

Poskus razlage dejavnikov učne uspešnosti skozi Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja

DARJA KOBAL PALČIČ*

POVZETEK

Članek poskuša osvetliti dinamiko povezanosti med učno uspešnostjo in samopodobo z vidika Eriksonove teorije psihosocialnega razvoja. V uvodu se loteva razlage učne uspešnosti z vidika objektivne in subjektivne oziroma psihološke dimenzije, nato pa prehaja na Eriksonovo razumevanje psihosocialnega razvoja. Pri tem posveča posebno pozornost razvojnim konfliktom in oblikovanju identitete. V nadaljevanju prikazuje raziskavo, v kateri je sodelovalo 230 različno uspešnih mladostnikov iz Slovenije in Francije, in odgovarjalo na vprašalnike v zvezi s samopodobo in njihovimi osebnostnimi lastnostmi. Rezultati kažejo, da je kar nekaj področij samopodobe, v katerih se nizko uspešni učenci - ne glede na nacionalnost - razlikujejo od srednje, še posebej pa od visoko uspešnih učencev. Na koncu skuša prispevek razložiti ali bolj spekulirati o morebitnih povezavah učne uspešnosti in samopodobe z vidika teorije psihosocialnega razvoja.

ABSTRACT

ATTEMPT SUCESS AT SCHOOL WITH ERIKSON'S THEORY OF PSYCHO-SOCIAL DEVELOPEMENT

The article attempts to illuminate the dynamics of interrelation between success at school and self-image from the perspective of Erikson's theory of psycho-social development. The introduction explains success at school from the perspective of the objective and the subjective (i.e. the psychological dimension) and then proceeds with Erikson's understanding of psycho-social development. Special attention is paid to developmental conflicts and the shaping of identity. The next part presents the research in which 230 young people from Slovenia and France with different levels of success at school participated. Participants filled in the questionnaires relating to self-image and their personal characteristics. Results show that there are several areas of self-image in which students with low levels of success at school - regardless of nationality - differ from medium successful and particularly highly successful students. Finally, the article attempts to explain, or rather speculate about, the possible relation between success at school and self-image from the perspective of the theory of psycho-social development.

* Avtorica se iskreno zahvaljuje prof.dr. Janeku Musku za pomoč pri raziskavi, iz katere je nastalo to besedilo.

UVOD

UČNA USPEŠNOST

Učna uspešnost ima mnogo opredelitev. Razumeti jo je mogoče tudi kot vrednostno kategorijo, ki posameznika že od otroštva postavlja v razmeroma natančno določen družbeni položaj: tisti z višjimi šolskimi ocenami zaseda višji socialni položaj, oni z nižjimi ocenami pa nižji socialni položaj. Psihološki prerez takšne opredelitve napotuje na podmeno o dvojni razsežnosti učne uspešnosti. Prva je prav gotovo objektivna, saj se nanaša predvsem na ocene osvojenega znanja, ki merijo stopnjo prilagojenosti učenca na šolsko delo (Gbat, 1988). Druga dimenzija pa je subjektivna, ali bolj psihološka (Khadivi-Zand, 1982). Raziskovalci jo opredeljujejo kot samoobčutenje objektivnega uspeha in vanjo zajamejo tako stališča učenca do samega sebe oziroma do svojih uspehov, kot stališča drugih (staršev, vrstnikov, učiteljev itd.) do njega. Tako ni nujno, da denimo odličen uspeh v šoli dojame učenec kot uspeh tudi sam pri sebi. In obratno. Če so pričakovanja staršev in učiteljev v zvezi z otrokovo učno uspešnostjo nižja, potem nemalokrat tudi otrok svoje nizke uspešnosti ne dojema kot neuspeh. Bolj pomembno mu je npr. šolo končati in zatem čim hitreje najti ustrezno zaposlitev.

Doživljanje uspeha je povezano tudi s starostjo (Nuttin, 1961, po Gbat, 1988) in osebnostnimi lastnostmi posameznika. Raziskave kažejo, da otrok, ki še ni dosegel starosti 11 let, ob neuspešno opravljenih nalogah nazaduje na zgodnejšo razvojno raven in rešuje naloge, pri katerih je že doživljal uspehe. Z obrambnim mehanizmom regresije se tako uspešno - a seveda le začasno - izogne neuspehu. Ob ustrezni podpori iz okolja (tako družinskega kot šolskega) pa postopoma obvladuje tudi bolj zahtevne naloge.

Mladostništvo je obdobje, v katerem postaja posameznik vedno bolj občutljiv na neuspehe in pri tem doživlja določeno stopnjo tesnobe. V povsem normalni težnji, da bi se ji izognil, pa lahko izzove nastanek t.i. neustrezne polarizacije (Legoux, 1963, po Gbat, 1988). V tem kontekstu je polarizacija vpliv učne uspešnosti pri povsem določenem predmetu na izbiro nadaljnjega študija in poklica. Problem pa nastopi, če mladostnik svoje tesnobe ne zmore ustrezno obvladovati, temveč se izogiba vsem nevarnejšim situacijam, ki bi jo utegnile izzvati, in se tako odloči za poklic, ki ga v bistvu ne zadovoljuje. Če pa se temu pridružijo še neustrezne učiteljeve metode, denimo strogost, in morebitne osebnostne lastnosti, ki mu preprečujejo, da bi učencu ne vzbujal le tesnobe, pač pa tudi zanimanje za predmet, potem je učenčeva izbira poklica zagotovo zgrešena.

KRIZA IDENTITETE

V teoriji psihosocialnega razvoja osebnosti izhaja Erikson (Clacs, 1983; Erikson, 1959) iz psihoanalitične predpostavke o kritičnih trenutkih - razvojnih preobratih, ki zaznamujejo posameznikov nadaljnji razvoj. Pri tem ga ne zanimajo le krize zgodnjega otroštva, pač pa celotnega življenjskega obdobja posameznika. Predpostavlja, da se posameznik v življenju sooči z osmimi temeljnimi psihosocialnimi krizami. Za vsako stopnjo, ki jo opredeljuje posamezna kriza, "/.../ je značilna samopodoba, ki se oblikuje pod vplivom posameznikovih osebnih in medosebnih izkušenj/.../" (Musek, 11, 1994). Med najpomembnejšimi krizami pa je t.i. kriza identitete.

To je razvojni proces, ki se oblikuje v obdobju adolescence. V njem se mladostnik ponovno sooča z nerazrešenimi konflikti iz otroštva in se z njimi spopada na drugačen, zrelejši način. Če jih uspe odstraniti, vstopi v odraslost kot integrirana osebnost z zrelo

in pozitivno samopodobo. Nasprotno pa lahko razvije izkrivljeno in namišljeno samopodobo, kar vodi v t.i. identitetno zmedo.

Da bi poudaril pomen mladostnikovega soočanja s konflikti, vpelje avtor pojem "vrlina". Z njim označuje temeljne moči, s katerimi posameznikov jaz razrešuje temeljne krize. Tudi teh je osem: upanje, moč, intencionalnost, tekmovalnost, zvestoba, ljubezen, odgovornost in razumnost. Naj dodamo, da je prav vrlina tisti element v Eriksonovi teoriji, ki neprestano doživlja ostre kritike. Zdi se namreč, da pisec - na eni strani - temu izrazu pripisuje znaten moralističen pomen, na drugi strani pa z njim vnaša v problematiko oblikovanja identitete več zmede kot jasnosti.

Zdi se, da obstaja med prvimi petimi stadiji in freudovskimi psihoseksualnimi stadiji nekakšna sorodnost. Ena glavnih razlik pa je seveda v tem, da Erikson poudarja psihosocialni vidik, Freud pa psihoseksualni vidik v razvoju osebnosti.

Tako sovpada **zgodnje otroštvo** (prvo življenjsko leto) z oralnim stadijem, **prvo otroštvo** (med 2. in 3. letom) z analnim stadijem, **obdobje iger** (med 3. in 5. ali 6. letom) s faličnim stadijem, **zgodnja šolska leta** (med 6. in 12. letom) z latentnim stadijem in **adolescenca** (med 12. in 19. letom) z genitalnim stadijem. To potrjujejo tudi mnoge empirične raziskave.

Mnogo bolj spekulativne pa so postulatice o psihosocialnih krizah v **zgodnji odraslosti** (med 19. in 25. letom), v **zrelosti** (med 25. in 50. letom) in v **obdobju staranja** (nad 50 let).

Kaj se dogaja v adolescenci?

RAZVOJNI KONFLIKTI

Na podlagi Eriksonove hipoteze o oblikovanju identitete v mladostništvu se zdi, da posameznik oblikuje svojo identiteto na dva načina hkrati. Prvi način je retrospektiven: mladostnik ponovno razrešuje in podoživlja nerazrešene temeljne konflikte iz otroštva. V prikazanem modelu s tem načinom sovpadajo prvi štirje razvojni konflikti.

Drugi način oblikovanja identitete, ki poteka sočasno s prvim, pa je prospektivnega značaja. To pomeni, da posameznik oblikuje svojo identiteto tudi tako, da nezavedno anticipira vse prihodnje temeljne krize, v katere bo zapadel kot odrasla oseba. Zdi se, da že sedaj (nezavedno seveda) razrešuje temeljne konflikte iz odraslosti. V prikazanem modelu s tem načinom sovpadajo zadnji trije razvojni konflikti.

Da bi lažje razumeli pomen identitetne krize, ki jo po Eriksonu doživlja sleherni mladostnik, si oglejmo, kateri so njeni razvojni konflikti.

(1) **Načrtovanje prihodnosti nasproti časovni zmedenosti.** Načrti za prihodnost, ki se v svoji negativni obliki izkazujejo kot časovna zmeda, ponovno oživijo temeljno problematiko zgodnjega otroštva. Če je kot enoletni otrok posameznik uspel premagati prvo psihosocialno krizo temeljnega zaupanja proti nezaupanju, potem je kot mladostnik sposoben načrtovati svojo prihodnost, ne da bi mu misel nanjo povzročala občutja tesnobe.

(2) **Gotovost vase nasproti negotovosti vase.** Zaznavanje in doživljanje posameznika kot idiosinkratičnega subjekta zahtevata ustrezna občutja gotovosti in zaupanja vase, ki po avtorjevem mnenju niso težko dosegljiva. Kljub temu pa se ponovno pojavljajo nerazrešeni konflikti iz prvega otroštva, ki se tudi v mladostništvu izkazujejo v obliki dvomov in sramu. Tovrstne probleme občuti sleherni mladostnik, ki jih ob ustrezni podpori iz okolja povsem zadovoljivo odpravi.

(3) Preizkušanje različnih vlog nasproti fiksaciji na eno samo vlogo. Tudi konflikt, ki nastane ob eksperimentiranju z najrazličnejšimi socialnimi vlogami, je retrospektivnega značaja, saj se vrača nazaj h kriznim vsebinam iz tretjega razvojnega stadija - obdobja iger. V takratnem obdobju uspešno razrešena kriza iniciativnosti mladostniku sedaj pomaga, da razumno preizkuša različne vloge in si s tem pridobiva potrebne izkušnje, s katerimi bo vstopil v odraslost. Strah pred neprijetnimi izkušnjami, ki so običajni in nujni del mladostnikovega življenja, pa lahko posameznika privede v takšno tesnobno stanje, iz katerega bo lahko ubežal le v vlogi, s katero ne bo tvegaj skoraj ničesar.

(4) Učenje nasproti dejavni ohromelosti. S postavljanjem sebe v različne vloge se mladostnik nauči mnogih novih dejavnosti, ki jih kot otrok še ni poznal. Tudi želja po učenju novega izvira iz predhodnega obdobja - iz obdobja vstopa v šolo, ko je moral kot šolar pokazati svoje intelektualne, socialne in telesne sposobnosti. Če je v tistem obdobju doživljal občutja manjvrednosti in podrejenosti, se lahko zgodi, da kot mladostnik ne zmore teže, ki mu jo nalagajo nove, še nerazrešene naloge in problemi.

(5) Seksualna polarizacija nasproti biseksualni zmedi. (6) ustrezen odnos do avtoritet nasproti zmedenosti v odnosu do avtoritet in (7) oblikovanje avtonomnega vrednotnega sistema nasproti vrednotni zmedi pa so tista nasprotja pri oblikovanju identitete, ki jih mora posameznik ustrezno razrešiti, še preden vstopi v odraslost. Spolne in seksualne izkušnje so temeljne razsežnosti mladostnikovega sveta, ki mu pripomorejo k učenju intimnosti in iskrenosti do partnerja. Oblikovanje ustreznega odnosa do staršev, učiteljev in drugih avtoritet mu omogoči, da tudi kasneje, v drugačnih socialnih odnosih ravna odgovorno in ne zapade v hierarhična razmerja z drugimi. Vrednote, ki jih mladostnik postopno razvija, pa mu pomagajo, da v odraslosti izoblikuje svoj lasten avtonomni vrednotni sistem.

SKLEP

Erikson je eden redkih raziskovalcev, ki sistematično preučuje razvoj posameznikove identitete od zgodnjega otroštva pa tja do obdobja starosti. Pri tem je še posebej pozoren na mladostništvo, v katerem se posameznik znajde "/.../ na usodnem razpotju: ali bo ustvaril samopodobo, s katero se bo uspešno pojavil v vlogi odrasle osebe in s katero se bo prebijal skozi nadaljnje faze, ali pa bo prišlo do identitetne zmedenosti, ko posamezniku ne bo več čisto jasno, kdo je in kaj hoče in se bo zaradi tega znašel v težavah, ko bo moral prevzemati vloge in naloge, ki jih pričakujemo od odrasle osebe" (Musek, 1994, 11).

Čeprav njegovo teorijo podpirajo danes mnoge empirične raziskave, pa je vendarle polna spekulativnih misli, za katere se zdi, da jih ni mogoče empirično preučevati. Mnogi raziskovalci mu denimo očitajo, da je avtor ostal le znotraj teoretskih konceptov in ni uspel izoblikovati ustrezne metodologije, s katero bi lahko hipoteze, ki so se izkazale za sporne, tudi empirično preveril (Claes, 1983).

V zadnjih desetletjih pa Eriksonova teorija doživlja revizije tudi na tem področju. Vse več je avtorjev, ki po različnih metodoloških postopkih preverjajo njegove temeljne hipoteze in v ta namen izdelujejo ustrezen instrumentarij za merjenje posameznikove identitete in samopodobe.

Namen naše raziskave je ugotoviti osebnostne značilnosti in izraženost določenih področij samopodobe pri različno uspešnih srednješolcih. Pri tem izhajamo iz predpostavke, po kateri je razvoj pozitivne in stabilne samopodobe ena temeljnih razvojnih nalog v psihosocialnem razvoju mladostnika (Coleman, 1978, po Claes, 1983).

METODOLOGIJA

Raziskovalni načrt. Raziskavo smo zasnovali kot klasično empirično raziskovanje, kjer smo obdelali podatke z ustreznimi analizami variance in drugimi statističnimi metodami.

Vzorec. Pri raziskavi je sodelovalo 230 preizkušancev. V prvi skupini je bilo 169 ljubljanskih srednješolcev treh ljubljanskih gimnazij, od tega 88 fantov in 73 deklet (8 preizkušancev ni navedlo spola), v starosti 16 (16 preizkušancev), 17 (134 preizkušancev) in 18 let (9 preizkušancev): 10 preizkušancev ni navedlo svoje starosti. Drugo skupino pa je sestavljalo 61 francoskih srednješolcev enega strasbourskega liceja, povprečne starosti 16 let, od tega 18 fantov in 43 deklet. V času preizkušanja so vsi učenci obiskovali tretji letnik gimnazije.

Instrumentarij: SDQ III. - VPRAŠALNIK SAMOPODOBE ZA ADOLESCENTE (Marsh, O'Neill (1984)) obsega 136 postavk in meri 13 vidikov samopodobe: matematične sposobnosti (SDQ1), verbalno izražanje (SDQ2), akademsko samopodobo (SDQ3), reševanje problemov in ustvarjalnost (SDQ4), telesne sposobnosti in šport (SDQ5), zunanji videz (SDQ6), odnose z vrstniki istega spola (SDQ7), odnose z vrstniki nasprotnega spola (SDQ8), odnose s starši (SDQ9), religijo (SDQ10), iskrenost in zanesljivost (SDQ11), emocionalno stabilnost in varnost (SDQ12) ter splošno samopodobo (SDQ13). (2) Skrajšana različica **OBOP - OMNI-BERKELEYEVEGA OSEBNOSTNEGA PROFILA** (Harary, 1991) meri notranjo in zunanjo samooceno 5 osebnostnih slogov: ekspresivnega sloga (OR, OR2), medosebnega sloga (ZE, ZE2), delovnega sloga (RU, RU2), čustvenega sloga (RD, RD2) in intelektualnega sloga (MD, MD2). (3) Preizkušanci so izpolnjevali tudi splošni vprašalnik, s katerim smo ugotavljali njihove splošne podatke. **SAMOSPOŠTOVANJE** smo merili z Rosenbergovo lestvico samospoštovanja (SS; Rosenberg, 1965, po Tkalcíč, 1990). Lestvico točkujemo kot celoto.

Učna uspešnost. Glede na splošni učni uspeh, oceno iz matematike in oceno iz maternega jezika iz preteklega šolskega leta smo oblikovali tri skupine: (1) nizko uspešne učence, (2) srednje uspešne učence, in (3) visoko uspešne učence.

Postopek. Zbiranje podatkov je potekalo skupinsko, anonimnost preizkušancev pa je bila zagotovljena. Podatki so bili računalniško obdelani s statističnim programom SPSS.

PRIKAZ IN OPIS REZULTATOV

Tabela 1 prikazuje vrednosti multivariantnih testov pomembnosti za analizo variance glede na učno uspešnost. Vrednosti Pillaisovega testa, Hotellingovega testa in Wilksovega testa kažejo, da se skupine preizkušancev z nizko, srednjo in visoko učno uspešnostjo med seboj statistično pomembno razlikujejo glede na spremenljivke (nivo pomembnosti je manjši od 0.05).

Tabela 1. Multivariantni testi pomembnosti (S = 2, M = 14, N = 60 1/2).

Ime testa	Vrednosti	Hip.F	Hip.DF	Nap.DF	Nivo p.
Pillais	1,07041	4,60598	62,00	248,00	,000
Hotellings	3,34225	6,57668	62,00	244,00	,000
Wilks	,17401	5,54401	62,00	246,00	,000
Roys	,74021				

Tabela 2. Sumarni prikaz rezultatov analiz variance glede na učno uspešnost (nizko, srednjo, visoko) preizkušancev pri posameznih spremenljivkah: osebnostnih stilih na vprašalniku OBOP, področjih samopodobe na vprašalniku SDQ III, samospoštovanju na lestvici SS in posameznih področjih učne uspešnosti

Spremenljivke	Srednji kvadrat	Napaka sr. kvad.	F-test	nivo pomembn.
OR	29,07193	24,26424	1,19814	,305
ZE	28,78972	16,57512	1,73692	,180
RU	26,77033	15,71284	1,70372	,185
RD	49,60951	31,09366	1,59549	,206
MD	38,10736	19,03582	2,00188	,139
OR2	13,47540	27,03287	,49848	,608
ZE2	23,84389	17,10131	1,39427	,251
RZ2	84,85940	16,29433	5,20791	,006*
RD2	122,63651	24,20641	5,06628	,007*
MD2	11,54383	17,85655	,64648	,525
SDQ1	1351,16526	71,58816	18,87414	,000*
SDQ2	4,76732	45,13915	,10561	,900
SDQ3	221,55683	46,40978	4,77393	,010*
SDQ4	86,66146	43,09345	2,01101	,137
SDQ5	196,79059	113,36674	1,73588	,180
SDQ6	57,56919	72,74006	,79144	,455
SDQ7	32,56580	65,32953	,49849	,608
SDQ8	117,81944	93,53731	1,25960	,287
SDQ9	65,34934	66,97664	,97570	,379
SDQ10	429,41005	289,39239	1,48383	,230
SDQ11	28,25006	59,27348	,47661	,622
SDQ12	113,31236	99,54593	1,13829	,323
SDQ13	56,10707	98,93053	,56714	,568
SS	8,29245	42,02420	,19733	,821
IZOOCE	,73723	,42400	1,73872	,179
IZOMATI	1,98953	,41510	4,79289	,010*
USPEH	10,41707	,26615	39,13975	,000*
MATPRET	28,73966	,41743	68,84956	,000*
JEZIKPRET	5,42115	,36669	14,78394	,000*
MAT	20,17952	,52495	38,44100	,000*
JEZIK	2,51669	,44917	5,60296	,004*

* razlika med skupinami je statistično pomembna

Tabela 2 sumarno prikazuje rezultate analiz variance glede na skupine, razdeljene po nizki, srednji in visoki učni uspešnosti vseh preizkušancev (ne glede na nacionalnost) pri posameznih spremenljivkah: osebnostnih slogih na vprašalniku OBOP, področjih samopodobe na vprašalniku SDQ III, samospoštovanja na lestvici SS in posameznih spremenljivkah učne uspešnosti. Na osebnostnem vprašalniku sta statistično pomembni razliki glede na skupine učne uspešnosti preizkušancev na naslednjih dveh področjih: stopnja izraženosti **zunanje samoocene delovnega sloga (ru 2)** je pri učencih z visoko učno uspešnostjo višja, stopnja izraženosti **zunanje samoocene čustvenega sloga (rd 2)** je pri učencih z nizko učno uspešnostjo bolj izrazita.

Na vprašalniku samopodobe SDQ III so statistično pomembne razlike glede na skupine učne uspešnosti preizkušancev na naslednjih področjih:

- stopnji izraženosti **samopodobe na področju matematike (SDQ 1)** in **akademске samopodobe (SDQ 3)** sta pri učencih z visoko učno uspešnostjo višji.

Učenci, katerih matere imajo **višjo izobrazbo in več**, so visoko učno uspešni. Visoko učno uspešni učenci imajo višji **učni uspeh v preteklem šolskem letu (uspeh)**, višji **oceni iz matematike in maternega jezika v preteklem šolskem letu** in višji **zadnji skupni oceni iz matematike in maternega jezika**.

Tabela 3 prikazuje vrednosti multivariantnih testov pomembnosti za ugotavljanje vpliva učne uspešnosti in nacionalnosti na 31 odvisnih spremenljivk. Vrednosti Pillaisovega testa (0.6246), Hotellingovega testa (0.9617) in Wilksovega testa (0,4644) kažejo, da nacionalnost in učna uspešnost statistično pomembno vplivata na 31 odvisnih spremenljivk (nivo pomembnosti je manjši od 0.05). Vrednost Roysovega testa je 0,4047. Wilksova lambda kaže, da se skupine preizkušancev glede na 31 spremenljivk statistično pomembno razlikujejo, kar pomeni, da je upravičen nadaljnji postopek diskriminantne analize (tabela 38). Računalniški program SPSS je iz števila 230 preizkušancev zaradi manjkajočih podatkov izločil 71 primerov. Tako znaša numerus 159.

Tabela 3. Multivariantni testi pomembnosti (S = 2, M = 14, N = 60 1/2)

Ime testa	Vrednosti	Približ.F	Hipotet.DF	Napaka DF	Nivo pom.
Pillais	,62456	1,81631	62,00	248,00	,001
Hotellings	,96167	1,89231	62,00	244,00	,001
Wilks	,46442	1,85450	62,00	246,00	,001
Roys	,40472				

Tabela 4 sumarno prikazuje rezultate analiz variance glede na nacionalnost preizkušancev in skupine, razdeljene po nizki, srednji in visoki učni uspešnosti preizkušancev pri posameznih spremenljivkah: osebnostnih slogih na vprašalniku OBOP, področjih samopodobe na vprašalniku SDQ III, samospoštovanja na lestvici SS in posameznih spremenljivkah učne uspešnosti. Rezultati multivariantne analize variance prikazujejo interakcije med skupinami učne uspešnosti in nacionalnostjo. Na osebnostnem vprašalniku sta statistično pomembni razliki glede na nacionalnost in skupine učne uspešnosti preizkušancev na področjih **notranje in zunanje samoocene čustvenega sloga (rd 1, rd 2)**. Pri francoskih učencih z nizko učno uspešnostjo je ta slog bolj izražen.

Na vprašalniku samopodobe SDQ III je statistično pomembna razlika glede na nacionalnost in skupine učne uspešnosti preizkušancev na področju **reševanja problemov in ustvarjalnosti (SDQ 4)**. Pri nizko uspešnih slovenskih preizkušancih je to področje bolj izrazito. Visoko uspešni francoski učenci imajo **najvišji učni uspeh v preteklem šolskem letu**.

Tabela 4. Sumarni prikaz rezultatov analiz variance glede na nacionalnost in učno uspešnost (nizko, srednjo, visoko) preizkušancev pri posameznih spremenljivkah: osebnostnih stilih na vprašalniku OBOP, področjih samopodobe na vprašalniku SDQ III, samospoštovanju na lestvici SS in posameznih področjih učne uspešnosti (pomembnost korelacij)

Spremenljivke	Srednji kvadrat	Napaka sr.kvad.	F-test	nivo pomembn.
OR	1,36500	24,26424	,05626	,945
ZE	36,07887	16,57512	2,17669	,117
RU	16,99767	15,71284	1,08177	,342
RD	188,05710	31,09366	6,04808	,003*
MD	5,71314	19,03582	,30013	,741
OR2	6,73537	27,03287	,24915	,780
ZE2	16,09350	17,10131	,94107	,392
RD2	42,43269	16,29433	2,60414	,077+
RD2	313,63617	24,20641	12,95674	,000*
MD2	2,58315	17,85655	,14466	,865
SDQ1	160,30229	71,58816	2,23923	,110
SDQ2	90,62117	45,13915	2,00760	,138
SDQ3	81,24953	46,40978	1,75070	,177
SDQ4	151,74732	43,09345	3,52135	,032*
SDQ5	127,98248	113,36674	1,12892	,326
SDQ6	21,78673	72,74006	,29951	,742
SDQ7	5,00651	65,32953	,07663	,926
SDQ8	39,95224	93,53731	,42713	,653
SDQ9	146,51363	66,97664	2,18753	,116
SDQ10	273,38151	289,39239	,94467	,391
SDQ11	83,81827	59,27348	1,41409	,246
SDQ12	62,91044	99,54593	2,64110	,075+
SDQ13	74,63145	98,93053	,75438	,472
SS	7,24240	42,02420	,17234	,842
IZOOCE	,02286	,42400	,05391	,948
IZOMATI	,51540	,41510	1,24162	,292
USPEH	1,43239	,26615	5,38188	,006*
MATPRET	,98026	,41743	2,34835	,099+
JEZIKPRET	,16900	,36669	,46088	,632
MAT	1,59700	,52495	3,04221	,051+
JEZIK	,28317	,44917	,63043	,534

* razlika med skupinami je statistično pomembna

+ težnja k statistično pomembni razliki med skupinami

Legenda:

Samooceenjevanje na osebnostnem vprašalniku OBOP			
OR	ekspresivni slog pri notranjem samooceenjevanju	OR2	ekspresivni slog pri zunanjem samooceenjevanju
ZE	medosebni slog pri notranjem samooceenjevanju	ZE2	medosebni slog pri zunanjem samooceenjevanju
RU	delovni slog pri notranjem samooceenjevanju	RU2	delovni slog pri zunanjem samooceenjevanju
RD	čustveni slog pri notranjem samooceenjevanju	RD2	čustveni slog pri zunanjem samooceenjevanju
MD	intelektualni slog pri notranjem samooceenjevanju	MD2	intelektualni slog pri zunanjem samooceenjevanju
Področja samopodobe na vprašalniku SDQ III			
SDQ1	matematične sposobnosti	SDQ8	odnosi z vrstniki nasprotnega spola
SDQ2	verbalne sposobnosti	SDQ9	odnosi s starši
SDQ3	akademski samopodoba	SDQ10	religija
SDQ4	reševanje problemov in ustvarjalnost	SDQ11	iskrenost in zanesljivost
SDQ5	telesne sposobnosti in šport	SDQ12	emocionalna stabilnost in varnost
SDQ6	zunanj videz	SDQ13	splošna samopodoba
SDQ7	odnosi z vrstniki istega spola		
Izooce - izobrazba očeta			
Izomati - izobrazba matere			
Uspeh - splošni učni uspeh v preteklem šolskem letu			
Matpret - ocena iz matematike v preteklem šolskem letu			
Jezikpret - ocena iz materinega jezika v preteklem šolskem letu			
Mat - zadnja skupna ocena iz matematike			
Jezik - zadnja skupna ocena iz materinega jezika			

INTERPRETACIJA, ALI BOLJE - SPEKULIRANJE O REZULTATIH

Rezultati kažejo, da je učna uspešnost povezana s čustvenim osebnostnim slogom (rd, rd 2) in nekaterimi vidiki samopodobe. Zdi se, da so tisti učenci, ki imajo nižjo učno uspešnost, manj čustveno stabilni kot ostali učenci. Tako vidijo sami sebe (notranje samooceenjevanje: tabela 4), še pogosteje pa menijo, da jih drugi vidijo kot čustveno manj zrele osebe (zunanje samooceenjevanje: tabeli 2 in 4). Njihova akademska samopodoba (SDQ 3), samopodoba na področju verbalnih sposobnosti (SDQ 2) in samopodoba na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1) pa so manj izrazite kot pri njihovih učno uspešnejših sošolcih.

Jasno je, da uspeh na katerem koli storilnostnem področju zahteva določeno stopnjo čustvene zrelosti. Prav nič drugače ni z uspehom na šolskem področju. Naši rezultati se ujemajo s Khadivi-Zandovo (1982) hipotezo o dejavnikih učne uspešnosti, ki predpostavlja, da je med psihičnimi dejavniki, ki utegnejo izzvati učno neuspešnost mladostnika, prav nezmožnost uravnavanja emocij.

Statistično pomembnih razlik med preizkušanci v samospoštovanju, za katero je značilna vrednostna ocena samega sebe, pozitivno ali negativno stališče do samega sebe, ni. To pomeni, da ni problematično njihovo vrednotenje samega sebe, ampak čustvena nezrelost kot njihova osebnostna poteza in poteza, za katero menijo, da jim jo

pripisujejo tudi drugi. Zakaj se pojavlja čustvena nezrelost ravno pri preizkušancih z nizko učno uspešnostjo? Čustvo je po mnogih teorijah ena izmed socialnih vlog (Lamovec, 1984). Averill (1980) denimo opredeli emocijo kot prehodno socialno vlogo, "... ki vključuje posameznikovo oceno situacije in ki jo tolmači kot nenamerno v nasprotju z namerno akcijo" (Lamovec, 1984, 158).

Zdi se torej, da učenci z nižjim učnim uspehom nezavedno ocenijo svojo lastno neuspešnost tako, da se čutijo čustveno nesposobni spoprijemati se z neuspešnostjo. Vprašanje, ali neuspeh pripisujejo zunanjim okoliščinam, denimo učiteljevi strogosti ali nepravičnosti, nezanimivim in "nekoristnim" predmetom itd. ali lastnim pomanjkljivostim v sposobnosti, znanju, motivaciji itd., v njihovih odzivih na situacijo preverjanja znanja nima pomembno. Možno je, da preizkušanci z nizko učno uspešnostjo uporabljajo svojo emocionalno nezrelost kot t.i. socialno obrambo (Averill), za katero je značilno, da je institucionalno povsem sprejemljiva. Učenec, ki je že vrsto let ocenjevan kot nizko uspešen, se na situacijo preverjanja znanja lahko odzove na več načinov. Pričujoča raziskava ponuja hipotezo dvojnega odziva: (1) pomanjkljivo podajanje naučenega znanja, ki pomeni nizko oceno, in (2) občutja nemira, zaskrbljenosti, malodušja, psihične napetosti itd., ki jih Harary (1991) postavlja pod skupni imenovalec - čustvena nezrelost ter nižje samopodobe na področju akademske uspešnosti. Na neuspeh se nizko uspešen učenec torej ne odzove z reakcijami besa, agresije, sovražnosti do učiteljev, šolskih predmetov, šole itd., torej s čustvi, ki niso družbeno sprejemljiva oziroma so celo kazniva, marveč se odzove s čustvi, ki nikogar ne motijo: zaskrbljenostjo, malodušnostjo, "nervoznostjo", nemirami itd.

Z razvojno psihoanalitičnega vidika se pojavljajo nekoliko drugačni sklepi o čustveno manj zrelih preizkušancih z nizko učno uspešnostjo. Mogoče je namreč, da ima čustvena nezrelost pri teh preizkušancih globlje razvojne korenine, ki se v obdobju srednjega šolanja izkazujejo tudi v obliki nizke uspešnosti na izobraževalnem področju. Mladostnik, ki nima trdnega čustvenega osebnostnega sloga, se na stresno situacijo - preverjanje znanja - lahko odzove bodisi z regresijo ali zastojem (Praper, 1992). Regresija pomeni, da nazaduje na nižjo razvojno stopnjo, v kateri je kot otrok lahko svobodno izkazoval vsa tista čustva, ki so mu kasneje prepovedana ali vsaj nezaželeni. Občasni spusti v otroštvo so sicer nekaj povsem običajnega, pogosto pa tudi nujnega za vzpostavljanje zrelih socialnih odnosov (npr. odnos med materjo in otrokom, ljubezenski odnos med partnerjema itd.). Razvojni psihoanalitiki jih imenujejo *konstruktivna regresija*. Vendar se zdi, da pri preizkušancih z nizko učno uspešnostjo ne gre za t.i. konstruktivno regresijo, temveč za obrambni mehanizem, ki jim omogoča, da so lahko tudi storilnostno mnogo manj dejavni in s tem manj uspešni v šoli. Verjetno pa je, da večina mladostnikov z učnimi težavami ne uporablja obrambnega mehanizma regresije, temveč zastoj oziroma fiksacijo. Zdi se namreč, da so se ti mladostniki že od zgodnjega otroštva naprej razvijali v nevzpodbudnem okolju, ki jim ni omogočalo, da bi v njem lahko udeležili svoje potenciale. Mogoče je, da njihova ego-struktura ni tako trdna, da bi uporabljali mehanizem regresije, ki je - v razvojnem pomenu besede - bolj kompleksen mehanizem, saj nastopi v obdobju med drugim in tretjim letom otrokovega življenja po rojstvu, ampak se na stresne situacije odzivajo bolj preprosto - s fiksacijo. Zato njihovi manj zreli čustveni odzivi niso odraz nazadovanja na razvojno nižjo raven, temveč odraz zastaja na določeni razvojni ravni.

Namen tega članka seveda ni v preučevanju zgodnjega razvoja osebnostnih lastnosti in samopodobe preizkušancev ter v iskanju morebitnih odklonov ali primanjkljajev v njihovi ego-strukturi. V raziskavi niti nismo uporabili ustreznega instrumentarja, s katerim bi lahko posegli v zgodnejša razvojna obdobja. O regresu ali fiksaciji (Praper, 1992) na eno ali več zgodnjih starostno določenih faz (*age-specific phase*)

(Stern, 1985), ki se oblikujejo v otrokovem zgodnjem življenju po rojstvu (večina še pred drugim ali tretjim letom otrokovega življenja po rojstvu), lahko torej le spekuliramo.

Pogled na Eriksonovo teorijo pa se morebiti vendarle nekoliko bolj približa problemu naše raziskave in instrumentariju, s katerim ugotavljamo psihične posebnosti preizkušancev z nizko učno uspešnostjo. Zdi se, da gre pri teh preizkušancih za nekoliko bolj problematično oblikovanje identitete tako z retrospektivnega kot s propektivnega vidika.

1. Omenili smo že, da s sintagmo *retrospektivno oblikovanje identitete* označuje Erikson mladostnikovo ponovno soočanje in podoživljanje štirih nerazrešenih temeljnih konfliktov iz otroštva: načrtovanja prihodnosti nasproti časovni zmedbi, gotovosti vase nasproti negotovosti vase, preizkušanja različnih vlog nasproti fiksaciji na eno samo vlogo in učenja nasproti dejavni ohromelosti. S temi konflikti se srečuje sleherni mladostnik. V luči Eriksonove teorije se zdi, da preizkušanci z nizko učno uspešnostjo že v latentnem stadiju niso uspeli ustrezno razrešiti temeljnega konflikta - marljivosti in delavnosti nasproti podrejenosti in občutkom manjvrednosti -, zato ga neustrezno razrešujejo tudi sedaj, v stadiju adolescence. Na storilnostnem področju so vedno bolj pasivni, zato v učni uspešnosti pešajo.

Spričo dejstva, da je učna uspešnost pojmovana zlasti kot vrednostna kategorija, ki postavlja posameznika že od otroštva dalje v razmeroma natančno določen družbeni položaj: tisti z višjimi šolskimi ocenami zaseda višji socialni položaj, oni z nižjimi ocenami pa nižji socialni položaj, ni presenetljivo, da so preizkušanci z nizko učno uspešnostjo zato zaskrbljeni, nemirni, nesproščeni ali pa vzkipljivi, "nervozni" in odreagirajo nenadno in silovito. Tako so tudi njihova akademska samopodoba (SDQ 3), samopodoba na področju verbalnih sposobnosti (SDQ 2) in samopodoba na področju matematičnih sposobnosti (SDQ 1) pričakovano nižje od njihovih uspešnejših sošolcev.

Naši rezultati se deloma ujemajo z Žagarjevo (1993) raziskavo o psihosocialnem položaju različno uspešnih učencev. Avtor je v študijo zajel 1600 zadostno, dobro, prav dobro in odlično uspešnih učencev 3., 5. in 7. razreda 21 slovenskih osnovnih šol. Preizkušanci so odgovarjali na 52 vprašanj iz *Vprašalnika za učence (Questionnaire for pupils)*, ki zajema 8 različnih področij psihosocialnega položaja. Med njimi sta tudi področji samopodobe in čustvene preobčutljivosti (*emotional hypersensitivity*). Vzorec - zlasti starostnim - in metodološkim razlikam navkljub je opaziti skupno ugotovitev, da imajo nizko uspešni učenci nižjo samopodobo in so čustveno bolj občutljivi kot njihovi uspešnejši sošolci.

Kako pa je z delovnim osebnostnim slogom (ru, ru 2) različno uspešnih učencev? V skladu z Eriksonovo teorijo bi pričakovali, da so nizko uspešni učenci spričo zavrtega razreševanja konflikta marljivosti in delavnosti proti podrejenosti in občutjem manjvrednosti pri delu manj zanesljivi, manj natančni, manj temeljiti in manj učinkoviti. Rezultati enosmerne analize variance glede na nizko, srednjo in visoko učno uspešnost preizkušancev (tabeli 1 in 2) resda pokažejo, da se ti učenci v povprečju bolj pogosto ocenjujejo kot osebe, ki nimajo ustreznih delovnih navad (notranja samoocena delovnega sloga - ru), vendar razlike med njimi in uspešnejšimi učenci niso statistično pomembne. Nasprotno pa zasledimo statistično pomembne razlike v zunanji samooceni delovnega sloga (ru2). Visoko uspešni učenci menijo, da jih drugi ocenjujejo kot delavne ljudi, ki so pri delu zanesljivi, marljivi, natančni, učinkoviti in sistematični. Srednje in nizko uspešni učenci pa se ocenjujejo skoraj povsem enako (aritmetična sredina preizkušancev z nizko učno uspešnostjo je 22.541, aritmetična sredina preizkušancev s srednjo učno uspešnostjo pa je 22.528).

Sklepamo, da tako visoko uspešni učenci kot nizko uspešni učenci razrešujejo

konflikt delavnosti in učenja nasproti dejavni ohromelosti tako, da ni okrnjen njihov delovni osebnostni slog, čeprav je res, da je delovni slog visoko uspešnih učencev v povprečju nekoliko višji od delovnega sloga nizko uspešnih učencev.

2. Drugi način oblikovanja identitete po Eriksonu je t.i. *prospektivni način*. Zanj je značilno, da se odvija sočasno z retrospektivnim načinom oblikovanja identitete, pri čemer oblikuje mladostnik svojo identiteto tako, da nezavedno anticipira vse prihodnje temeljne krize, v katere bo zapadel kot odrasla oseba. To so: seksualna polarizacija nasproti biseksualni zmedi, prilagajanje avtoritetam nasproti avtoritetni zmedi in družbena dejavnost nasproti vrednostni zmedi.

SKLEP

Poskus razlage gornjih rezultatov je seveda le eden možnih pristopov k interpretaciji povezanosti med samopodobo in učno uspešnostjo. Brati ga velja kot spekulacijo, ne pa kot tehtno in objektivno odslivanje lastnosti mladostnikov s takšnim ali drugačnim učnim uspehom. Splošen sklep, ki bi ga lahko podali v luči Eriksonove teorije, je tak: nizko učno uspešni preizkušanci retrogradno oblikujejo svojo samopodobo kot podobo o osebah, ki v splošnem niso uspešne v šoli (SDQ 3), posebej pa ne pri matematiki (SDQ 1) in maternem jeziku (SDQ 2), ker že v latentnem stadiju niso uspeli razrešiti temeljnega konflikta marljivosti in delavnosti nasproti manjvrednosti in podrejenosti. V stadiju adolescence se jim ta konflikt zato izkazuje v obliki dejavne ohromelosti oziroma učne neuspešnosti.

Verjetno pa se z negativnima oblikama konfliktov, ki se izkazujejo kot nižja samopodoba na področju akademske uspešnosti in višja samopodoba na področju seksualnega vedenja, soočajo le na področju izobraževanja. Drugi vidiki samopodobe, zlasti splošna samopodoba (SDQ 13) in samospoštovanje (SS), namreč ne odstopajo pomembno od samopodobe njihovih uspešnejših sošolcev.

LITERATURA

- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- Erikson, E. (1959). *Identity and life cycle*. Psychological Issues, New York, International University Press.
- Gbat, K. (1988). *Statut scolaire, estime de soi et représentation de l'avenir*. (Nouveau doctorat, Lille 3).
- Harary, K. (1991). *The Omni-Berkeley Personality profile*. Omni magazine, 48-59.
- Khadivi-Zand, M.M. (1982). *L'image de soi et les reactions a la frustration (chez les bons et les mauvais élèves)*. Atelier National de Reproduction des theses, Université de Lille III.
- Lamovec, T. (1984). *Emocije*. Filozofska fakulteta - Univerza E.K. v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Marsh, H.W., O'Neill, R. (1984). *Self description questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents*, Journal of Educational Measurement, 21 (2), 153-174.
- Musek, J. (1994). *Mladostništvo (adolescenca)*. Neobjavljeno.
- Praper, P. (1992). *Dinamično interpretativna ali tudi razvojna diagnoza v tretmanu nepsihotičnih pacientov?* Psihološka obzorja, 1 (1), 73-77.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books, New York.
- Tkalčić, M. (1990). *Odnos med spolno orientacijo in nekaterimi vidiki samopodobe (magistrska naloga)*.
- Žagar, D. (1993). *The psychosocial status of pupils in relation to age, sex and school success*. III. Alps-Adria Symposium of Psychology. Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Ljubljana, 171-180.