

Odnos do šole in učenja ter samopodoba pri skupinah Slovencev in Britancev

DARJA KOBAL*

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Prispevek obravnava povezanost med odnosom do šolskega izobraževanja in samopodobo. V sintagmo odnos do šole in učenja so zajeti pojavi, kot so: stališča do šole, storilnostna motivacija, prepričanja v lasten nadzor nad učenjem, zunanji vplivi na učenje itd. Sledi glavna opredelitev in razumevanje samopodobe. Namen raziskave je ugotoviti izraženost posameznih področij samopodobe in odnosa do šolskega izobraževanja. V študiji sta sodelovali skupini slovenskih in britanskih srednješolcev. Opravljene so bile statistične analize (ANOVA in diskriminantne analize) v odnosu do nacionalnosti. Izkazalo se je, da imajo britanski udeleženci veliko področij samopodobe višje izraženih in tudi v splošnem je njihov odnos do šole bolj pozitiven kot pri njihovih slovenskih vrstnikih. Rezultati so intepretirani z vidika nekaterih osebnostnih in mednacionalnih razlik.

Ključne besede: odnos do šole, učenje, stališča do šole, storilnostna motivacija, zaupanje v lastne sposobnosti, samopodoba

Dispositions to school education and self concept in Slovenian and British high-school students

DARJA KOBAL

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The article highlights the relationship between dispositions to school education and self-concept. What is meant by the expression "dispositions of school education" are phenomena like attitudes to school, achievement motivation, believes about personal control over learning, external constrains to learning etc. The definition of self-concept and its brief contemporary understanding is mentioned. The aim of the study is to find out the expression of certain areas of self-concept and dispositions to school education. A group of Slovenian and a group of British high school students participated in the study. The results of ANOVA and discriminant analysis showed significant differences as related to nationality. For example, British participants exceeded Slovenians in many areas of self-concept. They also expressed some significant differences in their dispositions to school. The

*Naslov / address: doc. dr. Darja Kobal, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: darja.kobal@ff.uni-lj.si

results are interpreted in the light of personality and national differences.

Key words: dispositions to school education, attitudes to school, achievement motivation, trust in own abilities, self-concept

CC=3040 3120

Odnos do šole in učenja

S sintagmo *šola in učenje* želim opozoriti, da predmet proučevanja v tej raziskavi ni zgolj šola kot ustanova oziroma institucija, ki izobražuje in vzgaja, temveč predvsem proces. V tem kontekstu gre razumeti šolsko izobraževanje kot dolgotrajen institucionalni proces, v katerem učenci pridobivajo znanje in se skozi učenje in medosebne odnose s sošolci in učitelji tudi vzgajajo. Z vpeljavo besede *odnos* v sintagmo *odnos do šole in učenja* pa osvetljujem tiste pojave, ki se nanašajo na: (1) stališča učencev do šole, (2) motivacijo in (3) učenje. Predmet raziskave namreč nista motivacija in učenje v "klasičnem" pomenu besede, temveč predvsem mnenja, prepričanja, sodbe, predstave, opisi in stališča, ki jih imajo mladostniki do lastne storilnostne motivacije in v zvezi z lastnim učenjem za šolo.

Z instrumentarijem, ki ga uporabljam za merjenje omenjenih pojavov, je Robinson s sodelavci (Robinson in Tayler, 1992; Robinson, Tayler in Piolat, 1990) proučeval različno problematiko učencev in njihovo povezanost z izobraževanjem. Ta se nanaša predvsem na: (1) mnenja, prepričanja, sodbe, predstave itd. učencev o učenju, (2) predstave učencev o lastni motivaciji, (3) pomen učenja za učence in načini motiviranja, (4) nadzor učencev nad lastnim učenjem, (5) doživljanje in prepričanja o lastni sposobnosti, odgovornosti, prepričanosti in osebni pripravljenosti za učenje, (6) vpliv zunanjih dejavnikov na lastne dosežke, (7) stališča do šole in do izobraževanja, (8) odnos do domačih nalog in do časa, ki ga učenci porabijo za učenje, (9) mnenja, občutenja, prepričanja o samoorganiziranosti in pripravljenosti za učne ure, (10) mnenja, sodbe, stališča o lastni pripravljenosti za sodelovanje v razredu itd.

Že površen pregled seznama proučevanih področij napotuje na misel, da avtor ni proučeval teh pojavov preprosto pod izrazoma *motivacija* in *učenje*, temveč jim je iskal bolj ali manj ustrezne skupne imenovalce. V njegovih besedilih jih zasledimo kot: dostopi do šolskega dela (*approaches to school work*; Robinson, Breslav, neob.), skupina vprašanj (*a set of questions*)... ki se nanašajo na (1) storilnostno motivacija (*motive to achieve*); (2) osebna moč (*personal potency*); (3) prepričanja v lastno kontrolo nad učenjem (*beliefs about personal control over learning*)... (Robinson in Tayler, 1992), Vprašalnik o šolskem učenju (*Questionnaire - School learning*), Vprašalnik o stališčih, vedenju in prepričanjih (*Questionnaire - attitudes, behaviour, belief*; Robinson in dr., 1990), Šola in šolsko delo (*School and school work*; Robinson, neob.), Odnos do šole (*Dispositions to school*) itd.

Kakšen naj bo skupen izraz za omenjene pojave v slovenskem jeziku? Nedvomno bi se vsakdo strinjal, da svežnja mnenj, prepričanj, sodb, predstav, opisov in stališč, ki jih imajo mladostniki o lastni storilnostni motivaciji, o lastnem učenju za šolo in o šoli na splošno, ni mogoče opredeliti kot *približanja*, *bližanja ali dostope do šolskega dela*, kot je razvidno iz dobesednega prevoda izraza *approaches to school work*. Verjetno je najboljši izraz *pristopi k šolskemu delu*. Drugačne možnosti pa ponuja prevod izraza *dispositions to school*. Grad (1965) prevaja *disposition* kot *razporeditev, nagnjenje, čud, temperament; razpolaganje in oblast ukrepanja*. V angleško-angleških slovarjih (Manser, 1990; Sinclair, 1987; Tulloch, 1993) pa najdemo sinonime kot so: *značaj, navada, upravljanje, razpoloženje, pripravljenost, težnja, duh, odločitev, stališče* itd. ter različne angleške izraze za *nagnjenje*. Glede na vsebino vprašalnikov, ki jih uporabljam v raziskavi, bi najbolj ustrezal izraz *nagnjenja učencev do šolskega izobraževanja*. Ker pa tega izraza v takšnem kontekstu v slovenskem jeziku ne uporabljamo, je bilo potrebno poiskati izraz, ki ima soroden pomen, a je širše rabljen. Tako sem se odločila za izraz *odnos učencev do šolskega izobraževanja*, cenjena recenzenta pa sta ga spremenila v *odnos do šole in učenja*. Zdi se, da je s to sintagmo mogoče poiskati skupni imenovalac množici mnenj, prepričanj, sodb, predstav, opisov in stališč, ki jih imajo mladostniki o lastni storilnostni motivaciji, lastnem učenju za šolo in o šoli na splošno, saj so predmet te raziskave predvsem ta področja, ne pa sami procesi mišljenja, učenja in motivacije.

Odnos do šole in učenja je torej organizirana celota mnenj, prepričanj, nagnjenj, stališč, sodb, predstav, doživljanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

1. jih učenec vzpostavlja do šole, učiteljev, učenja, motivacije, sošolcev, pisanja domačih nalog, priprav na teste itd.;
2. učenec z njimi oblikuje vrednostni odnos do izobraževanja;
3. vplivajo na zbiranje, predelavo in razumevanje informacij o smiselnosti in pomembnosti izobraževanja za učenca;
4. spodbujajo oblikovanje novih izkušenj in usmerjajo učenčevo ravnanje v zvezi z izobraževanjem.

Zanimive so mednarodne študije TIMSS¹, v katerih so raziskovalci iz različnih držav proučevali tudi odnos učencev do šole. Ta spremenljivka se nanaša na odnos učencev do matematike in naravoslovja. Raziskave med drugim kažejo, da imajo slovenski učenci (osnovne šole) manj pozitiven odnos od večine učencev iz drugih držav. Med 38 državami, med katerimi so na primer ZDA, Anglija, Izrael, Makedonija, Romunija, Filipini, Tunizija, Avstralija, Hongkong itd., se Slovenija uvršča na 35 mesto. Sledijo ji le še Nizozemska, Japonska in Južna Koreja. Najbolj pozitiven odnos do matematike pa izkazujejo učenci iz Malezije, Maroka, JAR, Filipinov in Tunizije. Tudi

¹ki jih za Slovenijo izvaja Pedagoški inštitut v Ljubljani (glej npr. Raziskava TIMSS 1999, tiskovna konferenca na Pedagoškem inštitutu, december 2000).

odnos učencev do naravoslovja je v Sloveniji med najnižjimi v svetu, ki se ni spremenil od leta 1995.

Samopodoba

Samopodoba je izraz, ki ga - pod različnimi oznakami - poznamo v psihologiji že dobro stoletje. Skoval ga je sloviti ameriški psiholog W. James (1890), ki ga je opredelil kot vse tisto, kar si oseba misli o sebi, da je, in ono, kar si želi pokazati, da je (Musek, 1992). V splošnem s samopodobo označimo množico odnosov, ki jih posameznik, zavestno ali nezavedno, vzpostavlja do samega sebe. Vanje vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj itd., ki jih razvija že od rojstva dalje (Nastran-Ule, 1994). S takšno organizirano celoto pojmovanj, stališč, sposobnosti, doživljanj itd. uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek, 1992) ter povezuje svoj vrednostni sistem z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja. Z drugimi besedami, s samopodobo posameznik oblikuje realnost. Številne raziskave kažejo, da se skladno z osebnostnim razvojem oblikuje tudi samopodoba. To pa hkrati pomeni, da se samopodoba ne razvija zgolj kot celota, temveč se postopno vzpostavljajo zelo različna področja, od telesne, socialne, akademske in emocionalne samopodobe, preko samopodobe na področju odnosa do spolnosti, na področju iskrenosti, ustvarjalnosti itd. (Kobal, 2000).

Revidirana hipoteza o večdimenzionalnosti samopodobe, ki jo je v izvorni obliki postavil James (1890), je v 80. letih pospešila številna proučevanja o vplivu osebnostnega razvoja na razvejanost samopodobe (Damon in Hart, 1988; Pervin, 1996; Shavelson in Bolus, 1982). Raziskave jasno kažejo, da se samopodoba z leti spreminja in čedalje bolj strukturira (Eder, 1990; Harter, 1996; Oppenheimer, Warnars-Kleverlaan in Molenaar, 1990). O'Malley in Bachman (1983) predpostavljata celo linearno povezavo med samopodobo in starostjo. Menita, da je samopodoba v otroštvu najmanj strukturirana, njena področja pa so šibko izražena. Nato sledita močna porasta področij, in sicer na prehodu iz zgodnjega v srednje mladostništvo in na prehodu iz poznega mladostništva v zgodnjo odraslost. S starostjo se prične njena struktura krčiti. Raziskave, ki proučujejo samopodobo na akademskem področju, opozarjajo na dejstvo, da z vstopom v šolo prevzame otrok novo vlogo, ki je bila zanj dotlej neznana - vloga učenca. Zanj je značilna močna povezanost z njegovim doživetjem samega sebe, ki se z vstopom v mladostniško obdobje vedno bolj strukturira. Učenec začne postopno vzpostavljati nove vidike samega sebe, med katerimi so za njegovo učno uspešnost in življenje v šoli še posebej pomembni tisti, ki se nanašajo neposredno na šolo. Shavelson (1982) in drugi jih imenujejo akademski vidiki samopodobe. V skladu z opredelitvijo samopodobe (Musek, 1992; Kobal, 2000) je akademska samopodoba organizirana celota lastnosti, potez, občutij, sposobnosti, predstav, stališč itd., ki jih mladostnik pripisuje

sebi v vlogi učenca. Akademska samopodoba je pomembno povezana z učno uspešnostjo in stališči do šole (Marsh, 1987). Na podlagi teoretičnih izhodišč in raziskovalnih izsledkov je mogoče sklepati le o stopnji povezanosti med samopodobo in odnosom do šole, ne pa tudi o smeri povezanosti. Samopodoba in odnos do šole sta namreč psihološka pojava, ki vzajemno vplivata drug na drugega, tako da je nemogoče predpostaviti, ali ima samopodoba večji vpliv na odnos do šole oziroma, ali je odnos do šole tisti dejavnik, ki bolj določa samopodobo.

Temeljni problem raziskave je ugotoviti izraženost posameznih področij samopodobe udeležencev in njihovega odnosa do šolskega izobraževanja. Pri tem me posebej zanimajo omenjene razlike glede na nacionalnost.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 400 udeležencev, od tega 193 slovenskih in 207 britanskih učencev. Skupina Slovencev je obiskovala gimnazijo (4 šole), skupina Britancev pa splošno srednjo šolo (*comprehensive school*; 4 šole), tako da so bili udeleženci v raziskavi izbrani glede na zahtevnost izobraževanja. Njihova povprečna starost je bila 16 let, med njimi je polovica fantov in polovica deklet. Kriteriji za izbor so torej zahtevnost izobraževanja (tip šole), starost in spol (polovica fantov, polovica deklet).

Spremenljivke

Neodvisna spremenljivka je nacionalnost. Odvisne spremenljivke so področja samopodobe, izražene v obliki rezultatov na vprašalniku SDQ III. (Vprašalnik samopodobe III - Marsh in O'Neill, 1984) in področja odnosa do šole in učenja, izražena v obliki rezultatov na lestvicah SŠD (Stališča do šolskega dela avtorja Robinsona²) in ŠU (Šolsko učenje).

Pripomočki

V raziskavi so bili uporabljeni trije pripomočki.

SDQ III - Vprašalnik samopodobe za adolescente. Marshev in O'Neillov (1984) vprašalnik samopodobe obsega 136 postavk in meri 13 vidikov samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademsko samopodobo, reševanje

²glej npr. Robinson, W.P. (neobjavljeno). School work 1, 2., 3. (vprašalniki v zvezi z odnosom do šolskega izobraževanja) in Robinson, W.P. in Breslav, G. (neobjavljeno). The relations of language spoken and academic achievement to the perceptions and evaluations of adolescent pupils in Latvia.

problemov oziroma ustvarjalnost, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnose z vrstniki istega spola, odnose z vrstniki nasprotnega spola, odnose s starši, religija, iskrenost in zanesljivost, emocionalno stabilnost in varnost ter splošno samopodobo. Koeficient zanesljivosti (Cronbach-alfa) znaša .936.

SŠD - Stališča do šole in šolskega dela. Robinsonov (Robinson in dr., 1990) vprašalnik stališč do šole in šolskega dela SŠD meri 6 področij odnosa mladostnikov do šole in izobraževanja: stališča do šole, domače naloge, pripravo na teste, samoorganiziranost, osebno odgovornost in odsotnost oportunitizma. Koeficient zanesljivosti (Cronbach-alfa) znaša .701.

ŠU - Šolsko učenje. Robinsonov (Robinson in dr., 1990) vprašalnik odnosa do učenja ŠU meri 4 področja: storilnostno motivacijo, meta učenje, zaupanje v lastne sposobnosti in potrebo po zunanji pomoči za učenje. Koeficient zanesljivosti (Cronbach-alfa) znaša .624.

Postopek zbiranja podatkov

Priprave in izvedba raziskave so potekale v Sloveniji in Veliki Britaniji. Zbiranje podatkov je bilo skupinsko. Po končanem zbiranju sem z nekaterimi mladostniki opravila 2-urne intervjuje o njihovem doživljanju mladostništva, šole, prijateljev in načrtov za prihodnost. S temi pogovori sem namreč želela osmisliti podatke in rezultate, ki sem jih dobila z vprašalniki. To je bilo še posebej koristno iz dveh razlogov: (1) pogovori so mi pomagali razložiti rezultate predvsem britanskih preizkušancev, saj do takrat nisem imela globljega vpogleda v njihovo doživljanje omenjenih področij, in (2) pogovori so bili neposreden stik z udeleženci raziskave, zbiranje podatkov je namreč potekalo skupinsko po razredih.

Razmere, s katerimi se soočajo britanski raziskovalci, onemogočajo proučevanje določenih področij osebnosti. To pomeni, da smo imeli na razpolago le 45 minut. Morali pa smo izpustiti tudi t.i. «etično sporne» postavke, ki naj bi »žalile« Britance, čeprav je ta vprašalnik med najbolj razširjenimi vprašalniki na svetu. Gre za nekatere postavke iz Marshevega in O'Neillovega *Vprašalnika samopodobe za adolescente III* (Marsh in O'Neill, 1984), na primer: *Sem telesno privlačen; Grd sem, Nikoli ne goljufam*, itd. Zaradi časovne stiske in »neprimernosti« nekaterih postavk smo tako uporabili le 60 postavk.

Rezultati

Prikazani so rezultati enosmerne analize variance in diskriminantnih analiz.

Tabela 1 prikazuje osnovne statistične podatke slovenskih in britanskih preizkušancev skupaj za vse spremenljivke. Distribucija vseh odgovorov je normalna, rahla odstopanja je zaznati le pri sploščenosti.

Tabela 1: Osnovni statistični podatki za slovenske in britanske udeležence

	Min.	Maks.	M	SD	Asimetrija	Sploščenost
matematične sposobnosti	4	24	14,23	4,91	-,027	-,755
religija	4	24	9,58	5,90	,911	-,336
iskrenost in zanesljivost	7	24	18,31	3,60	-,577	-,210
emocionalna stabilnost	5	24	16,48	3,54	-,397	,088
splošna samopodoba	4	24	17,68	3,80	-,791	,518
verbalno izražanje	5	24	16,55	3,52	-,293	-,281
akademska samopodoba	5	24	16,83	3,43	-,515	,189
reševanje problemov in ustvarjalnost	10	24	17,47	2,81	-,165	-,313
telesne sposobnosti in šport	4	24	16,75	5,19	-,433	-,680
zunanj vidz	4	24	15,95	3,91	-,588	,274
odnosi z vrstniki istega spola	7	24	18,31	2,94	-,500	,730
odnosi z vrstniki nasprotnega spola	4	24	18,20	3,93	-,787	,523
odnosi s starši	5	24	18,43	3,62	-,901	,747
stališča do šole	8	24	17,79	3,47	-,364	-,462
domače naloge	3	9	6,66	1,92	-,502	-,704
priprava na teste	1	3	2,23	,90	-,460	-1,619
osebna odgovornost	2	6	4,89	1,26	-,698	-,596
samoorganizacija	6	12	10,99	1,23	-1,237	1,358
neoprotunizem	3	9	6,40	1,97	-,265	-1,089
storilnostna motivacija	6	25	19,26	3,04	-,498	,463
metaučenje	8	20	15,38	2,13	-,228	,242
zaupanje v lastne sposobnosti	10	25	18,56	2,60	-,210	,268
potreba po zunanji pomoči za učenje	4	20	11,18	2,76	,037	,203

Tabela 2 sumarno prikazuje rezultate enosmernih analiz variance glede na nacionalnost udeležencev na področjih samopodobe in na področjih odnosa do šolskega izobraževanja. Razlike v samopodobi glede na nacionalnost so statistično pomembne na naslednjih področjih: (a) področje, ki se nanaša na telesne sposobnosti in šport, je pri slovenskih preizkušancih bolj izraženo; (b) področja, ki se nanašajo na verbalno izražanje, akademsko samopodobo, odnose z vrstniki istega spola in na odnose z vrstniki nasprotnega spola, pa so bolj izražena pri britanskih preizkušancih. Tendencia k statistično pomembni razliki v samopodobi se kaže na področju religije; to področje je bolj izraženo pri slovenskih preizkušancih.

Razlike v odnosu do šole in učenja glede na nacionalnost so statistično pomembne na naslednjih področjih: (a) področje, ki se nanaša na zaupanje v lastne sposobnosti, je pri slovenskih udeležencih bolj izraženo; (b) področja, ki se nanašajo na stališča do šole, opravljanje domačih nalog, pripravo na teste, osebno odgovornost za učenje, neoprotunizem, storilnostno motivacijo in potrebo po zunanji pomoči za učenje, pa so bolj izražena pri britanskih udeležencih. Tendencia k statistično pomembni razliki v odnosu do šole se kaže pri samoorganizaciji, to področje je bolj izraženo pri britanskih preizkušancih.

Tabela 3 prikazuje rezultate kanonične diskriminantne funkcije nacionalnosti. Glede na to, da smo imeli dve skupini preizkušancev, je analiza izločila eno

Tabela 2: Razlike glede na nacionalnost udeležencev na področjih samopodobe in v odnosu do šole (enosmerna analiza variance)

	M (Slo)	M (Brit)	SD (Slo)	SD (Brit)	F	p
matematične sposobnosti	14,08	14,36	4,35	5,39	,317	,573
religija	10,12	9,07	6,17	5,59	3,123	,078
iskrenost in zanesljivost	16,95	19,60	3,50	3,20	61,955	,000 ***
emocionalna stabilnost	16,21	16,75	3,64	3,42	2,312	,129
splošna samopodoba	17,75	17,60	3,44	4,13	,145	,704
verbalno izražanje	15,84	17,23	3,57	3,34	16,028	,000 ***
akademski samopodoba	16,21	17,42	3,17	3,56	12,530	,000 ***
reševanje problemov in ustvarjalnost	17,53	17,42	2,69	2,93	,137	,711
telesne sposobnosti in šport	17,42	16,12	4,67	5,57	6,222	,013 *
zunanj videz	15,89	16,01	3,61	4,18	,092	,761
odnosi z vrstniki istega spola	17,80	18,79	3,03	2,77	11,365	,001 **
odnosi z vrstniki nasprotnega spola	17,17	19,17	4,22	3,36	27,146	,000 ***
odnosi s starši	18,71	18,16	3,54	3,68	2,236	,136
stališča do šole	17,18	18,34	3,34	3,49	10,991	,001 **
domače naloge	6,37	6,92	1,99	1,81	8,313	,004 **
priprava na teste	1,99	2,43	,94	,81	24,844	,000 ***
osebna odgovornost	4,77	5,00	1,28	1,23	3,186	,075
samoorganizacija	10,71	11,25	1,33	1,06	19,923	,000 ***
neoportunizem	5,10	7,57	1,70	1,36	255,344	,000 ***
storilnostna motivacija	18,76	19,70	3,27	2,76	9,489	,002 **
metaučenje	15,30	15,45	2,22	2,04	,513	,474
zaupanje v lastne sposobnosti	18,83	18,30	2,72	2,46	4,103	,043 *
potreba po zunanji pomoči za učenje	10,57	11,73	2,78	2,63	17,891	,000 ***

Legenda: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Tabela 3: Kanonična diskriminantna funkcija nacionalnosti

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumul. %	Kanonična korelacija	Wilks lambda	χ^2	df	p
1	1,6364	100,00	100,00	0,7878	0,3793	318,936	24	,000

diskriminantno funkcijo. Ker je ta pomembna, je nadaljnja analiza upravičena.

Tabela 4 prikazuje standardizirane koeficiente kanonične diskriminantne funkcije. Vidimo, da so vrednosti koeficientov zelo raznolike. Najvišje je s funkcijo nasičeno področje neoportunizem, zmerno nizko pa samopodoba, ki se nanaša na odnose z vrstniki nasprotnega spola.

Tabela 5 prikazuje strukturo matriko korelacij med spremenljivkami, pri katerih ugotovljamo razlike med slovenskimi in britanskimi udeleženci in kanonično diskriminantno funkcijo nacionalnosti. Na prvem mestu je spremenljivka, ki je najbolj nasičena s funkcijo, na zadnjem pa spremenljivka, ki je najmanj nasičena z diskriminantno funkcijo nacionalnosti.

Tabela 6 prikazuje skupinske centroide v enodimenzionalnem diskriminativnem prostoru. Skupina 1 so slovenski (negativni predznak), skupina 2 pa britanski udeleženci

Tabela 4: Standardizirani koeficienti kanonične diskriminantne funkcije nacionalnosti

<i>Spremenljivke</i>	<i>Funkcija 1</i>
matematične sposobnosti	-,15380
religija	-,13588
iskrenost in zanesljivost	,13817
emocionalna stabilnost	,23317
splošna samopodoba	,22530
verbalno izražanje	-,12195
akademska samopodoba	,21914
reševanje problemov in ustvarjalnost	-,08820
telesne sposobnosti in šport	-,18438
zunanj videz	-,00218
odnosi z vrstniki istega spola	,20235
odnosi z vrstniki nasprotnega spola	,31671
odnosi s starši	-,28486
stališča do šole	-,09629
domače naloge	-,16738
priprava na teste	,09607
osebna odgovornost	-,06699
samoorganizacija	,19058
neoportunizem	,84014
storilnostna motivacija	,07755
metaučenje	,00228
zaupanje v lastne sposobnosti	-,17458
potreba po zunanji pomoči za učenje	,23086

Tabela 5: Korelacije med spremenljivkami in kanonične diskriminantne funkcije nacionalnosti

<i>Spremenljivke</i>	<i>Funkcija 1</i>
neoportunizem	,66432
iskrenost in zanesljivost	,34338
osebna odgovornost	,20358
odnosi z vrstniki nasprotnega spola	,20142
priprava na teste	,18666
verbalno izražanje	,18164
odnosi z vrstniki istega spola	,16290
stališča do šole	,15726
odnos do domačih nalog	,15212
akademska samopodoba	,14705
potreba po zunanji pomoči za učenje	,14414
religija	-,10506
storilnostna motivacija	,10259
samoorganizacija	,10023
telesne sposobnosti in šport	-,09117
zaupanje v lastne sposobnosti	-,08196
emocionalna stabilnost in varnost	,06575
odnosi s starši	-,06117
metaučenje	,04876
matematične sposobnosti	,02764
reševanje problemov in ustvarjalnost	-,01560
zunanj videz	,01039
splošna samopodoba	-,00880

Tabela 6: Kanonična diskriminantna funkcija, določena z aritmetičnimi sredinami (skupinski centroidi)

Skupina	Funkcija
1	-1,34034
2	1,21375

(brez predznaka).

Na podlagi primerjave skupinskih centroidov (tabela 6) in standardiziranih koeficientov diskriminantnih funkcij (tabela 4) je mogoče sklepati, da imajo britanski udeleženci najbolj izražen odnos do šole in učenja na področju neoportunizma, deloma pa tudi samopodobo, ki se nanaša na področje odnosa z vrstniki nasprotnega spola.

Razprava

Globalna slika

Pogled na Tabelo 1 razkriva, da se slovenski in britanski udeleženci dobro razumejo s starši, saj imajo to področje samopodobe najbolj izraženo. Tudi njihova samopodoba o odnosih z vrstniki istega spola in samopodoba na področju iskrenosti in zanesljivosti sta visoki. Najmanj izrazita pa je njihova samopodoba na področju religije: zdi se, da se ima le malo preizkušancev za verne, svoje življenje le redko povezujejo z vero, pa tudi njihovi starši v povprečju niso preveč verni. Analogno bi lahko sklepali, da so tudi različna področja odnosa do šolskega izobraževanja pri proučevanih mladostnikih razmeroma visoko izražena, saj vsa presegajo povprečne vrednosti. Najbolj je izraženo področje, ki se nanaša na osebno odgovornost za učenje, najmanj pa področje, ki se nanaša na potrebo po zunanji pomoči za učenje, čeprav tudi ta vidik presega povprečje (tabela 1). Ta rezultat ne preseneča, saj so tako slovenski kot britanski mladostniki v času preizkušnje obiskovali razmeroma selekcijsko naravnane srednje šole (gimnazija v Sloveniji, splošna srednja šola v Veliki Britaniji). Zdi se, da se mladostniki iz naše raziskave zavedajo lastne odgovornosti za učenje in ugodnih ali neugodnih posledic njihove prizadevnosti pri učenju. Zato se morda bolj opirajo nase in ne pričakujejo, ali morda ne potrebujejo, pomoči svojih staršev, učiteljev, inštruktorjev itd.

Nacionalnost in odnos do šolskega izobraževanja

Rezultati analize variance (tabela 2), v mnogočem pa jih podpirajo tudi rezultati diskriminantne analize (tabele 3, 4, 5 in 6), kažejo, da imajo slovenski udeleženci višje izraženo zgolj eno področje odnosa do šole in učenja. Videti je, da slovenski mladostniki iz naše raziskave bolj zaupajo v lastne sposobnosti kot pa njihovi britanski vrstniki.

Nasprotno pa britanski mladostniki raje hodijo v šolo, menijo, da je v šoli mnogo stvari, ki jih z zanimanjem počnejo, zdi se jim, da jih učitelji z veseljem poučujejo, menijo, da se v šoli učijo koristne stvari in se v njej ne dolgočasijo. Vse te lastnosti so pri njih bolj izražene kot pri slovenskih mladostnikih. Zdi se, da delajo tudi domače naloge in se pripravljajo na teste bolj redno, bolj vestno in natančno kot njihovi slovenski vrstniki. Čutijo se tudi bolj osebno odgovorni za uspeh v šoli, v razredu radi sodelujejo itd. To pa še ni vse. Britanski preizkušanci so bolj motivirani za učenje, zdi se, da si bolj kot slovenski preizkušanci prizadevajo za dobre ocene, se skušajo naučiti tudi nezanimivo snov, pri delu za šolo pa so bolj kritični in ga skušajo opraviti čim bolje. Pri tem je zanimivo, da se ne branijo zunanje pomoči pri učenju.

Kaj pokaže primerjava zgornjih rezultatov z raziskovalnimi izsledki Robinsona in sodelavcev (Robinson in dr., 1990; Robinson in Tayler, 1992)? Poudarim naj, da je primerjava zgolj informativne narave, saj sem primerjalno analizo med slovenskimi in britanskimi mladostniki izvedla na starejšem vzorcu kot Robinson in sodelavci. Mladostniki iz moje raziskave so bili v času preizkušanja stari v povprečju 16 let, mladostniki iz Robinsonove raziskave pa 13 let. Ustrezne primerjave pa ne omogočajo niti kulturne razlike omenjenih raziskav: avtor s sodelavci (Robinson in dr., 1990) je v raziskavo zajel skupini francoskih in britanskih mladostnikov, v tej raziskavi pa se omejujem na skupini slovenskih in britanskih mladostnikov. Poskus interpretacije gre torej razumeti le kot napotek za nadaljnje raziskave.

Če se v naši raziskavi omenjene razlike v področjih odnosa do šole in učenja nagibajo v prid britanskim mladostnikom, tega ni mogoče trditi za Robinsonovo (Robinson in dr., 1990) raziskavo. Skoraj na vseh področjih, kjer so razlike med britanskimi in francoskimi preizkušanci statistično pomembne, izražajo francoski mladostniki pozitivnejši odnos do šole. Izjema je le potreba po zunanji pomoči za učenje. Ta se je tudi pri britanskih mladostnikih iz disertacije izkazala višja kot pri njihovih slovenskih vrstnikih. Na področju, ki se nanaša na zaupanje v lastne sposobnosti, kjer slovenski mladostniki dosegajo višji rezultat, pa v Robinsonovi raziskavi ni razlik. Kaj je sploh mogoče sklepati iz danih rezultatov?

Nacionalnost, samopodoba in odnos do šolskega izobraževanja

Izkazalo se je (tabela 2), da imajo britanski učenci statistično pomembno višjih 5 področij samopodobe. Bolj kot njihovi slovenski vrstniki sebe doživljajo kot osebe z dobrimi govornimi sposobnostmi, kot osebe, ki nimajo težav s pisnim izražanjem, ki imajo veselje do branja in dobre sposobnosti za izražanje svojega mišljenja, hotenja in čustev. Prav tako imajo raje vse šolske predmete, saj jim v povprečju ne povzročajo večjih težav in bolj pogosto kot skupina slovenskih mladostnikov menijo, da se učno snov naučijo hitro. Imajo več prijateljev istega in nasprotnega spola, se z njimi bolje razumejo, z njimi si delijo mnogo skupnih dejavnosti itd. Ne nazadnje pa se britanski preizkušanci bolj kot skupina njihovih slovenskih vrstnikov dojemajo kot iskrene, zaupanja vredne in resnicoljubne osebe.

Edina mednacionalna razlika v samopodobi v prid skupini slovenskih mladostnikov se kaže na področju telesnih sposobnosti in športa. Slovenski preizkušanci se namreč doživljajo kot telesno bolj sposobni, ki uživajo v športnih dejavnosti itd. Zdi se torej, da se bolj od svojih britanskih vrstnikov dojemajo predvsem kot dobri športniki. Iz primerjave z rezultati iz magistrskega dela, kjer sem ugotavljala tudi razlike v samopodobi slovenskih in francoskih mladostnikov, pa je videti, da se ta vidik samopodobe pri mladostnikih iz leta 1993 ni izražal kot pomembno višji.

Utemeljena razlaga vzrokov višje samopodobe na področju telesnih sposobnosti in športa pri slovenskih preizkušancih seveda ni mogoča, saj bi zanjo potrebovali več podatkov. Ena možnih interpretacij pa bi lahko bila, da slovenski mladostniki bolj kot njihovi britanski vrstniki skrbijo za svoje telo in telesno vzdržljivost tudi zaradi pospešene skrbi za telesno sposobnost na širšem družbenem področju. Če na primer odpremo katerikoli časopis, v njem zasledimo vsaj krajšo notico, če že ne obsežnejši članek o skrbi za svoje telo, o priporočljivih telesnih vajah itd. A tudi listanje po britanskih časopisih in revijah nam ne odkriva bistveno drugačne slike. Nasprotno. V njih je tovrstnih priporočil še več. Po drugi strani je možno, da na višjo telesno samopodobo slovenskih mladostnikov delno vpliva tudi institucionaliziran pristop do skrbi za lastno telo, zdravje itd., ki se izkazuje v obliki t.i. zdravih vrtcev, zdravih šol, raznih mladinskih projektov za preventivno vzgojo v zvezi z drogami, alkoholom, aidsom, organiziranimi tekmovanji v različnih športnih panogah itd. Razpoložljivi podatki (King Edmund School Prospectus, 1996) kažejo, da v Veliki Britaniji tovrstnih projektov, delavnic, tekmovanj ipd. ne manjka. Možno pa je, da je višja telesna samopodoba slovenskih preizkušancev pravzaprav kompenzacija za nižje izražena preostala področja samopodobe.

Bolj spekulativna pot za interpretacijo pa je iskanje širših povezav z družbo in načinom življenja, ki ga živijo slovenski mladostniki. Če si dovolimo manjšo spekulacijo in metaforično primerjamo trenutno obdobje v Sloveniji z obdobjem odraščanja, iskanja individualne, zlasti pa socialne identitete ne le na političnem (pridružitvev Evropski uniji, vključitev v NATO itd.), temveč na obče družbenem nivoju (skrb za turistično, gospodarsko promocijo Slovenije itd.), potem ni težko ugotoviti, da sta šport in odnos do športa v Sloveniji temeljni gibalni oblikovanja slovenske socialne (ali bolje - nacionalne) identitete. Poleg tega pa se zdi, da skrb za vrhunske športnike, spremljanje njihovih uspehov v velikem številu športnih panog, nenazadnje pa tudi njihova mladost kot jamstvo uspeha tvorijo osnovo za oblikovanje vzornega načina življenja ali vsaj odnosa do športa prav pri njihovih vrstnikih - mladostnikih. Z drugimi besedami: možno je, da skupina slovenskih mladostnikov izraža višjo samopodobo na področju telesnih sposobnosti in športa tudi zato, ker išče svojo lastno identiteto z iskanjem vzornikov v vodilnih mladih slovenskih športnikih. In ne nazadnje, medijsko obveščanje javnosti o dosežkih in osebnem življenju slovenskih vrhunskih športnikov prav gotovo močno presega obveščanje o slovenskih vrhunskih znanstvenikih. Morda se tudi to dejstvo povezuje s podatkom, da nekateri mladostniki bolj cenijo šport in telesne sposobnosti kot pa znanje in akademske sposobnosti.

Kot sem že omenila, imajo britanski mladostniki - poleg drugih področij - tudi višjo samopodobo, ki se nanaša na verbalne sposobnosti in splošno akademsko samopodobo (tabela 2). Zdi se, da se njihov pozitiven odnos do šolskega izobraževanja izkazuje tudi skozi lastno samopodobo, ki se nanaša na šolo. Ta ugotovitev seveda ni nič novega; zdravo razumsko se zdi povsem logično, potrjujejo pa jo tudi, sicer redke, raziskave, ki obravnavajo povezanost med samopodobo in nekaterimi vidiki odnosa do šole (Robinson in dr., 1990). Samopodoba, ki so jo merili Robinson in sodelavci (Robinson in dr., 1990), se na primer povezuje s storilnostno motivacijo, s stališči do šole, pripravo na teste, z odnosom do domačih nalog in z drugimi področji odnosa do šole in učenja.

Nekaj sklepnih ugotovitev

Robinson in sodelavci (Robinson in dr., 1990) ugotavljajo, da se samopodoba povezuje z odnosom do šole. Zaradi nizkih rezultatov britanskih mladostnikov tako na področjih samopodobe, odnosa do šole, samospoštovanja in njihove povezanosti z učno uspešnostjo avtorji podvomijo o t.i. »prijaznosti« *britanskega šolskega sistema, saj naj bi k visokemu samospoštovanju in pozitivnemu odnosu do šole in učenja spodbujal le uspešne učence.*

V tem kontekstu bi torej le s težavo sklepali, da je britanski šolski sistem boljši ali slabši od slovenskega. Če je Robinsona in sodelavce primerjava med francoskimi in britanskimi rezultati samopodobe in odnosa do šole pripeljala k sklepu, da je morda britanski izobraževalni sistem v primerjavi s francoskim bolj rigorozen in slabše uspešnim učencem preprečuje razvoj pozitivne samopodobe, hkrati pa jih spodbuja k bolj deviantnemu vedenju, kaj lahko sklepamo iz primerjave med slovenskimi in britanskimi rezultati samopodobe in odnosa do šole? Ali bi to utegnili pomeniti, da je slovenski izobraževalni sistem še bolj rigorozen od britanskega in učencem ne omogoča ustreznega razvoja ključnih področij samopodobe in odnosa do šole? Na podlagi zbranih rezultatov resda ni mogoče izrekat tako kategoričnega mnenja, vendar pa bi bilo koristno v tej smeri raziskovati dalje.

Literatura

- Damon, W. in Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Grad, A. (1965). *Angleško-slovenski slovar [English-Slovene dictionary]*. Maribor: Založba Obzorja.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. V B.A. Bracken (ur.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical consideration* (str. 1-37). New York: Willey.

- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- King Edmund Community School (1996). *Prospectus* (neimenovana skupina avtorjev [unknown group of authors]).
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Basic issues in self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Manser, M.H. (1990). *Chambers dictionary of synonyms and antonyms*. Edinburgh: Chambers.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- Marsh, H. W. in 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. (1992). Struktura jaza in samopodobe [The structure of self and self-concept]. *Anthropos* 24 (3-4), 59-79.
- Nastran-Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije [Fundamentals of social psychology]*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- O'Malley, P.M. in Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental psychology*, 19, 257-268.
- Oppenheimer, L., Warnars-Kelverlaan, N. in Molenaar, C.M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: Self-other differentiation. V L. Oppenheimer (ur.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (str. 45-62). Berlin: Springer.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. New York: Wiley.
- Robinson, W.P. in Tayler, C.A. (1992). Changes in pupils' self-peceptions and self-evaluations: From CSE/GCE to GCSE. *Educational psychology*, 12 (2), 107-112.
- Robinson, W.P., Tayler, C.A. in Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of social psychology*, 20 (5), 387-403.
- Shavelson, R.J. in Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Sinclair, J. (1987). *Collins Cobuild English language dictionary*. London: Collins.
- Tulloch, S. (1993). *The reader's digest Oxford complete wordfinder*. London: The reader's digest association Ltd.

Prispelo/Received: 17.01.2001
Sprejeto/Accepted: 22.03.2001