da bi empirično potrdila vpliv sodelovalnega učenja na oblikovanje sestavin učne samopodobe prvošolčkov.

Nenazadnje pa je na tem mestu umestno opozoriti tudi na implikacijo, ki izhaja iz raziskave slovenske avtorice; Peklajeva (1996) v svoji doktorski disertaciji ni uspela

<sup>43</sup>Učinek velike ribe v majhnem ribniku ali učinek BFLPE (*Big Fish Little Pond Effect*).

<sup>44</sup>Pregled raziskav, ki navajajo argumente ZA oz. PROTI vključevanju nadarjenih otrok v elitne oddelke v smislu oblikovanja njihove samopodobe, podajata v svoji metaraziskavi Hoge in Renzulli (1993).

potrditi statistično pomembnega vpliva sodelovalnega učenja na motivacijsko-čustvene procese 11- do 12-letnih otrok kljub relativno dolgemu eksperimentalnemu obdobju (šest mesecev), najverjetneje iz razloga, ker je v tem času sodelovalno učenje uvajala le pri četrtini učnih ur iz matematike in slovenskega jezika.

Opisane ugotovitve napeljujejo k razmišljanju o vprašljivi učinkovitosti določenih programov, v nasprotju s kvaliteto vsakodnevnih razrednih interakcij.

## 2. Notranje/zunanji referenčni okvir

Drugo paradigmo, na podlagi katere lahko pojasnimo tudi, zakaj otrok različno pozitivno oblikuje sestavine šolske samopodobe na področjih posameznih šolskih predmetov (sestavine družboslovnih in naravoslovnih predmetov, med katerimi je povezanost minimalna), medtem ko so dejanske ocene na teh področjih v pozitivni korekciji (gibljejo se med .50 in .80), Marsh (1986, po: Marsh, 1990a, 1991, 1993c; Marsh, Byrne in Shavelson, 1988) imenuje model I/E<sup>45</sup>.

Model I/E predpostavlja, da se samopodoba na besednem področju in samopodoba na področju matematike sooblikujeta na podlagi dveh vrst primerjav.

Prva vrsta primerjav zajema zunanje primerjave - otroci samozaznave lastnih zmožnosti pri matematiki in pri branju primerjajo z zaznavami zmožnosti vrstnikov, ki jim predstavljajo referenčni okvir (BFLPE); drugo vrsto primerjav, ki prav tako prispeva k oblikovanju otrokove samopodobe, pa tvorijo notranje primerjave - procesi, na podlagi katerih otroci samozaznave lastnih zmožnosti na področju matematike primerjajo z samozaznavami lastnih zmožnosti na področju branja.

Bolj konkretno, model I/E pojasnjuje, zakaj imajo otroci z nizkimi dosežki na nekem področju lahko kljub temu v sestavini samopodobe tega področja dokaj pozitivno samopodobo; otrok, ki npr. zaznava svoje nižje zmožnosti tako na področju matematike kot na področju branja, a meni, da je pri branju boljši kot pri drugih predmetih, bo na podlagi procesov uravnoveževanja izidov notranje/zunanjih primerjav kljub svojim nižjim bralnim spretnostim v sestavini *branje* oblikoval relativno visoko pozitivno samopodobo (glej tudi str. 30).

Model I/E predpostavlja tudi negativen vpliv dosežkov pri matematiki na oblikovanje samopodobe v sestavini *branje* in obratno; na primer, samopodoba v sestavini *matematika* bo bolj pozitivna, ko bo otrok pri matematiki dosegal dobre rezultate (zunanje primerjave), istočasno pa bodo njegovi dosežki pri matematiki višji/boljši kot na področju branja (notranje primerjave).

Marsheva spoznanja, za katera avtor sam meni, da predstavljajo predvsem izziv za nadaljno raziskovanje (Marsh, 1990a, 1993c)<sup>46</sup>, so z vidika oblikovanja samopodobe šolskega otroka nedvomno zanimiva tudi v slovenskem strokovnem prostoru; pri tem imam v mislih implikacijo avtorjevih razmišljanj na področje pedagoške psihologije. Ta

<sup>45</sup>Model notranje/zunanjega referenčnega okvirja ali model I/E (*Internal/External Frame of Reference (I/E) Model*).

<sup>46</sup>Izsledki študij drugih avtorjev (čeprav so v manjšini) ne podpirajo Marsheve paradigme o prioritetni vlogi socialnih primerjav oz. pomembnosti homogeno oblikovanega otrokovega učnega okolja, temveč v ospredje postavljajo dejanske otrokove sposobnosti za učenje (npr. Bachman in O'Malley, 1986; glej tudi MacMillan, Keogh in Jones, 1986 - za natančnejši pregled teh raziskav).

spoznanja po eni strani namreč poudarjajo vlogo šolskih psihologov oziroma šolske svetovalne službe pri svetovanju staršem in otrokom ob izbiri šole in/ali oddelka - razreda (Strein, 1993, po: Harter, 1996) ter pri samem oblikovanju posameznih oddelkov, po drugi strani pa poudarjajo pomen poglobljenega poznavanja procesov, ki pogojujejo oblikovanje samopodobe šolskega otroka ah, natančneje, izobraževanja učiteljev za bolj poglobljeno razumevanje posameznega otroka in za oblikovanje čimbolj ustreznih povratnih informacij (Marsh, 1990a).

Menim, da te smernice lahko obravnavamo kot del odgovora na vprašanje, ki ga postavlja Gardner (1961, po: Covigton, 1992): *"Le kako zagotoviti priložnosti vsem posameznikom ne glede na njihove sposobnosti in jih nagrajevati tako, da bo vsak izmed njih lahko izrazil vse svoje potencialne in delal po svojih najboljših močeh, ne glede na uspešnost na svojih šibkih področjih?"*

#### 4.2.1.1 Učitelj kot pomemben drugi

*"Učitelj vpliva na notranjost. Nikoli ne bomo izvedeli, kako globoko sega njegov vpliv."*  
(Adams, 1918, po: Anderson, 1989)

Učitelja kot *pomembnega drugega* Burns (1982) opredeljuje kot enega izmed ključnih dejavnikov oblikovanja samopodobe šolskega otroka; učitelj je namreč tisti, ki otroka usmerja v procesu učenja, mu zagotavlja najustreznejše pogoje za učenje ter mu pomaga do spoznanja o lastnih zmožnostih - kaj vse lahko zmore in koliko je vreden (glej tudi: Erikson, 1994; Thomas, 1980); še posebej v prvih šolskih letih je zato izredno pomembno, da ima otrok v šoli dovolj priložnosti za doživljanje uspeha.

Avtor izpostavlja predvsem vlogo **povratnih informacij**, ki jih učitelj na najrazličnejše načine posreduje otroku glede doseženih uspehov/neuspehov, saj so le-te pogosto v funkciji **samouresničujočih se prerokb** (*self-fulfilling prophecies*) predvsem v prvih šolskih letih, kot ugotavlja tudi Waterhouse (1991).

Na splošno je funkcija povratnih informacij dvojna, meni Burns (1982); po eni strani povratne informacije otroka opredeljujejo (označujejo), po drugi strani pa izražajo pričakovanja, ki jih učitelj do njega ima.

V primeru slednjega govorimo o učinku učiteljevih pričakovanj .

Rogers (1982) ločuje med dvema vrstama **pričakovanj**, ki si jih učitelj oblikuje o posameznem otroku; prvi sklop predstavljajo pričakovanja, ki so povezana z otrokovimi učnimi dosežki, drugega pa pričakovanja glede njegovih socialnih spretnosti (lastnosti); obe vrsti pričakovanj sta lahko tako pozitivni kot negativni, vendar pa avtor meni, da se ponavadi pojavljata v isti smeri. Obe vrsti pričakovanj imata tudi določeno vlogo oziroma pomen; na začetku otrokovega šolanja določajo interakcijo med učiteljem in učencem v večji meri socialna pričakovanja, kasneje pa jih zamenjajo pričakovanja glede učnih dosežkov, ki med šolanjem postopno pridobivajo vse pomembnejše mesto.

<sup>49</sup>Učinek učiteljevih pričakovanj - *teacher expectancy effects* (po več avtorjih, npr.: Biddle in Anderson, 1986; Brophy, 1985; Burns, 1982; Rogers, 1982).

Ta pričakovanja učitelj posreduje otroku bodisi v obliki verbalnih bodisi v obliki neverbalnih sporočil (komunikacije) ter temu primerno tudi prilagodi svoje vedenje do določenega otroka; na podlagi oblikovanih pričakovanj učitelj organizira pouk (diferenciacija in individualizacija učnega procesa) ter vstopa v socialne interakcije s svojimi učenci (v smislu njihove kvantitete in kvalitete).

Vendar pa avtor opozarja, da je pomembnost vpliva učiteljevih pričakovanj na otrokovo doživljanje, vedenje in delo v razredu pogojena z učenčevim zaznavanjem učiteljevih povratnih informacij. Z drugimi besedami to pomeni, da je učinek pričakovanj premosorazmeren s pomembnostjo, ki jo otrok priznava učitelju na lestvici pomembnih drugih (glej str. 44).

Učitelj pričakovanja o posameznem otroku oblikuje na podlagi vseh znanj, ki si jih o njem pridobi (za natančnejši vpogled glej Juriševič, 1995), ob tem pa različni avtorji (npr. Burns, 1982; Locke in Ciechalski, 1995; Thomas, 1980) opozarjajo, da so le-ta pogojena tudi z nekaterimi učiteljevimi osebnostnimi lastnostmi ter njegovo strokovno usposobljenostjo; med različnimi dejavniki, ki vplivajo na procese učinka pričakovanja oziroma na oblikovanje samopodobe šolskega otroka, avtorji izpostavljajo predvsem pomen **učiteljeve pozitivne samopodobe**<sup>48</sup> (ter njenega oblikovanja že v dodiplomskem izobraževanju učiteljev).

Locke in Ciechalski (1995) menita, da učiteljeva samopodoba pomembno vpliva na samopodobo otrok, ki jih poučuje (pogojuje namreč razredno klimo ter izbiro oblik in metod poučevanja); otroci, ki jih poučujejo učitelji s pozitivno samopodobo, bodo tudi sami sebe zaznavali kot bolj uspešne in "pozitivne" na različnih področjih šolskega dela (Purkey, 1978; Spaulding, 1964; prav tam; o podobnih ugotovitvah poročajo Itskowitzova, Navonova in Straussova, 1989; glej tudi Lawrence, 1996).

<sup>48</sup> Zanimiv prispevek k oblikovanju učiteljeve samopodobe podaja Rogers (1983) v svoji knjigi *Freedom to learn for the 80's*.



### 4.3 Učna uspešnost in/ali učenje

Na tej točki se z gornjim naslovom pravzaprav vračam k uvodnim mislim, kjer sem kot vsebinsko iztočnico citirala dr. Marentič-Požarnikovo; v sodobnem teoretičnem in empiričnem raziskovanju samopodobe šolskega otroka postaja namreč vse bolj jasno, da je obravnavani konstrukt predvsem povezan s samim procesom učenja oziroma ga pogojuje (kako, natančneje, še ni znano - prim, po: Hattie in Marsh, 1996).

Drugače povedano, vprašanje, ki postane zanimivo s pedagoško-psihološkega vidika proučevanja samopodobe, ni več le vprašanje šolskih ocen in drugih bolj ali manj objektivnih kazalnikov otrokove učne uspešnosti /PRODUKT/, temveč sega veliko globlje - sprašuje namreč o funkciji samopodobe v procesu otrokovega učenja - kako otrok pristopa k učenju in kako se uči /PROCES/.

Iz tega razloga se zdi smiselno, da nadaljnje smernice raziskovanja povezav med samopodobo in učenjem utemeljimo z empirično podprtimi odgovori na vprašanja, ki so na področju pedagoško-psiholoških študij prevladovala doslej.

#### *Kakšna je povezanost med samopodobo šolskega otroka in otrokovo učno uspešnostjo?*

Na podlagi metaraziskav, v katerih so različni avtorji vzeli pod drobnogled številne študije o povezanosti med samopodobo in učno uspešnostjo, lahko sklenemo, da oba konstrukta sicer sta povezana, vendar korekcije, ki na to zvezo kažejo, na splošno niso visoke (v povprečju malce višje za učno kot za splošno samopodobo).

West, Fish in Stevens (1980, po: Byrne, 1996) so npr. ugotovili, da se povezanost med splošno samopodobo in učno uspešnostjo v različnih študijah giblje v razponu od .18 do .50, medtem ko se povezanost med učno samopodobo in lično uspešnostjo giblje v razponu med .27 do .70.

Hansford in Hattie (1982) sta na podlagi 128 raziskav ugotovila, da gre v povprečju za skorajda neznatno pozitivno povezanost (.21) med splošno samopodobo in učno uspešnostjo, nekoliko višja pa je povezanost (.40) med učno samopodobo in učno uspešnostjo.

Byrnova (1984) je proučila rezultate 40 študij; v povprečju je bila povezanost med splošno samopodobo in učno uspešnostjo nižja (.26) od povezanosti med učno samopodobo in učno uspešnostjo, čeprav so rezultati tudi za slednjo pokazali le zmerno pozitivno zvezo (.38).

Do podobnih rezultatov je pred nedavnim prišel tudi Hattie (1992, po: Byrne, 1996); avtorje proučil 128 študij in 1136 korekcij, ki so iz njih izhajale: med njimi je bilo 944 korekcij pozitivnih, 170 negativnih, 22 pa ni bilo statistično pomembnih - povprečna povezanost med samopodobo in učnim uspehom je bila nizka (.21).

Ob tem pa Byrnova (1996) opozarja, da razlike med povezavami proučevanih konstruktov niso presenetljive (pri tem se opira na ugotovitve Wylieve, 1979 in Hattiea, 1992), saj je bik 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.

Natančneje, avtorica navaja štiri širše skupine dejavnikov, ki po njenem mnenju 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 standardiziranih testih znanja, samoocen otrok...).

2. Uporaba različnih merskih inštrumentov - na področju merjenja samopodobe (različne oblike inštrumentov, različnostopenjske odgovorne lestvice, različna vsebina postavk...) in na področju merjenja učne uspešnosti (različen številski razpon šolskih ocen, doseženih točk...).

3. Psihometrična spornost uporabljenih merskih inštrumentov, ki predvsem zmanjšuje konstruktno veljavnost proučevanih konstruktov.

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 avtorica presenečena zaključila: "Skorajda neverjetno je, da kakršnakoli skladnost v ugotovitvah o povezanosti med samopodobo in šolsko uspešnostjo sploh obstaja" (prav tam, str. 300).

Novo kvaliteto na področju raziskovanja povezav samopodobe z učno uspešnostjo med sodobnimi prispevki predstavlja nedvomno delo Marsha in njegovih sodelavcev, saj temelji na dobri, empirično podprti teoretični osnovi.

Marsh (1990b, 1993c) je analiziral 11 študij, v katerih je proučeval povezanost med samopodobo šolskih otrok (na podlagi SDQ-I) in njihovo učno uspešnostjo (na podlagi testov znanja in ocen učiteljev); ugotovitve svoje metaraziskave je avtor podal v naslednjih točkah:

1. Večina povezav med učno uspešnostjo in štirimi neakadetskimi sestavinami samopodobe je bila negativnih, a so bile statistično nepomembne.

2. Uspešnost otrok pri angleškem jeziku se je v povprečju (mediane) pokazala kot vsebinsko povezana s sestavino *branje* (.39), manj povezana s sestavino *šolski predmeti* (.21), najmanj pa s sestavino *matematika* (.04).

3. Uspešnost otrok pri matematiki se je v povprečju (mediane) pokazala kot vsebinsko povezana s sestavino *matematika* (.33), manj povezana s sestavino *šolski predmeti* (.26), najmanj pa s sestavino *branje* (.10).

Nenazadnje ti izsledki potrjujejo tudi obstoj teoretičnega modela (str. 21 in 34) - ločevanje med akademskimi in neakadetskimi sestavinami samopodobe, prav tako pa tudi med samopodobo na področju matematike in jezika (branja).

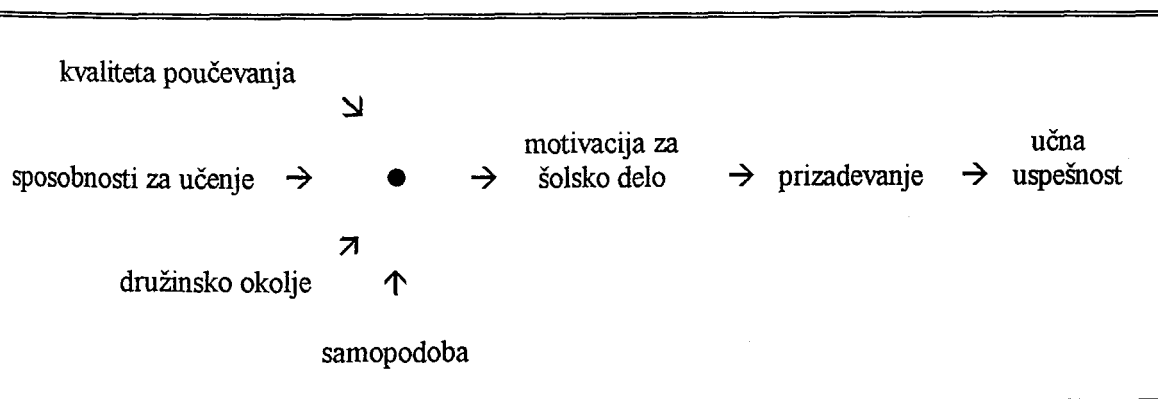
*Je samopodoba šolskega otroka vzrok ali posledica otrokove učne uspešnosti?*

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 obema konstruktoma (natančneje jih razlagata Bvrnova, 1996 in Marsh, 1990a), nas navajajo k razmišljanju, ki bo v prihodnosti prav gotovo preseglo Burnsovo metaforično razlago recipročnosti obravnavanega odnosa; ne moremo se namreč več zadovoljiti z odgovorom, da je vprašanje "vzroka ali posledice" podobno znanemu vprašanju o "jajcu ah 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, o kateri poroča znana avtorica (Byrne, 1984); 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. Calsyn in Kenny (1977) pa sta npr. ugotovila, da učna uspešnost (dobro razvite zmožnosti za učenje) vpliva na oblikovanje samopodobe.

Danes se vse več avtorjev (npr. Chapman, Lambourne in Silva, 1990; Helmke in van Aken, 1995, po: Marsh in Yeung, 1997; Kurtz-Costez in Schneider, 1994; Meece, Wigfield in Eccles, 1990 ter Skaalvik in Hagtvet, 1990; oboje po: Wigfield in Karpathian, 1991; Marsh, 1990d; Marsh in Yeung, 1997...) 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 povratnih informacij iz okolja (predvsem učiteljevih ocen učenčevega dela<sup>49</sup>), šele kasneje, z napredovanjem v višje razrede, ko si bo otrok oblikoval bolj stabilno zaznavo glede lastnih zmožnosti, pa bo odnos z učno uspešnostjo postajal vedno bolj recipročen - otroci z bolj pozitivno samopodobo se bodo šolskih nalog lotevali z večjim samozaupanjem, uspešnost pri šolskem delu pa bo vplivala na njihovo samopodobo... ah, kot navaja Marsh (1990d), šele takrat bo postalo bolj jasno, da samopodoba dominira/predhodi učni uspešnosti oziroma da pogojuje sam učni proces.



**Slika 14:** *Vpliv samopodobe na učno uspešnost*  
(prirejeno po: James s sod, 1991, vir navaja Charlton, 1992, str. 29)

<sup>49</sup>Še dokaz več, ki govori v prid pomembnosti korektnega formativnega vrednotenja otrokovih dosežkov (v smislu sprotnih povratnih informacij) predvsem v prvih šolskih letih (Stipek in Daniels, 1988); še posebej na področju začetnega opismenjevanja (branja), ki po Charltonu (1992) predstavlja ključno akademsko spretnost, na podlagi katere se gradi vsa nadaljnja otrokova učna uspešnost (natančnejši pregled raziskav, ki govorijo v prid tej Predpostavki, navaja Chapman s sod., 1990).

Chapman s sod. (1990) navaja izredno zanimive rezultate (del rezultatov) obsežne longitudinalne študije, v kateri so proučevali vpliv spremenljivk družinskega okolja (SESa, družinske intelektualne in družbene orientacije, pričakovanj mater v zvezi s prihodnjo učno uspešnostjo njihovih otrok), otrokovih intelektualnih sposobnosti ter bralnih spretnosti na oblikovanje njihove učne samopodobe (v vzorec so zajeli 435 otrok, ki so jih spremljali od rojstva do 11. leta njihove starosti); izsledki so pokazali, da je na učno samopodobo 11-letnih otrok v največji meri vplivala njihova bralna uspešnost ter učna samopodoba pri 9-ih letih, učna samopodoba devetletnikov pa je bila pogojena predvsem z njihovo bralno uspešnostjo pri sedmih letih, medtem ko se vpliv staršev (tako kot v študiji Songa in Hattiea iz 1984. leta) ni pokazal kot odločilni dejavnik v tem procesu.

Na podlagi najnovejše raziskave s področja raziskovanja odnosov med samopodobo in učno uspešnostjo Marsh in Yeung (1997) predlagata, da bo v prihodnje večjo pozornost potrebno posvetiti še 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.

### 4.3.1 Nekatere procesne spremenljivke, povezane s samopodobo

V literaturi neredko zasledimo, da je samopodoba obravnavana v sklopu povezav z nekaterimi drugimi konstrukti, npr. anksioznostjo, motivacijo ter drugimi; med njimi se zdi smiselno pozornost najprej posvetiti samoučinkovitosti, konstrukt, ki je še najbližji opredelitvi samopodobe, vendar pa do danes še ni popolnoma jasno, ali gre le za sinonim ali pa je med njima tudi vsebinska razlika.

Samoučinkovitost (*self-efficacy*) je konstrukt, ki izhaja iz kognitivno behavioristične usmeritve; opredeljen je kot *posameznikovo prepričanje o lastnih zmožnostih za ravnanje v prihodnjih situacijah oziroma za izvedbo dejavnosti, ki vodi do cilja v določeni nalogi* (Bandura, 1977; Schunk, 1989, 1990); otrokova pričakovanja glede lastnih zmožnosti namreč v pomembni meri določajo njegovo vedenje - pogojujejo izbiro dejavnosti, poleg tega pa vplivajo tudi na motiviranost, prizadevanje in vztrajnost glede na težavnost naloge ter posledično tudi na uspešnost opravljene naloge, kar pa okrepi zaznavo samoučinkovitosti pri nadaljnjih (novih) dejavnostih.

Bolj konkretno to pomeni, da se otroci, ki se zaznavajo kot manj učinkoviti, določeni nalogi poskušajo izogniti, tisti pa, ki se zaznavajo kot bolj učinkoviti, se bodo naloge lotili; otroci, ki so prepričani, da so določeno nalogo sposobni rešiti, se bodo tudi v primeru, ko bodo naleteli na težave, poglobili v delo in pri dejavnosti vztrajali dalj časa kot tisti, ki dvomijo o svojih zmožnostih.

Pričakovanja glede samoučinkovitosti izhajajo iz več virov: izredno pomemben izvor so lastni dosežki v preteklosti, ki imajo med drugim tudi transferno funkcijo, druge izkušnje, ki izhajajo predvsem iz opazovanja drugih - posnemanje modelov, različnih oblik prepričevanj (sugestije) ter psihofiziološkega vzburjenja, npr. bitja srca, potenje... (Bandura, 1977).

Posameznik zaznane podatke iz navedenih virov na podlagi kognitivne ocene strne v prepričanje o lastni samoučinkovitosti; samoučinkovitost je posredujoča spremenljivka med dejavniki okolja in preteklim vedenjem, ki vpliva na vedenje v prihodnosti.

Konstrukt samopodobe in konstrukt samoučinkovitosti sta si podobna v več elementih, npr. glede funkcije - vplivata na vedenje, usmerjenosti na določena področja, ne pa v globalno pojmovanje (Bandura - Shavelson), upoštevanja vplivov socialnega okolja na njuno oblikovanje (posnemanje modelov, pomen socialnih primerjav...; Schunk - Marsh) in drugega, vendar pa med njima obstajajo tudi nekatere ključne razlike.

Marsh (1990a) meni, da ena izmed bistvenih vsebinskih razlik med obema izhaja iz same logike merjenja posameznega konstrukta. Pri merjenju samoučinkovitosti morajo preizkušanci presoditi, ali so zmožni rešiti naloge znotraj točno določenega področja ali podpodročja (na različnih težavnostnih stopnjah), ki jim jih predstavi testator; merjenje samopodobe pa je zasnovano na postavkah, ki predstavljajo kompromis med specifičnostjo ter splošnostjo določenega področja oziroma med več različnimi področji hkrati.

Da bi natančneje razkrili odnos med obema konstruktoma, so Marsh, Walker in Debus (1991) opravili raziskavo, v kateri so preverjali vpliv samopodobe (v sestavini *matematiki* in *branje*) in samoučinkovitosti (na področjih matematike in branja) na dosežke otrok pri obeh predmetih (na podlagi objektivnih testov znanja).

Rezultati so potrdili obstoj modela I/E ter pokazali, da je med obema obravnavanima konstruktoma pomembna razlika. Dosežki otrok na področju branja so bili pomembno pozitivno povezani s samopodobo v sestavini *branje* (.61) ter nekoliko šibkeje, vendar negativno s samopodobo v sestavini *matematika* (-.30). S samoučinkovitostjo otrok na področju branja so bili v nizki pozitivni korelaciji (.28) in niso korelirali s samoučinkovitostjo otrok na področju matematike (-.04). Po drugi strani pa se je pokazalo, da so dosežki otrok na področju matematike pozitivno povezani s samopodobo v sestavini *matematika* (.59), negativno povezani s samopodobo v sestavini *branje* (-.57), medtem ko so s samoučinkovitostjo na področju matematike pozitivno povezani (.43) in ne kažejo statistično pomembne korekcije z zaznavo njihove samoučinkovitosti na področju branja (.06).

Na podlagi izsledkov opravljene študije so Marsh in njegovi sodelavci zaključili, da samoučinkovitost ni tisti konstrukt, ki *per se* vpliva na prihodnje vedenje. To vlogo so avtorji pripisali samopodobi; le-ta namreč vključuje tako pričakovanja glede dosežkov kot tudi vrednotenje teh pričakovanj, kar po mnenju avtorjev lepo ilustrira tudi naslednji primer:

"Predstavljamo si dva otroka, ki sta pri matematiki enako uspešna, bistveno pa se razlikujeta na bralnem področju (eden je bolj, drugi pa manj uspešen); njuna samoučinkovitost bo na področju matematike najverjetneje enaka oziroma vsaj zelo podobna, vendar to še ne bo napovedalo razlik v njunem prihodnjem vedenju pri tem predmetu. Po drugi strani pa se bodo te razlike med njima izrazile v skladu z modelom I/E: samopodoba otroka, ki je manj uspešen na bralnem področju, bo bolj pozitivna v sestavini *matematika*, kar bo vplivalo tudi na njegovo vedenje - na izbiro nalog, na napor, ki ga bo vložil v delo, na vztrajanje pri delu... ter na njegovo prihodnjo uspešnost pri tem predmetu." (Marsh, Walker in Debus, str. 343).

Natančneje si dinamično naravo samopodobe lahko pojasnimo tudi s proučevanjem njene povezanosti z otrokovo **motivacijo za šolsko delo** ter otrokovim vedenjem v šoli; raziskave namreč kažejo na pozitivno soodvisnost med obravnavanimi konstrukti (po mnenju več avtorjev, npr.: Burns, 1982; Covington, 1984, 1992; Harter, 1985; 1990b; Kurtz-Costez in Schneider, 1994; Madonna, Bailey in Wesley, 1990; Marsh, 1990a, 1990b; Weiner, 1979; Wigfield in Karpathian, 1991).

Enega izmed pomembnih prispevkov k razumevanju teh povezav lahko pripišemo Harterjevi (1981); otroci, ki se zaznavajo kot bolj kompetentni pri šolskem delu (imajo torej bolj pozitivno učno samopodobo), so tudi bolj **notranje motivirani** za delo v šoli. Avtorica odnos med motivacijo, samopodobo in učno prizadevnostjo še natančneje pojasnjuje (1979, 1981, po: Wigfield in Karpathian, 1991): otrok, ki je motiviran za šolsko delo, si bo prizadeval rešiti določeno nalogo; uspeh, ki ga bo ob tem doživel ter pozitivne spodbude s strani *pomembnih drugih*, bodo prispevale k oblikovanju pozitivne samopodobe na tem področju (zaznavanje kompetentnosti), notranjega mesta ojačanja ter notranjega zadovoljstva zaradi opravljene naloge, ta proces pa bo povečal motivacijo za šolsko delo (v naslednjem ciklu vedenja). Odnos med samopodobo in motivacijo Harterjeva pojmuje v smislu recipročnosti, le-ta pa ima lahko pozitiven ah pa negativen vpliv na otrokovo prihodnje prizadevanje za šolsko delo.

Harterjeva (1986, po: Harter, 1990b) se je poglobila tudi v odnos med splošno samopodobo, **čustvi** (interesom za opravljanje določene naloge) in motivacijo ter zaključila, da je splošna samopodoba v tem odnosu kjučni konstrukt (zadovoljstvo s samim seboj je povezano z interesi za opravljanje določene naloge, le-ti vplivajo na stopnjo motiviranosti, na katero, sicer v manjši meri, neposredno vpliva tudi splošna samopodoba).

Wigfield in Karpathian (1991) s tem v zvezi navajata zanimiva spoznanja, ki sta jih leta 1990 predstavila McCombs in Marzano; avtorja sta namreč kot ključni vidik v odnosu med samopodobo in motivacijo izpostavila **metakognitivne aktivnosti** - zavedanje lastne dejavnosti ter ocena ustreznosti določene naloge v procesu doseganja želenega cilja bosta povečala motiviranost za uspešno opravljanje te naloge.

Podobno kot Harterjeva tudi Marsh (1984, po: Marsh, 1990a) predpostavlja, da je odnos med učno samopodobo, učno uspešnostjo ter atribucijami za šolski uspeh/neuspeh recipročen ter da so vsi trije konstrukti medsebojno povezani tako, da tvorijo dinamično ravnotežje (*dynamic equilibrium*).

Marsh (1990a) na podlagi opravljenih raziskav (1984 -1989) na področju proučevanja odnosov<sup>50</sup> med samopodobo otrok, njihovimi **atribucijami za šolski uspeh/neuspeh** ter njihovo učno uspešnostjo poroča, da je pri otrocih naravnost k ponotranjenju odgovornosti za izid določenega vedenja pozitivno povezana s samopodobo, vendar le v primeru doseženega uspeha; otroci, ki imajo bolj pozitivno samopodobo v določeni sestavini (npr. pri matematiki in branju), bodo vzroke za uspeh na tem področju pripisali lastnim sposobnostim in prizadevanju, morebitnih neuspehov na teh področjih pa praviloma ne bodo pripisali tem notranjim atribucijam. Natančneje, empirični rezultati so pokazali, da je učna samopodoba v določeni sestavini pomembno pozitivno povezana z notranjimi atribucijami za uspeh (doseženi uspeh predvsem kot posledica lastnih

<sup>50</sup> Marsh je samopodobo preizkušanih otrok ugotavljal na podlagi vprašalnika SDQ-I, atribucije pa s pomočjo lestvice SAS (*Sydney Attribution Scale*).

sposobnosti, pa tudi vloženega napora) na tem področju, negativno pomembno povezana z notranjo atribucijo za neuspeh (sposobnosti), šibkeje, a negativno, s prizadevanjem, najmanj oziroma skorajda nepomembno pa s pripisovanjem zunanjih vzrokov za doseženi uspeh oziroma neuspeh.

Podoben vzorec povezav so Marsh, Cairns, Relich, Barnes in Debus (1984) ugotovili tudi, ko so dobljene rezultate primerjali z ocenami samopodobe otrok, kot so jih zaznali *pomembni drugi* (učitelji in sošolci), kar je še dodatno povečalo veljavnost obeh uporabljenih instrumentov. Pokazalo se je tudi, da so notranje atribucije otrok v zvezi s šolskim delom pomembno pozitivno povezane z njihovo učno uspešnostjo, in to v precej enaki meri, ne glede na kazalnik učnega uspeha (na podlagi standariziranih testov znanja, na podlagi učiteljevih ocen).

Z drugimi besedami to pomeni, da imajo tisti otroci, ki vzroke za uspešnost pri šolskem delu pripisujejo lastnim sposobnostim, pa tudi prizadevanju za določeno delo, bolj razvite spretnosti za učenje ter bolj pozitivno učno samopodobo; otroci, ki vzroke za neuspehe pripisujejo lastnim ne-sposobnostim ter manjšemu prizadevanju, pa imajo spretnosti za učenje manj razvite ter oblikujejo manj pozitivno samopodobo (prim. po: Kurtz-Costez in Schneider, 1994); ob tem pa Marsh (1990b) poudarja, da so ti vzorci specifični za določeno področje šolskega dela (določen predmet) in jih ni moč generalizirati.

O podobnih ugotovitvah poročajo tudi drugi avtorji (npr. Arlrin, Appleman in Burger, 1980; Feather; 1983; Fitch, 1970; Ickes in Layden, 1978; vse po: Marsh, 1986b; Ayres, Cooley in Dunn, 1990; Madonna, Bailey in Wesley, 1990 idr.).

Fenomen, da posamezniki vzroke za lastne uspehe pogosteje pripisujemo notranjim dejavnikom (lastnim sposobnostim in prizadevanju), neuspehe pa zunanjim (težavnosti naloge, "smoli", vplivu drugih oseb...), je v psihološki literaturi dobro znan. Zuckerman (1979, po: Marsh, 1986b) v prid temu spoznanju navaja izsledke metaanalize, v kateri se je pokazalo, daje večina vključenih raziskav (71%) ta fenomen potrdila.

Malce bolj zapletena pa se zdi razlaga tega fenomena; po eni strani je namreč obravnavan kot **naravnost** oziroma pristranost (*self-serving bias, hedonic bias*, glej tudi Lamovec, 1986), s pomočjo katere posameznik predvsem ščiti ali izboljšuje svojo samopodobo, po drugi strani pa je ta proces pojmovan kot v svojem jedru logičen ter ne predstavlja le naravnosti, meni Marsh (1986b)<sup>51</sup>, ki ga opredeljuje kot SSE oziroma **sebi-ustrezajoči učinek** (*self-serving effect*) ter ob tem zagovarja znano Heiderjevo tezo o atribucijah, ki so funkcija tako objektivnih podatkov kot tudi različnih motivacijskih tendenc.

Marsh (1986b) je svoje razmišljanje tudi empirično utemeljil, in sicer s tremi študijami, dvema na vzorcu šolskih otrok, kjer je preverjal velikost učinka SSE oziroma individualne razlike med otroci glede na njihovo učno samopodobo, učni uspeh ter ocene njihove samopodobe s strani *pomembnih drugih*. Rezultati so potrdili učinek SSE ter nakazali, da je le-ta odvisen od določene vrste atribucije (lastne sposobnosti, prizadevanje, zunanji vzroki), otrokovih individualnih lastnosti v merjenih spremenljivkah ter vsebinskega področja, kateremu je bila atribucija pripisana.

Bolj konkretno to pomeni, da so na primer tisti otroci, ki so bih učno zelo uspešni pri matematiki, ki so imeli sami in tudi s strani njihovih učiteljev in sošolcev bolj pozitivno

<sup>51</sup>Avtor se pri svojem razmišljanju opira na spoznanja različnih avtorjev (npr.: Miller in Ross, 1975; Riess, Rosenfield, Melburg in Tedeschi, 1981).

samopodobo v sestavini *matematika*, vzroke za uspehe na tem področju pogosteje pripisovali lastnim sposobnostim, neuspehe pa bolj redko lastnim ne-sposobnostim kot otroci, ki so bili na istem področju manj uspešni, ki so imeli manj pozitivno samopodobo na tem področju, tudi s strani *pomembnih drugih*. Ob tem pa avtor poudarja, da se je ta vzorec odnosov najbolj jasno pokazal v primeru pripisovanja atribucij lastnim sposobnostim, ki so tudi sicer najbolj povezane s učno uspešnostjo in učno samopodobo. Izredno zanimive ugotovitve te raziskave izhajajo tudi iz primerjave učinka SSE med vzorcema otrok (10-letnih) in mladostnikov (14-letnih); pokazalo se je namreč, da postaja učinek SSE s starostjo vse bolj vsebinsko specifičen (povezave med učinkom SSE za področje branja in matematike se s starostjo znižujejo) ter nižji za atribucije sposobnosti (pri starejših preizkušancih nižji kot pri mlajših, popolnoma pa je izginil pri učno slabših otrocih - da je s starostjo in z doživljanjem ponavljajočih se neuspehov še posebej za učno manj uspešne otroke vse manj verjetno, da bodo lastne uspehe pripisovali notranjim, neuspehe pa zunanjim atribucijam), medtem ko so se atribucije prizadevanja s starostjo ohranile v pomembni meri.

Sklenemo lahko, da imajo vsi ti izsledki pomembno aplikativno vrednost v pedagoški praksi, saj nas navajajo na razmišljanje o pomenu poudarjanja prizadevanja pri šolskem delu v najzgodnejših letih šolanja.

Nenazadnje je smiselno posvetiti se tudi motivacijskim procesom, ki prispevajo k **ohranjevanju, zaščiti oziroma izboljševanju samopodobe** šolskega otroka in ki se neposredno izražajo tudi v otrokovem vedenju. Zaradi njihove izjemne pomembnosti v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu jih Covington (1984, 1992) imenuje **motiv samovrednotenja** (*motive for self-worth*).

Različni avtorji (npr. Covington, 1984, 1992; Frey and Carlock, 1989; Hattie in Marsh, 1996; Wigfield in (Carpathian, 1991) navajajo vrsto strategy, s pomočjo katerih tako otroci kot odrasli poskušamo vzdrževati lastno pozitivno samopodobo. Poglejmo si tiste med njimi, na podlagi katerih otroci s pozitivno samopodobo le-to še krepijo, otroci z negativno samopodobo pa se, vsaj kratkoročno, na ta način izognejo novim neuspehom:

### 1. Strategije izogibanja

Zelo neposreden način izogniti se učnemu neuspehu je strategija izogibanja sodelovanju, ki se lahko izraža v otrokovem vedenju na najrazličnejše načine, npr. ustvarjanje videza, da si močno želi odgovoriti na zastavljeno vprašanje pod krinko, da bo učiteljica zato izbrala manj pripravljeno žrtev, ustvarjanje videza prezaposlenosti (pisanje...), ki ga učiteljica "ne sme" zmotiti in se zato posveti drugemu otroku, izogibanje očesnega stika z učiteljico, delovanje po principu "najmanjšega odpora", izostajanje od pouka ipd.

### 2. Strategije samooviranja

Te strategije so med vsemi najpogosteje uporabljane; srž njihovega delovanja je v tem, da si otroci ustvarijo ovire (dejanske ali umišljene), na podlagi katerih lahko opravičijo morebitni neuspeh, npr. z odlaganjem neizogibne naloge ("Če bi imela več časa na razpolago, bi delo bolje opravila"), s postavljanjem previsokih ciljev ("Če bi bila naloga lažja, bi se bolje odrezala"), z zanikanjem pomembnosti določenega dela ("To zame ni pomembno", "Saj nisem neumna, da bi se tega lotila"), z izkazovanjem prestrasenosti ("Bolje, da sem videti prestrašena kot nesposobna")...



### 3. Omalovaževanje

S to strategijo otrok na neki način razvrednoti njemu namenjeno pohvalo ali grajo s strani *pomembnih drugih*, npr. v primeru, ko učiteljica otroka za neko delo pohvali, le-ta njeno sporočilo razvrednoti v smislu: "To vsem reče", "Želi me le razveseliti"...

### 4. Socialne primerjave

To strategijo nazorno opisuje model I/E, opisan na 70. strani, vendar je le-ta še posebej pogosta pri otrocih z manj pozitivno samopodobo; le-ti se primerjajo s tistimi svojimi sošolci, ki so še manj uspešni kot oni sami, poleg tega pa želijo z vedenjem, ki pred javnostjo očitno izpostavlja in izraža navidezno samozavest, drugim in sami sebi pokazati v izrazito pozitivnem smislu. Dober primer ustvarjanja takega vtisa so v šolskem razredu vsem znani "razredni klovni".

### 5. Zagotavljanje uspeha

Neuspehu, ki lahko ogrozi našo samopodobo, se lahko izognemo tudi tako, da si delo organiziramo na način, ki nam bo zagotovo prinesel uspeh; bodisi v smislu "naduspešnežev" (*overstrivers ali over achiever s*), ki zaradi velike prizadevnosti nizajo uspeh za uspehom, bodisi v smislu "poduspešnežev" (*underachiever s*), ki si na podlagi nižjih aspiracij postavljajo cilje, ki jih z lahkoto dosejajo<sup>52</sup>.

Navedena spoznanja sprožajo vrsto vprašanj, povezanih s šolsko prakso: *Sposobnosti ali/in prizadevanje?, Tekmovalnost ali/in sodelovanje?, Ustvarjanje šolskega okolja, v katerem nihče ne bo doživljal neuspehov?,...* Predvsem slednje zveni dokaj nenaravno, seveda ob predpostavki, da je šola okolje, ki otroka pripravlja na življenje, v katerem neuspehi neizogibno predstavljajo del vsakdanjika.

Hattie in Marsh (1996) menita, da v šoli lahko bistveno prispevamo k razvijanju oziroma sooblikovanju otrokove samopodobe tako, da:

- 1. Otroke pripravimo (usposobimo) za prepoznavanje ustreznih in manj ustreznih strategij, na podlagi katerih obstoječo samopodobo bodisi ohranjajo bodisi zvišujejo;
2. Usposobimo učitelje za bolj kvalitetno dajanje povratnih informacij otrokom glede njihovega dela v šoli, ob upoštevanju načinov, na katere otroci le-te sprejemajo oziroma odklanjajo
3. Otrokom zagotovimo priložnosti, v katerih bodo lahko te konstruktivne strategije, ki prispevajo k oblikovanju zdrave samopodobe, usvojili, preizkusili in uporabljali.

Menim, da so ta "zlata pravila" dovolj jasna in splošna ter kot taka uporabna v šolskem prostoru oziroma, bolj konkretno, v prav vsakem šolskem oddelku.

Dejavnosti, ki natančneje predstavljajo vsakega izmed gornjih ciljev, navajajo številni avtorji (npr. Burns, 1982; Brown, 1992; Frey in Carlock, 1989; Locke in Ciechalski, 1995; McGrath in Francey, 1996; O'Rourke in Worzby, 1996; Robertson, 1988).

<sup>52</sup>Makarovič (1984) za različno učinkovite učence glede na raven njihovih sposobnosti uporablja izraze: "realizatorji", "nadrealizatorji" in "podrealizatorji".

## 4.4 Merjenje samopodobe šolskega otroka

Na prvi pogled se ob pregledu dostopne literature utegne zazdeti, da samopodobo šolskega otroka lahko merimo oziroma ugotavljamo na najrazličnejše načine - češ, nič lažjega kot to, da izberemo merski inštrument, saj jih je na voljo najverjetneje toliko, kot je objavljenih raziskovalnih člankov s tega področja. Vendar je ta prvi vtis nevarno varljiv, menijo sodobni avtorji (Keith in Bracken, 1996; Hattie in Marsh, 1996; Wylie, 1989), in sicer tudi danes nič manj kot pred leti, kot lepo ilustrira že Burns (1979), ko citira osupljivo spoznanje Brookoverja, Eriksona in Joinerja iz sedemdesetih let, da je sicer sorodnih raziskav pogostokrat edina skupna točka le izraz "samopodoba"...

Natančnejša analiza navaja na več vzrokov za opisano stanje (Burns, 1979, 1982; Perry, 1993); med njimi velja izpostaviti npr. dejstvo, da je bila večina merskih inštrumentov konstruirana v raziskovalne, ne pa v diagnostične namene. Nadalje so sporne tudi psihometrične lastnosti uporabljenih inštrumentov, vsebinska oblikovanost postavk, ki jih ti inštrumenti vključujejo, terminološka nejasnost, nadzor nad določenimi naravnostmi otrok pri odgovarjanju (npr. v smislu dajanja socialno zaželenih odgovorov), raznolikost uporabljenih tehnik merjenja...

Kjub številnim metodološkim pomanjkljivostim pa je Wylieva (1989), kot ena izmed največjih strokovnjakinj na tem področju, prepričana, da se situacija počasi izboljšuje, predvsem zaradi sodobnih spoznanj o naravi samopodobe ter uporabe statistično bolj ustreznih, multivariatnih metod raziskovanja.

Tehnike za ugotavljanje samopodobe šolskega otroka lahko razdelimo v dve večji skupini: posredne in neposredne.

### **1. Posredne tehnike** merjenja samopodobe šolskega otroka

Posredne tehnike jih imenujem zato, ker v teh primerih otrokovo samopodobo merimo posredno, s pomočjo drugih posameznikov.

Marsh (1990b) poudarja, da moramo tehniko, pri kateri zunanji opazovalec navaja svoje mnenje o tem, kaj otrok misli o sebi oziroma čuti do sebe (*inferred self-concept measures*), ločiti od odgovarjanja na vprašanja, kaj določen posameznik sam misli o otroku oziroma kaj čuti do njega; v slednjem primeru gre namreč za ugotavljanje skladnosti med otrokovo in posameznikovo zaznavo, ker pa se otrokova samopodoba oblikuje na podlagi otrokovih samozaznav, ne glede na njihovo pravilnost (ustreznost), se pogosteje uporablja prvi pristop.

Posredno merjenje otrokove samopodobe je koristno dopolnilo k neposrednim merjenjem, vendar le pod pogojem, da zunanji opazovalec otroka dobro pozna, da ga ima priložnost opazovati v različnih okoliščinah ter da ga ocenjuje na tistih področjih, na katerih se otrok ocenjuje tudi sam.

### **2. Neposredne tehnike** merjenja samopodobe šolskega otroka

Ta sklop tehnik se neposredno nanaša na merjenje otrokove samopodobe na podlagi samoocenjevanja. V literaturi (Burns, 1979; Keith in Bracken, 1996; Lamovec, 1994;

Lawrence, 1996) zasledimo predvsem naslednje načine neposrednega merjenja samopodobe:

- \* semantični diferencial
- \* ček liste
- \* tehnika Q-sort
- \* tehnika neskladja med želeno in dejansko samopodobo
- \* projekcijske tehnike
- \* tehnike prostega odgovarjanja
- \* ocenjevalne lestvice

Danes so najpogosteje uporabljane različne ocenjevalne lestvice, zato jim v nadaljevanju namenjam več pozornosti.

#### **4.4.1 Ocenjevalne lestvice za merjenje samopodobe šolskega otroka**

Za ugotavljanje samopodobe šolskega otroka so ocenjevalne lestvice zelo primerne predvsem zaradi njihove tehnične ustreznosti oziroma ekonomičnosti za uporabo v šolskem oddelku (skupinska aplikacija, enotna navodila, enotno vrednotenje).

Predstavila bom štiri inštrumente, ki sem jih izbrala na podlagi njihove poznanosti v raziskovalnem prostoru ter na podlagi njihove teoretične utemeljenosti. Prva dva (CSEI in PHSCS) merita splošno (globalno) samopodobo, zadnja dva pa sta novejša, se prav tako odlikujeta z dobrimi psihometričnimi lastnostmi in, kar je na tem mestu najpomembnejše, sta večsestavinske narave. Z drugimi besedami, to pomeni, da merita tako posamezne sestavine samopodobe kot tudi splošno samopodobo.

##### *Katerega torej uporabiti v praksi?*

Menim, da odgovor na to vprašanje, predvsem v zvezi s tem, kateri je najboljši, ni enostaven; VSI so namreč dobri, od namena raziskovanja pa je odvisno, katerega bomo po temeljiti presoji izbrali tako, da bo našim zahtevam najboljše ustrezal.

##### **4.4.1.1 CSEI - inventar samovrednotenja**

Coopersmith (1967, 1981, po: Harter, 1990a in po: Keith in Bracken, 1996) je avtor inventarja samovrednotenja (*Coopersmith Self-Esteem Inventories*),- ki je namenjen merjenju splošne samopodobe otrok med 8. in 15. letom starosti. Predviden čas aplikacije je 30 minut.

CSEI je dvostopenjska ocenjevalna lestvica (zame velja - zame ne velja), ki vsebuje 58 postavk; le-te se nanašajo na štiri področja otrokovega življenja: šolsko, socialno (vrstniki) in družinsko (starši) področje ter na splošno samovrednotenje.

##### Primeri:

Uspešen sem pri šolskem delu.

Sem prijateljski.

S starši se razumem.

Pogosto se sramujem samega sebe.

Vrednotenje lestvice je zelo enostavno; vsak pozitiven odgovor velja eno točko, torej skupaj največ 58 točk - skupen rezultat predstavlja otrokovo splošno samopodobo (avtor je predpostavil, da otroci pri tej starosti še niso sposobni diferenciacije!).

Posebnost CSEI je, da vsebuje tudi lestvico lažnivosti.

Notranja zanesljivost lestvice se giblje med .80-.92, zanesljivost po testno-retestni metodi pa znaša v razmaku 5 tednov .88, v razmaku enega leta .64 ter v razmaku 3 let od .42-.70 (za starost od 9-12 let); sporna pa ostaja njena veljavnost.

Lestvica je uporabna predvsem kot test za "screening", saj nudi splošen vpogled v otrokovo samopodobo, pa tudi v raziskovalne namene.

#### 4.4.1.2 PHSCS - lestvica samopodobe

Piersova (Piers in Harris, 1964, Piers, 1984, po: Keith in Bracken, 1996 in po: Wylie, 1989) je avtorica znane lestvice P-H (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*), ki je namenjena merjenju splošne samopodobe otrok med 8. in 18. letom starosti. Predvideni čas aplikacije je 20 minut.

PHSCS je dvostopenjska ocenjevalna lestvica (da - ne), ki vsebuje 80 postavk; le-te se nanašajo na šest področij: vedenje, intelektualni in šolski status, telesni videz, anksioznost, priljubljenost in zadovoljstvo.

##### Primeri:

Pogosto zaidem v težave.

Pred razredom lahko dobro predstavim poročilo.

Močen sem.

Pogosto sem zaskrbljen.

Imam veliko prijateljev.

Sem srečen človek.

Vrednotenje lestvice je enostavno; vsak pozitiven odgovor velja eno točko, torej skupaj največ 80 točk - skupen rezultat predstavlja otrokovo splošno samopodobo.

Lestvica PHSCS pomeni pomemben prispevek na področju razvoja merjenja samopodobe, saj je njena avtorica še pred uveljavitvijo večsestavinske narave samopodobe nakazala različna področja njenega udejstvovanja.

Notranja zanesljivost lestvice se giblje med .88 - .93 (mediana za posamezna področja znaša .77), zanesljivost po testno-retestni metodi pa je v razmaku 3-4-ih tednov visoka (.96).

Avtorica navaja podatke o vsebinski veljavnosti lestvice (primerjava z Jersildovo lestvico), na sočasno veljavnost kažejo srednje visoke povezave z nekaterimi drugimi lestvicami samopodobe (v razponu od .32 do .85) ter z drugimi merjenji prilagojenosti, npr. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (od -.64 do -.48), z anksioznostjo (od -.54 do -.69), nevroticizmom (-.34 do -.47)..., na podlagi faktorске analize pa je bila ugotovljena tudi srednje visoka konstruktna veljavnost.

Lestvica se najpogosteje uporablja v klinične in raziskovalne namene.

#### 4.4.1.3 SPPC - profil samozaznavanja

Harterjeva (1982; 1979, 1985, po: Harter, 1990a, po: Keith in Bracken, 1996 in po: Wylie, 1989) je avtorica profila samozaznavanja (*Self-Perception Profile for Children*), ki meri sestavine samopodobe otrok med 8-15 letom starosti, kot jih predpostavlja teoretični model, iz katerega izhaja. Aplikacija časovno ni določena.

SPPC je štiristopenjska ocenjevalna lestvica in vsebuje 36 postavk; po šest postavk skupaj predstavlja določeno področje: šolsko kompetentnost, socialno sprejetost, športno kompetentnost, telesni videz in splošno samopodobo.

##### Primeri:

|  |  |   |      |   |  |  |
|--|--|---|------|---|--|--|
| popolnoma<br>res<br><input type="checkbox"/> | delno<br>res<br><input type="checkbox"/> | Nekateri otroci<br>imajo<br>veliko prijateljev    | TODA | Drugi otroci<br>nimajo<br>veliko prijateljev  | popolnoma<br>res<br><input type="checkbox"/> | delno<br>res<br><input type="checkbox"/> |
| popolnoma<br>res<br><input type="checkbox"/> | delno<br>res<br><input type="checkbox"/> | Nekateri otroci<br>pozabijo, kar so<br>se naučili | TODA | Drugi otroci<br>si stvari<br>zlahka zapomnijo | popolnoma<br>res<br><input type="checkbox"/> | delno<br>res<br><input type="checkbox"/> |

Otroci morajo na vsako postavko pravzaprav dvakrat odgovoriti, saj je vsaka med njimi predstavljena v pozitivni in negativni obliki; na ta način se je avtorica želela izogniti dajanju socialno zaželenih odgovorov.

Vrednotenje lestvice je malce bolj zapleteno; razpon možnih točk za odgovor na vsako postavko znaša od 1 do 4 - nižji rezultat kaže na manj pozitivno, višji pa na bolj pozitivno samopodobo. Te rezultate je nato potrebno prenesti na kodirni obrazec, v katerem se točke razporedi glede na področja.

Neskladje med ocenami otroka glede lastne kompetentnosti in zaznano pomembnostjo posameznega področja je možno ugotovljati s pomočjo dodatnih 10 postavk.

Mediana notranje zanesljivosti posameznih področij se giblje med .80 in .90, zanesljivost po testno-retestni metodi pa v intervalu od .40 do .65 (v razponu od enega meseca do enega leta), konstruktna veljavnost pa potrjuje predpostavljeni teoretični model.

Lestvica je uporabna v raziskovalne namene, v klinični praksi ter tudi kot diagnostično sredstvo.

#### 4.4.1.4 SDQ-I - vprašalnik za opisovanje samega sebe

Marsh (1990b) je avtor enega izmed najnovejših večsestavinskih vprašalnikov za merjenje samopodobe (*Self-Description Questionnaire -I*), ki je namenjena merjenju samopodobe predadolescentov. Predviden čas aplikacije je 20 minut.

SDQ-I je petstopenjska ocenjevalna lestvica Likertovega tipa (tako je - pogosto je tako - včasih je tako, včasih ni tako - pogosto ni tako - ni tako). Vsebuje 76 postavk; le-te merijo osem sestavin samopodobe: *telesni videz, telesne zmožnosti, odnos z vrstniki, odnos s starši, branje, matematika, šolski predmeti na splošno in splošna samopodoba*.

Primeri:

Zadovoljen sem s svojim telesnim videzom.

Hitro tečem.

Imam veliko prijateljev.

Starši me razumejo.

Lepo berem.

Matematične naloge so zame lahke.

Imam dobre ocene pri vseh šolskih predmetih.

Počnem veliko pomembnih stvari.

Večina postavk je pozitivnih, 12 pa je negativnih in jih ne vrednotimo; vrednotenje je enostavno, odgovoru na vsako postavko pripišemo točke v številske razponu od 1 do 5; najvišje možno število točk, ki kaže na izrazito pozitivno samopodobo v posamezni sestavi, je 40.

Lestvica SDQ-I je za pedagoško področje še posebno zanimiva, saj vključuje tako področje branja kot področje matematike (prim, po: Marsh, Byrne in Shavelson, 1988). Poleg tega pa je to prvi inštrument, ki v celoti izhaja iz znamenitega Shavelsonovega modela.

Mediana notranje zanesljivosti posameznih lestvic je .88, mediana zanesljivosti po testno-retestni metodi pa znaša .61. Vsebinsko in konstruktno veljavnost inštrumenta avtor utemeljuje s tem, da ga razvija že več kot dobrih deset let z ustreznimi statističnimi metodami (FA, MTMM), poleg tega pa na sočasno veljavnost kažejo povezave z drugimi tovrstnimi lestvicami, npr. s SPPC Harterjeve, in sicer ta povezanost v sestavi *splošna samopodoba* znaša .57, na telesnem področju .67, na šolskem področju .60 ter na socialnem področju (vrstniki) .74.

Čeprav v priložniku ni eksplicitno navedena namembnost lestvice, lahko predpostavimo, da je inštrument uporaben v raziskovalne in diagnostične namene.

## II. PROBLEM

Teoretični uvod kaže, da obstaja velik raziskovalni interes za proučevanje samopodobe. Kljub temu pa je bila uporabna vrednost teh raziskav v 80-ih letih močno omajana; kritiki so proučevanju konstrukta najpogosteje očitali pomanjkljivo teoretično ozadje, vrsto metodoloških nepravilnosti, vprašljive metrijske karakteristike uporabljenih inštrumentov ter prenizko konsistentnost v ugotovitvah opravljenih raziskav.

V zadnjih petnajstih letih je na opisanem področju raziskovanja opaziti spodbuden razvoj, predvsem pa vse večji poudarek na večsestavinskosti konstrukta pred globalnimi merjenji samopodobe (Bracken, 1996; Wylie, 1989), kar pomembno prispeva tudi k spoznavanju funkcij samopodobe v posameznikovem življenju.

Svoj prispevek k temu napredku vidim v pričujočem delu, katerega **osnovni namen** je **poglobiti poznavanje narave samopodobe šolskega otroka**, ki je v slovenskem strokovnem prostoru, glede na svetovno prevladujoče trende, še dokaj skromno raziskana.

Temeljni problem raziskave je ugotoviti, kakšna je samopodoba otrok v šolskem obdobju, na prehodu iz otroštva v mladostništvo - v obdobju predadolescence.

Natančneje, z raziskavo želim proučiti odnos med sestavinami samopodobe otrok, merjenimi na istem vzorcu v dveh Časovnih obdobjih (pri 10-ih in pri 12-ih letih kronološke starosti) ter nekaterimi dejavniki, pomembnimi za procese oblikovanja teh sestavin.

Z raziskavo skušam odgovoriti na naslednja konkretna vprašanja:

1. Kakšna je **povezanost** med samopodobo desetletnih otrok in samopodobo teh otrok pri dvanajstih letih?
2. Kako na oblikovanje samopodobe med desetim in dvanajstim letom vpliva **velikost razlik med želeno in dejansko samopodobo**?
3. Kako na oblikovanje samopodobe med desetim in dvanajstim letom vpliva **spol**?
4. Kako na oblikovanje samopodobe med desetim in dvanajstim letom vpliva **učna uspešnost**?
5. Kakšna je **razločevalna moč** samopodobe glede na spol desetletnih otrok?
6. Kakšna je **razločevalna moc** samopodobe glede na spol dvanajstletnih otrok?
7. Kakšna je **razločevalna moč** samopodobe glede na učno uspešnost desetletnih otrok?

8. Kakšna je **razločevalna moč** samopodobe glede na učno uspešnost dvanajstletnih otrok?

Veja poudariti, da pri svojem raziskovalnem delu izhajam iz predpostavke o **večestavinskosti konstrukta**, pri čemer me zanima oblikovanje samopodobe na tistih področjih, ki so, glede na sodobna spoznanja o samopodobi, še posebej pomembna v obdobju šolskega otroka. Ta področja so:

\* področje lastnega telesa/telesnost,

\* socialno področje,

\* učno področje - področja šolskega dela in

\* splošen odnos do samega sebe, vsebovan tudi v vseh zgoraj naštetih področjih.



## m. HIPOTEZE

Z raziskavo želim preveriti naslednje hipoteze:

### *Povezanost med sestavinami samopodobe*

**H1.1:** Stopnja povezanosti med posameznimi sestavinami samopodobe s starostjo upada; pri 10-letnih otrocih so posamezne sestavine samopodobe med seboj bolj povezane kot dve leti kasneje, pri 12-ih letih kronološke starosti.

**H1.2:** Samopodoba 10-letnih otrok (sklop njenih posameznih sestavin) in samopodoba 12-letnih otrok (sklop njenih posameznih sestavin) sta statistično pomembno povezani.

### *Dejavniki oblikovanja samopodobe med 10-im in 12-im letom*

**H2:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na razlike med želeno in dejansko samopodobo. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

**H3:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na spol. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

**H4.1:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na njihov splošni učni uspeh v četrtem razredu. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

**H4.2:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na njihovo zaključno oceno iz matematike v četrtem razredu. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

**H4.3:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na njihovo zaključno oceno iz branja v četrtem razredu. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

**H4.4:** V posameznih sestavinah samopodobe so statistično pomembne razlike glede na starost otrok (10-letni, 12-letni) in glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika v četrtem razredu. Statistično pomembna je tudi interakcija med tema dvema dejavnikoma.

### *Razločevalne spremenljivke*

H5: Sestavine samopodobe pomembno razločujejo skupino 10-letnih deklic od skupine 10-letnih dečkov.

H6: Sestavine samopodobe pomembno razločujejo skupino 12-letnih deklic od skupine 12-letnih dečkov.

H7: Sestavine samopodobe ne razločujejo pomembno skupin različno učno uspešnih 10-letnih otrok (glede na splošni učni uspeh, zaključno oceno iz matematike, zaključno oceno iz branja, zaključno oceno iz slovenskega jezika).

H8: Sestavine samopodobe pomembno razločujejo skupine različno učno uspešnih 12-letnih otrok (glede na splošni učni uspeh, zaključno oceno iz matematike, zaključno oceno iz slovenskega jezika).

## **IV. SPREMENLJIVKE**

Glede na problem raziskave sem opredelila naslednje neodvisne in odvisne spremenljivke:

### **Neodvisne spremenljivke:**

\* *kronološka starost*

\* *spol*

\* *učna uspešnost otrok:*

ob zaključku šolskega leta 1993/94. in sicer:

splošni učni uspeh

ocena iz slovenskega jezika

ocena iz branja

ocena iz matematike

ob zaključku šolskega leta 1995/96. in sicer:

splošni učni uspeh

ocena iz slovenskega jezika

ocena iz matematike

\* *razlike med sestavinami zelene in dejanske samopodobe* (med neodvisne spremenljivke sem jih uvrstila zato, ker so, glede na sodobne raziskovalne ugotovitve, povezane z razvojem posameznih sestavin dejanske samopodobe)

### **Odvisne spremenljivke:**

Kot odvisne spremenljivke sem v raziskavi obravnavala posamezne sestavine samopodobe, in sicer:

\* *telesni videz*

\* *telesne zmožnosti*

\* *vrstniki*

\* *starši*

\* *branje*

\* *matematika*

\* *šolski predmeti*

\* *splošna samopodoba*

*V. METODA*

# 1 VZOREC

V raziskavi je sodelovalo 109 otrok (52 deklic in 57 dečkov) . Njihova povprečna kronološka starost je bila ob začetku raziskave 10;9 let; to so bili učenci četrtega razreda petih ljubljanskih osnovnih šol v šolskem letu 1993/94.

Sodelujoči oddelki so bili na posameznih šolah izbrani po slučaju; A, B in C so oddelki iz mestnih osnovnih šol, oddelka D in E pa sta izbrana iz primestnih osnovnih šol<sup>54</sup>.

*Tabela 4: Predstavitev vzorca glede na spol in število otrok po posameznih šolah*

| šola -<br>- oddelek | število |       | skupaj |
|---------------------|---------|-------|--------|
|                     | deklice | dečki |        |
| A                   | 14      | 13    | 27     |
| B                   | 12      | 10    | 22     |
| C                   | 10      | 15    | 25     |
| D                   | 8       | 11    | 19     |
| E                   | 8       | 8     | 16     |
| skupaj              | 52      | 57    | 109    |

Zaradi prešolanja v šolskih letih 1994/95 in 1995/96 se je vzorec nekoliko zmanjšal; pri dvanajstih letih sta tako sodelovala 102 otroka (50 deklic in 52 dečkov).

*Tabela 5: Predstavitev vzorca glede na učno uspešnost (v odstotkih)*

| UČNA USPEŠNOST                       | nezadostni | zadostni | dobri | prav dobri | odlični |
|--------------------------------------|------------|----------|-------|------------|---------|
| <i>splošni učni uspeh 1993/94</i>    | 3          | 8        | 23    | 36         | 30      |
| <i>ocena iz matematike 1993/94</i>   | 3          | 15       | 38    | 28         | 16      |
| <i>ocena iz branja 1993/94</i>       | 0          | 6        | 26    | 32         | 36      |
| <i>ocena iz slov. jezika 1993/94</i> | 2          | 14       | 25    | 34         | 25      |
| <i>splošni učni uspeh 1995/96</i>    | 3          | 14       | 37    | 29         | 21      |
| <i>ocena iz matematike 1995/96</i>   | 5          | 27       | 30    | 22         | 16      |
| <i>ocena iz slov. jezika 1995/96</i> | 3          | 24       | 35    | 24         | 14      |

<sup>53</sup> Po Zakonu o varovanju osebnih podatkov (Uradni list RS, št. 8/90 in 19/91) sem za sodelovanje otrok v raziskavi predhodno dobila privoljenje njihovih staršev.

<sup>54</sup> Natančnejši podatki o sodelujočih šolah so shranjeni v dokumentaciji magistrskega dela.

## **2 MERSKI INŠTRUMENTI**

V raziskavi sem uporabila dva vprašalnika.

Dejansko samopodobo sem ugotavljala z vprašalnikom SDQ-I (vprašalnik za opisovanje samega sebe), za ugotavljanje želene samopodobe pa sem uporabila prirejen vprašalnik SDQ-I (vprašalnik za opisovanje zelenega sebe).

Natančneje ju predstavljam v nadaljevanju.

### **Vprašalnik za opisovanje samega sebe (SDQ-I)**

Avtor vprašalnika SDQ-I je avstralski psiholog H.W.Marsh (glej teoretični uvod, str. 85-86).

Za uporabo vprašalnika SDQ-I sem se odločila predvsem iz dveh razlogov:

1. Potrebovala sem inštrument, s katerim bi lahko ugotavljala različne sestavine samopodobe, glede na namen raziskave.
2. V sodobni psihološki literaturi, ki se teoretično in empirično povezuje s področjem raziskovanja otrokove samopodobe, je vprašalnik SDQ-I ocenjen kot eden izmed najboljših merskih inštrumentov (dober teoretičen model v ozadju, ugodne metrijske karakteristike).

Za namene raziskave sem vprašalnik SDQ-I sama prevedla in priredila<sup>55</sup>; ob tem sem si pomagala s prevodom verzije SDQ-I (Marsh, Parker in Smith, 1983), ki sem jo uporabila v svojem diplomskem delu (Juriševič, 1992). Za uporabo vprašalnika sem dobila dovoljenje avtorja.

Inštrument sestavlja 76 postavk, ki zastopajo štiri področja neakadske in tri področja akademske samopodobe po Shavelsonovem modelu, ter splošno lestvico samopodobe po Rosenbergovem zgledu (*Rosenberg self-esteem scale*).

Dvanajst postavk ima negativno konotacijo z namenom, da prebijejo pozitivno naravnost pri odgovarjanju (Marsh 1986c, 1990b; Marsh s sod., 1984).

<sup>55</sup>Glej PRILOGA I.

Tabela 6: *Opredelitev posameznih sestavin samopodobe vprašalnika SDQ-I*

| SESTAVINA                      | OPREDELITEV  | POSTAVKE št.                   |
|--------------------------------|--|--------------------------------|
|                                | Neakademske sestavine:   |                                |
| <b>TZ - TELESNE ZMOŽNOSTI</b>  | otrokova samopodoba na področju telesnih dejavnosti, športa, iger  | 3, 10, 24, 32, 40, 48, 56, 64  |
| <b>TV - TELESNI VIDEZ</b>      | samopodoba o lastnem telesnem videzu v primerjavi z drugimi; vključuje tudi zaznavanje tistega, kar menijo drugi o njenem ali njegovem telesnem videzu | 1, 8, 15, 22, 38, 46, 54, 62   |
| <b>VR - VRSTNIKI</b>           | samopodoba na področju priljubljenosti med vrstniki, sklepanja prijateljev   | 7, 14, 28, 36, 44, 52, 60, 69  |
| <b>ST - STARŠI</b>             | otrokovo mnenje o tem, kako se razume s starši, ali jih ima rad ter kako je v družini sprejet in priznan   | 5, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66  |
|                                | Akademske sestavine:   |                                |
| <b>BR-BRANJE</b>               | samopodoba na področju bralnih spretnosti/ sposobnosti, veselja in interesa do branja  | 4, 11, 18, 25, 41, 49, 57, 73  |
| <b>MA - MATEMATIKA</b>         | samopodoba na področju matematičnih sposobnosti, veselja in interesa do matematike   | 13, 20, 27, 35, 43, 51, 59, 68 |
| <b>SP - ŠOLSKI PREDMETI</b>    | samopodoba na področju spretnosti /sposobnosti, veselja in interesov za šolske predmete  | 2, 9, 16, 31, 39, 55, 63, 71   |
| <b>SS - SPLOŠNA SAMOPODOBA</b> | splošno mnenje o samem sebi  | 29, 45, 53, 67, 70, 72, 74, 76 |

Da bi preverila razumljivost postavk v vprašalniku, sem decembra 1993 izvedla preliminarno raziskavo na vzorcu 252 ljubljanskih osnovnošolskih otrok (povprečna kronološka starost 10,4 leta).

Analiza povratnih informacij je pokazala, da so otroci večino postavk dobro razumeli, kljub temu pa so nekateri imeli težave, in sicer: 1) pri razumevanju posameznih, v njihovem pogovornem jeziku manj uporabljenih besed (čeden, vrstniki, telesni videz), 2) pri odgovarjanju na negativno naravnane postavke (npr. "Ne maram matematike") ter 3) pri razumevanju kombinirane alternative v zvezi s spolom (npr. "Rad-a berem").

Te ugotovitve sem upoštevala pri končnem oblikovanju vprašalnika, pri dajanju navodil za izpolnjevanje vprašalnika ter pri točkovanju odgovorov.

Za razliko od originalnega vprašalnika (petstopenjska ocenjevalna lestvica) sem se odločila, da izločim možnost nevtralnih odgovorov, zato ima v slovenski verziji ocenjevalna lestvica štiri stopnje (ni tako - redko je tako - pogosto je tako - tako je).

Reševanja vprašalnika časovno nisem omejila, izkušnja s preliminarno aplikacijo inštrumenta pa je pokazala, da lahko celoten postopek (predstavitev, skupno reševanje primerov, odgovarjanje, pregled) izvedemo v približno 20 minutah (v kolikor ne gre za velika odstopanja v bralni spretnosti preizkušancev).

### Zanesljivost

Marsh (1990b) v priročniku *SDQ-I MANUAL* navaja koeficiente zanesljivosti posameznih sestavin samopodobe, ki jih meri vprašalnik; prikazuje jih spodnja tabela.

Tabela 7: Koeficienti notranje konsistentnosti za posamezne sestavine vprašalnika

---

| sestavina samopodobe      | Alfa koeficient |
|---------------------------|-----------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | .90             |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .83             |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .85             |
| <i>STARŠI</i>             | .80             |
| <i>BRANJE</i>             | .89             |
| <i>MATEMATIKA</i>         | .89             |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | .86             |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | .81             |
| <i>skupaj NEAKADEMSKA</i> | .91             |
| <i>skupaj AKADEMSKA</i>   | .92             |
| <i>sumarni skor</i>       | .94             |

---

<sup>56</sup> Norme so bile izdelane na vzorcu 3562 otrok (2. - 6. razreda osnovne šole v letih 1981-1983; New South Wales, Avstralija).



Ker je vprašalnik SDQ-I v sklopu pričujoče raziskave pri nas prvič uporabljen, sem tudi sama preverila njegovo zanesljivost, in sicer na dva načina: s Crombachovimi oc-koefficienti ter po testno-retestni metodi.

Tabela 8: Zanesljivost posameznih sestavin samopodobe, ki jih meri vprašalnik

| sestavina samopodobe      | Alfa koeficient | test-retest (po 2 mesecih) |
|---------------------------|-----------------|----------------------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | .88             | .74***                     |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .87             | .80***                     |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .80             | .83***                     |
| <i>STARŠI</i>             | .73             | .65***                     |
| <i>BRANJE</i>             | .87             | .72***                     |
| <i>MATEMATIKA</i>         | .88             | .80***                     |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | .85             | .74***                     |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | .80             | .65***                     |
| <i>skupaj NEAKADEMSKA</i> | .92             | .80***                     |
| <i>skupaj AKADEMSKA</i>   | .92             | .77***                     |
| <i>sumarni skor</i>       | .94             | .77***                     |

\*\*\*p < .001

Alfa-koeficienti, izračunani za posamezne lestvice, se gibljejo v intervalu od .73 do .88 (mediana = .86). Za *skupno neakademsko samopodobo*, *skupno akademsko samopodobo* in *globalno samopodobo* (sumarni skor) znašajo izračunani a-koeficienti .92, .92 in .94.

S primerjavo med tabelama 7 in 8 lahko ugotovim visoko skladnost med izračunanimi a-koeficienti za slovenski in za avstralski vzorec preizkušanih otrok (ob sicer zelo veliki razliki v numerusu); koeficienti so visoki, torej postavke posameznih lestvic zanesljivo merijo iste konstrukte oziroma sestavine samopodobe.

Da bi preverila stabilnost posameznih lestvic v času, sem izračunala Pearsonove korelacijske koeficiente za posamezne lestvice in globalne score v dvomesečnem časovnem obdobju po test-retest metodi. Korekcije kažejo statistično pomembne zveze (p < .001) in se gibljejo v višini od .65 (za sestavini *starši* in *splošna samopodoba*) do .83 (za vse ostale sestavine); za *skupno neakademsko*, *skupno akademsko* in *globalno samopodobo* (sumarni skor) pa so izračunani koeficienti korekcije še višji, in sicer: .80, .77 in 0.77.

Posamezne lestvice vprašalnika SDQ-1 so notranje konsistentne in stabilne v času, saj višina koeficientov ustreza kriterijem zahtevane zanesljivosti na stališčnih lestvicah in vprašalnikih osebnosti (prim, po: Peers, 1996). Uporaba vprašalnika v slovenskem prostoru s tega psihometričnega vidika torej ni sporna.

## Vrednotenje odgovorov

Izhodišče za vrednotenje odgovorov na vprašalniku SDQ-1 je "ključ", opisan v Priročniku SDQ-I; le-tega sem priredila glede na to, da so otroci odgovarjali na štiristopenjski ocenjevalni lestvici.

### Sestavine samopodobe:

Odgovore na pozitivno naravnane postavke posameznih sestavin SDQ-I vprašalnika sem točkovala po naslednjem ključu:

- tako je - 4 točke,
- pogosto je tako - 3 točke,
- redko je tako - 2 točki,
- ni tako - 1 točka.

Za vsako posamezno sestavino samopodobe lahko posamezni preizkušani otrok doseže najmanj 8 in največ 32 točk; višji skupni rezultat za posamezno sestavino tako pomeni bolj pozitivno samopodobo in obratno - nižji oziroma nizek rezultat pomeni manj pozitivno oziroma negativno samopodobo na področju, ki predstavlja določeno sestavino samopodobe.

### Skupni rezultati:

Vprašalnik SDQ-I predpostavlja tri skupne rezultate:

1. skupno neakademsko samopodobo: seštevek točk za odgovore v sestavinah *telesne zmoglosti, telesni videz, vrstniki in starši*,
2. skupno akademsko samopodobo: seštevek točk za odgovore v sestavinah *branje, matematika in šolski predmeti*,
3. globalno samopodobo (sumarni skor) - seštevek točk odgovorov v vseh sedmih sestavinah skupaj.

Izračunavanje skupnih rezultatov temelji na predpostavki, da so posameznikove akademske in neakademske sestavine ter njihov seštevek medsebojno korelirane. Čeprav seje v kasnejših raziskavah pokazalo, da te zveze le niso tako preproste (navaja jih Marsh, 1990a, 1990b; glej tudi teoretični uvod), so se skupni rezultati obdržali, saj *skupna akademska samopodoba* korelira z vsemi akademskimi sestavinami, *neakademska* z neakademskimi, *globalna* pa v osnovi z vsemi sedmimi.

Marsh priporoča, da se iz navedenih razlogov pri interpretiranju rezultatov osredotočimo na posamezne sestavine, česar sem se pri svojem raziskovalnem delu tudi sama držala.

## Vprašalnik za opisovanje zelenega sebe

Za ugotavljanje zelene samopodobe sem uporabila vprašalnik SDQ-I, s tem da sem vse postavke spremenila v zeleno obliko<sup>57</sup>.

### Primeri za posamezne lestvice:

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <i>Rad bi bil dober v športu.</i>                              | <b>(TZ - postavka št. 40)</b> |
| <i>Rad bi imel lep obraz.</i>                                  | <b>(IV - postavka št. 15)</b> |
| <i>Želim si, da bi me imela rada večina otrok.</i>             | <b>(VR - postavka št. 69)</b> |
| <i>Želim si, da bi me starši razumeli.</i>                     | <b>(ST - postavka št. 5)</b>  |
| <i>Rad bi dobro bral.</i>                                      | <b>(BR - postavka št. 33)</b> |
| <i>Pri matematiki bi rad imel dobre ocene.</i>                 | <b>(MA - postavka št. 27)</b> |
| <i>Želim si, da bi bil uspešen pri vseh šolskih predmetih.</i> | <b>(ŠP - postavka št. 2)</b>  |
| <i>Rad bi bil ponosen na to, kar naredim.</i>                  | <b>(SS - postavka št. 53)</b> |

Odgovore otrok na postavke predstavljenega vprašalnika sem točkovala po enakem ključu kot pri vprašalniku SDQ-I (str.97).

<sup>57</sup>Glej PRILOGA 2.

### 3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Raziskovalne podatke sem s pomočjo opisanih merskih inštrumentov ter šolske dokumentacije zbrala sama v obdobju 1994 - 1996:

*Tabela 9: Časovni raspored aplikacije merskih inštrumentov in zbiranja podatkov*

| <i>m.instrument:</i>  | april 1994 ⇒ | junij 1994 ⇒ | april 1996 ⇒ | junij 1996 |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| SDQ-I                 | ✓            |              | ✓            |            |
| ↓                     |              |              |              |            |
| prirejeni SDQ-I       | ✓            |              |              |            |
| <i>drugi podatki:</i> |              |              |              |            |
| spol                  | ✓            |              |              |            |
| ocene/učni uspeh      |              | ✓            |              | ✓          |

Vsi merski inštrumenti so bili aplicirani skupinsko.

Otroci so vprašalnik SDQ-I (vprašalnik za opisovanje samega sebe, vprašalnik za opisovanje zelenega sebe) izpolnjevali drugo oziroma tretjo šolsko uro pouka, pri čemer sem upoštevala predmet oziroma vsebine, ki so jih v tisti šolski uri obravnavali; npr. aplikacija v nobenem oddelku ni potekala v času športne vzgoje, saj bi to bil po mojih izkušnjah pomemben demotivacijski dejavnik. Prav tako v dneh testiranja otroci niso imeli napovedanih kontrolnih nalog ali podobnega preverjanja/ocenjevanja znanja.

Otroci so imeli možnost, da me karkoli v zvezi z vprašalnikom vprašajo že pred samim začetkom izpolnjevanja, po skupno rešenih primerih, pa tudi med aplikacijo.

Podatke o učnem uspehu otrok (splošni učni uspeh, ocena iz slovenskega jezika, ocena iz branja, ocena iz matematike) sem zbrala iz redovalnic po zaključeni redovalni konferenci.

## 4 STATISTIČNA ANALIZA

Zbrane podatke sem glede na problem raziskave in glede na postavljene raziskovalne hipoteze obdelala z različnimi statističnimi metodami<sup>58</sup>:

1. Povezanost med posameznimi sestavinami samopodobe sem ugotavljala s pomočjo korekcijske analize, in sicer bivariatne (Pearsonovi korelacijski koeficienti) ter multivariatne (kanonične korekcijske analize).

2. Pomembnost razlik med različnimi skupinami (glede na velikost razlik med sestavinami želene in dejanske samopodobe, glede na kronološko starost, glede na spol in glede na učno uspešnost) v opisovanju samega sebe v posameznih sestavinah samopodobe sem ugotavljala na multivariatnem nivoju, in sicer s pomočjo serije dvofaktorskih analiz variance s ponavljajočimi se merjenji na enem faktorju.

3. Z diskriminantno analizo (metoda direktnega vhoda) sem ugotavljala, katere so tiste spremenljivke, ki v sklopu sestavin samopodobe najbolj razločujejo med seboj različne skupine (glede na spol in glede na učno uspešnost).

Vsi podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS-X RELEASE 3.1 FOR VAX/VMS v Računalniškem centru Univerze v Ljubljani.

<sup>58</sup>Ker so uporabljene metode statistične analize osnova (orodje) vsebinske analize opredeljenega raziskovalnega problema, sem prikaze rezultatov teh analiz oblikovala in skušala razložiti iz vsebinskega vidika, pri tem pa sem dosledno navajala avtorje, po katerih sem se (iz statističnega vidika) zgledovala. Vsi koraki posameznih analiz (predvsem statistično zanimivi) so shranjeni v dokumentaciji magistrskega dela.

## *VI. REZULTATI Z INTERPRETACIJO*

# 1 POVEZANOST MED SESTAVINAMI SAMOPODOBE

Shavelson (1976) v svojem teoretičnem modelu predpostavlja, da samopodoba postaja z razvojem oziroma s starostjo vse bolj razčlenjena. Ta predpostavka je bila potrjena v številnih študijah na različnih vzorcih šolskih otrok (pregled podaja Marsh, 1989).

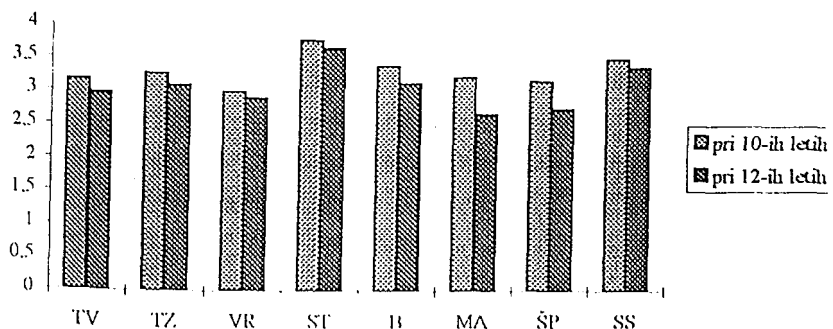
Kristalizacija posameznih sestavin je v obdobju otroštva po eni strani razvojno pogojena (v smislu vse manjše otrokove egocentričnosti), po drugi strani pa razširitev socialnega okolja v šolski prostor daje otroku nove priložnosti za spoznavanje samega sebe ter za čedalje višjo stopnjo primerjanja z ustreznimi zunanjimi kriteriji.

Samopodoba šolskega otroka tako s starostjo postaja vse bolj "realna" (lastnost sem v navednice postavila iz razloga, ker gre za izraz otrokove samopodobe, ne glede na ocenjeno stopnjo realnosti iz našega vidika) in čedalje bolj odvisna od zunanjih dejavnikov njenega oblikovanja, kar se na empirični ravni kaže kot zniževanje (natančneje - nobena študija ne kaže povišanja, če že ne kaže pomembnega upada) v posameznih merjenih sestavinah in kot upad povezav med njimi.

V raziskavi me je zanimalo, kaj se s samopodobo šolskega otroka "dogaja" v obdobju med desetim in dvanajstim letom otrokove starosti, saj je z vidika teoretičnih in empiričnih spoznanj ta starost izjemno zanimiva. Poleg razvojnih dejavnikov, ki botrujejo posebnostim tega obdobja, nastopa kot samostojen dejavnik tudi značilnost samega šolskega sistema, za katerega lahko predpostavimo, da že pomembno vpliva na samopodobo desetletnih otrok. Postavlja se namreč vprašanje, kako ta dejavnik vpliva na nadaljnji razvoj samopodobe ob prehodu na višjo stopnjo osnovnošolskega izobraževanja (iz razredne na predmetno).

*Kako so torej posamezne sestavine samopodobe v opisanem obdobju med seboj povezane?*

Odgovore bom na podlagi rezultatov statistične analize podala v nadaljevanju.



SJika\_15; *Povprečna izraženost sestavin samopodobe za celotni vzorec glede na kronološko starost*

**LEGENDA:**  
TV - telesni vidček      VR - vrstniki      UR - branje      ŠP - šolski predmeti  
TZ - taklesne zmogljivosti      SST - starši      MA - matematika      SS - splošna samopodoba

## 1.1 Razčlenjevanje samopodobe

Višino in stopnjo povezanosti med posameznimi sestavinami samopodobe otrok pri 10-ih in pri 12-ih letih sem ugotavljala na podlagi izračunov Pearsonovih korekcijskih koeficientov. Pri tem sem izhajala iz predpostavke o normalni porazdeljenosti rezultatov, doseženih za posamezne sestavine samopodobe v populaciji, katere vzorec predstavlja skupina preizkušanih otrok (prim, po: Marsh, 1990b).

**Tabela 10:** Povezanost med posameznimi sestavinami samopodobe otrok pri 10-ih in pri 12-ih letih

|    | TV         | TZ         | VR         | ST         | BR         | MA         | ŠP         | SS         |                                |
|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------------------------|
| TV |            | .40<br>*** | .40<br>*** | .21<br>**  | .30<br>**  | .43<br>*** | .42<br>*** | .64<br>*** |                                |
| TZ | .54<br>*** |            | .15        | .13        | -.06       | .06        | .04        | .25<br>**  | <i>pri<br/>12-ih<br/>letih</i> |
| VR | .67<br>*** | .36<br>*** |            | .21<br>*   | .24<br>*   | .22<br>*   | .29<br>**  | .52<br>*** |                                |
| ST | .45<br>*** | .34<br>*** | .48<br>*** |            | .13        | .26<br>**  | .38<br>*** | .41<br>*** |                                |
| BR | .25<br>**  | .26<br>**  | .28<br>**  | .34<br>*** |            | .38<br>*** | .52<br>*** | .37<br>*** |                                |
| MA | .46<br>*** | .27<br>**  | .41<br>*** | .32<br>*** | .38<br>*** |            | .80<br>*** | .42<br>*** |                                |
| ŠP | .51<br>*** | .40<br>*** | .53<br>*** | .50<br>*** | .51<br>*** | .74<br>*** |            | .54<br>*** |                                |
| SS | .70<br>*** | .49<br>*** | .72<br>*** | .61<br>*** | .44<br>*** | .43<br>*** | .64<br>*** |            |                                |
|    |            |            |            |            |            |            |            |            |                                |

*pri 10-ih letih*

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001

**LEGENDA:**

TV- telesni videz      m - vrstniki      BR - branje      ŠP - šolski predmeti  
 TZ - telesne zmožnosti      ST - starši      MA - matematika      SS - splošna samopodoba

Iz tabele 10 je razvidno, da so korelacije med posameznimi sestavinami samopodobe 10-letnih otrok (v četrtem razredu) raznolike, a vse pozitivne in statistično pomembne. To pomeni, da je visoka pozitivna samopodoba v določeni sestavini povezana z visoko pozitivno samopodobo v določeni drugi sestavini samopodobe, kar v splošnem kaže na slabo razčlenjenost samopodobe tako med učnimi sestavinami kot tudi med drugimi sestavinami - telesnimi, socialnimi in splošno samopodobo in z njimi (unitarnost v smislu Črno-bele perspektive - prim. po: Marshall, 1989).



Najvišje korekcije zasledimo med naslednjimi sestavinami samopodobe: ŠP - MA, SS - VR in SS - TV. Zmerna pozitivna povezanost obstaja med VR - TV, SS - ŠP, SS - ST, TZ - TV, ŠP - VR, ŠP - TV, ŠP - BR, ŠP - ST, SS - TZ, ST - VR, MA - TV, ST - TV, SS - BR, SS - MA, MA - VR in ŠP - TZ. Nizka pozitivna povezanost pa obstaja med MA - BR, VR - TZ, BR - ST, ST - TZ, MA - ST, BR - VR, MA - TZ, BR - TZ in med BR - TV.

Povezave med sestavinami samopodobe 12-letnih otrok pokažejo malce drugačno sliko. V primerjavi s povezavami med sestavinami v četrtem razredu že na prvi pogled ugotovimo, da so pri 12-ih letih te korekcije med večino sestavin nižje; težišče povezanosti med posameznimi sestavinami samopodobe, ki se je pri 10-letnih otrocih nahajalo v razponu srednje visokih pozitivnih korekcij, se pri 12-ih letih pomakne navzdol, v razpon nizkih pozitivnih povezav, kar kaže na boljšo razčlenjenost konstrukta, ob nekaterih izjemah: povezava BR - MA (.38) ostaja enaka, povezave TV - BR, BR - ŠP in MA - ŠP pa kažejo celo nagnjenje k poviševanju.

Natančnejša statistična analiza (preizkus pomembnosti razlik med korekcijskimi koeficienti na podlagi Fisherjeve transformacije, prim, po: Sagadin, 1992 - priloga 3) pokaže, da razen v primerih VR - TZ ( $t = 3.07 > 1.96$ ), ST - VR ( $t = 2.02 > 1.96$ ), ŠP - TZ ( $t = 2.67 > 1.96$ ) in SS - VR ( $t = 2.09 > 1.96$ ) o statistično pomembnem upadu povezav ne moremo govoriti, temveč jih po mojem mnenju lahko upravičeno obravnavamo kot tendenco k zniževanju povezav med različnimi sestavinami samopodobe na račun razčlenjevanja posameznih samopodob v skladu z razvojno stopnjo oziroma kronološko starostjo otrok.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko prvo postavljeno hipotezo (H1.1) sprejemem le delno: rezultati kažejo na težnjo k upadanju povezav med različnimi sestavinami samopodobe med 10-im in 12-im letom starosti preizkušanih otrok (od 28-ih povezav je pri 12-ih letih 24 nižjih, 3 se malce povišajo, ena pa ostane enaka).

Zanimiva ugotovitev, ki iz teh rezultatov izhaja je, da razčlenjevanje ni izrazito predvsem na področju učnih sestavin samopodobe; že pri 10-letnikih so namreč povezave BR-MA nizke, kar potrjuje predpostavko, da sestavini že v četrtem razredu izražata samopodobo na dveh vsebinsko različnih področjih učne samopodobe (matematika in branje). Menim, da gre vzroke za to iskati najbrže v zgodnjem vplivu socialnih dejavnikov na to pomembno področje udejstvovanja šolskega otroka (učiteljeve usmerjene povratne informacije glede otrokovih dosežkov ter številne priložnosti za socialne primerjave na področju šolskih predmetov/dosežkov z vrstniki nedvomno pomenijo jasne zunanje kriterije).

Rahlo nagnjenost k upadanju povezav med 10-im in 12-im letom starosti je zaznati med sestavinami učne samopodobe in samopodobo na drugih področjih (telesnem, socialnem), predvsem pa med samimi sestavinami slednjih (priloga 3). Ugotovitev me navaja na razmišljanje, da postajajo v tem razvojnem obdobju, predvsem zaradi socialno-kognitivnega ter burnega telesnega razvoja, sestavine telesne in socialne samopodobe v primerjavi z že dokaj izoblikovanimi učnimi sestavinami čedalje bolj razčlenjene oziroma specifične za določeno vsebinsko področje.

Stopnje in višine povezav med sestavino splošne samopodobe (SS) in ostalimi sestavinami na splošno kažejo rahlo težnjo k upadanju (izjema SS-VR; priloga 3), predvsem pa potrjujejo Marshevo ugotovitev (Marsh, 1990b) o srednje visokih pozitivnih zvezah, ki pa so malce višje med SS in sestavinami telesne in socialne samopodobe kot med SS in učnimi sestavinami, tako pri 10-ih kot pri 12-ih letih otrokove starosti.

## 1.2 Povezanost samopodobe med desetim in dvanajstim letom starosti

Povezanost med sestavinami samopodobe 10-letnih otrok in sestavinami samopodobe 12-letnih otrok sem ugotavljala po metodi kanonične korekcijske analize (prim, po: Antončič, 1991; Košmelj, 1983; Tabachnick in Fidell, 1989).

Na multivariatni ravni sem skušala ugotoviti povezanost med dvema sklopoma (kompleksoma) spremenljivk samopodobe, in sicer vsebinsko enakih, a merjenih v različnih časovnih obdobjih (pri 10-ih in pri 12-ih letih).

Statistični program SPSS je zaradi manjkajočih vrednosti izločil rezultate 54 otrok ter jih v analizi upošteval 55.

### *Kaj nam o naravi samopodobe povedo kazalniki kanonične korelacije?*

Osnovni princip kanonične analize je tako zaporedno določanje dvojic linearnih kombinacij za prvi in drugi sklop spremenljivk, da med njunimi linearnimi kombinacijami dosežemo maksimalne korelacije ob pogoju, da so le-te med seboj neodvisne (te pare novih latentnih entitet v kanonični analizi imenujemo kanonične variate).

Prva izračunana kanonična korekcija je .86 (in pojasnjuje 74% variance), druga je .78 (61% variance), tretja je .64 (41% variance), četrta je .49 (24% variance), peta je .41 (17% variance), preostale tri kanonične korelacije pa so zanemarljive, saj kažejo na neznatno pozitivno povezanost (priloga 4).

Iz deležev pojasnjene variance sklepam, da bo v nadaljevanju smiselno proučevati povezanost med obema sklopoma spremenljivk na nivoju prvih treh kanoničnih variat, saj pojasnjujejo več kot 50% variance.

Na podlagi lastnih vrednosti ob upoštevanju Kaiserjevega pravila (priloga 4) pa ugotavljam, da kot statistično pomembni lahko izločim le prvi dve kanonični variati (za prvo variato je lastna vrednost 2.880, za drugo 1.601, za tretjo pa že .706)

Tudi Bartlettov preizkus pomembnosti kanoničnih korekcijskih potrdi, da sta statistično pomembni le prvi dve kanonični variati ( $\chi^2(64) = 153.98$ ,  $p < .05$ , brez prve kanonične korelacije je  $\chi^2(49) = 92.28$ ,  $p < .05$ , ostali preizkusi hi-kvadrat pa niso statistično pomembni.

K povezanosti med obema sklopoma spremenljivk torej pomembno prispevata le prva dva para kanoničnih variat, kar je v veliki meri najbrž odraz dejstva, daje analizirano relativno majhno število preizkušancev (v razmerju približno 7:1).

Ugotovljene visoke kanonične korelacije med prvima dvema paroma statistično pomembnih kanoničnih variat potrjujejo drugo postavljeno hipotezo (H1.2): samopodoba 10-letnih otrok je statistično pomembno povezana z njihovo samopodobo dve leti kasneje.

Rezultati analize za prva dva para kanoničnih variat so prikazani v tabeli 11; prikazane so korelacije med spremenljivkami in kanoničnimi variatami, odstotki variance, ki jih kanonične variate pojasnjujejo glede sklopa neodvisnih in glede sklopa odvisnih

spremenljivk, redundanca in kanonične korelacije. Skupni odstotki variance in redundantnosti kažejo, da je v izvedeni kanonični analizi pomembnejši prvi sklop spremenljivk (sestavine samopodobe, merjene pri 10-letnih otrocih)<sup>60</sup>.

Tabela 11: Rezultati kanonične korelacijske analize

|                        | KANONIČNA VARIATA  |                     |              |
|------------------------|--------------------|---------------------|--------------|
|                        | PRVA<br>korelacija | DRUGA<br>korelacija |              |
| <b>pri 10-ih letih</b> |                    |                     |              |
| TELESNI VIDEZ          | -.44               | -.22                |              |
| TELESNE ZMOŽNOSTI      | -.81               | -.54                |              |
| VRSTNIKI               | -.17               | -.10                |              |
| STARŠI                 | -.29               | -.41                |              |
| BRANJE                 | .34                | -.87                |              |
| MATEMATIKA             | -.05               | -.23                |              |
| ŠOLSKI PREDMETI        | -.08               | -.51                |              |
| SPLOŠNA SAMOPODOBA     | -.33               | -.38                |              |
| % variance             | 14.96              | 21.66               | skupaj 36.62 |
| redundanca             | 11.11              | 13.33               | skupaj 24.44 |
| <b>pri 12-ih letih</b> |                    |                     |              |
| TELESNI VIDEZ          | -.33               | -.37                |              |
| TELESNE ZMOŽNOSTI      | -.76               | -.48                |              |
| VRSTNIKI               | -.06               | -.09                |              |
| STARŠI                 | -.33               | -.27                |              |
| BRANJE                 | .51                | -.76                |              |
| MATEMATIKA             | -.01               | -.24                |              |
| ŠOLSKI PREDMETI        | .17                | -.42                |              |
| SPLOŠNA SAMOPODOBA     | -.06               | -.53                |              |
| % variance             | 13.62              | 19.23               | skupaj 32.85 |
| redundanca             | 10.11              | 11.84               | skupaj 21.94 |
| kanonična korelacija   | .86                | .78                 |              |

<sup>59</sup> Koeficienti redundance pojasnijo delež variance, ki ga določena variata pojasnjuje glede linearne kombinacije enega sklopa spremenljivk v drugem sklopu spremenljivk.

<sup>60</sup>Odstotke variance in redundantnosti smemo seštevati, saj so variate med seboj ortogonalne (neodvisne).

S preizkusom pomembnosti korekcijskih koeficientov (Petz, 1985) lahko določim spodnjo mejo njihove statistične pomembnosti; za korekcije, enake ali višje od .27, je izračunani t statistično pomemben ( $t = 2.20 > (p=05, ss=53) = 2.00$ ), kar pomeni, da so te korekcije v statistično pomembni zvezi s kanonično variato.

V sklopu spremenljivk samopodobe, merjenih pri 10-ih letih, so s prvo kanonično variato povezane naslednje spremenljivke: TZ, TV, BR, SS in ST. Med spremenljivkami samopodobe, merjenimi dve leti kasneje, pa so s prvo kanonično variato povezane spremenljivke TZ, BR, TV in ST.

Prvi par kanoničnih variat navaja k zaključku, da tisti otroci, ki so kot desetletniki imeli manj pozitivno samopodobo na področju telesnih zmožnosti, telesnega videza, odnosov s starši in se na splošno niso vrednotili pozitivno, vendar so imeli bolj pozitivno samopodobo na področju branja, imajo tudi pri 12-letih manj pozitivno samopodobo na področju telesnih zmožnosti, njihova samopodoba na področju branja pa se celo malce okrepi, manj pozitivna pa ostaja njihova samopodoba na področju telesnega videza in odnosov s starši.

Z drugo kanonično variato so v sklopu spremenljivk samopodobe, merjenih pri 10-ih letih, pomembno povezane naslednje spremenljivke: BR, TZ, ŠP, ST in S S, v sklopu spremenljivk samopodobe, merjenih dve leti kasneje, pa BR, SS, TZ, ŠP, TV in ST.

Drugi par kanoničnih variat nam pove, da imajo tisti otroci, ki imajo kot desetletniki nizko samopodobo na področju branja, telesnih zmožnosti, šolskih predmetov, odnosov s starši in na področju splošnega vrednotenja samega sebe tudi kot dvanajstletniki nizko samopodobo na področju branja, splošne samopodobe, telesnih zmožnosti, šolskih predmetov, telesnega videza in odnosov s starši, čeravno je v obdobju dveh let opaziti rahel upad korekcij na vseh merjenih spremenljivkah.

Ob upoštevanju vseh statistično pomembnih korekcij, ne glede na odstotek variance, ki ga uspejo pojasniti, dobimo z analizo, po mojem mnenju predvsem zaradi majhnega števila preizkušancev, dokaj nepregledno sliko.

Kljub temu pa mi rezultat pove naslednje: med 10-im in 12-im letom starosti se prenaša predvsem samopodoba pri tistih otrocih, ki so že kot 10-letniki v določenih merjenih sestavinah dosegali nižje rezultate. Seveda pa odgovora na vprašanje, ali gre za prenos dejansko negativne samopodobe ali pa za prenos že razčlenjenih in zato tudi bolj stabilnih sestavin, s to analizo ne dobim.

Pravzaprav je možno oboje.

V prid prvi predpostavki napeljujejo spoznanja na področju teoretičnega raziskovanja samopodobe uveljavljenega avtorja, Burns (1982) namreč meni, da negativna samopodoba ostaja tudi z leti negativna, kar za pozitivno ne moremo trditi, vendar svojega mnenja natančneje ne utemeljuje.

Ali to pomeni, da bodo otroci, ki imajo nizko samopodobo na nekem področju pri desetih letih, imeli nizko samopodobo na istem področju najverjetneje tudi dve leti kasneje? Seveda je tako razmišljanje smiselno pod predpostavko, da gre obravnavano težnjo pripisati prvenstveno bolj konstantnemu vplivu dejavnikov, ki na oblikovanje samopodobe vplivajo negativno.

Alternativna razlaga pa je v skladu s Shavelsonovim modelom oziroma njegovo postavko o razvojno pogojeni diferenciaciji konstrukta; samopodoba otrok, pri katerih se proces razčlenjevanja začne odvijati prej, prej kaže tudi na večjo stabilnost kot samopodoba tistih, ki imajo, sicer pri isti starosti, še *nerrealno* visoko - nediferencirano - samopodobo. Ob upoštevanju Comreyevega kriterija (navajata ga Tabachnick in Fidell, 1989) za izbiro le tistih spremenljivk, ki so s kanonično variato najbolj nasičene (pojasnjujejo 50% ali več variance), interpretacijo rezultatov analize lahko izboljšamo z vsebinskega vidika.

Prvi par kanoničnih variat nam pove, da se otrokom, ki imajo že kot desetletniki nižjo samopodobo na področju telesnih zmožnosti, ta bistveno ne spremeni niti po dveh letih. Drugi par kanoničnih variat pa razkrije, da se med 10-im in 12-im letom starosti "ohranja" manj pozitivna samopodoba na področju branja.

Ta ugotovitev ponuja še naslednji pomemben zaključek: glede na to, da je v Shavelsonovem modelu sestavina *telesne zmožnosti* uvrščena med neakademske, sestavina *branje* pa med akademske sestavine samopodobe, bi na podlagi izvedene korekcijske analize lahko sklepali na visoko stopnjo njune pomembnosti na vsebinskih področjih, ki jima "pripadata" (v primerjavi z ostalimi sestavinami) v preizkušanjem obdobju (že iz razvojnega vidika je namreč jasno, kako pomembno je v tem obdobju aktivno izražanje lastne telesnosti, poleg tega pa se zaupanje v lastne bralne spretnosti in sposobnosti, kot ene izmed temeljnih akademskih veščin, po prvih šolskih letih že oblikuje).

S vsebinskega vidika bi nenazadnje (sicer posredno) na podlagi primerjave korekcijskih koeficientov za iste sklope spremenljivk glede na prvo in drugo statistično pomembno variato lahko zaključili, da najbolje diferencira spremenljivka BR - samopodoba na področju branja. Pri 10-letnih otrocih je namreč le-ta s prvo variato pozitivno srednje povezana, z drugo pa je v visoki, a negativni zvezi. Tudi pri 12-letnikih dobimo podobno sliko. Vse to pa krepi mnenje, da bi se morali zavedati pomembnosti še neraziskanih razsežnosti samopodobe na tem področju, predvsem glede njene vloge.

## 2 DEJAVNIKI OBLIKOVANJA SAMOPODOBE MED DESETIM IN DVANAJSTIM LETOM

Temeljni sklop raziskovalnih vprašanj v tem delu se navezuje na preučevanje vplivov nekaterih izbranih dejavnikov (kot izhajajo iz sodobnih teoretskih in empiričnih spoznanj) na oblikovanje otrokove samopodobe.

Odnose med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami sem ugotavljala s serijo dvofaktorskih analiz variance s ponavljajočimi se merjenji na enem faktorju (*repeated-measures* ali *within-subject design*, prim, po: Godwin, 1995 in po: Everitt, 1996).

Zaradi večje statistične ustreznosti sem analizo izvedla na multivariatnem nivoju; homogenost variance sem v primerih ne dovolj izenačenih skupin po numerusu preverjala z Boxovim testom M (prim, po: Tabachick in Fidell, 1989; priloga 5).

Rezultati diferencialne analize, s katerimi skušam odgovoriti na zastavljene hipoteze, si v nadaljevanju sledijo po vsebinskih sklopih; vsi rezultati so prikazani v tabelah, zaradi večje nazornosti pa v primerih ugotovljenih in nakazanih interakcijskih vplivov med merjenimi faktorji rezultate prikazujem tudi grafično.

## 2.1 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in razmerje med želeno in dejansko samopodobo

Z razvojno-kognitivnega vidika je razmerje med želeno in dejansko samopodobo primarno kazalnik razvojnega procesa razčlenjevanja konstrukta; poleg diferenciacije, ki poteka na posameznih vsebinskih področjih oblikovanja samopodobe oziroma med njimi (molarno), znotraj le-teh potekajo podobni procesi členitve na razsežnosti *želena - dejansko* (molekularno).

S *t-testom za odvisne vzorce* sem zato najprej preverila pomembnost razlik med dejanskimi in želenimi sestavinami samopodobe; rezultati, ki jih prikazuje spodnja tabela, govorijo v prid predpostavki, da se pri 10-letnikih dejanska in želeno samopodoba že pojavljata kot ločena konstrukta.

**Tabela 12:** Pomembnost razlik med sestavinami želeno in dejanske samopodobe (N=109)

|                    | r          | SAMOPODOBA |      |          |      | t            |
|--------------------|------------|------------|------|----------|------|--------------|
|                    |            | želena     |      | dejanska |      |              |
|                    |            | M          | SD   | M        | SD   |              |
| TELESNI VIDEZ      | .37<br>*** | 29.66      | 3.55 | 25.08    | 5.57 | 8.16<br>***  |
| TELESNE ZMOŽNOSTI  | .46<br>*** | 29.80      | 3.53 | 25.99    | 5.66 | 7.51<br>***  |
| VRSTNIKI           | .34<br>*** | 26.74      | 2.10 | 27.54    | 4.20 | -1.94<br>+   |
| STARŠI             | .47<br>*** | 31.16      | 2.40 | 29.96    | 3.04 | 4.23<br>***  |
| BRANJE             | .28<br>**  | 30.72      | 2.85 | 27.06    | 5.24 | 7.08<br>***  |
| MATEMATIKA         | .21<br>*   | 30.43      | 3.34 | 25.71    | 5.20 | 8.48<br>***  |
| ŠOLSKI PREDMETI    | .38<br>*** | 30.48      | 3.01 | 25.09    | 5.17 | 11.07<br>*** |
| SPLOŠNA SAMOPODOBA | .45<br>*** | 30.23      | 2.56 | 27.78    | 4.03 | 6.66<br>***  |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001;

+ = težnja k statistično pomembni razliki

Glede na velikost izračunanih razlik med želeno in dejansko samopodobo, sem preizkušane 10-letne otroke razdelila v dve večji skupini (pod in nad mediano), in sicer v skupino otrok z manjšimi razlikami in v skupino otrok z večjimi razlikami med obravnavanima konstruktoma.

Predpostavila sem, da 10-letni otroci iz prve skupine, v primerjavi z onimi iz druge, še ne diferencirajo dobro med dejanskim in želenim. Pričakovala sem, da bo zato dejanska samopodoba 10-letnikov iz prve skupine v dvoletnem spremljanem obdobju upadla v večji meri kot dejanska samopodoba njihovih vrstnikov iz druge skupine.



Tabela 13(a,b): Rezultati analize variance za sestavino telesni videz glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

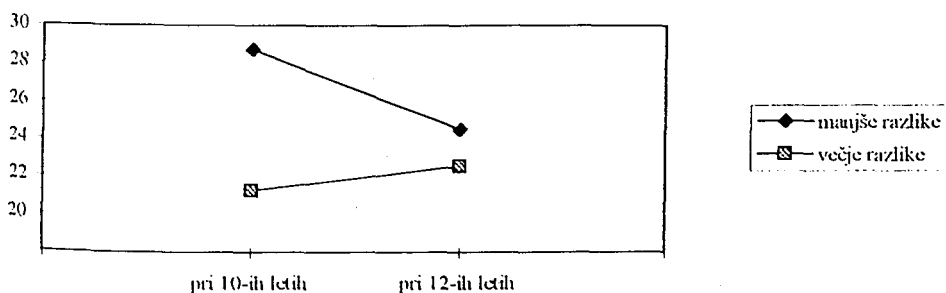
a)

|                       | N         | pri 10-ih letih |             | pri 12-ih letih |             |
|-----------------------|-----------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
|                       |           | M               | SD          | M               | SD          |
| <i>manjše razlike</i> | 42        | 28.76           | 2.90        | 24.52           | 5.10        |
| <i>večje razlike</i>  | 43        | 21.28           | 5.19        | 22.58           | 4.73        |
| <b>skupaj</b>         | <b>85</b> | <b>24.98</b>    | <b>5.63</b> | <b>23.54</b>    | <b>4.98</b> |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 2485.87            | 83 | 29.95       |       |      |
|                    | 943.74             | 1  | 943.74      | 31.51 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 993.34             | 83 | 11.97       |       |      |
|                    | 91.56              | 1  | 91.56       | 7.65  | .007 |
| <i>interakcija</i> | 326.10             | 1  | 326.10      | 27.25 | .000 |

Rezultati, prikazani v tabeli 13, kažejo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *telesni videz* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost obstaja med skupinama pomembna razlika - dejanska samopodoba 10-letnikov je višja kot dejanska samopodoba 12-letnikov. Interakcija je statistično pomembna; pove nam, daje razlika v dvoletnem oblikovanju dejanske samopodobe v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko večja kot v skupini otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo.



Slika 16: Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini telesni videz

Tabela 14(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesne zmožnosti glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

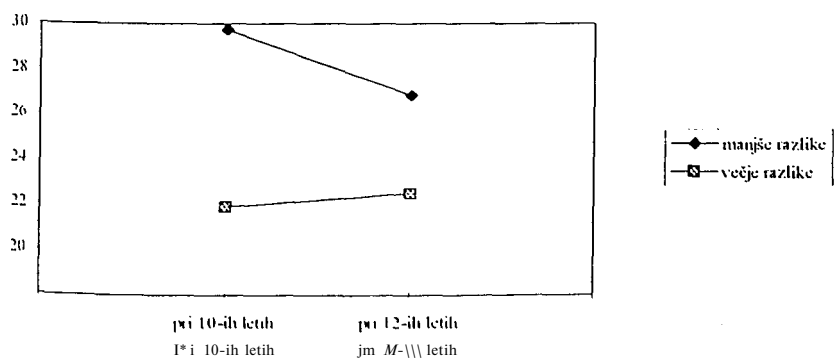
a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| manjše razlike | 46 | 29.74           | 3.42 | 26.85           | 4.78 |
| večje razlike  | 44 | 21.89           | 4.76 | 22.50           | 4.69 |
| skupaj         | 90 | 25.90           | 5.70 | 24.72           | 5.19 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 2866.79            | 88 | 32.58       |       |      |
|                    | 1673.79            | 1  | 1673.79     | 51.38 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 607.44             | 88 | 6.90        |       |      |
|                    | 58.33              | 1  | 58.33       | 8.45  | .005 |
| <i>interakcija</i> | 138.13             | 1  | 138.13      | 20.01 | .000 |

Iz tabele 14 lahko razberemo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *telesne zmožnosti* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost je pri obeh skupinah opaziti pomemben upad v merjeni sestavini - 10-letniki imajo višjo dejansko samopodobo kot 12-letniki. Statistično pomembna interakcija pove, da je razlika v dvoletnem oblikovanju dejanske samopodobe v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko večja kot v skupini otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo.



Slika 17: Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini telesne zmožnosti

Tabela 15(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *vrstniki* glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

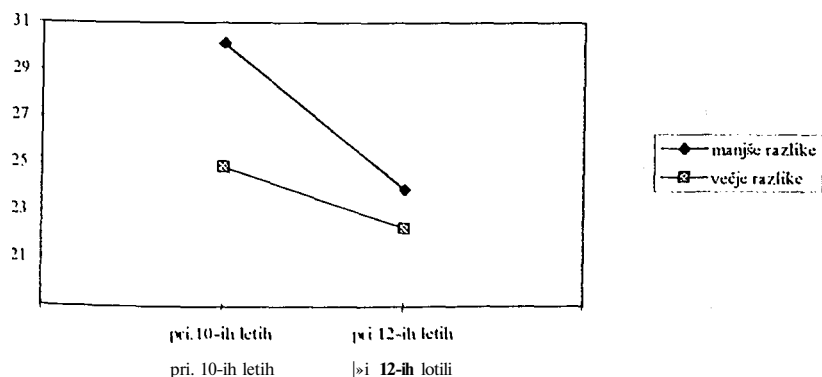
a)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 40 | 30.15           | 2.01 | 23.95           | 3.99 |
| <i>večje razlike</i>  | 45 | 24.91           | 4.27 | 22.31           | 3.43 |
| skupaj                | 85 | 27.38           | 4.28 | 23.08           | 3.77 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 1278.69            | 83 | 15.41       |       |      |
|                    | 500.86             | 1  | 500.86      | 32.51 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 817.60             | 83 | 9.85        |       |      |
|                    | 819.95             | 1  | 819.95      | 83.24 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 137.22             | 1  | 137.22      | 13.93 | .000 |

Rezultati iz tabele 15 kažejo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *vrstniki* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost je med skupinama pomembna razlika - dejanska samopodoba 10-letnikov je višja kot dejanska samopodoba 12-letnikov. Tudi interakcija je statistično pomembna; pove nam, da je upad dejanske samopodobe v obdobju dveh let v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko večji kot v skupini otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo.



Slika 18: Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini *vrstniki*

Tabela 16(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe starši glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

a)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 50 | 31.74           | .90  | 30.42           | 2.67 |
| <i>večje razlike</i>  | 44 | 27.93           | 3.51 | 27.59           | 4.25 |
| skupaj                | 94 | 29.96           | 3.13 | 29.10           | 3.76 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 1023.85            | 92 | 11.13       |       |      |
|                    | 515.52             | 1  | 515.52      | 46.32 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 673.38             | 92 | 7.32        |       |      |
|                    | 32.28              | 1  | 32.28       | 4.41  | .038 |
| <i>interakcija</i> | 11.22              | 1  | 11.22       | 1.53  | .219 |

Rezultati v tabeli 16 kažejo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *starši* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost je razlika statistično pomembna - dejanska samopodoba 10-letnikov je višja kot dejanska samopodoba 12-letnikov - vendar interakcija med velikostjo razlik želene in dejanske samopodobe ter starostjo otrok ni statistično pomembna.

Tabela 17(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *branje* glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

a)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 54 | 29.78           | 3.42 | 27.30           | 4.39 |
| <i>večje razlike</i>  | 42 | 23.57           | 4.66 | 21.57           | 5.46 |
| skupaj                | 96 | 27.06           | 5.04 | 24.79           | 5.64 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat      | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|------------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 2722.42<br>1681.56 | 94<br>1 | 28.96<br>1681.56 | 58.06 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 1028.74<br>237.24  | 94<br>1 | 10.94<br>237.24  | 21.68 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 2.74               | 1       | 2.74             | .25   | .618 |

Kot je razvidno iz tabele 17, se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *branje* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost obstaja pomembna razlika - dejanska samopodoba 10-letnikov je višja kot pri 12-letnikih. Interakcija med velikostjo razlik želene in dejanske samopodobe ter starostjo otrok ni statistično pomembna.

Tabela 18(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe matematika glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

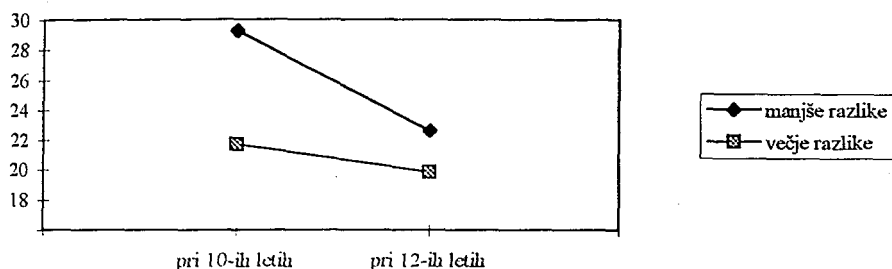
a)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 51 | 29.28           | 3.20 | 22.59           | 7.54 |
| <i>večje razlike</i>  | 43 | 21.72           | 3.76 | 19.86           | 6.42 |
| <i>skupaj</i>         | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat      | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|------------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 3702.25<br>1233.05 | 92<br>1 | 40.24<br>1233.05 | 30.64 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 1982.07<br>852.08  | 92<br>1 | 21.54<br>852.08  | 39.55 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 271.66             | 1       | 271.66           | 12.61 | .001 |

Rezultati, prikazani v tabeli 18, kažejo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo; natančneje, dejanska samopodoba prvih je v sestavini *matematika* pomembno višja kot samopodoba drugih. Glede na starost se skupini pomembno razlikujeta - 10-letniki imajo višjo dejansko samopodobo kot 12-letniki. Tudi interakcija je statistično pomembna; pove nam, da je upad samopodobe v obdobju dveh let v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo večji kot v skupini otrok z večjimi razlikami.



**Slika 19:** Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini matematika

**Tabela 19(a.b):** Rezultati analize variance za sestavino samopodobe šolski predmeti glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

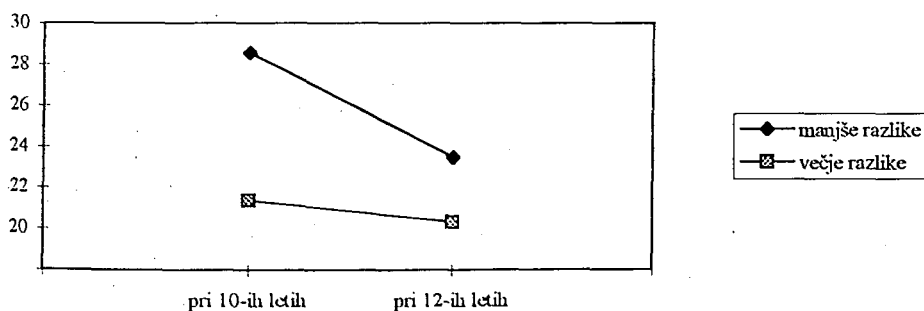
a.)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 48 | 28.58           | 3.27 | 23.46           | 5.74 |
| <i>večje razlike</i>  | 42 | 21.36           | 4.47 | 20.32           | 5.54 |
| skupaj                | 96 | 25.36           | 5.14 | 21.96           | 5.83 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 3054.90            | 90 | 33.94       |       |      |
|                    | 1121.03            | 1  | 1121.03     | 33.03 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 1174.11            | 90 | 13.05       |       |      |
|                    | 507.25             | 1  | 507.25      | 38.88 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 148.95             | 1  | 148.95      | 11.42 | .001 |

Rezultati kažejo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo - dejanska samopodoba prvih je v sestavini *šolski predmeti* pomembno višja kot dejanska samopodoba drugih. Glede na starost se skupini pomembno razlikujeta - dejanska samopodoba 10-letnikov je višja kot dejanska samopodoba 12-letnikov. Tudi interakcija je statistično pomembna: upad samopodobe je v obdobju dveh let v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo večji kot v skupini otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo.



Slika 20: Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini *šolski predmeti*

Tabela 20(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *splošna samopodoba* glede na starost in razliko med želeno in dejansko samopodobo v isti sestavini

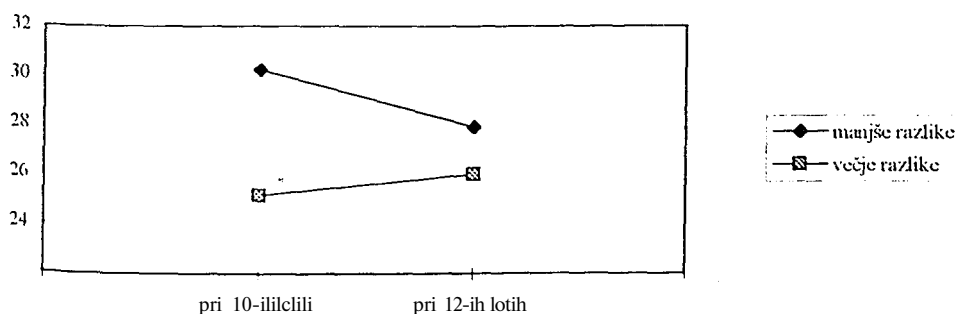
a)

|                       | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                       |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manjše razlike</i> | 50 | 30.24           | 2.34 | 27.92           | 3.75 |
| <i>večje razlike</i>  | 38 | 25.16           | 3.99 | 26.00           | 4.11 |
| skupaj                | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>RAZLIKA</i>     | 1592.89            | 86 | 18.52       |       |      |
|                    | 529.30             | 1  | 529.30      | 28.58 | .000 |
| <i>STAROST</i>     | 576.97             | 86 | 6.71        |       |      |
|                    | 23.58              | 1  | 23.58       | 3.51  | .064 |
| <i>interakcija</i> | 107.94             | 1  | 107.94      | 16.09 | .000 |

Iz tabele 20 razberemo, da se otroci z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo statistično pomembno razlikujejo od otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo - dejanska samopodoba prvih je v sestavini *splošna samopodoba* pomembno višja kot samopodoba drugih. Pomembna je tudi razlika med po starosti oblikovanima skupinama - pri 12-ih letih je dejanska samopodoba nižja kot je bila pri 10-ih letih. Statistično pomembna interakcija pove, da je razlika v dvoletnem oblikovanju samopodobe v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo večja kot v skupini otrok z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo.



Slika 21; Interakcijski vpliv starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo v sestavini *splošna samopodoba*



Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na drugo postavljeno hipotezo (H2):

H2 potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah med skupinama, oblikovanima glede na starost, v obravnavanih sestavinah dejanske samopodobe z izjemo samopodobe v sestavini *splošna samopodoba*, kjer je nakazana le težnja k statistični pomembnosti.

H2 lahko sprejemem tudi glede na velikost razlik med želeno in dejansko samopodobo preizkušanih otrok na podlagi statistično pomembnih razlik v vseh obravnavanih sestavinah dejanske samopodobe.

H2 se je pokazala kot pravilna v večini primerov - statistično pomembnih interakcijskih vplivov - in sicer za naslednje sestavine dejanske samopodobe: *telesni videz*, *telesne zmožnosti*, *vrstniki*, *matematika*, *šolski predmeti* in *splošna samopodoba*; v navedenih sestavinah so med 10-letnimi in 12-letnimi otroci v oblikovanju dejanske samopodobe glede na velikost razlik med želeno in dejansko samopodobo razlike statistično pomembne. Za sestavini *starši* in *branje* pa moram H2 zavriniti.

Tabela 21; Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov

|                    | razlika | starost | razlika X starost |
|--------------------|---------|---------|-------------------|
| TELESNI VIDEZ      | ***     | **      | ***               |
| TELESNE ZMOŽNOSTI  | ***     | **      | ***               |
| VRSTNIKI           | ***     | ***     | ***               |
| STARŠI             | ***     | *       | n.p.              |
| MATEMATIKA         | ***     | ***     | ***               |
| BRANJE             | ***     | ***     | n.p.              |
| ŠOLSKI PREDMETI    | ***     | ***     | ***               |
| SPLOŠNA SAMOPODOBA | ***     | +       | ***               |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; + = težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; + = težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

Ugotovitve, ki potrjujejo H2, so pričakovane in skladne s sodobnimi spoznanji o naravi samopodobe; razčlenjevanje na razsežnosti *željeno - dejansko* poteka v predvideni razvojni smeri (Glick in Zigler, 1985; Leahy in Shirk, 1985; Oosterwegel, 1992; Oppenheimer in Oosterwegel, 1993): v dvoletnem spremljanem obdobju je bolj intenzivno pri otrocih, ki pri 10-ih letih med želeno in dejansko samopodobo še niso dobro ločevali. Njihova visoko pozitivna samopodoba (pri prvem merjenju) je namreč kazala na relativno enostavnost konstrukta, dve leti kasneje (pri drugem merjenju) pa je zaslediti večji upad odvisne spremenljivke v primerjavi s skupino otrok, ki je že pri 10-ih letih bolje razločevala oba konstrukta.

Ob dobljenih rezultatih se poraja vprašanje, zakaj pri nekaterih otrocih dejanska samopodoba upada prej, pri drugih pa kasneje; tako razmišljanje je sicer spekulativno

narave, vendar po mojem prepričanju umestno, saj me postavlja pred nove raziskovalne probleme: botrujejo tem razlikam različno razvite kognitivne sposobnosti otrok ali pa so morda v ozadju, podobno kot opozarjata Glick in Zigler (1985), kateri izmed nekognitivnih dejavnikov?

Razlaga se še malce bolj zaplete ob ugotovitvi, da hipoteze o interakcij skem vplivu starosti in velikosti razlik med želeno in dejansko samopodobo na sestavini *starši* in *branje* na podlagi dobljenih rezultatov ne morem potrditi.

Razlika med skupinama (otroci z manjšimi in otroci z večjimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo v sestavini *starši*) je sicer statistično pomembna, pomemben je tudi upad dejanske samopodobe med 10-im in 12-im letom starosti (tabela 16), vendar interaktiven učinek obeh neodvisnih spremenljivk ni statistično pomemben; iz primerjave z drugimi tabelaričnimi prikazi je razvidno tudi, da je povprečen rezultat v tej sestavini samopodobe relativno visok v obeh skupinah otrok. To lahko pomeni, da se preizkušam otroci s svojimi starši dobro razumejo ter da se počutijo sprejete in priznane z njihove strani, kar je, seveda, razveseljivo - pozitivna samopodoba na področju odnosov s starši je namreč pomemben kazalnik duševnega zdravja otrok (Feiring in Taska, 1996).

Menim, da kaže vzroke za nepomembnost interakcije iskati v predpostavki, da je samopodoba otrok na področju odnosov s starši že pri 10-letnikih dobro oblikovana ter da iz tega razloga ostaja relativno nespremenjena, na primer v nasprotju s samopodobo na področju vrstnikov, ki se zaradi socialnih zahtev, ki jih narekuje obdobje šolskega otroka, še intenzivno oblikuje.

Ob tem pa ne izključujem tudi možnosti (ki se zdi tudi sicer bolj verjetna), da se členitev v tej sestavini pravzaprav še ni dobro začela; v mladostništvu se namreč razmahne proces osamosvajanja otrok od staršev (Tomori, 1983), in verjetno bi nam šele nadaljnje longitudinalno spremljanje istih preizkušancev v to obdobje povedalo več o samopodobi na tem področju (npr. kakšen bi bil upad).

Druga sestavina, za katero ne morem potrditi interakcij skega vpliva, pa je **samopodoba na področju branja**. Iz tabele 17 je sicer razvidno, da med skupinama otrok, oblikovanima glede na velikost razlik med želeno in dejansko samopodobo, obstaja statistično pomembna razlika: višjo (bolj pozitivno) samopodobo imajo otroci iz skupine z izračunanimi manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo. Razlika je pomembna tudi glede na starost - kaže namreč na upad v merjeni sestavini.

Vendar tudi iskanje vzrokov za to ugotovitev ostaja le na ravni domnev, predvsem iz razloga, ker v dostopni literaturi nisem zasledila, da bi se kateri izmed avtorjev ukvarjal s tem oziroma s podobnim problemom.

Kaj zatorej lahko pomeni visoka samopodoba na področju branja ob tem, da upoštevamo slabšo razčlenjenost na razsežnosti *želena* - *dejansko* v obravnavanem starostnem obdobju?

Kaže morda na manjšo ustreznost merjenja konstrukta v obdobju, ko je proces začetnega opismenjevanja (osvajanja osnovnih bralnih spretnosti) že zaključen (prim, po: Pečjak,

1995) ter ni več pomemben predmet zunanjega izpostavljanja, kot je to bil v prvih šolskih letih?

Ali pa to mogoče pomeni, da visoka dejanska samopodoba na področju branja v skupini otrok z manjšimi razlikami med želeno in dejansko samopodobo iz različnih vzrokov ostaja nediferencirana (npr. zaradi individualno ocenjene nepomembnosti področja - in če je tako - morebiti zaradi neuspešnosti pri branju)? Ta predpostavka se nanaša na mnenje Marcusove in Wurfove (1987), da vsi ne oblikujemo shem o samih sebi na istih področjih (shematičnost - ashematičnost).

Vsekakor ta ugotovitev po mojem mnenju predstavlja izziv, vreden nadaljnje raziskovalne pozornosti, predvsem zaradi spoznanj o pomembnosti samopodobe na bralnem področju za celoten akademski razvoj posameznika (prim, po: Charlton, 1992).

## 2.2 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in spol

Sodobni avtorji na podlagi empiričnih rezultatov ugotavljajo, da spol nastopa kot pomembna spremenljivka v oblikovanju nekaterih sestavin samopodobe, predvsem na področjih, kjer je čutiti močan vpliv spolnih stereotipov; te razlike so v razvojnem obdobju med otroštvom in mladostništvom izrazite predvsem na telesnem področju (prim, po: Crain, 1996).

*Ali na osnovi rezultatov opravljene raziskave lahko potrdimo te ugotovitve?*

Tabela 22(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesni videz glede na starost in spol

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 43 | 23.77           | 6.31 | 22.88           | 4.85 |
| <i>dečki</i>   | 41 | 26.44           | 4.41 | 24.46           | 4.88 |
| skupaj         | 84 | 25.07           | 5.60 | 23.66           | 4.90 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>SPOL</i>        | 3084.69            | 82 | 37.62       |      |      |
|                    | 189.66             | 1  | 189.66      | 5.04 | .027 |
| <i>STAROST</i>     | 1305.70            | 82 | 15.92       |      |      |
|                    | 85.80              | 1  | 85.80       | 5.39 | .023 |
| <i>interakcija</i> | 12.51              | 1  | 12.51       | .79  | .378 |

Rezultati, prikazani v tabeli 22, kažejo, da se deklice in dečki statistično pomembno razlikujejo v sestavini *telesni videz*; natančneje, dečki imajo višjo samopodobo kot deklice. Tudi glede na starost je razlika statistično pomembna - v smeri upadanja samopodobe med 10-im in 12-im letom - a interakcija med spolom in starostjo ni statistično pomembna; samopodoba deklic in samopodoba dečkov v obdobju dveh let kažeta na podoben vzorec oblikovanja.

**Tabela 23(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesne zmožnosti glede na starost in spol**

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 45 | 24.51           | 6.18 | 23.64           | 5.09 |
| <i>dečki</i>   | 44 | 27.43           | 4.80 | 25.91           | 5.14 |
| <i>skupaj</i>  | 89 | 25.96           | 5.70 | 24.76           | 5.21 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>SPOL</i>        | 4203.90            | 87 | 48.32       |      |      |
|                    | 299.09             | 1  | 299.09      | 6.19 | .015 |
| <i>STAROST</i>     | 740.09             | 87 | 8.51        |      |      |
|                    | 63.51              | 1  | 63.51       | 7.47 | .008 |
| <i>interakcija</i> | 4.79               | 1  | 4.79        | .56  | .455 |

Iz tabele 23 razberemo, da se deklice in dečki statistično pomembno razlikujejo v sestavini telesne zmožnosti - dečki imajo višjo samopodobo kot deklice. Tudi samopodoba 10-letnikov je pomembno višja od samopodobe 12-letnikov, vendar interakcija med obema dejavnikoma ni statistično pomembna.

**Tabela 24(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe vrstniki glede na**

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 48 | 26.52           | 4.82 | 22.75           | 4.07 |
| <i>dečki</i>   | 36 | 28.75           | 2.80 | 23.58           | 3.37 |
| <i>skupaj</i>  | 84 | 27.48           | 4.21 | 23.11           | 3.79 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>SPOL</i>        | 1627.74<br>96.47   | 82<br>1 | 19.85<br>96.47  | 4.86  | .030 |
| <i>STAROST</i>     | 914.74<br>821.61   | 82<br>1 | 11.16<br>821.61 | 20.04 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 20.04              | 1       | 20.04           | 1.80  | .184 |

Rezultati kažejo, da se deklice in dečki statistično pomembno razlikujejo v sestavini *vrstniki*; natančneje, dečki imajo v tej sestavini višjo samopodobo kot deklice. Skupina 10-letnikov se pomembno razlikuje od skupine 12-letnih otrok; samopodoba mlajših je višja kot samopodoba starejših. Interakcija med spolom in starostjo ni statistično pomembna.

Tabela 25(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe starši glede na starost in spol

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 50 | 29.68           | 3.69 | 28.92           | 4.12 |
| <i>dečki</i>   | 43 | 30.33           | 2.34 | 29.44           | 3.23 |
| <i>skupaj</i>  | 93 | 29.98           | 3.14 | 29.16           | 3.72 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|--------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>SPOL</i>        | 1490.84<br>15.75   | 91<br>1 | 16.38<br>15.75 | .96  | .329 |
| <i>STAROST</i>     | 675.77<br>31.23    | 91<br>1 | 7.43<br>31.23  | 4.21 | .043 |
| <i>interakcija</i> | .18                | 1       | .18            | .02  | .878 |

Rezultati, prikazani v tabeli 25, kažejo, da se deklice in dečki statistično pomembno ne razlikujejo v sestavini *vrstniki*; deklice in dečki imajo v tej sestavini podobno samopodobo. Med 10-im in 12-im letom starosti je značilen upad v merjenem konstrukt. Interakcija med spolom in starostjo ni statistično pomembna.

**Tabela 26(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe matematika glede na starost in spol**

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 49 | 24.82           | 5.31 | 21.16           | 7.57 |
| <i>dečki</i>   | 45 | 26.91           | 4.73 | 21.53           | 7.57 |
| <i>skupaj</i>  | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>SPOL</i>        | 4864.05            | 92 | 52.87       |       |      |
|                    | 71.26              | 1  | 71.26       | 1.35  | .249 |
| <i>STAROST</i>     | 2218.84            | 92 | 24.12       |       |      |
|                    | 956.55             | 1  | 956.55      | 39.66 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 34.89              | 1  | 34.89       | 1.45  | .232 |

Rezultati kažejo, da se deklice in dečki statistično pomembno ne razlikujejo v sestavini *matematika*. Samopodoba 10-letnih otrok je pomembno višja kot samopodoba 12-letnikov. Interakcija ni statistično pomembna, kar pomeni, da v oblikovanju samopodobe v obravnavani sestavini interaktiven učinek starosti in spola ne igra pomembne vloge.

Tabela 27(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **branje** glede na starost in spol

a)

|                 | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                 |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklince</i> | 49 | 27.71           | 4.57 | 26.08           | 4.65 |
| <i>dečki</i>    | 46 | 26.30           | 5.50 | 23.37           | 6.32 |
| <i>skupaj</i>   | 95 | 27.03           | 5.06 | 24.77           | 5.66 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>SPOL</i>        | 4189.03            | 93 | 45.04       |       |      |
|                    | 201.57             | 1  | 201.57      | 4.47  | .037 |
| <i>STAROST</i>     | 1011.10            | 93 | 10.87       |       |      |
|                    | 247.48             | 1  | 247.48      | 22.76 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 20.11              | 1  | 20.11       | 1.85  | .177 |

Iz tabele 27 je razvidno, da imajo deklince v sestavini *branje* pomembno višjo samopodobo kot dečki. Glede na starost se skupini pomembno razlikujeta - 10-letniki imajo višjo samopodobo kot 12-letniki. Interakcija med spolom in starostjo ni statistično pomembna.

Tabela 28(a,bV) Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **šolski predmeti**

a)

|                 | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                 |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklince</i> | 47 | 25.15           | 5.26 | 22.15           | 5.80 |
| <i>dečki</i>    | 44 | 25.82           | 4.85 | 21.77           | 5.99 |
| <i>skupaj</i>   | 91 | 25.47           | 5.05 | 21.97           | 5.86 |



b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat      | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|------------------|-------|------|
| <i>SPOL</i>        | 4110.23<br>.98     | 89<br>1 | 46.18<br>.98     | .02   | .885 |
| <i>STAROST</i>     | 1265.95<br>564.02  | 89<br>1 | 14.22<br>564.024 | 39.65 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 12.42              | 1       | 12.42            | .87   | .353 |

Rezultati, prikazani v tabeli 28, kažejo, da imajo deklice in dečki podobno samopodobo v sestavini *šolski predmeti*. Samopodoba s starostjo (med 10-im in 12-im letom) upade v pomembni meri. Interakcija ni statistično pomembna.

Tabela 29(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *splošna samopodoba* glede na starost in spol

a)

|                | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|----------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>deklice</i> | 46 | 27.30           | 4.65 | 26.48           | 4.14 |
| <i>dečki</i>   | 42 | 28.86           | 3.08 | 27.72           | 3.79 |
| <i>skupaj</i>  | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|--------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>SPOL</i>        | 2033.87<br>88.32   | 86<br>1 | 23.65<br>88.32 | 3.73 | .057 |
| <i>STAROST</i>     | 684.11<br>40.52    | 86<br>1 | 7.95<br>40.52  | 5.09 | .027 |
| <i>interakcija</i> | .80                | 1       | .80            | .10  | .753 |

Rezultati, prikazani v tabeli 29, sicer kažejo, da o statistično pomembnih razlikah med spoloma ne moremo govoriti, čeprav je opaziti težnjo (na meji statistične pomembnosti), ki predstavlja rahlo razlikovanje med skupinama v prid dečkom. Glede na starost se skupini pomembno razlikujeta - 10-letniki imajo višjo samopodobo kot 12-letniki. Interakcija med spolom in starostjo ni statistično pomembna.

Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na tretjo postavljeno hipotezo (H3):

H3 potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah med skupinama, oblikovanima glede na starost, v vseh sestavinah samopodobe.

H3 lahko sprejemem tudi glede na spol preizkušanih otrok na podlagi statistično pomembnih razhk za naslednje sestavine samopodobe: *telesni videz*, *telesne zmožnosti*, *vrstniki* in *branje*; za sestavine *starši*, *matematika*, *šolski predmeti* in *splošna samopodoba* pa moram H3 zavrniti.

H3 moram zaradi ugotovljenih statistično nepomembnih interakcijskih vplivov za vse obravnavane sestavine zavrniti - samopodoba deklic in samopodoba dečkov v dvoletnem spremljanem obdobju kažeta na podoben vzorec oblikovanja.

*Tabela 30: Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov*

|                           | spol | starost | spol X starost |
|---------------------------|------|---------|----------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | *    | *       | n.p.           |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | *    | **      | n.p.           |
| <i>VRSTNIKI</i>           | *    | ***     | n.p.           |
| <i>STARŠI</i>             | n.p. | *       | n.p.           |
| <i>MATEMATIKA</i>         | n.p. | ***     | n.p.           |
| <i>BRANJE</i>             | *    | ***     | n.p.           |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | n.p. | ***     | n.p.           |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | +    | *       | n.p.           |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; + = težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

Iz tabele 30, v kateri sumarno prikazujem rezultate analize variance, je razvidno, da na nobenem izmed merjenih področij v dvoletnem spremljanem obdobju ni zaznati statistično pomembnih razlik v oblikovanju samopodobe glede na spol. Mar to pomeni, da spol izrazito določa samopodobo že pred 12. letom kronološke starosti?

Ugotovitve na podlagi predstavljenih rezultatov v tabelah 22 - 29 ne odstopajo bistveno od spoznanj, do katerih so prišli tudi drugi avtorji; poleg ugotovitve, da samopodoba vseh otrok (ne glede na spol) kaže v dvoletnem obdobju na podoben upad (v smislu razvojne členitve konstrukta), so tudi razlike med obema skupinama po pričakovanih bolj pomembne na področjih, domnevno pogojenih s spolnimi stereotipi.

Nakazana je težnja, da imajo dečki višje splošno mnenje o sebi (dečki so bolj samozavestni kot deklice?); vidimo tudi, da dečki lastni telesni videz ter lastne telesne zmožnosti opisujejo pomembno višje od deklic ("maskulinofilnost" kot izraz visokega vrednotenja atributov moškosti?) ter da imajo na področju socialnih odnosov z vrstniki višjo samopodobo od deklic. Nasprotno pa imajo deklice od dečkov višjo samopodobo v sestavini *branje*.

Po mojem mnenju pa presenečata dva rezultata, in sicer: višja samopodoba dečkov na področju socialnih odnosov ter nepomembna razlika med obema skupinama na področju zaupanja v lastne matematične sposobnosti.

Razlike v samopodobi na področju odnosov z vrstniki v prid dečkov me navajajo na razmišljanje, da morda v tem primeru dejstvo o deklicah kot bolj usmerjenih k socialnim odnosom (večja socialna ekspanzivnost) ne igra najpomembnejše vloge (s tem se lepo potrdi tudi spoznanje teoretikov kognitivno-vedenjske usmeritve o razlikovanju med zaznavo lastne kompetentnosti in kompetentnega vedenja).

Predpostavljam, daje v populaciji šolskih otrok (pubertetnikov) udejstvovanje na telesnem področju izredno pomembno ter zato povezano s samopodobo na področju odnosov z vrstniki - zaznavo sprejetosti med vrstniki (ali ni tako tudi pri odraslih?). Po eni strani k temu prispeva usmerjenost na lastno telo zaradi razvojno pogojenih telesnih sprememb (gre za intenzivno spreminjanje telesnih razmerij in pospešeno rast mišičevja, pri čemer so v vseh elementih telesne moči superiorni dečki - Horvat in Magajna, 1988, poleg tega so v tem obdobju deklice do lastnega telesa bolj kritične kot dečki - Harter, 1990b), po drugi strani pa najverjetneje k temu prispeva tudi zunanji videz, saj ga je lahko oceniti od zunaj (Damon in Hart, 1988).

Tudi predpostavke o vplivu stereotipa dečkov kot matematikov rezultati ne potrdijo. Samopodoba dečkov in samopodoba deklic na področju matematike sta podobni. Ali gre le za naključje ali pa gre rezultat pripisati še nediferenciranim matematičnim sposobnostim 10-letnikov?

Na podlagi primerjave samopodobe deklic in dečkov na področju branja ter v povezavi z njihovimi zaključnimi ocenami (priloga 6) se s pritrdilnim odgovorom na prvi del gornjega vprašanja, glede na rezultate preizkušene vzorca, ne morem strinjati.

Zakaj imajo deklice višjo samopodobo na področju branja kot dečki? Menim, da posplošitev ugotovitve, ki jo navaja Pečjakova (1995), da zato, ker deklicam branje predstavlja manjši napor ter da deklice v prostem času berejo več kot dečki (se torej ti več ukvarjajo s telesnimi dejavnostmi?), na tej točki razprave ne zadostuje, še posebej ne ob upoštevanju dejstva, da se "pridne deklice" od dečkov ne razlikujejo pomembno v sestavini *šolski predmeti*, pa tudi v splošnem učnem uspehu četrtega razreda ne.

Menim namreč, da so razlike med spoloma v učnih sestavinah samopodobe v preizkušanjem vzorcu povezane z njihovimi ocenami, saj so tudi šolske ocene "konkreten podatek" otroku o njegovih zmožnostih in zaradi lahke dostopnosti vsem zunanjim opazovalcem tudi najbolj veljaven in časovno ekonomičen kriterij socialnih primerjav v

tem starostnem obdobju. Samo v zaključni oceni iz branja namreč obstajajo pomembne razlike med dečki in deklicami, in to v prid slednjim. Kjer ni razlik v ocenah, ni razlik tudi v samopodobi.

Ali se vpliv spola potemtakem izraža v samih "dosežkih" otrok ali pa morda celo v ocenah učiteljev (natančneje - učiteljic)?

Na podlagi vseh predstavljenih ugotovitev se številna nova raziskovalna vprašanja v smeri preverjanja pomembnosti vpliva spola, spolnih stereotipov ter šolskih ocen na oblikovanje samopodobe šolskega otroka kar spontano porajajo!

Eno izmed najbolj zanimivih ta hip vidim v preverjanju predpostavke, ki jo lahko oblikujem na podlagi lastnih spoznanj: *spolni stereotipi so bolj "dejavni" na socialnem in telesnem področju, medtem ko drugi kriteriji (šolske ocene) v pomembni meri oblikujejo samopodobo na različnih učnih področjih (zaznava akademske kompetentnosti).*

### 2.3 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in učno uspešnost

V raziskavi sem skušala poglobiti poznavanje oblikovanja samopodobe v dvoletnem spremljanem obdobju tudi z vidika učne uspešnosti desetletnih otrok (v četrtem razredu); še posebej zanimivo pedagoško-psihološko vprašanje je namreč, če in v kolikšni meri šolske ocene v prvih šolskih letih prispevajo k oblikovanju samopodobe oziroma njenih posameznih sestavin (prim. po: Byrne, 1996).

Izpostavila sem štiri zaključne učne ocene 10-letnih otrok (v četrtem razredu): 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, prvenstveno zaradi funkcije, ki jo zaznava lastne bralne kompetentnosti ima v akademskem razvoju posameznika.

Povedano poenostavljeno, zanimalo me je, ali na oblikovanje samopodobe vplivajo ocene *pomembnih drugih* - učiteljev - o tem, kako dobro otroci *berejo, pišejo in računajo* ob koncu osnovnošolskega izobraževanja na razredni stopnji ter kako uspešni so v šoli na splošno (pri vseh šolskih predmetih).

Na podlagi distribucij učnih ocen (za vsako izpostavljeno področje posebej - glej tabela 5, str. 91) sem se odločila, da 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 ocene iz matematike in ocene iz slovenskega jezika pa sem otroke razdelila v štiri skupine: *neuspešni* - nezadostni (1) in *zadostni* (2), *dobri* - (3), *prav dobri* (4) in *odlični* (5). Ob tem sem predpostavila, za razliko od gornjih dveh ocen, da gre pri teh dveh predmetih že za večjo diferenciacijo ocen zaradi bolj specifičnih vsebin oziroma znanja, ki ga izražata ti dve oceni.

Da bi bil vpogled v rezultate statistične analize bolj urejen, ugotovitve za vse merjene sestavine po posameznih sklopih učnih ocen najprej prikazujem tabelarično (tabele 31 - 55), v nadaljevanju pa jim sledi vsebinska razlaga.

### 2.3.1 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in splošni učni uspeh

Rezultati statistične analize so prikazani v tabelah 31-38:

**Tabela 31(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesni videz glede na starost in splošni učni uspeh**

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 29 | 25.48           | 5.37 | 23.34           | 6.04 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 24.90           | 5.81 | 24.07           | 4.32 |
| <i>zelo uspešni</i> | 25 | 24.80           | 5.80 | 23.52           | 4.19 |
| <i>skupaj</i>       | 84 | 25.07           | 5.60 | 23.66           | 4.90 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 3271.27            | 81 | 40.39       |      |      |
|                    | 3.08               | 2  | 1.54        | .04  | .963 |
| <i>STAROST</i>     | 1305.33            | 81 | 16.12       |      |      |
|                    | 83.82              | 1  | 83.82       | 5.20 | .025 |
| <i>interakcija</i> | 12.88              | 2  | 6.44        | .40  | .672 |

**Tabela 32(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesne zmožnosti glede na starost in splošni učni uspeh**

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 29 | 27.03           | 5.03 | 26.03           | 5.53 |
| <i>uspešni</i>      | 33 | 25.39           | 6.07 | 24.48           | 5.04 |
| <i>zelo uspešni</i> | 27 | 25.48           | 5.96 | 23.74           | 4.96 |
| <i>skupaj</i>       | 89 | 25.96           | 5.70 | 24.76           | 5.21 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|--------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 4381.02<br>121.97  | 86<br>2 | 50.94<br>60.98 | 1.20 | .307 |
| <i>STAROST</i>     | 738.96<br>65.41    | 86<br>1 | 8.59<br>65.41  | 7.61 | .007 |
| <i>interakcija</i> | 5.92               | 2       | 2.96           | .34  | .710 |

Tabela 33(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *vrstniki* glede na

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 28 | 27.71           | 3.69 | 23.36           | 4.05 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 27.77           | 4.48 | 23.57           | 3.17 |
| <i>zelo uspešni</i> | 26 | 26.88           | 4.50 | 22.31           | 4.16 |
| <i>skupaj</i>       | 84 | 27.48           | 4.21 | 23.11           | 3.79 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 1687.28<br>36.93   | 81<br>2 | 20.83<br>18.46  | .89   | .416 |
| <i>STAROST</i>     | 933.79<br>802.27   | 81<br>1 | 11.53<br>802.27 | 69.59 | .000 |
| <i>interakcija</i> | .99                | 2       | .50             | .04   | .958 |

Tabela 34(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe starši glede na starost in splošni učni uspeh

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 28 | 30.11           | 2.41 | 30.25           | 2.70 |
| <i>uspešni</i>      | 35 | 29.94           | 3.69 | 28.31           | 4.30 |
| <i>zelo uspešni</i> | 30 | 29.90           | 3.14 | 29.13           | 3.67 |
| <i>skupaj</i>       | 93 | 29.98           | 3.14 | 29.16           | 3.72 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 1472.04            | 90 | 16.36       |      |      |
|                    | 34.55              | 2  | 17.28       | 1.06 | .352 |
| <i>STAROST</i>     | 651.48             | 90 | 7.24        |      |      |
|                    | 25.98              | 1  | 25.98       | 3.59 | .061 |
| <i>interakcija</i> | 24.46              | 2  | 12.23       | 1.69 | .190 |

Tabela 35(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *matematika* glede na starost in splošni učni uspeh

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 30 | 25.90           | 4.82 | 19.43           | 7.44 |
| <i>uspešni</i>      | 35 | 25.31           | 5.60 | 20.34           | 6.51 |
| <i>zelo uspešni</i> | 29 | 26.34           | 4.94 | 24.52           | 6.72 |
| <i>skupaj</i>       | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |



b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 4647.00<br>288.30  | 91<br>2 | 51.07<br>144.15 | 2.82  | .065 |
| <i>STAROST</i>     | 2088.29<br>912.87  | 91<br>1 | 22.95<br>912.87 | 39.78 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 165.44             | 2       | 82.72           | 3.60  | .031 |

Tabela 36(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodohe **branje** glede na starost in splošni učni uspeh

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 31 | 25.84           | 5.77 | 23.81           | 6.25 |
| <i>uspešni</i>      | 35 | 27.57           | 4.50 | 24.34           | 6.00 |
| <i>zelo uspešni</i> | 29 | 27.66           | 4.84 | 26.31           | 4.29 |
| <i>skupaj</i>       | 95 | 27.03           | 5.06 | 24.77           | 5.66 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 4250.40<br>140.20  | 92<br>2 | 46.20<br>70.10  | 1.52  | .225 |
| <i>STAROST</i>     | 1001.85<br>228.90  | 92<br>1 | 10.89<br>228.90 | 21.02 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 29.37              | 2       | 14.68           | 1.35  | .265 |

Tabela 37(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe šolski predmeti glede na starost in splošni učni uspeh

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 31 | 24.94           | 5.71 | 20.45           | 6.22 |
| <i>uspešni</i>      | 33 | 24.91           | 4.82 | 21.09           | 5.75 |
| <i>zelo uspešni</i> | 27 | 26.78           | 4.42 | 24.78           | 4.67 |
| <i>skupaj</i>       | 91 | 25.47           | 5.05 | 21.97           | 5.86 |

b)

| vir variance       | Σ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|-------------|----|-------------|-------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 3783.01     | 88 | 42.99       |       |      |
|                    | 328.20      | 2  | 164.10      | 3.82  | .026 |
| <i>STAROST</i>     | 1231.33     | 88 | 13.99       |       |      |
|                    | 532.80      | 1  | 532.80      | 38.08 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 47.05       | 2  | 23.52       | 1.68  | .192 |

Tabela 38(a.fr): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe splošna samopodoba glede na starost in splošni učni uspeh

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 30 | 28.07           | 4.03 | 27.07           | 4.46 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 27.57           | 4.45 | 27.03           | 3.88 |
| <i>zelo uspešni</i> | 28 | 28.54           | 3.62 | 27.18           | 3.75 |
| <i>skupaj</i>       | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>UČNI USPEH</i>  | 2113.19            | 85 | 24.86       |      |      |
|                    | 8.99               | 2  | 4.50        | .18  | .835 |
| <i>STAROST</i>     | 679.95             | 85 | 8.00        |      |      |
|                    | 40.80              | 1  | 40.80       | 5.10 | .026 |
| <i>interakcija</i> | 4.96               | 2  | 2.48        | .31  | .734 |

Rezultati, predstavljeni v tabelah 31 - 38, kažejo, daje samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na njihov zaključni uspeh v četrtem razredu (manj uspešni, uspešni, zelo uspešni) podobna v naslednjih sestavinah: *telesni videz*, *telesne zmožnosti*, *vrstniki*, *starši*, *branje* in *splošna samopodoba*; v sestavini *šolski predmeti* imajo zelo uspešni otroci višjo samopodobo od manj uspešnih in uspešnih, podobna tendenca pa je nakazana tudi v sestavini *matematika*.

Glede na starost - skupina 10-letnikov in skupina 12-letnikov - so razlike v posameznih sestavinah samopodobe statistično pomembne (izjema je le sestavina *starši*, v kateri je nakazana le težnja k statistični pomembnosti).

Edina statistično pomembna je interakcija v sestavini *matematika* (tabela 35): samopodoba manj uspešnih otrok med 10-im in 12-im letom starosti upada v večji meri kot samopodoba uspešnih, še posebej pa kot samopodoba zelo uspešnih otrok

Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na hipotezo H4.1:

H4.1 potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah v smeri upadanja samopodobe med skupino 10-letnih in 12-letnih otrok v vseh sestavinah, z izjemo samopodobe v sestavini *starši*, kjer gre le za nakazane razlike (težnjo).

H4.1 potrdimo le na podlagi ugotovitve o statistično pomembni razliki med skupinami različno učno uspešnih otrok glede na njihov splošni učni uspeh v sestavini *šolski predmeti*. V primerih ostalih sestavin samopodobe pa moram H4.1 zavrniti, saj je samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na splošni učni uspeh v le-teh podobna.

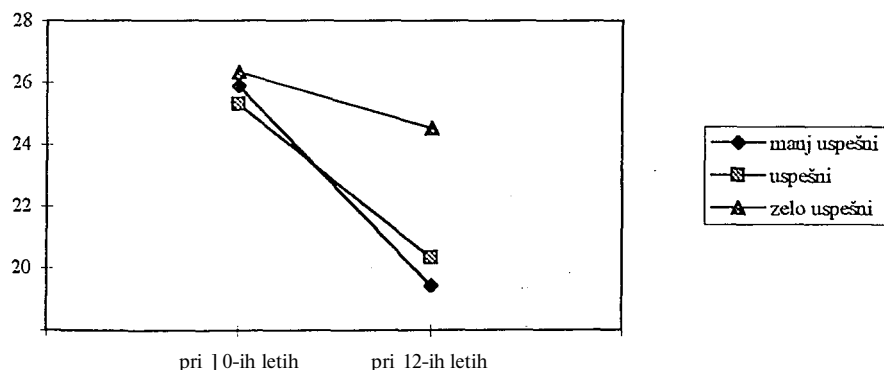
H4.1 lahko sprejmemo na podlagi ugotovljenega statistično pomembnega interakcijskega vpliva le za sestavino samopodobe *matematika*; samopodoba manj uspešnih otrok v dvoletnem spremljanem obdobju upade v večji meri kot samopodoba zelo uspešnih. V primeru drugih obravnavanih sestavin pa je potrebno H4.1 zavrniti, saj se samopodoba otrok, ne glede na njihov zaključni učni uspeh, med 10-im in 12-im letom oblikuje po podobnem vzorcu.

Rezultati glede (posamičnega) vpliva splošnega učnega uspeha so pričakovani; kažejo namreč, da spremenljivka v pomembni meri določa le samopodobo v sestavini *šolski predmeti*; to potrjuje domnevo, da se samopodoba na tem področju v največji meri dejansko oblikuje po principu "tako kompetenten sem, kot to kaže ocena". Vprašanje, zakaj se ni izrazil interakcijski vpliv, pa ostaja na tej točki razprave zaenkrat še odprto.

Čemu potemtakem pripisati tendenco razlikovanja med različno uspešnimi skupinami v sestavini samopodobe *matematika*, če poleg nje upoštevamo še tretjo sestavino učne samopodobe - *branje* - v kateri teh razlik nisem ugotovila?

Ob upoštevanju predpostavke, da ocena vpliva na samopodobo na ocenjevanem področju, postane jasno, zakaj se vpliv le-te ni izrazil v sestavini *branje*, ocena iz branja namreč ne nastopa kot samostojen prispevek k splošnemu uspehu (ocena iz branja je integrirana v oceno iz slovenskega jezika) ter pri 12-ih letih (na predmetni stopnji) ni več ocenjevano. Ali bi nam k jasnejši predstavi pomagala morebitna lestvica *slovenski jezik*, ki bi natančneje merila otrokovo samopodobo na jezikovnem področju?

Če torej zgoraj načeto razmišljanje nadaljujemo, si lahko pojasnimo razlike med skupinami v samopodobi na področju matematike (posamični vpliv); zaključni splošni učni uspeh namreč vsebuje oceno iz matematike, ta v njem nastopa kot samostojna komponenta (kolikšno je nasičenje, ne vemo), ker pa gre za nižji - podredni nivo, razlika ni tako izrazita.



Slika 22: Interakcijski vpliv starosti in splošnega ličnega uspeha v sestavini matematika

S tega vidika postane bolj razumljiva tudi statistično pomembna razlika v oblikovanju te sestavine v dvoletnem spremljanem obdobju in analogno - nepomembna razlika v sestavini *šolski predmeti*; vsebine na področju matematike se namreč razlikujejo glede na razred, vendar niso toliko različne kot to velja za komponente splošnega učnega uspeha (na predmetni stopnji k oblikovanju sestavine *šolski predmeti* najverjetneje prispevajo ocene drugih predmetov kot na razredni stopnji oziroma predmetna področja, ki določajo *delovno samopodobo*, se zaradi spremenjenih zahtev oziroma učnega načrta iz razreda v razred spreminjajo - prim, po: Marcus in Wurf, 1987), saj gre vendarle za isto predmetno področje. Jasno določeni kriteriji (zaradi narave matematičnih vsebin) se iz razreda v razred še stopnjujejo, zato se je pričakovanje (domnevam, da v povezavi z ocenami - glej

nadaljevanje, točka 2.3.2) glede večjega upada samopodobe na tem področju pri manj uspešnih otrocih v obdobju dveh let že na nivoju splošnega kazalnika (splošen učni uspeh) pri 10-letnikih pokazalo kot upravičeno; dejstvo je namreč, da matematika za nekatere učence postane problem šele v višjih razredih osnovne šole.

### 2.3.2 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz matematike

Rezultati statistične analize so prikazani v tabelah 39-46:

**Tabela 39(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *telesni videz* glede na starost in oceno iz matematike**

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 15 | 26.67           | 5.15 | 24.07           | 6.08 |
| <i>dobri</i>      | 31 | 24.45           | 6.08 | 23.13           | 5.20 |
| <i>prav dobri</i> | 22 | 25.23           | 5.46 | 23.96           | 3.97 |
| <i>odlični</i>    | 16 | 25.56           | 5.42 | 23.86           | 4.62 |
| <i>skupaj</i>     | 84 | 25.07           | 5.60 | 23.66           | 4.90 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 3220.85            | 80 | 40.26       |      |      |
|                    | 53.51              | 3  | 17.84       | .44  | .723 |
| <i>STAROST</i>     | 1303.09            | 80 | 16.29       |      |      |
|                    | 83.64              | 1  | 83.64       | 5.13 | .026 |
| <i>interakcija</i> | 54.12              | 3  | 5.04        | .31  | .819 |

Tabela 40(a.fr): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *telesne zmožnosti*

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 17 | 29.24           | 3.58 | 27.53           | 5.42 |
| <i>dobri</i>      | 31 | 25.55           | 5.62 | 24.42           | 4.84 |
| <i>prav dobri</i> | 24 | 26.21           | 5.24 | 24.42           | 4.84 |
| <i>odlični</i>    | 17 | 23.06           | 6.82 | 22.53           | 5.50 |
| <i>skupaj</i>     | 89 | 25.96           | 5.70 | 24.76           | 5.21 |

b)

| vir variance       | Σ kvadratov       | ss      | s r. kvadrat    | F    | p    |
|--------------------|-------------------|---------|-----------------|------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 3958.55<br>544.44 | 85<br>3 | 46.57<br>181.48 | 3.90 | .012 |
| <i>STAROST</i>     | 738.44<br>58.62   | 85<br>1 | 8.69<br>58.62   | 6.75 | .011 |
| <i>interakcija</i> | 6.44              | 3       | 2.15            | .25  | .863 |

Tabela 41(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *vrstniki* glede na starost in oceno iz matematike

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 15 | 29.20           | 3.12 | 23.00           | 4.99 |
| <i>dobri</i>      | 29 | 26.93           | 4.24 | 23.72           | 2.94 |
| <i>prav dobri</i> | 26 | 27.35           | 4.67 | 22.35           | 4.08 |
| <i>odlični</i>    | 14 | 27.00           | 4.10 | 23.36           | 3.48 |
| <i>skupaj</i>     | 84 | 27.48           | 4.21 | 23.11           | 3.79 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|--------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 1693.85<br>30.36   | 80<br>3 | 21.17<br>10.12  | .48   | .699 |
| <i>OBDOBJE</i>     | 881.19<br>771.88   | 80<br>1 | 11.01<br>771.88 | 70.08 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 53.59              | 3       | 17.86           | 1.62  | .191 |

Tabela 42(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *starši* glede na

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 14 | 30.07           | 2.20 | 31.29           | 1.07 |
| <i>dobri</i>      | 33 | 30.12           | 3.03 | 29.30           | 3.36 |
| <i>prav dobri</i> | 29 | 29.41           | 3.64 | 27.72           | 4.74 |
| <i>odlični</i>    | 17 | 30.59           | 3.18 | 29.59           | 3.02 |
| <i>skupaj</i>     | 93 | 29.98           | 3.14 | 29.16           | 3.72 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|--------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 1403.60<br>102.99  | 89<br>3 | 15.77<br>34.33 | 2.18 | .096 |
| <i>STAROST</i>     | 635.74<br>13.49    | 89<br>1 | 7.14<br>13.49  | 1.89 | .173 |
| <i>interakcija</i> | 40.21              | 3       | 13.40          | 1.88 | .139 |

Tabela 43(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *matematika* glede

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 17 | 25.53           | 4.06 | 21.24           | 6.89 |
| <i>dobri</i>      | 33 | 24.79           | 5.66 | 18.76           | 7.39 |
| <i>prav dobri</i> | 28 | 26.04           | 5.18 | 21.04           | 6.27 |
| <i>odlični</i>    | 16 | 27.88           | 4.66 | 27.31           | 5.07 |
| <i>skupaj</i>     | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |

b)

| vir variance       | Σ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|-------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 4202.77     | 90 | 46.70       |       |      |
|                    | 732.54      | 3  | 244.18      | 5.23  | .002 |
| <i>STAROST</i>     | 2087.22     | 90 | 23.19       |       |      |
|                    | 673.62      | 1  | 673.62      | 29.05 | .000 |
| <i>interakcija</i> | 166.51      | 3  | 55.50       | 2.39  | .074 |

Tabela 44(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *branje* glede na

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 16 | 27.12           | 4.44 | 24.50           | 6.57 |
| <i>dobri</i>      | 33 | 26.15           | 5.91 | 23.91           | 6.25 |
| <i>prav dobri</i> | 29 | 27.04           | 4.68 | 24.34           | 5.20 |
| <i>odlični</i>    | 17 | 28.65           | 4.43 | 27.41           | 3.62 |
| <i>skupaj</i>     | 95 | 27.03           | 5.06 | 24.77           | 5.66 |



b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 4183.70            | 91 | 45.97       | 1.50  | .220 |
|                    | 206.90             | 3  | 68.97       |       |      |
| <i>STAROST</i>     | 1018.54            | 91 | 11.19       | 18.56 | .000 |
|                    | 207.69             | 1  | 207.69      |       |      |
| <i>interakcija</i> | 12.67              | 3  | 4.22        | .38   | .770 |

Tabela 45(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe šolski predmeti

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 16 | 26.56           | 4.23 | 22.38           | 5.90 |
| <i>dobri</i>      | 33 | 23.27           | 5.88 | 19.76           | 6.09 |
| <i>prav dobri</i> | 26 | 26.31           | 3.74 | 21.88           | 5.23 |
| <i>odlični</i>    | 16 | 27.56           | 4.52 | 26.25           | 4.02 |
| <i>skupaj</i>     | 91 | 25.47           | 5.05 | 21.97           | 5.86 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 3440.19            | 87 | 39.54       | 5.66  | .001 |
|                    | 671.02             | 3  | 223.67      |       |      |
| <i>STAROST</i>     | 1225.23            | 87 | 14.08       | 33.09 | .000 |
|                    | 465.99             | 1  | 465.99      |       |      |
| <i>interakcija</i> | 53.14              | 3  | 17.71       | 1.26  | .294 |

Tabela 46(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe splošna samopodoba glede na starost in oceno iz matematike

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 15 | 30.00           | 3.09 | 28.00           | 3.16 |
| <i>dobri</i>      | 32 | 26.94           | 4.30 | 26.66           | 4.91 |
| <i>prav dobri</i> | 26 | 27.62           | 4.20 | 26.54           | 3.55 |
| <i>odlični</i>    | 15 | 29.20           | 3.12 | 28.07           | 3.28 |
| <i>skupaj</i>     | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance       | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|--------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>ocena (MAT)</i> | 1976.02            | 84 | 23.52       | 2.07 | .110 |
|                    | 146.16             | 3  | 48.72       |      |      |
| <i>STAROST</i>     | 669.02             | 84 | 7.96        | 6.24 | .014 |
|                    | 49.68              | 1  | 49.68       |      |      |
| <i>interakcija</i> | 15.88              | 3  | 5.29        | .66  | .576 |

Rezultati, predstavljeni v tabelah 39 - 46, kažejo, da je samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na njihovo zaključno oceno iz matematike (neuspešni, dobri, prav dobri, odlični) podobna v naslednjih sestavinah: *telesni videz, vrstniki, branje in splošna samopodoba*. V sestavinah *telesne zmožnosti, matematika in šolski predmeti* pa se neuspešni, dobri, prav dobri in odlični otroci statistično pomembno razlikujejo (v sestavini starši je nakazano gibanje v smeri statistične pomembnosti); natančneje, v prvi sestavini samopodoba glede na oceno iz matematike linearno upada (najvišjo samopodobo v sestavini *telesne zmožnosti* imajo pri matematiki neuspešni, najnižjo pa pri matematiki odlični otroci), pri slednjih dveh, torej učnih sestavinah, pa imajo odlični višjo samopodobo kot otroci iz drugih skupin (na obeh področjih se najbolj razlikujejo od skupine dobrih).

Z izjemo v sestavini starši je v vseh drugih sestavinah opaziti pomemben upad samopodobe med 10-im in 12-im letom starosti.

Samopodoba otrok iz vseh štirih skupin (glede na učno uspešnost) v obdobju dveh let kaže na podoben vzorec oblikovanja, čeprav je za sestavino matematika nakazana tendenca (tabela 43), da se le-ta, za razliko od samopodobe otrok iz prvih treh skupin, kjer gre za večji upad, pri odličnih otrocih v obdobju dveh let ohranja na enaki ravni.

Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na hipotezo **H4.2**:

**H4.2** potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah v smeri upadanja samopodobe med skupino 10-letnih in 12-letnih otrok v vseh sestavinah (izjema je samopodoba v sestavini *starsi*).

**H4.2** potrdimo tudi na podlagi ugotovitev o statistično pomembnih razlikah med skupinami različno učno uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz matematike v naslednjih sestavinah: *telesne zmožnosti*, *matematika* in *šolski predmeti*. V primerih ostalih sestavin samopodobe pa moram **H4.2** zavrniti, saj je samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na oceno iz matematike v le-teh podobna.

**H4.2** na podlagi ugotovljenih statistično nepomembnih interakcijskih vplivov ne moremo sprejeti; med 10-letnimi in 12-letnimi otroci namreč nisem ugotovila statistično pomembnih razlik v oblikovanju sestavin: *telesni videz*, *telesne zmožnosti*, *vrstniki*, *branje*, *matematika*, *šolski predmeti* in *splošna samopodoba* glede na zaključno oceno iz matematike 10-letnih otrok; samopodoba otrok iz vseh štirih obravnavanih skupin v dvoletnem obdobju kaže na podoben vzorec oblikovanja.

O hipotezi **H4.2** nisem upravičena sklepati v primeru, ko gre za sestavino *starsi*; Boxov preizkus M je namreč pokazal na pomembno nehomogenost ( $p < .001$ ) variančno-kovariančne matrike (priloga 5); to je tudi vzrok, zaradi katerega te spremenljivke nisem vključila v nadaljnjo vsebinsko razlago.

Zaključna ocena iz matematike 10-letnih otrok torej statistično pomembno ne prispeva k oblikovanju njihove samopodobe (posameznih sestavin) v dvoletnem spremljanem obdobju; ta ugotovitev s statističnega vidika ne potrjuje spoznanj sodobnih avtorjev (prim, po: Byrne, 1996; Marsh, 1993c), po katerih bi bilo sicer pričakovati, da se bo vpliv zaključne ocene iz matematike izrazil v oblikovanju samopodobe na istem področju med 10-im in 12-im letom starosti. Ali to pomeni, da pri tej starosti ocena iz matematike še bistveno ne razlikuje otrok?

Kjub temu pa lahko potrdimo (posamičen) vpliv ocene na učno samopodobo v sestavini *matematika* in *šolski predmeti*, otroci, od učitelja ocenjeni kot odlični, imajo v teh dveh sestavinah, za razliko od otrok iz drugih skupin, najvišjo samopodobo, kar bi pomenilo, da ocena določa samopodobo na ocenjevanem področju (tudi v sestavini *šolski predmeti* se po Shavelsonovem modelu izraža samopodoba in šolska ocena na področju matematike).

Pri tem pa je zanimivo, da se samopodoba odličnih otrok v teh dveh sestavinah najbolj razlikuje od samopodobe otrok, ocenjenih z oceno dobro (3); neuspešni in prav dobri pa imajo podobno visoko samopodobo (tabela 43 in 45) - linearen porast samopodobe z vidika ocene je torej zmoten, in sicer pri neuspešnih, kjer je bilo pričakovati, da bo njihova samopodoba, glede na nizko oceno, najnižja.

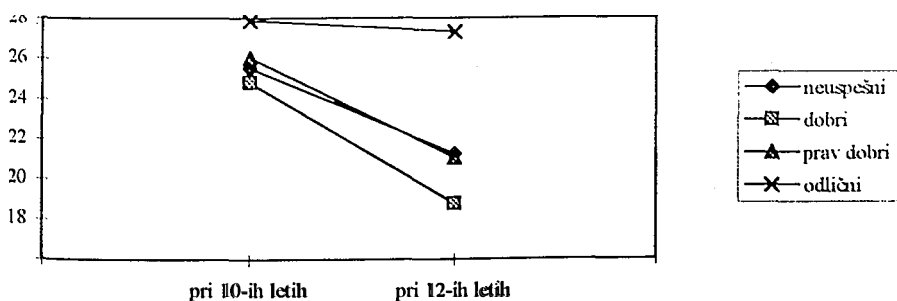
Vzrokov za dobljeni rezultat je najbrž več; možno je, da rezultatu botruje neizenačeno število otrok v posameznih skupinah, premajhen vzorec ali pa morda močnejša težnja v smislu dajanja socialno bolj zaželenih odgovorov pri neuspešnih otrocih. Lahko bi tudi sklepali, da neuspešni nimajo dovolj razčlenjene samopodobe na teh področjih (iz različnih razlogov ta področja zanje niso pomembna), verjetno pa bi bilo še, da so pri njih zaradi nizkih ocen, ki jim samopodobo ogrožajo, dejavni obrambni mehanizmi.

Vendar je verjetnost vseh teh hipotetičnih razlag po mojem mnenju omajana ob pogledu na rezultate, ki so jih neuspešni otroci v primerjavi z matematično bolj uspešnimi dosegli v drugih sestavinah samopodobe; po eni strani se v petih sestavinah različno uspešni otroci glede na zaključno oceno iz matematike sploh ne razlikujejo (pa bi se po tej logiki morali), po drugi strani pa med njimi nastopa pomembna razlika v sestavini *telesne zmožnosti*, v prid nezadostnim in zadostnim otrokom.

Menim, da bi zatorej navedene ugotovitve delno lahko pojasnili na podlagi kompenzacijskega modela (Winne in Marx, 1981, po: Byrne, 1984; Marsh in Hattie, 1996); otroci, ki so manj (bolj) uspešni na področju matematike, se nagibajo k zaznavanju samih sebe kot bolj (manj) uspešnih na področju telesnih zmožnosti (tabeli 40 in 43). Pri tem pa je potrebno opozoriti, da bi verodostojnost te domneve najverjetneje okrepil tudi podatek oziroma ocena uspešnosti otrok na področju telesnih zmožnosti, ki pa je v raziskavo kot neodvisne spremenljivke nisem vključila.

Odgovor na vprašanje, zakaj s stopnjevanjem učne uspešnosti prihaja do nelinearnega porasta v sestavinah učne samopodobe na račun rezultata neuspešnih otrok, je iskati predvsem po modelu I/E (Marsh, 1986, po: Marsh, 1990a, 1993c); možno je namreč, da so otroci, sicer neuspešni pri matematiki (trije nezadostni in petnajst zadostnih - tabela 5, str. 92), še manj uspešni pri drugih šolskih predmetih oziroma na drugih področjih udejstvovanja, ki so zanje bolj pomembna, zato kljub nizki oceni oblikujejo višjo samopodobo na tem področju (to velja tudi na višjem nivoju - v sestavini *šolski predmeti*, kjer se ta ocena, skupaj z ocenami iz drugih predmetnih področij, integrira v splošen učni uspeh).

Menim, da nakazana težnja k razlikam v oblikovanju sestavine *matematika* v dvoletnem spremljanem obdobju glede na različno matematično uspešnost 10-letnikov z vsebinskega vidika potrjuje spoznanja sodobnih avtorjev; obenem pa sklepam, da pričakovanim, a le nakazanim, ne pa tudi statistično potrjenim razlikam botruje predvsem dejstvo, da je bilo v raziskavo vključeno majhno število otrok.



Slika 23: Interakcijski vpliv starosti in zaključne ocene iz matematike v sestavini matematika

Domneva, ki sem jo izpostavila že v razpravi glede vpliva splošnega učnega uspeha, se na podlagi prikazanih ugotovitev potrjuje (sicer delno, zaradi le nakazanih razlik): večji upad samopodobe v dvoletnem spremljanem obdobju na področju matematike je zaznati pri otrocih, ki so bili že kot 10-letniki matematično manj uspešni. Menim, da zato, ker gre za predmetno področje, za katero so kriteriji jasno določeni (narava matematičnih vsebin) in se iz razreda v razred le še stopnjujejo; vse to pa se nenazadnje izraža tudi v otrokovi samopodobi.

### 2.3.3 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz branja

Rezultati statistične analize so prikazani v tabelah 47 - 54:

**Tabela 47(a.b):** Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *telesni videz* glede na starost in oceno iz branja

**a)**

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 27 | 26.26           | 5.01 | 23.18           | 6.15 |
| <i>uspešni</i>      | 28 | 24.07           | 6.15 | 23.89           | 4.43 |
| <i>zelo uspešni</i> | 30 | 24.67           | 5.65 | 23.53           | 4.42 |
| <i>skupaj</i>       | 85 | 24.98           | 5.63 | 23.54           | 4.98 |

**b)**

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss  | sr. kvadrat | F    | p    |
|-----------------------|--------------------|-----|-------------|------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 3412.22            | 82  | 41.61       |      |      |
|                       | 17.40              | 2   | 8.70        | .21  | .812 |
| <i>STAROST</i>        | 1259.71            | 820 | 15.36       |      |      |
|                       | 90.67              | 1   | 90.67       | 5.90 | .017 |
| <i>interakcija</i>    | 59.73              | 2   | 29.87       | 1.94 | .150 |

Tabela 48(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe telesne zmožnosti glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 29 | 27.14           | 5.22 | 26.34           | 5.11 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 25.97           | 5.64 | 25.07           | 4.91 |
| <i>zelo uspešni</i> | 31 | 24.68           | 6.08 | 22.87           | 5.12 |
| <i>skupaj</i>       | 90 | 25.90           | 5.70 | 24.72           | 5.20 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|-----------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 4272.94            | 87 | 49.11       |      |      |
|                       | 267.64             | 2  | 133.82      | 2.72 | .071 |
| <i>STAROST</i>        | 736.15             | 87 | 8.46        |      |      |
|                       | 61.19              | 1  | 61.19       | 7.23 | .009 |
| <i>interakcija</i>    | 9.43               | 2  | 4.71        | .56  | .575 |

Tabela 49(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe vrstniki glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 24 | 28.75           | 3.70 | 24.12           | 3.44 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 26.93           | 4.39 | 22.37           | 3.51 |
| <i>zelo uspešni</i> | 31 | 26.74           | 4.49 | 22.97           | 4.18 |
| <i>skupaj</i>       | 85 | 27.38           | 4.28 | 23.08           | 3.77 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|-----------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 1680.66<br>98.90   | 82<br>2 | 20.50<br>49.45  | 2.41  | .096 |
| <i>STAROST</i>        | 948.21<br>783.69   | 82<br>1 | 11.56<br>783.69 | 67.77 | .000 |
| <i>interakcija</i>    | 6.62               | 2       | 3.31            | .29   | .752 |

Tabela 50(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *starši* glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 27 | 29.59           | 2.66 | 29.11           | 3.74 |
| <i>uspešni</i>      | 31 | 30.55           | 3.05 | 29.74           | 3.03 |
| <i>zelo uspešni</i> | 36 | 29.72           | 3.50 | 28.53           | 4.31 |
| <i>skupaj</i>       | 94 | 29.96           | 3.13 | 29.10           | 3.76 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|-----------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 1502.38<br>36.98   | 91<br>2 | 16.51<br>18.49 | 1.12 | .331 |
| <i>STAROST</i>        | 680.61<br>31.74    | 91<br>1 | 7.48<br>31.74  | 4.24 | .042 |
| <i>interakcija</i>    | 3.99               | 2       | 2.00           | .27  | .766 |

Tabela 51(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **matematika** glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 29 | 26.21           | 4.93 | 20.00           | 7.20 |
| <i>uspešni</i>      | 29 | 25.79           | 5.01 | 21.10           | 7.91 |
| <i>zelo uspešni</i> | 36 | 25.53           | 5.48 | 22.61           | 6.40 |
| <i>skupaj</i>       | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|-----------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 4903.88            | 91 | 53.89       |       |      |
|                       | 31.43              | 2  | 15.71       | .29   | .748 |
| <i>STAROST</i>        | 2165.86            | 91 | 23.80       |       |      |
|                       | 986.14             | 1  | 986.14      | 41.43 | .000 |
| <i>interakcija</i>    | 87.87              | 2  | 43.94       | 1.85  | .164 |

Tabela 52(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **branje** glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 30 | 24.07           | 5.86 | 21.80           | 6.36 |
| <i>uspešni</i>      | 31 | 28.32           | 4.34 | 26.16           | 4.72 |
| <i>zelo uspešni</i> | 35 | 28.51           | 3.70 | 26.14           | 4.81 |
| <i>skupaj</i>       | 96 | 27.06           | 5.04 | 24.79           | 5.64 |



b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|-----------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 3621.55<br>782.43  | 93<br>2 | 38.94<br>391.22 | 10.05 | .000 |
| <i>STAROST</i>        | 1031.12<br>245.49  | 93<br>1 | 11.09<br>245.49 | 22.14 | .000 |
| <i>interakcija</i>    | .36                | 2       | .18             | .02   | .984 |

Tabela 53(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe šolski predmeti

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 30 | 25.70           | 5.63 | 20.67           | 5.85 |
| <i>uspešni</i>      | 29 | 24.90           | 5.27 | 21.31           | 5.89 |
| <i>zelo uspešni</i> | 33 | 25.46           | 4.66 | 23.70           | 5.51 |
| <i>skupaj</i>       | 92 | 25.36           | 5.14 | 21.96           | 5.83 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|-----------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 4088.98<br>86.95   | 89<br>2 | 45.94<br>43.47  | .95   | .392 |
| <i>STAROST</i>        | 1238.03<br>548.74  | 89<br>1 | 13.91<br>548.74 | 39.45 | .000 |
| <i>interakcija</i>    | 85.03              | 2       | 42.51           | 3.06  | .052 |

Tabela 54(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **splošna samopodoba** glede na starost in oceno iz branja

a)

|                     | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|---------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                     |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>manj uspešni</i> | 28 | 28.86           | 3.71 | 27.29           | 4.22 |
| <i>uspešni</i>      | 30 | 27.23           | 4.20 | 26.90           | 3.97 |
| <i>zelo uspešni</i> | 30 | 28.10           | 4.12 | 27.10           | 3.96 |
| <i>skupaj</i>       | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance          | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|-----------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>ocena (BRANJE)</i> | 2092.85            | 85 | 24.62       |      |      |
|                       | 29.33              | 2  | 14.67       | .60  | .553 |
| <i>STAROST'</i>       | 673.76             | 85 | 7.93        |      |      |
|                       | 41.21              | 1  | 41.21       | 5.20 | .025 |
| <i>interakcija</i>    | 11.15              | 2  | 5.57        | .70  | .498 |

Rezultati, predstavljeni v tabelah 47 - 54, kažejo, da se različno uspešni otroci glede na svojo zaključno oceno iz branja v četrtem razredu (manj uspešni, uspešni, zelo uspešni) statistično pomembno ne razlikujejo v naslednjih sestavinah samopodobe: *telesni videz, starši, matematika, šolski predmeti, splošna samopodoba, telesne zmožnosti in vrstniki* (pri slednjih dveh je sicer nakazana tendenca k razlikovanju); njihova samopodoba je v teh sestavinah podobna ne glede na njihovo učno uspešnost.

Med 10-im in 12-im letom starosti je značilen upad v merjenih sestavinah, vendar le interakcija med bralno uspešnostjo in starostjo v sestavini *šolski predmeti* kaže na gibanje v smeri statistično pomembnih razlik (tabela 53); samopodoba otrok, ne glede na njihovo bralno uspešnost, v obdobju dveh let kaže na podobno smer oblikovanja, razen v opisani sestavini, kjer je nakazana težnja, da samopodoba manj uspešnih in uspešnih bralcev v tem obdobju intenzivneje upada kot samopodoba zelo uspešnih oziroma odličnih bralcev.

Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na hipotezo **H4.3**:

**H4.3** potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah v smeri **upadanja** samopodobe med skupino 10-letnih in 12-letnih otrok v vseh merjenih sestavinah.

**H4.3** potrdimo tudi na podlagi ugotovitve o statistično pomembni razliki med skupinami različno učno uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz branja v sestavini *branje*. V primerih ostalih sestavin samopodobe pa moram **H4.3** zavrnil, saj je samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na oceno iz branja v le-teh podobna (čeprav je tudi v sestavinah *telesne zmožnosti* in *vrstniki* nakazana težnja k statistično pomembnim razlikam).

**H4.3** na podlagi ugotovljenih statistično nepomembnih interakcijskih vplivov ne moremo sprejeti (izjema je samopodoba v sestavini *šolski predmeti*, kjer je opaziti tendenco k statistično pomembnim razlikam); med 10-letnimi in 12-letnimi otroci v posameznih merjenih sestavinah ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na zaključno oceno iz branja; to pomeni, da samopodoba otrok iz vseh treh obravnavanih skupin v dvoletnem obdobju kaže na podoben vzorec oblikovanja.

**Zaključna ocena iz branja** 10-letnih otrok (v četrtem razredu) torej v statistično pomembni meri ne vpliva na oblikovanje njihove samopodobe (posameznih sestavin) v dvoletnem spremljanem obdobju; kljub pričakovanju razlike glede na bralno uspešnost v obdobju dveh let v sestavini *branje* niso statistično pomembne. Morda zato, ker se branje na predmetni stopnji osnovnošolskega izobraževanja (pri 12-ih letih) ne ocenjuje več z oceno? Ali je zatorej merjenje samopodobe na področju branja pri 12-ih letih sploh še smiselno, in če je - kateri dejavniki ga oblikujejo?

Glede na različno bralno uspešnost se otroci razlikujejo le v sestavini *branje*, kar je razumljivo in kaže na smiselnost rezultata - seveda ob predpostavki, da ocena določa samopodobo na ocenjevanem področju. Nakazana je tudi tendenca, da se manj uspešni bralci opisujejo kot bolj uspešni na telesnem in na socialnem področju (tabeli 47 in 48), zelo uspešni oziroma odlično ocenjeni otroci pa se na teh področjih opisujejo kot manj uspešne. Ta ugotovitev potrjuje obstoj kompenzacijskega modela (glej tudi razlago o vplivu zaključne ocene iz matematike).

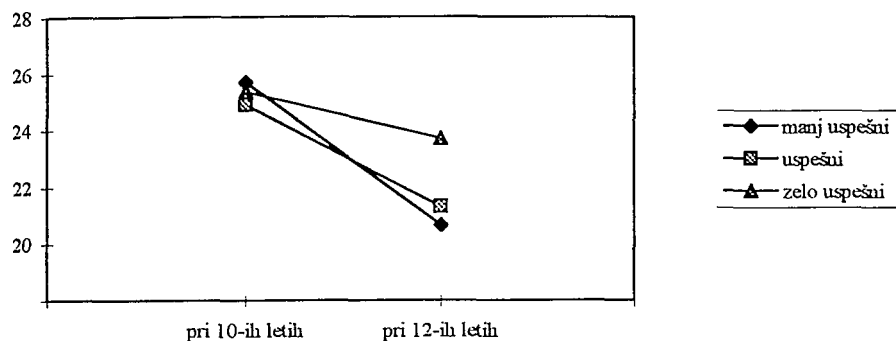
Kot sem že omenila pod točko 2.3.1, ocena iz branja ni samostojna šolska ocena, temveč je integrirana v oceno iz slovenskega jezika - torej ne nastopa, tako kot ocena iz matematike in slovenskega jezika, kot samostojna komponenta; zato menim, da iz tega razloga ne prispeva pomembno k samopodobi otrok v sestavini *šolski predmeti*.

Ne glede na oceno iz branja rezultati kažejo, da v dvoletnem obdobju samopodoba preizkušenih otrok statistično pomembno upada oziroma se razvija v smeri vse večjega razčlenjevanja svojih posameznih sestavin.

Zanimivo pa je, da ocena iz branja ob zaključku razredne stopnje (pri 10-ih letih oz. v četrtem razredu) kaže na tendenco v smeri pomembnega vpliva na oblikovanje samopodobe 12-letnikov v sestavini *šolski predmeti*.

Ta ugotovitev daje slutiti umestnost Charltonove predpostavke (Charlton, 1991) o pomembnosti osvajanja spretnosti branja kot osnovne akademske spretnosti, seveda v tem primeru ob predpostavki, dajo odraža ocena bralne uspešnosti. Možno bi namreč bilo, da ocena iz branja ob zaključku razredne stopnje ni pomembna le kot ocena sama na sebi (tabela 52), temveč na bolj intimni ravni otroku narekuje nadaljnji bralni razvoj v smeri vse večje uporabne funkcije branja (Chall, 1983; Duffy in Roehler, 1993; oboje po:

Pečjak, 1995), kar se nenazadnje izraža tudi v učni uspešnosti otrok (kasneje - na predmetni stopnji) ter v oblikovanju njihove samopodobe na učnih področjih. Menim, da gre v tem iskati razlog nakazani težnji k razlikam med otroci glede na njihovo bralno uspešnost. Neodgovorjeno pa ostaja vprašanje, ali bi se te razlike pokazale **kot** statistično pomembne tudi ob večjem številu preizkušancev.



**Slika 24:** Interakcijski vpliv starosti in zaključne ocene iz branja v sestavini šolski predmeti

### 2.3.4 Razlike v posameznih sestavinah samopodobe glede na starost in zaključno oceno iz slovenskega jezika

Rezultati statistične analize so prikazani v tabelah 55-62:

**Tabela 55(a,b):** Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *telesni videz* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 11 | 27.82           | 4.64 | 24.64           | 6.47 |
| <i>dobri</i>      | 22 | 24.27           | 5.63 | 23.46           | 5.45 |
| <i>prav dobri</i> | 25 | 25.04           | 5.49 | 23.64           | 4.13 |
| <i>odlični</i>    | 26 | 24.62           | 5.97 | 23.42           | 4.60 |
| <i>skupaj</i>     | 84 | 25.07           | 5.60 | 23.66           | 4.90 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F    | p    |
|----------------------|--------------------|---------|-----------------|------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 3180.75<br>93601   | 80<br>3 | 39.76<br>31.20  | .78  | .506 |
| <i>STAROST</i>       | 1296.47<br>101.15  | 80<br>1 | 16.21<br>101.15 | 6.24 | .015 |
| <i>interakcija</i>   | 21.73              | 3       | 7.24            | .45  | .720 |

Tabela 56(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *telesne zmožnosti* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 13 | 29.69           | 3.47 | 28.38           | 5.50 |
| <i>dobri</i>      | 20 | 25.50           | 5.58 | 24.40           | 4.74 |
| <i>prav dobri</i> | 28 | 25.25           | 5.88 | 25.04           | 4.80 |
| <i>odlični</i>    | 28 | 25.25           | 6.02 | 23.07           | 5.16 |
| <i>skupaj</i>     | 89 | 25.96           | 5.70 | 24.76           | 5.21 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F    | p    |
|----------------------|--------------------|---------|-----------------|------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 4061.27<br>441.72  | 85<br>3 | 47.78<br>147.24 | 3.08 | .032 |
| <i>STAROST</i>       | 717.70<br>58.09    | 85<br>1 | 8.44<br>58.09   | 6.88 | .010 |
| <i>interakcija</i>   | 27.18              | 3       | 9.06            | 1.07 | .365 |

Tabela 57(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *vrstniki* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 11 | 28.73           | 3.61 | 22.00           | 5.46 |
| <i>dobri</i>      | 20 | 27.55           | 3.65 | 23.50           | 3.17 |
| <i>prav dobri</i> | 26 | 27.50           | 4.75 | 23.81           | 2.80 |
| <i>odlični</i>    | 27 | 26.89           | 4.36 | 22.59           | 4.24 |
| <i>skupaj</i>     | 84 | 27.48           | 4.21 | 23.11           | 3.79 |

b)

| vir variance        | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|---------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (SL.J)</i> | 1698.71            | 80 | 21.23       |       |      |
|                     | 25.50              | 3  | 8.50        | .40   | .753 |
| <i>STAROST</i>      | 897.15             | 80 | 11.21       |       |      |
|                     | 813.65             | 1  | 813.65      | 72.55 | .000 |
| <i>interakcija</i>  | 37.63              | 3  | 12.54       | 1.12  | .347 |

Tabela 58(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *starši* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 11 | 29.82           | 2.32 | 31.09           | 1.14 |
| <i>dobri</i>      | 20 | 29.90           | 2.71 | 29.15           | 3.62 |
| <i>prav dobri</i> | 31 | 30.42           | 3.62 | 29.19           | 3.50 |
| <i>odlični</i>    | 31 | 29.65           | 3.21 | 28.45           | 4.44 |
| <i>skupaj</i>     | 93 | 29.98           | 3.14 | 29.16           | 3.72 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F    | p    |
|----------------------|--------------------|----|-------------|------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 1468.96            | 89 | 16.51       | .76  | .520 |
|                      | 37.63              | 3  | 12.54       |      |      |
| <i>STAROST</i>       | 647.09             | 89 | 7.27        | 1.20 | .275 |
|                      | 8.76               | 1  | 8.76        |      |      |
| <i>interakcija</i>   | 28.85              | 3  | 9.62        | 1.32 | .272 |

Tabela 59(a,b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *matematika* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 13 | 26.23           | 3.96 | 21.85           | 7.16 |
| <i>dobri</i>      | 21 | 25.67           | 5.11 | 18.38           | 7.75 |
| <i>prav dobri</i> | 29 | 25.34           | 5.72 | 21.14           | 6.88 |
| <i>odlični</i>    | 31 | 26.19           | 5.17 | 23.32           | 6.57 |
| <i>skupaj</i>     | 94 | 25.82           | 5.12 | 21.34           | 7.14 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|----------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 4735.43            | 90 | 52.62       | 1.27  | .291 |
|                      | 199.87             | 3  | 66.62       |       |      |
| <i>STAROST</i>       | 2129.80            | 90 | 23.66       | 38.83 | .000 |
|                      | 918.78             | 1  | 918.78      |       |      |
| <i>interakcija</i>   | 123.93             | 3  | 41.31       | 1.75  | .163 |

Tabela 60(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **branje** glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 13 | 26.77           | 4.87 | 23.77           | 7.06 |
| <i>dobri</i>      | 22 | 25.23           | 6.16 | 23.46           | 5.74 |
| <i>prav dobri</i> | 30 | 26.87           | 5.24 | 24.43           | 5.80 |
| <i>odlični</i>    | 30 | 28.63           | 3.62 | 26.50           | 4.55 |
| <i>skupaj</i>     | 95 | 27.03           | 5.06 | 24.77           | 5.66 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss | sr. kvadrat | F     | p    |
|----------------------|--------------------|----|-------------|-------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 4102.89            | 91 | 45.09       |       |      |
|                      | 287.71             | 3  | 95.90       | 2.13  | .102 |
| <i>STAROST</i>       | 1024.35            | 91 | 11.26       |       |      |
|                      | 230.70             | 1  | 230.70      | 20.49 | .000 |
| <i>interakcija</i>   | 6.86               | 3  | 2.29        | .20   | .894 |

Tabela 61(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe **šolski predmeti** glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 12 | 26.17           | 4.57 | 21.92           | 6.13 |
| <i>dobri</i>      | 23 | 23.70           | 6.16 | 19.96           | 6.39 |
| <i>prav dobri</i> | 28 | 26.04           | 4.05 | 21.71           | 5.14 |
| <i>odlični</i>    | 28 | 26.07           | 4.66 | 23.89           | 5.68 |
| <i>skupaj</i>     | 91 | 25.47           | 5.05 | 21.97           | 5.86 |



b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat     | F     | p    |
|----------------------|--------------------|---------|-----------------|-------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 3853.17<br>258.03  | 87<br>3 | 44.29<br>86.01  | 1.94  | .129 |
| <i>STAROST</i>       | 1240.45<br>529.50  | 87<br>1 | 14.26<br>529.50 | 37.14 | .000 |
| <i>interakcija</i>   | 37.92              | 3       | 12.64           | .89   | .451 |

Tabela 62(a.b): Rezultati analize variance za sestavino samopodobe *splošna samopodoba* glede na starost in oceno iz slovenskega jezika

a)

|                   | N  | pri 10-ih letih |      | pri 12-ih letih |      |
|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|
|                   |    | M               | SD   | M               | SD   |
| <i>neuspešni</i>  | 11 | 29.73           | 3.47 | 27.91           | 3.11 |
| <i>dobri</i>      | 22 | 27.36           | 4.11 | 26.86           | 4.95 |
| <i>prav dobri</i> | 27 | 27.70           | 4.38 | 27.18           | 3.75 |
| <i>odlični</i>    | 28 | 28.25           | 3.82 | 26.86           | 3.88 |
| <i>skupaj</i>     | 88 | 28.04           | 4.03 | 27.09           | 4.00 |

b)

| vir variance         | $\Sigma$ kvadratov | ss      | sr. kvadrat    | F    | p    |
|----------------------|--------------------|---------|----------------|------|------|
| <i>ocena (SL.J.)</i> | 2077.88<br>44.30   | 84<br>3 | 24.74<br>14.77 | .60  | .619 |
| <i>STAROST</i>       | 673.28<br>42.77    | 84<br>1 | 8.02<br>42.77  | 5.34 | .023 |
| <i>interakcija</i>   | 11.63              | 3       | 3.88           | .48  | .694 |

Rezultati, predstavljeni v tabelah 55-62, kažejo, da se različno uspešni otroci glede na svojo zaključno oceno iz slovenskega jezika v četrtem razredu (neuspešni, dobri, prav dobri, odlični) statistično pomembno razlikujejo le v sestavini *telesne zmožnosti*; samopodoba neuspešnih otrok je v navedeni sestavini višja kot samopodoba dobrih, prav dobrih in odličnih. V ostalih sestavinah samopodobe pa imajo otroci, ne glede na svojo zaključno oceno iz slovenskega jezika, podobno samopodobo, čeprav je v sestavini *branje* nakazana težnja k razlikovanju (v prid zelo uspešnih otrok).

Med 10-im in 12-im letom starosti je za otroke značilen upad merjenega konstrukta (izjema je le sestavina *starši*), vendar interakcija med učno uspešnostjo in starostjo ni statistično pomembna za nobeno merjeno sestavino; samopodoba vseh otrok v obdobju dveh let kaže na podoben vzorec oblikovanja.

Na podlagi rezultatov statistične analize lahko podam odgovor na hipotezo **H4.4**:

**H4.4** potrjujejo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah v smeri upadanja samopodobe med skupino 10-letnih in 12-letnih otrok v merjenih sestavinah (izjema je le sestavina *starši*).

**H4.4** potrdimo tudi na podlagi ugotovitve o statistično pomembni razliki med skupinami različno učno uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika v sestavini *telesne zmožnosti*. V primerih ostalih sestavin samopodobe pa moram **H4.4** zavrnil, saj je samopodoba različno uspešnih otrok ne glede na oceno iz slovenskega jezika v le-teh podobna (čeprav je tudi v sestavini *branje* nakazana težnja k statistično pomembnim razlikam).

**H4.4** na podlagi ugotovljenih statistično nepomembnih interakcijskih vplivov ne moremo sprejeti; med 10-letnimi in 12-letnimi otroki v posameznih merjenih sestavinah samopodobe ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika, kar pomeni, da samopodoba otrok iz vseh štirih obravnavanih skupin v dvoletnem obdobju kaže na podoben razvoj v smeri vse večjega razčlenjevanja konstrukta.

O hipotezi **H4.4** nisem upravičena sklepati v primeru, ko gre za sestavino *starši*; Boxov preizkus M je namreč pokazal na pomembno nehomogenost ( $p < .001$ ) variančno-kovariančne matrike (priloga 6); to je tudi razlog, zaradi katerega te spremenljivke nisem vključila v nadaljnjo vsebinsko razlago.

**Zaključna ocena iz slovenskega jezika** 10-letnih otrok torej v statistično pomembni meri ne vpliva na oblikovanje njihove samopodobe (posameznih sestavin) v dvoletnem spremljanem obdobju.

Vendar dobljeni rezultat ni popolnoma nepričakovan, in sicer po mojem mnenju predvsem iz razloga (po analogiji z razlago pod točko 2.3.2), da vprašalnik SDQ-I ne vsebuje lestvice, ki bi merila področje, na katerem ta šolska ocena izraža stopnjo otrokove uspešnosti.

Pri vseh otrocih, ne glede na njihovo uspešnost pri slovenskem jeziku v četrtem razredu, samopodoba v njenih posameznih sestavinah v dvoletnem spremljanem obdobju upada v podobni meri; tudi v tem primeru torej drži predpostavka o razvojno pogojenem razčlenjevanju konstrukta (Shavelson s sod., 1976).

S statističnega vidika lahko na podlagi prikazanih ugotovitev potrdimo le paradigmo kompenzacijskega modela, podobno kot v primeru, ko smo proučevali vpliv zaključne ocene iz matematike in zaključne ocene iz branja: manj uspešni otroci, glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika v četrtem razredu, imajo tako pri 10-ih kot pri 12-ih letih najvišjo **samopodobo na področju telesnih zmožnosti**; ta s stopnjevanjem uspešnosti linearno upada (tabela 56).

Kljub pričakovanju pa se statistično pomembne razlike niso pokazale na vzorcu preizkušanih otrok v sestavini *branje* in *šolski predmeti*; predpostavila sem namreč, da bo ocena iz slovenskega jezika pomembno prispevala k oblikovanju sestavine *branje* (zaradi organizacijsko-vsebinske prepletenosti obeh področij in načina ocenjevanja) in sestavine *šolski predmeti* (tudi ocena iz slovenskega jezika nastopa v njej kot samostojna komponenta).

Ob primerjavi z ugotovitvami pod točko 2.3.2, kjer rezultati kažejo na pomemben vpliv ocene iz matematike na sestavino *šolski predmeti*, se poraja spekulativno vprašanje, kolikšen je pravzaprav prispevek ocen iz posameznih predmetnih področij k zaključnemu učnemu uspehu; je morda v prid oceni iz matematike?

Nepojasnjeno ostaja tudi, v kolikšni meri otroci sami zaznavajo pomembnost ocenjevanih predmetnih področij.

Ocenjujem, da zato rezultatov, ki kažejo na nepomembnost razlik glede vpliva zaključne ocene iz slovenskega jezika ne gre pripisati zgolj naključju, temveč predvsem pomanjkanju podatkov, ki bi naše razumevanje narave teh odnosov na tej ravni nedvomno dopolnili.

Menim, da nam natančnejši pregled tabel 55-62 pomaga do vsebinsko izboljšane razlage; kaj hitro namreč ugotovimo, da se ravno v sestavini *branje* kaže tendenca razlikovanja med otroci glede na njihovo učno uspešnost pri slovenskem jeziku (tabela 59): višje ocenjeni otroci pri slovenskem jeziku imajo na področju branja višjo samopodobo.

Z upoštevanjem nekoliko blažjega statističnega kriterija glede pomembnosti razlik lahko torej tudi za zaključno oceno iz slovenskega jezika sklepamo (z zadržkom!), da vpliva na oblikovanje ustrezne učne sestavine samopodobe.

Šele bolj specifična lestvica pa bi nam po mojem mnenju povedala več o njenem vplivu na oblikovanje samopodobe na ocenjevanem področju v daljšem časovnem obdobju.

### 2.3.5 Ugotovitve o vplivu učne uspešnosti

Rezultati, prikazani v tabelah 31 - 62, potrjujejo spoznanja sodobnih avtorjev (prim, po: Bracken, 1996; Hattie in Marsh, 1996; Wigfield in Karpathian, 1991;...), da napredka v razvoju raziskovanja narave samopodobe ne more biti, če ne upoštevamo večsestavinskosti obravnavanega konstrukta. Poleg tega raziskovalne ugotovitve kažejo, da moramo biti prav tako natančni tudi pri iskanju povezav med šolskimi ocenami in samopodobo:

*Tabela 63: Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov (splošni učni uspeh in starost)*

|                           | učni uspeh | starost | učni uspeh X starost |
|---------------------------|------------|---------|----------------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | n.p.       | *       | n.p.                 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | n.p.       | **      | n.p.                 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>STARŠI</i>             | n.p.       | +       | n.p.                 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | +          | ***     | *                    |
| <i>BRANJE</i>             | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | *          | ***     | n.p.                 |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | n.p.       | *       | n.p.                 |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; += težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

*Tabela 64: Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov (zaključna ocena iz matematike in starost)*

|                           | učni uspeh | starost | učni uspeh X starost |
|---------------------------|------------|---------|----------------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | n.p.       | *       | n.p.                 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | *          | *       | n.p.                 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>STARŠI</i>             | +          | n.p.    | n.p.                 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | **         | ***     | +                    |
| <i>BRANJE</i>             | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | ***        | ***     | n.p.                 |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | n.p.       | *       | n.p.                 |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; += težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

*Tabela 65: Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov (zaključna ocena iz branja in starost)*

|                           | učni uspeh | starost | učni uspeh X starost |
|---------------------------|------------|---------|----------------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | n.p.       | *       | n.p.                 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | +          | **      | n.p.                 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | +          | ***     | n.p.                 |
| <i>STARŠI</i>             | n.p.       | *       | n.p.                 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>BRANJE</i>             | ***        | ***     | n.p.                 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | n.p.       | ***     | +                    |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | n.p.       | *       | n.p.                 |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; + = težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

*Tabela 66: Skupni prikaz pomembnosti posamičnih in interakcijskih vplivov (zaključna ocena iz slovenskega jezika in starost)*

|                           | učni uspeh | starost | učni uspeh X obdobje |
|---------------------------|------------|---------|----------------------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | n.p.       | *       | n.p.                 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | *          | **      | n.p.                 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>STARŠI</i>             | n.p.       | n.p.    | n.p.                 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>BRANJE</i>             | +          | ***     | n.p.                 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | n.p.       | ***     | n.p.                 |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | n.p.       | *       | n.p.                 |

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; + = težnja k statistično pomembni razliki;  
n.p. = statistično nepomembna razlika.

*Kaj nam torej o vplivu šolskih ocen na oblikovanje otrokove samopodobe v dvoletnem spremljanem obdobju povedo dobljeni rezultati?*

1) Vpliv šolskih ocen na samopodobo je selektivne narave; to pomeni, da se nanaša na določeno področje samopodobe - tisto, na katerem se otrokova uspešnost izraža s posamezno šolsko oceno.

2) Nakazana je tendenca, da je v procesu razvojnega oblikovanja posameznih učnih sestavin samopodobe pomemben vpliv tiste ocene, ki se vsebinsko v tem obdobju bistveno ne spremeni ("čistost" spremenljivk).

3) Potrjuje se vpliv šolskih ocen na oblikovanje telesnih in socialnih sestavin samopodobe, kot to predvideva kompenzacijski model; otroci, manj uspešni glede na šolske ocene, se na področju telesnih zmožnosti (ne zunanjšega videza!) in na področju odnosov z vrstniki (ne s starši!) ocenjujejo pomembno višje kot učno bolj uspešni otroci.

4) Rezultati ne kažejo pomembnega vpliva šolskih ocen v sestavini *splošna samopodoba*, kar je v skladu s spoznanji sodobnih avtorjev glede nujnosti ločevanja med vsebinsko različnimi področji oblikovanja otrokove samopodobe (prim, po: Marsh, 1991b).

### **3 SAMOPODOBA KOT** **SKLOP RAZLOČEVALNIH SPREMENLJIVK**

Analizo razlik med povprečji obravnavanih skupin sem nadaljevala na multivariatnem nivoju, in sicer z diskriminantno analizo, s katero sem skušala dopolniti ugotovitve analize variance glede odnosa med sklopom posameznih sestavin samopodobe in spolom ter odnosa med sklopom posameznih sestavin samopodobe in različno učno uspešnostjo preizkušanih otrok.

Iz vsebinskih razlogov sem si raziskovalno vprašanje tokrat postavila iz drugega zornega kota; zanimalo me je, *ali po merjenih sestavinah samopodobe lahko razločujemo (diskriminiramo) skupino deklic od skupine dečkov ter skupine različno učno uspešnih otrok med seboj.*

Rezultati predhodno obravnavane analize namreč potrjujejo predpostavke sodobnih avtorjev na področju raziskovanja samopodobe (glej točko 2.2 in točko 2.3.5); kažejo, po eni strani, vpliv spola na telesne in socialne sestavine samopodobe ter na samopodobo na področju branja, po drugi strani pa pojasnjujejo naravo učnih sestavin samopodobe z vidika šolskih ocen, ki jih otroci na teh predmetnih področjih dosegajo.

Vprašanje, ki smiselno sledi tako iz raziskovalnih spoznanj, obravnavanih v teoretičnem uvodu, kot iz ugotovitev na podlagi izvedene analize variance, se nanaša na predpostavko, da imajo šolske ocene pri 10-letnih otrocih pomemben vpliv na oblikovanje nekaterih sestavin njihove samopodobe, medtem ko je pri 12-letnikih pričakovati, da bodo nekatere sestavine samopodobe pomembno vplivale na njihovo uspešnost pri določenih učnih predmetih.

Cilj uporabljene oziroma izvedene diskriminantne analize je torej trojen (prim, po: Klecka, 1980; Tabachnick in Fidell, 1989):

1. ugotoviti, ali se obravnavane skupine otrok med seboj statistično pomembno razločujejo na podlagi izločenih linearnih kombinacij merjenih sestavin samopodobe<sup>61</sup>,
2. ugotoviti, kako oziroma katere obravnavane skupine otrok se v posameznih vsebinskih sklopih analiz najbolj razlikujejo na ravni posameznih pomembnih diskriminantnih funkcij<sup>62</sup>,
3. ugotoviti pomen posameznih sestavin samopodobe pri tem ločevanju z vidika njihove povezanosti z določeno pomembno diskriminantno funkcijo.

<sup>61</sup>Podobno kot pri analizi glavnih komponent ter pri kanonični korekcijski analizi tudi pri diskriminantni analizi določamo linearno kombinacijo odvisnih spremenljivk (faktorji, variate oziroma diskriminantne funkcije), ki pa mora biti, za razliko od prvih dveh analiz, določena tako, da vodi do kar se da učinkovitega razlikovanja med skupinskimi povprečji (Košmelj, 1983).

Število vseh možnih diskriminantnih funkcij v analizi se določa po obrazcu: število skupin minus ena oziroma glede na število odvisnih spremenljivk, odvisno od tega, kateri sklop je številčno manj obsežen (Tabachnick in Fidell, 1989).

<sup>62</sup>Skupinska povprečja (*group centroids* ali centroidi skupin) so kazalniki razločevanja med obravnavanimi skupinami na ravni posameznih diskriminantnih funkcij; so točke v diskriminantnem prostoru, ki opredeljujejo značilen položaj določene skupine, zato jih uporabljamo pri razlagi oziroma razumevanju razlikovanja med skupinami (Klecka, 1980).

### 3.1 Desetletne dekllice in desetletni dečki

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 10-letne dekllice pomembno razločujejo od 10-letnih dečkov glede na sklop sestavin samopodobe (osem sestavin, kot jih meri vprašalnik SDQ-I).

Statistični program (SPSS/DISCRIMINANT) je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 33 primerov in jih v obdelavi upošteval 76 (36 dekllic in 40 dečkov).

V analizi je bila izračunana ena diskriminantna funkcija; iz tabele 67 je moč odčitati njeno statistično pomembnost<sup>63</sup>: čeprav je vrednost Wilksove lambde visoka, preizkus pomembnosti kaže na statistično pomembnost funkcije (hi-kvadrat = 18.28;  $p < .05$ ), na ravni katere se skupina dekllic statistično pomembno razlikuje od skupine dečkov.

Iz tabele 67 razberemo tudi, da koeficient kanonične korekcije (točkovni biserialni koeficient) kaže na zmerno (a že bistveno) povezanost med obema skupinama in izračunano diskriminantno funkcijo, kar pomeni, da se obravnavani skupini (srednje) dobro razlikujeta med seboj glede na sklop prediktorskih spremenljivk.

Na podlagi višine kanoničnega korekcijskega koeficienta lahko zaključim, da je izračunana diskriminantna funkcija pomembna (uporabna) tudi iz vsebinskega vidika pri pojasnjevanju razlik med spoloma glede na merjene sestavine samopodobe.

*Tabela 67: Prikaz pomembnosti izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe (funkcije) v diskriminantni analizi*

| funkcija    | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|-------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i> | .298            | 100.00     | 100.00     | .48         | 0           | .770            | 18.28      | 8  | .019 |

Na podlagi rezultatov analize diskriminantne funkcije lahko sprejemem peto postavljeno hipotezo (H5): *na ravni ene in edine izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupina 10-letnih dekllic statistično pomembno razlikuje od skupine 10-letnih dečkov.*

V nadaljevanju je izločena pomembna diskriminantna funkcija natančneje obravnavana.

<sup>63</sup> Za preverjanje statistične pomembnosti diskriminantne funkcije sem uporabila preizkus Wilksove lambde - multivariatnega merjenja razlik med skupinami glede na prediktorske spremenljivke (v pričujočem primeru glede na sestavine samopodobe); veliko razločevanje med skupinami (ločenost centroidov v prostoru je zelo velika) je povezano z nizkimi vrednostmi Wilksove lambde (do 0), bolj kot se višina tega kriterija približuje vrednosti 1, manjša je oddaljenost med centriidi v prostoru (pri vrednosti 1 se centriidi popolnoma prekrivajo - ni razlik med skupinami).



Spodnja tabela kaže, kako izločena diskriminantna funkcija ločuje skupino deklic od skupine dečkov v diskriminantnem prostoru:

*Tabela 68: Skupinska povprečja (centroidi)*

| skupina otrok | funkcija |
|---------------|----------|
| deklice       | -.55394  |
| dečki         | .49855   |

Pomembnost posameznih sestavin samopodobe pri razločevanju med deklicami in dečki lahko ugotavljamo na podlagi Pearsonovih korekcijskih koeficientov med posameznimi merjenimi spremenljivkami ter izračunano diskriminantno funkcijo:

*Tabela 69: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo*

| sestavine samopodobe      | funkcija |
|---------------------------|----------|
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .71      |
| <i>MATEMATIKA</i>         | .46      |
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | .30      |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | .15      |
| <i>BRANJE</i>             | -.14     |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .13      |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | .09      |
| <i>STARŠI</i>             | .04      |

Korekcijski koeficienti, predstavljeni v gornji tabeli, se gibljejo v razponu od .71 do .04; s t-preizkusom lahko določim spodnjo mejo njihove statistične pomembnosti; za korekcije, enake ali višje od .23, je izračunani t statistično pomemben ( $t = 2.03 > (p=.05, ss=74) = 2.00$ ).

Na podlagi tabele 69 (glej tudi priloga 8) lahko predvidevamo<sup>64</sup>, da k razlikovanju med deklicami in dečki (tabela 68) najbolj prispeva samopodoba na področju telesnih zmožnosti; dečki so v sestavini *telesne zmožnosti* v povprečju dosegli višji rezultat (27.70) kot deklice (23.56). K razlikovanju med skupinama nadalje pomembno prispevata še dve

<sup>64</sup> Ker povezanost med opazovanimi spremenljivkami in izločeno diskriminantno funkcijo ugotavljamo na bivariatnem nivoju, lahko na prispevek posamezne sestavine samopodobe k razločevanju med obravnavanimi skupinami le sklepamo, saj v tem primeru ne upoštevamo odnosov med prediktorji.

sestavini samopodobe, in sicer *matematika* in *telesni videz*; v obeh sestavinah so dečki dosegli višji rezultat kot deklice (27.08 in 26.22 oziroma 24.42 in 24.50 - priloga 8).

Dobljeni rezultati so delno pričakovani, delno pa presenečajo; z diskriminantno funkcijo, ki je določena tako, da skupini v največji možni meri razločuje, so povezane tri sestavine samopodobe - *telesne zmožnosti*, *matematika* in *telesni videz*, vse tri v prid dečkom. Ugotovitev glede sestavin, ki izražata telesno področje samopodobe v prid dečkom, je skladna tudi z rezultati analize variance, medtem ko se razlaga zaplete v primeru samopodobe na področju matematike. Analiza variance je namreč pokazala dvoje: prvič, da spol v statistično pomembni meri ne vpliva na oblikovanje te sestavine, ter drugič, da spol pomembno vpliva na oblikovanje sestavine *branje*, izvedena diskriminantna analiza pa tega ne potrjuje.

Ravno nasprotno - kaže, da na podlagi rezultata, doseženega v sestavini *matematika*, lahko določimo spol otrok (ne pa na podlagi rezultata v sestavini *branje*).

*Ali to pomeni, da odnosi med učnimi sestavinami samopodobe in spolom otrok niso tako enostavni, kot se utegne zazdeti na prvi pogled?*

Ob natančnejšem pregledu tabel 26 in 27 hitro ugotovimo, da so razlike med deklicami in dečki na področju matematike bolj izražene pri 10-ih kot pri 12-ih letih, v prid dečkom, medtem ko so na področju branja večje razlike med spoloma bolj izrazite pri 12-ih kot pri 10-ih letih, in sicer tokrat v prid deklicam.

Menim, da je iz teh razlogov smiselno, pred nadaljnjim iskanjem vzrokov za ugotovljeno stanje, najprej si ogledati rezultate diskriminantne analize za 12-letne otroke, in šele za tem pozornost ponovno usmeriti k razlagi, zdaj že lahko zatrdimo, teh kompleksnih odnosov.

### 3.2 Dvanajstletne deklice in dvanajstletni dečki

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 12-letne deklice pomembno razločujejo od 12-letnih dečkov glede na sklop sestavin samopodobe.

Statistični program je zaradi manjkajočih vrednosti iz analize izločil 34 primerov in jih v obdelavi upošteval 75 (37 deklic in 38 dečkov).

V analizi je bila izračunana ena diskriminantna funkcija; iz tabele 70 na naslednji strani je razvidna njena statistična pomembnost: vrednost Wilksove lambde je sicer visoka, vendar preizkus pomembnosti kaže na statistično pomembnost funkcije ( $hi\text{-kvadrat} = 22.35$ ;  $p < .01$ ).

Iz tabele 70 razberemo tudi, da koeficient kanonične korekcije kaže na srednje visoko povezanost med obema skupinama in izračunano diskriminantno funkcijo. To pomeni, da se obravnavani skupini dobro razlikujeta med seboj glede na sklop prediktorskih spremenljivk.

Tabela 70: Prikaz pomembnosti izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe (funkcije) v diskriminantni analizi

| funkcija    | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|-------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i> | .382            | 100.00     | 100.00     | .53         | 0           | .723            | 22.35      | 8  | .004 |

Na podlagi rezultatov analize diskriminantne funkcije lahko sprejemem šesto postavljeno hipotezo (H6): *na ravni ene in edine izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupina 12-letnih deklic statistično pomembno razlikuje od skupine 12-letnih dečkov.*

Spodnja tabela kaže, kako izločena diskriminantna funkcija razločuje skupino deklic od skupine dečkov v diskriminantnem prostoru:

Tabela 71: Skupinska povprečja (centroidi)

| skupina otrok | funkcija |
|---------------|----------|
| deklice       | -.61837  |
| dečki         | .60210   |

Tabela 72: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

| sestavine samopodobe      | funkcija |
|---------------------------|----------|
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .60 *    |
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | .47 *    |
| <i>BRANJE</i>             | -.38 *   |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | .38 *    |
| <i>STARŠI</i>             | .22      |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .20      |
| <i>MATEMATIKA</i>         | .07      |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | .01      |

\* p < .05

Na podlagi tabele 72 (glej tudi priloga 8) lahko sklepamo, da k razlikovanju med deklicami in dečki (tabela 71) najbolj prispeva samopodoba na področju telesnih zmožnosti; dečki so v sestavini *telesne zmožnosti* v povprečju dosegli višji rezultat (26.34) kot deklice (22.78). Prav tako je razlikovanje med skupinama v prid dečkom na podlagi korelacij nakazano še v sestavinah *telesni videz* in *splošna samopodoba* (povprečen rezultat za skupino dečkov je 25.00 in 27.84 oziroma za skupino deklic 22.22 in 25.94 - priloga 8). Na področju branja pa kažejo deklice višjo samopodobo kot dečki (26.81 in 24.24 - priloga 8).

Diskriminantna analiza, izvedena na vzorcu 12-letnikov, nam pomaga k razumevanju odnosa med spolom in samopodobo 10-letnih otrok (sklopom njenih posameznih merjenih sestavin) predvsem v dveh točkah:

1) Ob primerjavi tabel 68 in 71 ugotovimo, da se ločevanje med deklicami in dečki glede na izločeno diskriminantno funkcijo pri 12-ih letih še okrepi (razlike se povečajo, kar kažeta tudi vrednosti Wilksove lambde, poleg tega pa se koeficient kanonične korekcije malce poviša).

2) Korekcijski koeficienti, prikazani v tabeli 72, kažejo, da so z diskriminantno funkcijo najvišje oziroma statistično pomembno povezane štiri sestavine samopodobe; tri v prid dečkom (*telesne zmožnosti*, *telesni videz* in *splošna samopodoba*) in ena v prid deklicam (*branje*), kar pomeni, da otroke na podlagi doseženega rezultata v teh posameznih sestavinah lahko glede na spol razvrstimo v dve skupini.

Pomen sestavine *matematika* se pri 12-ih letih, v primerjavi z dvema letoma prej, pokaže kot zanemarljiv, pomembnost sestavine *branje*, pa, v primerjavi z ugotovitvami analize, izvedene na podlagi rezultatov 10-letnikov, pridobi na pomenu (pomembno korelira s funkcijo).

Res je, tako kot sem sklepala že pod točko 3.1, da so odnosi med tema dvema učnima sestavinama glede na spol vse prej kot enostavni. Vendar pa, kako jih pojasniti?

Menim, da je na tem mestu najprej potrebno poudariti večjo občutljivost uporabljene metode (kot pri analizi variance), saj v tem primeru razlike med spoloma iščemo glede na tak sklop opazovanih spremenljivk, ki skupini med seboj razločuje v največji možni meri (zrcali vpliv spolnih stereotipov). Kljub temu pa je potrebno opozoriti, da bi šele na podlagi ponovnega - natančnejšega - preverjanja teh razlik v rezultatih med obema uporabljenima statističnima metodama lahko sprejeli gornji sklep.

Rezultati zato napeljujejo k razmišljanju, da se pri 10-letnikih v učni sestavini *matematika* vendarle kaže pomemben vpliv spolnih stereotipov ob predpostavki, da *branje*, kot relativno dobro oblikovana sestavina (zaznana uspešnost na podlagi osvojene bralne tehnike?), prvenstveno razlikuje otroke glede na oceno (glej točko 3.3.3).

Tako postane tudi bolj jasno, zakaj *branje*, in ne *matematika*, pomembno korelira z diskriminantno funkcijo pri 12-ih letih: samopodoba na področju matematike se namreč v pomembni meri oblikuje na podlagi ocen in z leti šolanja postaja vpliv drugih dejavnikov zmeraj manj pomemben (v tem primeru vpliv spola); nasprotno pa samopodoba na

področju branja z leti šolanja izgublja vpliv na ocene, saj to področje uspešnosti na predmetni stopnji ni več spremljano oziroma ocenjevano po zunanjih kriterijih.

Možno je, da je iz tega razloga samopodoba 12-letnikov v sestavini *branje* visoko nasičena s samopodobo v isti sestavini (prim, s točko 1.2), kot so jo preizkušanci oblikovali že pri 10-ih letih (razlike v *branju* med spoloma smo pripisali razlikam v oceni iz branja), ter da se kot taka zaradi nesistematičnega vpliva na svoje nadaljnje oblikovanje pri 12-ih letih izraža pod vplivom spolnih stereotipov. Ob tem pa je nenazadnje smiselno opozoriti tudi na dejstvo, da postavke, ki v vprašalniku SDQ-I merijo sestavino *branje*, nadaljnega oblikovanja najverjetneje niti ne morejo zaznati, saj so vezane na samo osvojitve bralne tehnike in na interes za branje, ki se oblikuje že do starosti dvanajstih let.

S tega vidika postanejo prav vsi prikazani rezultati smiselni in skladni z ugotovitvami tujih avtorjev (natančen pregled podaja Crain, 1996); posebno umestna pa se na tem mestu zdi omemba raziskave v okviru magistrskega dela avtorice Kobal-Palčičeve (1995), ki na podlagi statistično nepomembnih razlik med spoloma v oblikovanju samopodobe mladostnikov v sestavini *matematika* zaključuje, da slovenska šola spolno ne diskriminira (upoštevanje načela enakih možnosti).

### **3.3 Različno učno uspešni desetletni otroci**

#### 3.3.1 Različno učno uspešni desetletni otroci glede na splošni učni uspeh

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 10-letni otroci, razvrščeni v tri skupine glede na svoj zaključni učni uspeh - manj uspešni, uspešni in zelo uspešni -, razlikujejo med seboj glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi sta bili izračunani dve diskriminantni funkciji; iz tabele 73 je razvidno, da nobena izmed njiju ni statistično pomembna: Wilksovi lambda sta zelo visoki ter statistično nepomembni (že pred prvo izločeno funkcijo vrednost hi-kvadrata presega 5% tveganje!); koeficienta kanonične korekcije pa kažeta na neznatno povezanost med obravnavanimi skupinami in izločenima diskriminantnima funkcijama (.33 oziroma .26).

Tabela 73: *Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija     | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|--------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>  | .123            | 62.19      | 62.19      | .33         | 0           | .829            | 13.06      | 16 | .668 |
| <i>druga</i> | .075            | 37.81      | 100.00     | .26         | 1           | .930            | 5.01       | 7  | .659 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij lahko sprejem sedmo hipotezo (H7) o razlikovanju med različno uspešnimi 10-letnimi otroci glede na njihov zaključni učni uspeh: *na ravni nobene izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupine manj uspešnih, uspešnih in zelo uspešnih otrok ne razločujejo statistično pomembno.*

Iz navedenih razlogov nadaljnja analiza izločenih diskriminantnih funkcij ni upravičena.

### 3.3.2 Različno učno uspešni desetletni otroci glede na zaključno oceno iz matematike

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 10-letni otroci, razvrščeni v štiri skupine glede na svojo zaključno oceno iz matematike - - neuspešni, dobri, prav dobri in odlični -, razlikujejo med seboj glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi so bile izračunane tri diskriminantne funkcije; iz tabele 74 je razvidno, da nobena izmed njih ni statistično pomembna (preizkus pomembnosti Wilksove lambde že pred prvo izločeno funkcijo presega 5% tveganje).

Koeficient kanonične korekcije med prvo izločeno funkcijo in obravnavanimi skupinami sicer kaže na zmerno povezanost med njimi (.48), poleg tega pa prva funkcija pojasnjuje tudi relativno visok delež variance (približno 73%). Vendar kljub temu menim, da zaradi velikosti vzorca ni smiselna niti vsebinska razlaga funkcije.

*Tabela 74: Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija      | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|---------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>   | .296            | 72.66      | 72.66      | .48         | 0           | .693            | 25.33      | 24 | .388 |
| <i>druga</i>  | .087            | 21.34      | 94.00      | .28         | 1           | .898            | 7.42       | 14 | .917 |
| <i>tretja</i> | .024            | 6.00       | 100.00     | .15         | 0           | .976            | 1.67       | 6  | .948 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij lahko sprejem sedmo hipotezo (H7) o razlikovanju med različno uspešnimi 10-letnimi otroci glede na njihovo zaključno oceno iz matematike: *na ravni nobene izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok ne razločujejo statistično pomembno.*

Iz navedenih razlogov nadaljnja analiza izločenih diskriminantnih funkcij ni upravičena.

### 3.3.3 Različno učno uspešni desetletni otroci glede na zaključno oceno iz branja

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 10-letni otroci, razvrščeni v tri skupine glede na svojo zaključno oceno iz branja - manj uspešni, uspešni in zelo uspešni -, razlikujejo med seboj glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi sta bili izračunani dve diskriminantni funkciji; iz tabele 75 je razvidno, da je statistično pomembna le prva izločena linearna kombinacija sestavin samopodobe, na kar kaže preizkus pomembnosti Wilksove lambde (bi-kvadrat = 37.16;  $p < .01$ ).

Iz tabele 75 razberemo tudi, da prva izločena funkcija pojasnjuje skorajda 88% variance med obravnavanimi skupinami ter da je povezanost med skupinami in diskriminantno funkcijo srednje visoka ( $r = .60$ ) - obravnavane skupine se (srednje) dobro razlikujejo med seboj glede na sklop prediktorskih spremenljivk. Nadaljnja analiza je torej upravičena tudi iz vsebinskega vidika.

*Tabela 75: Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija     | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|--------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>  | .578            | 87.67      | 87.67      | .60         | 0           | .586            | 37.16      | 16 | .002 |
| <i>druga</i> | .081            | 12.33      | 100.00     | .27         | 1           | .925            | 5.44       | 7  | .607 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij moram sedmo hipotezo (H7) o razlikovanju med različno uspešnimi 10-letnimi otroci glede na njihovo zaključno oceno iz branja zavrniti: *skupine manj uspešnih, uspešnih in zelo uspešnih otrok se na ravni prve izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe med seboj razločujejo v statistično pomembni meri.*

Tabela 76 na naslednji strani kaže, kako izločena diskriminantna funkcija razločuje obravnavane skupine v diskriminantnem prostoru; iz nje je razvidno razlikovanje skupine manj uspešnih otrok (negativen predznak) od skupin uspešnih in zelo uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz branja (pozitiven predznak).



Tabela 76: Skupinska povprečja (centroidi)

| skupina otrok | funkcija |
|---------------|----------|
| manj uspešni  | -1.19279 |
| uspešni       | .60446   |
| zelo uspešni  | .34005   |

Skupinski centroidi, ki so določeni tako, da je variabilnost znotraj skupin čim manjša, hkrati pa razhajanje med skupinami kar se da veliko, kažejo, 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).

Tabela 77: Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

| sestavine samopodobe      | funkcija 1 |
|---------------------------|------------|
| <i>BRANJE</i>             | .66 *      |
| <i>STARŠI</i>             | .21        |
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | -.18       |
| <i>VRSTNIKI</i>           | -.15       |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | -.14       |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | -.06       |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | -.05       |
| <i>MATEMATIKA</i>         | -.10       |

\*  $p < .05$

Ob pregledu korelacij, prikazanih v tabeli 77, 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 (29.12 oziroma 24.05 - priloga 8), kar je razvidno tudi iz predznakov vrednosti skupinskih centroidov (tabela 76).

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 relativno dobrimi bralci.

Vse to potrjuje dobro oblikovano naravo te sestavine že pri 10-letnih otrokih (glej točko 1.2) in nenazadnje tudi smiselnost upoštevanja večsestavinskosti konstrukta samopodobe.

### 3.3.4 Različno učno uspešni desetletni otroci glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ah se 10-letni otroci, razvrščeni v štiri skupine glede na svojo zaključno oceno iz slovenskega jezika - - neuspešni, dobri, prav dobri in odlični -, razločujejo med seboj glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi so bile izračunane tri diskriminantne funkcije; iz tabele 78 je razvidno, da nobena izmed njih ni statistično pomembna (preizkus pomembnosti Wilksove lambde že pred prvo izločeno funkcijo krepko presega 5% tveganje).

Koeficient kanonične korekcije med prvo izločeno funkcijo in obravnavanimi skupinami sicer kaže na zmerno povezanost med njimi (.41), poleg tega pa prva funkcija pojasnjuje tudi relativno visok delež variance (približno 63%). Vendar kljub temu menim, da zaradi velikosti vzorca niti vsebinska razlaga funkcije ni smiselna.

*Tabela 78: Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija      | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|---------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>   | .204            | 63.31      | 63.31      | .41         | 0           | .740            | 20.74      | 24 | .654 |
| <i>druga</i>  | .073            | 22.71      | 86.02      | .26         | 1           | .892            | 7.92       | 14 | .894 |
| <i>tretja</i> | .045            | 13.98      | 100.00     | .21         | 0           | .957            | 3.04       | 6  | .803 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij lahko sprejemem sedmo hipotezo (H7) o razlikovanju med različno uspešnimi 10-letnimi otroci glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika: *na ravni nobene izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok statistično pomembno ne razločujejo.*

Iz navedenih razlogov nadaljnja analiza izločenih diskriminantnih funkcij ni upravičena.

### **3.4 Različno učno uspešni dvanajstletni otroci**

#### **3.4.1 Različno učno uspešni dvanajstletni otroci glede na splošni učni uspeh**

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 12-letni otroci, razvrščeni v štiri skupine glede na svoj zaključni učni uspeh - neuspešni, dobri, prav dobri in odlični -, med seboj razločujejo glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi so bile izračunane tri diskriminantne funkcije; iz tabele 79 je razvidno, da je statistično pomembna le prva izločena linearna kombinacija sestavin samopodobe, na kar kaže preizkus pomembnosti Wilksove lambde (hi-kvadrat = 48.66;  $p < .01$ ).

Iz tabele 79 tudi razberemo, da prva izločena funkcija pojasnjuje 67% variance med obravnavanimi skupinami ter da je povezanost med skupinami in diskriminantno funkcijo srednje visoka ( $r = .60$ ) - obravnavane skupine se med seboj (srednje) dobro razlikujejo glede na sklop prediktorskih spremenljivk; vse to utemeljuje tudi vsebinsko upravičenost nadaljnje analize.

*Tabela 79: Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija      | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|---------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>   | .576            | 67.08      | 67.08      | .60         | 0           | .489            | 48.66      | 24 | .002 |
| <i>druga</i>  | .213            | 24.79      | 91.87      | .42         | 1           | .771            | 17.72      | 14 | .220 |
| <i>tretja</i> | .070            | 8.13       | 100.00     | .26         | 0           | .935            | 4.589      | 6  | .598 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij lahko sprejemem osmo hipotezo (H8) o razlikovanju med različno uspešnimi 12-letnimi otroci glede na njihov zaključni učni uspeh: *skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok se na ravni prve izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe med seboj razločujejo v statistično pomembni meri.*

Iz tabele 80, v kateri so prikazana skupinska povprečja kot točke skrajnega razločevanja med obravnavanimi skupinami v diskriminantnem prostoru prve funkcije, je razviden

linearen vzorec razločevanja, in sicer v skladu s stopnjevanjem po lestvici učne uspešnosti (od pozitivnega k negativnemu polu); med seboj sta glede na njihov zaključni učni uspeh najbolj oddaljeni skupina neuspešnih in skupina odličnih otrok.

Tabela 80: *Skupinska povprečja (centroidi)*

| skupina otrok | funkcija |
|---------------|----------|
| neuspešni     | 1.26356  |
| dobri         | .22458   |
| prav dobri    | -.26360  |
| odlični       | -1.01512 |

Korekcijski koeficienti, prikazani v tabeli 81, kažejo, da je s prvo izloženo funkcijo najvišje povezana samopodoba na področju matematike. Na podlagi te ugotovitve lahko sklepamo, 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 (24.65 oziroma 15.31 - priloga 8).

Tabela 81: *Koeficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo*

| sestavine samopodobe      | funkcija |
|---------------------------|----------|
| <i>MATEMATIKA</i>         | -.63 *   |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | -.54 *   |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .37 *    |
| <i>BRANJE</i>             | -.29 *   |
| <i>STARŠI</i>             | .06      |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | -.07     |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .01      |
| <i>TELESNE VIDEZ</i>      | .03      |

\*  $p < .05$

\*  $p < .05$

Iz tabele 81 je razvidno, da se obravnavani skupini med seboj razlikujeta tudi na podlagi rezultatov, doseženih v sestavinah *šolski predmeti*, *branje* in *telesne zmožnosti*; odlični imajo na prvih dveh področjih višjo samopodobo kot neuspešni otroci (priloga 8), medtem ko neuspešni na področju telesnih zmožnosti dosegajo v povprečju višji rezultat kot odlični otroci (26.92 oziroma 22.47 - priloga 8).

### 3.4.2 Različno učno uspešni dvanajstletni otroci glede na zaključno oceno iz matematike

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 12-letni otroci, razvrščeni v štiri skupine glede na zaključno oceno iz matematike - neuspešni, dobri, prav dobri in odlični -, med seboj razlikujejo glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi so bile izračunane tri diskriminantne funkcije; iz tabele 82 je razvidno, da je statistično pomembna le prva izločena linearna kombinacija sestavin samopodobe, na kar kaže preizkus pomembnosti Wilksove lambde (hi-kvadrat = 55.37;  $p < .001$ ).

Iz tabele 82 razberemo tudi, da prva izločena funkcija pojasnjuje skorajda 73% variance med obravnavanimi skupinami ter da je povezanost med skupinami in diskriminantno funkcijo srednje visoka ( $r = .65$ ) - obravnavane skupine se med seboj (srednje) dobro razlikujejo glede na sklop prediktorskih spremenljivk, kar vsebinsko utemeljuje upravičenost nadaljnje analize.

**Tabela 82:** *Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija      | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|---------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>   | .743            | 72.60      | 72.60      | .65         | 0           | .443            | 55.37      | 24 | .000 |
| <i>druga</i>  | .201            | 20.44      | 93.04      | .42         | 1           | .772            | 17.594     | 14 | .226 |
| <i>tretja</i> | .071            | 6.96       | 100.00     | .26         | 0           | .933            | 4.680      | 6  | .586 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij lahko sprejem osmo hipotezo (H8) o razlikovanju med različno uspešnimi 12-letnimi otroci glede na njihovo zaključno oceno iz matematike: *skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok se na ravni prve izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe med seboj razločujejo v statistično pomembni meri.*

Iz tabele 83, v kateri so prikazana skupinska povprečja kot točke skrajnega razločevanja med obravnavanimi skupinami v diskriminantnem prostoru prve funkcije, je razviden linearen vzorec razločevanja, in sicer v skladu s stopnjevanjem po lestvici učne uspešnosti

(od pozitivnega k negativnemu polu); med seboj sta najbolj oddaljeni skupina neuspešnih in skupina odličnih otrok glede na njihovo učno uspešnost pri matematiki.

Tabela 83: Skupinska povprečja (centroidi)

| skupina otrok | funkcija |
|---------------|----------|
| neuspešni     | .80724   |
| dobri         | .46153   |
| prav dobri    | -.75283  |
| odlični       | -1.30455 |

Iz tabele 84 razberemo, da so s prvo izloženo funkcijo statistično pomembno povezane tri sestavine samopodobe: dve učni sestavini ter sestavina samopodobe na telesnem področju.

Tabela 84: Koefficienti korelacije med spremenljivkami in diskriminantno funkcijo

| sestavine samopodobe      | funkcija |
|---------------------------|----------|
| <i>MATEMATIKA</i>         | -.67 *   |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | -.41 *   |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | .31 *    |
| <i>BRANJE</i>             | -.20     |
| <i>VRSTNIKI</i>           | .12      |
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | -.02     |
| <i>STARŠI</i>             | .01      |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | .04      |

\* p < .05

\* p < .05

Na podlagi korekcij, prikazanih v tabeli 84, lahko sklepamo, da se skupim neuspešno in odlično ocenjenih otrok pri matematiki razlikujeta predvsem po rezultatu, doseženemu v sestavini *matematika*: odlično ocenjeni otroci imajo na tem ocenjevanem področju tudi višjo samopodobo kot neuspešni (26.69 oziroma 17.12 - priloga 8), prav tako pa je samopodoba prvih višja v sestavini *šolski predmeti* (priloga 8).

Na telesnem področju pa je slika obrnjena: višjo samopodobo kot odlični imajo v sestavini *telesne zmožnosti* neuspešni otroci (22.47 oziroma 26.92 - priloga 8).

### 3.4.3 Različno učno uspešni dvanajstletni otroci glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika

Z diskriminantno analizo sem v tem vsebinskem sklopu skušala ugotoviti, ali se 12-letni otroci, razvrščeni v štiri skupine glede na zaključno oceno iz slovenskega jezika - - neuspešni, dobri, prav dobri in odlični -, med seboj razločujejo glede na sklop sestavin samopodobe.

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).

V analizi so bile izračunane tri diskriminantne funkcije; iz tabele 85 je razvidno, da nobena izmed njih ni statistično pomembna (preizkus pomembnosti Wilksove lambda že pred prvo izločeno funkcijo presega 5% tveganje).

Koeficient kanonične korekcije med prvo izločeno funkcijo in obravnavanimi skupinami sicer kaže na zmerno povezanost med njimi (.49), poleg tega pa prva funkcija pojasnjuje tudi relativno visok delež variance (približno 66%). Vendar kljub temu menim, da zaradi velikosti vzorca ni smiselna niti vsebinska razlaga funkcije.

*Tabela 85: Prikaz pomembnosti izločenih linearnih kombinacij sestavin samopodobe (funkcij) v diskriminantni analizi*

| funkcija      | lastna vrednost | % variance | kumulat. % | kanon. kor. | po funkciji | Wilksova lambda | hi-kvadrat | df | p    |
|---------------|-----------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------------|------------|----|------|
| <i>prva</i>   | .322            | 65.90      | 65.90      | .49         | 0           | .645            | 29.83      | 24 | .191 |
| <i>druga</i>  | .322            | 19.41      | 85.30      | .29         | 1           | .852            | 10.864     | 14 | .670 |
| <i>tretja</i> | .072            | 14.70      | 100.00     | .26         | 0           | .933            | 4.711      | 6  | .581 |

Na podlagi rezultatov analize izločenih diskriminantnih funkcij moram osmo hipotezo (H8) o razlikovanju med različno uspešnimi 12-letniki glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika zavrtniti: *na ravni nobene izločene linearne kombinacije sestavin samopodobe se skupine neuspešnih, dobrih, prav dobrih in odličnih otrok med seboj ne razločujejo statistično pomembno.*

Iz navedenih razlogov nadaljnja analiza izločenih diskriminantnih funkcij ni upravičena.



### 3.5 Ugotovitve o razločevalni moči spremenljivk samopodobe glede na skupine različno učno uspešnih 10-letnih in 12-letnih otrok

Rezultati izvedenih diskriminantnih analiz, predstavljeni v tabelah 67 - 85, navajajo k zaključkom, ki jih na vsebinski ravni lahko oblikujemo v tri točke:

1. 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 10-ih letih, otrok glede na njihov splošni učni uspeh ter učno uspešnost pri matematiki ter pri slovenskem jeziku ne moremo razločevati; razmišljamo lahko torej v smeri domneve, da se pri tej starosti samopodoba 10-letnikov še oblikuje ter da njihova učna uspešnost nastopa kot pomemben dejavnik v tem procesu.

Vendar pa to na podlagi dobljenih rezultatov (glej tudi točko 3.3.3) ne velja, ko obravnavamo skupine otrok, oblikovane glede na njihovo bralno uspešnost. V tem primeru namreč na podlagi sestavin samopodobe (natančneje, sestavine *branje*) lahko 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 otrokovo manifestno vedenje in/ali odnos do branja (poleg stopnje osvojenosti bralne tehnike in stopnje razumevanja prebranega).

2. Ugotovimo tudi, da sestavine samopodobe (njihova linearna kombinacija) v pomembni meri razločujejo skupine 12-letnikov, oblikovane glede na njihov zaključni učni uspeh ter učno uspešnost pri matematiki. Šele pri 12-ih 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).

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, tako glede na splošni učni uspeh kot glede na zaključno oceno iz matematike, manj uspešni.

Ta ugotovitev je izredno pomembna, saj potrjuje obstoj kompenzacijskega modela ter modela I/E (Winne in Marx, 1981, po: Byrne, 1984 oziroma Marsh, 1986, po: Marsh, 1990a, 1993c).

3. Rezultati diskriminantne analize potrjujejo predpostavko o nujnosti vključitve nove učne sestavine (*slovenski jezik*), kot sem jo izpostavila že pod točko 2.3.4; ugotovitev, da glede na merjene sestavine samopodobe ni mogoče razločevati med skupinami različno učno uspešnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz slovenskega jezika (predvsem

pri 12-ih letih), se s tega vidika zdi pravilna, saj samopodobe na ocenjevanem področju nismo merili.

Vendar pa je po mojem mnenju možna še dodatna razlaga; mogoče je, 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 namreč pogosto pojavlja v nejasni kombinaciji z branjem, kot *reading/verbal*, *English self-concept*, *language*, ipd. (prim, po več avtorjih, npr.: Marsh, 1990e; Shavelson s sod., 1976; Song in Hattie, 1984).

Na podlagi tega razmišljanja ter dobljenih rezultatov sklepam, da pri 12-letnikih merjenje sestavine *branje*, kot jo opredeljuje vprašalnik SDQ-I, ni več smiselno zaradi premajhne občutljivosti ter da bi bila iz tega razloga bolj upravičena uporaba lestvice *Verbal self-concept*, kot jo opredeljuje vprašalnik SDQ-II, namenjen starejši populaciji - mladostnikom (Marsh, 1990e).

## VIL SKLEPI IN USMERITVE

V svojem magistrskem delu sem se posvetila raziskovanju otrokove samopodobe v šolskem obdobju.

Teoretično, predvsem pa empirično sem skušala proučiti naravo samopodobe otrok z vidika nekaterih dejavnikov, za katere domnevamo, da prispevajo k oblikovanju konstrukta samopodobe na področjih, pomembnih predvsem za to starostno obdobje (področje lastnega telesa, socialno področje, učno področje ter splošen odnos do samega sebe). Glede na problem sem raziskavo oblikovala longitudinalno, in sicer sem samopodobo oziroma njene posamezne sestavine z vprašalnikom SDQ-I merila na istem vzorcu otrok v dveh časovnih obdobjih (pri 10-ih in pri 12-ih letih kronološke starosti), pri čemer sem kot pomembne dejavnike njenega oblikovanja izpostavila: kronološko starost otrok, njihov spol in učno uspešnost v obeh starostnih obdobjih ter razlike med sestavinami želene in dejanske samopodobe, ki so se pokazale na vzorcu preizkušanih otrok pri njihovem 10. letu starosti.

V skladu z namenom raziskave sem skušala odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je povezanost med sestavinami samopodobe v omenjenih dveh starostnih obdobjih?
2. Kako na oblikovanje posameznih sestavin samopodobe med 10-im in 12-im letom vplivajo dejavniki: velikost razlik med želeno in dejansko samopodobo, spol in učna uspešnost?
3. Kakšna je razločevalnost samopodobe različnih skupin (deklic in dečkov ter različno učno uspešnih) 10-letnih in 12-letnih otrok?

**Raziskovalne ugotovitve, do katerih sem prišla na podlagi različnih statističnih in teoretskih analiz, lahko strnem v naslednjih točkah:**

1. Po predvidevanjih rezultati kažejo razvojno pogojen upad izraženosti posameznih sestavin samopodobe med 10-im in 12-im letom starosti. Prav tako je opaziti znižanje statističnih povezav med različnimi sestavinami v spremljanem obdobju, kar kaže na značilnosti členitve samopodobe. V zvezi s tem velja poudariti, da razčlenjevanje sestavin samopodobe na učnem področju, v primerjavi z razčlenjevanjem samopodobe na telesnem in socialnem področju, ni tako izrazito; povezava med samopodobo v sestavinah *branje* in *matematika* je že pri 10-letnikih nizka (čeprav je statistično pomembna) ter se ohranja na enaki ravni do 12. leta podobno kot povezave: *branje - šolski predmeti* ter *matematika - šolski predmeti* (s to razliko, da se le-te ohranjajo visoke).

Razčlenjevanje torej ne poteka na vseh področjih oblikovanja otrokove samopodobe z enako intenzivnostjo; bolje so oblikovane sestavine na učnih področjih, ki so v ospredju v začetnem obdobju šolanja, najverjetneje zaradi zelo sistematičnega in zgodnjega vpliva šolskih dejavnikov nanje.

2. Visoke pozitivne zveze med samopodobo 10-letnikov in njihovo samopodobo, merjeno dve leti, kasneje vodijo do zaključka, da so nekatere sestavine samopodobe relativno stabilne narave; rezultati v spremljanem obdobju kažejo, da se med 10-im in 12-im letom "prenaša" predvsem nizka (manj pozitivna) samopodoba v dveh sestavinah: v sestavini *telesne zmožnosti* (telesno področje) ter v sestavini *branje* (učno področje).

Ugotovitev je možno interpretirati na dva načina; v luči razvojno pogojenega razčlenjevanja konstrukta (večjo stabilnost kaže samopodoba v bolj razčlenjenih sestavinah), in kot ohranjanje dejansko manj pozitivne samopodobe (zaradi bolj konstantnega vpliva socialnih dejavnikov, ki na oblikovanje samopodobe vplivajo negativno).

3. K domnevi o razvojno pogojenemu oblikovanju samopodobe vodijo tudi rezultati razčlenjevanja posameznih sestavin na razsežnosti *dejansko - želeno*. Že pri 10-letnikih lahko govorimo o dveh konstruktih - dejanski in želeni samopodobi -, obenem pa natančnejša analiza pokaže, da ima v procesu oblikovanja samopodobe pomembno vlogo tudi samo razmerje med obema (velikost razlik med njima); upad dejanske samopodobe v posameznih sestavinah je v dvoletnem spremljanem obdobju namreč bolj intenziven pri tistih 10-letnikih, ki pri tej starosti še niso občutneje diferencirali dejanske in zelene samopodobe.

4. Iz raziskovalnih ugotovitev je moč zaključiti na zanimivo vlogo spola v oblikovanju otrokove samopodobe: rezultati kažejo, da le-ta nima pomembnega vpliva na vzorec oblikovanja obravnavanega konstrukta med 10-im in 12-im letom otrokove starosti, ob tem pa v pomembni meri diferencira samopodobo 10-letnikov v nekaterih sestavinah - na telesnem in socialnem področju ter v sestavini *branje*. Iz tega je možno sklepati, da spol kot dejavnik oblikovanja samopodobe izraziteje nastopa že pred 10-im letom starosti ter da s starostjo čedalje bolj oblikovana samopodoba povratno vpliva na utrjevanje spolne vloge oziroma z njo pogojenega vedenja.

5. Rezultati raziskave o odnosih med učnimi ocenami otrok in njihovo samopodobo na splošno vodijo do dokaj jasnega zaključka: samopodoba otrok se v prvih šolskih letih v njenih učnih sestavinah oblikuje (z različno intenzivnostjo) predvsem na podlagi učnih ocen, ko pa je enkrat razmeroma dobro oblikovana, pa vpliva na njihovo nadaljnjo učno uspešnost oziroma na šolske ocene.

6. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev lahko sklepamo, da je poudarjanje večsestavinske narave konstrukta samopodobe upravičeno; na različnih področjih svojega udejstvovanja otroci razvijajo različno pozitivne sestavine samopodobe, kar v nekaterih primerih lahko pojasnimo z ugotovljenim selektivnim vplivom določenih dejavnikov na oblikovanje obravnavanega konstrukta, v drugih s paradigmo "kompenzacije" (otroci z bolj pozitivno samopodobo v učnih sestavinah imajo manj pozitivno samopodobo na telesnem in socialnem področju in obratno), nenazadnje pa večsestavinsko naravo samopodobe potrjujejo tudi rezultati, ki jasneje opredeljujejo vlogo sestavine *splošna samopodoba*.

7. Proučevanje vpliva nekaterih dejavnikov na samopodobo šolskega otroka vodi do spoznanja, da je zelo pomembno natančno opredeliti naravo teh vplivov - gre določeno ugotovljeno stanje samopodobe pripisati notranjim ali zunanjim dejavnikom, morda spletu obojih?

Po mojem mnenju lahko na ta način prispevamo k globljemu razumevanju šolskega otroka (njegovega vedenja in potreb), predvsem pa si tako razbistrimo razmišljanje o iskanju "krivca" za manj pozitivno samopodobo na določenem področju. Dejstvo je namreč, da obravnavano razvojno obdobje sovпада z obdobjem šolanja ter zato ni vseeno, ali je za manj pozitivno (morda zgolj bolj realno) samopodobo na npr. določenem učnem področju "kriva" šola in/ali drugi zunanji dejavniki ali pa gre le za popolnoma naraven odraz razvojnega razčlenjevanja konstrukta.

8. Da empirično raziskovanje samopodobe v nobenem primeru ni enostavna naloga, sem opozorila že v teoretičnem uvodu, na podlagi pričujoče raziskovalne izkušnje pa to dejstvo lahko še dodatno potrdim. Pri svojem delu sem namreč naletela na nekatere težave, ki morda zmanjšujejo veljavnost nekaterih rezultatov. Med njimi na tem mestu poudarjam dve:

a) *osip vzorca*: nekatere ugotovitve raziskave namreč ostajajo nejasne zaradi precejšnjega osipa vzorca na račun manjkajočih vrednosti;

b) *metodološki problemi z merjenjem samopodobe*: čeprav je vprašalnik SDQ-I namenjen obdobju predadolescenco, se je pokazalo, da npr. lestvica *branje* za naše 12-letnike ni več primerna, ker imajo le-ti pri 10-ih letih že dobro oblikovano samopodobo na tem področju, poleg tega pa se vpliv npr. zaključne Ocene pri slovenskem jeziku ni izrazil, najverjetneje iz razloga, ker samopodobe na tem učnem področju vprašalnik SDQ-I ne ugotavlja.

Ugotovitve in sklepi, ki sem jih podala v gornjih točkah, pojasnjujejo nekatera dosedaj premalo pojasnjena vprašanja v zvezi s samopodobo, hkrati pa odpirajo probleme, ki se jim bo potrebno posvetiti v nadaljnjem znanstveno-raziskovalnem delu.

Eden temeljnih problemov, vreden nadaljne raziskovalne pozornosti, po mojem mnenju izhaja iz spoznanja o večsestavinski naravi konstrukta oziroma njegovi strukturni organiziranosti in dinamičnosti, predvsem glede načinov (kognitivnega) oblikovanja posameznih sestavin ter razsežnosti znotraj njih (splošno - specifično, dejansko - željeno in drugih). Rešitev tega problema vidim v tesni povezavi z nadaljnjim razvijanjem inštrumentov za merjenje samopodobe, natančneje - z vidika mojega raziskovalnega interesa - merjenja samopodobe šolskega otroka (šestletnikov in starejših Šoloobveznih otrok).

Sodobna spoznanja o pomenu samopodobe v posameznikovem življenju odpirajo nove raziskovalne potrebe, saj poudarjajo smiselnost poglobljenega proučevanja odnosov med samopodobo ter raznovrstnimi dejavniki, domnevno povezanimi z njo.

Sama se na tem mestu pridružujem mnenju sodobnih avtorjev, da je potrebno natančno opredeliti vlogo samopodobe, ki jo ima v teh odnosih - kdaj nastopa kot *vzrok* in kdaj kot *posledica*.

Še posebej zanimivo in smiselno pa je po mojem mnenju upoštevati te smernice na področju učenja (pri osvajanju učnih spretnosti ter v samem procesu učenja), kjer zaenkrat prevladuje še precejšnja raziskovalna praznina.

Naslednja potreba, ki izhaja iz ugotovitev mojega dosedanjega dela, je v aplikaciji raziskovalnih ugotovitev v pedagoško prakso.

Svoje nadaljnje delo na tem področju vidim predvsem na dveh ravneh:

1. V izobraževanju učiteljev o naravi, razvoju in pomenu samopodobe v življenju posameznega otroka.

2. V ozaveščanju učiteljev glede vloge, ki jo imajo v procesu oblikovanja otrokove samopodobe. Učitelji se morajo zavedati po eni strani skorajda neizčrpnih možnosti in/ali moči, ki jo pri tem imajo, po drugi strani pa tudi omejenosti svojega vpliva, saj si na ta način lahko prihranijo marsikatero grenko izkušnjo zaradi lastnih previsokih pričakovanj.

Velik raziskovalni izziv pa po mojem mnenju predstavlja tudi raziskovanje učiteljeve samopodobe oziroma raziskovanje dejavnikov ter možnosti vplivanja nanjo že v začetnih obdobjih strokovnega razvoja učiteljev, saj sodobna spoznanja kažejo, da **le učitelji, ki imajo sami pozitivno samopodobo oziroma se realno vrednotijo, lahko prispevajo k oblikovanju REALNE IN POZITIVNO NARAVNANE samopodobe** otrok.

## VIII. LITERATURA

- Anderson. L.W. (1989). *The effective teacher - study guide and readings*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Antončič. V. (1991). Kanonična analiza kvalitete življenja. V: A. Ferligoj, J. Jug (Ur.), *Blejsko metodološko srečanje '91 (8)* (str. 156-181). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede.
- Augoustinos. M. in Walker. I. (1995). *Social cognition - An integrated introduction*. London: SAGE Publications.
- Ayres. R., Cooley. E. in Dunn. C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28, str. 153-163.
- Bachman. J.G. in O'Malley. P.M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revised (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, str. 35-46.
- Bandura. A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, str. 191-215.
- BELA KNJIGA o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ur. J.Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bennett. M. in Yeeles. C. (1990). Children's understanding of the self-presentational strategies of ingratiation and self-promotion. *European Journal of Social Psychology*, 20, str. 455-461.
- Berndt. T.J. in Burgv. L. (1996). Social self-concept. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 171-209). New York : John Wiley & Sons.
- Biddle. B.J. in Andreson. D.S. (1986). Theory, methods, knowledge, and research on teaching. V: I. Wittrock (Ur), *Handbook of research on teaching, third edition* (str. 230-252). New York: Macmillian Publishing Company, A Division of Macmillian.
- Blatchford. P. (1992). Academic self assessment at 7 and 11 years: Its accuracy and association with ethnic group and sex. *British Journal of Educational Psychology*, 62, str. 35-44.
- Bracken. B.A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 463-503). New York : John Wiley & Sons.
- Bracken. B.A. (1996). Preface. V: B.A. Bracken (Ur), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str.ix-xi). New York: John Wiley & Sons.
- Bremner. J.G. (1994). *Infancy (2nd. ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Brinthaupt. T.M. in Lipka. R.P. (1994). Introduction. V: T.M. Brinthaupt in R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: philosophies, techniques, and experiences* (str. 1-17). New York: State University of New York Press.
- Brophy. J. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. V: C. Ames in R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education (vol.2): The classroom milieu* (str. 175-214). Orlando: Academic Press.

- Brown, J.D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. V: J. Suls (Ur), *Psychological perspectives on the self* (vol.4 - The self in social perspective, str. 27-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, S.E. (1992). *Gentle rain and loving sun: Activities for developing a healthy self-concept in young children*. Muncie: Accelerated Development.
- Brown, J.D., Novičk, N.J., Lord, K.A. in Richards, J.M. (1992). When Gulliver travels: Social context, psychological closeness, and self-appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, str. 717-727.
- Brown, R. (1986). *Social psychology - the second edition*. New York: The Free Press, A Division of Macmillan.
- Brunett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the schools*, 31, str. 164-171.
- Burns, R.B. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, 54, str. 427-456.
- 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.
- Byrne, B.M. in Worth Gavin, D.A. (1997). The Shavelson model revised: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, str. 215-228.
- 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, str. 136-145.
- Chapman, J.W., Lambourne, R. in Silva, P. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, str. 142-152.
- 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.
- Cooper, J. (1992). Dissonance and the return of the self-concept. *Psychological Inquiry*, 3, str. 320-323.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. V: C. Ames in R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education (vol.1): Student motivation* (str. 77-113). San Diego: Academic Press.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crain, R.M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 395-420). New York: John Wiley & Sons.
- Cugmas, Z. (1988). *Razvoj jaza kot sistema samodejavnosti: percepcija lastne kognitivne kompetence otrok od 5.-8. leta starosti*, (magistrska naloga) Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



- Cu gmas. Z. (1991). Vpliv izobraževalnega okolja na otrokovo samovrednotenje in razumevanje kognitivne kompetence. *Sodobna pedagogika*, 5-6, str. 287-309.
- Cu gmas. Z. (1993a). Stabilnost zaznave lastne polske uspešnosti prvošolcev. *Sodobna pedagogika*, 5-6, str. 279-291.
- Cugmas. Z. (1993b). Otroci so sposobni vzdrževati stabilno zaznavanje lastne šolske uspešnosti. *Pedagoška obzorja*, 24, str. 39-42.
- Damon. W. (1983). *Social and personality development /Infancy through adolescence/*. New York: W.W. Norton & Company.
- Damon. W. in Hart. D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development*, 53, str. 841-864.
- Damon. W. in Hart. D. (1985). Contrasts between understanding self and understanding others. V: R.L. Leahy (Ur), *The development of the self* (str. 151-178). New York: Academic Press.
- Damon. W. in Hart. D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Delugach. R.R., Bracken. B.A., Bracken. M.J. in Schicke. M.C. (1992). Self-concept: Multidimensional construct exploration. *Psychology in the Schools*, 29, str. 213-223.
- Dickstein. E. (1977). Self and self-esteem: theoretical foundations and their implications for research. *Human Development*, 20, str. 129-140.
- Eder. R.A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3;6-, 5;6, and 7;6- year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development*, 60, str. 1218-1228.
- Eder. R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, str. 849-863.
- Epstein. J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. V: C. Ames in R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education (vol.3): Goals and Cognitions* (str. 259-295), San Diego: Academic Press.
- Erikson. E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Company.
- Everitt. B.S. (1996). *Making sense of statistics in psychology*. New York: Oxford University Press.
- Feiring. C. in Taska. L.S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 317-373). New York: John Wiley & Sons.
- Feldman. N.S. in Ruble. D.N. (1988). The effect of personal relevance on psychological inference: A developmental analysis. *Child Development*, 59, str. 1339-1352.
- Felson. R.B. (1993). The (somewhat) social self: how others affect self-appraisals. V: J. Suls (Ur), *Psychological perspectives on the self* (vol.4 - The self in social perspective, str. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher. K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Frey. D. in Carlock. C.J. (1989). *Enhancing self esteem*. Muncie: Accelerated Development.
- Gardner. H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Glick. M. in Zigler. E. (1985). A cognitive-developmental approach. V: R.L. Leahy (Ur), *The development of the self* (str. 1-53). New York: Academic Press.
- Goodwin. J.C. (1995). *Research in psychology - methods and design*. New York: John Wiley and Sons.

- Gordon, C. (1982). Self-conceptions: Configurations of content structure. V: M. Rosenberg in H.B. Kaplan (Ur.), *Social psychology of the self-concept* (str. 13-24). Arlington Heights: Harlan Davidson.
- Granleese, J., Turner, I. in Trew, K. (1989). Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in the primary school: The importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology*, 59, str. 31-37.
- Hamacheck, D. (1994). Changes in the self from a developmental/psychosocial perspective. V: T.M. Brinthaupt in R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: philosophies, techniques, and experiences* (str. 21-68). New York: State University of New York Press.
- Hansford, B.C. in Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, str. 123-142.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, str. 87-97.
- Harter, S. in Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale and social acceptance scale for young children. *Child Development*, 55, str. 1969-1982.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of the self-worth. V: R.L. Leahy (Ur), *The development of the self* (str. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. V: A.M. La Greca (Ur), *Through the eyes of the child - Obtaining self-reports from children and adolescents* (str. 292-326). Boston: Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1990b). 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; v. 2/* (str. 205-239). Newbury Park: Sage Publications.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 1-37). New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Herlok, E.B. (1956). *Razvoj deteta*. Beograd. Zavod za izdavanje udzbenika socialističke republike Srbije.
- Hermans, H.J.M. in Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: meaning as movement*. New York: Academic Press.
- Hidalgo, V. (1990). Influence of parent-infant interactions on the development of self-recognition. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept; European perspectives on its development, aspects, and applications* (str.75-86). Berlin: Springer-Verlag.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, str. 319-340.
- Higgins, E.T., Bond, R.N., Klein, R. in Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, str. 5-15.
- Hoge, D.R. in McCarthy, J.D. (1984). Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, str. 403-414.

- Hormuth, S.E. (1990). *The ecology of the self: Relocation and self-concept change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Itskowitz, R. Navon, R. in Strauss, H. (1989). The effect of teachers' self-concept on the accuracy of their ratings of pupils' self-concept. *School Psychology International*, 10, str. 283-291.
- James, W. (1890/1997?). *The principles of psychology (volume one)*. New York: Dover Publications.
- Jogan, H. (1994). Od jaza k sebi. *Psihološka obzorja*, 3, str.29-38.
- Juriševič, M. (1992). *Samopodoba učencev osnovne šole in nekateri dejavniki, pomembni za njen razvoj*, (diplomska naloga) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Juriševič, M. (1995). Otrok - učenec v učiteljevih očeh. *Educa*, 5, str. 137-142.
- Katona-Sallav, H. (1990). The characteristics of adolescents' self-concept. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept; European perspectives on its development, aspects, and applications* (str.97-105). Berlin: Springer-Verlag.
- Katz, P. in Zigler, E. (1967). Self-image disparity: A developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, str. 186-195.
- 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.
- Killeen, M.R. (1993). Parent influence on children's self-esteem in economically disadvantaged families. *Issues in Mental Health Nursing*, 14, str. 323-336.
- Klecka, W.R. (1980). *Discriminant analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kloomok, S. in Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting", nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disabilities Quarterly*, 17, str. 140-153.
- Kobai D. (1994). Psihoanalitična osvetlitev zgodnjih dejavnikov razvoja samopodobe. *Anthropos*, 4-6, str. 170-178.
- Kobal-Palčič, D. (1995). *Samopodoba in učna uspešnost: primerjalna študija med vzorcema slovenskih in francoskih mladostnikov*, (magistrska naloga) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Košmelj, B. (1983). *Uvod v multivariatno analizo*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ekonomska fakulteta Borisa Kidriča.
- Kroflič, R. (1993). Otroku prijazna šola - koncept ali zgolj fraza. *Sodobna pedagogika*, 1-2, str. 27-37.
- Kurtz - Costes, B. in Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 19, str. 199-216.
- Lamovec, T. (1975). Kellyjeva teorija osebnih konstruktov. V: T.Lamovec, J.Musek in V.Pečjak (Ur), *Teorije osebnosti* (str. 484-493). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lamovec, T. (1991). Fenomenološka preučevanja razvoja pojma sebe. *Anthropos*, 4-5, str. 233-245.
- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1987). Faktorji samospoštovanja. *Anthropos*, 1-2, str. 223-236.

- Lamovec. T. (1994). Pojem sebe. V: T. Lamovec (Ur), *Psihodiagnostika osebnosti - II* (str. 6-41). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Lamovec. T., Musek. J. in Pečjak. V. (1975). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Leahy, R.L. in Shirk. S.R. (1985). Social cognition and the development of the self. V: R.L. Leahy (Ur), *The development of the self* (str. 123-150). New York: Academic Press.
- Locke. D.C. in Ciechalski, J.C. (1995). *Psychological techniques for teachers*. Washington: Taylor & Francis.
- MacMillan. D.L., Keogh, B.K. in Jones. R.L. (1986). Special education research on mildly handicapped learners. V: I. Wittrock (Ur), *Handbook of research on teaching, third edition* (str. 686-724). New York: Macmillan Publishing Company, A Division of Macmillan.
- Madonna. S., Bailey. G.K. in Wesley. A.L. (1990). Classroom environment and locus of control in identifying high and low self-concept in fourth- and fifth-graders. *Psychological Reports*, 66, str. 1152-1154.
- Makarovič. J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marentič - Požarnik. B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marentič - Požarnik. B. (1997). Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove. V: B.A. Lakota, in K. Bergant (Ur), *Kurikularna prenova: zbornik* (str. 29-43). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Markus. H.R. (1977). Self-schemata and processing informations about the self. *Personality and Social Psychology*, 35, str. 63-78.
- Markus. H.R., Hamill R. in Sentis. K.P. (1987). Thinking fat: Self-schemas for body weight and the processing of weight relevant information. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, str. 50-71.
- Markus. H.R., Kunda. Z. (1986). Stability and Malleability of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, str. 858-866.
- Marcus. H.R. in Nurius. P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, str. 954-969.
- Markus. H.R., Wurf. E. (1987). The Dynamic Self-Concept : A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, str. 299-337.
- Marsh. H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attributions, dimensions of self-concept, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 1291-1308.
- Marsh. H.W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, str. 1224-1236.
- Marsh. H.W. (1986b). Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, str. 190-200.
- Marsh. H.W. (1986c). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22, str. 37-49.
- Marsh. H.W. (1987). The big-fish-little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, str. 280-295.

- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, str. 417-430.
- Marsh, H.W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, str. 77-172.
- Marsh, H.W. (1990b). *Self description questionnaire -1 (SDQ -1) manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W. (1990c). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 623-636.
- Marsh, H.W. (1990d). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 646-656.
- Marsh, H.W. (1993a). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, str. 975-992.
- Marsh, H.W. (1993b). Physical fitness self-concept: Relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 9-15. *Journal of sport & Exercise Psychology*, 15, str. 184-206.
- Marsh, H.W. (1993c). 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.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. in Tidman, M. (1984). The Self-Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 75, str. 940-956.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. in Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 366-380.
- Marsh, H.W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. in Debus, R.L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 3-32.
- Marsh, H.W. in Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. V: B.A. Bracken (Ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H.W. in Johnson, S. (1994). Physical activity. Relations to field and technical indicators of physical fitness for boys and girls aged 9-15. *Journal of sport & Exercise Psychology*, 16, str. 83-101.
- Marsh, H.W. in Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: It is better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, str. 213-231.
- Marsh, H.W., Parker, J.W. in Smith, I.D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, str. 60-78.
- Marsh, H.W., Relich, J.D. in Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, str. 173-187.
- Marsh, H.W. in Smith, I.D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74, str. 430-440.

- Marsh. H.W., Smith. I.D. in Barnes. J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 11, str. 581-596.
- Marsh. H.W., Smith. I.D., Barnes. J. in Butler. S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, str. 772-790.
- Marsh. H.W., Walker. R. in Debus. R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, str. 331-345.
- 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, str. 41-54.
- Marshall. H.H. (1989). The development of self-concept. *Young Children*, 44, str. 44-51.
- Marx. R.W. in Winne. P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, str. 99-108.
- McGrath. H. in Francey. S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- McGuire W.J. in Padawer-Singer. A. (1982). Trait salience and the spontaneous self-concept. V: M. Rosenberg in H.B. Kaplan (Ur.), *Social psychology of the self-concept* (str.24-37). Arlington Heights: Harlan Davidson.
- McGuire. W.J., McGuire. C.V. in Cheever. J. (1986). The self in society: Effects of social context on the sense of self. *British Journal of Social Psychology*, 25, str. 259-270.
- Mcllvann. R. in Gross. R. (1997). *Developmental psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Meadows. S. (1993). *The child as thinker*. London: Routledge.
- Montemayor. R. Eisen. M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, str.314-319.
- Musek. J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza, Univerzum.
- Musek. J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Anthropos*, 24, str. 59-79.
- Musek. J. (1993 a). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Založba obzorja.
- Musek. J. (1993b). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy, d.o.o..
- Musek. J. (1993c). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana. Educy, d.o.o..
- Nastran - Ule. M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Novičk. N- Cauce. A.M. in Grove. K. (1996). Competence self-concept. V: B.A. Bracken (Ur), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 210-258). New York: John Wiley & Sons.
- Oosterweael. A. (1992). *The organisation of the self-system: developmental changes in childhood and adolescence*, (doktorska disertacija) Amsterdam: Faculteit der Psychologie, Universiteit van Amsterdam.
- Oppenheimer. L. (1992). Introduction: Research on the self-concept - the state of the art in eastern and western Europe. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str. 1-8). Berlin: Springer-Verlag.
- Oppenheimer. L. in Oosterweel. A. (1990). Concepts within the self-concept: A developmental study of differentiation. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str.9-22). Berlin: Springer-Verlag.

- Oppenheimer. L., Warnars-Kleverlaan. N. in Molenaar. C.M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: Self-other differentiation. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str.45-62). Berlin: Springer-Verlag.
- O'Rourke. K. in Worzbyt J.C. (1996). *Support groups for children*. Washington: Accelerated Development.
- 1 Oyserman. P. in Marcus. H.R. (1993). The sociocultural self V: J. Suls (Ur),  
i *Psychological perspectives on the self*" (vol.4 - The self in social perspective, str. 187-  
1 220). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 1 Oyserman. D. in Packer, M.J. (1996). Social cognition and self-concept: A socially  
i contextualized model of identity. V: J.L: Nye in A.M. Brower (Ur), *What's social  
i about social cognition?* (str. 175-201). Thousand Oaks: Sage Publications.
- i Phillips. D.A. in Zigler, E. (1980). Children's self-image disparity: Effects of age,  
j socioeconomic status, ethnicity, and gender. *Journal of Personality and Social  
j Psychology*, 39, str. 689-700.
- j Pijaže. Ž. in Inhelder. B. (1988). *Intelektualni razvoj deteta - izbrani rodovi*. Beograd:  
1 Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- 1 Pijaže. Ž. in Inhelder. B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest.
- Pecrun. R. (1990). Social support, achievement evaluations, and self-concepts in  
adolescence. V: L. Oppenheimer (Ur), *The self-concept; European perspectives on its  
development, aspects, and applications* (str. 107'-120). Berlin: Springer-Verlag
- Pečjak. S. (1995). *Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev v  
osnovni šoli*. (doktorska disertacija) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska  
.. \ fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pečjak. V. (1993). Kje se nahaja človekov jaz. *Psihološka obzorja*, 2, str. 9-16.
- j Peers. I. (1996). *Statistical analysis for education & psychology research*. London: The  
Falmer Press.
- Perry. F. (1993). The measurement of self-esteem: Problems and practises. V: *XVI.  
international school psychology colloquium (book of papers) - Banska Bystrica,  
j Slovakia* (str. 350-362). ISPA in asociacije škol. psihologie SR.
- i Peklaj. C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in  
i motivacijske procese pri učencih*, (doktorska disertacija) Ljubljana: Univerza v  
Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- i Pelham. B.W. in Swann. W.B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the  
; sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social  
 \ Psychology*, 57, str. 672-680.
- 1 Perrv. D.G. in Bussev. K. (1984). *Social development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- | Perrv. F. (1993). The measurement of self-esteem: Problems and practies.
- I Petz. B. (1985). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Sveučilišna  
j Naklada Liber.
- i Praper. P. (1994). Narcistične in borderline motnje osebnosti. *Psihološka obzorja*, 3,  
I str.81-92.
- j Prout. H.T. in Prout. S.M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life  
conditions. V: B.A. Bracken (Ur), *Handbook of self-concept: developmental, social,  
and clinical consideration* (str. 259-286). New York: John Wiley & Sons.
- Razdevšek - Pucko. C. (1990). *Vpliv učiteljivih vzgojno-izobraževalnih stališč na  
njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja*, (doktorska disertacija)  
Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Razdevšek - Pucko. C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 9-10, str. 411-419.
- Reber. A. S. (1995). *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Rhodewalt. F. in Agustsdottir. S. (1986). The effects of self-presentations on the phenomenal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, str. 47-55.
- Richardson. M.J., Puffer. J. in Sherrill. C. (1990). Self-concepts of Costa Rican elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 70, str. 1331-1334.
- Robertson. D.L. (1988). *Self-directed growth*. Muncie: Accelerated Development.
- Rogers. C. (1982). *A social psychology of schooling: The expectancy process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers. C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Rogers. C.M., Smith. M.D. in Coleman. J.M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, str. 50-57.
- Rosenberg. M. in Kaplan. H.B. (1982a). General introduction. V: M. Rosenberg in H.B. Kaplan (Ur), *Social psychology of the self-concept* (str. xi-xv). Arlington Heights: Harlan Davidson.
- Rosenberg. M. in Kaplan. H.B. (1982b). Principles of self-concept formation - Introduction. V: M. Rosenberg in H.B. Kaplan (Ur), *Social Psychology of the self-concept* (str. 174-178). Arlington Heights: Harlan Davidson.
- Rosenberg. M. in Kaplan. H.B. (1982c). Social institutions - Introduction. V: M. Rosenberg in H.B. Kaplan (Ur), *Social Psychology of the self-concept* (str. 338-348). Arlington Heights: Harlan Davidson.
- Rosenholtz. S.J. in Simpson. C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, str. 31-63.
- Rot. N. (1973). *Obča psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ruble. D.N. in Flett. G.L. (1988). Conflicting goals in self-evaluative information seeking: Developmental and ability level analysis. *Child Development*, 59, str. 97-106. .
- Rus. V.S. (1994). *Socialna psihologija: Teorija, empirija, eksperiment, uporaba - I*. Ljubljana: Davean, d.o.o..
- Rzoska. K.M. in Ward. C. (1991). The effects of cooperative and competitive learning methods on the mathematics achievement, attitudes toward school, self-concepts and friendship choices of Maori, Pakeha and Samoan children. *New Zealand Journal of Psychology*, 20, str. 17-24.
- Sagadin. J. (1992). *Osnovne statistične metode za pedagoge* (četrta, izpopolnjena izdaja). Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Schaefer. C. (1990). Self-concept of creative girls: A twenty-five year follow-up. *Psychological Reports*, 67, str. 683-686.
- Schaffer. H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schunk. D.H. (1990). Self-concept and school achievement. V: C Rogers in P. Kutnick, (Ur.), *The social psychology of the primary school* (str. 70-91). London: Routledge.
- Shavelson. R.J. in Bolus. R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, str. 3-17.
- Shavelson. R.J., Hubner. J.J. in Stanton. G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, str. 407-441.



- Shoda, Y., Mischel W. in Peake. P.K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, str. 978-986.
- Sillon. E.L. in Harter. S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 11, str. 217-230.
- Skaalvik, E.M. in Sletta. O. (1990). Experiences in school as determinants of behaviour in a discussion situation. *British Journal of Educational Psychology*, 60, str. 133-141.
- Skalar, M. (1985). *Samovrednotenje in učna uspešnost*, (magistrska naloga) Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Skalar, M. (1988). *Učna uspešnost in pojmovanje lastne medosebne komunikacije učencev v šoli*. (doktorska disertacija) Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Smith, R.E in Smoli. F.L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, str. 987-993.
- Smollar. J. in Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. V: R.L. Leahy (Ur), *The development of the self* (str. 247-265). New York: Academic Press.
- Song. I.S. in Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 1269-1281.
- Stein. R.J.(1996). Physical self-concept. V: B.A. Bracken (Ur), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical consideration* (str. 374-394). New York: John Wiley & Sons.
- Stern. D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stevens. R. (1996). Introduction: making sense of the person in a social world. V: R.Stevens (Ur.), *Understanding the self* (str. 1-35). London: Sage Publications, in association with The open University Press.
- Stipek. D.J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, str. 404-410.
- Stipek. D.J. in Daniels. D.H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 352-356.
- Stipek. D.J. in MacIver. D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, str. 521-538.
- Stipek. D.J. in Tannatt. L.M. (1984). Children's judgements of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 16, str. 75-84.
- Stražar. M. (1975). Nedirektivna teorija Carla R. Rogersa. V: T.Lamovec, J.Musek in V.Pečjak (Ur.), *Teorije osebnosti* (str. 283-292). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tabachnick. B.G., Fidell. L.S. (1989). *Using multivariate statistics (second edition)*. New York: Harper & Row.
- Tancig. S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
- Tesser. A. in Campbell. J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. V: C. Ames in R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education (vol.2): The classroom milieu* (str. 217-247). Orlando: Academic Press.

- Thibodeau, R. in Aronson, E. (1992). Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, str. 591-602.
- Thomas, I.B. (1980). *The self in education*. Norwich: NFER Publishing Company.
- Thomas, R.M. (1992). *Comparing theories of child development*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Torres, B.G. (1990). Development of self-descriptions in the context of play: A longitudinal study. V: L. Oppenheimer (Ur.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str.31-44). Berlin: Springer-Verlag.
- Van Den Heuvel, H., Tellegen, G. in Koomen, W. (1992). Cultural differences in the use of psychological and social characteristics in children's self-understanding. *European Journal of Social Psychology*, 22, str. 353-362.
- Vodopivec, B. (1993). Sodobno pojmovanje konstruktne veljavnosti. *Psihološka obzorja*, 2, str. 37-56.
- Waterhouse, S.R. (1991). *First episodes: Pupil careers in the early years of school*. London: The Falmer Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, str. 3-25.
- 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, str.233-261.
- Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yardley, K. (1987). What do you mean "Who am I?": Exploring the implications of a self-concept measurement with subjects. V: K. Yardley in T. Honess (Ur.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (str. 211-230). New York: John Wiley & Sons.
- ZAKON O OSNOVNI ŠOLI. (1980). Uradni list SRS, št.5.
- Zigler, E., Balla, D. in Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, str. 81-87.
- Zigler, E.F. in Stevenson, M.F. (1993). *Children in a changing world. Development and social issues (second edition)*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Zvonarevič, M. (1985). *Socijalnapsihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

*IX. PRILOGE*

# **1 SEZNAM PRILOG**

PRILOGA 1: Vprašalnik SDQ-I

PRILOGA 2: Vprašalnik za opisovanje zelenega sebe

PRILOGA 3: Dodatek k tabeli 10 (str. 102)

PRILOGA 4: Rezultati kanonične korekcijske analize (dodaten prikaz)

PRILOGA 5: Rezultati Boxovega testa M (dodatek k tabelam 39 - 46)

PRILOGA 6: Rezultati Boxovega testa M (dodatek k tabelam 55 - 62)

PRILOGA 7: Razlike med spoloma glede na učno uspešnost

PRILOGA 8: Dodatek k razlagam razločevalnih spremenljivk

## OPISOVANJE *SAMEGA SEBE*

ime in priimek: \_\_\_\_\_

NAVODILO UČENCEM :

Vsi učenci v razredu imate določeno mnenje o sebi. Pred teboj so vprašanja, ki ti bodo pomagala, da razmisliš o sebi. Nikomur na šoli ne bom pokazala, kaj boš napisal. Napačnih odgovorov ni, saj vsak učenec odgovarja po svoje - vsak napiše le tisto, kar resnično misli o sebi. Prosim, da odgovarjaš iskreno in da se o svojih odgovorih ne pogovarjaš s sošolci.

Vsak stavek pozorno preberi, preden se odločiš za odgovor. Vedno lahko obkrožiš le enega izmed štirih možnih odgovorov:

**NI TAKO** - kar pomeni, da to zate nikoli ne velja

**REDKO JE TAKO** - kar pomeni, da to zate velja le včasih

**POGOSTO JE TAKO** - kar pomeni, da to zate skoraj vedno velja

**TAKO JE** - kar pomeni, da to zate vedno velja

Ne pozabi, da pri vsakem stavku obkrožiš tisti odgovor, ki zate zares velja, ne pa tistega, za katerega bi želel, da bi zate veljal.

Poglejmo si skupaj primer reševanja :

**A. RAD BEREM STRIPE.**

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Petra je obkrožila odgovor TAKO JE. To pomeni, da Petra vedno rada bere stripe. Če pa Petra stripov ne bi marala brati, bi obkrožila odgovor NI TAKO.

**B. RAD RIŠEM.**

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Peter je obkrožil odgovor POGOSTO JE TAKO. To pomeni, da Peter velikokrat (a ne zmeraj!) rad vzame barvice v roke in kaj nariše. Če pa bi Peter obkrožil odgovor REDKO JE TAKO bi to pomenilo, da se Petru le včasih da kaj narisati (da le redkokdaj rad riše).

Za naslednji stavek SAM obkroži odgovor, ki ZATE najbolj velja :

**RAD GLEDAM TELEVIZIJO.**

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Če imaš še kakšno vprašanje, dvigni roko.

Odgovori na vse trditve.

Delaj samostojno in se ne pogovarjaj s sošolci.

- 1. ZADOVOLJEN SEM S SVOJIM TELESNIM VIDEZOM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 2. USPEŠEN SEM PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 3. HITRO TEČEM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 4. LEPO BEREM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 5. STARŠI ME RAZUMEJO.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 6. NE MARAM MATEMATIKE.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 7. IMAM VELIKO PRIJATELJEV.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 8. VŠEČ MI JE MOJ TELESNI VIDEZ.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 9. RAD DELAM NALOGE PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 10. VŠEČ MI JE TEK NA DOLGE PROGE.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 11. RAD BEREM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 12. MOJI STARŠI SO PONAVIDI RAZOČARANI NAD TEM, KAR POČNEM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 13. MATEMATIČNE NALOGE SO ZAME LAHKE.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 14. HITRO SI PRIDOBIM NOVE PRIJATELJE.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 15. IMAM LEPOBRAZ.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 16. IMAM DOBRE OCENE PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 17. NE MARAM ŠPORTA.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- IS. DOBRO BEREM.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako
- 19. RAD IMAM SVOJE STARŠE.**  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako

20. *VESELIM SE MATEMATIKE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
21. *VEČINA OTROK IMA VEČ PRIJATELJEV KOT JAZ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
22. *SEM PRIJETNA OSEBA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
23. *NE MARAM ŠOLSKIH PREDMETOV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
24. *UŽIVAM PRI ŠPORTNIH IGRAH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
25. *BRANJE ME ZANIMA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
26. *MOJI STARŠI ME IMAJO RADI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
27. *PRT MATEMATIKI JMAM DOBRE OCENE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
28. *Z DRUGIMI OTROCI SE DOBRO RAZUMEM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
29. *POČNEM VELIKO POMEMBNIH STVARI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
30. *MOJ TELESNI VIDEZ NI PRIJETEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
31. *HITRO SE NAUČIM SNOVI PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
32. *MOČEN SEM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
33. *SLABO BEREM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
34. *ČE BOM IMEL OTROKE, JIH BOM VZGAJAL TAKO, KOT MENE VZGAJAJO MOJI STARŠI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
35. *MATEMAHKA ME ZANIMA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
36. *VRSTNIKI ME HITRO SPREJMEJO V SVOJO DRUŽBO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
37. *NA SPLOŠNO NISEM USPEŠEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
38. *DRUGIM OTROKOM JE VŠEČ MOJ TELESNI VIDEZ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

39. *ZANIMAJO ME VSI ŠOLSKI PREDMETI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
40. *V ŠPORTU SEM DOBER.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
41. *RAD BEREM KNJIGE ZA DOMAČE BRANJE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
42. *S STARŠI PREŽIVIM VELIKO ČASA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
43. *HITRO RAZUMEM SNOV PRI MATEMATIKI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
44. *DRUGI OTROCI SI ŽELIJO BITI PRIJATELJI Z MENOJ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
45. *NA SPLOŠNO ŽELIM OSTATI TAK, KOT SEM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
46. *IMAM LEPO POSTAVO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
47. *PRT ŠOLSKIH PREDMETIH NISEM USPEŠEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
48. *DOLGO LAHKO TEČEM BREZ POČITKA*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
49. *BRANJE MI NE DELA TEŽAV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
50. *MOJI STARŠI SO PRIJETNI ZA POGOVOR.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
- 51. MATEMATIKA MI JE VŠEČ.**  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
52. *IMAM VEČ PRIJATELJEV KOT VEČINA OTROK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
53. *PONOSEN SEM NA TO, KAR NAREDIM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
54. *SEM BOLJ PRIVLAČEN KOT MOJI PRIJATELJI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
55. *VESELIM SE VSEH ŠOLSKIH PREDMETOV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
56. *SEM DOBER ŠPORTNIK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
57. *VESELIM SE BRANJA*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je



58. *S STARŠI SE DOBRO RAZUMEM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
59. *DOBER SEM PRI MATEMATIKI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
60. *MED VRSTNIKI SEM PRILJUBLJEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
61. *NIČESAR NE MOREM DOBRO NAREDITI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
62. *MISLIM, DA IMAM PRIJETNE POTEZE, na primer: nos, oči, lase...*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
63. *NALOGE IZ ŠOLSКИH PREDMETOV SO ZAME LAHKE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
64. *DOBRO LOVIM ŽOGO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
65. *NE MARAM BRANJA*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
66. *S STARŠI PREŽIVIM VELIKO LEPIH TRENUTKOV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
67. *STVARI, KI SE JIH LOTIM, LAHKO OPRAVIM TAKO DOBRO KOT VEČINA DRUGIH LJUDI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
68. *UŽIVAM V REŠEVANJU MATEMATIČNIH NALOG.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
69. *VEČINA OTROK ME IMA RADA*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
70. *DRUGI MISLIJO, DA SEM DOBER ČLOVEK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
71. *VŠEČ SO MI VSI ŠOLSKI PREDMETI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
72. *VEČINA MOJИH LASTNOSTI JE DOBRIH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
73. *HITRO SE NAUČIM SNOVI, KI JO PREBEREM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
74. *SEM TAKO USPEŠEN KOT VEČINA DRUGIH LJUDI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
75. *PRI MATEMATIKI SEM SLAB.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
76. *KO SE ČESA LOTIM, TO DOBRO OPRAVIM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

## ***KAKŠEN ŽELIM BITI?***

ime in priimek: \_\_\_\_\_

NAVODILO UČENCEM :

Vsak učenec ima določeno predstavo o tem, kakšen bi rad bil oziroma kakšen si želi biti.

Prosim te, da pozorno prebereš vsak stavek in nato obkrožiš tisti odgovor, ki zate najbolj velja.

Napačnih odgovorov ni, saj vsak učenec odgovarja po svoje - vsak obkroži le tisti odgovor, ki zanj najbolj velja.

Odgovorov ne bom pokazala nikomur na šoli.

Prosim te, da odgovarjaš iskreno in da se o svojih odgovorih ne pogovarjaš s sošolci.

Vsak stavek pozorno preberi, preden se odločiš za odgovor. Vedno lahko obkrožiš le enega izmed štirih možnih odgovorov :

***NI TAKO*** - kar pomeni, da to zate nikoli ne velja

***REDKO JE TAKO*** - kar pomeni, da to zate velja le včasih

***POGOSTO JE TAKO*** - kar pomeni, da to zate skoraj vedno velja

***TAKO JE*** - kar pomeni, da to zate vedno velja

Poglejmo si skupaj primer reševanja :

**A. *ŽELIM SI, DA BI ME SOŠOLCI IMELI RADI.***

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Petra je obkrožila odgovor TAKO JE. To pomeni, da si Petera želi, da bi jo sošolci imeli radi. Vendar pa lahko pomeni tudi, da Petra že ve, da jo imajo sošolci radi. Če si pa Petra na primer ne bi želela, da bi jo sošolci imeli radi, bi obkrožila odgovor NI TAKO.

**B. *RAD BI IMEL LEP OBRAZ.***

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Peter je obkrožil odgovor POGOSTO JE TAKO, saj si velikokrat (a ne zmeraj!) želi, da bi imel lep obraz. Če pa bi Peter obkrožil odgovor REDKO JE TAKO, bi to pomenilo, da Peter le včasih s svojim obrazom ni zadovoljen in si zaželi imeti lepši obraz.

Za naslednji stavek SAM obkroži odgovor, ki ZATE najbolj velja:

***RAD BI LEPO RISAL.***

ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

Če imaš še kakšno vprašanje, dvigni roko.

Odgovori na vse trditve.

Delaj samostojno in se ne pogovarjaj s sošolci.

1. *RAD BI BIL ZADOVOLJEN S SVOJIM TELESNIM VIDEZOM.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
2. *ŽELIM SI, DA BI BIL USPEŠEN PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
3. *RAD BI HITRO TEKEL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
4. *ŽELIM SI, DA BI LEPO BRAL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
5. *ZEUM SI, DA BI ME STARŠI RAZUMELI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
6. *ZEUM SI, DA BI MI BILA MATEMATIKA VŠEČ.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
7. *RAD BI IMEL VELIKO PRIJATELJEV.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
8. *ZEUM SI, DA BI MI BLL VŠEČ MOJ TELESNI VIDEZ.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
9. *ŽELIM SI, DA BI RAD DELAL NALOGE PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
10. *ŽELIM SI, DA BI MI POSTAL VŠEČ TEK NA DOLGE PROGE.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
11. *ŽELIM SI, DA BI RAD BRAL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
12. *ŽELIM SI, DA MOJI STARŠI NE BI BILI RAZOČARANI NAD TEM, KAR POČNEM.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
13. *ŽELIM SI, DA BI BILE MATEMATIČNE NALOGE ZAME LAHKE.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
14. *ŽELIM SI, DA BI SI HITRO PRIDOBIL NOVE PRIJATELJE.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
15. *RAD BI IMEL LEP OBRAZ.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
16. *RAD BI IMEL DOBRE OCENE PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
17. *ŽELIM SI, DA BI IMEL RAD ŠPORT.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
18. *ŽELIM SI, DA BI DOBRO BRAL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
19. *ŽELIM SI, DA BI IMEL RAD SVOJE STARŠE.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je

20. *ŽELIM SI, DA BI SE VESELIL MATEMATIKE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
21. *RAD BI IMEL TOLIKO PRIJATELJEV KOT VEČINA OTROK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
22. *RAD BI BIL PRIJETNA OSEBA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
23. *ŽELIM SI, DA BI IMEL RAD ŠOLSKE PREDMETE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
24. *RAD BI UŽIVAL PRI ŠPORTNIH IGRAH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
25. *ŽELIM SI, DA BI ME BRANJE ZANIMALO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
26. *ŽELIM SI, DA BI ME MOJI STARŠI IMELI RADI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
27. *PRT MATEMATIKI BI RAD IMEL DOBRE OCENE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
28. *ŽELIM SI, DA BI SE Z DRUGIMI OTROCI DOBRO RAZUMEL.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
29. *RAD BI POČEL VELIKO POMEMBNIH STVARI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
30. *ŽELIM SI, DA BI BIL MOJ TELESNI VIDEZ PRIJETEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
31. *ŽELIM SI, DA BI SE HITRO NAUČIL SNOVI PRI VSEH ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
32. *RAD BI BIL MOČEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
33. *RAD BI DOBRO BRAL.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
34. *SVOJE OTROKE BI RAD VZGAJAL TAKO, KOT MENE VZGAJAJO STARŠI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
35. *ŽELIM SI, DA BI ME MATEMATIKA ZANIMALA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
36. *RAD BI, DA BI ME VRSTNIKI HITRO SPREJEU V SVOJO DRUŽBO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
37. *RAD BI BIL USPEŠEN.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
38. *ŽELIM SI, DA BI BIL DRUGIM OTROKOM VŠEČ MOJ TELESNI VIDEZ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

39. *ŽELIM SI, DA BI ME ZANIMALI VSI ŠOLSKI PREDMETI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
40. *RAD BI BIL DOBER V ŠPORTU.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
41. *ŽELIM SI, DA BI RAD BRAL KNJIGE ZA DOMAČE BRANJE.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
42. *RAD BI PREŽIVEL VELIKO ČASA S STARŠI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
43. *ŽELIM SI, DA BI HITRO RAZUMEL SNOV PRT MATEMATIKI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
44. *RAD BI, DA BI SI DRUGI OTROCI ŽELELI BITI PRIJATELJI Z MENOJ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
45. *ŽELIM OSTATI TAK, KOT SEM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
46. *RAD BI IMEL LEPO POSTAVO.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
47. *RAD BI BIL USPEŠEN PRI ŠOLSKIH PREDMETIH.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
48. *ŽELIM SI, DA BI LAHKO DOLGO TEKEL BREZ POČITKA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
49. *ŽEUM SI, DA MI BRANJE NE BI DELALO TEŽAV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
50. *ŽELIM SI, DA BI BILI MOJI STARŠI PRIJETNI ZA POGOVOR.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
51. *ŽEUM SI, DA BI MI BILA MATEMATIKA VŠEČ.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
52. *RAD BI IMEL VEČ PRIJATELJEV KOT VEČINA OTROK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
53. *RAD BI BLL PONOSEN NA TO, KAR NAREDIM.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
54. *RAD BI BIL BOLJ PRIVLAČEN KOT MOJI PRIJATELJI.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
55. *RAD BI SE VESELIL VSEH ŠOLSKIH PREDMETOV.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
56. *RAD BI BIL DOBER ŠPORTNIK.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je
57. *ŽEUM SI, DA BI SE VESELIL BRANJA.*  
ni tako                      redko je tako                      pogosto je tako                      tako je

58. *ŽELIM SI, DA BI SE S STARŠI DOBRO RAZUMEL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
59. *RAD BI BIL DOBER PRI MATEMATIKI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
60. *RAD BI BIL PRILJUBLJEN MED VRSTNIKI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
61. *ŽELIM SI, DA BI STVARI, KI SE JIH LOTIM, DOBRO OPRAVIL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
62. *ŽELIM SI, DA BI IMEL PRIJETNE POTEZE (nos, oči, lasje...).*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
63. *ŽELIM SI, DA BI BILE NALOGE IZ ŠOLSКИH PREDMETOV ZAME LAHKE.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
64. *RAD BI DOBRO LOVIL ŽOGO.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
65. *ŽELIM SI, DA BI RAD BRAL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
66. *ŽELIM SI, DA BI S STARŠI PREŽIVEL VELIKO LEPIH TRENUTKOV.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
67. *ŽELIM SI, DA BI STVARI, KI SE JIH LOTIM, OPRAVIL TAKO DOBRO KOT VEČINA DRUGIH LJUDI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
68. *ŽELIM SI, DA BI UŽIVAL V REŠEVANJU MATEMATIČNIH NALOG.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
69. *ŽELIM SI, DA BI ME IMELA RADA VEČINA OTROK.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je  
tako je           pogosto je tako           redko je tako           ni tako
70. *ŽELIM SI, DA BI DRUGI MISLILI, DA SEM DOBER ČLOVEK.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
71. *ŽELIM SI, DA BI MI BIU VŠEČ VSI ŠOLSKI PREDMETI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
72. *ŽELIM SI, DA BI BILA VEČINA MOJИH LASTNOSTI DOBRIH.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
73. *ŽELIM SI, DA BI SE HITRO NAUČIL SNOVI, KI JO PREBEREM.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
74. *ŽELIM SI, DA BI BIL TAKO USPEŠEN KOT VEČINA DRUGIH LJUDI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
75. *ŽELIM SI, DA BI BIL DOBER PRI MATEMATIKI.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je
76. *ŽELIM SI, DA BI TISTO, ČESAR SE LOTIM, DOBRO OPRAVIL.*  
ni tako           redko je tako           pogosto je tako           tako je

Tabela 10.1: Pomembnost razlik v stopnji povezanosti med posameznimi sestavinami samopodobe glede na kronološko starost

|    | TV    | TZ    | VR    | ST   | BR   | MA    | ŠP   | SS |
|----|-------|-------|-------|------|------|-------|------|----|
| TV |       |       |       |      |      |       |      |    |
| TZ | 1.17  |       |       |      |      |       |      |    |
| VR | 2.62* | 2.37* |       |      |      |       |      |    |
| ST | 1.84  | 1.52  | 2.02* |      |      |       |      |    |
| BR | -.37  | 1.45  | .32   | 1.59 |      |       |      |    |
| MA | .17   | 1.44  | 1.46  | .49  | -.04 |       |      |    |
| ŠP | .77   | 2.67* | 1.90  | 1.02 | -.14 | -1.09 |      |    |
| SS | .61   | 1.94  | 2.09* | 1.91 | .53  | .08   | 1.04 |    |

\*p &lt; .05

## PRILOGA 4: Rezultati kanonične korekcijske analize (dodaten prikaz)

Tabela 11.1: Lastne vrednosti in koeficienti kanonične korelacije

| zap. številka | lastna vrednost | odstotki | komulat. odstotki | koeficienti kanon.kor. | koren rešitve |
|---------------|-----------------|----------|-------------------|------------------------|---------------|
| 1             | 2.880           | 49.77    | 49.77             | .862                   | .742          |
| 2             | 1.601           | 27.67    | 77.45             | .784                   | .616          |
| 3             | .706            | 12.20    | 89.65             | .643                   | .414          |
| 4             | .316            | 5.47     | 95.12             | .490                   | .240          |
| 5             | .200            | 3.45     | 98.57             | .408                   | .166          |
| 6             | .046            | .80      | 99.37             | .210                   | .044          |
| 7             | .036            | .63      | 99.99             | .187                   | .035          |
| 8             | .001            | .01      | 100.00            | .011                   | .001          |

**Tabela 1:** Rezultati multivariatnega testa homogenosti variance spremenljivk za različno učno uspešne otroke (glede na zaključno oceno iz matematike)

|                           | Box's M  | F       | p    | hi-kvadrat | p    |
|---------------------------|----------|---------|------|------------|------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | 7.40715  | .78185  | .633 | 7.03185    | .633 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | 9.89952  | 1.04937 | .397 | 9.04937    | .397 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | 18.37793 | 1.93722 | .042 | 17.44189   | .042 |
| <i>STARŠI</i>             | 40.65576 | 4.30342 | .000 | 38.74572   | .000 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | 21.73045 | 2.30551 | .014 | 20.75562   | .014 |
| <i>BRANJE</i>             | 11.04694 | 1.17238 | .308 | 10.55456   | .307 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | 12.94795 | 1.37136 | .195 | 12.34607   | .194 |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | 17.15785 | 1.81249 | .061 | 16.31847   | .061 |

PRILOGA 6: Rezultati Boxovega testa M (dodatek k tabelam 55-62)

**Tabela 2:** Rezultati multivariatnega testa homogenosti variance spremenljivk za različno učno uspešne otroke (glede na zaključno oceno iz slov. jezika)

|                           | Box's M  | F       | p    | hi-kvadrat | p    |
|---------------------------|----------|---------|------|------------|------|
| <i>TELESNI VIDEZ</i>      | 6.91073  | .72734  | .684 | 6.55006    | .684 |
| <i>TELESNE ZMOŽNOSTI</i>  | 11.01454 | 1.16496 | .313 | 10.48879   | .312 |
| <i>VRSTNIKI</i>           | 17.76457 | 1.86881 | .052 | 16.82972   | .051 |
| <i>STARŠI</i>             | 34.12404 | 3.59918 | .000 | 32.59918   | .000 |
| <i>MATEMATIKA</i>         | 9.60538  | 1.01770 | .423 | 9.16309    | .422 |
| <i>BRANJE</i>             | 11.53957 | 1.22335 | .275 | 11.01472   | .275 |
| <i>ŠOLSKI PREDMETI</i>    | 5.37771  | .56862  | .824 | 5.12015    | .824 |
| <i>SPLOŠNA SAMOPODOBA</i> | 8.91828  | .93993  | .489 | 8.46481    | .488 |



Tabela 1: Pomembnost razlik med deklicami in dečki glede na učno uspešnost

|  | deklice |      | dečki |      | t         |
|--|---------|------|-------|------|-----------|
|  | M       | SD   | M     | SD   |           |
| pri 10-ih letih:                                 |         |      |       |      |           |
| <i>SPOLOŠNI UČNI USPEH</i>                       | 4.12    | .88  | 3.56  | 1.12 | 1.62      |
| <i>ZAKLJUČNA OCENA<br/>IZ BRANJA</i>             | 4.36    | .72  | 3.61  | .98  | 1.87<br>* |
| <i>ZAKLJUČNA OCENA<br/>IZ MATEMATIKE</i>         | 3.52    | .90  | 3.26  | 1.11 | 1.53      |
| <i>ZAKLJUČNA OCENA<br/>IZ SLOVENSKEGA JEZIKA</i> | 4.11    | .94  | 3.42  | 1.10 | 1.36      |
| pri 12-ih letih:                                 |         |      |       |      |           |
| <i>SPLOŠNI UČNI USPEH</i>                        | 3.86    | .97  | 3.12  | 1.02 | 1.11      |
| <i>ZAKLJUČNA OCENA<br/>IZ MATEMATIKE</i>         | 3.64    | 1.10 | 2.75  | 1.05 | 1.11      |
| <i>ZAKLJUČNA OCENA<br/>IZ SLOVENSKEGA JEZIKA</i> | 3.66    | .98  | 2.83  | 1.00 | 1.05      |

\*p &lt; .05

Tabela 1: Povprečno dosežen rezultat v posameznih sestavinah samopodobe 10-letnih otrok glede na spol

| skupina | TZ    | TV    | VR    | ST    | BR    | MA    | SP    | SS    |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| deklice | 23.56 | 24.50 | 27.14 | 30.08 | 27.92 | 24.42 | 24.94 | 27.94 |
| dečki   | 27.72 | 26.22 | 27.72 | 30.20 | 27.20 | 27.08 | 25.75 | 28.32 |

Tabela 2: Povprečno dosežen rezultat v posameznih sestavinah samopodobe 12-letnih otrok glede na spol

| skupina | TZ    | TV    | VR    | ST    | BR    | MA    | SP    | SS    |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| deklice | 22.78 | 22.22 | 22.70 | 28.65 | 26.81 | 20.81 | 21.92 | 25.94 |
| dečki   | 26.34 | 25.00 | 23.60 | 29.66 | 24.24 | 21.42 | 21.97 | 27.84 |

Tabela 3: Povprečno dosežen rezultat v posameznih sestavinah samopodobe 10-letnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz branja

| skupina      | TZ    | TV    | VR    | ST    | BR    | MA    | SP    | SS    |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| manj uspešni | 26.86 | 26.52 | 28.09 | 29.43 | 24.05 | 26.52 | 25.57 | 28.33 |
| uspešni      | 26.08 | 24.62 | 27.00 | 30.58 | 29.12 | 25.79 | 24.79 | 27.58 |
| zelo uspešni | 24.74 | 25.26 | 27.35 | 30.29 | 28.68 | 25.35 | 25.68 | 28.45 |

|                        |               |                 |                         |
|------------------------|---------------|-----------------|-------------------------|
| <b>LEGENDA:</b>        |               |                 |                         |
| TV - telesni videz     | VR - vrstniki | BR - branje     | ŠP - šolski predmeti    |
| TZ - telesne zmožnosti | ST - starši   | MA - matematika | SS - splošna samopodoba |

Tabela 4: Povprečno dosežen rezultat v posameznih sestavinah samopodobe 12-letnih otrok glede na njihov zaključni učni uspeh

| skupina    | TZ    | TZ    | VR    | ST    | BR    | MA    | SP    | SS    |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| neuspešni  | 26.92 | 23.46 | 22.23 | 28.69 | 22.46 | 15.31 | 17.31 | 25.38 |
| dobri      | 24.73 | 23.38 | 24.19 | 30.27 | 26.15 | 20.15 | 22.58 | 27.46 |
| prav dobri | 24.68 | 24.95 | 22.84 | 28.32 | 25.68 | 23.26 | 21.95 | 28.00 |
| odlični    | 22.47 | 22.65 | 22.65 | 28.76 | 26.65 | 24.65 | 24.53 | 26.00 |

Tabela 5: Povprečno dosežen rezultat v posameznih sestavinah samopodobe 12-letnih otrok glede na njihovo zaključno oceno iz matematike

| skupina    | TZ    | TV    | VR    | ST    | BR    | MA    | SP    | SS    |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| neuspešni  | 25.50 | 23.08 | 22.73 | 29.81 | 23.81 | 17.12 | 19.77 | 26.77 |
| dobri      | 25.95 | 24.00 | 24.79 | 28.16 | 26.63 | 20.00 | 21.79 | 27.37 |
| prav dobri | 23.12 | 24.82 | 22.29 | 29.00 | 25.06 | 24.24 | 22.65 | 26.94 |
| odlični    | 22.69 | 22.62 | 22.77 | 29.54 | 27.85 | 26.69 | 25.62 | 26.46 |

**LEGENDA:**

TV - telesni videz

VR - vrstniki

BR - branje

ŠP - šolski predmeti

TZ - telesne zmožnosti

ST - starši

MA - matematika

SS - splošna samopodoba

