

**UNIVERZA V MARIBORU**  
**FILOZOFSKA FAKULTETA**  
Oddelek za Psihologijo

**MAGISTRSKO DELO**

Urška Aram

**Maribor, december 2014**



**UNIVERZA V MARIBORU**  
**FILOZOFSKA FAKULTETA**  
Oddelek za Psihologijo

Magistrsko delo  
RAZLIČNI VIDIKI SOCIALNE SPREJETOSTI OSNOVNOŠOLSKIH  
UČENCEV

Masrer's thesis  
DIFFERENT ASPECTS OF SOCIAL ACCEPTANCE OF PUPILS IN  
ELEMENTARY SCHOOL

Mentorica:  
doc. dr. Katja Košir

Kandidatka:  
Urška Aram

**Maribor, december 2014**

Lektorica: Mojca Marič, diplomirana slovenistka (UN) in diplomirana sociologinja (UN)

Prevajalec: Tadej Braček, profesor pedagogike in angleščine

## ***Zahvala***

Hvala mentorici; za podporo,  
spodbudo in potrpežljivost.  
Za odprtost in dostopnost.  
Da je verjela.

Hvala prijateljicam; za čas,  
posluh in motivacijo.  
Za pomoč.

Hvala mami in fantu, da sem  
(takšna, kot sem).  
Da sta; takšna, kot sta.

## **Povzetek**

Namen pričujoče raziskave je bil raziskati koncept socialne sprejetosti v povezavi z različnimi dimenzijami samopodobe in vedenja na spletnih socialnih omrežjih (konkretnije Facebooku). Bolj specifično me je zanimalo, kako se učenci različnih sociometričnih skupin razlikujejo v samopodobi, povprečni oceni in uporabi Facebooka. Dodatno sem preverila, ali se bodo pokazale razlike v oceni socialne sprejetosti učenca v razredu, ki so jo ocenjevali trije različni ocenjevalci: učenci sami, učitelji in vrstniki. Na koncu je bilo preverjeno še, katera izmed spremenljivk je najboljši prediktor povprečne ocene v prejšnjem šolskem letu.

V raziskavi so sodelovali učenci ( $n = 556$ ) od šestega do devetega razreda šestih slovenskih osnovnih šol in 25 učiteljev, ki so s temi učenci v vsakdanjem stiku.

Splošna, socialna in učna samopodoba je bila merjena z Vprašalnikom samopodobe (*The Self Description Questionnaire – II*), vedenje učencev na spletu pa sem preverila z Lestvico intenzivnosti uporabe Facebooka (*Facebook Intensity Scale*). Stopnjo socialne sprejetosti posameznega učenca v razredu sem preverila s sociometrično preizkušnjo s pozitivnim in negativnim kriterijem, drugo mero socialne sprejetosti so podali učitelji (na 4-stopenjski lestvici socialne sprejetosti), tretjo oceno pa je predstavljala učenčeva samoocena. Na koncu sem pridobila še podatek o zaključeni oceni treh predmetov.

Rezultati so pokazali, da se učenci različnih sociometričnih skupin razlikujejo v vseh preverjanih spremenljivkah; največje razlike v primerjavi z drugimi skupinami so se pokazale pri sociometrično zavrženih učencev, kar jih uvršča med skupino z največ rizičnimi posamezniki. Njihovih socialnih primanjkljajev se zavedajo sošolci, učitelji in oni sami.

Rezultati so pokazali negativno povezavo med časom, ki ga učenec preživi na Facebooku, in povprečno oceno. Pomembni prediktorji povprečne ocene so zraven časa na Facebooku tudi učna in socialna samopodoba ter socialna preferenčnost.

**Ključne besede:** učenci, sociometrična preizkušnja, različne mere socialne sprejetosti, samopodoba, uporaba Facebooka

## **Abstract**

The aim of the study was to gain insight into the concept of social acceptance in relation with different aspects of self-concept and behaviour in social networks (in more concrete terms: the use of Facebook). More specifically, I was interested in how pupils from different sociometric groups differ in self-concept, grade point average and Facebook use. Additionally, I wanted to know if there will be any differences in measures of social acceptance assessed by three evaluators: pupils themselves, teachers and peers. At the end it was examined which variable is the best predictor of grade point average in the previous school year.

Pupils (n=556) from grades 6 to 9 from six Slovenian primary schools and 25 teachers who were in everyday contact with these pupils participated in the research.

Academic, social and general self-concept were measured with Self-description Questionnaire (SDQ-II), and intensity and frequency of Facebook use were measured with Facebook Intensity Scale (FBI). I measured the degree of social acceptance of every pupil in the classroom with sociometric procedure using positive and negative nominations; the second measure of social acceptance was given by the teachers (on a 4-point scale of social acceptance); and the third measure was represented by the pupils' self-perceived social acceptance. Additionally, I obtained information about grades in three subjects.

Based on the results I concluded that pupils from different sociometric groups differ in all of the tested variables but the biggest variations are present in the rejected sociometric group which makes this group a group with high risk individuals. Pupils themselves, peers and teachers are aware of their social deficits.

The findings show that the time spent on Facebook is negatively correlated with a grade point average. The significant predictors of grade point average are also academic and social self-concept and social preference.

**Key words:** pupils, sociometric method, different measures of social acceptance, self-concept, Facebook use

## Kazalo vsebine

1. TEORETIČNI UVOD.....	1
1.1 Socialna sprejetost .....	1
1.1.1 Teorija samodoločanja .....	2
1.1.2 Potreba po pripadnosti kot temeljna potreba.....	3
1.1.3 Merjenje socialne sprejetosti.....	4
1.1.4 Uporabnost sociometrične preizkušnje .....	8
1.1.5 Dejavniki socialne sprejetosti.....	9
1.1.6 Merjenje socialne sprejetosti učencev: pridobivanje podatkov iz različnih virov .....	15
1.2 Samopodoba.....	19
1.2.1 Opredelitev samopodobe.....	19
1.2.2 Model Shavelsona, Hubnerja in Stantonona (1976).....	21
1.2.3 Dejavniki samopodobe.....	23
1.2.4 Navidezna pristranost samopodobe (»illusory biases in self-concept«) .....	26
1.3 Vedenje učencev na socialnih omrežjih.....	27
1.3.1 Raziskave o uporabi socialnih omrežij v tuji literaturi .....	27
1.3.2 Raziskave o uporabi interneta med slovenskimi mladostniki .....	29
2. PROBLEM IN HIPOTEZE .....	32
2.1 Cilji .....	35
3. METODA .....	36
3.1 Udeleženci.....	36
3.2 Pripomočki .....	36
3.2.1 Lestvica intenzivnosti uporabe Facebooka – Facebook Intensity Scale (Ellison, Steinfield in Lampe, 2007).....	36



3.2.2	Mere socialne sprejetosti.....	37
3.2.3	Vprašalnik samopodobe – Self Description Questionnaire (SDQ-II) .....	38
3.2.4	Šolska uspešnost.....	39
3.3	Postopek.....	39
4.	REZULTATI .....	41
5.	INTERPRETACIJA.....	58
5.1	Samopodoba v odnosu do mer socialne sprejetosti.....	59
5.2	Različne mere socialne sprejetosti v odnosu do drugih spremenljivk ....	61
5.2.1	Odnos med različnimi merami socialne sprejetosti.....	62
5.3	Rezultati, vezani na spletno socialno omrežje Facebook.....	63
5.4	Pomanjkljivosti in omejitve .....	65
5.4.1	Možnosti nadaljnjega raziskovanja in pomen rezultatov za psihološko prakso.....	67
6.	ZAKLJUČEK .....	69
7.	LITERATURA .....	71

## Kazalo tabel in slik

### Kazalo Tabel

Tabela 1. <i>Mere opisne statistike s Pearsonovim koeficientom korelacije in koeficienti zanesljivosti za uporabljene vprašalnike samopodobe in lestvico intenzivnosti uporabe Facebooka</i> .....	42
Tabela 2. <i>Asimetrija, sploščenost in rezultati testov za preverjanje hipoteze o normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilk)</i> .....	44
Tabela 3. <i>Opisne statistike za dimenzije splošne, socialne in učne samopodobe ter učiteljevo oceno sprejetosti učenca glede na samooceno socialne sprejetosti v razredu</i> .....	45
Tabela 4. <i>Povzetek analize variance za preverjanje razlik v splošni, socialni in učni samopodobi glede na točnost samoocen</i> .....	46
Tabela 5. <i>Opisne statistike splošne, socialne in učne samopodobe glede na sociometrične skupine</i> .....	48
Tabela 6. <i>Povzetek analize variance za preverjanje razlik v splošni, socialni in učni samopodobi glede na sociometrični položaj</i> .....	49
Tabela 7. <i>Frekvenčna in odstotna porazdelitev učencev različnih sociometričnih skupin glede na samooceno socialne sprejetosti v razredu</i> .....	52
Tabela 8. <i>Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju povprečne ocene učenca</i> .....	55

### Kazalo slik

<i>Slika 1. Shematski prikaz dvodimenzionalne sociometrične preizkušnje (povzeto po Pečjak in Košir, 2002)</i> .....	8
<i>Slika 2. Možne komponente ocenjevanja z več metodami, različnimi viri in v različnih okoljih (Merrell, 1999, str. 21 v Košir, 2006)</i> .....	16
<i>Slika 3. Multidimenzionalni hierarhični model strukture jaza (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976)</i> .....	22
<i>Slika 4. Starostna sestava uporabnikov Facebooka v Sloveniji, februarja 2013 (Na Facebooku skoraj 750.000 slovenskih uporabnikov, 2013)</i> .....	30

# 1. TEORETIČNI UVOD

Ljudje imamo temeljno potrebo po pozitivnih, trajajočih odnosih in pripadanju. Izmed vseh razvojnih obdobj je obdobje adolescence tisto, v katerem se posameznik išče, si želi pripadati in predvsem biti socialno sprejet. Šola je okolje, kjer mladostnik preživi veliko časa in kjer sreča največ svojih vrstnikov. Prav zato je šola, še bolj pa razred, odlična priložnost za učenje socialnega vedenja. Učenci skozi leta dobivajo informacije o sebi, svojih sposobnostih, odnosih z avtoriteto in vrstniki. Spoznavajo pomen tekmovanja, sodelovanja, pomoči in prijateljstva.

## 1.1 Socialna sprejetost

Socialni odnosi v šoli imajo mnogo funkcij; izjemno pomembni so sami po sebi, saj so bistven dejavnik počutja v šoli in precej določajo kvaliteto življenja, ki ga učenci vsakodnevno živijo (Košir, 2013).

Raziskovalci so v preteklosti pojmovali učne in socialne spremenljivke kot dva ločena vidika motivacije (Weiner, 1996 v Košir, 2013). Šele v zadnjih desetletjih se ta predstava spreminja; učne in socialne spremenljivke so lahko zelo prepletene. Spodaj je naštetih nekaj primerov:

- (1) Zavračanje, pomanjkanje socialne opore in nezadovoljenost socialnih potreb se lahko odraža na učni motivaciji ter delovanju v šoli; učenci, ki v razredu nimajo prijateljev, pogosteje odnehajo pri šolskih nalogah in pogosteje izpadejo iz učnega sistema.
- (2) Uspešnost na učnem področju in izbira socialne skupine sta povezana; učenci s podobnimi učnimi dosežki se pogosteje družijo med seboj ter vzpostavljajo prijateljske odnose.
- (3) Vrstniki, še posebej sošolci, so drug drugemu model za učno in socialno vedenje.

V nadaljevanju bom predstavila dve teoriji, ki pojasnjujeta soodvisnost socialnih in učnih spremenljivk. Prva je *teorija samodoločanja* (npr. Deci in Ryan, 2000; Ryan in Deci, 2000), druga pa *hipoteza o potrebi po pripadnosti* (Baumeister in Leary, 1995). Obe teoriji poudarjata pomen občutka pripadnosti oziroma povezanosti in utemeljujeta njegov pomen za učinkovito delo učencev v šoli ter predstavljata najpogostejše teoretsko ozadje za večino raziskav, ki so preučevale različne vrste socialnih odnosov v šolskem kontekstu.

### **1.1.1 Teorija samodoločanja**

Teorija samodoločanja je ena izmed najvplivnejših teorij motivacije in človeških potreb v zadnjem času. Je teorija v ozadju raziskav, ki preučujejo medosebne odnose v najrazličnejših kontekstih (La Guardia in Patrick, 2008). Teorija samodoločanja predpostavlja, da je motivacija precej odvisna od tega, kako posameznik zaznava svojo kontrolo nad okoljem, v katerem živi. Ljudje imamo potrebo po avtonomnosti in početju raznih stvari, ker smo se tako odločili sami (Deci in Ryan, 2000).

Teorija je osnovana na organizmično-dialektični metateoriji, ki predpostavlja, da smo ljudje aktivni organizmi z notranjo, organizmično potrebo po psihični rasti, integriteti in dobrem počutju (Ryan in Deci, 2000). Ta notranja potreba ne deluje avtomatično – da deluje učinkovito, potrebuje podporo socialnega okolja. Okolje lahko torej vpliva na potrebo po rasti in aktivnemu delovanju (ki jo avtorji imenujejo *samodoločanje*), tako da jo spodbuja ali zavira. Posameznik sam uravnava in izbere samodoločeno vedenje. Nasprotje temu vedenju je kontrolirano vedenje, ki je spodbujeno in uravnava s strani intrapsihičnih in okoljskih pritiskov (ter ne predstavlja resnične izbire).

Celotno teorijo samodoločanja sestavlja več podteorij, ki pojasnjujejo različne motivacijske pojave (Deci in Ryan, 2000). Osredotočila sem bom na teoretsko utemeljitev, ki pokriva pomen socialnih odnosov v šoli. Avtorji predpostavljajo, da je samoregulacija učencev najboljša, ko socialni kontekst zadovoljuje njihove

osnovne potrebe, kot jih predpostavlja teorija samodoločanja (Connell in Wellborn, 1991 v Košir, 2013):

- (1) Potreba po občutku kompetentnosti. Opredeljena je kot potreba doživljati sebe kot nekoga, ki je sposoben doseči izide, ki si jih zada in se izogniti izidom, ki jih ne želi.
- (2) Potreba po avtonomiji oziroma samodoločanju. Opredeljena je kot potreba po možnosti izbire na začetku neke dejavnosti, vzdrževanju in regulaciji te iste dejavnosti. Avtonomija je popolna, če čutimo povezanost med svojim vedenjem in osebnimi cilji, vrednotami.
- (3) Potreba po povezanosti z drugimi. Opredeljena je kot potreba po občutju varne povezanosti s socialnim okoljem in po doživljanju sebe kot vrednega, spoštovanega ter ljubljenega.

Potreba, ki se najbolj neposredno povezuje s socialno sprejetostjo, je potreba po povezanosti z drugimi. Raziskave znotraj teorije samodoločanja v šolskem okolju so se večinoma osredotočale na povezanost med učenci in učitelji. Vsekakor pa k povezanosti in pripadnosti v šoli veliko prispevajo prav medvrstniški odnosi.

### **1.1.2 Potreba po pripadnosti kot temeljna potreba**

Drugo izhodišče, ki razlaga povezanost med socialnimi vidiki in delovanjem na ostalih področjih, je hipoteza o pripadnosti, ki sta jo razvila avtorja Baumeister in Leary (1995). Predpostavljata, da je potreba po pripadnosti temeljni človeški motiv. Na podlagi te predpostavke je mogoče pojasniti različna spoznanja o vedenju v medosebnih odnosih. Po hipotezi o pripadnosti ljudi žene potreba po oblikovanju in vzdrževanju vsaj minimalne količine trajnih, pozitivnih in pomembnih medosebnih odnosov. Da je ta potreba zadovoljena, morata biti izpolnjena dva pogoja (Baumeister in Leary, 1995).

- (1) Interakcije morajo biti pogoste; v idealnem primeru pozitivne in prijetne. Še pomembneje pa je, da niso prisotna negativna čustva in konflikti.
- (2) Drugi pogoj je, da v odnosu zaznamo povezanost, stabilnost, željo po nadaljevanju odnosa in čustveno skrb za dobrobit drug drugega.

Potreba vključuje potrebo po intimnem odnosu in pogost stik; za zadovoljenost sta torej pomembni kvaliteta in kvantiteta. Šolsko okolje predstavlja kontekst, kjer lahko učenci zadovoljijo svojo potrebo po pripadnosti, saj so ves čas obdani s sošolci in drugimi vrstniki. In prav to je prednost šole: predstavlja možnost po tkanju bližnjih odnosov in ob tem zagotavlja pogostost stikov. Nezadovoljenost potrebe po pripadnosti se povezuje s številnimi neugodnimi izidi (npr. psihične težave, večja stopnja samomorilnosti, antisocialno vedenje).

Leta 2000 sta Leary in Baumeister teorijo razširila še s predpostavko, da je pri posameznikih, ki uspevajo zadovoljevati svojo potrebo po pripadnosti, stopnja samospoštovanja višja. Predpostavka pravi, da je samospoštovanje merilec, ki kaže posameznikovo stopnjo pripadnosti oziroma socialne vključenosti.

### **1.1.3 Merjenje socialne sprejetosti**

Vrstniške odnose je mogoče preučevati na več različnih načinov, ki pa se le delno prekrivajo. V literaturi je razširjeno razlikovanje med preučevanjem vrstniških odnosov na nivoju skupinskih interakcij med vrstniki in na nivoju diadnih odnosov znotraj teh skupin (Gifford-Smith in Brownell, 2003). Avtorji, med drugim tudi Gifford-Smith in Brownell (2003), se večinoma strinjajo, da obstajajo trije glavni načini raziskovanja vrstniških skupin, iz katerih lahko izpeljemo tri najpogostejše mere vrstniških odnosov:

- (1) kvaliteta in število posameznikovih prijateljskih odnosov,
- (2) socialne mreže, v katere se povezujejo vrstniki, in
- (3) stopnja socialne sprejetosti posameznega učenca oziroma njegov socialni položaj v razredu.

Od teh treh načinov štejemo raziskovanje socialne sprejetosti in socialnih mrež med preučevanje na ravni skupinskih interakcij, preučevanje prijateljstev pa na ravni diadnih odnosov.

Ker je osrednja tema magistrskega dela socialna sprejetost, bom v nadaljevanju opisala le to mero.

### **1.1.3.1 Socialni/sociometrični položaj učenca v razredu**

Od tridesetih let prejšnjega stoletja se raziskovalci lotevajo koncepta sprejetosti s strani vrstnikov, v osemdesetih letih pa so začeli koncept ponovno opredeljevati in preučevati zlasti v odnosu do drugih tipov vrstniških odnosov, kot je na primer prijateljstvo (Buhs in Ladd, 2001). V zadnjih desetletjih so se raziskovalci zedinili, da je vrstniška sprejetost konstrukt vezan na odnose in odraža skupno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Za razliko od diadnih odnosov (prijateljstvo) je socialna sprejetost opredeljena na ravni vrstniške skupine. Mere tega konstrukta pa dajejo podatek o tem, koliko je nek učenec sprejet oziroma nesprejet med člani vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001).

Največ raziskav, ki so preučevale socialno sprejetost otrok in mladostnikov, je bilo izvedenih v šolah. Ne samo zato, ker v šolskem okolju učenci preživijo veliko časa, ampak tudi, ker so tam vpeti v odnose stabilne skupine. V osnovni šoli so učenci del razreda, ki ne spreminja članov. V večini primerov so učenci od prvega do zadnjega razreda osnovne šole v interakciji z istimi sošolci. Zaradi tega pomembnega dejstva ni presenetljivo, da ima večina raziskav, ki uporablja sociometrično preizkušnjo, osnovo v podatkih iz šolskega konteksta (Bacallao in Smokowski, 2010).

Informacije o vedenju v razredu in s tem o položaju posameznih učencev ter odnosov med njimi si učitelj običajno pridobi z opazovanjem. Obstajajo tudi druge metode, s katerimi lahko podatke o odnosih in položaju posameznika v razredu pridobimo hitreje. Najrazširjenejša med njimi je sociometrična

preizkušnja. Zraven sociometričnega položaja posameznih učencev lahko s sociometrično preizkušnjo pridobivamo podatke o:

- (1) povezanosti med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira in kako se učenci povezujejo med seboj) ter
- (2) stopnji povezanosti celotne skupine (Pečjak in Košir, 2002).

Prednost sociometrične preizkušnje pred opazovanjem je predvsem v časovni ekonomičnosti, hkrati pa nam rezultati nudijo bolj celosten vtis o odnosih med učenci, saj ima vsak posameznik možnost podati svoje izbire sošolcev (Jackson in Bracken, 1998).

### **1.1.3.2 Razvoj sociometrične preizkušnje**

Sociometrija ima dolgo in raznoliko zgodovino, ki se je začela leta 1920. Bronfenbrenner (1943) je definiral sociometrijo kot »metodo za odkrivanje, opisovanje in ocenjevanje socialnega statusa, strukture in razvoja odnosov s pomočjo merjenja sprejetosti ali zavrženosti posameznika v skupini« (str. 364). Morenova (1934 v Bacallao in Smokowski, 2010) pionirska objava z naslovom *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations* [*Kdo naj preživi? Nov pristop k problemu človeških med-relacij*] je ponudila podroben opis teorije in prakse sociometrije. Najbolj znan element prej omenjenega dela je sociometrični test, ki meri privlačnost (ang. *attraction*) in odpor (ang. *repulsion*), ki obstajata med dvema osebama. Socialni psihologi so se v petdesetih letih prejšnjega stoletja začeli zanimati za sociometrijo in jo uporabljati v različnih okoljih.

Leta 1979 je Craig Perry predlagal konceptualno spremembo sociometrične preizkušnje, ki je bila pomembna za kasnejši razvoj. Sociometrično klasifikacijo je izpopolnil s predlogom, naj sociometrični status temelji na izračunu socialnega vpliva in socialne preferenčnosti namesto izračunu privlačnosti in odpora.



Kljub dolgoletni zgodovini sociometričnega merjenja je bilo skozi leta uporabljenih več različnih metod in postopkov. Pred letom 1980 ni bilo jasno, kateri je osnovni postopek izvajanja sociometrične preizkušnje. Z združevanjem številnih inovacij drugih raziskovalcev so Coie, Dodge in Coppotelli (1982) ter Newcomb in Bukowski (1983) predstavili sociometrično metodo, ki je od takrat dalje veljala kot standard zbiranja sociometričnih podatkov znotraj razreda (raje kot v celotni generaciji).

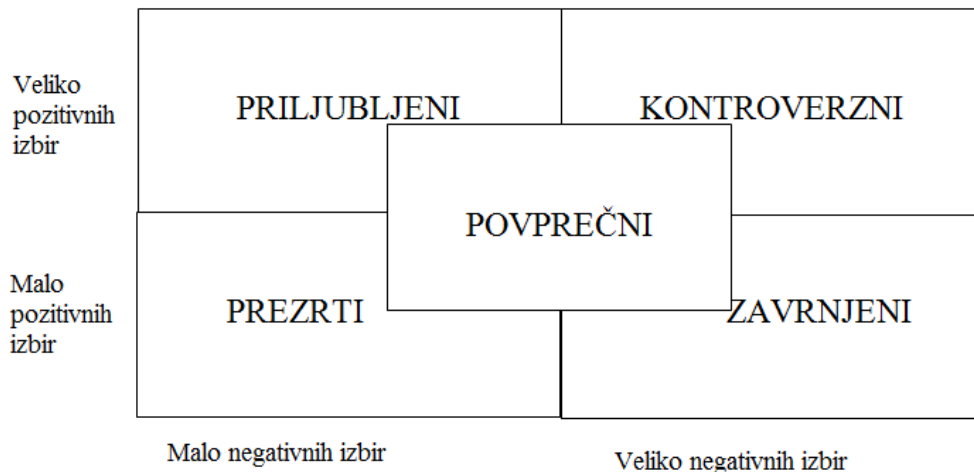
### **1.1.3.3 Dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistemi**

Najpogosteje uporabljana dvodimenzionalna klasifikacijska sistema sta klasifikaciji Coiea, Dodgea in Coppotellija (1982) ter Newcomba in Bukowskega (1983). Prvi temelji na standardizaciji pozitivnih in negativnih izbir, drugi pa na načelih teorije verjetnosti.

V postopku, ki so ga za dvodimenzionalno sociometrično klasifikacijo opisali Coie idr. (1982), učence prosimo, naj imenujejo tri sošolce, s katerimi se najraje družijo (»sprejemanje«) in tri sošolce, s katerimi se najmanj radi družijo (»zavračanje«). Imenovanja so preštetata za vsakega učenca posebej in zaradi različnega števila učencev v razredih standardizirana znotraj vsakega razreda. Rezultat socialne preferenčnosti oziroma všečnosti je opredeljen kot razlika med standardiziranimi pozitivnimi izbirami in standardiziranimi negativnimi izbirami. Rezultat socialnega vpliva izračunamo tako, da seštejemo standardizirane pozitivne in negativne izbire. Na osnovi obeh tako pridobljenih vrednosti učence na podlagi točno določenih pravil (glej Coie idr., 1982) razvrstimo v eno izmed petih sociometričnih skupin (prikazano na sliki 1):

- (1) priljubljeni (z veliko pozitivnimi in nič ali malo negativnimi izbirami);
- (2) zavrnjeni (z veliko negativnimi in nič ali malo pozitivnimi izbirami);
- (3) prezrti (z nič ali malo pozitivnimi ali negativnimi izbirami);
- (4) kontroverzni (z veliko pozitivnimi in veliko negativnimi izbirami) ali

(5) povprečni (tisti, ki ne izpolnjujejo kriterijev za nobeno drugo skrajno skupino).



Slika 1. Shematski prikaz dvodimenzionalne sociometrične preizkušnje (povzeto po Pečjak in Košir, 2002)

Pri aplikaciji standardne metode (opisani zgoraj) je okoli 55 % učencev razporejenih v skupino povprečnih učencev, 15 % v skupino priljubljenih ali zavrnenih, med 5 in 10 % učencev pa v skupino kontroverznih ali prezrtih učencev. Opažen je bil tudi majhen, ampak konsistenten trend glede spola; več deklet je v skupini priljubljenih učencev in več fantov v skupini zavrnenih učencev (Cillessen, 2011).

#### 1.1.4 Uporabnost sociometrične preizkušnje

Danes razvojni psihologi pogosto uporabljajo sociometrično testiranje kot mero otrokove prilagojenosti, saj je sociometrično testiranje jasno, enostavno za uporabo in zanesljivo. S pomočjo sociometričnega testiranja lahko napovemo dobro ali slabo prilagojenost na socialnem in učnem področju (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz in Buskirk, 2006).

Rezultati, pridobljeni s sociometrično preizkušnjo in z drugimi načini pridobivanja podatkov o odnosih med učenci v razredu, so zelo uporabni za

razrednike, učitelje, psihologe in svetovalne delavce na šolah. Pomagajo lahko pri oblikovanju celostnejše in s tem veljavne predstave o socialnih odnosih med učenci v razredu (Košir, 2013). Imenovanje sošolcev lahko služi za izdelavo izkustvenih dejavnosti in diagramov socialne dinamike v razredu. Iz rezultatov lahko razberemo, kdo so zavrženi in prezrti učenci ter jih poskušamo preko raznih dejavnosti in odnosa vključiti med sošolce.

Kar se je začelo kot papir–svinčnik test pred več kot 70 leti, je preraslo v vedno bolj sofisticirano metodologijo za raziskovanje socialnih odnosov. Po vseh teh letih se sociometrija še naprej pogosto uporablja. Razlog za kontinuirano uporabo je preprostost in ekonomičnost aplikacije ter uporabnost pridobljenih rezultatov.

### **1.1.5 Dejavniki socialne sprejetosti**

Korelate sociometričnega položaja učencev je preučevalo veliko raziskovalcev. Raziskave so bile zastavljene v smeri identificiranja določenih primanjkljajev socialnih veččin in problematičnega vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine in nato primerjava teh skupin glede na (ne)vedenjske dimenzije. Rezultati raziskav se nekoliko razlikujejo po metodi pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. V nekaterih raziskavah pridobivajo podatke s samoporočanjem učencev, v nekaterih na podlagi ocen poročevalcev (najpogosteje so to učitelji ali sošolci) in v nekaterih raziskavah z opazovanjem (Košir in Pečjak, 2007). A vendarle rezultati tovrstnih raziskav v splošnem omogočajo zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin.

V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo raziskav, ki preučujejo korelate socialne sprejetosti oziroma značilnosti različnih sociometričnih skupin, precej (npr. Boivin in Begin, 1989; Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993).

V nadaljevanju predstavljam ugotovitve raziskav za vsako sociometrično skupino posebej.

#### **1.1.5.1 Povprečni učenci**

V raziskavah, kjer preučujejo vedenjske korelate sociometričnega statusa, ta skupina učencev običajno predstavlja standard za primerjavo. Relativno neopredeljivi vzorci vedenja učencev tako služijo kot osnova za primerjanje članov ekstremnejših sociometričnih skupin (Pečjak in Košir, 2002). Povprečni učenci prejmejo nekaj pozitivnih in nekaj negativnih izbir, tako niso niti zelo priljubljeni niti nepriljubljeni.

#### **1.1.5.2 Kontroverzni učenci**

Prejemajo tako pozitivne kot negativne izbire sošolcev. V razredu so lahko moteči in agresivni. Kljub takemu vedenju pa je videti, da imajo socialne sposobnosti in sposobnosti vodenja, kar jim prinaša priljubljenost pri nekaterih učencih (Bacallao in Smokowski, 2010). V primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami imajo pogosteje težave s samokontrolo, kaže pa se tudi negativni vzorec samozaznave in samopodobe v primerjavi z učenci, ki so na podlagi sociometrične preizkušnje umeščeni v skupino povprečnih učencev (Boivin in Begin, 1989).

#### **1.1.5.3 Prezrti učenci**

Kažejo manj razlik v primerjavi s povprečnimi učenci, ne doživljajo prilagoditvenih težav in jih ni mogoče označiti z jasnim vedenjskim profilom (Newcomb idr., 1993). V nasprotju z drugimi sociometričnimi skupinami so razporejeni v skupino prezrtih otrok prav zato, ker dobijo malo ali nič izbir. Sošolci jih označijo kot sramežljive, nekatere raziskave pa so pokazale, da se raje igrajo sami (Coie idr., 1982). Čeprav lahko imajo prezrti otroci nekaj prijateljev (French in Waas, 1985), jih večina sošolcev raje ignorira, kot pa jim nameni aktivno (pozitivno ali negativno) izbiro.

#### **1.1.5.4 Priljubljeni učenci**

Imajo razvite socialne spretnosti za doseganje medosebnih ciljev in vzdrževanje pozitivnih socialnih odnosov (Newcomb idr., 1993). O sebi poročajo pozitivneje od povprečja in imajo višjo samopodobo (Boivin in Begin, 1989). Priljubljeni učenci dobijo veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir. Obnašajo se prosocialno, pomagajo, so obzirni, spoštujejo pravila in avtoriteto. Aktivno so vpeti v interakcije s sošolci (Coie in Kupersmidt, 1983). Zdi se, da priljubljenost nekaterih učencev temelji na njihovih atletskih in šolskih zmožnostih (Newcomb idr., 1993). Raziskave so pokazale, da so priljubljeni učenci običajno tudi učno uspešni (npr. Wentzel, 1991). Učenci s priljubljenim sociometričnim statusom imajo po navadi podporo starejših, tako staršev kot učiteljev (Bacallao in Smokowski, 2010).

#### **1.1.5.5 Zavrjnjeni učenci**

Skupini učencev, ki se po sociometrični preizkušnji uvrsti v skupino zavrjnjenih učencev, bom namenila več pozornosti kot ostalim učencem, saj so se v različnih raziskavah pokazali kot najbolj rizična skupina učencev.

Zavrjnjeni učenci dobijo veliko negativnih in malo ali nič pozitivnih izbir. Od prezrtih učencev se razlikujejo v tem, da so aktivno nezaželeni med sošolci. Čeprav ti učenci niso priljubljeni in generalno sprejeti, raziskave kažejo, da so le redko popolnoma brez prijateljev ali izolirani (Cadowallader, 2000/2001).

Veliko raziskav se je osredotočalo na povezavo med zavrjnjenostjo in agresivnostjo. Zavrjnjeni učenci se pogosteje vključujejo v agresivne oblike vedenj in tako vedenje uporabljajo za reševanje konfliktov ali doseganje zelenih ciljev (Newcomb idr., 1993).

Zavrjnjene učence lahko razdelimo na dve približno enako veliki skupini; v prvi so zavrjnjeni učenci, ki so agresivni, v drugi skupini pa zavrjnjeni učenci, ki težijo k

umiku. Agresivni zavrjnjeni učenci imajo visoko (lažno) pozitivno samopodobo. Druga polovica zavrjnjenih učencev pa se podcenjuje na vseh področjih samopodobe (Boivin in Begin, 1989).

Rezultati različnih raziskav kažejo, da je negativno samoznavanje značilnejše za neagresivne zavrjnjene učence kot pa za agresivne zavrjnjene učence. Tako na primer v primerjavi s povprečno socialno sprejetimi učenci neagresivni zavrjnjeni učenci poročajo o več občutjih osamljenosti in nižjem samospoštovanju, agresivni zavrjnjeni učenci pa se v teh potezah ne razlikujejo od učencev s povprečnim sociometričnim položajem (Parkhurst in Asher, 1992 v Bacallao in Smokowski, 2010). Na prvi pogled je nenavadno, da nekateri sociometrično zavrjnjeni učenci ne poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske v zvezi s socialnimi odnosi (Boivin in Begin, 1989). Zdi se, da se agresivni zavrjnjeni učenci pogosto ne zavedajo stopnje zavračanja s strani vrstnikov in da precenjujejo stopnjo sprejetosti s strani vrstnikov ter lastno socialno kompetentnost (Boivin in Hymel, 1997). Vendar rezultati nekaterih raziskav kažejo, da pri tem ne gre za motnjo v socialni kogniciji, pač pa za obrambno reakcijo. Agresivni zavrjnjeni fantje točno zaznavajo negativne oblike vedenja pri drugih učencih, enako vedenje pri sebi pa spregledajo (Zakriski in Coie, 1996).

Pri tem je pomemben dejavnik tudi način, na katerega si učenci interpretirajo vzroke svojih socialnih izkušenj, še posebej negativnih socialnih dogodkov. Tudi ti procesi atribuiranja namreč določajo, kakšen vpliv bo imelo zavračanje s strani vrstnikov na učenčeve predstave o sebi ter s tem povezana občutja ali doživljanje stiske. Zavrjnjeni učenci, ki ne poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske, za svoje socialne neuspehe namreč pogosto krivijo druge, medtem ko zavrjnjeni učenci, ki poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske, krivdo pogosteje pripisujejo sebi in svojim osebnotnim značilnostim (Vitaro, Tremblay, Gagnon in Boivin, 1992). Slednji so v socialnih situacijah tudi pogosteje pasivni, kar je mogoče pojasniti s stabilnostjo in nekontroliranostjo takega načina atribuiranja socialnega neuspeha – če je učenec

mnenja, da je v socialnih situacijah neuspešen zaradi tega, kakršen je, bo tudi njegovo prepričanje v možnost spremembe situacije nizko.

Posameznikov status v vrstniški skupini (priljubljen, zavrjen, ...) je zmerno stabilen in lahko sega vse do zgodnjih let malčka (Rubin, Bukowski in Parker, 1998 v Bacallao in Smokowski, 2010). Vzorci, ki se kažejo v igri s sovrstniki v zgodnjem otroštvu – na primer agresivno ali prosocialno vedenje –, so povezani z vedenjsko prilagojenostjo v srednjem otroštvu (Ladd in Burgess, 1999). Sovražno vedenje in umik iz socialnih interakcij v srednjem otroštvu je prediktor antisocialnega vedenja v adolescenci (Lewin, Davis in Hops, 1999), ko zavračanje s strani vrstnikov služi kot pokazatelj naknadnih ekstremnih oblik prestopništva (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Lochman in Terry, 1999).

Učencem, ki kažejo vzorec pozunanjanja in vedenjskih težav, se zdi, da jih drugi učenci ne sprejmejo tako zlahka, prav zato pa lahko pride do še večjih težav kot odgovor na nesprejetost s strani sošolcev. Učencev, ki so agresivni ali hiperaktivni, se drugi učenci raje izogibajo. Tako postanejo lahke tarče, saj jih večja skupina izolira, ker motijo normalno interakcijo vrstnikov. Istočasno pa izkušnja socialne izolacije ohranja vzorec pozunanjanja stiske, saj sta količina in kvaliteta socializacije zavrjenega učenca omejeni (Bacallao in Smokowski, 2010).

Za nekatere učence (ne glede na to, ali so aktivno zavrjeni ali ne) se zdi, da se aktivno izogibajo interakciji z vrstniki. Za te učence je bolj verjetno, da bodo razvili motnje ponotranjanja kot recimo depresijo ali anksioznost (Rubin, Bukowski in Parker, 1998 v Bacallao in Smokowski, 2010). Sovrstniki zavračajo veliko, a ne vseh izmed teh umikajočih se otrok. Nasprotno kot agresija se umik ne povezuje močno z zavrjenostjo v prvih letih šolanja, močnejša povezava se vzpostavi v srednjem otroštvu in mladostništvu.

### **1.1.5.6 Pomen sociometričnega položaja**

Kaj pravzaprav pomeni, da otrok spada v sociometrično skupino »priljubljenih« ali »zavrjenih« učencev? Nikakor ne smemo gledati na sociometrično skupino kot na absolutno značilnost posameznega učenca (na primer, da bo priljubljen učenec vedno tudi socialno spreten ali da bo zavrjeno dekle zmeraj nekompetentno in agresivno). Posameznikov sociometrični položaj ni neodvisen od skupine, v kateri se je sociometrična preizkušnja izvajala in tako mora biti tudi interpretiran, saj nam prikaže odnos med posameznikom in dotično skupino (Coie in Cillessen, 1993). Kot tak je torej v precejšnji meri odvisen od značilnosti posameznika, pa tudi od značilnosti skupine, ki tega posameznika ocenjuje. Učenec, ki je sprejet v nekem socialnem okolju, morda ne bo sprejet v katerem drugem. Primer je učenec, ki je lahko priljubljen med prijatelji v svoji soški in v družini ter spregledan v razredu. V praksi se lahko posameznikov sociometrični položaj spremeni pri prehodu v novo okolje z drugačnimi normami, spremeni se lahko tudi v obstoječem okolju, če učenec spremeni vedenje (ali druge značilnosti) ali če se spremenijo norme skupine (Cillessen, 2011).

Košir (2013) navaja najpogostejše napake, do katerih prihaja pri interpretaciji posameznikovega sociometričnega položaja:

- (1) pojmovanje sociometričnega položaja kot trajne, inherentne značilnosti posameznika;
- (2) sklepanje o osebnostnih in/ali vedenjskih značilnostih posameznika samo na podlagi sociometričnega položaja posameznika;
- (3) sklepanje o sociometričnem položaju na podlagi vedenja posameznika (»ker je agresivna, je zagotovo zavrjena«).

### **1.1.5.7 Socialna sprejetost in učna uspešnost**

Mere sociometrije so raziskovalci preučevali v povezavi s številnimi učnimi izidi. Rezultati tovrstnih raziskav konsistentno kažejo, da so priljubljeni učenci običajno



tudi učno uspešni ter da imajo zavrtnjeni učenci pogosto učne težave (npr. Wentzel, 1991). Te ugotovitve so najkonsistentnejše, kadar so učne dosežke merili z ocenami učencev (Wentzel, 1991).

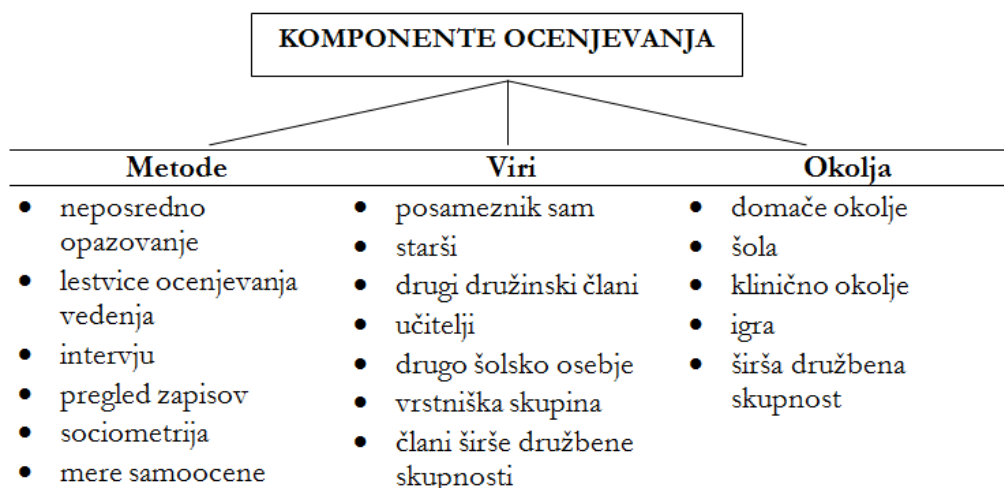
Skrb zbujujoča je populacija otrok s težavami pri učenju, saj večkrat nimajo najboljšega prijatelja, so bolj osamljeni, umaknjeni in ranljivi za posledice zavrtnitve s strani vrstnikov (Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa in Margalit, 2000).

V raziskavi Vannatta, Gartstrein, Zeller in Noll (2009) so ugotovili, da so otroci, ki so fizično sposobnejši, privlačnejši in učno uspešnejši, bolj zaželeni med sovrstniki. Tudi vrsta drugih raziskav povezuje učno uspešnost s socialno sprejetostjo, sociometričnim statusom in dimenzijami pozitivnega in negativnega vedenja (Jason, Reyes, Danner in De La Torre, 1994).

Longitudinalne študije v šolskem okolju kažejo, da so težave pri učenju prediktor zavrtnjenosti in izolacije s strani sovrstnikov (Parker idr., 2006); taki vzorci socialnega vedenja so velikokrat rizični faktorji za učni neuspeh in predčasno prekinitev šolanja. Nasprotno pa učna uspešnost ne prispeva vedno k sprejetosti s strani vrstnikov, lahko celo vodi do nižje priljubljenosti (Maassen in Landsheer, 2000). V raziskavi Vannatta idr. (2009) se je pokazalo nekaj razvojnih razlik. Inteligentnost je pomembnejši dejavnik socialne uspešnosti kasneje, v adolescenci.

### **1.1.6 Merjenje socialne sprejetosti učencev: pridobivanje podatkov iz različnih virov**

Merrell (1999, v Košir 2006) navaja, da so se v osemdesetih letih prejšnjega stoletja zgodile pomembne spremembe na področju ocenjevanja vedenja. Izpostavlja zlasti uporabo različnih metod ocenjevanja pri različnih virih podatkov v različnih okoljih, s čimer se je zmanjšala varianca napake ocenjevanja. Merrell je tak način ocenjevanja poimenoval ocenjevanje z več metodami, več viri in v več okoljih (ang. multimethod, multisource, multisetting assesment). Sestavo modela prikazuje slika 2.



Slika 2. Možne komponente ocenjevanja z več metodami, različnimi viri in v različnih okoljih (Merrell, 1999, str. 21 v Košir, 2006).

Model predstavlja možne komponente ocenjevanja z več metodami, različnimi viri, v različnih okoljih. Zavedati se moramo, da nikoli ni mogoče zajeti prav vseh različnih komponent raziskovanja, prizadevati pa si je treba, da vključimo tiste komponente, ki so najrelevantnejše znotraj okvira, v katerem raziskavo izvajamo. V svoji nalogi sem uporabila različne vire pridobivanja podatkov: lestvice ocenjevanja, sociometrijo in mere samoocene, za podatke sem prosila vsakega učenca, učitelje in sošolce. Zaradi lažje izvedbe in narave vprašalnikov sem kot okolje izbrala šolsko okolje.

#### **1.1.6.1 Učitelj kot vir informacij o učencu**

Čeprav imajo starši in učitelji dobro pozicijo za opazovanje in poročanje o vrstniških odnosih, se tekom odraščanja vedno več interakcij dogaja izven vidnega polja odraslih. Z večanjem števila učencev v razredu in menjavanjem učiteljev za posamezne predmete postaja za predmetne učitelje vedno težje opazovati in biti prisoten ves čas, ko se interakcije med učenci dogajajo. Prav iz tega razloga se lahko pojavijo razlike med poročanjem učiteljev o učenčevem vedenju in med dojetjem vedenja učenca samega. Gest (2006) je preučeval podobnost učiteljevih poročanj o prijateljstvih med 219 učenci in poročanj učencev o svojih prijateljih v prvem, tretjem in petem razredu. Ugotovil je, da so

bila poročanja učiteljev zanesljiva in primerljiva s poročanji učencev, več skladnosti v poročanju o odnosih pa je bilo v višjih razredih.

Nasprotno pa sta v novejši raziskavi Pittinsky in Carolan (2008) ugotovila, da podatki o socialni sprejetosti učencev, pridobljeni s samooceno učenca ali z učiteljevo oceno, niso nujno skladni s podatki, pridobljenimi s sociometrično preizkušnjo.

Cillessen, Terry, Coie in Lochman (1992, v Cillessen, 2011) so ugotovili precejšnjo skladnost med poročanjem učiteljev in učencev o agresivnosti v razredu, niso pa bili soglasni pri ocenjevanju socialne sprejetosti. Učitelji so v povprečju precenjevali položaje, ki so jih pripisali učencem (npr. zavrženega otroka so ocenili kot kontroverznega ali povprečnega učenca kot priljubljenega). Zanimiva ugotovitev raziskave je tudi, da so bile med učitelji velike razlike, vendar ne glede na to, da je bila skladnost ocene med vzgojitelji in učenci nizka, so nekateri učitelji ocenili socialno sprejetost veliko natančneje kot drugi.

Učitelj, ki učence dobro pozna in z njimi preživi veliko časa, lahko nekatere vidike vedenja v razredu zazna sam, ne da bi uporabil takšne in drugačne teste. To še posebej velja za učitelje razredne stopnje, ki so s svojimi učenci ves dan. Nekatere šole imajo navado, da razredni učitelji spremljajo svoj razred po dve, tri, ali celo več let. Kljub vsemu pa raziskave kažejo, da prihaja do določene stopnje nekongruentnosti med ocenami učiteljev, ki temeljijo zgolj na opazovanju odnosov v razredu, in med podatki, pridobljenimi z drugimi merami (npr. Cillessen, 2011).

Najpogostejša področja neskladnosti so naslednja (Košir, 2013):

- (1) Učitelji pogosto zmotno pripisujejo priljubljen sociometrični status tistim učencem, ki jih sošolci izbirajo za sodelovanje pri šolskih nalogah. Učenci, s katerimi sošolci najraje sodelujejo pri projektih in drugem

šolskem delu, niso nujno največkrat izbrani kot nekdo, s katerim se posameznik najraje druží.

- (2) Kontroverzne učence, ki so v razredu med najbolj opaženimi, učitelji prepoznajo kot najbolj priljubljene v razredu. Zaradi svoje prepoznavnosti so tudi med vrstniki znani kot najbolj priljubljeni. V resnici pa obstaja delež sošolcev, ki jih ne mara in zato pri sociometrični preizkušnji dobijo tudi negativne izbire.
- (3) Včasih se zgodi, da učitelji ne ločijo dobro, kateri učenci so v razredu prezrti in kateri so aktivno zavrnjeni s strani sošolcev.
- (4) Velik problem predstavlja tudi prepoznavanje medvrstniškega nasilja, ki se dogaja, kadar vzgojitelj ni prisoten. Takšno nasilje štejemo med skrajne oblike zavračanja učenca s strani sošolcev.

#### **1.1.6.2 Učenčeva samoocena lastne sprejetosti v razredu**

Veljavnost učenčevih poročanj o vrstniških odnosih se potencialno zviša z razvojem in odraščanjem (Ladd, 2005). Ladd (2005) ugotavlja, da mladostniki bolje poročajo in vedo več o vrstniških odnosih v svoji skupini kot odrasli opazovalci. Raziskovalci, ki preučujejo starejše otroke in mladostnike, se zelo zanašajo na njihova poročanja o vrstniških odnosih in vedenju. Kljub nekaterim prednostim še zmeraj obstajajo dvomi, ki jih je treba upoštevati, ko se srečamo s takim poročanjem mladostnikov in odraslih. Pristranskost se lahko pojavi pri samopredstavitvi, pri pričakovanih in socialno zaželenih odgovorih, še posebej pa pri vedenjih, ki jih okolica ne odobrava (na primer agresivnost in ljubosumje) ali jih spodbuja (pomoč drugim).

Zavrnjeni učenci (predvsem agresivni) običajno precenjujejo svoj status v vrstniški skupini (Ladd, 1999). Little, Brendgen, Wanner in Krappmann (1999), poročajo, da so se zavrnjeni učenci in njihovi prijatelji le zmerno strinjali o

kvaliteti medsebojnih prijateljstev; zavrjnjeni učenci so kvaliteto prijateljstev ocenjevali pozitivneje kot njihovi prijatelji. Edens, Cavell in Hughes (1999) so preverjali skladnost oziroma neskladnost v oceni kvalitete socialnih odnosov agresivnih učencev. Skupina učencev, ki je svoje odnose ocenila kot dobre in kvalitetne, je bila najagresivnejša in delikventna podskupina učencev. Ocene njihovih socialnih odnosov s strani njihovih mam, učiteljev in vrstnikov so bile manj pozitivne. Nasprotno pa so učenci, ki so zaznali in ocenili svoje odnose tako, kot so jih zaznali in ocenili drugi (četudi ocene odnosov niso bile dobre), imeli manj prilagoditvenih težav.

Po drugi strani sta Sandstorm in Coie (1999) zanimivo ugotovila, da je zavrjnjenim fantom, ki so se zaznavali kot bolj priljubljene (kot so bili v resnici), v obdobju dveh let dejansko naraslo število izbir s strani vrstnikov. Raziskovalca sta zaključila, da je lahko ta visoka samozaznava prednost fantov, saj so se tako obdržali znotraj vrstniške skupine, kjer imajo več priložnosti, da zvišajo svoj socialni status.

## **1.2 Samopodoba**

### **1.2.1 Opredelitev samopodobe**

Samopodoba je konstrukt, ki ga v psihologiji poznamo že od Jamesove teorije sebstva dalje. Samopodoba je tisto, kar si oseba misli o sebi, da je in vse to, kar si želi pokazati, da je; zajema pa tudi vse naše predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, skupaj s čustvi, ki jih gojimo do sebe in vrednotenjem samega sebe (Musek, 2005). James je v svoji knjigi *Principles of psychology* (1890, v Kobal Grum in Uzman, 2003b) razvil pojem sebstva, v katerem je zajeto vse, kar lahko posameznik ima kot svoje in kar čuti kot svoje, ter ga razdvojil na:

(1) sebstvo kot subjekt (ang. »I«) – čisti ego, ki je dejaven in

(2) sebstvo kot objekt (ang. »me«) – empirični ego, ki je pasiven in kot tak predmet samoopazovanja in psihološkega preučevanja. Empirično sebstvo pa je James hierarhično razčlenil še naprej, in sicer:

- najvišje je postavil duhovno sebstvo (ki predstavlja zavestna stanja individuuma), sledi mu
- materialno sebstvo (ki vključuje občutja, predstave in pojmovanja individuuma o njegovem premoženju) in
- socialno sebstvo (ki vključuje doživljanja in pojmovanja individuuma o tem, kakšen je in kakšen naj bo v očeh drugih). Na dnu hierarhične strukture je avtor postavil
- telesno sebstvo (ki predstavlja posameznikova doživljanja, predstave in pojmovanja o lastnem telesu).

Danes razumemo samopodobo kot množico odnosov, ki jih posameznik (zavestno ali nezavedno) vzpostavlja sam do sebe. V odnose s samim seboj vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj, ki jih – najprej prek prvotnega objekta (tj. matere), nato preko širšega družbenega okolja – razvija že od rojstva dalje (Ule, 2000).

Musek (2005) opiše več teorij samopodobe in jaza iz različnih pristopov v psihologiji (od biološkega, psihodinamskega, socialnega do fenomenološkega in kognitivnega). Sama se bom v nadaljevanju osredotočila na opis psihometričnega modela strukture jaza in samopodobe od Shavelsona, Hubnerja in Stanton (1976), saj iz tega modela izhaja vprašalnik samopodobe, ki sem ga uporabila v raziskavi.

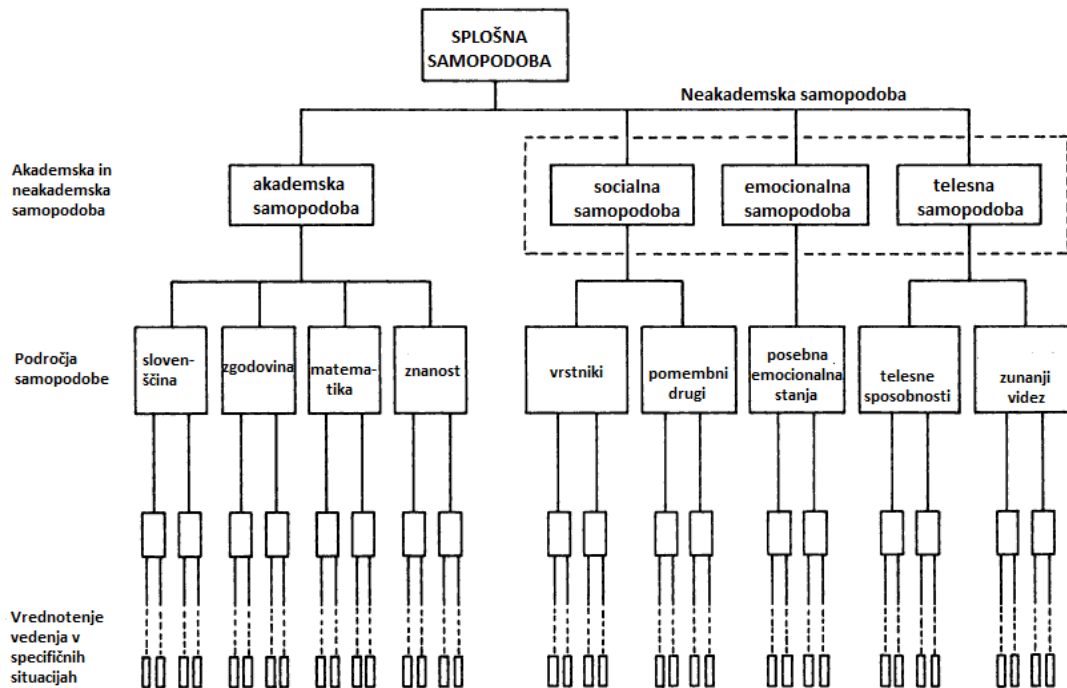
### 1.2.2 Model Shavelsona, Hubnerja in Stantonona (1976)

Shavelson idr. (1976) so utemeljitelji danes zelo uveljavljenega hierarhičnega modela strukture samopodobe. Zagovarjali so tezo, da so za konstruktno definicijo pojma samopodobe pomembne naslednje značilnosti: hierarhičnost, organiziranost, multidimenzionalnost, stabilnost, razvoj, vrednotenje in razlikovanje pojma od ostalih konstruktov.

Shavelson idr. (1976) so sklepali, da je konstrukt samopodobe večdimenzionalen in hierarhičen. To, da je konstrukt večdimenzionalen pomeni, da ne obstaja samo en konstrukt samopodobe, ampak gre pri vsakem posamezniku za več različnih konstruktov samopodobe (telesna, socialna, akademska,<sup>1</sup> samopodoba...). Hierarhična organiziranost pomeni, da je model zgrajen hierarhično in ima na vrhu abstraktnejše faktorje, ki prehajajo do bolj specifičnih na dnu hierarhije. V modelu Shavelsona idr. (1976) je na vrhu hierarhije splošna samopodoba, ki predstavlja globalno oceno sebe. Nižje sta učna in neučna samopodoba. Učna samopodoba je dalje razdeljena na različna podpodročja: materni jezik, matematika, zgodovina in naravoslovne vede, neučna samopodoba pa na socialno (ki se dalje deli še na vrstnike in pomembne druge), emocionalno (ki jo sestavljajo posebna emocionalna stanja) in telesno samopodobo (ki se dalje deli na telesne sposobnosti in zunanji videz). Na dnu sheme so specifični odzivi posameznika na različne situacije, v katerih se nahaja.

---

<sup>1</sup> Namesto izraza »akademska samopodoba« bom v nalogi uporabljala izraz »učna samopodoba«, saj pišem o otrocih in mladostnikih v osnovnih šolah in je izraz učna samopodoba primernejši.



Slika 3. Multidimenzionalni hierarhični model strukture jaza (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976)

Model je dinamičen in sprememba na nižji ravni lahko vpliva na spremembo faktorja na višji ravni, ti faktorji pa lahko dalje vplivajo na višje ležeči splošni faktor. Shavelson je predpostavil, da je hierarhija najstabilnejša prav na vrhu strukture in najmanj stabilna na dnu, pri specifičnih oblikah vedenja. Avtorji svojega modela niso želeli predstaviti kot dokončnega, temveč kot enega izmed možnih predstavitev samopodobe.

Zaradi pionirskega dela Shavelsona in njegovih sodelavcev je v zadnjem četrletju prejšnjega stoletja prišlo do razcveta raziskovanj, usmerjenih v strukturo samopodobe, njenih faktorjev in smiselne hierarhične organizacije. Na osnovi njihovega teoretičnega modela so bili izdelani številni merski instrumenti za merjenje večdimenzionalnih vidikov samopodobe, podvrženi natančnim psihometričnim analizam in preverjanju nekaterih empiričnih hipotez (Kobal Grum in Uzman, 2003a).

Določene raziskave niso potrdile vseh lastnosti, ki naj bi jih vseboval Shavelsonov strukturni model samopodobe. Že po nekaj letih so se pojavila nova dognanja o



razvoju strukture samopodobe, iz katerih lahko razberemo, da faktorji samopodobe s starostjo oziroma odraščanjem postanejo številčnejši, korelacije med njimi pa vse šibkejše (Kobal Grum in Učman, 2003a). Otrok v prvih letih šolanja ima torej slabše razvejano samopodobo, faktorji samopodobe pa so med seboj močnejše povezani. Mladostnik naj bi imel že razvite številne faktorje samopodobe, korelacije med njimi pa niso več tako visoke. Samopodoba mladostnika je torej bolj multidimenzionalna kot samopodoba otroka in manj kot samopodoba odraslega. Avtorji so se osredotočili predvsem na samopodobo mladostnikov. Delo sta nadgradila Shavelson in Bolus (1982). Delo je postalo teoretska osnova za prototipsko obliko vprašalnikov samopodobe SDQ – Self Description Questionnaire, ki so se oblikovali za tri starostna obdobja adolescence.

### **1.2.3 Dejavniki samopodobe**

Različne raziskave so preučevale povezanost med samopodobo in značilnostmi učencev ter konteksta, v katerem se nahajajo učenci (šolsko in družinsko okolje).

V ozadju večine teh raziskav je predpostavka, da je nizka samopodoba povezana z agresivnim vedenjem, zlorabo različnih substanc, depresivnostjo in težavami na storilnostnem področju (Gresham, Lane, MacMillan, Bocian in Ward, 2000).

Med drugim sta tudi spol in starost pomembna moderatorja samopodobe. Adlešič (1999) je ugotavljala samopodobo na vzorcu 151 učencev četrtega in sedmega razreda osnovne šole z vprašalnikom samopodobe SDQ in ugotovila, da imajo učenci sedmih razredov nižjo samopodobo (tako učno samopodobo kot samopodobo, ki ni povezana z učnimi dosežki) kot učenci četrtil razredov. Avtorica je tudi ugotovila, da obstajajo določene razlike med spoloma. Fantje svoj zunanji videz ocenjujejo bistveno višje kot dekleta, in tudi sicer imajo fantje višjo samopodobo, ki ni povezana z učnimi izidi, dekleta pa višjo učno samopodobo.

Veliko raziskav o samopodobi v šolskem kontekstu se osredotoča predvsem na dve področji; na povezavo samopodobe z učno uspešnostjo in socialnim statusom. Nekaj izmed teh raziskav bom predstavila v nadaljevanju.

### **1.2.3.1 Samopodoba in učna uspešnost**

Juriševič (1999) povzema raziskave, ki so preučevale povezanost med samopodobo in učno uspešnostjo, ter ugotavlja, da sta oba konstrukta med seboj sicer povezana, a je korelacija, ki na to (najpogosteje pozitivno zvezo) vpliva, nizka do zmerna. Nekoliko višje so korelacije med učno samopodobo in učno uspešnostjo, a rezultati različnih študij niso enotni.

Novejše raziskave večinoma temeljijo na modelu Shavelsona in sod. ter njihove revizije – Marshevega in Shavelsonovega modela. Marsh, Byrne in Shavelson (1988) so ugotovili zmerne korelacije med ocenami pri matematiki in samopodobo na področju matematičnih spretnosti ter med ocenami pri maternem jeziku in samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Podobno potrjujejo tudi raziskave na slovenskih vzorcih. Kobal-Palčič in Musek (1998) sta na vzorcu slovenskih in francoskih srednješolcev potrdila večino rezultatov Marsha idr. (1988). Prav tako sta dobili podobne rezultate Pečjakova in Koširjeva (2002) na vzorcu približno 700 učencev od 4. razreda osnovne šole do 3. letnika srednje šole, ki kažejo, da se učna samopodoba zmerno visoko povezuje z učno uspešnostjo (koeficient korelacije znaša približno 0,30).

Kljub nekaterim raziskavam iz tega področja še vedno ostaja vprašljiva narava odnosa med učno samopodobo in učno uspešnostjo. Avtorji si niso edini v tem, ali učna uspešnost vpliva na samopodobo ali drži obratno. Marsh in Martin (2011) opisujeta, da so odnos med obema spremenljivkama v preteklosti pojasnjevali z dvema modeloma:

- (1) z modelom spodbujanja razvoja sebe (*»self-enhancement model«*), ki predpostavlja, da samopodoba določa učno uspešnost in

(2) z modelom razvijanja spretnosti (»skill development model«), ki predpostavlja ravno obratno povezanost, torej vpliv učne ne/uspešnosti na samopodobo.

V novejših raziskavah se za razlago narave odnosa med tema dvema konstruktoma uporablja model vzajemnih učinkov (»REM – reciprocal effects model«), ki predpostavlja, da sta učna uspešnost in učna samopodoba vzajemno povezani in vplivata druga na drugo.

Marsh in Craven (2006) sta raziskovala prav to področje. V metaanalizi dotedanjih študij sta našla podporo za novejšo večdimenzionalno perspektivo samopodobe (ang. self-concept), ki je osnova za model vzajemnih učinkov in ne za starejše enodimenzionalno razumevanje samospoštovanja (ang. self-esteem). Raziskave, ki so v podporo večdimenzionalni perspektivi, kažejo, da se učni dosežki bistveno povezujejo z učno samopodobo in so skoraj nepovezani s samospoštovanjem. Pokazalo se je, da dosežki in učna samopodoba iz preteklosti pozitivno vplivajo na dosežke in učno samopodobo v prihodnosti.

Marsh in Martin (2011) nadgrajujeta prejšnjo raziskavo z ugotovitvijo, da ima učna samopodoba iz preteklosti posredne in neposredne učinke na kasnejše dosežke, medtem ko so učinki samospoštovanja in drugih neučnih komponent samopodobe zanemarljivi. Avtorja zaključujeta, da so dosežki in učna samopodoba vzajemno povezani, višja samopodoba vodi v več in boljše dosežke ter obratno, boljši dosežki povečujejo učno samopodobo.

### **1.2.3.2 Samopodoba in socialna sprejetost v razredu**

Vrstniki so pomemben dejavnik socialnega okolja, ki se povezuje z razvojem samopodobe učencev. Jackson in Bracken (1998) sta v svoji raziskavi na velikem vzorcu učencev višjih razredov osnovne šole ugotavljala povezanost samopodobe s sociometričnim položajem učenca v razredu. Merila sta socialno samopodobo, kompetentnost, čustveno samopodobo, učno samopodobo, družinsko samopodobo

in telesno samopodobo. Učence sta na podlagi sociometrične preizkušnje s pozitivnim in negativnim kriterijem umestila v eno izmed petih sociometričnih skupin (priljubljeni, zavrjnjeni, prezrti, kontroverzni ali povprečni učenci).

Rezultati kažejo, da je med člani ekstremnih sociometričnih skupin (priljubljenimi in zavrjnjenimi učenci) pomembna razlika v samopodobi. Pri ostalih treh skupinah učencev pa so se pokazale manjše razlike v samopodobi. Učenci, ki so se uvrstili v sociometrično skupino priljubljenih učencev, so imeli višjo samopodobo od tistih, ki so se uvrstili v skupino zavrjnjenih učencev, na prav vseh merjenih dimenzijah samopodobe. Rezultati so podobni tudi, če primerjamo skupino priljubljenih in povprečnih učencev. Priljubljeni imajo višjo samopodobo na vseh dimenzijah, razen na dimenziji telesne samopodobe. Dimenzija, kjer je bila razlika med priljubljenimi in drugimi sociometričnimi skupinami največja, je dimenzija socialne samopodobe, ki je med priljubljenimi učenci najvišja.

Pečjak in Košir (2002) poročata, da rezultati na vzorcu 700 učencev kažejo, da niti splošna niti socialna samopodoba nista povezani s številom pozitivnih izbir, pridobljenih na sociometrični preizkušnji.

#### **1.2.4 Navidezna pristranost samopodobe (»illusory biases in self-concept«)**

Gresham idr. (2000) navajajo kot enega izmed možnih vzrokov za relativno nizke korelacije med učno in socialno samopodobo ter določenimi spremenljivkami učencev pojav, ki ga imenujejo navidezna pristranost samopodobe. Avtorji so ugotovili, da nekateri učenci precenjujejo svoje učne sposobnosti in socialne spretnosti glede na objektivne zunanje pokazatelje. To še posebej velja za otroke z vedenjskimi vzorci pozunanjanja (glej poglavje 1.3.5. Zavrjnjeni učenci). Ta pojav so Gresham idr. (2000) poimenovali pozitivna navidezna pristranost. Na drugi strani pa imamo učence, ki so visoko učno kompetentni in nimajo pozitivne samopodobe. V tem primeru gre za učence z negativno navidezno pristranostjo samopodobe, ki se odraža v podcenjevanju svojih učnih in socialnih sposobnosti.

Samozaznave, ki niso skladne z objektivnimi, zunanjimi pokazatelji (ocene učnega in socialnega delovanja) kažejo, da odnos med dimenzijami samopodobe in zunanjimi pokazatelji delovanja, ni preprosto linearen. V raziskavi Greshama idr. (2000) so primerjali učence, katerih samopodoba je skladna z zunanjimi pokazatelji učnega in socialnega delovanja ter učence s pozitivno ali negativno pristranostjo samopodobe. Rezultati so pokazali, da visoka samopodoba ni nujno vedno pokazatelj dobre prilagojenosti in obratno, da nizka samopodoba nujno ne pomeni slabe prilagojenosti.

### **1.3 Vedenje učencev na socialnih omrežjih**

Doba interneta nam dandanes ponuja neštete možnosti informiranja, nakupovanja, povezovanja, raziskovanja, igranja spletnih iger, spoznavanja novih ljudi in ohranjanja stikov s starimi znanci. Računalnik z internetnim dostopom nam je na voljo praktično na vsakem koraku; doma, v službi, knjižnici, šoli ... Tako kot odrasli tudi mladostniki preživijo za računalnikom precej časa. Najzanimivejša so jim spletna socialna omrežja, kjer klepetajo in sklepajo virtualna prijateljstva. V zadnjem času se pogosto pojavlja skrb, da mladostniki zaradi druženja na spletu zanemarjajo dejanske odnose z vrstniki.

Spletna socialna omrežja sta Boyd in Ellison (2007) definirala kot internetno storitev, ki posamezniku omogoča:

- (1) da si ustvari javni ali delno javni profil znotraj sistema,
- (2) da si ustvari seznam drugih uporabnikov, s katerimi bo povezan, in
- (3) prikazovanje in sledenje povezav svojih stikov in povezav drugih znotraj tega sistema.

#### **1.3.1 Raziskave o uporabi socialnih omrežij v tuji literaturi**

Odločila sem se, da se bom v raziskavi posvetila trenutno najbolj priljubljenemu socialnemu omrežju Facebook. Rezultati ameriškega centra za aplikativno raziskovanje (EDUCAUSE Center for Applied Research) so na vzorcu 36950

študentov iz 126 univerz v Združenih državah Amerike in ene univerze v Kanadi pokazali, da 90 % študentov uporablja socialna omrežja in da jih od teh 90 %, kar 97 % uporablja prav Facebook (Junco, 2012a).

Kirscher in Karpinski (2010) sta v svoji raziskavi na 219 diplomskih in podiplomskih študentih preučevala, kako se povezuje sočasno opravljanje študijskih obveznosti in uporaba Facebooka ter samoporočana zaključena ocena in čas, ki ga študent nameni učenju. Preliminarni rezultati so pokazali, da se uporabniki Facebooka statistično pomembno razlikujejo od neuporabnikov Facebooka. Uporabniki poročajo o manj urah učenja in o nižji povprečni oceni. Neuporabniki Facebooka pa poročajo, da svoj čas namenijo plačanemu delu (na teden v povprečju delajo 16 ur več kot uporabniki Facebooka), medtem ko uporabniki Facebooka poročajo o vključenosti v več izvenštudijskih obveznosti ter o članstvu v 2 (ali več) skupinah ali klubih.

Junco (2012a) je v svoji raziskavi zajel 1839 študentov in ugotovil, da je čas, ki ga študent preživi na Facebooku, statistično pomembno in visoko negativno povezan z zaključeno oceno letnika in nizko negativno povezan s časom, ki ga študent nameni pripravi na predavanja.

V svoji drugi študiji na 2368 študentih je Junco (2012b) ugotovil, da je čas, ki ga študentje preživijo na Facebooku negativno povezan z zavzetostjo<sup>2</sup> študentov za akademsko delo. Potrdil je ugotovitev svoje prejšnje raziskave, da je čas, ki ga študentje preživijo na Facebooku negativno povezan z zaključeno oceno letnika. Vendar je tokrat udeležence raziskave bolj specifično spraševal, kaj na Facebooku počno. Ugotovil je, da se rezultati povezanosti z zaključeno oceno razlikujejo glede na aktivnosti, ki jih posameznik na Facebooku počne: preverjanje, kaj počno prijatelji in deljenje povezav je pozitivno povezano z zaključeno oceno, ne pa tudi objavljanje osebnih stanj in klepetanje na Facebook klepetu. Tudi dnevno število preverjanj Facebooka je negativno povezano z zaključeno oceno, a je povezava skoraj neznatna. Avtor razlaga – če se človek večkrat vpiše na

---

<sup>2</sup> Ki jo je definiral kot količino fizične in psihične energije, ki jo študent nameni akademskim dejavnostim.

Facebook, še ni nujno, da tam aktivno preživi tudi veliko časa. Možno je, da izkoristi par minut časa, ki ga ima trenutno na voljo in preveri, kaj novega se dogaja in se kmalu spet izpiše. Zaključuje, da uporaba Facebooka sama po sebi ni problematična, problem so dolge ure, ki jih posamezniki preživijo na Facebooku.

Če rezultate raziskave prenesemo v realno življenje, to pomeni, da ima učenec, ki na dan preživi na Facebooku 4 ure in 40 minut (več kot povprečen učenec) zaključeno oceno nižjo za 0,37.

V nasprotju z zgoraj opisanimi raziskavami Pasek, More in Hargittai (2009<sup>3</sup>) na vzorcu treh neodvisnih vzorcev, skupaj 2075 mladostnikov, starih od 14 do 22 let, *niso* ugotovili nobene povezave med povprečno oceno in uporabo Facebooka.

Različne raziskave torej poročajo o različnih rezultatih. Nekatere poročajo o povezavi med uporabo Facebooka in povprečno oceno, druge te povezave ne potrjujejo. Razlike bi lahko pojasnili z neenako definicijo problema. V nekaterih raziskavah preučujejo uporabnike in neuporabnike Facebooka, v drugi uporabnike, ki preživijo na Facebooku več časa z uporabniki, ki na Facebooku preživijo manj časa. Odvisno je tudi, kako merimo uporabo Facebooka: v minutah, urah na dan ali teden, gre za aktivno ali neaktivno uporabo. Problem se pojavi tudi pri ugotavljanju šolske komponente. Bodo raziskovalci vprašali po povprečni oceni, zaključeni oceni, oceni pri matematiki, maternem ali tujem jeziku; pri čemer se moramo zavedati, da se tudi šolski sistemi med seboj razlikujejo.

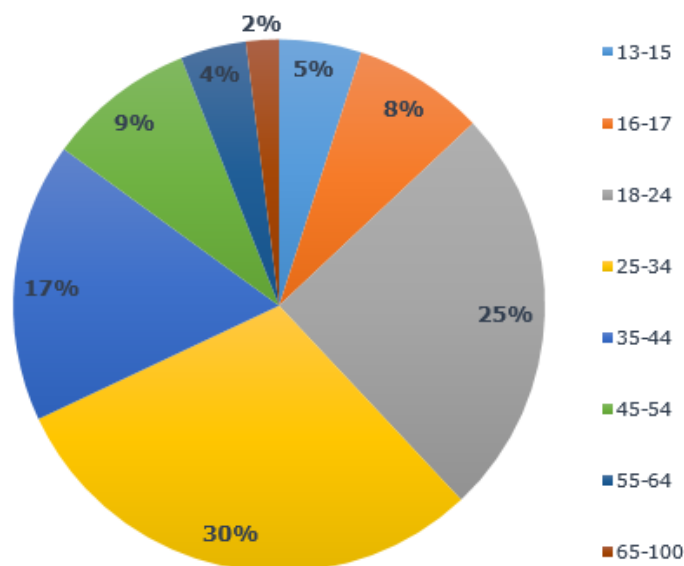
### **1.3.2 Raziskave o uporabi interneta med slovenskimi mladostniki**

V slovenskem prostoru je slika uporabe interneta precej drugačna. Po podatkih na spletni strani [www.ris.si](http://www.ris.si) (Raba interneta v Sloveniji) je bilo sredi februarja leta 2013 v Sloveniji 748200 uporabnikov Facebooka, kar predstavlja 52,7 % slovenskih uporabnikov interneta. Podatki še kažejo, da je najštevilčnejša skupina

---

<sup>3</sup> Rezultati so bili zbrani leta 2007.

slovenskih uporabnikov Facebooka stara med 25 in 34 leti (prikazano na sliki 3). Starostna skupina, ki predstavlja ciljno populacijo v tej nalogi (torej 13 do 15 let), predstavlja 5 % uporabnikov Facebooka (Na Facebooku skoraj 750.000 slovenskih uporabnikov, 2013).



Slika 4. Starostna sestava uporabnikov Facebooka v Sloveniji, februarja 2013 (Na Facebooku skoraj 750.000 slovenskih uporabnikov, 2013)

V raziskavi Mladi na netu sta avtorici Lobe in Muha (2011) pridobili podatke o uporabi interneta 691 otrok in mladostnikov, starih med 8 in 19 let. Udeležence sta Lobe in Muha razdelili po starostnih skupinah, zato bom v nadaljevanju najprej predstavila skupne rezultate in nato še posebej rezultate mladostnikov, starih od 11 do 14 let, saj je takšna starostna struktura mladostnikov zajeta tudi v mojem vzorcu.

Avtorici sta ugotovili, da internet dnevno uporablja 71 % slovenskih otrok in mladostnikov (69 % mladostnikov starih med 11 in 14 let), večkrat na dan pa malo manj kot polovica (46 %). Delež uporabnikov interneta se povečuje s starostjo. Na vprašanje, koliko časa preživijo na internetu na tipičen šolski dan, so mladostniki med 11. in 14. letom odgovarjali, da jih 10 % ne obišče interneta, 57 % jih uporablja internet eno uro ali manj, 16 % jih uporablja internet eno do dve



uri, 10 % mladostnikov dve do tri ure na dan in kar 8 % uporablja internet več kot tri ure na šolski dan. Uporaba interneta se še poveča čez vikende ali med počitnicami; takrat preživi na internetu 3 ure ali več 21 % mladostnikov. Otroci in mladostniki najpogosteje obiskujejo spletne strani socialnih omrežij (GlasujZame, Facebook, Netlog, MySpace, itd.). V starostni skupini od 11 do 14 let 71 % mladostnikov poroča o uporabi socialnih omrežij, od tega 54 % to počne dnevno. Otroci in mladostniki imajo na socialnih omrežjih v povprečju 249 prijateljev (mladostniki med 11 in 14 letom imajo v povprečju 135 prijateljev); število se povečuje s starostjo. Vse ali skoraj vse svoje »prijatelje« na socialnih omrežjih je srečalo 62 % otrok in mladih, 22 % pa več kot polovico.

Zanimiva je tudi kvalitativna raziskava na slovenskih osnovnošolcih avtorice Erjavec (2013). Zanimalo jo je, kako osnovnošolci uporabljajo Facebook za neformalno učenje in pridobivanje socialnega kapitala. Intervjuvala je 60 učencev in naredila vsebinsko analizo njihovega Facebook profila ter ugotovila, da osnovnošolci redno uporabljajo Facebook za neformalno učenje; uporabljajo ga za izmenjavo praktičnih informacij, učenje o tehnologiji, vrednotenje svojih delavnih nalog in dela drugih, čustveno podporo, organiziranje delovnih skupin in komuniciranje z učitelji.

## 2. PROBLEM IN HIPOTEZE

V magistrski nalogi sem se lotila raziskovanja različnih vidikov in mer socialne sprejetosti v šolskem okolju. Socialno sprejetost sem povezala z nekaterimi dimenzijami samopodobe ter uporabo spletnega socialnega omrežja Facebook.

Prilagojenost na socialnem in učnem področju lahko predstavlja rizični ali varovalni faktor razvoja otrok in mladostnikov. Po teoriji samodoločanja je samoregulacija učenca najboljša, če je zadovoljena njegova potreba po povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2000). Glede na to, da učenci v šoli preživijo veliko svojega časa in so v nenehni interakciji z vrstniki in učitelji, je šola prostor, kjer si lahko pridobijo izkušnje in potrditev ali zavrnitev na socialnem in učnem področju. Počutje v šoli in sprejetost s strani sošolcev sta zelo pomembna za razvoj otroka in mladostnika, zato je raziskovanje odnosov v šoli nujno, česar se zavedajo učitelji, šolski svetovalni delavci in raziskovalci.

Sama sem različne vidike socialne sprejetosti otrok v slovenskih osnovnih šolah raziskala z vzporejanjem treh mer socialne sprejetosti učenca. Podatke sem pridobila s samooceno od učenca samega, s sociometrično preizkušnjo, ki so jo izpolnili sošolci, in z učiteljevo oceno socialne sprejetosti posameznega učenca. S pomočjo sociometrične preizkušnje sem učence razdelila v pet sociometričnih skupin (priljubljeni, povprečni, prezrti, kontroverzni in zavrnjeni učenci) in ugotavljala, ali obstajajo kakšne razlike v samopodobi in točnosti samoocene socialne sprejetosti ter učiteljeve ocene sprejetosti učenca med temi skupinami.

*H1: Učenci se glede na točnost samoocene lastne socialne sprejetosti v razredu razlikujejo v splošni, socialni in učni samopodobi.*

*H1a: Učenci, ki svojo sprejetost v razredu podcenjujejo, imajo nižjo socialno, učno in splošno samopodobo od ostalih učencev.*

*H2: Učenci iz različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v vseh vključenih dimenzijah samopodobe.*

*H2a: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino kontroverznih učencev imajo nižjo splošno, socialno in učno samopodobo kot sociometrično povprečni učenci.*

*H2b: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino priljubljenih učencev, imajo višjo splošno, socialno in učno samopodobo od učencev v drugih sociometričnih skupinah.*

*H3: Učenci različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v učni uspešnosti.*

*H3a: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino priljubljenih učencev, imajo višjo povprečno oceno v preteklem šolskem letu kot učenci ostalih sociometričnih skupin.*

*H3b: Sociometrično zavrjnjeni učenci imajo najnižjo povprečno oceno v preteklem šolskem letu v primerjavi z učenci iz ostalih sociometričnih skupin.*

Begin in Boivin (1989) ugotavljata, da je skupina zavrjnjenih učencev sestavljena iz dveh podskupin – agresivni zavrjnjeni učenci in zavrjnjeni učenci, ki v socialnih interakcijah težijo k umiku. Raziskave si niso edine o samopodobi zavrjnjenih učencev, nekatere potrjujejo, da imajo agresivni zavrjnjeni učenci (lažno) zelo visoko samopodobo, druge raziskave pa pravijo, da je agresivno vedenje povezano z nizko samopodobo. Podobno je tudi pri ocenjevanju socialne sprejetosti zavrjnjenih učencev. Nekatere raziskave pravijo, da vsi zavrjnjeni učenci precenjujejo svojo socialno sprejetost, druge raziskave pa dokazujejo precenjevanje samo pri skupini agresivnih zavrjnjenih učencev. Zanima me, ali se bo tudi na mojem vzorcu pokazalo, da sociometrično zavrjnjeni precenjujejo svojo socialno sprejetost znotraj razreda.

*H4: Sociometrično zavrjnjeni učenci v večji meri precenjujejo svoj socialni položaj v razredu kot učenci ostalih sociometričnih skupin*

Zanima me tudi skladnost ocenjevanja socialnega položaja učenca učiteljev in učencev. Pomembno je namreč, da učitelj pozna odnose v razredu in ve, kaj se v razredu dogaja; kateri učenec je aktivno zavrjnjen, kateri spregledan, kdo nima

prijateljev. Učitelj ima lahko namreč veliko vlogo pri odkrivanju osamljenih učencev in klik v razredu ter pri vključevanju nepriljubljenih učencev. Večina učiteljev precenjuje socialno sprejetost učencev in aktivno zavrnjene učence prepozna kot spregledane ali kontroverzne kot priljubljene. Zelo pomembno se mi zdi preveriti, ali učitelji v razredu prepoznajo najbolj rizične učence, da so lahko nanje bolj pozorni in jim v potencialno kriznih situacijah ponudijo pomoč.

Ugotovitve nekaterih raziskav so v prid skladnosti ocen učiteljev in učencev, spet druge ugotavljajo, da učitelji v splošnem precenjujejo socialni status učencev.

*H5: Učenci iz različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v učiteljevi oceni socialne sprejetosti.*

Nekateri učenci veliko časa preživijo za računalnikom, kjer imajo dostop do spletnih socialnih omrežij in iskanja virtualnih prijateljev. Prizadevanja računalniške industrije so usmerjena v to, da bi bilo življenje na internetu kar se da podobno realnemu življenju, a komunikacija preko svetovnega spleta se vseeno razlikuje od komunikacije iz oči v oči. V zadnjem času se pogosto pojavlja skrb, da mladostniki zaradi druženja na spletu zanemarjajo dejanske odnose z vrstniki.

Kar nekaj je raziskav, ki preučujejo različne dejavnike uporabe spletnih socialnih omrežij (npr. Facebooka), a med pregledano literaturo nisem našla ničesar na temo uporabe socialnih spletnih omrežij v povezavi s sociometričnimi skupinami. Odločila sem se, da bom preverila, ali obstaja povezanost med sprejetostjo učenca v razredu in različnimi vidiki vedenja na Facebooku (število prijateljev na spletnem socialnem omrežju Facebook, pogostost in trajanje obiska na Facebooku, ...). Ugotoviti pa želim tudi, ali večja uporaba Facebooka vpliva na šolske ocene.

Zanima me torej, kako se učenci različnih sociometričnih skupin znajdejo na socialnem omrežju; imajo tisti učenci, ki so v razredu priljubljeni, tudi na Facebooku več prijateljev ali so morda toliko bolj zasedeni z aktivnostmi v realnem življenju in nimajo toliko časa posedati za računalnikom.

*H6: Povprečna ocena je negativno korelirana s časom, ki ga učenci preživijo na Facebooku.*

*H7: Sociometrično bolj sprejeti učenci (priljubljeni in povprečni) imajo več prijateljev na Facebooku od sociometrično manj spretnih učencev (zavrjnjeni in prezrti).*

Različne raziskave navajajo različne ugotovitve v vezi s prediktorji učnega uspeha. Zanima me, katere izmed vključenih odvisnih spremenljivk bodo najboljši prediktor učnega uspeha.

*H8a :Mere socialne sprejetosti bodo statistično pomemben pozitiven prediktor povprečne ocene.*

*H8b: Mere uporabe Facebooka bodo statistično pomemben negativen prediktor povprečne ocene.*

*H8c: Rezultati na lestvicah samopodobe bodo statistično pomemben pozitiven prediktor povprečne ocene.*

## **2.1 Cilji**

- (1) Raziskati odnos med točnostjo samoocene lastne socialne sprejetosti v razredu in vsemi preverjanimi dimenzijami samopodobe;
- (2) raziskati morebitne razlike med učenci različnih sociometričnih skupin v učni, socialni, splošni samopodobi in učni uspešnosti;
- (3) raziskati odnos med različnimi merami socialne sprejetosti, samopodobe in uporabe Facebooka ter ugotoviti kateri sklop spremenljivk je najboljši prediktor povprečne ocene;
- (4) raziskati odnos med uporabo in vedenjem na spletnem omrežju Facebook ter učno uspešnostjo;
- (5) raziskati odnos med sprejetostjo učenca v razredu in različnimi vidiki vedenja na Facebooku.

### **3. METODA**

#### **3.1 Udeleženci**

V raziskavi je sodelovalo 556 učencev, od tega 291 deklet (52,3 %). Rezultate sem zbirala v 32 oddelkih šestih priložnostno izbranih slovenskih osnovnih šol. Vključeni so bili učenci od šestega do devetega razreda; 34 (6,1 %) jih je bilo iz šestega razreda, 206 (37,2 %) učencev iz sedmega razreda, 139 (25,1 %) iz osmega razreda in 175 (31,5 %) učencev iz zadnjega, devetega razreda.

173 učencev (31,1 %) je bilo iz šole v osrednjem delu Slovenije, ostali podatki so bili pridobljeni na podravskem koncu.

V raziskavo je bilo vključenih tudi 25 učiteljev, ki so udeležence poznali in učili. Za vsakega učenca posebej so označili oceno socialne sprejetosti znotraj razreda. Mere učiteljeve ocene sem uspela pridobiti za 422 učencev (75,9 %). O učiteljih nisem zbirala nobenih nadaljnjih demografskih značilnosti.

#### **3.2 Pripomočki**

##### **3.2.1 Lestvica intenzivnosti uporabe Facebooka – Facebook Intensity Scale (Ellison, Steinfield in Lampe, 2007)**

Za pridobitev podatkov o subjektivni oceni uporabe spletnega omrežja Facebook je bila uporabljena Lestvica intenzivnosti uporabe Facebooka. Z njo sem preverjala:

- (1) pogostost uporabe in čas preživet na socialnem omrežju (»Koliko časa na dan si v povprečju v prejšnjem tednu uporabljal/a Facebook?«),
- (2) čustveno navezanost na spletno mesto (»Bilo bi mi žal, če bi Facebook ukinili.«) in
- (3) stopnjo integracije uporabe Facebooka v vsakdanje življenje (»Facebook je postal del mojega vsakdana.«).

Učenci so na 5-stopenjski lestvici označili stopnjo strinjanja z vsako trditvijo (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, delno se ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – zelo se strinjam).

Notranjo zanesljivost lestvice sem izmerila s pomočjo koeficienta Cronbach alfa, ki znaša  $\alpha = 0,86$  in kaže na visoko notranjo zanesljivost (Bucik, 1997).

### **3.2.2 Mere socialne sprejetosti**

#### **3.2.2.1 Sociometrična preizkušnja**

Za pridobitev podatkov o socialni sprejetosti učencev v razredu sem uporabila sociometrično preizkušnjo s pozitivnim («Navedi tri sošolce, s katerimi se najraje družiš.») in z negativnim kriterijem («Navedi tri sošolce, s katerimi se najmanj rad/a družiš.»), pri čemer sem učence opozorila, da jim pri negativnem kriteriju ni potrebno navesti treh učencev.

Po pristopu standardiziranih dosežkov Coiea, Dodga in Coppotellija (1982) sem za učence v razredu na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje določila naslednje mere.

*Mera socialne preferenčnosti oz. všečnosti* je glavna mera socialne sprejetosti učenca. Definirana je kot razlika med standardiziranimi pozitivnimi in negativnimi izbirami.

*Mera socialnega vpliva* je definirana kot vsota standardiziranih pozitivnih in negativnih izbir ter odraža učenčevo socialno opaznost; učence z visokim socialnim vplivom štejemo med bolj opazne predstavnike neke socialne skupine, v mojem primeru razreda.

Na podlagi obeh mer (socialne preferenčnosti in vpliva) sem učence razdelila v pet sociometričnih skupin, kot jih opisujejo Coie idr. (1982):

- (1) priljubljeni učenci z veliko pozitivnimi in malo ali nič negativnimi izbirami;
- (2) zavrtni učenci z veliko negativnimi in malo ali nič pozitivnimi izbirami;
- (3) prezrti učenci z malo ali nič dobljenimi tako pozitivnimi kot negativnimi izbirami;
- (4) kontroverzni učenci z veliko pozitivnimi in veliko negativnimi izbirami;
- (5) povprečni učenci s povprečnim številom pozitivnih in negativnih izbir.

### **3.2.2.2 Učiteljeva ocena socialne sprejetosti učencev**

Učitelje (običajno razrednike) sem prosila, da na štiristopenjski lestvici (1 – učenca sošolci sploh ne sprejemajo, 2 – učenca sošolci večinoma ne sprejemajo, 3 – učenca sošolci večinoma sprejemajo, 4 – učenca sošolci dobro sprejemajo) za vsakega učenca v razredu ocenijo stopnjo njegove sprejetosti s strani sošolcev.

### **3.2.2.3 Samoocena socialne sprejetosti znotraj razreda**

Učence sem prosila, naj zapišejo, koliko sošolcev menijo, da jih bo izbralo kot nekoga, s katerim se najraje družijo. Za lažjo in realnejšo predstavo sem skupaj z učenci izračunala, kako bi bilo, če bi jih izbrali vsi sošolci – število vseh učencev minus 1.

### **3.2.3 Vprašalnik samopodobe – Self Description Questionnaire (SDQ-II)**

Za potrebe raziskave sem za pridobitev podatkov o samopodobi mladostnikov uporabila tri dimenzije iz Vprašalnika samopodobe (Self-description questionnaire II, Marsh, 1992):

- (1) odnosi z vrstniki (»Imam mnogo prijateljev.«),
- (2) učna samopodoba (»Pri večini šolskih predmetov se hitro učim.«) in
- (3) splošna samopodoba (»Nič, kar naredim, se ne posreči.«).



Vprašalnik samopodobe SDQ-II je uveljavljena in pogosto uporabljena mera samopodobe za adolescente, osnovana je modelu samopodobe Shavelsona, Hubnerjeve in Stantonona (1976).

Dimenzija »odnosi z vrstniki« meri samozaznano priljubljenost med vrstniki, zmožnost sklepanja prijateljstev in zaznano kvaliteto teh prijateljstev. Notranja zanesljivost lestvice je visoka (Cronbach  $\alpha$  znaša od 0,84 do 0,86; Marsh, Parade in Ayotte, 2004). Dimenzija učne samopodobe meri mladostnikovo samozaznavo znanj, zmožnosti in interesa za šolsko delo na splošno. Notranja zanesljivost lestvice znaša od  $\alpha = 0,88$  do  $\alpha = 0,90$  (Marsh idr., 2004). Dimenzija splošne samopodobe preverja mladostnikovo zaznavo sebe kot sposobnega in učinkovitega posameznika, ki je zadovoljen in ponosen nase. Notranja zanesljivost te lestvice se giblje od  $\alpha = 0,82$  do  $\alpha = 0,85$  (Marsh idr., 2004).

Vse tri dimenzije vsebujejo po deset postavk, polovica postavk na vsaki dimenziji se vrednoti obrnjeno. Učenci so na 4-stopenjski lestvici (1 – nikoli ne velja, 2 – včasih velja, 3 – skoraj vedno velja in 4 – vedno velja) označili, v kolikšni meri navedena trditev drži zanje.

### **3.2.4 Šolska uspešnost**

Učence sem prosila, da zapišejo zaključene ocene treh predmetov (slovenščina, matematika in prvi tuji jezik) za preteklo šolsko leto. Ocene sem seštela in dobila mero šolske uspešnosti za vsakega učenca.

## **3.3 Postopek**

Kontaktirala sem enajst osnovnih šol po Sloveniji in v raziskavo vključila tistih šest, ki so se strinjale s sodelovanjem. Sodelovali so lahko le tisti učenci, ki so prinesli podpisana soglasja staršev. Da bi zagotovila veljavnost podatkov, pridobljenih s sociometrično preizkušnjo, sem raziskavo izvedla v razredih, kjer je bilo vrnjenih več kot 70 % soglasij.

Ker sociometrična preizkušnja ni anonimna mera, sem učencem zaradi varovanja podatkov razdelila šifre, ki so bile sestavljene in prvih dveh črk imen/a in prvih dveh črk priimka/-ov.

Reševanje vprašalnika je v povprečju trajalo 15 minut, če učenci niso razumeli kakšnega vprašanja, je bila v razredu zmeraj prisotna oseba, na katero so se lahko obrnili za razlago.

## 4. REZULTATI

Pridobljeni podatki so bili statistično obdelani z računalniških programom IBM SPSS, verzija 21 (statistični paket za socialne znanosti).

V tabeli 1 so prikazane mere opisne statistike in Pearsonov koeficient korelacije za vse tri preverjane dimenzije samopodobe (socialna, učna in splošna samopodoba), socialna preferenčnost in socialni vpliv, skupaj s samooceno pozitivnih izbir s strani sošolcev in učiteljevo oceno socialne sprejetosti posameznega učenca. Dodala sem še povprečno skupno oceno v lanskem šolskem letu in rezultate lestvice intenzivnosti uporabe Facebooka, kjer sem izpostavila dve spremenljivki, ki sta kasneje pri preverjanju hipotez še posebej pomembni (število minut, ki jih učenec na dan preživi na Facebooku in število prijateljev, ki jih ima na omenjenem socialnem omrežju).

Za potrebe obdelave podatkov sem glede na samooceno socialne sprejetosti znotraj razreda, ki sem jo preverjala z vprašanjem: *»Kaj meniš, koliko sošolcev te bo izbralo kot nekoga, s katerim se najraje družijo?«*, učence razdelila v tri skupine. V prvi skupini so bili učenci, ki so svojo socialno sprejetost v razredu podcenjevali; na zgornje vprašanje so torej odgovorili s številom, ki je bilo manjše od števila dejanskih pozitivnih izbir s strani sošolcev ( $N = 147$ , kar je 29,3 %). V drugi skupini so bili učenci, ki so točno napovedali število pozitivnih izbir s strani sošolcev; število, ki so ga podali, se je natanko ujemalo s številom pozitivnih izbir, ki jih je posameznik dobil od sošolcev ( $N = 109$ , kar znaša 21,8 %). V tretji skupini so bili učenci, ki so svojo socialno sprejetost v razredu precenjevali; na vprašanje so odgovorili s številom, ki je bilo večje od dejanskega števila pozitivnih izbir, ki so jih posamezniku namenili sošolci ( $N = 245$ , kar predstavlja 48,9 %).

V tabeli 2 sem prikazala rezultate asimetrije, sploščenosti, testa Kolmogorov-Smirnov in testa Shapiro-Wilk za vse pomembne spremenljivke. Hipotezo 1 (točnost samoocene glede na različne dimenzije samopodobe) in 2 (razlike v samopodobi glede na sociometrične skupine) sem preverjala z enosmerno analizo

variance (ANOVA) in post hoc analizami. Za preverjanje hipotez 3 (razlike v učnem uspehu glede na sociometrične skupine) in 5 (razlike v učiteljevi oceni sprejetosti glede na sociometrične skupine) sem uporabila robusni test povprečij Welch, saj variance niso bile homogene. Hipotezo 4 (precenjevanje sociometričnega položaja zavrnenih učencev) sem preverjala s Pearsonovim hi-kvadrat testom in post hoc analizami. Hipoteza 6 (povezava med povprečno oceno in časom na Facebooku) je bila preverjena s Pearsonovim koeficientom korelacije, hipoteza 7 (razlike med povprečjema števila prijateljev na Facebooku sociometrično bolj in manj sprejetih učencev) pa s *t*-testom za neodvisne vzorce. Hipoteze 8a, 8b in 8c (prediktor povprečne ocene) sem preverjala s pomočjo hierarhične multiple regresije.

Tabela 1. *Mere opisne statistike s Pearsonovim koeficientom korelacije in koeficienti zanesljivosti za uporabljene vprašalnike samopodobe in lestvico intenzivnosti uporabe Facebooka*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	SDQ Splošna	SDQ Socialna	SDQ Učna	Lestvica Fb	Prijatelji na Fb	Št. min. na Fb	Soc. pref.	Soc. vpliv	Učit. ocena	Samo ocena	Povpr ocena
N	556	556	556	451	445	453	551	551	417	501	508
M	29,41	30,53	28,68	17,85	567,53	107,89	0,00	0,00	3,34	2,20	3,87
SD	5,40	5,68	6,13	6,09	728,30	121,97	1,52	1,21	0,62	0,86	0,89
1	(,78)										
2	,65**	(,80)									
3	,74**	,51**	(,84)								
4	,04	,18**	,01	(,89)							
5	-,04	,10*	-,06	,34**	-						
6	-,06	,10*	-,17**	,42**	,20**	-					
7	,03	,14**	,09**	,03	,02	,07	-				
8	-,05	,01	-,05	,02	,05	,09	,00	-			
9	,10	,13*	,15**	-,03	-,06	-,14*	,42**	,12**	-		
10	,13**	,05	,05	,09	-,03	,01	,42**	-,33**	-,05	-	
11	,28**	,05	,51**	-,07	-,17**	-,25**	,24**	-,05	,23**	-,08	-

*Opombe.* SDQ Splošna = splošna samopodoba; SDQ Socialna = socialna samopodoba; SDQ Učna = učna samopodoba; Lestvica Fb = Lestvica intenzivnosti uporabe Facebooka; Soc. pref. = socialna preferenčnost; Soc. vpliv = socialni vpliv; Učit. ocena = učiteljeva ocena socialne sprejetosti učenca; \*\*Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,01; \* korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05; na diagonali so koeficienti zanesljivosti Cronbach alfa.

Iz tabele 1 je razvidno, da je med obravnavanimi spremenljivkami veliko statistično pomembnih korelacij. Splošna, socialna in učna samopodoba med seboj statistično pomembno in visoko pozitivno korelirajo, kar kaže na dobro povezanost poddimenzij konstrukta samopodobe. Nizka, vendar statistično pomembna pozitivna povezava se je pokazala med splošno samopodobo in posameznikovo samooceno socialne sprejetosti v razredu ter povprečno oceno v lanskem šolskem letu. Socialna samopodoba in uporabljene mere Facebooka med seboj korelirajo, vendar je ta povezava nizka. Socialna samopodoba se prav tako statistično pomembno pozitivno, vendar nizko povezuje s socialno preferenčnostjo in učiteljevo oceno socialne sprejetosti učenca. Nizko negativno statistično pomembno korelacijo najdemo med učno samopodobo in časom, ki ga učenec preživi na Facebooku; nizko pozitivno pa s sociometrično preferenčnostjo in učiteljevo oceno. Učna samopodoba je visoko statistično pomembno pozitivno povezana s povprečno oceno v preteklem šolskem letu.

Lestvica intenzivnosti uporabe Facebooka se statistično pomembno in srednje visoko povezuje s postavkama, ki se nanašata na uporabo spletnega omrežja, kar ponovno kaže na dobro veljavnost lestvice. Prav tako postavki statistično pomembno korelirata med seboj in se obe nizko negativno povezujeta s povprečno oceno. Čas na Facebooku je zraven ostalih povezav statistično pomembno negativno povezan z učiteljevo oceno socialne sprejetosti, pri čemer je povezava nizka.

Socialna preferenčnost je srednje visoko pozitivno in statistično pomembno korelirana z učiteljevo oceno ter samooceno socialne sprejetosti ter zmerno in statistično pomembno pozitivno povezana s povprečno oceno. Socialni vpliv je nizko, statistično pomembno pozitivno povezan z učiteljevo oceno in srednje visoko, negativno povezan s samooceno socialne sprejetosti. Pozitivna statistično pomembna korelacija se je pokazala tudi med učiteljevo oceno v preteklem šolskem letu in samooceno priljubljenosti učenca, a je ta povezanost nizka do zmerne.

Tabela 2. Asimetrija, sploščenost in rezultati testov za preverjanje hipoteze o normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilk)

	Asimetrija		Sploščenost		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	KA	SE	KS	SE	D	df	<i>p</i>	D	df	<i>p</i>
Splošna samopodoba	-0,22	0,10	-0,52	0,21	0,07	282	,00	0,98	282	,00
Socialna samopodoba	-0,36	0,10	-0,73	0,21	0,10	282	,00	0,97	282	,00
Učna samopodoba	-0,03	0,10	-0,96	0,21	0,09	282	,00	0,97	282	,00
Lestvica uporabe Fb	-0,02	0,12	-0,83	0,23	0,07	282	,00	0,98	282	,00
Prijatelji na Fb	3,22	0,12	13,72	0,23	0,24	282	,00	0,64	282	,00
Število minut na Fb	2,76	0,12	9,96	0,23	0,23	282	,00	0,75	282	,00
Socialni vpliv	2,16	0,10	11,32	0,21	0,06	282	,03	0,98	282	,00
Socialna preferenčnost	0,65	0,10	0,69	0,21	0,09	282	,00	0,97	282	,00
Učiteljeva ocena	-0,44	0,12	-0,33	0,24	0,29	282	,00	0,76	282	,00
Samooocena	2,61	0,11	11,12	0,22	0,18	282	,00	0,84	282	,00
Povprečna ocena	-0,40	0,15	-0,98	0,29	0,16	282	,00	0,93	282	,00

*Opombe.* KA = koeficient asimetrije; SE = Standardna napaka, KS = koeficient sploščenosti; df = stopnje prostosti; *p* = statistična pomembnost

*H1: Učenci se glede na točnost samoocene lastne socialne sprejetosti v razredu razlikujejo v splošni, socialni in učni samopodobi.*

Ali se povprečne vrednosti treh dimenzij samopodobe med učenci, ki drugače ocenjujejo svojo sprejetost, statistično pomembno razlikujejo, sem preverila z enosmerno analizo variance (ANOVA). Pred tem sem preverila še, ali so zadovoljene vse predpostavke tega testa. S Kolmogorov-Smirnovim in Shapiro-Wilkovim testom sem preverila, ali so spremenljivke porazdeljene normalno. Testa sta pokazala, da se porazdelitve vseh vključenih spremenljivk statistično pomembno razlikujejo od normalne ( $p < 0,05$ ; za točne vrednosti glej tabelo 2). Na tem mestu naj omenim, da se uporaba Kolmogorov-Smirnovega testa v primeru velikih vzorcev velikokrat odsvetuje, saj obstaja velika verjetnost zavrnitve hipoteze o normalni porazdelitvi navkljub le majhnim deviacijam (Howell, 2010), zato sem normalnost porazdelitve ugotavljala še na druge načine. Rezultati asimetrije in sploščenosti pri nobeni lestvici samopodobe (socialna, učna in splošna samopodoba) ne presegajo absolutne vrednosti 1 – interval zaupanja torej zajema vrednost 0 – zato lahko sklepamo, da pomembnih odstopanj od normalne porazdelitve ni (Howell, 2010). Rezultati asimetrije in sploščenosti so

prikazani v tabeli 2. Tudi grafični prikazi histogramov kažejo na približno normalno porazdelitev podatkov.

V prid hipotezi o normalnosti podatkov govori tudi centralni limitni izrek, imenovan tudi zakon velikih števil. Games (1984) piše, da lahko pri velikih vzorcih zagotovo trdimo, da je porazdelitev vzorčnih aritmetičnih sredin približno normalna, kar dokazujejo tudi teoretične in empirične raziskave, kjer analize variance (ANOVA) in/ali t testi ustrezno delujejo. Na podlagi statističnih dokazov za in proti normalni porazdelitvi podatkov sem za potrebe statističnih analiz privzela, da je porazdelitev približno normalna. Poleg tega je ANOVA zelo robusen test in daje točne rezultate tudi ob prisotnosti kršenja določenih predpostavk testa, kot je normalnost porazdelitve in homogenost varianc (Schmider, Zeigler, Danay, Beyer in Bühner, 2010). Prednost pred neparametričnimi alternativami ima ANOVA tudi v večji statistični moči (Tanizaki, 1997). Na podlagi tega sem se odločila, da bom za testiranje razlik med skupinami uporabila ANOVA.

Tabela 3. *Opisne statistike za dimenzije splošne, socialne in učne samopodobe ter učiteljevo oceno sprejetosti učenca glede na samooceno socialne sprejetosti v razredu*

	Samoocena	N	M	SD
Splošna samopodoba	Podcenjena	147	28,89	0,41
	Točna	109	28,92	0,56
	Precenjena	245	30,39	0,34
Socialna samopodoba	Podcenjena	147	30,75	0,44
	Točna	109	29,36	0,57
	Precenjena	245	31,21	0,35
Učna samopodoba	Podcenjena	147	28,90	0,51
	Točna	109	27,73	0,58
	Precenjena	245	29,40	0,40

*Opombe.* Podcenjena = Podcenjena samoocena lastne socialne sprejetosti; Točna = Točna samoocena lastne socialne sprejetosti; Precenjena = Precenjena samoocena lastne socialne sprejetosti.

K preverjanju zadovoljenosti predpostavk za analizo varianc spada tudi preverjanje homogenosti varianc. Pri preverjanju homogenosti varianc z

Levenovim testom se je pokazalo, da rezultat testa ni statistično pomemben, kar pomeni, da so pri vseh treh dimenzijah samopodobe variance homogene. Pri splošni samopodobi so bile variance homogene,  $F(2, 498) = 2,01$ ;  $p = 0,14$ . Tudi pri socialni samopodobi so bile variance homogene,  $F(2, 498) = 1,07$ ;  $p = 0,34$ . In nazadnje, o homogenosti varianc lahko govorimo tudi pri učni samopodobi,  $F(2, 498) = 0,1$ ;  $p = 0,90$ .

Tabela 4. Povzetek analize variance za preverjanje razlik v splošni, socialni in učni samopodobi glede na točnost samoocen

	SS	df	MS	F	<i>p</i>	$\eta^2$
<b>Splošna samopodoba</b>						,019
Med skupinami	276,81	2	138,41	4,86	,01	
Znotraj skupin	14186,66	498	28,49			
Skupaj	14463,48	500				
<b>Socialna samopodoba</b>						,016
Med skupinami	258,73	2	129,36	4,16	,02	
Znotraj skupin	15482,18	498	31,09			
Skupaj	15740,90	500				
<b>Učna samopodoba</b>						,011
Med skupinami	210,45	2	105,22	2,78	,06	
Znotraj skupin	18852,73	498	37,86			
Skupaj	19063,18	500				

Opombe. SS = vsota kvadrata; MS = povprečje kvadratov;  $\eta^2$  = velikost učinka

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati mnogoternih primerjav (*post hoc* analiz); izbrala sem Hochberg's GT2 test zaradi razlik med velikostmi skupin, ki sem jih primerjala med seboj.

Učenci, ki svoj socialni položaj v razredu podcenjujejo, imajo statistično pomembno nižjo splošno samopodobo od skupine učencev, ki svoj socialni status precenjujejo ( $p = 0,2$ ). Učenci, ki svoj socialni položaj v razredu ocenjujejo točno, imajo statistično pomembno nižjo socialno samopodobo kot učenci, ki svoj socialni položaj precenjujejo ( $p = 0,13$ ). Učenci, ki različno zaznavajo svojo sprejetost v razredu, se v učni samopodobi ne razlikujejo statistično pomembno ( $p > 0,05$ ).



Velikost učinka lahko pri vseh treh spremenljivkah po Cohenu (1988; v Elis, 2010) opredelimo kot majhen učinek.

*H1a: Učenci, ki svojo sprejetost v razredu podcenjujejo, imajo nižjo socialno, učno in splošno samopodobo od ostalih učencev*

Iz tabele 3 je razvidno, da imajo učenci, ki svoj socialni položaj v razredu podcenjujejo, nižjo splošno, socialno in učno samopodobo od učencev, ki svoj socialni položaj precenjujejo, ne pa tudi nižje od učencev, ki so svojo socialno sprejetost v razredu ocenili točno. Na podlagi tabele 4 in kasnejših *post hoc* analiz pa zaključujem, da je statistično pomembna razlika med učenci, ki so samooceno podcenili in precenili, samo v splošni samopodobi.

H2: Učenci iz različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v vseh vključenih dimenzijah samopodobe

Tabela 5. Opisne statistike splošne, socialne in učne samopodobe glede na sociometrične skupine

	Sociometrični status	N	M	SD
Splošna samopodoba	Priljubljeni	81	29,19	0,54
	Zavrjnjeni	65	29,28	0,65
	Prezrti	43	29,93	0,85
	Kontroverzni	19	26,92	1,16
	Povprečni	96	29,01	0,58
Socialna samopodoba	Priljubljeni	81	32,01	0,60
	Zavrjnjeni	65	28,94	0,76
	Prezrti	43	29,89	0,93
	Kontroverzni	19	31,23	1,07
	Povprečni	96	29,77	0,60
Učna samopodoba	Priljubljeni	81	28,70	0,65
	Zavrjnjeni	65	27,54	0,76
	Prezrti	43	30,13	0,83
	Kontroverzni	19	26,19	1,15
	Povprečni	96	28,17	0,63
Povprečna ocena	Priljubljeni	81	4,09	0,07
	Zavrjnjeni	65	3,46	0,09
	Prezrti	43	3,99	0,11
	Kontroverzni	19	3,61	0,18
	Povprečni	96	3,95	0,06
Učiteljeva ocena socialne sprejetosti učenca	Priljubljeni	81	3,53	0,06
	Zavrjnjeni	65	2,92	0,08
	Prezrti	43	3,56	0,08
	Kontroverzni	19	3,26	0,13
	Povprečni	96	3,40	0,06
Število vseh prijateljev na Fb	Priljubljeni	81	556,27	87,85
	Zavrjnjeni	65	523,52	93,3
	Prezrti	43	485,14	143,06
	Kontroverzni	19	887,37	281,01
	Povprečni	96	629,50	76,52

Ali se povprečne vrednosti med skupinami razlikujejo statistično pomembno, smo ponovno preverili z analizo variance (ANOVA). Tudi v tem primeru so rezultati testov Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilk pokazali, da se nobena izmed spremenljivk ne porazdeljuje normalno ( $p < 0,05$ ; za točne vrednosti glej tabelo 2). Pri preverjanju homogenosti varianc z Levenovim testom se je pokazalo, da rezultat testa ni bil statistično pomemben, kar pomeni, da so bile pri vseh treh dimenzijah samopodobe variance med skupinami homogene.

Pri splošni samopodobi so bile variance homogene,  $F(4, 554) = 1,98$ ,  $p = 0,10$ . Tudi pri socialni samopodobi so bile variance homogene,  $F(4, 554) = 1,4$ ,  $p = 0,23$ . In nazadnje, o homogenosti varianc lahko govorimo tudi pri učni samopodobi,  $F(4, 554) = 0,29$ ,  $p = 0,89$ . Kljub nenormalni porazdelitvi spremenljivk sem se na podlagi robustnosti ANOVA v takih primerih (Schimder idr., 2010) odločila za uporabo tega testa.

Tabela 6. Povzetek analize variance za preverjanje razlik v splošni, socialni in učni samopodobi glede na sociometrični položaj

	SS	df	MS	F	<i>p</i>
<b>Splošna samopodoba</b>					
Med skupinami	153,66	4	38,41	1,32	,26
Znotraj skupin	15876,02	544	29,18		
Skupaj	16029,68	548			
<b>Socialna samopodoba</b>					
Med skupinami	359,45	4	89,86	2,84	,02
Znotraj skupin	17227,94	544	31,67		
Skupaj	17587,39	548			
<b>Učna samopodoba</b>					
Med skupinami	398,07	4	99,52	2,66	,03
Znotraj skupin	20379,99	544	37,46		
Skupaj	20778,06	548			

*Opombe.* SS = vsota kvadratov; df = stopinje prostosti; MS = povprečje kvadratov.

*Post hoc* analize so bile zaradi neenakosti vzorcev skupin opravljene s Hochbergovim GT2 testom. Pri splošni samopodobi se niso pokazale statistično pomembne razlike med skupinami ( $p > 0,05$ ). Sociometrično zavrtnjeni učenci imajo statistično pomembno nižjo socialno samopodobo kot sociometrično

priljubljeni učenci ( $p = 0,02$ ). Podobno se je pokazalo tudi pri učni samopodobi. Sociometrično zavrtnjeni učenci imajo statistično pomembno nižjo učno samopodobo od prezrtih učencev ( $p = 0,03$ ).

*H2a: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino kontroverznih učencev, imajo nižjo splošno, socialno in učno samopodobo kot sociometrično povprečni učenci.*

Z analizo variance in kasnejšimi *post hoc* analizami smo ugotovili, da med sociometrično kontroverznimi in povprečnimi učenci ni statistično pomembnih razlik v nobeni izmed treh dimenzij samopodobe.

*H2b: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino priljubljenih učencev, imajo višjo splošno, socialno in učno samopodobo od učencev v drugih sociometričnih skupinah.*

Sociometrično priljubljeni učenci so dosegli višje rezultate na lestvici socialne samopodobe od vseh ostalih sociometričnih skupin, vendar so analiza variance in *post hoc* analize pokazale, da se statistično pomembno razlikujejo le od sociometrično zavrtnjenih učencev. Na ostalih dveh lestvicah samopodobe se sociometrično priljubljeni učenci statistično pomembno ne razlikujejo od učencev drugih sociometričnih skupin.

*H3: Učenci različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v učni uspešnosti.*

Testa Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilk sta bila statistično pomembna, kar pomeni, da se porazdelitev podatkov statistično pomembno razlikuje od normalne. Pri preverjanju homogenosti varianc z Levenovim testom, se je pokazalo, da je rezultat testa statistično pomemben,  $F(4, 498) = 2,61$ ,  $p = 0,04$ , kar pomeni, da variance niso homogene. Glede na to, da sta bili kršeni dve predpostavki za test

ANOVA<sup>4</sup>, sem se kljub robustnosti omenjenega testa odločila uporabo testa enakosti povprečij Welch,  $F(4, 144) = 8,23$ ,  $p = 0,00$ , ki je bil statistično pomemben.

*Post hoc* analize so bile zaradi neenakosti varianc med skupinami opravljene z Games-Howell testom. Rezultati testa so pokazali, da ima skupina sociometrično zavrženih učencev statistično pomembno nižjo povprečno oceno ( $p = 0,00$ ) kot učenci vseh ostalih sociometričnih skupin, razen kontroverznih učencev ( $p = 0,94$ ).

*H3a: Učenci, ki so umeščeni v sociometrično skupino priljubljenih učencev, imajo višjo povprečno oceno v preteklem šolskem letu kot učenci ostalih sociometričnih skupin.*

Iz tabele 6 je razvidno, da imajo sociometrično priljubljeni učenci res najvišjo povprečno oceno v lanskem letu, vendar so testi pokazali, da imajo sociometrično priljubljeni učenci statistično pomembno višjo povprečno oceno le od skupine sociometrično zavrženih učencev, ne pa tudi od učencev ostalih sociometričnih skupin.

*H3b: Sociometrično zavrženi učenci imajo najnižjo povprečno oceno v preteklem šolskem letu v primerjavi z učenci iz ostalih sociometričnih skupin.*

Sociometrično zavrženi učenci imajo resnično najnižjo povprečno oceno v preteklem šolskem letu (glej tabelo 6). Test Games-Howella pa je pokazal, da imajo sociometrično zavrženi učenci statistično pomembno nižjo povprečno oceno od vseh ostalih sociometričnih skupin ( $p = 0,00$ ), razen od skupine sociometrično kontroverznih učencev ( $p = 0,94$ ).

---

<sup>4</sup> Tudi ANOVA je pokazala statistično pomembno razliko med skupinami  $F(4, 498) = 8,65$ ,  $p = 0,00$ .

H4: Sociometrično zavrjnjeni učenci v večji meri precenjujejo svoj socialni položaj v razredu kot učenci ostalih sociometričnih skupin

Tabela 7. Frekvenčna in odstotna porazdelitev učencev različnih sociometričnih skupin glede na samooceno socialne sprejetosti v razredu

		Samoocena			Skupaj
		Podcenjena	Točna	Precenjena	
Priljubljeni	Število	69,00	23,00	27,00	119
	% od priljubljenih	57,98	19,33	22,69	100,0%
Zavrjnjeni	Število	4,00	19,00	69,00	92
	% od zavrjnjenih	4,35	20,65	75,00	100,0%
Prezrti	Število	3,00	11,00	55,00	69
	% od prezrtih	0,0000	15,94	79,71	100,0%
Kontroverzni	Število	17,00	3,00	5,00	25
	% od kontroverznih	68,00	12,00	20,00	100,0%
Povprečni	Število	54,00	52,00	88,00	194
	% od povprečnih	27,84	26,80	45,36	100,0%
Skupaj	Število	147	108	244	499
	% od vseh	29,5%	21,6%	48,9%	100,0%

*Opombe.* Podcenjena = Podcenjena samoocena lastne socialne sprejetosti; Točna = Točna samoocena lastne socialne sprejetosti; Precenjena = Precenjena samoocena lastne socialne sprejetosti.

Ali se razmerje zastopanosti zavrjnjenih učencev v skupini tistih, ki so svoj socialni položaj v razredu precenili, razlikuje od učencev drugih sociometričnih skupin, sem preverila s Pearsonovim hi-kvadratom in post hoc analizami.

Zaradi zgornjih podatkov v tabeli 7 sem se kljub kršenju predpostavke, da naj bi vsaka podskupina vsebovala vsaj 5 podatkov, odločila, da test izvedem. Rezultat hi kvadrat je bil statistično pomemben,  $\chi^2(8) = 132,64$ ,  $p = 0,00$ ; kar pomeni, da se zastopanost sociometrično zavrjnjenih, priljubljenih, prezrtih, povprečnih in/ali kontroverznih učencev v skupini podcenjene, točno ocenjene ali precenjene samoocene statistično pomembno razlikuje.

Sledila sem postopku, ki sta ga opisala Garcia-Perez in Nunez-Anton (2003), in prilagojene z-vrednosti transformirala v hi kvadrat vrednosti. Ker je bilo v postopku narejenih 15 različnih analiz, sem uporabila Bonferroni popravek za nadzor napake tipa 1. Rezultati post hoc izračunov so pokazali, da se odstotek sociometrično zavrženih učencev v skupini učencev, ki so precenili svojo socialno priljubljenost, statistično pomembno razlikuje od pričakovane (hi kvadrat) porazdelitve ( $p = 0,00$ ). Rezultati so pokazali tudi, da se od pričakovane porazdelitve znotraj skupin podcenjene in precenjene samoocene razlikuje tudi porazdelitev učencev v sociometričnih skupinah priljubljenih, prezrtih in kontroverznih učencev.

*H5: Učenci iz različnih sociometričnih skupin se razlikujejo v učiteljevi oceni socialne sprejetosti*

Pri preverjanju normalnosti porazdelitve so rezultati testov Kolmogorov-Smirnov in Shapiro Wilk pokazali, da se porazdelitvi pomembno razlikujeta od normalne ( $p < 0,05$ ; za točne vrednosti glej tabelo 2).

Levenov test  $F(4, 409) = 3,51$ ,  $p = 0,01$  je statistično pomemben, kar pomeni, da variance niso homogene. Zaradi prisotnosti dveh inikatorjev (nenormalna porazdelitev podatkov in nehomogenost variance) kršitve predpostavk testa ANOVA<sup>5</sup> sem se odločila, da bom upoštevala robusni test Welch,  $F(4, 123,24) = 20,41$ ,  $p = 0,00$ , rezultat, kateri priča o razlikah med skupinami. Da bi izvedela med katerimi skupinami so razlike, sem zaradi neenakosti skupinskih varianc izbrala test Games-Howel. Rezultat testa je pokazal, da učitelji ocenjujejo socialno sprejetost zavrženih učencev statistično pomembno nižje kot socialno sprejetost učencev v drugih sociometričnih skupinah ( $p < 0,03$ ).

Glede na to, da je ocenjevanje socialne sprejetosti, med katere spada tudi ocena socialne sprejetosti s strani učiteljev, osrednje vprašanje naloge, sem v Tabeli 8 za

---

<sup>5</sup> Tudi rezultati ANOVA kažejo na razlike med skupinami  $F(4,409) = 21,38$ ;  $p = 0,00$ .

ilustracijo prikazala podrobne rezultate učiteljevih ocen po sociometričnih skupinah.

Tabela 8. Opisne statistike za učiteljevo oceno glede na sociometrične skupine

Učiteljeva ocena		Sociometrični položaj				
		Priljubljeni	Zavrjnjeni	Prezrti	Kontroverzni	Povprečni
1 - Učenca sošolci sploh ne sprejemajo	Frekvenca	0	1	0	0	0
	Odstotek	0	1,12	0	0	0
2 - Učenci sošolca večinoma ne sprejemajo	Frekvenca	1	19	1	1	8
	Odstotek	0,91	21,34	1,51	4,16	6,35
3 - Učenci sošolca večinoma sprejemajo	Frekvenca	45	59	29	15	62
	Odstotek	41,28	66,29	43,93	62,5	49,21
4 - Učenci sošolca dobro sprejemajo	Frekvenca	63	10	36	8	56
	Odstotek	57,79	11,23	54,54	33,33	44,44
	Frekvenca	109	89	66	24	126
Skupaj	Odstotek	100	100	100	100	100

*H6: Povprečna ocena je negativno korelirana s časom, ki ga učenci preživijo na Facebooku*

Pearsonov koeficient korelacije med časom, ki ga učenec preživi na Facebooku na dan in povprečno oceno, znaša  $-0,25$ ;  $p = ,00$ , kar pomeni, da manj uspešni učenci na Facebooku preživijo več časa oziroma z drugimi besedami: učenci, ki na Facebooku preživijo več časa, imajo nižjo povprečno oceno.

*H7: Sociometrično bolj sprejeti učenci (priljubljeni in povprečni) imajo več prijateljev na Facebooku od sociometrično manj spretnih učencev (zavrjnjeni in prezrti)*

Sociometrično bolj sprejeti učenci imajo v povprečju nekoliko več prijateljev na Facebooku ( $M = 574$ ,  $SE = 664$ ) v primerjavi s sociometrično manj sprejetimi učenci ( $M = 505$ ,  $SE = 777$ ). Vendar razlika ni statistično pomembna  $t(408) = 0,94$ ,  $p > 0,05$ .



H8a: Mere socialne sprejetosti bodo statistično pomemben pozitiven prediktor povprečne ocene

H8b: Mere uporabe Facebooka bodo statistično pomemben negativen prediktor povprečne ocene

H8c: Rezultati na lestvicah samopodobe bodo statistično pomemben pozitiven prediktor povprečne ocene

Tabela 8. Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju povprečne ocene učenca

	Povprečna ocena (N = 273)							
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$
Korak 1: Kontrolni spr.								
Spol	,33	,19***	,30	,17**	,32	,19***	,28	,16***
Starost	-,20	-,25***	-,21	-,26***	-,16	-,19***	-,23	-,28***
$\Delta R^2$		,10***						
Korak 2: Mere soc. sprejetosti								
Učiteljeva ocena			,17	,12	,12	,09	,10	,07
Soc. vpliv			-,10	-,12	-,06	-,07	-,01	-,01
Soc. preferenčnost			,08	,15*	0,10	,18**	,11	,21***
Samocena			,01	,02	,02	,05	,02	,06
$\Delta R^2$				,07***				
Korak 3: Uporaba Fb								
Intenzivnost uporabe Fb					,00	,00	-,00	-,00
Minute v dnevnu na Fb					-,00	-,21***	-,00	-,12*
Število preverjanj Fb					-,02	-,11	-,02	-,09
Število prijateljev na Fb					-,00	-,06	,00	,01
$\Delta R^2$						,07***		
Korak 4: Samopodoba								
Socialna samopodoba							-,03	-,22***
Učna samopodoba							,08	,52***
Splošna samopodoba							,00	,02
$\Delta R^2$								,20***
$R^2$		,10***		,17***		,24***		,43***
F za spremembo v $R^2$		15,04***		9,06***		8,09***		15,13***

Opombe. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

S hierarhično multiplo regresijo sem preverila, kateri sklop preverjanih spremenljivk najbolj napoveduje povprečno oceno. Pred tem sem preverila, ali podatki izpolnjujejo predpostavke linearne regresije (Field, 2013).

Najprej sem s pomočjo testov Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilk preverila, ali je odvisna spremenljivka (povprečna ocena) porazdeljena normalno. Rezultati so pokazali, da se porazdelitev spremenljivke razlikuje od normalne (glej tabelo 2).

Preverila sem še rezultate asimetričnosti in sploščenosti (tabela 2) in na podlagi teh rezultatov zaključila, da porazdelitev odvisne spremenljivke bistveno ne odstopa od normalne (Howell, 2010) in nadaljevala z regresijsko analizo.

V prvem koraku sem vključila kontrolni spremenljivki spol in starost. Obe spremenljivki pojasnita statistično pomemben delež variance povprečne ocene ( $p < 0,001$ ), spol je s povprečno oceno povezan pozitivno, kar pomeni, da imajo punce statistično pomembno višjo povprečno oceno. Starost pa se s povprečno oceno povezuje negativno; če torej povečamo neodvisno spremenljivko starost, se odvisna spremenljivka povprečna ocena zniža. Mlajši učenci imajo torej statistično pomembno višje ocene kot starejši učenci. Spol in starost lahko skupaj pojasnita 10 % variance povprečne ocene, kar Cohen (1988, v Elis, 2010) opredeljuje kot majhen delež pojasnjene variance.

V drugem koraku sem spremenljivkama spol in starost dodala mere socialne sprejetosti (učiteljevo oceno, socialni vpliv, socialno preferenčnost in samooceno). Vse mere razen socialnega vpliva se s povprečno oceno povezujejo pozitivno. Statistično pomembna je le spremenljivka socialne preferenčnosti. Z drugim korakom je dodatno pojasnjenih 7 % variabilnosti odvisne spremenljivke.

V tretjem koraku sem vključila še spremenljivke povezane z uporabo Facebooka (lestvico intenzivnosti uporabe Facebooka, čas, ki ga učenec preživi na Facebooku, prijatelje, ki jih ima na omenjenem spletnem omrežju ter kolikokrat na dan se vpiše na Facebook), od katerih vse negativno napovedujejo povprečno oceno, vendar je povezava neznatna. Statistično pomembna spremenljivka je čas, ki ga učenec preživi na Facebooku. S tretjim korakom je pojasnjenih dodatnih 7 % variabilnosti povprečne ocene.

V zadnjem koraku sem vključila vse tri preverjane dimenzije samopodobe (splošno, socialno in učno), od katerih se socialna samopodoba negativno povezuje s povprečno oceno, učna samopodoba je močno pozitivno povezana s povprečno oceno, povezanost povprečne ocene in splošne samopodobe pa je

nekoliko nižja. V zadnjem koraku je bilo pojasnenih dodatnih 20 % variance. Vsi štirje regresijski modeli so bili statistično pomembni na stopnji  $p < 0,001$  in skupaj pojasnijo 43 % variance odvisne spremenljivke povprečne ocene, kar lahko po Cohenu (1988; v Elis, 2010) opredelimo kot visok delež pojasnjene variabilnosti.

## 5. INTERPRETACIJA

Namen raziskave je bil preučiti različne vidike socialne sprejetosti in ugotoviti, kako se koncept povezuje z nekaterimi dimenzijami samopodobe in uporabo spletnih socialnih omrežij (konkretnjeje Facebooka). Dodatno sem socialno sprejetost osvetlila še z vidika triangulacije različnih perspektiv (samoocena, vrstniška ocena in učiteljeva ocena) in preverila, kateri sklop neodvisnih spremenljivk je najboljši prediktor učne uspešnosti, operacionalizirane kot povprečna ocena.

Na osnovi analize rezultatov sem oblikovala nekaj ključnih ugotovitev:

- (1) učenci, ki svoj socialni položaj v razredu podcenjujejo, imajo statistično pomembno nižjo splošno (ne pa tudi socialno) samopodobo od učencev, ki svoj socialni položaj precenjujejo ali ocenjujejo točno. Učenci, ki svoj socialni status ocenjujejo točno, so dosegli statistično pomembno manj točk na lestvici socialne samopodobe, kot tisti, ki svoj socialni položaj precenjujejo;
- (2) sociometrično zavrjnjeni učenci imajo najnižjo socialno samopodobo (statistično pomembno nižjo od skupine sociometrično priljubljenih učencev) in statistično pomembno nižjo učno samopodobo od skupine sociometrično prezrtih učencev;
- (3) sociometrično zavrjnjeni učenci imajo statistično pomembno nižjo povprečno oceno od vseh ostalih skupin razen skupine sociometrično kontroverznih učencev;
- (4) učitelji ocenjujejo socialno sprejetost zavrjnenih učencev statistično pomembno nižje kot socialno sprejetost učencev v drugih sociometričnih skupinah;
- (5) učenci, ki na Facebooku preživijo več časa, imajo statistično pomembno nižjo povprečno oceno kot učenci, ki so na Facebooku manj časa;
- (6) statistično pomembni prediktorji povprečne ocene si od najpomembnejšega sledijo tako: učna samopodoba, socialna samopodoba, socialna preferenčnost in čas, ki ga učenec preživi na Facebooku.

## 5.1 Samopodoba v odnosu do mer socialne sprejetosti

V začetnih analizah rezultatov sem učence razdelila v tri skupine glede na njihovo samooceno števila sošolcev, ki jih bodo izbrali na pozitivnem kriteriju sociometrične preizkušnje. Zanimalo me je, ali obstajajo razlike v samopodobi pri učencih, ki mislijo, da jih bo izbralo več sošolcev, kot jih je dejansko, in tistimi, ki so točno ocenili število dobljenih pozitivnih izbir s strani sošolcev.

Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike med skupinami glede na točnost samopercepcije dobljenih izbir v splošni in socialni samopodobi, ne pa tudi v učni samopodobi. Učenci, ki precenjujejo število svojih pozitivnih izbir v razredu, imajo tudi pomembno višjo splošno in socialno samopodobo kot učenci, ki število dobljenih pozitivnih izbir podcenjujejo ali ocenjujejo točno. Na podlagi teh podatkov prve hipoteze ne zavrnamo v celoti.

Kaže se trend, da učenci, ki imajo višjo (splošno in socialno) samopodobo, ocenjujejo, da imajo tudi več prijateljev. Naj na tem mestu omenim, da je lahko izbira *omejenega* kriterija pri sociometrični preizkušnji vzrok za razporeditev nekaterih učencev v skupino s precenjenim številom prijateljev. Če bi učencem dovolili, da napišejo vse svoje prijatelje v razredu, bi bili rezultati najverjetneje drugačni. Gommans in Cillessen (2014) v zvezi s tem ocenjujeta, da je za vprašanja, vezana na sociometrični položaj (preferenčnost in priljubljenost) bolje izbrati neomejen kriterij. Če dobljene rezultate vendarle pojmujem kot realne pokazatelje samopercepcije socialnega položaja učencev, lahko dobljene rezultate razložim z ugotovitvami raziskave Greshama idr. (2000), ki so ugotovili, da nekateri učenci precenjujejo svoje učne in socialne sposobnosti glede na zunanje objektivne pokazatelje; pojav so poimenovali pozitivna navidezna pristranost. Na drugi strani pa imamo učence, ki so učno ali socialno zelo spretni, nimajo pa visoke učne oz. socialne samopodobe, tukaj govorimo o negativni navidezni pristranosti samopodobe. Visoka samopodoba torej ni nujno pokazatelj dobre prilagojenosti (in velikega števila prijateljev) ter obratno, nizka samopodoba nujno ne pomeni slabe prilagojenosti.

Nadalje sem predpostavila, da se bodo pokazale razlike v samopodobi med učenci iz različnih sociometričnih skupin in ugotovila, da se statistično pomembne razlike med skupinami pojavijo pri socialni in učni samopodobi, ne pa tudi pri splošni samopodobi. Sociometrično zavrjnjeni učenci so dosegli najmanj točk na lestvici socialne samopodobe in imajo statistično pomembno nižjo socialno samopodobo kot priljubljeni učenci, ki so na enaki lestvici dosegli najvišji rezultat. Rezultati študije so konsistentni z ugotovitvami Jacksona in Brackena (1998), kjer so se pomembne razlike pokazale med učenci iz ekstremnih sociometričnih skupin. Tudi rezultati učne samopodobe kažejo, da imajo sociometrično zavrjnjeni učenci pomembno nižje rezultate od prezrtih (ki so dosegli najvišje število točk na lestvici učne samopodobe). Na podlagi teh podatkov druge hipoteze ne zavrnem popolnoma; razlike med skupinami obstajajo, vendar ne v vseh dimenzijah samopodobe.

Priljubljeni učenci, ki so socialno najbolj spretni učenci, se svojih dobrih socialnih spretnosti zavedajo, kar so potrdili rezultati, ki so konsistentni tudi s študijo Boivina in Begina (1989), ki je ugotovila, da priljubljeni učenci o sebi poročajo bolj pozitivno od povprečja in imajo višjo samopodobo.

Nizka socialna samopodoba sociometrično zavrjjenih učencev lahko kaže na nezadovoljenost potrebe po povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2000). Nezadovoljenost te potrebe se povezuje s številnimi neugodnimi izzivi; od psihičnih težav do antisocialnega vedenja, navajata Baumeister in Leary (1995). Zavrjnjeni učenci so zaradi nesprejetosti s strani sošolcev in zaradi nizke socialne samopodobe rizična skupina. K učenčevemu doživljanju sebe kot vrednega, spoštovanega in ljubljenega lahko v šolskem okolju veliko pripomorejo tudi učitelji. Zato je pomembno, da učitelji prepoznajo učence s težavami v socialnih odnosih in problemu namenijo svojo pozornost in čas. Cadwallader (2000/2001) opozarja, da stvari niso črno-bele in da so zavrjnjeni učenci le redko popolnoma brez prijateljev ali izolirani. Če bi želela izmed zavrjjenih in prezrtih učencev izločiti rizične učence, bi morala preveriti še vsaj število in kvaliteto prijateljstev ter preveriti tudi stopnjo morebitne viktimizacije s strani drugih učencev.

## **5.2 Različne mere socialne sprejetosti v odnosu do drugih spremenljivk**

Na podlagi ugotovitev raziskave Wentzelove (1991) sem predvidevala, da se bodo učenci različnih sociometričnih skupin razlikovali v učni uspešnosti, operacionalizirani kot povprečna ocena pri treh predmetih. V skladu s predvidevanji so rezultati pokazali, da so sociometrično priljubljeni učenci dosegli najvišje povprečje ocen, najnižje povprečje ocen pa so dosegli sociometrično zavrjeni učenci – njihovo povprečje se je tudi statistično pomembno razlikovalo od povprečja ocen učencev v ostalih skupinah (razen od povprečja ocen sociometrično kontroverznih učencev). Tretjo hipotezo potrjujem.

Naj izpostavim, da sociometrično zavrjeni učenci kljub najnižji povprečni oceni niso imeli najnižje učne samopodobe in sociometrično priljubljeni učenci niso imeli najvišje učne samopodobe kljub najvišji povprečni oceni. To je lahko pokazatelj samokritičnosti in stroge zaznave priljubljenih učencev. Drugo razlago sem našla v *zmerni* povezanosti med učnimi dosežki in učno samopodobo (Pečjak in Košir [2002] poročata o koeficientu korelacije 0,30). Rezultati so pokazali, da so imeli najnižjo učno samopodobo sociometrično kontroverzni, najvišjo pa sociometrično prezrti učenci. Boivin in Begin (1989) sta ugotovila, da se pri sociometrično kontroverznih učencih kaže negativni vzorec samozaznave in samopodobe v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami; kar je konsistentno s podatkom, da je njihova splošna samopodoba najnižja. Opozoriti moram, da so standardni odkloni rezultatov kontroverznih učencev najvišji, na podlagi česar sklepam, da gre za raznoliko skupino učencev.

Longitudinalne raziskave (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz in Buskirk, 2006) so pokazale, da so učne težave prediktor zavračanja in izolacije s strani vrstnikov. Učne in socialne spremenljivke so lahko zelo prepletene in nezadovoljenost socialnih potreb se lahko odraža tudi na učni motivaciji in delovanju v šoli (Košir, 2013). Pri zavrjenih učencih, ki se glede na rezultate socialne samopodobe,

zavedajo svojega položaja v razredu, je lahko tudi to eden izmed vzrokov učne neuspešnosti.

### **5.2.1 Odnos med različnimi merami socialne sprejetosti**

Na podlagi ugotovitev raziskave Ladda (1999) sem predvidevala, da bodo zavrjnjeni učenci najbolj precenjevali število prijateljev v razredu. Boivin in Hymel (1997) razlagata, da se ti učenci pogosto ne zavedajo svojega položaja in stopnje zavračanja s strani sošolcev. Rezultati pa so pokazali, da so se prezrti učenci še bolj zmotili v napovedi števila prijateljev. Statistično pomembno drugačna porazdelitev učencev po skupinah se je pokazala praktično povsod razen pri skupini povprečnih učencev. Četrte hipoteze torej nisem zavrnila.

Naj izpostavim še nekaj zanimivih rezultatov, ki so povezani s podcenjevanjem števila prijateljev v razredu: učenci iz sociometrične skupine kontroverznih učencev so najbolj podcenili število prijateljev v razredu in kljub najvišji socialni samopodobi je več kot polovica sociometrično priljubljenih otrok podcenila število prijateljev v razredu.

V peti hipotezi sem predpostavila, da učitelji prepoznajo učence, ki jih sošolci ne sprejemajo najbolje. Rezultati so pokazali, da učitelji statistično pomembno nižje ocenjujejo socialno sprejetost zavrjnenih učencev. Čeprav se je samo en učitelj odločil za najnižjo oceno, rezultati vseeno kažejo, da učitelji zaznajo učence, ki so manj sprejeti. Rezultati so torej skladni s peto hipotezo. Opozoriti je treba še na način ocenjevanja socialne sprejetosti učencev, ki so ga opravili učitelji. Morda bi bilo bolje, če bi ocenjevalo več učiteljev in bi poudarila, naj podajo kolikor se da objektivno oceno, saj bomo le tako prišli do tehtnih zaključkov. Veliko učiteljev je uporabljalo samo zgornji dve oceni. Zaskrbljujoč je predvsem odstotek zavrjnenih učencev, ki so jim učitelji dali oceno 3 ali 4. Pričakovala sem, da bodo učitelji najvišje ocenili skupino priljubljenih učencev, saj so ob tem, da so med sošolci najbolj priljubljeni, tudi najbolj učno uspešni. Sklepala sem torej, da bodo učitelji višje ocenili tiste učence, ki imajo višjo oceno. Vendar podatki tega ne



potrjujejo. Za najbolj sprejete učence v razredu so učitelji ocenili učence iz sociometrične skupine prezrtih učencev. Tudi raziskave (Pittinsky in Carolan, 2008; Cillessen, 2011) kažejo, da podatki pridobljeni s samooceno ali učiteljevo oceno niso nujno skladni s podatki, ki jih pridobimo s sociometrično preizkušnjo.

### **5.3 Rezultati, vezani na spletno socialno omrežje Facebook**

Dodatno me je zanimalo, ali se podatki pridobljeni s sociometrično preizkušnjo kakorkoli povezujejo z vedenjem na Facebooku. To vprašanje postavlja raziskovalno delo v nov okvir in ga dodatno razširi z aktualno problematiko.

Na podlagi slovenske raziskave Lobe in Muha (2011) in tujih raziskav (Junco, 2012a; Junco 2012b; Kirscher in Karpinski, 2010) sem predvidevala, da je uporaba Facebooka negativno povezana s povprečno oceno. Rezultati moje študije so skladni z zgoraj navedenimi raziskavami, saj kažejo na negativno korelacijo med časom, preživetim na Facebooku, in povprečno oceno. Šesto hipotezo torej lahko potrdim.

V zvezi z ugotovljenim odnosom med učno uspešnostjo in časom, preživetim na Facebooku, se je potrebno zavedati, da ne gre za vzročno posledično povezanost, zato je ne morem zaključiti, ali uporaba Facebooka vpliva na slabšo povprečno oceno ali velja obratno. Možni sta torej vsaj dve razlagi: (1) učencem, ki preživijo več časa na Facebooku, primanjkuje časa za učenje in pripravo na pouk ali predavanja in so zato njihove ocene slabše; (2) učenci, ki se ne učijo veliko in imajo v povprečju slabše ocene, svoj prosti čas preživijo na Facebooku (in se v tem prostem času ne bi učili, četudi ne bi uporabljali Facebooka, ampak bi počeli kaj drugega).

Nadalje me je zanimalo, ali se socialne spretnosti iz šolskega okolja kažejo na spletnem socialnem omrežju in bodo učenci, ki imajo manj prijateljev v razredu, imeli manj prijateljev tudi na Facebooku in obratno. Rezultati raziskave so pokazali, da imajo sociometrično priljubljeni in povprečni učenci, več prijateljev

od sociometrično zavrženih in prezrtih učencev tudi na Facebooku, vendar razlika med skupinami ni statistično pomembna. Razlika se torej kaže zgolj na našem vzorcu in ni posplošljiva na celotno populacijo. Sedmo hipotezo sem zavrnila.

Zanimiv je podatek, da imajo daleč največ prijateljev na Facebooku sociometrično kontroverzni učenci, ki imajo tudi najnižjo splošno samopodobo. Zywicki in Danowski (2008) sta v raziskavi ugotovila, da podskupina študentov, ki je bolj ekstravertirana in ima višjo samopodobo, podpira hipotezo o socialni kremitvi (ang. *social enhancement hypothesis*) na Facebooku: študenti, ki so bolj priljubljeni v življenju, imajo še več prijateljev na internetu. Druga podskupina študentov, ki je v življenju manj priljubljena, pa podpira hipotezo socialne kompenzacije (ang. *social compensation hypotheses*) na Facebooku: ker so bolj introvertirani in imajo nižjo samopodobo, si želijo biti bolj priljubljeni na internetu. Lee, Moore, Park in Park (2012) so dodatno ugotovili še, da uporabniki Facebooka z nižjo samopodobo bolj aktivno sklepajo prijateljstva na internetu v primerjavi z uporabniki Facebooka z višjo samopodobo.

Za oblikovanje jasnejših zaključkov na podlagi podatkov sem želela dodatno ugotoviti, katere spremenljivke najbolj napovedujejo povprečno oceno. V treh korakih sem z regresijo testirala tri sklope neodvisnih spremenljivk. V sklopu mer socialne sprejetosti je bila socialna preferenčnost edini statistično pomemben prediktor. Negativni prediktor povprečne ocene je bil socialni vpliv, vse ostale mere so povprečno oceno napovedovale pozitivno, a ne statistično pomembno. V drugem sklopu sem vključila mere uporabe Facebooka in ugotovila, da vse bolj ali manj negativno napovedujejo povprečno oceno; statistično pomembno negativen prediktor je bil čas, ki ga učenec preživi na spletnem omrežju. V zadnjem sklopu sem v regresijsko analizo vključila še vse tri dimenzije samopodobe in ugotovila, da sta socialna in učna samopodoba statistično pomembna prediktorja povprečne ocene, vendar socialna samopodoba v negativno smer, učna pa v pozitivno.

Newcomb idr. (1993) ugotavljajo, da priljubljenost nekaterih učencev temelji tudi na njihovih učnih zmožnostih. Višja, kot je ocena, bolj priljubljeni so. Kot smo videli, učiteljeva ocena in samoocena nista čisto skladni s poročano socialno sprejetostjo s strani sošolcev in tako lahko razložimo, zakaj je statistično pomemben prediktor samo socialna preferenčnost, ne pa tudi samoocena in ocena učiteljev.

Skladno s pričakovanji se je tudi v naši raziskavi pokazalo, da je čas, ki ga učenec preživi na Facebooku, negativno povezan s povprečno oceno. Kakor pri korelaciji, tudi pri regresiji ne gre za vzročno posledično povezanost, zato še zmeraj ne morem trditi, da uporaba Facebooka vpliva na povprečno oceno oz. da je vpliv ravno obraten. Iz rezultatov je razvidno, da se povprečna ocena zniža, če se poveča število minut na Facebooku. Če rezultate prenesemo v realno življenje, lahko sklepamo, da se bo učenčeva povprečna ocena znižala za 0,001, če bo učenec na Facebooku preživel 1 enoto na dan več (1 minuto); 100 minut Facebooka na dan več od povprečnega učenca, pomeni znižanje povprečne ocene za 0,1.

Učna samopodoba je neposredno povezana z učnimi dosežki in ocenami, tako da ni presenetljivo, da je učna samopodoba najboljši prediktor povprečne ocene.

## **5.4 Pomanjkljivosti in omejitve**

V raziskavi je bilo nekaj pomanjkljivosti in omejitev, na katere sem naletela tekom zbiranja podatkov.

Ena izmed ključnih pomanjkljivosti je priložnostno vzorčenje in velikost vzorca, vključenega v raziskavo. Priložnostno sem kontaktirala več osnovnih šol, pretežno na podravskem koncu Slovenije. Ko sem dobila potrditev s strani ravnatelja ali ravnateljice, sem začela zbirati soglasja staršev, da smejo njihovi otroci sodelovati v raziskavi. Na koncu sem raziskavo izvedla v razredih, kjer je bilo zbranih vsaj 70 % soglasij staršev in tako zbrala 556 udeležencev. Meja za izvedbo

sociometrične preizkušnje je sicer arbitrarna, vendar sem upoštevala mejo 70 % učencev, ki jo priporočata Crick in Ladd (1993) kljub temu, da je to dodatno vplivalo na strukturo udeležencev. Da bi rezultate, pridobljene v raziskavi, lahko posplošila na celotno slovensko populacijo zadnje triade, bi bilo potrebno pridobiti vzorec, proporcionalen s slovenskimi učenci zadnje triade glede na spol, starost, šole, ki jih obiskujejo, kraj bivanja in glede na še kakšen demografski podatek.

Nadaljnjo omejitev predstavlja tudi veljavnost podatkov samoporočanja. Nekateri učenci so že med reševanjem vprašalnika spraševali, kaj naj napišejo, če ne vedo točne zaključene ocene enega izmed treh predmetov. Podobna vprašanja so se pojavila tudi pri reševanju Lestvice intenzivnosti uporabe Facebooka. Nekateri učenci niso vedeli točnega števila svojih prijateljev na spletnem omrežju niti koliko minut na dan preživijo na Facebooku ali kolikokrat se v povprečnem dnevu vpišejo na Facebook. Mnogokrat ljudje nimamo objektivnega vpogleda v te vrste podatkov, zato je njihova verodostojnost, sploh pri otrocih in mladostnikih, vprašljiva. Težavi bi se lahko izognila, če bi učence prosila, naj en teden pišejo dnevnik aktivnosti na Facebooku. Tako bi učenci lahko preverili tudi število prijateljev in ostale podatke podali relevantneje; predvidevam, da bi ta način zbiranja podatkov pripeljal do drugih težav in pomanjkljivosti kot na primer neizpolnjevanje ali neoddaja dnevnika.

Pri raziskavi se mi je zdelo pomembno, da kljub sociometrični preizkušnji poskrbim za varovanje osebnih podatkov. Učenci so dobili preproste šifre, ki so bile sestavljene iz prvih dveh črk njihovega imena in priimka. Kljub pomembnim etičnim načelom pa izpostavljam šifriranje tudi kot pomanjkljivost, saj so nekateri učenci pomešali črke ali slabo razumeli navodila šifriranja. Nekaterih kod ni bilo mogoče prepoznati in zato je bil kak učenec ob pozitivno ali negativno imenovanje s strani sošolcev.

Po pregledu izpolnjenih učiteljevih ocen socialne sprejetosti učencev sem ugotovila, da ima lestvica, ki so jo reševali, oziroma postopek možnosti

nadgradnje. Večina učiteljev je učence ocenjevala z dvema najvišjima ocenama sprejetosti. Učiteljem bi lahko pred reševanjem lestvice bolje predstavila, da me zanima, kako dobro v razredu zaznajo učence, ki niso najboljše sprejeti med sošolci. Tako bi se morda bolj osredotočili na dejansko stanje in ne toliko na zunanjo zaželeno sliko razreda, v katerem se vsi dobro razumejo. Dodatno bi lahko postopek pridobivanja učiteljevih ocen objektivizirala z vključitvijo več učiteljev za ocenjevanje posameznega razreda in na koncu izračunala povprečno učiteljevo oceno vsakega učenca.

S sociometrično preizkušnjo sem merila samo, koliko je nek učenec sprejet znotraj določene vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001); da bi dobila popolnejšo sliko o rizičnih skupinah, na primer zavrjenih otrok, bi bilo potrebno preučiti še kvaliteto in število posameznikovih prijateljstev, ki so prav tako pomembni za učenčevo delovanje in čustveno stanje.

Da bi imelo moje delo še dodatno dodano vrednost, bi lahko rezultate posredovala socialnim delavkam na šoli ali razrednikom, da bi tako dobili veljavno predstavo o socialnih odnosih v razredu. Za rizične učence bi lahko pripravila trening socialnih veščin, na nivoju razreda pa skupinske povezovalne delavnice, da bi tudi razred bolj sprejel sedaj zavrjene ali prezrte učence.

#### **5.4.1 Možnosti nadaljnjega raziskovanja in pomen rezultatov za psihološko prakso**

Rezultati pričujoče raziskave so pomembni za psihološko raziskovanje in prakso v prihodnosti. Pri nadaljnjem raziskovanju socialne sprejetosti in uporabe spletnega socialnega omrežja Facebook ali obravnavanju podobne tematike bi bilo dobro upoštevati zgoraj omenjene omejitve, s katerimi sem se srečala, in predloge, ki sem jih podala.

Veliko raziskav se je ukvarjalo s socialno sprejetostjo učencev, vendar svojih ugotovitev ni povežalo z vedenjem na spletnih socialnih omrežjih. Za konkretne

ugotovitve in zaključke o uporabi Facebooka je potrebno sistematično raziskovanje z uporabo obstoječih lestvic (npr. lestvice intenzivnosti uporabe Facebooka) ali sinteza novih lestvic oz. vprašalnikov, saj lahko le tako dobimo primerljive rezultate. Zanimivo bi bilo torej nadaljevati raziskovanje v tej smeri in primerjati rezultate različnih vzorcev učencev (npr. učence Walfdorskih in učence javnih šol).

Za celostno razumevanje uporabe Facebooka bi bilo potrebno narediti kvalitativno raziskavo in povprašati ljudi o njihovih motivih za uporabo spletnih socialnih omrežij. Da bi ugotovili, kako se oblikuje odnos med šolskimi ocenami in uporabo Facebooka, bi lahko izvedli longitudinalno raziskavo, ki bi spremljala otroke od začetka do konca osnovnega šolanja. Najprej bi morali pridobiti podatke o »življenju pred Facebookom«, nato bi lahko preverjali kakšne spremembe se pojavijo v (socialnem in šolskem) življenju z registracijo na Facebooku.

Vsekakor so potrebne dodatne študije z upoštevanjem rezultatov, pridobljenih v pričujoči raziskavi.

Za psihološko prakso so pomembni predvsem rezultati sociometrične preizkušnje, kjer zahteva posebno pozornost skupina zavrženih učencev. Rizični učenci potrebujejo konkretne rešitve, ki bodo prispevale k njihovem vključevanju v vrstniško skupino in tako omilile negativne posledice v prihodnosti, o katerih poročajo raziskave (npr. Rubin idr., 1998 v Bacallao in Smokowski, 2010). Ena izmed možnih rešitev je vključitev učencev v treninge socialnih veščin, vendar se pojavljata vprašanji, kako bodo sprejeli dejstvo, da potrebujejo pomoč, in ali se bodo prostovoljno vključili v aktivnosti treningov.

Glede na rezultate o podcenjevanju in precenjevanju števila prijateljev znotraj razreda v povezavi s samopodobo se mi zdi pomembno delati na grajenju pozitivne samopodobe in prijetne razredne klime skozi vsa leta osnovnega šolanja (in tudi kasneje).

## 6. ZAKLJUČEK

Raziskava o različnih vidikih socialne sprejetosti med osnovnošolskimi učenci je pomembna predvsem iz dveh razlogov: (1) socialno sprejetost in nekatere dimenzije samopodobe je povezala z aktualno tematiko uporabe spletnih socialnih omrežij pri otrocih in mladostnikih ter s tem odprla nove možnosti primerjave internetnega vedenja različnih sociometričnih skupin; (2) socialno sprejetost je preverila s pomočjo ocen iz treh različnih virov.

Od vseh sociometričnih skupin je najbolj izstopala skupina zavrnjenih učencev, katerih rezultati se statistično pomembno razlikujejo od drugih skupin. Rezultati so pokazali, da imajo najnižjo socialno samopodobo in da so tudi učitelji opazili njihovo socialno manj spretnost. Ugotavljam, da gre za rizično skupino učencev, vendar bi bilo treba pred intervencijami preveriti še nekatere druge značilnosti teh učencev in njihovih potencialnih prijateljev. Bacallao in Smokowski (2010) delita zavrnjene učence v dve podskupini; na zavrnjene učence, ki so razvili obrambne mehanizme ponotranjanja, in tiste, ki svoje težave pozunanjajo. Rezultati moje raziskave niso pokazali te delitve, ki sem jo preverjala posredno preko samopodobe in samoocene, saj podatkov o agresivnosti in obrambnih mehanizmih nisem zbirala. Vsekakor bi morali sociometrično zavrnjenim učencev posvetiti več pozornosti in jih zavarovati pred negativnimi dejavniki.

Podatki, vezani na samooceno, kažejo na prisotnost pozitivne oz. negativne navidezne pristranosti samopodobe (Gresham idr. 2000), ki še dodatno pojasni precenjevanje socialno manj sprejetih (prezrtih in zavrnjenih) skupin učencev. Čeprav se ocene učiteljev in učencev (za socialno sprejetost posameznika) ne prekrivajo popolnoma, pa je iz rezultatov razvidno, da učitelji prepoznajo socialno šibkejše učence; kakšnih tehnik dela in vključevanja v skupino se na podlagi tega vedenja lotevajo, bi morala še preveriti.

Glede na dokazano dejstvo, da precejšen del življenja mladostnikov poteka na spletu (Junco, 2012a) je malo raziskav, ki bi preučevale odnos med socialnimi odnosi, ki jih učenci vzpostavljajo na spletu, in socialnimi odnosi v realnem

življenju. Rezultati pričujoče študije so pokazali, da se kaže trend v smeri rezultatov raziskave Zywica in Danowski (2008) o hipotezi socialne krepitve priljubljenih učencev na Facebooku in o hipotezi socialne kompenzacije učencev z nizko samopodobo (v naši študiji se je to najbolj pokazalo pri skupini sociometrično kontroverznih učencev, ki so imeli daleč najvišje število prijateljev na Facebooku in najnižjo splošno samopodobo). Skladno z raziskavami (npr. Junco, 2012a; 2012b, Lobe in Muha, 2011) se je pokazalo tudi, da je uporaba Facebooka povezana s povprečno oceno v prejšnjem šolskem letu. Zraven časa preživetega na Facebooku so pomembni prediktorji povprečne ocene tudi učna in socialna samopodoba ter socialna preferenčnost.

Glede na rezultate te in prejšnjih raziskav lahko zaključim, da je preučevanje različnih vidikov socialne sprejetosti ključnega pomena za razumevanje širše slike delovanja učencev v šolskem okolju in izven njega. Pomembno je, da so raziskave ažurne in vključujejo aktualne dejavnike, ki vplivajo na življenja mladostnikov. Uporabo računalnikov in svetovnega spleta je vsekakor eden izmed vidikov, ki ga je potrebno prav tako upoštevati.



## 7. LITERATURA

- Adlešič, I. (1999). Samopodoba osnovnošolskih otrok. *Psihološka obzorja*, 8, 201–215.
- Bacallao, M. in Smokowski, P. (2010). Sociometric status and Bullying: Peer relationship, aggressive behavior, and victimization. V N. A. Ramsay in C. R. Morrison (ur.), *Youth Violence and Juvenile Justice: Causes, Intervention and Treatment Programs* (str. 117–138). Nova Science Publishers, Inc.
- Baumeister, R. F. in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989). Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of the rejected child. *Child Development*, 60, 591–596.
- Boivin, M. in Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, 33 (1), 135–145.
- Boyd, D. M. in Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230.
- Bronfenbrenner, U. (1943). A Constant Frame of Reference for Sociometric Research. *Sociometry*, 6(4). 363–397. doi: 10.2307/2785218
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Buhs, E.S. in Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Cadwallader, T. (2000/2001). Sociometry reconsidered: The social context of peer rejection in childhood. *International Journal of Action Methods*, 53(3/4), 99–118.

- Cillessen, A. H. N. (2011). Sociometric Methods. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (str. 82–99). A Division of Guilford Publications, Inc.
- Coie, J.D. in Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89–92.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A crossage perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Coie, J. D. in Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Groups. *Child Development*, 54 (6), 1400–1416. doi: 10.1111/1467-8624.ep12418487
- Crick, N. R. in Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The »What« and »Why« of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Edens, J. F., Cavell, T. A. in Hughes, J. N. (1999). The self-systems of aggressive children: A cluster-analytic investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 441–453. doi: 10.1017/S0021963098003643
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. in Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143–1168.

- Erjavec, K. (2013). Informal learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Scientific Journal of MediaEducation*, 41, 117–126. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-11>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fenzer, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20, 93–116.
- French, D. C. in Waas, G. A. (1985). Behavior Problems of Peer-Neglected and Peer-Rejected Elementary-Age Children: Parent and Teacher Perspectives. *Child Development*, 56 (1), 246–252.
- Games, P. A. (1984). Data transformations, power, and skew: A rebuttal to Levine and Dunlap. *Psychological Bulletin*, 95(2), 345–347. doi:10.1037/0033-2909.95.2.345
- Garcia-Perez, M. A. in Nunez-Anton, V. (2003). Cellwise residual analysis in two-way contingency tables. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 825–839.
- Gest, S. D. (2006). Teacher reports of children's friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity. *Social Development*, 15, 248–259.
- Gifford-Smith, M.E. in Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gommans, R. in Cillessen, A. H. (2014). Nominating under constraints A systematic comparison of unlimited and limited peer nomination methodologies in elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 1–10. doi: 10.1177/0165025414551761.
- Gresham, F., Lane, K., MacMillan, D., Bocian, K. in Ward, S. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal Of School Psychology*, 38(2), 151–175.

- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (vol. 7th edition). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Jackson, L. D. in Bracken, B. A. (1998). Relationship Between Students' Social Status and Global And Domain-Specific Self-Concepts. *Journal of school psychology*. 36 (2), 233–246. doi: 10.1016/S0022-4405(97)00052-6
- Jason, L.A., Reyes, O., Danner, K.E. in De La Torre, G. (1994). Academic achievement as a buffer to peer rejection for transfer children. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 351–352.
- Junco, R. (2012a). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187–198.
- Junco, R. (2012b). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, 58 (1), 162–171. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.004
- Juriševič, M. (1999). Samopodoba in/ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8(1), 23–41.
- Kirschner, P. A. in Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computer in Human Behavior*, 26, 1237–1245.
- Kobal Grum, D. in Uzman, S. (2003a). Preplet modelov samopodobe. V D. Kobal Grum (ur.), *Bivanja samopodobe* (30 – 69). Ljubljana: i2.
- Kobal Grum, D. in Uzman, S. (2003b). Samopodoba in samospoštovanje med topičnimi razsežnostmi osebnosti. V D. Kobal Grum (ur.), *Bivanja samopodobe* (19–29). Ljubljana: i2.
- Kobal-Palcic, D. in Musek, J. (1998). Self-Concept and Academic Achievement of Central and Western European Groups of Adolescents.
- Košir, K. (2006). Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev: vloga vrstnikov in učiteljev. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja. *Psihološka obzorja*, 16 (3), 49–73.
- La Guardia, J. G. in Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201–209. doi: 10.1037/a0012760
- Ladd, G. W. (2005). *Peer relationships and social competence of children and adolescents*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. in Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910–929.
- Leary, M. R. in Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: sociometer theory. V M. P. Zanna (ur.) *Advances on experimental social psychology: Vol. 32* (str. 1–62). San Diego: Academic press.
- Lee, J. E. R., Moore, D. C., Park, E. A. in Park, S. G. (2012). Who wants to be “friend-rich”? Social compensatory friending on Facebook and the moderating role of public self-consciousness. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 1036–1043.
- Lewin, L. M., Davis, B. in Hops, H. (1999). Childhood social predictors of adolescent antisocial behavior: Gender differences in predictive accuracy and efficacy, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 277–292. doi: 10.1023/A:1022606608840
- Little, T. D., Brendgen, M., Wanner, B. in Krappmann, L. (1999). Children's Reciprocal Perceptions of Friendship Quality in the Sociocultural Contexts of East and West Berlin. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (1), 63–89. doi: 10.1080/016502599384008
- Lobe, B. in Muha, S. (2011). Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov. FDV, Ljubljana: Mladi na netu.

- Maassen, G.H. in Landsheer, J.A. (2000). Peer-perceived social competence and academic achievement of low-level educated young adolescents. *Social and Behavior Personality*, 28(1), 29–40. doi:10.2224/sbp.2000.28.1.29
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire, II*. Sydney, New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H., Byrne, B. in Shavelson, R. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 80(3), 366–380.
- Marsh, H. W. in Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. *Perspectives On Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 1(2), 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. in Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal Of Educational Psychology*, 81(1), 59–77.
- Marsh, H. W., Parada, R. H. in Ayotte, V. (2004). A Multidimensional Perspective of Relations Between Self-Concept (Self Description Questionnaire II) and Adolescent Mental Health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16 (1), 27–41. doi: 10.1037/1040-3590.16.1.27
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Lochman, J. in Terry, R. (1999). Relationship between childhood peer rejection and aggression and adolescent delinquency severity and type among African American Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 137–146.
- Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H. in Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 89–105.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Na Facebooku skoraj 750.000 slovenskih uporabnikov. (26.2.2013). Raba interneta v Sloveniji. Pridobljeno 29.9.2014 iz [http://www.ris.org/db/27/12535/Raziskave/Na\\_Facebooku\\_skoraj\\_750000\\_slovenskih\\_uporabnikov/](http://www.ris.org/db/27/12535/Raziskave/Na_Facebooku_skoraj_750000_slovenskih_uporabnikov/)
- Newcomb, A.F. in Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856–867. doi: 10.1037/0012-1649.19.6.856
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128. doi: 10.1037/0033-2909.113.1.99
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. in Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Perry, J.C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231–1234.
- Pittinsky, M. in Carolan, B. V. (2008). Behavioral versus cognitive classroom friendship networks. *Social Psychology of Education*, 11(2), 133–147. doi:10.1007/s11218-007-9046-7
- Price, J. M. in Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context Dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455–471. doi:10.1007/BF00915038
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68

- Sandstorm, M. J. in Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development, 70*, 955–966.
- Schmider, E., Zeigler, M., Danay, E., Beyer, L. in Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Journal of Research Methods for Behavioral and Social Sciences, 6*, 147–151. doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Shavelson, R. in Bolus, R. R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal Of Educational Psychology, 74*(1), 3–17. doi:10.1037/0022-0663.74.1.3
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Rewiew of Educational Research, 46* (3), 407–441. doi: 10.2307/1170010
- Tanizaki, H. (1997). Power comparison of non-parametric test: Small-sample properties from Monte Carlo experiments. *Journal of Applied Statistics, 24*, 603–632. doi: 10.1080/02664769723576
- Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M. in Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development, 33* (4), 303–311. doi: 10.1177/0165025408101275
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C. in Boivin, M. (1992). Peer Rejection from Kindergarten to Grade 2: Outcomes, Correlates, and Prediction. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), (3)*. 382–400.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 66*, 1066–1076.



Zakriski, A. L. in Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67(3), 1048–1070.

Zywica, J. in Danowski, J. (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; Predicting Facebook™ and Offline Popularity from Sociability and Self-Esteem, and Mapping the Meanings of Popularity with Semantic Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 1–34.