

Zveza med pomenom, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen

ZLATKA CUGMAS

POVZETEK

Avtorji Eccles Parsons, Adler in Kaczala (1982) sugerirajo, da je pomen, ki ga starši pripisujejo določeni otrokovi kognitivni kompetenci, pozitivno povezan z otrokovo stopnjo samovrednotenja kognitivne kompetence na istem področju. V raziskavi, ki sem jo izvedla s 134 prvošolci v začetku šolskega leta 1991/92, sem ugotavljala zvezo med pomenom, ki ga starši pripisujejo otrokovi materialni posesti, športni kompetenci, zunanosti, svoji ljubezni do otroka, šolski kompetenci in priljubljenosti med vrstniki, in otrokovimi pričakovanji v zvezi s splošno končno šolsko oceno, končno oceno pri matematiki, čitanju, pisanju, telovadbi in vedenju. Rezultati sugerirajo, da otroci slabo poznajo stališča staršev v zvezi s pomenom, ki ga le-ti pripisujejo različnim otrokovim kompetencam. Njihova percepcija tovrstnih stališč je povezana predvsem s pomenom, ki ga istim kompetencam pripisujejo otroci sami. Hipoteza, da je pomen, ki se pripisuje otrokovi šolski kompetenci, pomembno povezan z otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen, se ni potrdila. Izstopajo rezultati v zvezi s pomenom, ki se pripisuje temu, koliko imajo starši otroka radi. Skleпам, da varnost, ki jo nudi otroku ljubezen staršev, daje otroku zaupanje v samega sebe in povzroča, da so njegova pričakovanja v zvezi z uspehi v šoli optimistična.

ABSTRACT

LINK BETWEEN THE MEANING WHICH PARENTS ATTRIBUTE TO VARIOUS COMPETENCES OF CHILDREN AND THE CHILD'S EXPECTATIONS OF HIS/HER FINAL SCHOOL GRADES

The authors Eccles Parsons, Adler and Kaczala (1982) suggest that the meaning which parents attribute to the specific cognitive competence of a child is positively linked to the child's level of self-evaluating his/her cognitive competence in that same field. In the research which I implemented with the help of 134 first grade primary school children at the beginning of the 1991/92 semester I tried to discover the link between the meaning which the parents attribute to the child's material properties, competence in sports, exterior, their love towards the child, school competence and popularity

among their fellows, and the child's expectations in association with the general final school grades, final grades in mathematics, reading, writing, gymnastics and behaviour. The results suggest that children are not well-acquainted with the standpoints of parents in association with the meaning which they attribute to various competences of the child. Their perception of such standpoints is above all associated with the meaning which the children themselves attribute to these same competences. The hypothesis that the meaning which is attributed to a child's school competence is linked importantly to the child's expectation of final school grades was not affirmed. Results in association with the meaning which is attributed to how much the parents love their children stand out. I conclude that security, which is offered to the child by the love of the parents gives the child faith in his/herself and causes his/her expectations to be optimistic in matters associated with school.

PROBLEMATIKA

Mnogi avtorji (Stipek, 1981; Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan, 1987; Eccles Parsons, Adler in Kaczala, 1982; Phillips, 1987) navajajo, da imajo kognitivni dosežki nepomembno prediktivno vrednost pri oblikovanju percepcije lastne kognitivne kompetence mlajših otrok. Ne le pri mlajših otrocih (čeprav lahko predpostavimo, da zaradi nizke stopnje samorazumevanja, povezanega s kognitivno kompetenco (več o samorazumevanju glej Cugmas, 1989 in 1990), pri njih še posebej), ampak tudi pri otrocih v višjih razredih osnovne šole, imajo pri oblikovanju percepcije lastne kognitivne kompetence pomembno vlogo starši. Njihova vloga se ne kaže v smislu staršev kot modelov. Avtorji Eccles Parsons, Adler in Kaczala (1982) ter Phillips (1987) poročajo, da stopnja samovrednotenja staršev nima prediktivne vrednosti za stopnjo samovrednotenja njihovih otrok. Pomembno vlogo imajo predvsem verovanja, pričakovanja, zahteve in stališča, ki jih imajo starši v zvezi z otrokovo kognitivno kompetenco. Raziskave kažejo, da na stopnjo samovrednotenja kognitivne kompetence pri otrocih pomembno vplivajo stališča staršev v zvezi s težavnostjo določenih kognitivnih dejavnosti, ki jih izvajajo otroci, in trdom, potrebnim za doseganje uspehov pri določeni kognitivni dejavnosti. Avtorji Eccles Parsons, Adler in Kaczala (1982) ter Phillips (1987) poročajo, da je zveza med tem, kakšno težavnost pripisujejo starši določeni otrokovi kognitivni dejavnosti, kakor tudi med tem, koliko truda, menijo starši, da je treba vložiti za doseganje dobrih rezultatov pri izvajanju določene kognitivne dejavnosti, in med samovrednotenjem otroka na področju iste kognitivne dejavnosti negativna. Višje starši ocenjujejo težavnost določene kognitivne dejavnosti, ki jo izvaja otrok, ter višje ocenjujejo trud, ki ga mora otrok vložiti, da pri tej dejavnosti dosega dobre rezultate, nižje otrok vrednoti lastno kognitivno kompetenco pri izvajanju iste dejavnosti in obratno. Pomembno vlogo pri oblikovanju otrokove percepcije lastne kognitivne kompetence imajo tudi dosežkovni standardi staršev. Phillipsova (1987) poroča, da so otroci, ki so nizko vrednotili lastno kognitivno kompetenco, imeli očete, ki so nižje ocenili sposobnost svojih otrok, niso pa imeli nižjih pričakovanj v zvezi z otrokovimi dosežki. Raziskava avtorjev Entwisle, Alexander, Pallas in Cadigan (1987) pa je dokazala vlogo pričakovanj staršev v zvezi z otrokovimi kognitivnimi dosežki pri oblikovanju otrokove percepcije lastne kognitivne kompetence.

Vprašanje, ki si ga zastavljam, je, od česa je odvisna otrokova percepcija lastne kognitivne kompetence v času, ko otrok začne obiskovati osnovno šolo, oz. natančneje, katera so tista stališča in vedenja staršev, ki imajo v tem obdobju prediktivno vrednost za otrokovo percepcijo lastne kognitivne kompetence. V raziskavi, ki jo predstavljam v tem članku, pa sem želela ugotoviti vlogo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, pri oblikovanju otrokovih pričakovanj v zvezi s svojim šolskim uspehom. Ta pričakovanja so namreč posreden pokazatelj otrokove percepcije lastne kognitivne kompetence.

Avtorji Eccles Parsons, Adler, Kaczala (1982) predpostavljajo, da višjo pomembnost pripisujejo starši določeni otrokovi kognitivni dejavnosti, višje je samovrednotenje otroka na področju te kognitivne dejavnosti in obratno. Ta hipoteza temelji na sklepanju, da s sporočili, ki jih starši posredujejo otroku v zvezi s pomembnostjo dejavnosti, ki jih otrok izvaja, posredno sporočajo tudi pričakovanja, ki jih imajo v zvezi z otrokovimi dosežki na teh področjih delovanja (višje ocenjujejo pomen določene otrokove kognitivne dejavnosti, višja so njihova pričakovanja v zvezi z dosežki otroka na tem področju delovanja, in obratno). Ta pričakovanja staršev pa otrok prevzame. Prav tako zgoraj citirani avtorji sklepajo, da tiste aktivnosti, ki se staršem zdijo za njihovega otroka bolj "naravne" (pomembne), tudi bolj spodbujajo. Citirani avtorji so izvedli raziskavo z otroki od 5. do 11. razreda in njihovimi starši. Starši so morali oceniti pomen, ki ga je imela matematika za njih v preteklosti, pomen, ki ga ima matematika za njihovo sedanje življenje, in pomembnost matematike za njihovega otroka. Očetje so višje ocenili pomembnost matematike za njihovo sedanje delovanje kot mame. Starši, ki so imeli sinove, so v primerjavi s starši, ki so imeli hčere, poročali, da je matematika bolj pomembna za njihovega otroka. Medtem so očetje hčerk poročali, da je znanje jezika in zgodovine bolj pomembno za njihovega otroka, kot očetje sinov. Stališča otrok samih so bila podobna. Dekleta so bolj poročala, da je matematika manj pomembna, kot fantje. Omenjeno skladnost stališč staršev in otrok je možno razložiti na dva načina, in sicer s tem, da starši in otroci poznajo otrokove pretekle dosežke in na osnovi le-teh oblikujejo stališča o pomembnosti matematike. Teoretično osnovo te razlage, ki jo citirani avtorji raziskave sicer ne navajajo, bi lahko našli v modelu vzdrževanja samovrednosti A. Tesserja (po Musek, 1985). Bistvena predpostavka tega modela je, da posameznik ocenjuje kot pomembne in zaželene osebnostne lastnosti tiste lastnosti, ki jih pripisuje sebi, in poudarja pomembnost tistih področij človekovega delovanja, na katerih je po svojem mnenju uspešen, razvrednoti pa tiste osebnostne lastnosti, za katere meni, da jih ne poseduje, in tista področja delovanja, na katerih ne dosega uspehov, ter s tem zaščiti ali celo zviša vrednost sebe kot osebe. Skaalvik (1983) na osnovi opisanega modela sugerira, da je eden možnih načinov zaščite samospoštovanja otrok, ki so v šoli manj uspešni, ta, da ti otroci razveljavijo vrednost šole, šolskega dela in izobraževanja v celoti. Model vzdrževanja samovrednosti je bil eksperimentalno dokazan pri adolescentih (Skaalvik, 1983; Harter, 1986) in odraslih osebah (Tesser in Paulhus, 1983). Glede na to, da obstaja med otroki in starši velika čustvena bližina, bi lahko sklepali, da lahko z istim modelom razložimo tudi pomembnost, ki jo starši pripisujejo različnim otrokovim lastnostim in dejavnostim. Če starši razvrednotijo dejavnost, pri kateri je njihov otrok manj uspešen, s tem ohranijo spoštovanje do otroka. Drug način razlage visoke skladnosti med pomenom, ki ga starši in otroci pripisujejo matematiki, pa je, da otroci sprejmejo stališča staršev v zvezi s pomembnostjo matematike za svoja lastna stališča in

na osnovi njih oblikujejo percepcijo lastne kognitivne kompetence. V raziskavi avtorjev Eccles Parsons, Adler, Kaczala (1982) se je izvedla tudi kavzalna analiza podatkov, ki pa ni potrdila hipoteze, da pomen, ki ga starši pripisujejo matematiki, vpliva na otrokova pričakovanja v zvezi s šolskimi dosežki pri matematiki (niti pri deklicah niti pri dečkih). Vloga staršev kot modelov se prav tako ni potrdila.

V raziskavi, ki jo predstavljam v tem članku, sem upoštevala dejstvo, da otroci v nižjih razredih osnovne šole slabo diferencirajo svojo kompetenco pri različnih kognitivnih dejavnostih, v njihovih samoocenah pa se že izraža diferenciacija med kognitivno kompetenco in drugimi nekognitivnimi kompetencami (Harter in Pike, 1984), zato sem z razliko od avtorjev Eccles Parsons, Adler, Kaczala (1982) ugotavljala le pomen kognitivne kompetence nasplošno.

Glede na dejstvo, da se otrokov "jaz kot objekt" v predšolskem obdobju razvija predvsem v smislu zavedanja svojih telesnih lastnosti ter svoje materialne posesti ("fizični jaz"), le v manjši meri v smislu zavedanja lastnih aktivnosti, sposobnosti ("aktivni jaz" se pomembno razvija v obdobju srednjega in poznega otroštva), socialnih in psihičnih lastnosti (glej model samorazumevanja Damon in Hart (1982) oz. Hart in Damon (1986), predstavljen tudi v članku Cugmas, 1990), sem kontrolirala tudi vlogo pomena, ki ga starši pripisujejo drugim (ne le kognitivnim) otrokovim kompetencam. Ker je verjetno, da pomen, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, nima vpliva na otrokova stališča o sebi, ker stališč staršev otrok ne pozna, sem ugotavljala tudi otrokovo percepcijo stališč staršev v zvezi s pomenom, ki ga le-ti pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, kakor tudi pomen, ki ga otroci sami pripisujejo istim kompetencam.

METODOLOGIJA

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 134 prvošolcev. Sodelovalo je 73 dečkov in 61 deklic. 67 otrok je bilo iz družin nižjega socialnoekonomskega statusa (v nadaljnjem besedilu: SES), 45 otrok iz družin srednjega SES-a, 21 otrok pa iz družin višjega SES-a, za enega otroka podatki o SES-u niso bili zbrani (SES je bil določen na osnovi izobrazbe staršev). Vsi otroci so obiskovali osnovno šolo v srednje velikem mestu. Brez posebnega ključa je bilo izbranih šest razredov, iz katerih so v raziskavi sodelovali vsi prvošolci. V raziskavi so sodelovali tudi starši opisanih otrok, in sicer 105 mam in 51 očetov.

Spremenljivke

Vključeni sta bili naslednji neodvisni spremenljivki:

- spol preizkušancev;
- pomen, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam.

V smislu neodvisnih spremenljivk se je kontrolirala tudi otrokova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pomen, ki ga otroci sami pripisujejo istim kompetencam.

Vključena je bila naslednja odvisna spremenljivka:

- otrokova pričakovanja končnih šolskih ocen (splošna ocena, ocena pri matematiki, branju, pisanju, telovadbi in iz vedenja).

Pripomočki

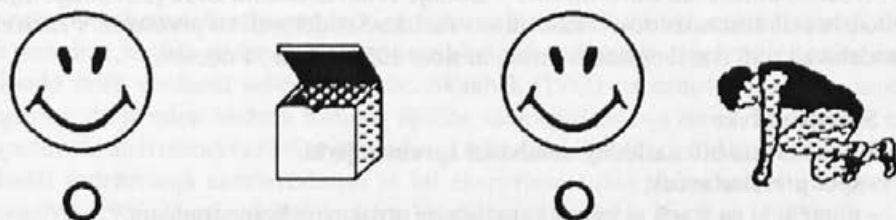
Pomen, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, sem ugotavljala na osnovi lestvice, ki jo je sestavljalo 15 parov postavk. Postavke, ki so v vseh možnih kombinacijah sestavljale pare, so bile naslednje:

- starša otroku veliko kupita;
- otrok je dober pri športu;
- starša imata rada svojega otroka;
- otrok lepo izgleda;
- otrok veliko zna v šoli;
- otrok ima veliko prijateljev.

Starši so morali v vsakem paru postavk izbrati tisto postavko, ki se jim je zdela pomembnejša.

Odgovori, zbrani na opisani Lestvici za ocenjevanje pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, so se vrednotili tako, da se je preštelo, kolikokrat so starši izbrali določeno postavko (minimalno število izbir: 0, maksimalno število izbir: 5).

Otrokova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pomen, ki ga otroci sami pripisujejo različnim kompetencam, se je meril s slikovnimi lestvicama, ki sta bili analogni Lestvici za ocenjevanje pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, le da so bile postavke prikazane z risbami (za postavko "starša otroku veliko kupita" je bila narisana škatla - darilo; za postavko "otrok je dober pri športu" je bil narisana tekač; za postavko "starša imata rada svojega otroka" sta bila narisana dva srčka; za postavko "otrok lepo izgleda" je bila narisana zvezda; za postavko "otrok veliko zna v šoli" je bila narisana učiteljica pri tabli in za postavko "otrok ima veliko prijateljev" sta bila narisana deklica in deček). Lestvici sta se izvajali skupinsko, navodila je posredoval eksperimentator. Eksperimentator je pri vsakem paru postavk povedal, kaj risbe pomenijo, in pri Lestvici otrokove percepcije pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, otroke opozoril, da naj označijo prazen prostor pod tisto risbo, ki kaže, kaj se zdi njihovim staršem bolj pomembno; pri Lestvici pomena, ki ga otroci pripisujejo različnim kompetencam pa, da naj označijo prazen prostor pod tisto risbo, ki kaže, kaj si sami bolj želijo (npr. to, da mu starši veliko kupijo, ali to, da je dober pri športu) (slika 1). Kljub temu da eksperimentator ves čas spremlja otroke pri reševanju opisanih slikovnih lestvic, sta na začetku lestvic dva primera, na osnovi katerih se otroci seznanijo z reševanjem lestvice.



Slika 1: Primer prvega para postavk iz Lestvice pomena, ki ga otroci pripisujejo različnim kompetencam.

Pričakovanja, ki jih imajo otroci v zvezi z ocenami, ki bodo na koncu šolskega leta - to je ob zaključku prvega razreda, zapisane v njihovem spričevalu, so se merila na osnovi Lestvice pričakovanj, ki jih imajo otroci, stari 7 let, v zvezi s svojimi končnimi

šolskimi ocenami. Lestvica je slikovna (slika 2) in se izvaja skupinsko. Lestvico sestavlja 6 postavk. Povzemam del navodila za izvedbo lestvice:

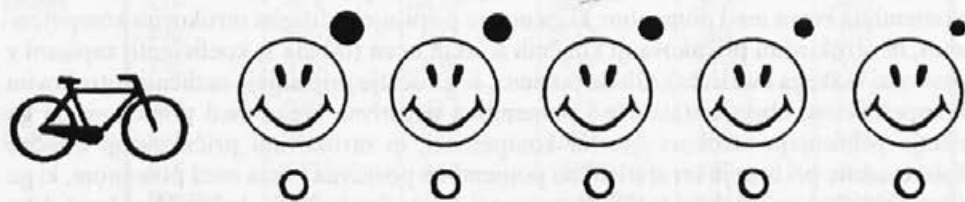
"V začetku prve vrste vidite narisano kolo. Za kolesom so narisani otroci. Prvi otrok v vrsti bo ob koncu prvega razreda ocenjen kot najboljši učenec v razredu, drugi bo ocenjen kot zelo dober, ampak ne najboljši, tretji bo ocenjen kot še kar dober učenec, predzadnji kot slab učenec in zadnji v vrsti kot zelo slab učenec. Ob otrocih vidite narisane različno velike pike. Večja pika je ob otroku, bolje bo ocenjen na koncu šolskega leta. Kateri boš ti, kako boš ti ocenjen na koncu šolskega leta? Označi prazen prostor pod otrokom, ki bi lahko predstavljal tebe!"

"V začetku naslednje vrste vidite narisane številke. Za številkami so narisani otroci. Prvi otrok, tisti, ki ima ob sebi največjo piko, bo ob koncu šolskega leta ocenjen kot najboljši učenec pri matematiki, drugi kot zelo dober, a ne najboljši itd., kot kažejo pike. Kateri boš ti, kako boš ti ocenjen pri matematiki? Označi prazen prostor pod otrokom, ki bi lahko predstavljal tebe!"

Vsebina besedila, ki se pove preizkušanecem, pri naslednjih postavkah je enaka, le da gre pri tretji postavki za šolske ocene pri branju (v začetku vrste je narisana knjiga), pri četrti postavki za šolske ocene pri pisanju (v začetku vrste je narisano nalivno pero), pri peti postavki za šolske ocene pri telovadbi (v začetku vrste je narisana žoga), pri šesti, to je zadnji postavki, pa za šolske ocene pri vedenju (narisana je metulj).

V začetnem navodilu eksperimentator pove otrokom, da bodo tekmovali, kdo bo bolje uganil ocene, ki bodo ob zaključku šolskega leta zapisane v njihovem spričevalu, ter jih opozori, da jih ne sprašuje o tem, kakšne ocene si želijo.

Odgovori, zbrani na Lestvici pričakovanj, ki jih imajo otroci, stari 7 let, v zvezi s svojimi končnimi šolskimi ocenami, se vrednotijo tako, da se izbiram prvega otroka v vrsti (ob katerem je narisana največja pika) pripiše ocena 5, izbiram drugega otroka ocena 4, izbiram tretjega otroka ocena 3, izbiram četrtega otroka ocena 2 in izbiram zadnjega otroka v vrsti (ob katerem je narisana najmanjša pika) ocena 1. V nadaljnji analizi podatkov se omenjene izbire obravnavajo posamično.



Slika 2: Primer prve postavke Lestvice pričakovanj, ki jih imajo otroci, stari 7 let, v zvezi s svojimi končnimi šolskimi ocenami.

Postopek

Zbiranje podatkov z Lestvico za ocenjevanje pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam se je izvedlo v mesecu oktobru 1991 tako, da so starši prejeli lestvico v kuverti, ki jim jo je njihov otrok prinesel iz šole. Ko so lestvico izpolnili, so jo v zalepljeni kuverti vrnili otroku, ki jo je v šoli oddal. Starši so vrnili izpolnjene lestvice v času 3 - 14 dni.

Zbiranje podatkov z Lestvico pričakovanj, ki jih imajo otroci, stari 7 let, v zvezi s svojimi končnimi šolskimi ocenami, Lestvico otrokove percepcije pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam in Lestvico pomena, ki ga otroci

pripisujejo različnim kompetencam se je prav tako izvedlo v mesecu oktobru 1991. Lestvice so otroci izpolnjevali v dopoldanskem času, v času rednega pouka, v matičnem razredu, in sicer v skupinah celotnega razreda. Pri izvedbi teh lestvic sta sodelovali tudi dve za te preizkuse dobro pripravljeni šolski svetovalni delavki.

Hipoteze

Na osnovi sugestij avtorjev Eccles Parsons, Adler in Kaczala (1982) lahko pričakujem, da obstajajo naslednje statistično pomembne pozitivne zveze:

- med pomenom, ki ga mame oz. očetje pripisujejo šolski kompetenci svojih otrok (pomen postavke "otrok veliko zna v šoli"), in pričakovanji, ki jih imajo prvošolci in prvošolke v zvezi s svojo končno splošno šolsko oceno, končno oceno pri matematiki, branju in pisanju;

- med pomenom, ki ga mame oz. očetje pripisujejo športni kompetenci svojih otrok (pomen postavke "otrok je dober pri športu"), in pričakovanji, ki jih imajo prvošolke in prvošolci v zvezi s svojo končno šolsko oceno pri telovadbi.

Ničelna hipoteza v zvezi s spolom se glasi, da ne obstajajo pomembne razlike med spoloma otrok glede zvez med pomenom, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam; otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam; pomenom, ki ga otroci pripisujejo različnim kompetencam, in pričakovanji, ki jih imajo otroci v zvezi s šolskim uspehom.

REZULTATI Z DISKUSIJO

Rezultati raziskave kažejo, da v času, ko začno otroci obiskovati prvi razred osnovne šole, ne obstaja pomembna zveza med pomenom, ki ga mame pripisujejo temu, ali bo otrok v šoli uspešen ali ne, in med otrokovimi pričakovanji v zvezi z ocenami, ki bodo na koncu šolskega leta zapisane v njegovem spričevalu; kakor tudi ne obstaja pomembna zveza med pomenom, ki ga mame pripisujejo drugim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen (tabela 1; koeficienti, zapisani v prvi vrsti vsakega kvadrata). Glede pomena, ki ga očetje pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, obstaja statistično pomembna negativna zveza med pomenom, ki ga očetje pripisujejo otrokovi športni kompetenci, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri branju ter statistično pomembna pozitivna zveza med pomenom, ki ga očetje pripisujejo otrokovi šolski kompetenci, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri pisanju (tabela 1; koeficienti, zapisani v drugi vrsti; tabele, na katerih temeljijo izračuni HI-kvadratov in seveda tudi koeficientov kontingence ter iz katerih je razvidna smer zveze, zaradi ekonomičnosti niso zapisane). Če analiziramo rezultate ločeno po spolu otrok, ugotovimo, da obstajata statistično pomembni negativni zvezi med pomenom, ki ga mame prvošolk pripisujejo otrokovi materialni posesti (temu, koliko starši otroku kupijo), in pričakovanji njihovih hčerk v zvezi s končno šolsko oceno pri pisanju in telovadbi ter statistično pomembna pozitivna zveza med pomenom, ki ga mame pripisujejo športni kompetenci, in pričakovanji njihovih hčerk v zvezi s končno šolsko oceno pri telovadbi (tabela 1; koeficienti, zapisani v tretji vrsti). Pri prvošolcih pa odkrijemo druge statistično pomembne zveze, in sicer statistično pomembne pozitivne zveze med pomenom, ki ga mame prvošolcev pripisujejo priljubljenosti otroka med vrstniki (postavka "otrok ima veliko prijateljev"), in pričakovanji prvošolcev v zvezi

Tabela 1: Koeficienti kontingence (C) kot izraz zvez med pomenom, ki ga mame oz. očetje pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen (prikazane so ločeno tudi zveze med pomenom, ki ga mame pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pričakovanji končnih šolskih ocen prvošolk oz. prvošolcev).

Pomen	Otrokova pričakovanja končnih šolskih ocen					
	spl.	mat.	bran.	pis.	tel.	ved.
mater. posest	.235	.273	.373	.403	.336	.297
	.321	.377	.403	.468	.405	.371
	.374	.392	.467	.601*	.570*	.317
	.251	.306	.394	.366	.368	.425
šport. komp.	.322	.351	.267	.345	.429	.317
	.371	.521	.609*	.532	.458	.372
	.477	.555	.381	.551	.659**	.400
	.405	.384	.360	.452	.477	.336
ljubezni starš.	.225	.383	.352	.258	.261	.296
	.333	.352	.468	.390	.296	.482
	.341	.531	.454	.405	.455	.429
	.264	.346	.412	.394	.359	.468
zunanosti	.327	.324	.238	.333	.344	.448
	.520	.350	.366	.380	.351	.376
	.414	.386	.329	.527	.594	.449
	.394	.402	.312	.459	.404	.548
šolske komp.	.355	.291	.408	.426	.435	.411
	.439	.403	.470	.649**	.512	.460
	.496	.469	.497	.532	.579	.352
	.356	.376	.438	.431	.519	.525
pri-ljubljen.	.437	.349	.437	.425	.418	.358
	.561	.369	.437	.579	.482	.535
	.515	.511	.444	.535	.542	.494
	.599***	.456	.523	.648***	.634***	.601**

Legenda k tabeli 1:

- * p = 0.05
- ** p = 0.01
- *** p = 0.001
- mater. poses materialne posesti
- komp. kompetence
- šport. komp. športne kompetence
- ljubezni starš. ljubezni, ki jo starši izkazujejo otroku
- priljubljen otrokove priljubljenosti med vrstniki
- spl. pričakovanja splošne končne ocene
- mat. pričakovanja končne ocene pri matematiki
- bran. pričakovanja končne ocene pri branju
- pis. pričakovanja končne ocene pri pisanju
- tel. pričakovanja končne ocene pri telovadbi
- ved. pričakovanja končne ocene iz vedenja

s splošno končno oceno, oceno pri pisanju, telovadbi in vedenju (tabela 1; koeficienti, zapisani v četrti - zadnji vrsti vsakega kvadrata). Zaradi majhnega števila primerov (51) ni bila narejena analiza podatkov ločeno po spolu otrok glede pomena, ki ga očetje pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, v zvezi z ostalimi spremenljivkami. Kot je razvidno iz zapsanega, se pričakovanja, ki se glasijo, da je pomen, ki ga starši pripisujejo otrokovi šolski in športni kompetenci, statistično pomembno pozitivno povezan z otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen, le delno potrdijo. Razvidno pa je tudi, da ima s tovrstnimi pričakovanji otrok pomembno zvezo tudi pomen, ki ga starši pripisujejo nekaterim drugim otrokovim kompetencam. Rezultati kažejo, da je analiza podatkov ločeno po spolu otrok smiselna.

Pomen vrednosti, zapisanih v kvadratih tabele:

zgornja - prva vrednost v kvadratu zveza med pomenom, ki ga **mame** pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen;

druga vrednost v kvadratu zveza med pomenom, ki ga **očetje** pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen;

tretja vrednost v kvadratu zveza med pomenom, ki ga **mame** pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pričakovanji **prvošolk** končnih šolskih ocen;

spodnja - četrta vrednost v kvadratu zveza med pomenom, ki ga **mame** pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pričakovanji **prvošolcev** končnih šolskih ocen.

Rezultati ne kažejo nobene statistično pomembne zveze med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pomenom, ki ga mame (tabela 2; koeficienti, zapisani v prvi koloni rezultatov), oz. očetje (tabela 2; koeficienti, zapisani v drugi koloni) pripisujejo istim otrokovim kompetencam. Če analiziramo podatke ločeno po spolu otrok (tabela 2; koeficienti v tretji koloni (deklince) oz. četrti koloni (dečki)), odkrijemo le eno statistično pomembno zvezo, in sicer statistično pomembno pozitivno zvezo med pomenom, ki ga mame pripisujejo svoji ljubezni do otroka, in percepcijo dečkov v zvezi s pomenom, ki ga njihovi starši pripisujejo svoji ljubezni do otroka. Ti rezultati se ne skladajo z ugotovitvami oz. dopolnjujejo ugotovitve avtorice Phillipsove (1987), ki poroča, da otroci že v nižjih razredih osnovne šole natančno percepirajo odnos svojih staršev do kognitivne kompetence. Rezultati namreč sugerirajo, da vsaj v začetku prvega razreda otroci še nimajo oblikovane pravilne slike o stališčih staršev v zvezi s pomenom kognitivne kompetence, kakor tudi ne v zvezi s pomenom drugih kompetenc (razen že omenjene izjeme). Menim, da razloga za ugotovljene nepomembne tovrstene zveze ne moremo iskati v tem, da so bile izračunane zveze med pomenom, ki ga mame pripisujejo različnim kompetencam, ter med otrokovo percepcijo v zvezi s pomenom, ki ga ne le mame, ampak starši pripisujejo istim kompetencam. Rezultati namreč kažejo, da obstaja velika skladnost med mamami in očetmi glede pomena, ki ga le-ti pripisujejo različnim otrokovim kompetencam (za vsch šest zvez, izračunanih na osnovi HI-kvadrata, je značilna $p = .001$).

Tabela 2: Koeficienti kontingence, kot izraz zvez med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pomenom, ki ga mame oz. očetje pripisujejo istim otrokovim kompetencam (koeficienti so prikazani tudi ločeno po spolu otrok).

Zveza za pomen:	C mame	C očetje	C dekl.	C dečki
materialne posesti	.395	.569	.552	.486
športne kompetence	.369	.387	.513	.493
ljubezni staršev	.356	.379	.463	.561*
zunanosti	.433	.468	.545	.558
šolske kompetence	.422	.445	.627	.520
priljubljenosti med vrst.	.426	.367	.518	.511

Legenda: C mame zveze med otrokovo percepcijo in pomenom, ki ga ocenjujejo mame;
 C očetje zveze med otrokovo percepcijo in pomenom, ki ga ocenjujejo očetje;
 C dekl. zveze med percepcijo deklic in pomenom, ki ga ocenjujejo mame;
 C dečki zveze med percepcijo dečkov in pomenom, ki ga ocenjujejo mame.
 * p = 0.05

Rezultati sugerirajo, da so otroci presojali o tem, kakšen pomen njihovi starši pripisujejo različnim kompetencam, predvsem na osnovi tega, kakšen pomen sami pripisujejo istim kompetencam, saj obstajajo statistično pomembne pozitivne zveze med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim kompetencam, in pomenom, ki ga otroci sami pripisujejo istim kompetencam (tabela 3; prva kolona rezultatov). Če analiziramo podatke ločeno po spolu otrok (tabela 3; druga oz. tretja kolona rezultatov), prav tako odkrijemo veliko tovrstnih statistično pomembnih pozitivnih zvez. Pri deklicah ne zasledimo statistično pomembne zveze med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in med pomenom, ki ga otroci sami pripisujejo različnim kompetencam, le v zvezi z zunanostjo in kognitivno kompetenco; pri dečkih pa le v zvezi z ljubeznijo staršev do otroka in v zvezi s priljubljenostjo med vrstniki.

Tabela 3: Koeficienti kontingence kot izraz zvez med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in pomenom, ki ga otroci pripisujejo istim kompetencam (koeficienti so prikazani tudi ločeno po spolu otrok).

Zveza za pomen:	C - vsi	C-deklic.	C - dečki
materialne posesti	.509***	.551*	.587*
športne kompetence	.652***	.651**	.651***
ljubezni staršev	.534***	.604*	.527
zunanosti	.552***	.537	.638*
šolske kompetence	.496**	.431	.626**
priljubljenosti med vrst.	.482*	.561*	.548

Legenda: * p = 0.05
 ** p = 0.01
 *** p = 0.001

Vprašamo se lahko, ali ni prav slabo otrokovo poznavanje stališč staršev v zvezi s pomenom, ki ga le-ti pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, razlog zapisanih nepomembnih zvez med pomenom, ki ga mame oz. očetje pripisujejo različnim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen. Če je razlog pravilen, potem lahko sklepamo, da obstaja statistično pomembna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen. Tabela 4 (koeficienti, zapisani v prvi vrsti vsakega kvadrata) kaže, da obstaja statistično pomembna negativna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo materialni posesti, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri matematiki, telovadbi in vedenju; statistično pomembna pozitivna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo izkazovanju ljubezni otroku, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri matematiki in vedenju; ter statistično pomembna negativna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo otrokovi priljubljenosti med vrstniki, in otrokovimi pričakovanji

Tabela 4: Koeficienti kontingence kot izraz zvez med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen (koeficienti so prikazani tudi ločeno po spolu otrok).

Pomen	Otrokova pričakovanja končnih šolskih ocen					
	spl.	mat.	bran.	pis.	tel.	ved.
mater. posest	.359 .377 .526*	.428* .412 .522*	.389 .458 .474	.355 .430 .384	.408* .429 .485	.420* .435 .442
šport. komp.	.413 .560 .337	.359 .506 .370	.321 .493 .404	.402 .477 .438	.338 .506 .360	.361 .486 .476
ljubezni starš.	.420 .524 .415	.480** .539 .616**	.411 .491 .561*	.372 .436 .563*	.379 .485 .547	.443* .449 .567*
zunanosti	.435 .523 .467	.404 .483 .482	.313 .325 .368	.286 .453 .480	.393 .395 .468	.340 .446 .476
šolske komp.	.335 .363 .492	.339 .501 .393	.285 .318 .414	.325 .508 .335	.343 .456 .301	.327 .419 .436
pri-ljubljen.	.447* .502 .565*	.366 .538 .405	.433 .600*** .301	.294 .371 .450	.319 .403 .432	.301 .547 .410

Legenda k tabeli 4:

zgornja vrednost v kvadratu.
srednja vrednost v kvadratu.
spodnja vrednost v kvadratu
glej še legendo tabele 1.

zveze, izračunane za vse otroke;
zveze, izračunane za deklice;
zveze, izračunane za dečke,

Tabela 5: Koeficienti kontingence kot izraz zvez med pomenom, ki ga otroci pripisujejo različnim kompetencam, in pričakovanji otrok v zvezi s končnimi šolskimi ocenami (koeficienti so prikazani tudi ločeno po spolu otrok).

Pomen.	Otrokova pričakovanja končnih šolskih ocen					
	spl.	mat.	bran.	pis.	tel.	ved.
mater. posest	.382 .469 .546	.388 .525 .542	.335 .420 .400	.357 .446 .438	.312 .368 .364	.327 .430 .467
šport. komp.	.304 .449 .430	.337 .444 .511	.328 .479 .560*	.428 .464 .508	.342 .427 .512	.248 .521 .447
ljubezni starš.	.394 .536 .399	.376 .540 .442	.462* .560* .421	.430 .531 .485	.360 .459 .455	.373 .506 .487
zunanjosti	.283 .304 .473	.411 .519 .547	.324 .404 .444	.374 .459 .496	.368 .448 .553*	.318 .426 .481
šolske komp.	.267 .391 .385	.421 .407 .529	.277 .346 .501	.421 .508 .419	.313 .387 .467	.406 .363 .535
pri-ljubljen.	.350 .458 .404	.305 .365 .465	.433 .437 .506	.336 .418 .493	.356 .413 .391	.341 .436 .471

Legenda: glej legendo tabele 4!

splošne končne ocene. V nasprotju s pričakovanji pa ne obstaja nobena statistično pomembna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo kognitivni kompetenci, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen, kakor tudi ne med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo otrokovi športni kompetenci, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri telovadbi. Če analiziramo rezultate ločeno po spolu otrok (tabela 4, za deklice: koeficienti v drugi vrsti vsakega kvadrata; za dečke: koeficienti v tretji vrsti vsakega kvadrata), ugotovimo, da pri deklicah obstaja statistično pomembna pozitivna zveza med percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo otrokovi priljubljenosti med vrstniki, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri branju. Pri dečkih obstaja več tovrstnih statistično pomembnih zvez, in sicer obstaja statistično pomembna negativna zveza med percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo otrokovi materialni posesti, in otrokovimi pričakovanji splošne končne ocene in končne ocene pri matematiki; statistično pomembna pozitivna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo izkazovanju ljubezni otroku, in otrokovimi pričakovanji končne šolske ocene pri matematiki, branju, pisanju in vedenju; statistično pomembna negativna zveza med percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo priljubljenosti otroka med vrstniki, in otrokovimi pričakovanji končne splošne šolske ocene.

Rezultati sugerirajo (glej tabelo 1 in tabelo 4), da ima pri oblikovanju otrokovih pričakovanj v zvezi s končnimi šolskimi ocenami večjo vlogo otrokova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo različnim kompetencam, kot pomen, ki ga starši sami pripisujejo istim kompetencam. Odgovor na vprašanje, ali ima pri oblikovanju otrokovih pričakovanj končnih šolskih ocen večjo vlogo otrokova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo različnim otrokovim kompetencam, ali pomen, ki ga otrok sam pripisuje različnim kompetencam, pa lahko iščemo v rezultatih, ki kažejo, da obstaja le ena statistično pomembna zveza med pomenom, ki ga otroci pripisujejo različnim kompetencam, in njihovimi pričakovanji končnih šolskih ocen, in sicer pozitivna zveza med pomenom, ki ga otroci pripisujejo ljubezni, ki jim jo njihovi starši izkazujejo, in pričakovanji končne šolske ocene pri čitanju (tabela 5; koeficienti v prvi vrsti vsakega kvadrata). Če analiziramo podatke ločeno po spolu otrok (tabela 5; za deklice: koeficienti v drugi vrsti vsakega kvadrata; za dečke: koeficienti v tretji vrsti vsakega kvadrata), ugotovimo, da pri deklicah obstaja le ena statistično pomembna zveza, in sicer med pomenom, ki ga deklice pripisujejo ljubezni staršev, in pričakovanji končne šolske ocene pri branju; pri dečkih pa obstajata dve statistično pomembni zvezi, in sicer med pomenom, ki ga dečki pripisujejo športni kompetenci, in pričakovanji končne šolske ocene pri branju ter med pomenom, ki ga dečki pripisujejo zunanosti, in pričakovanji končne šolske ocene pri telovadbi. Sklepamo lahko, da ima otrokova percepcija stališč staršev v zvezi s pomenom različnih otrokovih kompetenc večjo vlogo pri oblikovanju otrokovih pričakovanj kot tovrstna stališča otrok samih.

ZAKLJUČEK

Rezultati kažejo, da v začetku 1. razreda osnovne šole otroci še ne poznajo stališč staršev v zvezi s pomenom, ki ga le-ti pripisujejo otrokovi uspešnosti v šoli, kar lahko povežemo z ugotovitvami avtorjev Hart in Damon (1986), da predšolski otroci še ne razmišljajo veliko o aktivnostih, sposobnostih, uspešnosti; kakor tudi niso pogosto pozorni na to, kaj druge osebe menijo o njih. Kot navajata Stipek in Mac Iver (1989), tudi starši in učitelji predšolskega otroka ne poudarjajo otrokovih kognitivnih dosežkov, ampak dajejo poudarek predvsem na osvajanju delovnih navad, lepega obnašanja in drugo. Sklepamo lahko, da starši predšolskih otrok niti ne poudarjajo pomena, ki ga pripisujejo otrokovim dosežkom. Rezultati sugerirajo, da se v otrokovi percepciji pomena, ki ga starši pripisujejo šolski kompetenci, projicira pomen, ki ga tej kompetenci pripisuje otrok sam. Kljub temu, da otroci pripisujejo ob vstopu v šolo svoji šolski uspešnosti velik pomen (rezultati kažejo, da od obravnavanih kompetenc pripisujejo šolski kompetenci največji pomen), pa menim, da njihovo razumevanje aktivnega aspekta jaza kot objekta še ni toliko razvito, da bi bila njihova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo šolski uspešnosti, oz. pomen, ki ga sami pripisujejo isti kompetenci, pomembno povezan z njihovimi pričakovanji v zvezi s končnimi šolskimi ocenami.

V zvezi s povezavo med pomenom, ki se pripisuje drugim (nekognitivnim) kompetencam, in otrokovimi pričakovanji končnih šolskih ocen pa so zanimive razlike med spoloma otrok. Izstopajo rezultati v zvezi s pomenom, ki se pripisuje temu, koliko imajo starši otroka radi. Kljub temu da pripisujejo ljubezni staršev dečki manjši pomen kot deklice (deklice: aritmetična sredina = 3.066 (SD = 1.250); dečki: aritmetična sredina = 1.986 (SD = 1.448); razlika se je ugotovila na osnovi izračuna HI-kvadrat testa,

razlika je statistično pomembna - $p = .000$), je pomen, za katerega dečki menijo, da ga njihovi starši pripisujejo temu, da imajo svojega otroka radi, pomembno povezan s pričakovani končnih šolskih ocen. Dečki, ki menijo, da njihovi starši pripisujejo večji pomen svoji ljubezni do otroka (dečki, ki se verjetno čutijo bolj ljubljene), pričakujejo boljše končne šolske ocene in obratno. Njihova percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo svoji ljubezni do otroka, je pravilna. Ta percepcija pomena pa ni povezana s pomenom, ki ga sami pripisujejo temu, koliko jih imajo starši radi. Ali bi lahko na osnovi teh rezultatov sklepali, da se dečki čutijo premalo ljubljene, pa zato (v skladu z modelom vzdrževanja samovrednosti) pripisujejo sprejetosti od staršev tako majhen pomen?! A vendar je njihov občutek sprejetosti od staršev izredno pomemben, saj je povezan z njihovimi pričakovanji v zvezi s šolsko uspešnostjo. Potreba dečkov po socialni sprejetosti pa se izraža tudi v rezultatih, ki so v zvezi s priljubljenostjo med vrstniki. Percepcija dečkov z zvezi s pomenom, ki ga njihovi starši pripisujejo otrokovi priljubljenosti med vrstniki, ni točna. A pomen, ki ga starši pripisujejo tej kompetenci, je statistično pomembno povezan s pričakovanji, ki jih imajo dečki v zvezi s končnimi šolskimi ocenami. Lahko bi sklepali, da starši, ki pripisujejo otrokovi priljubljenosti večji pomen, otroka tudi bolj spodbujajo k druženju z vrstniki. To druženje pa daje otroku občutek sprejetosti, ki prav tako kot ljubezen staršev spodbuja njegovo zaupanje vase, ki se izraža tudi v pričakovanih končnih šolskih ocen. Pa pri dekletih? Percepcija pomena, ki ga starši pripisujejo svoji ljubezni do otroka, ni pomembno povezana s pomenom, ki ga starši pripisujejo tej ljubezni, je pa pomembno povezana s pomenom, ki ga dekleta sama pripisujejo sprejetosti od staršev. Dekleta, ki pripisujejo večji pomen sprejetosti od staršev, pričakujejo višje ocene pri branju, kot dekleta, ki pripisujejo nižji pomen sprejetosti od staršev, in obratno. Rezultati sugerirajo, da ima občutek socialne sprejetosti pomembno zvezo z oblikovanjem otrokove slike o sebi in z oblikovanjem pričakovanj v zvezi z lastno uspešnostjo. Verjetno prav varnost, ki jo čutijo ljubljene otroci, daje tem otrokom zaupanje v samega sebe.

Pomen, ki ga starši pripisujejo temu, da otroku veliko kupijo, oz. otrokova percepcija stalšč staršev v zvezi s tovrstnim pomenom je negativno povezana s pričakovani prvošolcev v zvezi z lastno šolsko uspešnostjo. Te rezultate lahko bolje razumemo, če upoštevamo, da obstaja statistično negativna zveza med otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo otrokovi materialni posesti, in otrokovo percepcijo pomena, ki ga starši pripisujejo temu, da imajo otroka radi ($C = .461$, $p = .016$). Prepričana sem, da bi bile te ugotovitve spodbuda za razmislek marsikaterim staršem, ki so še prepričani, da lahko s tem, da otroku veliko kupijo, otroku tudi pokažejo, da ga imajo radi.

LITERATURA

- Cugmas, Z., Razlike med otrokovo percepcijo lastne kognitivne kompetence in percepcijo otrokove kognitivne kompetence pomembnih drugih oseb, *Sodobna pedagogika*, 9-10, 1989, 420-429.
- Cugmas, Z., Razvojne spremembe v samovrednotenju kognitivne kompetence pri otrocih, starih 5 - 8 let, *Anthropos*, 1-2, 1990, 90-105.
- Damon, W. in Hart, D., The Development of Self-Understanding from Infancy through Adolescence, *Child Development*, 4, 1982, 841-864.
- 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.
- Hart, D. in Damon, W., *Developmental Trends in Self- Understanding*, *Social Cognition*, 4, 1986, 388-407.
- Harter, S., *Cognitive-Developmental Processes in the Integration of Concepts about Emotions and the Self*, *Social Cognition*, 2, 1986, 119-151.
- Harter, S. in Pike, R., *The Pictorial Scale of Perceived Competence nad Social Acceptance for Young Children*, *Child Development*, 6, 1984, 1969-1982.
- Musek, J., *Model referenčnega delovanja jaza*, Društvo psihologov SR Slovenije, 1985, Ljubljana.
- Phillips, D. A., *Socialization of Perceived Academic Competence among Highly Competent Children*, *Child Development*, 58, 1987, 1308-1320.
- Skaalvik, E. M., *Academic Achievement, Self-Esteem and Valuing of the School - Some Sex Differences*, *British Journal of educational Psychology*, 53, 1983, 299-306.
- Stipek, D. J., *Children's Perceptions of Their Own and Their Classmates' Ability*, *Journal of Educational Psychology*, 3, 1981, 404-410.
- Stipek, D. in Mac Iver, D., *Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence*, *Child Development*, 60, 1989, 521-538.
- Tesser, A. in Paulhus, D., *The Definition of Self: Private and Public self-Evaluation Management Strategies*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1983, 672-682.