

Mag. Marinka Drogenik, dr. Zlatka Cugmas,  
dr. Majda Schmidt

## Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih

**Povzetek:** V članku so predstavljeni izidi raziskave, ki je proučevala stabilnost samopodobe otrok na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, na prehodu iz 4. v 5. razred osemletne osnovne šole, na prehodu iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole, ter razlike v samoocenah otrok glede na starost, spol, raven zahtevnosti (pri fleksibilni diferenciaciji) in zaključno oceno pri pouku slovenščine, matematike in tujega jezika. Ugotovitve kažejo, da samoocene otrok s starostjo in višanjem razredov upadajo, da so razlike v samoocenah otrok glede na spol v skladu s stereotipi o spolu. Ugotovljene razlike v samoocenjevanju otrok glede na raven zahtevnosti in zaključno oceno pri predmetih slovenščina, matematika in tuji jezik pa ne gre pripisovati le tema dejavnikoma, ampak je treba te razlike interpretirati v povezanosti z drugimi razvojnimi nalogami otroka v tem starostnem obdobju.

**Ključne besede:** samopodoba, samoocena, stabilnost samoocene, samozaznava, spol, raven zahtevnosti, šolska ocena.

UDK: 159.922.7

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Marinka Drogenik, ???*

*Dr. Zlatka Cugmas, redna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: zlatka.cugmas@uni-mb.si*

*Dr. Majda Schmidt, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: majda.schmidt@uni-mb.si*

## 1 Uvod

V uvodu predstavljamo nekaj relevantnih teoretičnih izhodišč, temeljnih pojmov in empiričnih okoliščin, na katerih temelji naša empirična raziskava. V okviru te smo proučevale razlike v samoocenah otrok; na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, iz razredne na predmetno stopnjo v osemletni osnovni šoli in iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole, ter razlike v samoocenjevanju otrok glede na starost, spol, zaključne šolske ocene in raven zahtevnosti pri fleksibilni diferenciaciji, pri pouku slovenščine, matematike in angleščine. Vsebinsko-metodološke značilnosti raziskave in izsledke predstavljamo v drugem delu prispevka.

### *1.1 Teoretične opredelitve samopodobe in nekaterih drugih temeljnih pojmov*

Čeprav je minilo že dobrih sto let, odkar različne psihološke smeri znanstveno proučujejo samopodobo, imajo le-te ob nenehnem dotoku novih informacij in pojmovanj ter razvijanju sodobnih empiričnih raziskav še vedno težave z izluščenjem neke obče, splošne opredelitve samopodobe. Številni psihologi označujejo isti psihični konstrukt na več načinov. Nekateri mu pravijo sebstvo, drugi identiteta, tretji samopodoba, četrti socialni pas itn., vsi pa se ujemajo v predpostavki, da gre za množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe (Kobal 2001a).

Navajamo nekaj opredelitev samopodobe različnih avtorjev:

»Samopodoba je organizirana celota lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

1. jih posameznik – v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi;
2. sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek 1985);

3. so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja;
4. so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz.« (Kobal 2001a, str. 25)

Samopodoba, pojem samega sebe »je sestavljen iz podobe lastne telesne sheme, (kakšno je lastno telo, kako so deli telesa sestavljeni skupaj, kakšnega spola je kdo) in vrednotenja samega sebe (kaj kdo zmore, česa ne zmore, ali se doživlja kot prijetna ali nesimpatična oseba, kot vesela ali žalostna oseba, kot odvisen ali zelo samostojen, pogumen ali boječ itd.). Običajno je pojem samega sebe sestavljen iz mozaika pozitivnih in negativnih doživljanj sebe, pri čemer lahko v splošnem prevladuje pozitivno (pozitivna samopodoba) ali pa negativno doživljanje sebe (negativna samopodoba ali nizko samospoštovanje).« (Horvat in Magajna 1987, str. 105)

»Samopodoba je splet pojmov, predstav, sodb, prepričanj o sebi kot jih 'vidi' oz. zaznava jaz. Z njimi posameznik identificira samega sebe, identificira svoj lastni 'jaz' (identiteta, samoidentiteta).« (Musek 1993, str. 349)

»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.« (Juriševič 1997, str. 3)

Termin samozaznava, ki je prevod besede »self-perception« (Cugmas 2001b), se uporablja za označevanje posameznikovih zaznav samega sebe, predstav, ki jih je razvil o samem sebi, in občutkov, ki jih ima v zvezi s samim seboj.

Samocena (Cugmas 2001b) označuje konkretno sodbo posameznika o sebi, ki je na podlagi določenega merskega instrumenta (ocenjevalne lestvice) izražena kvantitativno.

Samospoštovanje opredeljuje Coopersmith (1976; v Cugmas 1988) kot posameznikovo običajno oceno samega sebe: izraža stališče odobravanja ali neodobravanja in kaže stopnjo, v kateri posameznik verjame, da je sposoben, pomemben, uspešen in vreden spoštovanja. Tej definiciji podobna je opredelitev, da samospoštovanje označuje pozitivno ali negativno stališče o sebi (Rosenberg 1965; Gergen 1971; Damon in Hart 1982; v Cugmas 1988). Samospoštovanje je torej afektivno orientirano, označeno s pozitivno ali negativno valenco in merljivo le kvantitativno; sinonim: samovrednotenje (Cugmas 1988).

## 1.2 Stabilnost samopodobe

Stabilna samopodoba je variabilna struktura, ki se je sposobna prilagajati različnim situacijam in je odporna na različne spremembe (Kobal Grum (ur.) 2003), ki se dogajajo na ravni samopodobe kot organizirane celote lastnosti,

potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik na različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi in sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje, so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja ter pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz (Kobal 2001; Musek 1985).

### *1.3 Razvoj stabilnosti samopodobe*

Razvoj stabilnosti samopodobe gre v smeri vse jasnejšega občutja lastne kontinuiranosti, ki odseva v posameznikovi samopodobi (Juriševič 1999).

S spuščanjem po hierarhični lestvici samopodobe postaja le-ta manj stabilna in vedno bolj odvisna od specifičnih situacij. Nekateri avtorji poudarjajo, da više ravni samopodob preprečujejo prehitro spreminjanje samopodob na nižji ravni. Delujejo kot blažilec, ki preprečuje, da bi prehitro nastajale spremembe v samopodobi na nižji ravni. Po drugi strani pa je potrebno izredno veliko sprememb v specifičnih situacijah na nižji ravni, da bi nastale spremembe na višji ravni. Tako sta Ludwig in Maehr (1967; v Musitu, Garcia, Gutierrez, Kranjc in Pečjak 1998) dokazala, da sta uspeh ali neuspeh pri atletski preizkušnji spremenila samopodobo telesnih zmožnosti oseb, ne pa njihove splošne samopodobe.

V prid stabilnosti splošne samopodobe govori tudi študija avtorjev Anshela, Mullerja in Owensa (1986; v Musitu idr. 1998). Ti avtorji so skušali dokazati relativno neodvisnost oz. nepovezanost posameznih vidikov samopodobe pri otrocih od 6. do 9. leta starosti. Izhajali so iz hipoteze, da naj bi dogodek, ki bi zajemal določeni vidik samopodobe, ne vplival na druge vidike samopodobe. Avtorji raziskave so osebe prej in pozneje ocenili na lestvici samopodobe na področju telesne zrelosti, odnosov z vrstniki, učnega uspeha, šolske prilagojenosti in športnih spretnosti. Z lestvico samopodobe so merili samozavedanje in samospoštovanje na teh področjih. Potrdili so svojo predpostavko – ugodna izkušnja z razvojem spretnosti pri športu je izboljšala le področje samopodobe, ki se je nanašala na šport. S temi izsledki so potrdili tezo, da je osebna samopodoba situacijsko naravnana. Dokazali so, da različni dejavniki močneje vplivajo na specifično samopodobo kot na splošno samopodobo.

Teoretiki se večinoma strinjajo, da postaja samopodoba vedno stabilnejša z razvojem osebnosti (Shavelson, Hubner in Stanton 1976; Wylie 1979; v Cole, Hoffman, Jacquez, Martin, Maschman, Maxwell, Peeke, Ruiz, Seroczinski in Tram 2001). Z razvojem postane otrokovo mišljenje o lastni sposobnosti realnejše in se približa oceni, ki so jo o njegovi sposobnosti podali drugi (Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld 1993; Marsh, Craven, Debus 1994; Wigfield 1994; Wigfield idr. 1997; v Cole idr. 2001), otrokova mnenja o sebi pa postanejo tesneje povezana med sabo in sestavljajo sistem predstav o njih samih (Harter 1990, 1998; v Cole idr. 2001).

V razvoju osebnosti se pojavijo prehodna obdobja, ki pogosto vplivajo na stabilnost samopodobe. Prvo takšno obdobje se pojavi v zgodnjih letih osnovnega

šolanja, drugo pa se pojavi nekoliko pozneje, ko se pojavijo različna prehodna obdobja v izobraževanju (npr. prehod iz 4. v 5. razred) ter spremembe v telesnem videzu in na socialnem področju, tretje prehodno obdobje pa predstavlja vstop v srednjo šolo (Cole idr. 2001).

#### *1.4 Predšolsko obdobje in prva šolska leta*

V času od 5. do 8. leta starosti se pri večini otrok pojavijo pomembne socialne in kognitivne spremembe. Ob vstopu v osnovno šolo ima večina otrok zelo pozitivno mnenje o sebi in njihova pričakovanja do samih sebe so nerealno optimistična (Cugmas 1999; Eccles, Midgley in Adler 1984; Wigfield 1994; v Cole idr. 2001). V teh letih večina otrok trdi, da so najboljši v razredu. V višjih razredih pa otrok vse pogosteje dobiva informacije o svojih sposobnostih in ocene otrok temeljijo predvsem na tem, kaj otrok zna. Kriteriji za uspeh postanejo objektivnejši, dosežki otrok pa se merijo s primerjavo z drugimi otroki ali pa z zunanjimi kriteriji (Cugmas 1999; Eccles idr. 1984; Frey in Ruble 1990; Ruble in Frey 1991; v Cole idr. 2001). Povečata se tudi zmožnost in motivacija otrok, da uporabljajo objektivnejši kriterij in da so se sposobni primerjati z drugimi. Študija Shavelson idr. (1976; v Cole idr. 2001) potrjuje, da samoocene otrok v začetnih letih osnovne šole upadejo na več področjih, razen nekaj izjem. V tej razvojni fazi strategije za ohranitev pozitivnega mišljenja o sebi očitno niso dovolj razvite, da bi lahko tekmovala s tem prehodnim obdobjem. Da se više samoocenjujejo mlajši otroci, so pokazali tudi rezultati raziskave avtorjev Chik, Lau, in Siu (1998), ki so proučevali samopodobo kitajskih osnovnošolskih otrok. Proučevali so samoocene otrok 1., 3. in 5. razreda, in sicer na področju akademske samopodobe, telesnega videza, socialne in splošne samopodobe. Opazili so linearno postopno napadanje samoocen na vseh področjih.

#### *1.5 Šolsko obdobje*

Eccles, Jacobs, Lanza, Osgood, in Wigfield (2002) ugotavljajo, da samoocene otrok pri matematiki, jeziku in športu s starostjo postopoma upadajo. Pri tem pa poudarjajo, da otroci v višjih razredih in s starostjo prihajajo v položaje, ko je med njimi več konkurence in pridejo v stik z več potencialnimi tekmeci. Na primer v osnovni šoli so otroci v nižjih razredih navdušeni nad športno vzgojo, pozneje, v višjih razredih, pa to zanimanje upada, ker postanejo športne dejavnosti bolj selektivne, več je tekmovalnosti in le malo otrok ima možnost, da je izbranih, da pridejo v določeno ekipo. Podobno, kot ugotavljajo Eccles idr. (2002), se dogaja tudi otroku, ki je »zvezda« na akademskem področju v nižjih razredih, potem pa v višjih razredih popusti zaradi višjih standardov in otrok, ki so enako talentirani kot on.

V naslednjih osnovnošolskih letih pa se od otrok pričakuje, da postanejo večji različnih miselnih strategij, stopnja katerih je odvisna od posameznika (Harter 1998; Marsh 1986; v Cole idr. 2001). Če domnevamo, da so te strategije učinkovite, je torej mogoče pričakovati, da se bo samopodoba otrok izboljšala.

Po upadu samoocen v zgodnjih osnovnošolskih letih se sedaj pričakuje povišanje samoocen. Relativno maloštevilne vzdolžne študije večdimenzionalne samopodobe v višjih razredih osnovne šole so prinesle neenotne, včasih tudi zavajajoče rezultate. Rezultati študije avtorjev Wigfeld idr. (1997; v Cole idr. 2001) so pokazali, da so samoocene otrok pri matematiki in branju upadle, kot je bilo pričakovati, med 1. in 3. razredom, med 4. in 6. razredom pa so ostale relativno stabilne. Na športnem področju so se samoocene znižale med 4. in 6. razredom, vendar pa, presenetljivo, rezultati niso veliko nižji kot pri začetnih letih osnovne šole. V študiji avtorja Marsh (1989; v Cole idr. 2001) je bilo ugotovljeno linearno enakomerno upadanje samoocen na področju športnih sposobnosti, telesne privlačnosti pri matematiki in branju. Samoocene otrok so bile merjene od 1. pa vse do 9. razreda, to pomeni, da so z raziskavo zajeli samoocene otrok v prvih letih osnovne šole in v prehodnih obdobjih v osnovni šoli (pri vzorcu študije avtorja Marsh (1998; v Cole idr. 2001) je to med šestim in sedmim razredom). Natančne raziskave povprečja samoocen otrok v 4., 5. in 6. razredu osnovne šole, ki jih najdemo v študiji avtorja Marsh (1998, v Cole idr. 2001), kažejo različne rezultate. Samoocene otrok o lastnem videzu in besednih sposobnostih so se zvišale med 4. in 5. razredom, znižale pa so se med 5. in 6. razredom. Samoocene o telesnih in matematičnih sposobnostih so bile v tem časovnem obdobju večinoma stabilne. Na vseh štirih področjih je bil upad samoocen največji v začetnih letih osnovne šole.

### *1.6 Zgodnja adolescenca*

Drugi sklop vzgojnih, razvojnih in kognitivnih prehodnih obdobj se pojavi v zgodnji adolescenci. To je čas prehoda otrok iz osnovne v srednjo šolo, začetka pubertete in pojava sposobnosti formalnooperativnega mišljenja. V zahodnih družbah se fiziološke in čustvene spremembe, ki so povezane s puberteto, pogosto ujemajo s preходом iz osnovne šole v srednjo. Večina študij večdimenzionalne samopodobe ugotavlja, da samoocene otrok na več področjih samopodobe upadejo med zgodnjo adolescenco in se znova zvišajo v pozni adolescenci (Harter 1989; v Cole idr. 2001).

Prečna študija avtorja Marsh (1989; v Cole idr. 2001) na vzorcu avstralskih adolescentov poroča o znižanju samoocen na več področjih, in sicer se upadanje samoocen začne po 7. razredu. Samoocene o lastni fizični sposobnosti, videzu, socialni in akademski samopodobi so bile pri obeh spolih najnižje v 8. ali 9. razredu. Na večini področij so se potem samoocene linearno zviševale, tja do 11. razreda. Podobne študije mladostnikov v Ameriki so pokazale, da samoocene mladostnikov dosežejo nižjo stopnjo že prej. Eccles (1989; v Cole idr. 2001) je poročal o izrazitem upadanju samoocen na socialnem področju v 6. razredu. Podoben upad samoocen se je pojavil na področju matematike v 7. razredu. Samoocene na področju samopodobe pri športu in angleškem jeziku pa so se postopno linearno znižale v 6. in 7. razredu. Wigfield idr. (1991; v Cole idr. 2001) so domnevali, da je to upadanje samoocen povezano s preходом iz osnovne v srednjo šolo. Tudi v študiji avtorjev Cole idr. (2001) so pričakovali povprečen upad

samoocen med 6. in 7. razredom, temu pa naj bi zopet sledila faza izboljšanja samoocen. Vsi posamezniki pa se na prehode v adolescenco in srednjo šolo ne odzivajo enako. Predvidevanje individualnih razlik v stabilnosti samoocen zajema število in tip prehoda oz. prehodov, ki so jim mladostniki izpostavljeni (Simmons idr. 1987; v Cole idr. 2001), kako pomembna se mladostniku zdi posamezna sposobnost (Eccles idr. 1989; v Cole idr. 2001), razlike v izobrazbi in okolju (Eccles in Midgley 1989; Hoge, Smith in Hanson 1990; Nottelmann 1987; Simmons in Blyth 1987; v Cole idr. 2001), učinke stereotipov po spolu (Marsh 1989; v Cole idr. 2001) in učinke omenjenih spremenljivk pri različnih osebnostih (Blocks in Robbins 1993; v Cole idr. 2001). Z drugimi besedami, samoocene pri nekaterih ljudeh upadejo bolj kot pri drugih; pri nekaterih otrocih oz. mladostnikih se samoocene ob teh prehodih celo zvišajo (Harter 1986, 1998; v Cole idr. 2001). Med srednjo adolescenco večina mladostnikov že preide v razvoju mišljenja iz konkretnih v formalnogične operacije. Adolescenti se večkrat soočijo s protislovnimi pričakovanji v različnih vlogah ali socialnih odnosih (Harter 1989, v Cole idr. 2001). To, da se posameznik zaveda nasprotij, lahko privede do osebnotne bitke in zmedenosti (Harter in Monsour 1992; v Cole idr. 2001).

V študiji, ki jo je opravil Marsh (1998; v Cole idr. 2001) na avstralskem vzorcu mladostnikov, se je pokazalo, da so se samoocene mladostnikov na področju telesnega videza in športnih sposobnostih med 9. in 11. razredom nekoliko zvišale, vendar pa ta avstralski vzorec ni zajel prehoda iz srednje šole v visoko. Precej je raziskav, ki potrjujejo negativne učinke, ki jih ima srednja šola na interes, motivacijo in oceno lastne akademske sposobnosti pri mladostnikih (Eccles, Lord in Midgley 1989; v Cole idr. 2001). Posebno problematična je slaba prilagojenost srednješolskega okolja razvojni stopnji otroka (Eccles in Midgley 1989; v Cole idr. 2001). Poleg tega se v tem času poveča kontrola učiteljev, in to prav tedaj, ko večina učencev išče večjo neodvisnost (Brophy in Evertson 1978; v Cole idr. 2001), in večji je tudi poudarek na razvrstitvi učencev v skupine glede na njihove sposobnosti, in to spet v času, ko so učenci najobčutljivejši na primerjavo z drugimi (Eccles, Wigfield, Midgley 1993; v Cole idr. 2001).

## **2 Metodologija raziskave**

### *2.1 Cilji empirične raziskave*

Poglavitni cilj raziskave je bil ugotoviti samoocene predšolskih otrok (petletnikov), prvošolcev devetletne osnovne šole, četrtošolcev, petošolcev osemletne osnovne šole in sedmošolcev devetletne osnovne šole, vpliv prehodov z razredne na predmetno stopnjo v osemletni osnovni šoli in iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole na stabilnost samopodobe otrok ter razlike v samoocenjevanju otrok glede na spol, zaključne šolske ocene in raven zahtevnosti pri pouku slovenščine, matematike in angleščine.

## 2.2 Hipoteze

Predpostavile smo, da samoocene otrok na prehodih iz predšolskega v šolsko obdobje, z razredne na predmetno stopnjo in na prehodu iz 5. razreda osemletne osnovne šole v 7. razred devetletne osnovne šole upadejo, da so razlike v samoocenah otrok glede na spol skladno s stereotipi o spolu, to pomeni, da si deklice pripisujejo boljše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti. Predpostavile smo tudi, da se više samoocenjujejo tisti učenci, ki imajo višje zaključne šolske ocene, in tisti, ki obiskujejo pouk slovenščine, matematike in angleščine na višji ravni zahtevnosti.

## 2.3 Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabile deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

## 2.4 Vzorec

V raziskavo je bilo zajetih 50 otrok iz treh vrtcev v Celju, ki so bili stari 5 let, in 75 učencev 1. razreda devetletne osnovne šole, 62 učencev 4. razreda osemletne osnovne šole, 60 učencev 5. razreda osemletne osnovne šole ter 67 učencev 7. razreda devetletne osnovne šole iz štirih osnovnih šol v Celju. Skupaj je v raziskavi sodelovalo 314 otrok, od tega 152 deklic in 162 dečkov.

## 2.5 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani individualno pri predšolskih otrocih in v prvih razredih. Na voljo nam je bil prostor šolske svetovalne službe. Učenci 4., 5. in 7. razreda pa so na vprašalnika odgovarjali individualno v šolskih razredih. Pri zbiranju teh podatkov so nam pomagali šolski psihologi in pedagogi. Podatke smo zbirale v dopoldanskem času ves januar in prvi teden v februarju v letu 2004. Pri zbiranju podatkov učiteljice oz. učitelji niso bili navzoči.

Pri otrocih v vrtcu smo uporabile Ocenjevalno lestvico samozaznave za predšolske otroke – LSPO (Cugmas 2001a), pri otrocih prvih, četrth in petih razredov pa Ocenjevalno lestvico samozaznave za šolske otroke – LSŠO (Cugmas 2002b) ter pri učencih sedmih razredov Vprašalnik samopodobe SPA (Musitu idr. 1998), tega smo uporabili tudi pri učencih četrth in petih razredov zaradi primerjave rezultatov oz. ugotavljanja veljavnosti merskih instrumentov.

Po poprejšnjem dogovoru z vodstvom vrtcev in šol smo vsem vrtcem in šolam poslale spremni dopis za starše s soglasjem za privolitev, da njihov otrok sodeluje v raziskavi. Dokončni vzorec je bil tako odvisen od števila podpisanih soglasij. Učenci so na vprašalnike odgovarjali anonimno, to pomeni, da smo podatke vodile pod šiframi. Trideset (33,3 %) od devetdesetih staršev vrtca in šestindevetdeset (26,6 %) od tristo šestdesetih staršev otrok osnovne šole ni podpisalo soglasij.



## 2.6 Postopki obdelave podatkov

Podatke, zbrane z Lestvico samozaznave za predšolske otroke – LSPO (Cugmas 2001a) in Lestvico samozaznave za šolske otroke – LSŠO (Cugmas 2002b), smo ponderirale, in sicer tako, da smo deskriptivno izraženim samoocenam priredile številčne vrednosti: da, vedno = 4, da, včasih = 3, včasih, ne = 2, ne, nikoli = 1. Nato smo podatke obdelale s pomočjo statističnega paketa SPSS. Izračunale smo povprečne samoocene otrok za posamezne podlestvice vseh treh merskih instrumentov, nato smo iz teh podatkov izračunale ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike.

Z enosmerno analizo variance in t-testom smo preverjale razlike v samoocenah otrok glede na razred, starost in spol, zaključno oceno pri matematiki, slovenščini in angleščini ter raven zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in angleščine.

Zanesljivosti za posamezne podlestvice smo ugotavljale s Cronbachovim  $\alpha$ -koeficientom.

## 3 Rezultati in interpretacija

### 3.1 Razlike v samoocenah otrok glede na razred

Iz podatkov raziskave lahko ugotovimo, da samoocene otrok na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, z razredne na predmetno stopnjo in na prehodu iz 5. razreda osemletne osnovne šole v 7. razred devetletne osnovne šole upadajo. Vendar pa ne statistično značilno na vseh področjih, ki smo jih merile.

Raziskava je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah predšolskih otrok in otrok v prvem razredu, pridobljenih z Lestvico samozaznave za predšolske otroke (Cugmas 2001a) in Lestvico samozaznave za šolske otroke (Cugmas 2002b) na podlestvici Spoznavna kompetenca ( $F(1,123) = 45,91, p = 0,000$ ), kjer se nižje samoocenjujejo otroci v prvem razredu, na podlestvici Negativno obnašanje so statistično značilno višje samoocene prvošolcev ( $F(1,123) = 31,70, p = 0,000$ ), to pomeni, da prvošolci ocenjujejo, da je med njimi več negativnega obnašanja. Na podlestvici Umetniško estetska kompetenca in interes za umetniško dejavnost se nižje samoocenjujejo otroci prvega razreda ( $F(1,123) = 3,84, p = 0,052$ ), višje samoocene na podlestvici Agresivnost in sovražnost pa so pri prvošolcih ( $F(1,123) = 24,31, p = 0,000$ ).

Višje samoocene predšolskih otrok bi lahko razložili z dejstvom, da le-ti sprejmejo malo povratnih informacij v zvezi s svojo učno uspešnostjo, ki pa se v šoli najbolj poudarja in najpogosteje vrednoti. Cilj vzgojiteljev (Cugmas 1993) je, da otrokom pomagajo predvsem pri pridobivanju delovnih navad in socializaciji, manjši poudarek pa dajejo kognitivnim dosežkom. Z vstopom v šolo pa so otrokovi kognitivni dosežki deležni osrednje pozornosti, zato so v zvezi z njimi tudi povratne informacije (predvsem normativne povratne informacije) številnejše. Otroci v šoli imajo drugačne obveznosti in morajo zadostiti drugačnim

ciljem kot predšolski otroci. Poleg tega mlajši otroci ne razumejo sposobnosti kot stabilne osebnostne lastnosti; to razumevanje narašča s starostjo, prav tako pa s starostjo narašča realnost otrokovih samoocen (Kobal 2001).

Na podlagi povprečnih samoocen, pridobljenih z Lestvico samoznave za šolske otroke (Cugmas 2002b), s katero so se ocenjevali otroci 1. razreda devetletne osnovne šole in otroci 4. in 5. razreda osemletne osnovne šole, pa smo ugotovile, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na razred na podlestvicah Negativno obnašanje ( $F(2,194) = 5,06, p = 0,007$ ), Sprejetost s strani vrstnikov ( $F(2,194) = 4,19, p = 0,017$ ) in Anksioznost ( $F(2,194) = 8,55, p = 0,000$ ), kar je skladno z ugotovitvami raziskave Z. Cugmas (2002a).

Kot smo pričakovali, anksioznost med učenci z razredi narašča, sprejetost pri starših je v 4. razredu višja kot pri prvošolcih, v 5. razredu pa nekoliko upade. Tudi ta ugotovitev je skladna z rezultati raziskave avtorice Z. Cugmas (2002a).

Vsa dokumentacija raziskave je dostopna pri avtorici M. Drogenik (2005).

Statistično značilne razlike v samoocenah otrok 4. in 5. razreda so se pokazale na podlestvici Negativno obnašanje ( $F(2,194) = 5,06, p = 0,007$ ) in Sprejetost s strani učitelja ( $F(2,194) = 14,17, p = 0,000$ ). Petošolci više samoocenjujejo svoje negativno obnašanje in niže ocenjujejo sprejetost pri učitelju.

Raziskava avtorjev Cole idr. (2001) je pokazala upad samoocen na športnem področju. Tudi iz podatkov naše raziskave je opaziti rahel upad samoocen pri motorični kompetentnosti in tudi pri akademski kompetentnosti, ki pa se ni pokazal kot statistično značilen. Enake ugotovitve za akademsko samopodobo in samopodobo na športnem področju so pokazale tudi raziskave avtorjev Eccles idr. (1989) v Cole idr., (2001) in Wigfield (1991) v Cole idr. (2001).

Razlike v samoocenah otrok na prehodu iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole smo ugotavljale z vprašalnikom samopodobe SPA. Rezultati so pokazali, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok v emocionalni samopodobi ( $F(2,186) = 3,00, p = 0,050$ ), in sicer samoocene z naraščanjem razredov upadajo, kar smo tudi pričakovale, kajti, kot trdi Coleman (1978; v Kobal 2001), pri učencih višjih razredov prihajajo v ospredje predvsem kognitivne razvojne naloge, povezane s socializacijo in razvojem identitete. Zaradi negotovosti, sprememb, preizkušanj, vznemirjenosti, ki jih prinašajo razvojne naloge tega obdobja, lahko nastane večja nestabilnost v emocionalni samopodobi pri otrocih v višjih razredih.

Rezultati so pokazali, da so tudi statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na razred tudi na področju družinske samopodobe ( $F(2,186) = 8,31, p = 0,000$ ). Samoocene z višanjem razredov upadajo.

Iz aritmetičnih sredin samoocen otrok na področju učne samopodobe je razvidno, da le-ta z razredi narašča, nekoliko sicer upade v sedmem razredu, vendar ne statistično značilno, kar je v skladu z ugotovitvami (Pečjak 1998), ki navaja upad učne samopodobe v sedmem razredu osnovne šole.

Navedene statistično značilne razlike v samoocenah med četrto- in petošolci bi lahko pojasnili z dejstvom, da se učenci 5. razreda, ki glede na delitev faz

mladostništva (Šinigoj Batistič 1995) sodijo v zgodnje mladostništvo, soočajo z razvojnimi nalogami tega obdobja.

V 5. razredu se poveča tudi kontrola učiteljev, in to prav tedaj, ko večina učencev išče večjo neodvisnost (Brophy in Evertson 1978; v Cole idr. 2001), zato se pogosto upirajo avtoriteti učiteljev, katerih število pa se v 5. razredu poveča zaradi prehoda na predmetni pouk. Povečana kontrola v času, ko učenci iščejo večjo neodvisnost, lahko privede do konfliktov z odraslimi osebami, tako z učitelji kot s starši.

Pri petošolcih se zaradi razvojnih nalog zgodnjega mladostništva poveča tudi nesprejemanje šolskih norm, kar se kaže v povečanosti negativnega vedenja med petošolci. Vsi naštetih dejavniki vplivajo na upad samoocen pri petošolcih na vseh področjih, ki jih meri Lestvica samozaznave za šolske otroke (Cugmas 2002b), vendar, kot smo že navedle, na vseh področjih ne gre za statistično značilne razlike med četrto- in petošolci. Tudi po mnenju drugih avtorjev (Marsh, Relich in Schmith 1983; v Cole idr. 2001) bi bilo lahko znižanje samoocen v tem obdobju posledica sprememb v skupini, ki ji otroci pripadajo, odnosov v skupini in pa slabih prilagoditev med razvojnimi spremembami in izobraževalnim okoljem. Ob vsem navedenem pa ne gre prezreti ugotovitve (Cole idr. 2001), da se vsi posamezniki na prehode med šolanjem, kot je npr. prehod iz 4. v 5. razred, ne odzivajo enako, zato lahko samoocene pri nekaterih otrocih upadejo, pri drugih pa se celo zvišajo.

Ob zgoraj navedenem pa se mora učitelj tudi zavedati, da socialne interakcije v šoli ne sestavljata le učitelj in učenec, temveč tudi učenci med seboj, zato je pomembno, kot ugotavlja Cohen (1994), da učitelj z različnimi tehnikami spodbuja razvijanje interakcij med učenci in pri tem poudarja, da ne gre prezreti tehnike kooperativnega učenja. Socialne interakcije med učenci pa lahko učitelj razvija tudi z drugimi oblikami dela, kot so skupinsko delo, delo v dvojicah, raziskovalno delo, timsko delo, projektno delo, uporaba socialnih iger pri pouku itn. Pri vseh teh oblikah dela lahko učitelj ob jasno postavljenih kriterijih in zagotovitvi učnega okolja, ki spodbuja otrokovo učenje, otroku omogoči, da izrazi svojo individualnost, hkrati pa doživlja občutek pripadnosti.

Musek (1997) navaja, da je mladostništvo prehodno življenjsko obdobje, ki je povezano z večjim številom konfliktov, psihičnih stresov in kriz, kar se izraža tudi v povečani čustveni labilnosti. Ti dejavniki pa vplivajo na upad samoocen otrok na področju emocionalne samopodobe z naraščanjem razredov.

Upadanje samoocen z višanjem razredov lahko pojasnimo z razvojnimi nalogami tega starostnega obdobja. Horvat in Magajna (1987) navajata med razvojnimi nalogami, ki so značilne za obdobje adolescence, tudi doseganje čustvene neodvisnosti od staršev in drugih odraslih. Predvidevamo, da so razlogi, da se učenci višjih razredov niže samoocenujejo na področju družinske samopodobe, v procesu osamosvajanja od staršev in premika k odnosom z vrstniki.

Mladostnik je usmerjen na pomanjkljivosti staršev in ima do njih ter do drugih avtoritet kritičen odnos (Kobal 2001). Nerazumevanje doma, prepiranje in neskladnost s starši pa zajemajo tudi vprašanja v vprašalniku SPA (Musitu idr. 1998), ki merijo družinsko samopodobo.

Vzroke za upad samoocen na področju učne samopodobe bi lahko pripisali, kot trdita Horvat in Magajna (1987), upadu sposobnosti koncentracije pri učenju in neprisiljene volje do učenja, kar je posledica usmerjanja energije na druga področja razvojnih nalog tega obdobja. Mladostnik doživlja v tem obdobju vrsto problemov sam s sabo, s svojo osebnostno rastjo, z odnosi do vrstnikov (Kobal 2001).

Razlogi za upadanje samoocen na področju učne samopodobe učencev bi lahko bili tudi v tem, da jih učitelj pogosteje graja. K. Lacković Grgin (1994) je ugotovila, da učitelji, ki poučujejo v višjih razredih osnovne šole, grajajo učence pogosteje kot učitelji, ki poučujejo v nižjih razredih osnovne šole. Učenci bi lahko zaradi tega dobili občutek manjše uspešnosti, zmanjšalo bi se lahko sodelovanje pri pouku in posledica tega bi lahko bila tudi manj pozitivna stališča do šole.

Upadanje samoocen na področju splošne samopodobe pri sedmošolcih bi lahko pripisali prehodu z nivoja konkretnologičnih operacij na višji nivo formalnologičnih operacij (Horvat in Magajna 1987).

Mladostnik pa je tudi prezaposlen s samim seboj, introspektiven in analitičen (Zupančič 1994). Kritičnost do sebe, spraševanje o lastni vrednosti lahko prispeva k znižanju samoocen sedmošolcev na področju splošne samopodobe. Pri mlajših pa bi lahko prišlo do manj realističnega dojetja osebnosti, potreb in sposobnosti ter do večje domišljavosti (Youngs 2000), s tem pa do bolj pozitivne, vendar pa manj realne samopodobe.

### *3.2 Razlike v samoocenah otrok glede na spol*

Statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na spol so se pokazale na podlestvicah Akademska kompetentnost ( $F(1,195) = 3,99$ ,  $p = 0,047$ ), Umetniško estetska kompetentnost in interes za umetniško dejavnost ( $F(1,195) = 44,94$ ,  $p = 0,000$ ), Negativno obnašanje ( $F(1,195) = 4,13$ ,  $p = 0,043$ ), Motorična kompetenca ( $F(1,195) = 15,01$ ,  $p = 0,000$ ) in Sprejetost s strani učitelja ( $F(1,195) = 4,45$ ,  $p = 0,036$ ) in na področju socialne samopodobe ( $F(1,187) = 7,22$ ,  $p = 0,008$ ). Na podlestvici Sprejetost s strani vrstnikov ( $F(1,95) = 3,12$ ,  $p = 0,079$ ) pa obstaja tendenca razlik v samoocenah otrok glede na spol.

Deklice so se ocenile više na podlestvici Umetniško estetska kompetentnost in interes za umetniško dejavnost, dečki pa na podlestvici Motorična kompetentnost in podlestvici Negativno obnašanje, kar pomeni, da dečki ocenjujejo, da se pogosteje negativno obnašajo. Na podlestvici Akademska kompetentnost in Sprejetost s strani učitelja so se više ocenile deklice. Tudi s strani vrstnikov se ocenjujejo bolj sprejete deklice. Ti rezultati se povsem ujemajo z rezultati raziskave Z. Cugmas (2002a). Statistično značilne razlike v samoocenah med dečki in deklicami so se pokazale tudi v socialni samopodobi – više se ocenjujejo deklice.

Razlike v samoocenah glede na spol se ujemajo s stereotipi o spolu. Te razlike pa potrjuje tudi raziskava avtorjev Cole idr. (2001), v kateri so ugotovili, da se razlike v samoocenah glede na spol povečujejo skupaj z razvojem stereotipov o spolu; deklice si pripisujejo lepše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti.

V raziskavi Eccles, Jacobs, Lanza, Osgood in Wigfield (2002) je bilo ugotovljeno, da razlike v samoocenah otrok s starostjo glede na spol ne naraščajo, pač pa se manjšajo. Razlike v samoocenah pri jeziku, matematiki in športu glede na spol so bile višje pri mlajših otrocih. Najizrazitejše razlike v samoocenah glede na spol so se pokazale pri jeziku. Više so se ocenjevale deklice. Med puberteto so se samoocene dečkov na tem področju zmanjšale bolj kot samoocene deklic.

Izidi naše raziskave kažejo, da se dečki više ocenjujejo na področju emocionalne samopodobe, vendar je treba poudariti, da ne gre za statistično značilne razlike, ki pa so se pokazale v raziskavi avtorice S. Pečjak (1998). Niže samoocene deklic na področju emocionalne samopodobe bi lahko pripisali negotovosti, vznemirljivosti in povečani občutljivosti, ki jih povzročajo razvojne spremembe, ki se začno z obdobjem mladostništva. Deklice doživijo te spremembe prej in so v primerjavi s fanti bolj zaskrbljene, vznemirjene, občutljive in kritične (Marjanovič Umek in Zupančič 1994), zato se ocenjujejo v emocionalni samopodobi niže kot dečki.

Tudi na področju telesne samopodobe se više ocenjujejo dečki, čeprav razlike niso statistično značilne; odkriva v svoji raziskavi tudi S. Pečjak (1998). L. Marjanovič Umek idr. (1994) ugotavlja, da se pri deklicah prej zgodi t. i. rastni sunek in se porodijo občutja, ki jih telesno in spolno dozorevanje sproži. Tako so dekleta prej soočena s spremembami na svojem telesu in v njem (npr. spreminjanje telesnih razmerij, pospešena rast mišičevja, spolno dozorevanje). Te telesne spremembe naj bi prispevale k večji usmerjenosti na lastno telo, pri čemer so v vseh elementih telesnih moči superiorni fantje.

Kot smo že omenile, so razlike med spoloma posledica delovanja stereotipov o spolu, ki jih pojasnjuje tudi S. Harter (1990; v Kobal 2001), ki pravi, da dekleta v primerjavi s fanti hitreje dozorevajo in so s svojim telesnim videzom (predvsem s telesno težo in obliko telesa) pogosto nezadovoljne.

Ugotovljene statistično značilne razlike med samoocenami deklic in dečkov na področju socialne samopodobe, in sicer se na tem področju više ocenjujejo deklice, kažejo, da se deklice bolj pozitivno ocenjujejo na postavkah, ki se nanašajo na pomoč sošolcem, priljubljenost v razredu, na prijateljstva, spoštovanje in prijaznost do drugih. Vzroke za to bi lahko iskali v delovanju spolnih stereotipov (Kobal 2001), katerih vpliv se okrepi prav v obdobju mladostništva.

### *3.3 Razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti (fleksibilna diferenciacija) in zaključne ocene pri matematiki, slovenščini in angleščini*

Rezultati so pokazali, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti pri pouku slovenščine na področju družinske samopodobe ( $F(2, 64) = 3,608$ ,  $p = 0,033$ ), najnižje se samoocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, sledita tretja in druga raven. Pri matematiki obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti na področju emocionalne samopodobe ( $F(2, 64) = 5,238$ ,  $p = 0,007$ ), kjer se najnižje ocenjujejo otroci na tretji ravni zahtevnosti, najvišje pa otroci na prvi ravni zahtevnosti. Tendence razlik v samoocenah otrok pa se je pokazala tudi

v družinski samopodobi ( $F(2, 64) = 2,728, p = 0,073$ ), kjer se najnižje ocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, najvišje pa na tretji ravni zahtevnosti. Pri angleščini pa se je pokazala tendenca razlik v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti na področju družinske samopodobe ( $F(2, 64) = 2,995, p = 0,057$ ), kjer se najnižje samoocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, najvišje pa otroci na tretji ravni zahtevnosti, in učne samopodobe ( $F(2, 64) = 2,876, p = 0,064$ ), kjer pa se najnižje samoocenjujejo otroci na tretji ravni zahtevnosti, sledi prva, tej pa druga raven.

Glede na zaključno oceno pri matematiki so se pokazale statistično značilne razlike v samoocenah otrok na področju emocionalne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,857, p = 0,044$ ). Izid t-testa pa je pokazal, da gre za statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno pri matematiki zadostno in dobro ( $p = 0,020$ ); nižje se ocenjujejo učenci z zadostno zaključno oceno. T-test je pokazal statistično značilne razlike tudi med samoocenami otrok, ki imajo matematiko zaključno oceno zadostno in prav dobro ( $p = 0,014$ ), in samocenami otrok, ki imajo matematiko zaključno oceno zadostno in odlično ( $p = 0,024$ ). Obakrat se nižje ocenjujejo učenci z zaključno oceno zadostno. Pri slovenščini pa se je glede na zaključno oceno pokazala statistično značilna razlika v samoocenah otrok na področju splošne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,920, p = 0,041$ ). Izid t-testa pa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok z zaključno oceno zadostno in odlično ( $p = 0,029$ ), zadostno in prav dobro ( $p = 0,011$ ) in zadostno in dobro ( $p = 0,016$ ). V vseh primerih se nižje ocenjujejo otroci z zaključno oceno zadostno. Tendenca razlik v samoocenah se je pokazala še na področju telesne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,189, p = 0,097$ ). Izid t-testa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno pri slovenščini zadostno in dobro ( $p = 0,033$ ) ter zadostno in prav dobro ( $p = 0,029$ ). Obakrat se nižje samoocenjujejo otroci z zaključno oceno zadostno.

Statistično značilne razlike v samoocenah glede na zaključno oceno pri angleščini so se pokazale na področju družinske samopodobe ( $F(3, 63) = 2,888, p = 0,042$ ). Izid t-testa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno zadostno in dobro ( $p = 0,038$ ) ter zadostno in odlično ( $p = 0,011$ ). Nižje se ocenjujejo učenci z zaključno oceno zadostno. T-test je pokazal, da obstaja tendenca razlik v samocenah otrok na področju družinske samopodobe med otroki, ki imajo zaključno oceno pri angleščini prav dobro in odlično ( $p = 0,089$ ); višje se ocenjujejo učenci z zaključno oceno odlično. Tendenca razlik pa se je pokazala na področju socialne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,600, p = 0,060$ ), kjer se višje ocenjujejo učenci, ki imajo pri angleščini zaključno oceno odlično, prav dobro in zadostno, najnižje pa učenci z zaključno oceno dobro.

Glede na raven zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in angleščine smo pričakovale, da se bodo razlike v samoocenah pokazale na področju učne samopodobe, in sicer, da se bodo na tem področju višje ocenjevali otroci, ki obiskujejo pouk pri slovenščini, matematiki in angleščini na najvišji ravni, kar pa se v naši raziskavi ni potrdilo. Omenjene razlike smo pričakovale, ker je namreč učna uspešnost eden pomembnejših dejavnikov, ki oblikujejo učno samopodobo (Marentič Požarnik 2000). Pri tem pa je treba učno uspešnost

opredeliti kot samoobčutenje prilagojenosti na šolsko delo oziroma objektivnega uspeha ter vanjo zajeti tako stališča učenca kot stališča drugih do njega in njegovih uspehov (Kobal 2001). Marsh (1993; v Kobal, 2001) predpostavlja, da otroci svoje dosežke primerjajo s šolskimi dosežki vrstnikov, ki sestavljajo njihovo referenčno skupino; to so njihovi sošolci. Te primerjave pa prispevajo k oblikovanju njihove učne samopodobe. Marsh (1993; v Kobal 2001) učno samopodobo tudi pozitivno povezuje z otrokovimi individualnimi dosežki. Tako bi lahko sklepali, da se učenci, ki so vključeni v višjo raven zahtevnosti, ob primerjanju svojih dosežkov z učno slabšimi sošolci ocenjujejo bolj pozitivno v primerjavi s slednjimi. V naši raziskavi se niso pokazale statistično značilne razlike na tem področju samopodobe, ampak se je pokazalo, da imajo učenci na nižjih nivojih višjo učno samopodobo, kot bi jo lahko glede na njihov uspeh in nivo zahtevnosti pričakovali in kot jo imajo učenci v višjih nivojskih skupinah. To ugotavljata v raziskavi tudi Suk Wou Wong in Watkins (2001).

Pri predmetu matematika so se v naši raziskavi pokazale statistično značilne razlike v samoocenah otrok na področju emocionalne samopodobe, in sicer se na tem področju niže samoocenjujejo učenci na višji ravni zahtevnosti. Ti rezultati morda kažejo, da gre za močne čustvene obremenitve učencev na višji ravni zahtevnosti, ki so posledica prevelike obremenitve in previsokih pričakovanj staršev in učiteljev od teh učencev. Suk Wai Wong in Watkinson (2001) na primer menita, da je pomembna posredna spremenljivka med nivojsko skupino in samopodobo, tj. visoko tekmovalno okolje. Domnevamo lahko, da so učenci na višji ravni zahtevnosti bolj motivirani za dosežke, bolj tekmovalno naravnani (med seboj tekmujejo, kdo bo med boljšimi še boljši), kar je posledično zanje huda emocionalna obremenitev in morda vodi tudi do nižje emocionalne samopodobe učencev. Podobno je tudi Boaler (1997; v Marentič Požarnik 2000) ugotovil, da nekateri učenci slabše prenašajo pritiske in tekmovanje v posameznih nivojskih skupinah, še posebno dekleta in učenci v višji nivojski skupini, zato bi bilo treba ozavestiti učitelje, ki poučujejo na višji ravni zahtevnosti, da bi oblikovali takšno učno okolje, ki bi spodbujalo predvsem sodelovalne oblike dela, in da bi oblikovali realna (ne previsoka) pričakovanja do učencev na višji zahtevnostni ravni. Realna pričakovanja od teh učencev pa bi morali imeti tudi starši, kar pomembno vpliva na samoocene otrok na področju družinske samopodobe.

Ker so bili učenci 7. razreda devetletne osnovne šole pri fleksibilni diferenciaciji ločeni po različnih ravneh zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in tujega jezika le četrtno časa, namenjenega tem predmetom v letnem fondu ur, in ker je pri tej obliki diferenciacije učni načrt za vse učence enak, ločeni v homogenih skupinah so le pri poglobljanju, utrjevanju in ponavljanju učne snovi, dobljenih rezultatov ne moremo primerjati z raziskavami, ki proučujejo delno zunanjo diferenciacijo, kjer so otroci ločeni pri vseh urah, namenjenih tem predmetom.

Kljub temu pa naše ugotovitve kažejo, da ne gre zanemariti dogajanj v zvezi z otrokovo samopodobo znotraj različnih ravni zahtevnosti pouka in da bi morali učitelje bolje usposobiti za opazovanje dogajanj v skupini na določeni ravni zahtevnosti pri pouku in za izvajanje notranje diferenciacije pri pouku.

Večina otrok z zaključno oceno dobro je obiskovala pouk angleščine na drugi ravni zahtevnosti; to je raven zahtevnosti, ki je v sebi najbolj heterogena in se ji v sedanji devetletni osnovni šoli posveča najmanj pozornosti (Marentič Požarnik 2000). Učitelji bi morali znotraj vsake ravni zahtevnosti dosledno izvajati še notranjo diferenciacijo (Strmčnik 1987).

Zelo visoke samoocene učencev z zaključno oceno zadostno pri angleščini bi lahko pojasnili z zmanjšanim doživljanjem neuspehov in prilagojenimi tehnikami učenja in poučevanja. Učenci med seboj bolj sodelujejo, delo z njimi je bolj individualizirano. Vse to prispeva k njihovi boljši socialni samopodobi, vendar pa je treba opozoriti, da lahko gre za obrambno precenjevanje in nerealno samoocenjevanje socialne samopodobe (Marentič Požarnik 2000).

Podobni rezultati so se pokazali na področju učne samopodobe, vendar pa niso statistično značilni. Marsh (1990) predpostavlja, da otroci svoje šolske dosežke primerjajo s šolskimi dosežki vrstnikov, ki sestavljajo njihovo referenčno skupino; to so njihovi sošolci. Te primerjave pomembno prispevajo k oblikovanju njihove učne samopodobe. Tako se lahko učenci, ki so vključeni v višjo raven zahtevnosti, ob primerjanju svojih dosežkov z učno slabšimi sošolci ocenjujejo bolj pozitivno v primerjavi s slednjimi, kar pa se v naši raziskavi ni potrdilo. Suk Wou Woung in Watkins (2001) pravita, da imajo učenci višjo učno samopodobo, če se primerjajo z manj sposobnimi vrstniki, in nižjo samopodobo, če se primerjajo s sposobnejšimi, in ta pojav poimenujeta problem velike ribe v majhnem ribniku.

#### 4 Sklep

V naši raziskavi se je pokazalo, da samoocene otrok s starostjo upadajo, kar potrjujejo tudi raziskave številnih drugih avtorjev (Cole idr. 2001; Cugmas 2002b, 1999, 1993b; Kopal 2001; Chik idr. 1998).

Razlike v samoocenah glede na spol v naši raziskavi se ujemajo s stereotipi o spolu. Te razlike pa potrjuje tudi raziskava avtorjev Cole idr. (2001), v kateri so ugotovili, da se razlike v samoocenah glede na spol povečujejo skupaj z razvojem stereotipov o spolu; deklice si pripisujejo lepše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti.

Omenjene razlike v samoocenah otrok sedmega razreda devetletne osnovne šole glede na raven zahtevnosti (fleksibilna diferenciacija) in zaključno oceno pri predmetih slovenščina, matematika in tuji jezik pa seveda ne gre pripisati le dejavniku razvrščanja otrok na različne ravni zahtevnosti in zaključne ocene pri omenjenih predmetih, ampak sta to le dva dejavnika v kombinaciji z mnogimi drugimi, ki izhajajo iz razvojnih nalog otroka v tem starostnem obdobju.

D. Kopal (2003) trdi, da je otrokova stabilna samozaznava odporna na spremembe in da po drugi strani lahko razumemo stabilno samozaznavo otroka kot variabilno strukturo, ki se je sposobna prilagajati različnim situacijam. Torej lahko sklenemo, da bi morala osnovna šola otroka »naučiti se učenja«,



kar pravzaprav ne pomeni prav nič drugega (Bečaj 2001) kot ohraniti miselno plastičnost in motiviranost za nadaljnje učenje, saj brez tega trajno prilagajanje vedno novim spremembam in izzivom pač ni mogoče.

## Literatura

- Adlešič, I. (1999). Povezanost samopodobe in razredne klime učencev osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 50, 1, str. 226–249.
- Allred, C. G., Flay, B. R. in Ordway, N. (2001). Effects of the positive action program on achievement an discipline: Two matched control comparions. *Prevention Science*, 2, (2), str. 71–89.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 1, str. 32–44.
- Brace, N., Kemp, R. in Snelgar, R. (2000). *SPSS for Psychologists; A guide to data Analysis using SPSS for Windows*. London: MacMillan Press Ltd.
- Chik, P. Y., Lau, S. in Siu, K. K. (1998). The self-concept development of Chinese Primary school children: A longitudinal study. *Childhood: A Global Journal of child research*, 5, (1), str. 69–97.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classrooms: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), str. 1–35.
- Cole, A. D., Hoffman, B. K., Jacquez, F., Martin, M. J., Maschman, T., Maxwell, E. S., Peeke, G. L., Ruiz, D. M., Seroczinski, D. A. in Tram, N. J. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, (6), str. 1723–1746.
- Cugmas, Z. (1993). Stabilnost zaznave lastne šolske uspešnosti prvošolcev. *Sodobna pedagogika*, 5–6, str. 279–291.
- Cugmas, Z. (1999). Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Cugmas, Z. (2001a). Predstavitev treh načinov izvedbe Lestvice samozaznave za predšolske otroke (LSPO). *Psihološka obzorja*, 10, (4), str. 23–48.
- Cugmas, Z. (2001b). Kako prvošolci zaznavajo reševanje nalog ustvarjalnosti in matematičnih nalog. *Psihološka obzorja*, 16, (1), str. 3–20.
- Cugmas, Z. (2002a). Preliminary results of the Scale of self-perception for school children (SPSC). *Early Child Development and Care*, 172, (1), str. 35–53.
- Cugmas, Z. (2002b). Ocenjevalna lestvica samozaznave za šolske otroke (LSŠO) in njene tri izvedbe. *Antropos*, 1/3, str. 69–84.
- Davis-Kean, P. E. in Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A Framework for future measures. *Child development*, 72, (3), str. 887–906.
- Drofenik, M. (2005). Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W. in Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twlve. *Child Development*, 73, (2), str. 509–527.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, str. 87–97.
- Harter, S. in Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 6, str. 1969–1982.
- Horvat, L., Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. (ur.) (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Kobal Palčič, D. (1997). *Samopodoba mladostnikov in njihov odnos do nekaterih vidikov šolskega izobraževanja*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lacković Grgin, K. (1994). *Samopoiimanje mladih*. Jastrebarsko: Slap.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (1994). *Izbrane teme iz razvojne psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, (4), str. 623–636.
- Musek, J. (1985). *Model referenčnega jaza*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Musek, J. (1997). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educey.
- Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, S. in Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe*. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, d. o. o., Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pečjak, S. (1998). *Teoretična izhodišča*. V: Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, J., Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe*. Priročnik, str. 7–14. Ljubljana: center za psihodiagnostična sredstva.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS Slovenije.
- Suk Wai Wong, M., Watkins, D. (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong of the big fish little pond effect. *Educational psychology*, 21 (19), str. 79–87.
- Šinigoj Batistič, I. (1995). *Identitetni in emocionalni razvoj v adolescenci*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Youngs, B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educey.

DROFENIK Marinka, M.A., CUGMAS Zlatka, Ph.D., SCHMIDT, Ph.D.

### **THE STABILITY OF THE SELF-IMAGE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS**

**Abstract:** The article presents the results of research about the stability of children's self-image and differences in their self-evaluation according to their age, sex, level of difficulty and their final mark in Slovenian language, mathematics and foreign language. The children studied are in the transition from pre-school and school period, finishing the 4<sup>th</sup> and starting the 5<sup>th</sup> grade of the 8-year elementary education, or finishing the 5<sup>th</sup> grade (8-year elementary education) and starting the 7<sup>th</sup> grade (9-year elementary education). The results show that the self-evaluation of children decreases with their age and grade. There are also differences in self-evaluation according to their sex, which confirms the stereotypes about sex. The differences in self-evaluation regarding the level of difficulty and the final mark in Slovenian language, mathematics and foreign language must not only be ascribed to these two factors, but need to be interpreted in light of a child's development tasks at this age.

**Keywords:** self-image, self-evaluation, stability of self-evaluation, self-awareness, sex, level of difficulty, school mark.