

Zlatka CUGMAS

Pedagoška fakulteta, Maribor

REAKCIJE ŠTUDENTOV PEDAGOŠKE FAKULTETE NA OTROKOV KOGNITIVNI USPEH OZIROMA NEUSPEH (PRELIMINARNA RAZISKAVA)

UVOD

Raziskave kažejo, da otroci nerealno visoko vrednotijo lastno kognitivno kompetenco. S starostjo otrok stopnja samovrednotenja kognitivne kompetence pada. Kognitivna teorija navaja, da je otrokova stopnja samovrednotenja kognitivne kompetence odvisna od otrokovega kognitivnega razvoja. Otroci, ki so na višji stopnji kognitivnega razvoja, se bolj zanimajo za povratne informacije v zvezi z lastnimi kognitivnimi dosežki ter kognitivnimi dosežki vrstnikov, imajo višjo sposobnost integriranja sprejetih povratnih informacij, bolje diferencirajo realni in idealni jaz, bolje razumejo pojme dosežek, prizadevnost in sposobnost ter pojem težavnost spoznavnih nalog kot otroci, ki so na nižji stopnji kognitivnega razvoja. Vse te značilnosti so razlog, da otroci, ki so na višji stopnji kognitivnega razvoja, tudi bolj realno vrednotijo lastno kognitivno kompetenco (več o tem glej Cugmas, 1989, 1990a, 1990b).

Novejše raziskave opozarjajo ne le na pomen kognitivno razvojnih dejavnikov pri oblikovanju percepcije lastne kognitivne kompetence, ampak tudi na pomen izobraževalnega okolja. Izobraževalno okolje lahko vpliva na otrokovo samovrednotenje kognitivne kompetence neposredno ali posredno z vplivom, ki ga ima na to, kdaj otrok osvoji, že omenjene pojme, kot so prizadevnost, sposobnost, kdaj se začne zanimati za povratne informacije v zvezi s kognitivno kompetenco itd. V zvezi s tem problemom različni avtorji (Rosenholtz in Simpson, 1984; Stipek in Daniels, 1988; Stipek in Mac Iver, 1989; Pintrich in Blumenfeld, 1985; Winstein, Marshall, Sharp in Botkin, 1987; Blumenfeld, Pintrich, Meece in Wessels, 1982; Mac Iver, 1987, 1988 itd.) navajajo predvsem naslednje dejavnike izobraževalnega okolja:

- ❖ tip organizacije dela v razredu (struktura učnih nalog, avtonomnost učencev, grupiranje po sposobnostih, vrednotenje kognitivnih dosežkov učencev);
- ❖ tip vodenja razreda;
- ❖ različno vedenje učitelja do bolj in manj kognitivno kompetentnih učencev.

V nadaljnjih raziskavah nameravamo odkriti, ali obstajajo načini komunikacije med otrokom in zanj pomembnimi osebami (ne le med otrokom in učitelji, ampak tudi med otrokom in starši ter vrstniki) v zvezi z otrokovo kognitivno kompetenco, ki so pomembno povezani z otrokovim samovrednotenjem kognitivne kompetence in z otrokovim razvojem diferenciacije pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost ter razumevanjem pojma te-

žavnost sposobnih nalog. V tem članku predstavljam tisti del preliminarne raziskave, v katerem sem želela ugotoviti, ali obstajajo primeri, da odrasle osebe (študentje) posredujejo otroku povratne informacije, za katere predvidevam, da (neposredno ali posredno) zaviralno vplivajo na razvoj otrokove realne percepcije lastne kognitivne kompetence (razlago pojmov, uporabljenih v tem članku, glej Cugmas, 1990a). Drugi del raziskave, ki pa ga v članku ne predstavljam, je pomenil preizkus uporabljenega pripomočka.

METODA

Preizkušanci

V raziskavi je sodelovalo 154 študentov 1. oz. 2. letnika Pedagoške fakultete v Mariboru, smer razredni pouk (7 fantov in 147 deklet). Nobeden od preizkušancev ni imel otrok.

Pripomoček

Za ugotavljanje, za kakšne vrste komunikacije, ki bi potekala med starši in otroki pri reševanju kognitivnih nalog, se zavzemajo preizkušanci, sem sestavila 13 nedokončanih zgodb. Zgodbe so bile odprtega tipa, kar pomeni, da so preizkušanci sami zapisali odgovor in ga niso le izbirali med že danimi odgovori. Od preizkušancev sem zahtevala, da zgodbe dopolnijo, "ne da bi veliko premišljevali". Zgodbe so prikazovale situacije iz vsakdanjega življenja v družini. Preizkušanci so se morali vživeti v vlogo staršev, rečeno jim je bilo, da obiskujejo otroci, ki so omenjeni v zgodbah, enega izmed nižjih razredov osnovne šole. Primer zgodbe:

Zgodba števil 1:

Sobota dopoldan je. Mama pospravlja stanovanje, oče kosi travo na vrtu. Otrok je v svoji sobi. Po daljši odsotnosti prinese otrok staršem pokazat risbo, ki jo je pravkar dokončal. Veselo razlaga svojo risbo. Starši vedo, da bi znal otrok to risbo lepše narisati. Starši rečejo otroku:

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo v štud. letu 1989/90 ter 1990/91. Vseh 13 nedokončanih zgodb je rešilo 74 preizkušancev, ostali preizkušanci so reševali le 5 nedokončanih zgodb, katerih analiza je prikazana v naslednjem poglavju. Pod točkami f, g in h je prikazana tudi analiza vsebine treh nedokončanih zgodb, ki jih je reševalo le

prej omenjenih 74 študentov. V prvi preliminarni analizi rezultatov se je namreč pokazalo, da imajo nekatere zgodbe pomanjkljivosti (situacije, ki jih opisujejo, so preveč specifične, da bi bilo možno posploševanje; preizkušanci so vsebino zgodbe različno razumeli itd.), zato so bile v nadaljnjih fazah raziskave te zgodbe izločene.

REZULTATI Z DISKUSIJO

Na osnovi analize vsebine zgodb sem prišla do naslednjih ugotovitev in zaključkov:

a) V primeru da je otrok ponosen na svoj kognitivni dosežek, bi kar 37 (24 %) študentov pohvalilo otrokov kognitivni dosežek ("Tvoja risbica je lepa."), čeprav vedo, da je otrok sposoben boljšega kognitivnega dosežka. 87 (56 %) študentov bi posredovalo dvoumno povratno informacijo: pohvalo s splošno pripombo ("Lepo si narisal, toda jaz vem, da znaš narisati še lepše.") ali pohvalo s konkretno pripombo ("Tvoja risbica je lepa, toda ušesa pri mucu so malo predolga. A je kužek zares zelene barve?") Le 16 (10 %) študentov bi v tem primeru grajalo kognitivni dosežek ("Tvoja risbica danes ni najbolj uspela.").

b) Na otrokovo vprašanje "A ne, da sem jaz najbolj pameten otrok na svetu?" bi 12 (8%) študentov dalo pritrdilen odgovor ("Seveda, ti si najbolj pameten otrok na svetu"). Če upoštevamo vse odgovore, ki ne izražajo pritrditve oz. zavrnitve, lahko zaključimo, da bi 26 (17%) študentov odgovorilo na otrokovo vprašanje na dvoumen način ("Seveda si zelo pameten."; "Nalogo si zares dobro rešil."; "Bodi še naprej tako priden." itd.). 47 (31%) študentov bi dalo nikalen odgovor ("To ne moreš reči. Tudi drugi otroci so pametni."). 62 (30%) študentov bi poleg zavrnitve izreklo priznanje otrokovim sposobnostim, znanju, prizadevnosti in/ali "pridnosti" ("Ne, nisi najbolj pameten, si pa zelo priden in veliko znaš.").

c) Pri analizi petih zgodb, ki so jih reševali vsi preizkušanci, zasledimo samo 3 primere, da študent spontano omeni otrokove sposobnosti (v vseh treh primerih gre za pohvalo sposobnosti).

Rezultati kažejo:

- ❖ da obstajajo primeri, ko posredujejo preizkušanci otroku nerelevantne povratne informacije (informacije, ki niso v skladu z dejanskim stanjem) v zvezi z njegovimi kognitivnimi dosežki oz. kognitivno kompetenco;
- ❖ da obstajajo primeri, ko posredujejo preizkušanci otroku dvoumne povratne informacije v zvezi z njegovimi kognitivnimi dosežki oz. kognitivno kompetenco;
- ❖ da je težnja preizkušancev, da posredujejo otroku pozitivno povratno informacijo v zvezi z njegovimi kognitivnimi sposobnostmi (ti rezultati ne nasprotujejo ugotovitvam avtorjev Stipek in Mac Iver (1989), da težijo učitelji k dajanju pozitivnih povratnih informacij v zvezi z otrokovimi sposobnostmi).

Sklep:

Kot navaja Nicholls (1978), dvoumne povratne informacije dopuščajo otroku možnost, da misli o sebi tako, kot želi misliti. Rezultati kažejo, da obstajajo načini komunikacije med otrokom in odraslo osebo v zvezi z otrokovo kognitivno kompetenco (pozitivne, nerelevantne in dvoumne povratne informacije), ki omogočajo, da otrok ohрани pozitivno (pogosto nerealno) sliko o svoji kognitivni kompetenci.

č) V odgovoru na otrokovo vprašanje o lastnih sposobnostih 11 (7%) študentov odgovarja, kot da bi jim otrok postavil vprašanje v zvezi s svojo prizadevnostjo oz. "pridnostjo" ("Ja, saj si priden. Toda moral se boš še bolj potruditi.").

d) 5 (3%) študentov pohvali otrokovo prizadevnost oz. "pridnost" v primeru, ko je otrok napisal domačo nalogo brez napak, a se ni sam spomnil na to, da mora napisati domačo nalogo, oz. je pisanje domače naloge odlašal tako dolgo, dokler ga k temu niso prisilili starši.

e) V primeru, da je otrokov kognitivni dosežek slab, 47 (30%) študentov graja otrokovo prizadevnost ("O, danes se pa pri risanju nisi najbolj potrudil."), čeprav je otrok v dosežek vložil dalj časa trajajoče samostojno delo (16 ali 10 % študentov graja dosežek). Le 14 (9 %) študentov pohvali otrokovo prizadevnost ("Mislim, da si se potrudil.')

Rezultati kažejo:

- ❖ da obstajajo primeri, ko preizkušanci v povratnih informacijah v zvezi z otrokovo kognitivno kompetenco slabo diferencirajo pojme dosežek, prizadevnost in sposobnost (ko jih otrok sprašuje o sposobnostih, govorijo o prizadevnosti; ko je dosežek slab, grajajo prizadevnost (ki je ustrezna); ko je dosežek dober, hvalijo prizadevnost (ki ni ustrezna));
- ❖ da se preizkušanci manj izogibajo graji prizadevnosti kot graji dosežka oz. sposobnosti. To se sklada z rezultati številnih avtorjev (Stipek in Mac Iver, 1989 in drugih), ki kažejo, da dajejo učitelji v nižjih razredih osnovne šole velik poudarek razvijanju delovnih navad učencev, celo večji kot kognitivnim dosežkom in sposobnostim učenca. Avtorja Rosenholtz in Simpson (1984) sta ugotovila, da sprejmejo kljub neuspehom manj sposobni otroci, ki v delo vlagajo veliko truda, več pohval in manj graj kot otroci, ki so bolj sposobni in imajo boljše dosežke, a so manj prizadevni.

Sklep:

Sprejemanje povratnih informacij, v katerih je diferenciacija pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost slaba, ne more spodbudno vplivati na otrokov razvoj razumevanja pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost. Ker pa je dobra diferenciacija pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost osnova za realno vrednotenje lastne kognitivne kompetence (Nicholls, 1978; Miller, 1987), bi lahko slaba diferenciacija teh pojmov v povratnih informacijah pomembnih drugih oseb zaviralno vplivala tudi na razvoj realnega samovrednotenja kognitivne kompetence otrok.

Pojav, ki ga sugerirajo naši rezultati, da odrasle osebe v komunikaciji z otrokom pogosto omenjajo otrokovo prizadevnost ter se ne izogibajo kritiki prizadevnosti (redko pa omenjajo otrokovo sposobnost in se izogibajo kritiki sposobnosti), bi bil lahko povezan z dejstvom, o katerem poročata Nicholls (1978, 1979), da otroci prej osvojijo koncept prizadevnosti kot koncept sposobnosti, prej dojamajo zvezo med dosežkom in prizadevnostjo kot med dosežkom in sposobnostjo.

f) V primeru, da se otrok hvali sošolcem: "Danes je tovarišica pohvalila samo moj izdelek. Veste, jaz sem najboljši.", bi samo 25 (34%) študentov pohvalilo otrokov kognitivni dosežek (pohvala kognitivnega dosežka je v tem primeru upravičena), 44 (59%) študentov pa bi reagiralo (z neodobravanjem) le na otrokovo samohvalo.

ZAKLJUČEK

g) 42 (57%) študentov neposredno ali posredno izrazi odobravanje dejanja, v katerem je otrok med šolsko uro - med pisanjem šolske naloge nudil pomoč vrstniku, ki je imel roko v mavcu, pri šiljenju svinčnika, kljub temu da je zaradi tega začelo otroku primanjkovati časa, da bi dobro rešil kognitivne naloge (le nekaj študentov omeni, da bi bilo možno v tej situaciji najti tretjo - primernejšo rešitev).

h) Študentje ostreje kritizirajo otroke (kritiko izrazijo na bolj neposreden način), če nočejo sodelovati z vrstniki pri učenju (v primeru, da učitelj ni prinesel dovolj delovnih zvezkov, da bi vsak učenec imel svojega, nočejo reševati naloge iz istega delovnega zvezka kot sošolec) kot za slab kognitivni dosežek.

Rezultati kažejo:

- ❖ da preizkušanci v komunikaciji z otrokom pripisujejo večjo pomembnost socialni kot kognitivni kompetenci otroka.

Sklep:

Rezultati, o katerih poročajo avtorji Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan (1987): Eccles Parsons, Adler in Kaczala (1982) in drugi, sugerirajo, da poudarjanje pomembnosti kognitivne kompetence v povratnih informacijah, ki jih otrokom posredujejo odrasle osebe, lahko pozitivno vpliva na otrokovo zanimanje za tovrstne informacije in obratno.

i) V primeru, ko je otrokov kognitivni dosežek slab, 86 (56%) študentov nudi konkretna navodila za izboljšanje kognitivnega dosežka, le 4 (3%) študentje otroka spodbujajo, naj sam išče boljše rešitve.

j) V primeru, ko otrok slabo naredi domačo nalogo, čeprav je pred pisanjem naloge uspešno vadal podobne naloge, kot so za domačo nalogo, 70 (45%) študentov nudi otroku pomoč pri popravilu domače naloge.

k) V primeru, da se študentje zavedajo, da je otrok sposoben boljšega kognitivnega dosežka, kot ga pokaže, 107 (69%) študentov ne zahteva oz. ne spodbuja otroka k temu, da bi izboljšal svoj kognitivni dosežek.

Rezultati kažejo:

- ❖ da preizkušanci težijo k temu, da bi posredovali otroku konkretna navodila za izboljšanje kognitivnega dosežka;
- ❖ da preizkušanci izražajo težnjo nuditi pomoč otroku pri reševanju kognitivnih nalog tudi v primeru, ko otrokov kognitivni neuspeh ni posledica otrokovega neznanja;
- ❖ da več kot polovica preizkušancev ne zahteva popravka kognitivnega dosežka, čeprav se zaveda, da je otrok sposoben narediti boljši kognitivni dosežek.

Sklep:

Menim, da bi omenjene reakcije preizkušancev negativno vplivale na otrokovo samovrednotenje kognitivne kompetence, saj ne izražajo zaupanja v otrokove sposobnosti.

Rezultate, o katerih poročam, moramo sprejemati z upoštevanjem naslednjih pomanjkljivosti obdelave podatkov:

- ❖ niso bili narejeni izračuni, ki bi pokazali, kakšna je zveza med odgovori preizkušancev pri različnih zgodbah, zato ni mogoče ugotoviti, ali je npr. slaba diferenciacija pojmov dosežek, prizadevnost in sposobnost opazna le pri nekaterih preizkušancih ali je splošen pojav;
- ❖ v analizi vsebine odgovorov se lahko odraža tudi subjektivnost tistega, ki to analizo dela;
- ❖ rezultatov, dobljenih na osnovi analize predstavljenih petih zgodb, nikakor ne moremo posploševati. Upoštevati moramo, da imajo situacije, prikazane v zgodbah, skupni značilnosti (predpostavlja se ugoden čustveni odnos med preizkušancem in otrokom, ki je omenjen v zgodbah; v zgodbah se prikrito izraža podatek, da so sposobnosti otroka, ki je v zgodbah omenjen, visoke). Tudi če upoštevamo ti značilnosti zgodb, obstajajo še druge posebnosti, ki niso skupne vsem zgodbam, zaradi katerih pa je posploševanje tvegano.

Tudi v primeru, da upoštevamo omenjene omejitve raziskave, lahko zaključimo, da se v predvideni komunikaciji med preizkušanci in otroki pojavljajo značilnosti, za katere lahko sklepamo, da zaviralno vplivajo na otrokov razvoj realne percepcije lasne kognitivne kompetence. Kolikšen je pomen in dejanski vpliv teh značilnosti komunikacije na stopnjo otrokovega samovrednotenja kognitivne kompetence, pa je problem, ki si ga lahko postavimo v nadaljnjih raziskavah.

V predstavljeni preliminarni raziskavi so sodelovali študentje Pedagoške fakultete, ki še niso starši. Predvidevamo lahko, da imajo manj izkušenj z otroki kot starši, a (v povprečju) več znanja o pohvali in graji, o razvoju otrokovih sposobnosti in dosežkov, kar verjetno vpliva na njihova stališča o vzgoji otrok. Zanimivo bi bilo dobljene rezultate primerjati z zgodbami, ki bi jih dokončali starši.

LITERATURA

- Blumenfeld, P. C.; Pintrich, P. R.; Meece, J. in Wessels, K., *The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms*, *The Elementary School Journal*, 5, 1982, 401-420.
- Cugmas, Z., *Razlika med otrokovo percepcijo lastne kognitivne kompetence in percepcijo otrokove kognitivne kompetence pomembnih drugih oseb*. *Sodobna pedagogika*, 9-10, 1989, 420-429.
- Cugmas, Z., *Percepcija lastne kognitivne kompetence otrok*, Zbornik s XVII. in XVIII. posvetovanja psihologov Slovenije, Radenci - 1988/1989, Ljubljana, 1990a, str. 11-19.
- Cugmas, Z., *razvojne spremembe v samovrednotenju kognitivne kompetence pri otrocih, starih 5-8 let*, *Anthropos*, 1-2, 1990b, 90-105.
- Eccles Parsons, J.; Adler, T. F. in Kaczala, C. M., *Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs; Parental Influences*, *Child Development*, 53, 1982, 310-321.
- Entwisle, D. R.; Alexander, K. L.; Pallas, A.M. in Cadigan, D., *The Emergent Academic Self-Image of First Graders: Its Response to Social Structure*, *Child Development*, 58, 1987, 1190-1206.
- Mac Iver, D., *Classroom Factors and Student Characteristics Predicting Students Use of Achievement Standards during Ability Self-Assessment*, *Child Development*, 58, 1987, 1258-1271.
- Mac Iver, D., *Classroom Environments and the Stratification of Pupils' Ability Perceptions*, *Journal of Educational Psychology*, 4, 1988, 495-505.
- Miller, A. T., *Changes in Academic Self Concept in Early School Years: The Role of Conceptions of Ability*, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 1987, 551-558.
- Nicholls, J. G., *The Development of The Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability*, *Child Development*, 49, 1978, 800-814.
- Nicholls, J. G., *Development of Perception of Own Attainment and Causal Attributions for Success and Failure in Reading*, *Journal of Educational Psychology*, 1, 1979, 94-99.
- Pintrich, P. R. in Blumenfeld, P. C., *Classroom Experience and Children's Self-Perceptions of Ability, Effort, and Conduct*, *Journal of Educational Psychology*, 6, 1985, 646-657.
- Rosenholtz, S. J. in Simpson, C., *The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?*, *Review of Educational Research*, 1, 1984, 31-63.
- Stipek, D. J. in Daniels, D. H., *Declining Perceptions of Competence: A Consequence of Changes in the child or in the Educational Environment?*, *Journal of Educational Psychology*, 3, 1988, 352-356.
- Stipek, D. in Mac Iver, D., *Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence*, *Child Development*, 60, 1989, 521-538.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L. in Botkin, M., *Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations*, *Child Development*, 58, 1987, 1079-1093.

Rezultati kažejo:

- ♦ da obstajajo primeri, ko posredujejo preizkušanci otroku nerelevantne povratne informacije (informacije, ki niso v skladu z dejanskim stanjem) v zvezi z njegovimi kognitivnimi dosežki oz. kognitivno kompetenco;
- ♦ da obstajajo primeri, ko posredujejo preizkušanci otroku dvoumne povratne informacije v zvezi z njegovimi kognitivnimi dosežki oz. kognitivno kompetenco;
- ♦ da je težnja preizkušancev, da posredujejo otroku pozitivno povratno informacijo v zvezi z njegovimi kognitivnimi sposobnostmi (ti rezultati ne nasprotujejo ugotovitvam avtorjev Stipek in Mac Iver (1989), da težijo učitelji k dajanju pozitivnih povratnih informacij v zvezi z otrokovimi sposobnostmi).

Sklep:

Kot navaja Nicholls (1978), dvoumne povratne informacije dopuščajo otroku možnost, da misli o sebi tako, kot želi misliti. Rezultati kažejo, da obstajajo načini komunikacije med otrokom in odraslo osebo v zvezi z otrokovo kognitivno kompetenco (pozitivne, nerelevantne in dvoumne povratne informacije), ki omogočajo, da otrok eh-rani pozitivno (pogosto nerealno) sliko o svoji kognitivni kompetenci.

Rezultati kažejo:

- ♦ da preizkušanci težijo k temu, da bi posrejevali otroku pozitivno povratno informacijo v zvezi z njegovimi kognitivnimi dosežki oz. kognitivno kompetenco;
- ♦ da preizkušanci težijo k temu, da bi posrejevali otroku pozitivno povratno informacijo v zvezi z njegovimi kognitivnimi sposobnostmi (ti rezultati ne nasprotujejo ugotovitvam avtorjev Stipek in Mac Iver (1989), da težijo učitelji k dajanju pozitivnih povratnih informacij v zvezi z otrokovimi sposobnostmi).

f) V primeru, da se otrok hvali sošolcem: "Danes je tvoj-rižica pohvalila samo moj izdelek. Veste, jaz sem najb-šji.", bi samo 25 (34%) študentov pohvalilo otrokov kognitivni dosežek (pohvala kognitivnega dosežka je v tem primeru upravičena). 44 (59%) študentov pa bi razglabljalo (z neodobravanjem) le na otrokovo samohvalo.