

# ŠKOLSKO SAMOPOIMANJE MLADIH I NJIHOV OBRAZOVNI USPJEH

TOMISLAV GRGIN  
KATICA LACKOVIĆ-GRGIN  
Filozofski fakultet u Zadru  
*Faculty of Philosophy in Zadar*

UDK/UDC: 37.015.3  
Izvorni znanstveni rad  
*Original scientific paper*

Primljeno: 1988 — 11-18  
*Received*

Pomoću skala JUŠ-upitnika mjereno je opće i specifično školsko samopoimanje mladih (N = 243) iz prvog i drugog razreda različitih srednjih škola. Potom su im evidentirane godišnje ocjene općeg uspjeha i uspjeha u pojedinačnim predmetima.

Dobivene korelacije između tih varijabli pokazale su da je opće školsko samopoimanje supstancijalno povezano ne samo s općim školskim uspjehom, nego i s uspjehom u još nekim predmetima. Međutim, ta je povezanost ipak niža od one koju ostvaruju specifična samopoimanja i ocjene uspjeha u odgovarajućim predmetima.

## *Uvod i problem*

Od pojave prvih testova inteligencije početkom ovoga stoljeća pa sve do pedesetih godina najveći je broj psihologa u istraživanju faktora koji determiniraju školsko postignuće bio upravljen na proučavanje njegove intelektualne podloge. Budući da je u svim tim ispitivanjima inteligencija objašnjavala približno 25 posto varijance školskog postignuća, započela su traganja i za drugim faktorima koji bi također mogli određivati taj uspjeh. Tako se nakon pedesetih godina počinju intenzivnije istraživati neki socijalni faktori (npr. socioekonomski status obitelji, obiteljsko porijeklo i dr.), ali se usporedno s tim uvećava i broj istraživanja koja se usmjeruju na proučavanje motivacijskih faktora kao i faktora ličnosti u užem smislu.

Jednu od vrlo značajnih empirijskih studija u kojoj se ispitala povezanost školskog postignuća s faktorima ličnosti i motivacije obavili su Cattell, Sealy i Sweney (1966). U njoj su našli da od ukupne varijance školskog postignuća rezultati u testovima inteligencije objašnjavaju između 21 do 25 posto te varijance, crte ličnosti od 27 do 36 posto, a motivacijske osobine od 23 do 27 posto.

Među faktore koje Burns (1982) svrstava u faktore ličnosti i faktore motivacije, a čiji bi doprinos objašnjenju varijance obrazovna uspjeha mogao biti vrlo značajan, spada i školsko samopoimanje (academic self-concept).

Samopoimanje (self-concept) je ranije bilo shvaćeno kao globalan jednodimenzionalni konstrukt pa su i metodološka rješenja za njegovo ispitivanje obilovala nizom nedostataka (Lacković — Grgin, 1986).

Rezultati većine istraživanja o mogućoj povezanosti školskog postignuća i općeg samopoimanja, mjenenog najčešće idiosinkratičnim mjerama, pokazali su značajne ali i relativno niske korelacije. Tako je Bachman (1970) na nacionalnom uzorku američkih učenika našao da korelacija između idiosinkratične mjere samopoimanja i školskog postignuća iznosi 0,23. Coopersmith (1967) je pak došao do podatka da je korelacija između globalne mjere samopoštovanja i ocjena 0,30, dok su Morrison i suradnici (1973) utvrdili da je ta povezanost 0,34.

Istraživanja koja su šezdesetih godina polazila od metrijski valjanije utemeljenih instrumenata za mjerenje samopoimanja počela su sve uvjerljivije ukazivati na to da je samopoimanje multidimenzionalni konstrukt koji se sastoji od više specifičnih faceta, dakako, međusobno povezanih ali ipak dovoljno različitih. To je navelo neke autore da pokušaju provjeriti povezanost između specifičnih faceta samopoimanja i uspjeha u određenim obrazovnim predmetima. U tom su smislu Brookover i suradnici (1964) konstruirali skalu pod nazivom »Self-concept Ability» (Samopoimanje sposobnosti) koja je mjerila opće ali i specifično školsko samopoimanje, i to u četiri predmeta: matematici, prirodnim znanostima, društvenim znanostima i engleskom jeziku. Upotrebom te skale došli su do podatka da je za uspjeh u pojedinačnom predmetu značajno bolji prediktor samopoimanje u tom predmetu nego opće samopoimanje (samopoimanje u svim predmetima). Dobivene korelacije nalazile su se u rasponu od 0,45 za engleski jezik do 0,57 za prirodne znanosti.

Sve opsežnija empirijska evidencija o postojanju različitih faceta samopoimanja rezultirala je prijedlozima nekih zanimljivih teoretskih modela. Jedan od njih je Shavelsonov multifacetični hijerarhijski model (Shavelson i suradnici, 1976, 1982 i 1986). U nizu ispitivanja sa SDQ upitnikom, konstruiranim u skladu s tim modelom, australijski psiholog Marsh i suradnici (1983 a, b, c i 1984) nalaze vrlo evidentnu potvrdu tog Shavelsonova modela. Prema njima, na višoj hijerarhijskoj razini nalaze se neškolsko i školsko samopoimanje, dok se na nižoj razini javljaju četiri facete neškolskog i tri facete školskog samopoima-

nja. Nadalje, provjeravala se i pretpostavka, koja je inače bila utemeljena na ranijim partikularnim (izvanmodelskim) istraživanjima, da će obrazovni uspjeh u pojedinačnom predmetu biti najviše povezan sa samopoimanjem u tom predmetu, nešto niže sa samopoimanjem u drugim predmetima, a najniže s neškolskim samopoimanjem. Marsh i suradnici (1983, d) su u poduzetom ispitivanju tu pretpostavku i potvrdili.

Prema tome, u dosadašnjim ispitivanjima su ne samo različita područja školskog samopoimanja nego i njihove pozitivne relacije s obrazovnim uspjesima uglavnom potvrđeni, ali s tim da su rezultati dobiveni na uzorcima djece od 8 do 12 godina. Budući da se s dobnim napredovanjem šire iskustvena izvorišta i neškolskog i školskog samopoimanja, postaje relevantnim provjeriti kako se u mladih, i to u dobi od 15 do 17 godina, povećanje broja nastavnih predmeta reflektira na relacije između njihovih pojedinačnih faceta školskog samopoimanja i obrazovnih rezultata u tim predmetima. To tim više što Hansford i Hattie (1982) ističu da bi visina korelacije između školskog samopoimanja i obrazovnih uspjeha mogla biti modificirana i stupnjem školovanja.

U skladu s tim polazištem u poduzetom ispitivanju nastojalo se odgovoriti na pitanje, *kakve su relacije između općeg školskog samopoimanja mladih i njihova općeg školskog uspjeha kao i između njihova samopoimanja u pojedinačnim predmetima i obrazovna uspjeha u tim predmetima?*

### *Metodika ispitivanja*

Da bi se odgovorilo na tako formulirani problem ovoga rada u poduzetom istraživanju najprije se JUŠ-upitnikom ispitala skupina od 243 polaznika prvog i drugog razreda iz različitih srednjoškolskih centara grada Zadra. Na taj se način došlo do podataka o njihovom općem školskom samopoimanju, ili samopoimanju u svim obrazovnim predmetima, kao i o samopoimanju u onim pojedinačnim predmetima koji se u njihovu školovanju u ta prva dva razreda srednje škole smatraju temeljnima, i to: u materinskom jeziku, stranom jeziku, povijesti, matematici, fizici, kemiji i biologiji. Zatim su svim tim ispitanicima evidentirane godišnje ocjene kako općeg uspjeha tako i uspjeha u svim spomenutim predmetima. Iz tako prikupljenih podataka bilo je moguće obaviti potrebne korelacijske analize.

Ispitivanje kao i evidentiranje ocjena obavljeno je svršetkom 1987/88. školske godine.

*Rezultati*

Računanjem aritmetičkih sredina i standardnih devijacija iz dobivenih rezultata svih ispitanika u skalama JUŠ-upitnika došlo se do vrijednosti koje su prikazane u tablici 1. U tablici 2 nalaze se aritmetičke sredine i standardne devijacije njihovih ocjena općeg uspjeha i uspjeha u pojedinačnim predmetima.

Tablica 1.  
*Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) rezultata u skalama JUŠ-upitnika*

| Skale                             | M     | SD    |
|-----------------------------------|-------|-------|
| Samopoimanje u svim predmetima    | 32,02 | 7,23  |
| Samopoimanje u materinskom jeziku | 36,37 | 8,96  |
| Samopoimanje u stranom jeziku     | 34,86 | 11,18 |
| Samopoimanje u povijesti          | 34,49 | 9,93  |
| Samopoimanje u matematici         | 29,05 | 10,66 |
| Samopoimanje u fizici             | 32,54 | 8,68  |
| Samopoimanje u kemiji             | 32,27 | 9,86  |
| Samopoimanje u biologiji          | 34,51 | 9,84  |

Tablica 2.  
*Aritmetičke sredine i standardne devijacije ocjena*

| Predmeti                      | M    | SD   |
|-------------------------------|------|------|
| Opći uspjeh u svim predmetima | 3,06 | 1,43 |
| Materinski jezik              | 3,52 | 1,17 |
| Strani jezik                  | 3,11 | 1,09 |
| Povijest                      | 3,47 | 1,20 |
| Matematika                    | 2,53 | 1,10 |
| Fizika                        | 2,92 | 1,06 |
| Kemija                        | 3,31 | 1,11 |
| Biologija                     | 3,56 | 1,08 |

Računanjem korelacija između rezultata ispitanika u svim skalama JUŠ-upitnika i ocjena dobiveni su korelacijski koeficijenti koji su ukazivali na stupanj povezanosti među tim varijablama.

U tablici 3 nalaze se iznosi tih koeficijenata korelacije.

Tablica 3.  
Korelacije između rezultata u skalama JUS-upitnika i ocjena

|                       |     | Ocjene |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------|-----|--------|------|------|------|------|------|------|------|
|                       |     | OU     | Mj   | Sj   | P    | M    | F    | K    | B    |
| s<br>k<br>a<br>l<br>e | OS  | 0,42   | 0,45 | 0,29 | 0,29 | 0,32 | 0,42 | 0,50 | 0,38 |
|                       | SMj | 0,39   | 0,66 | 0,25 | 0,37 | 0,17 | 0,25 | 0,37 | 0,39 |
|                       | SSj | 0,34   | 0,39 | 0,68 | 0,23 | 0,23 | 0,19 | 0,29 | 0,30 |
|                       | SP  | 0,21   | 0,27 | 0,06 | 0,56 | 0,06 | 0,00 | 0,24 | 0,31 |
|                       | SM  | 0,27   | 0,16 | 0,25 | 0,03 | 0,58 | 0,30 | 0,26 | 0,14 |
|                       | SF  | 0,28   | 0,20 | 0,23 | 0,07 | 0,32 | 0,57 | 0,38 | 0,23 |
|                       | SK  | 0,38   | 0,39 | 0,22 | 0,22 | 0,33 | 0,41 | 0,60 | 0,41 |
|                       | SB  | 0,28   | 0,39 | 0,28 | 0,31 | 0,23 | 0,34 | 0,49 | 0,63 |

Opaska: kurzivni iznosi korelacijskih koeficijenata predstavljaju najviše stupnjeve povezanosti među varijablama.

#### Legenda:

Skale: OS — opće školsko samopoimanje  
 SMj — samopoimanje u materinskom jeziku  
 SSj — samopoimanje u stranom jeziku  
 SP — samopoimanje u povijesti  
 SM — samopoimanje u matematici  
 SF — samopoimanje u fizici  
 SK — samopoimanje u kemiji  
 SB — samopoimanje u biologiji

Ocjene: OU — opći uspjeh  
 Mj — uspjeh u materinskom jeziku  
 Sj — uspjeh u stranom jeziku  
 P — uspjeh u povijesti  
 M — uspjeh u matematici  
 F — uspjeh u fizici  
 K — uspjeh u kemiji  
 B — uspjeh u biologiji

#### Diskusija

Dobiveni koeficijenti korelacije, prikazani u tablici 3, ukazuju na to da su, na primjer, rezultati ispitanika u skali općeg školskog samopoimanja povezani kako s ocjenama njihova općeg uspjeha (0,42) tako i s ocjenama uspjeha u ostalim proučavanim predmetima. Pri tom im je ta povezanost s ocjenama uspjeha u kemiji (0,50) i materinskom jeziku (0,45) nešto viša nego s ocjenama općeg uspjeha. S ocjenama u fizici ona je podjednaka (0,42), a očito niža s ocjenama u biologiji (0,38) i matematici (0,32). Objašnjenje tog nalaza moglo bi biti u činjenici da su ispitanici svoje opće školsko samopoimanje pretežno oblikovali na temelju povratnih informacija o obrazovnom uspjehu kojega postižu

u kemiji, materinskom jeziku a donekle i fizici, budući da su ti predmeti u njihovim školama izrazito favorizirani. Međutim, pri utvrđivanju ocjene općeg uspjeha podjednako se uvažavaju ocjene iz svih predmeta, pa bi to moglo objasniti dobivenu nešto nižu povezanost općeg školskog samopoimanja i ocjena općeg školskog uspjeha.

Iz tablice je nadalje vidljivo da su sve povezanosti između specifičnih faceta školskog samopoimanja i pripadajućih ocjena u dotičnim predmetima znatno višega stupnja i nalaze se u rasponu od 0,56 (povijest) do 0,68 (strani jezik).

Dok je tako zajednička varijanca općeg školskog samopoimanja i općeg školskog uspjeha 18 posto, zajedničke varijance specifičnih samopoimanja i ocjena u pojedinačnim predmetima su znatno više i kreću se od 31 posto (povijest) od 46 posto (strani jezik).

Svi ti rezultati u osnovici su sukladni s rezultatima do kojih su došli Brookover i suradnici u već spomenutom ispitivanju. Razlika je jedino u tome što su u ovom ispitivanju dobiveni iznosi korelacijskih koeficijenata, i to kad se radi o povezanosti specifičnih faceta školskog samopoimanja i ocjena uspjeha u pojedinačnim predmetima, ipak znatno višega stupnja.

Nadalje, i u ovom je ispitivanju, slično kao i u ispitivanju Brookovera i suradnika, utvrđeno da opće školsko samopoimanje, za razliku od specifičnih samopoimanja, ostvaruje nižu povezanost s obrazovnim rezultatima u pojedinačnim predmetima.

Taj nalaz kao da osnažuje poznati prigovor da je ta slabija povezanost posljedica neadekvatne operacionalizacije općeg školskog samopoimanja. Naime, već se u ranijim istraživanjima opazilo da su zasebno konstruirane mjere općeg samopoimanja redovito inferiornije od onih kojima se zahvaćaju njegove specifične facete. Čak su i mnogi autori iz toga zaključili kako je opće samopoimanje vrlo dubiozan konstrukt. Išlo se i dotle da se kao mjera općeg samopoimanja preporučao ukupni rezultat postignut u svim pojedinačnim mjerama specifičnog samopoimanja. Međutim, kako su u prethodnom ispitivanju dobivene relativno niske interkorelacije između pojedinačnih faceta školskog samopoimanja (vidjeti: Grgin i Lacković-Grgin, stranica 195), takvo izvođenje općeg školskog samopoimanja ne bi bilo opravdano. To ponajprije zbog toga što te relativno niske interkorelacije ukazuju da se na proučavanome uzrastu javlja izrazita distinktnost pojedinačnih faceta školskog samopoimanja, a što je sukladno i nalazima Marsha i Shavelsona (1985). Prema tim autorima, pojedinačne facete školskog samopoimanja prisutne su na svim uzrastima s tim što dobnim razvojem postaju sve distinktnije. To je

razumljivo i s obzirom na činjenicu da s dobnim napredovanjem raste i sposobnost mladih da svoja postignuća u predmetima uspoređuju s postignućima drugih (eksternalna usporedba) kao i da uspješnije uspoređuju svoja postignuća u jednom predmetu s vlastitim postignućima u drugim predmetima (internalna usporedba). Čini se da upravo te dobro distingvirane facete školskog samopoimanja i objašnjavaju zbog čega je u ovom ispitivanju utvrđena znatno viša povezanost između specifičnih faceta školskog samopoimanja i ocjena uspjeha u pojedinačnim predmetima.

Prema tome, mladi na srednjem stupnju školovanja imaju očito razvijenije i stabilnije kako opće tako i specifično školsko samopoimanje koje pokazuje i bolju povezanost s obrazovnim uspjehom, nego što su to pokazala ranija ispitivanja na djeci u nižim školama. Zbog činjenice što je ovo ispitivanje korelacijskoga tipa, u njegovim rezultatima nema valjane osnove za sudove o mogućem kauzalnom odnosu između školskog samopoimanja mladih i njihova obrazovna uspjeha. Njime se, u najboljem slučaju, u osnovi osnažuje stanovište *Byrne* (1984) da je relacija između tih varijabli recipročna. Ipak, kako ima i valjanih razloga za pretpostavku da u obrazovanju mladih školsko samopoimanje može imati i motivirajuću ulogu, bilo bi od zasebne važnosti dobro utemeljenim longitudinalnim ispitivanjima pokušati proučiti tu pretpostavljenu kauzalnu vezu između školskog samopoimanja mladih i njihovih obrazovnih postignuća u školovanju.

#### LITERATURA

- Bachman*, J. G. (1970) *Youth in Transition*, Vol. 2, University of Michigan: Institute for Social Research.
- Brookover*, W. B. *Thomas*, S. and *Patterson*, A. (1964) »Self-concept ability and school achievement«, *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Burns*, R. (1982) *Self-concept development and education*, Holt Rinehart and Winston London.
- Byrne*, B. M. (1984) »The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research«, *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Cattel*, R. B. *Sealy*, A. P. and *Sweeney*, A. B. (1966) »What can personality and motivation source trait measurement add to the prediction on school achievement«, *British Journal of Educational Psychology*, 36, 280-295.
- Coopersmith*, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman, San Francisco.
- Hansford*, B. C. and *Hattie*, J. A. (1982) »The relationship between self and achievement/performance measures«, *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

- Lacković-Grgin, K. (1986) »Problemi istraživanja self-koncepta, posebice self-koncepta mladih«, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 25, 3, 141-153.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J. and Buttler, S. (1983 a) »Self-concept: Reliability, dimensionality and the measurement of change«, *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.
- Marsh, H. W. and Niell, R. (1983 b) »Self-Description Questionnaire III (SDQ): The construct validity and multidimensional self-concept ratings by late-adolescents«, *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. and Smith, I. D. (1983 d) »Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ«, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H. W., Parker, J. W. and Smith, I. D. (1983 c) »Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability«, *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairus, L. and Tidman, M. (1984) »Self-Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure level of self-concept for preadolescent children«, *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W. and Shavelson, R. (1985) »Self-concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure«, *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Morrison, T. L., Thomas, D. and Weaver, S. J. (1973) »Self-esteem and self-estimates of academic performances«, *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 41, 412-415.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976) »Validation of construct interpretations«, *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J. and Bolus, R. (1982) »Self-concept: The interplay of theory and methods«, *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J. and Marsh, H. W. (1986) »On the structure of Self-concept« — u knjizi: Schwarzer, R. (Ed.) *Anxiety and Cognitions*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 305-330.

T. Grgin and K. Lacković-Grgin: SCHOOL YOUTH SELF-CONCEPT  
AND THEIR EDUCATIONAL RESULTS

Summary

With the aid of the JUS-questionnaire basic and specific school self-concept of youth was measured (N=243) from the first and second years of various secondary schools. Afterwards evidence was made of their general yearly school success and success in individual subjects.

Obtaining a correlation between these variables showed that general school self-concept was substantially connected, not only with general scholastic success, but also with success in some subjects. But, this connection was however, lower than those which formed specific self-concept and successful marks in certain subjects.