
Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev

Martina Horvat, Maja Zupančič, Maša Vidmar

Učni dosežek otrok in mladostnikov je pomemben napovednik kasnejše uspešnosti v izobraževanju in na poklicni poti, pri doseganju socialnega položaja in osebnega blagostanja (De Bruyn, Deković in Meijnen, 2003). Rezultati najnovejših vzdolžnih študij tujih avtorjev so pokazali, da je potrebno predhodnike učne (ne)uspešnosti prepoznati že v otroštvu (npr. Masten et al., 2005), še najbolj kar v zgodnjem otroštvu, ko otroci še ne obiskujejo šole (npr. DiLalla et al., 2004; Vitaro et al., 2005).

Zgodnja učna uspešnost se povezuje z več značilnostmi otrok in okolja, v katerem živijo, med drugim z inteligentnostjo, temperamentom/osebnostjo in socialnim vedenjem otrok, z izobrazbo njihovih staršev in s procesnimi značilnostmi družinskega okolja, npr. s prevladujočimi vzorci odzivanja na otroke (pregled v: Zupančič in Kavčič, 2007). Poleg robustnih osebnostnih potez avtorici med trajne varovalne dejavnike, ki znižujejo tveganje za razmeroma nizko učno uspešnost, uvrščata splošno nebesedno spoznavno sposobnost otrok, tveganje pa znižujeta še izobrazba njihovih mam in materino spodbujanje spoznavnega razvoja prvošolcev (Zupančič in Kavčič, 2007). Tudi udeležba staršev pri šolskih dejavnostih njihovih otrok pozitivno napoveduje otrokove zgodnje učne dosežke (Izzo et al., 1999).

Inteligentnost in učna uspešnost

Inteligentnost je poleg osebnostnih potez ključni dejavnik, ki je povezan s šolskim dosežkom (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006), kar ni presenetljivo, saj je bil glavni cilj razvoja preizkusov inteligentnosti prav napovedovanje posameznikove uspešnosti v izobraževanju (Ackerman in Heggestad, 1997; Brody, 2000). Neisser in sodelavci (1996) ocenjujejo povprečno korelacijo med količnikom inteligentnosti in učnimi dosežki na približno 0,50. Ta ocena pa variira glede na uporabljene

mere, tako učnega dosežka in spoznavnih sposobnosti, kot tudi glede na starost učencev oz. dijakov. Britanski avtorji (Deary et al., 2007) so npr. z mero splošne inteligentnosti (besedne in nebesedne sposobnosti) v poznem otroštvu pojasnili vsaj 40 % variabilnosti pri preizkusih znanja iz tradicionalno bolj akademskih predmetov pet let kasneje, razmeroma najmanj (manj kot 20 %) pa pri t. i. praktičnih predmetih (npr. pri likovni umetnosti, glasbi, športni vzgoji). Na splošno pa se, ne glede na starost učencev, besedna sposobnost močneje povezuje z učnimi dosežki kot nebesedna (npr. Marjanovič Umek et al., 2006 a, b).

Splošna nebesedna spoznavna sposobnost

K. Laidra in sodelavci (2007) tudi za splošno nebesedno spoznavno sposobnost (splošna nebesedna inteligentnost) ugotavljajo, da je v primerjavi s starostjo posameznikov in izraznostjo njihovih robustnih osebnostnih potez najboljši napovednik šolskega dosežka učencev/dijakov vseh starosti. Z napovednim modelom, ki je vključeval neodvisne prispevke starosti učencev/dijakov (7 do 19 let), njihove nebesedne inteligentnosti, robustnih osebnostnih potez in interakcijo med starostjo ter psihološkimi značilnostmi, so pojasnili približno tretjino variabilnosti v učni uspešnosti mlajših učencev (2., 3. in 4. razred), inteligentnost pa je najmočneje napovedovala učne dosežke v vseh starostnih skupinah.

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta pri slovenskih prvošolcih v devetletki ugotovili, da imajo robustne osebnostne značilnosti in nebesedne spoznavne sposobnosti otrok ob koncu prvega razreda pomembnejšo vlogo pri doseganju standardov znanja kot obravnavane značilnosti družinskega okolja in starost otrok ob vstopu v vrtec ali obiskovanje vrtca. Avtorici menita, da je splošna nebesedna spoznavna sposobnost poleg otrokove vestnosti – odprtosti tisti dejavnik, od katerega je do neke mere odvisno, kako učinkovito otroci usvajajo učne vsebine. Skladno s t. i. modelom ujemanja otrokovih značilnosti z okoljem, ki mu je izpostavljen (Thomas in Chess, 1977), so namreč določene otrokove poteze bolje prilagojene specifičnemu okolju kot druge. Z izobraževalnim kontekstom se tako bolje ujemajo učenci, ki imajo veselje do učenja, si hitro zapomnijo in razumejo stvari, dogodke ter dogajanja okrog sebe, radi razmišljajo o pridobljenih podatkih ter hitro dojamejo zveze med stvarmi in pojavi (spoznavna sposobnost), v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki izražajo nižjo raven teh značilnosti. Značilnosti prvih bi tako lahko prispevale k višjim učnim dosežkom.

L. Marjanovič Umek in sodelavci (2006a, b) pri učencih tretjega in devetega razreda osnovne šole ugotavljajo, da je nebesedna spoznavna sposobnost pomemben dejavnik pri sočasnem pojasnjevanju šolske uspešnosti, tako zaključnih ocen v 9. razredu kot tudi dosežkov pri nacionalnem preizkusu znanja v 3. in 9. razredu. Med spremenljivkami, ki so jih slovenski raziskovalci preučevali, sta bila najmočnejša napovednika učne uspešnosti v devetem razredu govorna kompetentnost in nebesedne spoznavne sposobnosti. Govorno bolj kompetentni učenci in učenci z višjo ravno nebesedne spoznavne sposobnosti so bili

pri slovenščini, matematiki in biologiji ocenjeni (nacionalni preizkus znanja in učiteljeva ocena) višje kot njihovi vrstniki z nižjimi rezultati pri teh preizkusih. Zveza med nebesedno spoznavno sposobnostjo in govorno kompetentnostjo ter učno uspešnostjo pri nacionalnem preizkusu znanja je bila pri učencih tretjega razreda nekoliko nižja kot pri devetošolcih. Povezave med dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike ter njihovimi intelektualnimi sposobnostmi so v tretjem razredu zmerno visoke, v devetem razredu pa visoke. Povezanosti med dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike v tretjem razredu ter njihovo govorno kompetentnostjo so visoke in le nekoliko nižje kot pri učencih v devetem razredu. Podobno so o zmerni do visoki povezanosti otrokove/mladostnikove govorne kompetentnosti in nebesedne sposobnosti z učno uspešnostjo poročali drugi slovenski in tuji avtorji (npr. Burchinal et al., 2002; Gutman et al., 2003; Marjanovič Umek et al., 2006; Toličič in Zorman, 1977; Wasik et al., 2006).

Vpletenost staršev v učno dejavnost otrok

A. R. Gonzalez-DeHass in sodelavci (2005) opredeljujejo vpletenost staršev v učno dejavnost njihovih otrok kot vedenje, usmerjeno v otrokovo šolanje. Rezultati več empiričnih študij so pokazali, da ima vključenost staršev v otrokovo učno dejavnost pozitivne učinke na njegov učni uspeh. Fan in Chen (2001) v okviru metaanalize ugotavljata, da je zveza med vpletenostjo staršev in učnim uspehom močnejša v študijah, v katerih so avtorji upoštevali splošni učni uspeh, kot v tistih, ki so obravnavale posamezne pokazatelje uspešnosti (npr. oceno pri matematiki). Med značilnostmi udeležbe staršev v učni dejavnosti otrok pa se starševski nadzor otrokovih dejavnosti doma bistveno manj povezuje z učnimi dosežki učencev kot starševske aspiracije in pričakovanja zastran izobraževalnih dosežkov njihovih otrok. V kontekstu pričujočega prispevka se vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost nanaša tako na sodelovanje staršev s šolo, na mamino splošno spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja doma in na njeno izobrazbo. Slednji spremenljivki se navadno povezujeta z intelektualno dejavnostjo otrok (pregled v: Zupančič in Kavčič, 2007), ta pa vključuje tudi njihovo učno delo za šolo, ki ga opravljajo doma.

Izobrazba staršev

Avtorji, ki se ukvarjajo s področjem otrokovega branja in matematike (npr. Pungello et al., 1996), ugotavljajo, da otroci, ki živijo v družinah z nizkim ekonomskim in socialnim položajem, v povprečju slabše berejo in dosegajo nižje rezultate pri preizkusih znanja iz matematike. Podobno sta o slovenskih prvo- in drugošolcih v osemletni osnovni šoli ugotovila Horvat in M. Zupančič (1989). Otroci staršev z nižjo izobrazbo so imeli v povprečju slabši učni uspeh kot otroci staršev s srednjo in višjo izobrazbo, nižje rezultate pa so dosegli tudi pri objektivnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike ter iz spoznavanja narave in

družbe (zdaj predmet spoznavanje okolja). Enake rezultate sta deset let kasneje pri slovenskih prvošolcih dobili M. Zupančič in M. Puklek (1999), ki sta kot merilo učne uspešnosti upoštevali šolske ocene. Tudi izsledki mednarodne raziskave TIMSS kažejo, da je v večini držav višja izobrazbena raven staršev povezana z boljšimi rezultati učencev pri matematiki in naravoslovju (Japelj Pavčič et al., 2005).

Zveza med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo njihovih otrok je najverjetneje posredna. Raven dosežene izobrazbe staršev se povezuje z njihovimi spoznavnimi sposobnostmi, ki jih »prenašajo« na potomce, in z intelektualno ugodnim okoljem, ki ga oblikujejo za svoje otroke (pregled v: Plomin et al. 2001), tako na strukturni kot tudi na procesni ravni. Izobrazba staršev se npr. povezuje s številom knjig, učnih virov in kulturnih dobrin doma (Zupančič in Podlessek, 2008) ter s kakovostjo in količino spoznavno spodbudnih dejavnosti, v katere starši vključujejo svoje otroke (Coplan et al., 1999; Supplee et al., 2004; Zupančič in Kavčič, 2007). Te značilnosti staršev in starševstva pomembno prispevajo k sposobnostim in učni uspešnosti njihovih otrok (npr. Yeung et al., 2002). Z učnimi dosežki sovariirajo tisti pogoji v otrokovem okolju doma, ki se neposredno vežejo na njegovo vključevanje v »tradicionalno akademske« intelektualne dejavnosti, ne pa tudi tisti, ki so odraz visokega materialnega položaja družine. Tako se lahko večkrat izkaže, da izobrazba staršev ni pomemben napovednik ravni šolskih dosežkov, kadar v analizah upoštevamo tudi spremenljivke, ki delujejo bolj neposredno na učno uspešnost otrok, so pa hkrati povezane z izobrazbo njihovih staršev. Poleg vse variance, ki jo v učnih dosežkih otrok pojasnjuje izobrazba staršev, te spremenljivke namreč vsebujejo še dodatno pojasnjevalno moč (Zupančič in Podlessek, 2008). Tako npr. povezavo med izobrazbo staršev in otrokovo učno uspešnostjo delno posreduje način spodbujanja otrokovega reševanja spoznavnih problemov in učenja (Coplan et al., 1999; Supplee et al., 2004). Mame z več leti zaključenega šolanja v primerjavi z manj izobraženimi npr. pogosteje uporabljajo različne strategije in sloge reševanja spoznavnih problemov v vsakdanjem življenju in svojim otrokom predstavljajo več učinkovitih strategij pri reševanju »intelektualnih nalog«. Pri tem otroke bolj vodijo, jih manj neposredno nadzorujejo in jih pogosto vpletajo v dejavno reševanje starosti primernih spoznavnih problemov (Supplee et al., 2004).

Spodbujanje spoznavnega razvoja

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) ugotavljata pomemben porast pogostosti spodbujanja spoznavnega razvoja otrok s strani staršev z naraščajočo starostjo otrok. Ta porast lahko odraža odziv staršev na razvojne spremembe pri otrocih, natančneje, odziv na vse večjo spoznavno kompetentnost njihovih otrok. Starši so namreč občutljivi na razvojne spremembe v vedenju svojih otrok in se nanje odzivajo (npr. Dunn, 1993; Feldman et al., 1997). Možno je tudi, da starši s starostjo otrok pripisujejo vse večjo pomembnost spoznavnim vidikom razvo-

ja otrok, zlasti, ko se ti všolajo. Starši se pričnejo takrat vključevati v učno delo svojih otrok in v skladu s tem morda bolj spodbujajo tiste vidike otrokovega razvoja, za katere menijo, da so povezani z učno uspešnostjo (Zupančič in Kavčič, 2007). Raven spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja pa do določene mere prispeva k informiranosti otrok in učinkovitosti njihovega spoznavnega delovanja (npr. Yeung et al., 2002).

Različne sestavine starševskega »poučevanja«, npr. spodbujanje otrok k spoznavanju novosti, razmišljanju o stvareh in pojavih, reševanju spoznavnih problemov ter uporabi učinkovitih strategij pri reševanju teh problemov in vključevanje otrok v odločanje se pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo mlajših šolarjev (Dopkins Stright et al. 2001; Supplee et al., 2004). Supplee in sodelavci (2004) so tudi podprli predpostavko, da lahko mamino kakovostno »poučevanje« otroka v precejšnji meri nadomesti neugodni prispevek njene nizke izobrazbe, nizke otrokove spoznavne sposobnosti in negativnega čustvovanja k njegovi zgodnji učni (ne)uspešnosti. Podobno Crane (1996), Marchant in sodelavci (2001) ter Supplee in soavtorji (2004) poročajo, da prevladujoče značilnosti starševstva, npr. izražanje naklonjenosti, postavljanje pravil vedenja, spodbujanje spoznavnega razvoja otrok in vključevanje staršev v otrokovo delo za šolo, napovedujejo kasnejšo učno uspešnost osnovnošolcev preko napovedi, ki sledi le iz vedenjskih značilnosti učencev. Starševsko spodbujanje, izražanje naklonjenosti otroku in postavljanje pravil vedenja ima lahko še posebej ugodno vlogo pri učni uspešnosti agresivno-nasprotnih in hiperaktivnih otrok z motnjami pozornosti, medtem ko so tovrstne značilnosti starševstva manj pomembne pri socialno prilagojenih otrocih (Vitaro et al., 2005).

Izobrazba in značilnosti starševstva na splošno ne napovedujejo pomembnega dodatnega dela variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo individualne značilnosti otrok (robustne osebnostne poteze in nebesedna spoznavna sposobnost). Če nimamo podatkov o teh splošnih značilnostih otrok, se zastran učne uspešnosti prvošolcev (poleg otrokovih specifičnih vedenjskih značilnosti) kot pomembna pokaže tudi vloga okoljskih dejavnikov (Zupančič in Kavčič, 2007).

Sodelovanje staršev s šolo

Pregled raziskovalnih izsledkov (Reynolds et al., 1996) nakazuje, da vključenost otrok v vrtec v večji meri napoveduje otrokov učni dosežek v šoli, če starši sodelujejo z vrtcem. Otroci, katerih starši so se po všolanju otrok vključevali v šolske dejavnosti, so bili učno bolj uspešni kot učenci staršev, ki so se manj vključevali. Tudi Izzo in sodelavci (1999) ugotavljajo, da udeležba staršev pri šolskih dejavnostih pozitivno napoveduje učni dosežek učencev. Vendar isti avtorji tudi ugotavljajo, da so večkratni stiki med starši in učiteljem povezani z nižjo naklonjenostjo učencev šoli in šolskim dolžnostim. To raziskovalci pojasnjujejo s tem, da so vedenjske težave eden izmed najpogostejših razlogov, zaradi česar so starši in učitelj pogosteje v stiku.

Problem

Na podlagi navedenega smo predpostavile, da nebesedna spoznavna sposobnost otrok, sodelovanje njihovih staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja napoveduje učne dosežke slovenskih prvošolcev v devetletki. V napovedne modele učne uspešnosti prvošolcev smo vključile tudi spol otrok, ker se je v preliminarni analizi izkazalo, da so deklice v smislu doseženih standardov znanja nekoliko uspešnejše kot dečki (Horvat, 2008). V raziskavi smo preučevale relativno napovedno moč izbranih značilnosti otrok (splošna nebesedna sposobnost in spol) ter vpletenosti staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje s šolo, mamino spodbujanje spoznavnega razvoja otroka in njena izobrazba) pri pojasnjevanju doseženih standardov znanja iz slovenščine, matematike, spoznavanja okolja in skupnega dosežka prvošolcev pri teh treh predmetih.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 328 prvošolcev (167 dečkov in 159 deklic) iz 39 slovenskih osnovnih šol ter mame in učiteljice ($N = 87$) teh prvošolcev. Podatke smo zbrale v okviru raziskovalnega projekta *Dejavniki socialnega vedenja in učinek socialnega vedenja na otrokovo učno uspešnost*, ki je potekal na Pedagoškem inštitutu. Otroci so bili ob začetku raziskave stari med 69 in 82 mesecev ($M = 74,50$; $SD = 3,47$). V času izvajanja individualnega preizkusa (CPM) so bili prvošolci sedem do osem mesecev starejši. Popolni podatki so bili zbrani za 292 otrok.

Izobrazba mam se je gibal v razponu od nedokončane osnovne šole do doktorata; 1,8 % mam je imelo nedokončano osnovno šolo, 10,7 % dokončano osnovno šolo, 21,7 % dokončano 2- ali 3-letno poklicno šolo, 29,6 % jih je imelo dokončano 4-letno srednjo šolo, 11,6 % višjo ali visoko strokovno šolo, 20,1 % pa univerzitetno ali višjo izobrazbo (4,6 % mam ni posredovalo ustreznih podatkov).

Pripomočki

Vprašalnik družinskega okolja II (VDO-II; Zupančič in Kavčič, 2005). Ob začetku šolskega leta so vprašalnik izpolnile mame prvošolcev. Pri razvoju *VDO-II* so raziskovalke (Zupančič, Podlessek in Kavčič, 2004) upoštevale ekološko veljavnost posameznih trditev v slovenskem kulturnem okolju, sicer pa delno temelji na tujem merskem pripomočku *HOME (Home Observation for Measurement of the Environment; Caldwell in Bradley, 1984)* in na različnih drugih vprašalnikih, ki merijo starševo odzivanje na otroka v procesu socializacije.

VDO-II je prilagojen ocenjevanju vedenja staršev do otrok v srednjem otroštvu in vsebuje 53 postavk, na katere starši odgovarjajo s pomočjo 6-stopenjske

lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Ima štirikomponentno strukturo, ki je podobna, če v analizi glavnih komponent upoštevamo ocene mam ali očetov (Zupančič in Kavčič, 2007), in sicer avtoritativnost, uveljavljanje moči, neučinkovit nadzor in spodbujanje spoznavnega razvoja. Ocene mam pri zadnji omenjeni komponenti, ki vključuje spodbujanje spoznavanja prostorsko-časovnih odnosov, dojemanje pojavov v naravi ipd. pri otrocih, smo uporabile v pričujoči raziskavi. Notranja zanesljivost lestvice spodbujanja spoznavnega razvoja znaša za ocene mam 0,82. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, ocene spodbujanja spoznavnega razvoja pa se pri mamah visoko povezujejo z njihovimi ocenami avtoritativnosti (Zupančič et al., 2004; Zupančič, 2006).

Barvne progresivne matrice (CPM; Raven, Raven in Court, 1999). CPM vsebujejo tri nize po 12 nalog, ki merijo nebesedno spoznavno sposobnost pri otrocih, mlajših od 11 let. Vsaka naloga je sestavljena iz matrice vzorca delov. Pri vsaki matrici en del v vzorcu manjka. Otrok ima na voljo 6 alternativnih odgovorov (izbira med 6-imi deli vzorca), eden izmed njih pravilno dopolni manjkajoči del vzorca matrice. Otroka prosimo, da najde del, za katerega misli, da je pravilen. Stopnja težavnosti nalog se med preizkusom postopno povečuje, končni rezultat pa predstavlja vsota pravih odgovorov.

Zanesljivost CPM v otroštvu po metodi enakih polovic znaša med 0,65 in 0,90, retestna zanesljivost med 0,81 in 0,95 (po 10 dneh) ter med 0,68 in 0,92 (po enem mesecu), časovna stabilnost v obdobju enega leta pa med 0,71 in 0,95. Rezultati CPM se zmerno visoko povezujejo z dosežki pri preizkusu primarnih mentalnih sposobnosti, veljavnost pa se povečuje s starostjo otrok.

Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu (Zupančič, 2006). S pomočjo teh predlog smo dobile podatke o tem, v kolikšni meri učenci dosegaajo predpisane standarde znanja (SZ). Predloge vključujejo posamezni SZ s pripadajočo razpredelnico in navodili za izpolnjevanje. Vsaka izmed predlog se nanaša na enega izmed treh predmetov v 1. razredu, tj. na *slovenščino*, *matematiko* in *spoznavanje okolja*.

S pomočjo predlog so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega prvošolca v raziskavi podale svoje strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega oz. »presega« SZ, navedene v predlogah. Vsaka predloga SZ (*slovenščina*, *matematika* in *spoznavanje okolja*) je bila namenjena poročilu o enem otroku. Predloge SZ so bile sestavljene v sodelovanju z učiteljicami 1. razredov ene izmed velikih slovenskih osnovnih šol, izhajajo pa iz SZ v učnem načrtu (2002), podlag za redovalnico in pojasnil k tem podlagam (podlage uporabljajo učiteljice v nekaterih šolah, objavljene so na spletnih straneh, pripravil pa jih je Zavod RS za šolstvo). Pri vsakem izmed treh predmetov navedeni standardi v predlogah niso le minimalni, ker bi bila sicer variabilnost odgovorov prenizka za preučevanje individualnih razlik v učnih dosežkih. Z namenom povečanja variabil-

nosti odgovorov je bila poleg tristopenjske lestvice (od *še ne dosega* do *dosega*) k vsakemu standardu dodana še tristopenjska lestvica, pri kateri so učiteljice ocenile, v kolikšni meri učenčevo znanje »presega« videnje, ki ga predvideva navedeni standard znanja (od *vé nekoliko več* do *vé veliko več*).

Skupni dosežek pri SZ iz posameznega predmeta (slovenščine, matematike, spoznavanja okolja) predstavlja povprečje (lahko tudi vsota) ocen pri vseh postavkah za določen predmet (1 = *še ne dosega* standarda, 6 = *vé veliko več*, kot določa standard), skupni učni uspeh pa izračunamo kot povprečje (lahko tudi vsoto) vseh odgovorov na postavke pri SZ iz slovenščine, matematike in spoznavanja okolja.

Koeficienti notranje zanesljivosti *Predlog za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* po posameznih predmetih in ocenjevalnih lestvicah (*še ne dosega* – *dosega standard*, *vé nekoliko več* – *vé veliko več*, kot predvideva standard in skupna lestvica *še ne dosega* – *vé veliko več*) izhajajo iz podatkov, zbranih pri večjem številu otrok (Zupančič in Kavčič, 2007). Za predmet *slovenščina* znaša notranja zanesljivost med 0,97 in 0,99, za predmet *matematika* med 0,92 in 0,98 ter za predmet *spoznavanje okolja* med 0,94 in 0,99 (Zupančič, 2006).

Vprašalnik za učiteljico/učitelja (Vidmar, 2007). Vprašalnik so ob koncu šolskega leta za vsakega ciljnega prvošolca izpolnile učiteljice. Sestavljen je iz posameznih delov dveh vprašalnikov, ki sta bila uporabljena v raziskavi *Competent Children Project* (New Zealand Council for Educational Research, 2006). Krajši del *Vprašalnika za učiteljico/učitelja* (Vidmar, 2007) je sestavljen iz *Vprašalnika za učitelje* (From Age-6 Competent Children Project Teacher Questionnaire; NZCER, 2006), daljši del pa iz *Intervjuja za skrbnike* (Competent Children Study Main Caregiver Interview – when Child is 6; NZCER, 1995). Vprašanja *Intervjuja za skrbnike* je M. Vidmar (2007) priredila za rabo pri učiteljih.

Vprašalnik za učiteljico/učitelja je sestavljen iz dveh delov. Del A se nanaša na otrokove dejavnosti v šoli in je sestavljen iz 14 postavk. Del B se nanaša na odnose med domom in šolo; sestavljen je iz 7 postavk. Učiteljice imajo pri odgovarjanju na postavke različno število možnih odgovorov, pri čemer se morajo pri nekaterih postavkah odločiti le za en odgovor, ki najbolj ustreza njihovem odgovoru na vprašanje, pri drugih pa lahko izberejo več odgovorov.

V raziskavi smo upoštevale le podatke ciljnih otrok pri delu B, torej postavke, ki se nanašajo na odnose med domom in šolo oziroma na sodelovanje staršev s šolo. Na podlagi komponentne analize (Horvat, 2008) smo v skupni dosežek Sodelovanje staršev s šolo seštele prve štiri postavke dela B *Vprašalnika za učiteljico/učitelja*, pri čemer višji rezultat pri *sodelovanju staršev s šolo* pomeni manj sodelovanja staršev. Notranja zanesljivost uporabljenih postavk znaša 0,72 (Horvat 2008).

Postopek

V okviru raziskovalnega projekta *Dejavniki socialnega vedenja in učinek socialnega vedenja na otrokovo učno uspešnost* smo na podlagi podatkov o obsegu dejavnosti v osnovnih šolah v šolskem letu 2005/06 (Register Ministrstva za šolstvo in šport, september 2005; po Ažbe, osebna komunikacija, 4. januar 2006) k sodelovanju pisno povabile 50 osnovnih šol. V končni vzorec smo vključile 39 šol in 23 pripadajočih podružničnih šol. Šolam smo avgusta pred začetkom šolskega leta 2006/07 poslale dopise/soglasja za starše, v katerih sta bila na kratko navedena vsebina in namen raziskave. V raziskavo so bili vključeni le otroci, za katere smo pridobile pisno soglasje staršev.

Na začetku šolskega leta so učiteljice v ovojnicah prejele gradivo za mame (*VDO-II* z vprašanjem o izobrazbi mame in z navodilom za izpolnjevanje vprašalnika). Vprašalniki so bili šifrirani, da je bila tako zagotovljena anonimnost udeleženk. Mame so zalepljene ovojnice z izpolnjenimi vprašalniki po približno dveh tednih vrnille učiteljici. Učiteljice so jih nato preko šolske koordinatorke po pošti poslale na Pedagoški inštitut. Po sedmih do osmih mesecih smo posebej izurjeni testatorji na šolah izvedli individualni preizkus prvošolcev z *barvnimi progresivnimi matricami*. Na koncu šolskega leta so učiteljice preko šolske koordinatorke prejele *vprašalnike za učiteljice/učitelje in predloge za oceno doseženih SZ v 1. razredu pri matematiki, slovenščini in spoznavanju okolja* za tiste otroke v svojem razredu, za katere so starši podali pisno soglasje. Učiteljice so imele dva tedna časa za izpolnjevanje vprašalnika in predlog.

Obdelava podatkov

Problemom manjkajočih vrednosti smo se izognile tako, da smo pri *VDO-II* in *Predlogah za oceno doseženih SZ v 1. razredu* skupni dosežek računale kot povprečje rezultatov pri postavkah, ki sodijo v skupni dosežek pri posameznem pripomočku. Vprašalnike, pri katerih je bilo več kot 10 % manjkajočih vrednosti, smo izločile iz analize. V statistično obdelavo nismo vključile niti udeležencev, pri katerih so se pojavljale manjkajoče vrednosti pri *Vprašalniku za učiteljico/učitelja* in *CPM* ter za katere nismo imele podatkov o njihovem spolu in izobrazbi njihovih mater.

Rezultati

V tabeli 1 je predstavljena interkorelacijska matrika, ki vključuje koeficiente korelacije med doseženimi SZ in splošno nebesedno spoznavno sposobnostjo otrok ter med doseženimi SZ in spremenljivkami vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost. Ker pri nobeni spremenljivki, razen pri maminem spodbujanju spoznavnega razvoja, porazdelitev podatkov ni normalna,¹ smo za izračun kore-

¹ Normalnost porazdelitev smo preverjali s testom Kolmogorov-Smirnov. Porazdelitve so statistično pomembno odstopale od normalne.

lacij uporabile Spearmanov ρ . Izračunale smo tudi Pearsonove koeficiente korelacije, ki pa se ne razlikujejo bistveno od Spearmanovih (Horvat, 2008).

Tabela 1: Povezanost (Spearmanovi koeficienti korelacije) med doseženimi SZ in spremenljivkami vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost ter med doseženimi SZ in nebesedno sposobnostjo

	Spoznavanje			Doseženi SZ
	Slovenščina	Matematika	okolja	skupaj
Izobrazba mame v letih	0,35**	0,27**	0,31**	0,34**
Spodbujanje spoznavnega				
razvoja	0,21**	0,11*	0,16**	0,20**
Sodelovanje staršev s šolo ^a	-0,25**	-0,17**	-0,20**	-0,25**
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	0,38**	0,38**	0,37**	0,39**

Opombe: a = obrnjeno vrednotenje; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; Število udeležencev, vključenih v izračun koeficientov korelacije, se nekoliko razlikuje od spremenljivke do spremenljivke in se giblje med 300 in 325. Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

Iz tabele 1 je razvidno, da se doseženi SZ iz slovenščine, matematike, spoznavanja okolja in pri vseh treh predmetih skupaj pomembno povezujejo z rezultati pri vseh spremenljivkah vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, in sicer s sodelovanjem staršev s šolo, z izobrazbo mam ter z njihovim spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja. Prav tako se rezultati pri vseh omenjenih učnih dosežkih prvošolcev pomembno pozitivno povezujejo z njihovo splošno nebesedno spoznavno sposobnostjo. Velikost povezanosti je nizka do zmerno visoka (zlasti med doseženimi SZ in nebesedno sposobnostjo) in pozitivna. V primeru povezav med doseženimi SZ in sodelovanjem otrokovih staršev s šolo so koeficienti negativni, ker nižji rezultat pri sodelovanju staršev s šolo pomeni več sodelovanja. Prvošolci, katerih starši v večji meri sodelujejo s šolo, torej glede na poročila učiteljic v povprečju dosegajo več SZ pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj kot njihovi vrstniki, in sicer otroci staršev, o katerih učiteljice menijo, da manj sodelujejo s šolo.

V nadaljevanju smo ugotavljale, v kolikšni meri značilnosti otrok (nebesedna spoznavna sposobnost in njihov spol) in vpletenost staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja) napovedujejo učno uspešnost prvošolcev (strokovno mnenje učiteljic o tem, v kolikšni meri so njihovi učenci dosegli SZ). Spol

otrok smo v napovedni model vključile zato, ker deklice v povprečju dosega-
jo nekoliko več SZ v primerjavi z dečki, zlasti pri slovenščini. Pri tem so razlike
majhne, vzorci povezav z doseženimi SZ pa se med spoloma praktično ne razli-
kujejo (Horvat, 2008). Na tej podlagi smo tudi preverjale regresijski model pri
celotnem vzorcu prvošolcev.

Kljub nenormalnosti porazdelitev večine spremenljivk smo se odločile za
uporabo linearne regresijske analize, saj se Pearsonovi in Spearmanovi koefici-
enti korelacije med seboj bistveno ne razlikujejo (Horvat, 2008). Napovedno
vrednost R^2 smo interpretirale po Cohenovih (1988) priporočilih: majhen (pod
0,13), zmerno oz. srednje visok (od 0,13 do 0,25) in velik učinek (0,26 ali več)
neodvisnih spremenljivk na odvisno.

Izvedle smo hierarhično regresijsko analizo. V prvi korak smo vključile zna-
čilnosti otrok in tako preverile, v kolikšni meri te prispevajo k napovedi učne-
ga uspeha prvošolcev pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri treh
predmetih skupaj. V drugem koraku smo dodale še spremenljivke vpletenosti
staršev v učno dejavnost prvošolcev, da bi ugotovile, ali imajo te spremenljivke
otrokovega okolja prirastno moč napovedi njegovih učnih dosežkov, preko na-
povedne vrednosti, ki izhaja le iz preučevanih značilnosti prvošolcev. Nato smo
vrstni red vnosa dveh sklopov napovednikov obrnile: v prvi korak smo vklju-
čile sklop vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, v drugem koraku pa
smo dodale sklop značilnosti učencev. S tem postopkom smo želele preučiti, v
kolikšni meri izobraževalne dosežke otrok pojasnjujejo le spremenljivke vplete-
nosti njihovih staršev v učno dejavnost otrok in kolikšno dodatno napovedno
vrednost pri pojasnjevanju doseženih SZ ob koncu prvega leta obveznega izo-
braževanja imajo v tem primeru značilnosti otrok.

V tabeli 2 je prikazan regresijski model, v katerega smo v prvem koraku
vključile značilnosti prvošolcev, v drugem koraku pa dodale še spremenljivke
vpletenosti staršev v učno dejavnost otrok. Model vključuje le napovednike, ki
so se pri predhodnih nehierarhičnih regresijskih analizah z istimi podatki iz-
kazali kot pomembni pri pojasnjevanju posameznih učnih dosežkov prvošol-
cev (Horvat, 2008).

Iz tabele 2 je razvidno, da s sklopom značilnosti prvošolcev napovemo 16 %
variabilnosti v doseženih SZ pri slovenščini, 8 % pri matematiki, 4 % pri spozna-
vanju okolja in 12 % pri vseh treh predmetih skupaj. Z dodanim sklopom spre-
menljivk vpletenosti staršev v učno dejavnost prvošolcev pa na ravni 5 % tveganja
pomembno izboljšamo to napoved, in sicer pri slovenščini za 7 %, pri matema-
tiki za 1 %, pri spoznavanju okolja za 3 %, dosežek pri vseh treh predmetih sku-
paj pa za 6 %. Pri vsakem izmed treh obravnavanih šolskih predmetov in pri
vseh treh skupaj se napovedne vrednosti R^2 in popravljene napovedne vrednosti
 R^2 (adj. R^2) le malenkostno razlikujejo, kar kaže na relativno stabilnost modela.

Tabela 2: Povzetek rezultatov linearne regresije: napoved doseženih SZ na podlagi značilnosti prvošolcev in vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost

Značilnosti prvošolcev	Spoznavanje			Doseženi SZ
	Slovenščina	Matematika	okolja	skupaj
<i>1. korak</i>				
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	$\beta = 0,36^*$	$\beta = 0,28^*$	$\beta = 0,21^*$	$\beta = 0,31^*$
Spol	$\beta = -0,18^*$	/	/	$\beta = -0,12^*$
	$R^2 = 0,16$	$R^2 = 0,08$	$R^2 = 0,04$	$R^2 = 0,12$
	$\text{Adj.}R^2 = 0,15$	$\text{Adj.}R^2 = 0,07$	$\text{Adj.}R^2 = 0,04$	$\text{Adj.}R^2 = 0,12$
	$F = 27,98^*$	$F = 25,35^*$	$F = 12,30^*$	$F = 21,57^*$
<i>2. korak</i>				
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	$\beta = 0,25^*$	$\beta = 0,23^*$	$\beta = 0,13^*$	$\beta = 0,22^*$
Spol	$\beta = -0,16^*$	/	/	$\beta = -0,10^*$
Izobrazba mame	$\beta = 0,20^*$	$\beta = 0,12^*$	$\beta = 0,14^*$	$\beta = 0,18^*$
Spodbujanje spoznavnega				
razvoja	$\beta = 0,09$	/	/	$\beta = 0,10$
Sodelovanje staršev s šolo ^a	$\beta = -0,13^*$	/	$\beta = 0,10$	$\beta = -0,11$
	$\Delta R^2 = 0,07^*$	$\Delta R^2 = 0,01^*$	$\Delta R^2 = 0,03^*$	$\Delta R^2 = 0,06^*$
	$\text{Adj.}R^2 = 0,22$	$\text{Adj.}R^2 = 0,08$	$\text{Adj.}R^2 = 0,06$	$\text{Adj.}R^2 = 0,15$
	$F = 17,46^*$	$F = 14,78^*$	$F = 7,47^*$	$F = 11,55^*$

Opombe: β = standardizirani nagib; $\text{Adj.}R^2$ = odstotek pojasnjene variance, ki sledi iz populacijske multiple korelacije; / = napovednik je bil izločen iz modela; a = obrnjeno vrednotenje; $^*p < 0,05$; Število udeležencev, vključenih v regresijski model, se razlikuje od spremenljivke do spremenljivke (297 do 309). Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

V celotnem modelu, ki vključuje sklop značilnosti otrok in sklop vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, k doseženim SZ prvošolcev pri slovenščini, ki sledijo iz poročil učiteljic, pomembno prispevajo nebesedna spoznavna sposobnost, spol, izobrazba mame in sodelovanje staršev s šolo. Višja nebesedna

spoznavna sposobnost in višja raven mamine izobrazbe napovedujeta višje učne dosežke pri slovenščini. Deklice (v bazi podatkov so označene z nižjo številko) v primerjavi z dečki (v bazi podatkov so označeni z višjo številko) dosegajo višji rezultat pri slovenščini, prav tako pri slovenščini višji učni rezultat dosegajo otroci staršev, ki v večji meri sodelujejo s šolo. Celoten model (sklop značilnosti učenec in sklop vpletenosti staršev) pa pojasni zmerno visok odstotek variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini (23 %).

V celotnem modelu dosežene SZ prvošolcev pri matematiki pomembno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost in izobrazba mame, in sicer višja raven nebesedne sposobnosti in višja izobrazba mame napovedujeta višje rezultate pri matematiki, model, ki vključuje oba sklopa napovednikov, pa pojasni nizek odstotek variabilnosti v učnem uspehu pri matematiki (9 %).

Dosežene SZ prvošolcev pri spoznavanju okolja prav tako pomembno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost in izobrazba mame; višja raven nebesedne sposobnosti in višja raven mamine izobrazbe prispevata k višjim rezultatom pri spoznavanju okolja. Podobno kot pri matematiki celoten model pojasni nizek odstotek variabilnosti v učnem dosežku prvošolcev pri spoznavanju okolja (7 %).

Dosežke prvošolcev pri vseh treh predmetih skupaj pomembno napovedujejo nebesedna spoznavna sposobnost, spol učenca in izobrazba mame. Višja nebesedna sposobnost in višja izobrazba mame napovedujeta višji učni rezultat, deklice pa imajo boljše dosežke kot dečki. Celoten model pojasni zmerno visok odstotek variabilnosti v učnem dosežku pri obravnavanih treh predmetih skupaj (17 %).²

V tabeli 3 je prikazan hierarhični regresijski model, v katerega smo v prvem koraku vključile spremenljivke vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, v drugem koraku pa dodale še značilnosti prvošolcev. Vključile smo le tiste napovednike, ki so se v predhodnih nehierarhičnih regresijskih analizah z istimi podatki izkazali kot pomembni napovedniki učnih dosežkov prvošolcev (Horvat, 2008).

Iz tabele 3 je razvidno, da s sklopom značilnosti vpletanja staršev v otrokovo učno dejavnost pojasnimo razmeroma najvišje odstotke variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini (16 %) in pri treh predmetih skupaj (12 %), pri matematiki in spoznavanju okolja pa manj (5 % oz. 6 %). Z dodanim sklopom značilnosti otrok v model na ravni 5 % tveganja pomembno izboljšamo napoved doseženih SZ, in sicer pri slovenščini za 8 %, pri matematiki za 4 %, pri spoznavanju okolja za 1 %, pri vseh treh predmetih skupaj pa za 5 %. Vsote napovednih vrednosti v 1. koraku in prirastnih vrednosti v 2. koraku se v tabelah 2 in 3 ne ujemajo popolnoma zaradi napake pri zaokroževanju, regresijski koeficienti v celotnem modelu (korak 2) pa ostajajo enaki.

2 Seštevek odstotka variabilnosti v skupnem učnem uspehu, ki ga pojasnimo z značilnostmi otrok, in odstotka variabilnosti, ki ga dodatno pojasnimo z vpletenostjo mam, je zaradi napake zaokroževanja nekoliko višji od odstotka variabilnosti v skupnem učnem uspehu, ki ga pojasnimo s celotnim modelom.

Tabela 3: Povzetek rezultatov linearne regresije: napoved doseženih SZ na podlagi vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost in značilnosti prvošolcev

Vpletenost staršev	Slovenščina	Matematika	Spoznavanje okolja	Doseženi SZ skupaj
<i>1. korak</i>				
Izobrazba mame	$\beta = 0,30^*$	$\beta = 0,22^*$	$\beta = 0,19^*$	$\beta = 0,26^*$
Spodbujanje spoznavnega razvoja	$\beta = 0,13^*$	/	$\beta = 0,11^*$	$\beta = 0,12^*$
Sodelovanje staršev s šolo	$\beta = -0,14^*$	/	/	$\beta = -0,11^*$
	$R^2 = 0,16$	$R^2 = 0,05$	$R^2 = 0,06$	$R^2 = 0,12$
	$\text{Adj. } R^2 = 0,15$	$\text{Adj. } R^2 = 0,04$	$\text{Adj. } R^2 = 0,05$	$\text{Adj. } R^2 = 0,11$
	$F = 18,10^*$	$F = 14,91^*$	$F = 8,94^*$	$F = 13,27^*$
<i>2. korak</i>				
Izobrazba mame	$\beta = 0,20^*$	$\beta = 0,12^*$	$\beta = 0,14^*$	$\beta = 0,18^*$
Spodbujanje spoznavnega razvoja	$\beta = 0,09$	/	$\beta = 0,10$	$\beta = 0,10$
Sodelovanje staršev s šolo ^a	$\beta = -0,13^*$	/	/	$\beta = -0,11$
Nebesedna spoznavna spodobnost	$\beta = 0,25^*$	$\beta = 0,23^*$	$\beta = 0,13^*$	$\beta = 0,22^*$
Spol	$\beta = -0,16^*$	/	/	$\beta = -0,10$
	$\Delta R^2 = 0,08^*$	$\Delta R^2 = 0,04^*$	$\Delta R^2 = 0,01^*$	$\Delta R^2 = 0,05^*$
	$\text{Adj. } R^2 = 0,22$	$\text{Adj. } R^2 = 0,08$	$\text{Adj. } R^2 = 0,06$	$\text{Adj. } R^2 = 0,15$
	$F = 17,46^*$	$F = 14,78^*$	$F = 7,47^*$	$F = 11,55^*$

Opombe: β = standardizirani nagib; $\text{Adj. } R^2$ = odstotek pojasnjene variance, ki sledi iz populacijske multiple korelacije; / = napovednik je bil izključen iz modela; ^a – obrnjeno vrednotenje; $^*p < 0,05$; Število udeležencev, vključenih v regresijski model, se razlikuje od spremenljivke do spremenljivke (od 297 do 309). Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

Primerjava napovednih modelov z zamenjanim vrstnim redom vnašanja sklopov spremenljivk kaže, da značilnosti otrok poleg sklopa vpletenosti staršev dodatno pojasnijo 1 % več variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini in 3 % več pri matematiki v primerjavi z odstotkom variabilnosti, ki ga

dodatno pojasnjuje vpletenost staršev poleg značilnosti otrok. Sklop vpletenosti staršev v učno dejavnost njihovih otrok pa poleg značilnosti prvošolcev dodatno napoveduje 2 % več variabilnosti v doseženih SZ pri spoznavanju okolja in 1 % več pri treh obravnavanih predmetih skupaj v primerjavi z odstotkom variabilnosti, ki ga dodatno pojasnjujejo značilnosti otrok poleg vpletenosti staršev.

Razprava

Cilj pričujočega prispevka je bil ugotoviti, v kolikšni meri izbrane značilnosti otrok (splošna nebesedna spoznavna sposobnost in spol) in vpletenost staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje spoznavnega razvoja otrok) prispevajo k učni uspešnosti prvošolcev. Ugotovile smo, da vsak izmed sklopov spremenljivk pomembno napoveduje standarde znanja (SZ), ki so jih v prvem letu obveznega izobraževanja po oceni njihovih učiteljic dosegli slovenski prvošolci pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj. Oba sklopa spremenljivk skupaj pojasnita značilno več variabilnosti v učnih dosežkih učencev kot vsak izmed njiju posebej, razmeroma močneje pa niza napovednikov prispevata k učnim dosežkom prvošolcev pri slovenščini in pri treh predmetih skupaj kot k doseženim SZ pri matematiki in spoznavanju okolja.

Sklop spremenljivk vpletenosti staršev ima pomembno prirastno moč napovedi vseh obravnavanih učnih dosežkov učencev, poleg prispevka značilnosti otrok k pojasnjevanju doseženih SZ. Gre sicer za majhen, vendar statistično pomemben neodvisen del variance v učnih dosežkih, ki jo pojasni vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost, ne glede na varianco, ki je že pojasnjena z značilnostmi otrok. Preučevani okoljski dejavniki imajo torej pomembno dodatno in od značilnosti otrok neodvisno vlogo pri napovedovanju učne uspešnosti prvošolcev. Tudi obravnavani sklop značilnosti prvošolcev dodatno in pomembno napoveduje SZ, ki so jih ti dosegli pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri treh predmetih skupaj, in sicer preko napovedi na podlagi sklopa spremenljivk vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost. To pomeni, da je pomemben (vendar majhen) del prispevka izbranih značilnosti učencev k njihovim učnim dosežkom neodvisen od povezav teh značilnosti z vpletenostjo njihovih staršev v učno dejavnost otrok.

Malenkostno več variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev pri slovenščini in matematiki, ki sledijo iz strokovnih poročil njihovih učiteljic, lahko torej neodvisno pojasnimo z značilnostmi otrok (preko vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost), v primerjavi z variabilnostjo, ki jo neodvisno pojasnijo spremenljivke vpletenosti staršev (preko variabilnosti, ki jo napovedujejo obravnavane značilnosti otrok). Nekoliko več variabilnosti v doseženih SZ pri spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj pa lahko neodvisno pojasnimo z vpletenostjo staršev v učno dejavnost prvošolcev (preko variabilnosti, ki jo napovedujejo značilnosti otrok), v primerjavi z variabilnostjo, ki jo neodvi-

sno pojasnijo značilnosti prvošolcev (preko variabilnosti, ki jo napove že vpletenost njihovih staršev v učno dejavnost). V predhodni slovenski raziskavi pri prvošolcih se je izkazalo, da so individualne značilnosti otrok, ki vključujejo zaznano izraznost robustnih osebnostnih potez in nebesedne spoznavne sposobnosti otrok, bistvene pri napovedi učne uspešnosti (Zupančič in Kavčič, 2007). Ko avtorici podatkov o osebnostnih potezah otrok nista upoštevali, v analizo pa vključili specifične značilnosti njihovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi, se je poleg vedenjskih značilnosti otrok pokazala tudi pomembna neodvisna vloga okoljskih dejavnikov v učni uspešnosti otrok. Podobno se je izkazalo v pričujoči raziskavi: sklop spremenljivk značilnosti otrok, ki je vseboval nebesedno spoznavno sposobnost in spol, ni tako močen napovednik doseženi SZ prvošolcev, da izbrani okoljski dejavniki (vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost) ne bi imeli pomembne dodatne vloge pri pojasnjevanju učnih dosežkov.

V sklopu obravnavanih značilnosti okolja (vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost) sta bila pomembna posamična napovednika učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini sodelovanje njihovih staršev s šolo in raven izobrazbe mam, k napovedi doseženih SZ iz matematike, spoznavanja okolja in pri treh predmetih skupaj pa je prispevala le raven izobrazbe mam. Med posameznimi značilnostmi prvošolcev k njihovim učenim dosežkom pri slovenščini prispevata raven nebesedne spoznavne sposobnosti in spol. Prva, ne pa tudi druga, ima dosledno pomembno vlogo tudi v preostalih obravnavanih učnih dosežkih prvošolcev, tj. v doseženih SZ pri matematiki, spoznavanju okolja in pri treh predmetih skupaj. Ob tem je potrebno izpostaviti, da so kljub statistični pomembnosti prispevki nekaterih spremenljivk oziroma sklopov spremenljivk k napovedi učnih dosežkov prvošolcev nizki do zmerno visoki.

Nebesedna spoznavna sposobnost otrok in izobrazba njihovih mater sta se v kontekstu obravnavanih spremenljivk izkazala kot najmočnejša in najbolj dosledna posamična napovednika učne uspešnosti prvošolcev. Eden izmed možnih razlogov napovedne vrednosti nebesedne inteligentnosti za učni dosežek je v merskem pripomočku: preizkusi inteligentnosti so bili namreč sestavljeni z namenom, da bi čim bolj napovedali razlike med posamezniki v učni uspešnosti (pregled npr. v: Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006; Deary et al., 2007). Preizkusi inteligentnosti torej merijo sposobnosti, ki imajo pomembno vlogo v izobraževalnih dosežkih posameznikov, pri tem pa besedna inteligentnost na splošno močnejše napoveduje učno uspešnost kot nebesedna (pregled v: Marjanovič Umek in Svetina, 2004). Tako je prispevek spoznavne sposobnosti k učenemu uspehu odvisen od uporabljenih mer spoznavne sposobnosti kot tudi od mer učnega uspeha. Pri prvošolcih smo nebesedne spoznavne sposobnosti merili z barvnimi progresivnimi matricami, učno uspešnost pa z učiteljičino ocenno standardov znanja, ki jih po njenem mnenju učenci dosegajo. Uporabljeni merski pripomočki seveda niso povsem objektivni preizkusi znanja, ampak te-

meljijo na ocenah učiteljic, ki so lahko pristranske. Raziskovalci (npr. Marjanovič Umek et al., 2006 b), ki so preučevali povezanost med nebesedno spoznavno sposobnostjo in dosežki na nacionalnih preizkusih znanja, so prav tako ugotovili pomembno zvezo med njima pri vzorcu tretješolcev. Povezave med učnim uspehom in inteligentnostjo prvošolcev, ugotovljene v naši raziskavi, so nižje od splošne velikosti zveze med spremenljivkama (0,50; Neisser et al., 1996) morda tudi zato, ker smo obravnavali nebesedno spoznavno sposobnost. Tudi izobrazba mam je lahko (v primeru, ko v analizah ne upoštevamo bolj neposrednih, procesnih spremenljivk okolja, ki so povezane z izobrazbo staršev) razmeroma močen napovednik učnega uspeha njihovih otrok (npr. Zupančič in Puklek, 1999). Te povezave se vsaj delno pojavljajo zaradi dedljivosti inteligentnosti in pasivnega vzorca korelacij med genetskimi nagnjenji otrok in okoljem, ki so mu izpostavljeni. Pri odraslih znaša povprečna korelacija med splošno inteligentnostjo in doseženo izobrazbo približno 0,60, inteligentnost pa je dedljiva (Plomin et al., 2001). Napovedne zveze med inteligentnostjo in učno uspešnostjo otrok se torej lahko pojavljajo zaradi povezav med ravno izobrazbe in spoznavno sposobnostjo pri mamah. Otroci dedujejo dispozicije, ki sodelujejo pri izraznosti spoznavnih sposobnosti, po svojih starših (povprečni koeficient dedljivosti splošne spoznavne sposobnosti, ki vključuje besedno in nebesedno sposobnost, v srednjem otroštvu znaša 0,50; pregled v: Plomin et al., 2001). Poleg spoznavnih sposobnosti otroci višje izobraženih mam (oz. staršev) »podedujejo« tudi okolje (pasivna korelacija med geni in okoljem), ki je spodbudno za šolsko delo, saj bolj izobražene mame (oz. starši) pripisujejo večji pomen izobrazbi in učinkoviteje sodelujejo z otroki pri delu za šolo ipd. (npr. Supplee et al., 2004).

Sodelovanje staršev s šolo se je v naši raziskavi podobno, kot poročajo tudi nekateri tuji avtorji (Izzo et al., 1999; Reynolds et al., 1996), izkazalo kot pomemben posamični napovednik učne uspešnosti pri slovenščini. Višji učni uspeh pri slovenščini imajo tako predvsem prvošolci, katerih starši pogosteje sodelujejo s šolo (učitelji pogosteje vidijo enega izmed staršev, starši se pogosteje udeležujejo roditeljskih sestankov, govorilnih ur, šolskih dejavnosti, npr. predstav in drugih skupnih srečanj otrok in staršev, učitelji opisujejo odnos s starši kot zelo ugoden), v primerjavi s starši otrok, ki manj sodelujejo s šolo. Eden izmed možnih razlogov za to, da sodelovanje staršev s šolo pomembno napoveduje učni uspeh pri slovenščini, ne pa tudi učnega uspeha pri matematiki in spoznavanju okolja, je lahko pomanjkljivost pripomočka, s katerim smo merili sodelovanje staršev s šolo, saj je mera sodelovanja staršev s šolo sestavljena le iz odgovorov na štiri postavke omenjenega pripomočka. Sklenemo lahko, da je napovedna vrednost sodelovanja staršev s šolo razmeroma nizka, zato tudi ni tako robustna, da bi pomembno prispevala k pojasnjevanju individualnih razlik v doseženih SZ pri različnih predmetih.

M. Zupančič in M. Puklek (1999) sta pri otrocih prvih dveh razredov osemletke ugotovili, da spol ni pomemben napovednik učnega uspeha, podobno kot

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) pri šestletnikih (prvošolci devetletke). Naši rezultati kažejo, da deklice glede na dobljene napovedne zveze dosegajo pomembno višji rezultat pri slovenščini. Razlike med spoloma so se v učnem uspehu pri slovenščini pokazale že pri preverjanju razlik med aritmetičnima sredinama (Horvat, 2008), vendar so bile zelo majhne. Rezultate lahko razložimo z večjo vestnostjo pri deklicah (Zupančič in Kavčič, 2007), ki bi lahko vplivala na to, da učiteljice dojemajo prvošolke kot nekoliko bolj učno uspešne od prvošolcev. Višji učni uspeh pri slovenščini pri deklicah v primerjavi z dečki se lahko nakazuje tudi zato, ker so prve na splošno nekoliko »boljše« v govornih sposobnostih (Marjanovič Umek in Svetina, 2004) v primerjavi z drugimi, to pa lahko prispeva k njihovim višjim učnim dosežkom pri slovenščini.

Čeprav se je mamino spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja izkazalo kot pomemben posamični napovednik učne uspešnosti v prvem koraku (ko smo kot napovednike vključili le spremenljivke vpletenosti staršev), in to pri vseh predmetih, razen pri matematiki, pa se v drugem koraku (ko smo s spremenljivkami vpletenosti staršev napovedovali učno uspešnost otrok preko značilnosti otrok), ni izkazalo kot pomemben napovednik učnega uspeha. Sklenemo lahko, da je napovedna vrednost maminega spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja razmeroma nizka, zato preko značilnosti otrok tudi ne napoveduje pomembno učne uspešnosti pri nobenem predmetu.

Zaključki, prednosti in pomanjkljivosti raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Pomembna ugotovitev raziskave je, da vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost neodvisno, tj. preko značilnosti otrok, prispeva k napovedi učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj (poročila učiteljic). Prav tako značilnosti prvošolcev dodatno (preko vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost) prispevajo k pojasnjevanju doseženih SZ pri treh predmetih. Tako obravnavane značilnosti otrok kot tudi vpletenosti staršev pa bistveno bolje pojasnjujejo učne dosežke otrok pri slovenščini, kot pri matematiki in spoznavanju okolja. Medtem ko dosežene SZ pri vsakem izmed treh šolskih predmetov in pri vseh predmetih skupaj dosledno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost prvošolcev ter izobrazba njihovih mam, pa k višji ravni doseženih SZ pri slovenščini prispevata še spol prvošolcev (deklice imajo višje rezultate) in raven sodelovanja otrokovih staršev s šolo, kot pogostost tega sodelovanja ocenjujejo učiteljice. Velikost neodvisnih prispevkov vpletenosti staršev in neodvisnih prispevkov značilnosti otrok k učnim dosežkom prvošolcev pri obravnavanih predmetih je podobna, v obeh primerih pa majhna. Vrednost opravljene raziskave je zlasti v tem, da so bili podatki pridobljeni iz velikega vzorca prvošolcev iz različnih šol v različnih regijah Slovenije, število sodelujočih deklic in dečkov je bilo približno enako, prav tako vzorec ni bil pristranski glede izobrazbe mam.

Za merjenje sodelovanja staršev s šolo smo uporabile pripomoček, sestavljen in prvič uporabljen v raziskavi, ki je potekala na Pedagoškem inštitutu in v okviru katere je bila izvedena pričujoča analiza. Čeprav so postavke razmeroma visoko nasičene s komponento, ki vsebinsko ustreza "sodelovanju staršev s šolo" (Horvat, 2008), to komponento sestavlja majhno število postavk. V prihodnje je potrebno dodatno preučiti ta merski pripomoček in povečati število postavk, ki bi se uvrščale v skupno komponento, ali vprašalnik oblikovati tako, da bo mogoče z njim preučevati več vidikov sodelovanja staršev s šolo. Na tem mestu velja omeniti še pripomoček, s katerim smo pridobile podatke o kriterijskih spremenljivkah. Dosežke učencev pri SZ so ocenjevale učiteljice, ki so pri svojih ocenah subjektivno pristranske. Tako lahko prihaja do halo učinka, tj. da učiteljice na podlagi učenčevega doseganja enega SZ istega učenca podobno ocenijo tudi pri doseganju drugih SZ ali pa na podlagi urejenosti in učenčevega vedenja med poskusom ocenjujejo SZ, ki jih je dosegel (npr. učenca, ki je urejen in se lepo vede, ocenijo kot bolj učno uspešnega v primerjavi z učencem, ki je manj urejen in se vede manj primerno). Različne učiteljice imajo tudi različna merila ocenjevanja, kar lahko prav tako prispeva k subjektivni pristranosti ocen. Glede na to, da v prvem razredu devetletke ni zaključnih ocen, ki bi jih lahko uporabili kot pokazatelje učnega uspeha, in je ocenjevanje opisno, bi bolj objektivne podatke o ravni doseženega znanja prvošolcev dobili z individualnim preizkusom znanja. Tako oblikovanje ustreznega pripomočka, ki bi imel primerne merske značilnosti, kot tudi njegova uporaba, pa bi bila izjemno zamudna, saj pisni preizkus znanja pri prvošolcih ni možen, ker jih večina še ne zna brati in pisati.

Poleg omejitev, povezanih z uporabo omenjenih pripomočkov, je potrebno upoštevati dejstvo, da so dosežene SZ prvošolcev in sodelovanje njihovih staršev s šolo ocenjevale učiteljice. To pomeni, da lahko povezave med tema spremenljivkama vključujejo napako istega ocenjevalca, kar preceni dejansko velikost napovedi. O pogostosti lastnega spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja pa so poročale mame. Samoocene so navadno vsaj nekoliko pozitivno pristranske (težnja k podajanju socialno zaželenih odgovorov), kar nekoliko zmanjšuje variabilnost odgovorov, manjša variabilnost odgovorov pri eni spremenljivki pa podceni dejansko velikost povezave te spremenljivke z drugo. Različni ocenjevalci lahko tudi enako ali zelo podobno vedenje ocenjujejo različno, ker imajo različna merila ocenjevanja, npr. različne mame so lahko sicer podobno pogosto vedenje ocenile kot različno pogosto.

V nadaljnjem raziskovanju bi bilo ustrezno poleg navedenih upoštevati še druge značilnosti otrok, ki se povezujejo z učno uspešnostjo otrok, npr. osebnostne poteze (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006; Laidra et al., 2004; Zupančič in Kavčič, 2007), besedno spoznavno sposobnost (Deary et al., 2007; Marjanovič Umek et al., 2006 a), vključenost otroka v vrtec (npr. Zupančič in Kavčič, 2007) in motivacijo za šolsko delo (npr. Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Preučiti bi bilo potrebno tudi nekatere spremenljivke vpletenosti mam v

otrokovo učno dejavnost, kot so npr. vzgojni slogi (npr. Marchant et al., 2001). Menimo, da bi se ob vključitvi večjega števila ustreznih spremenljivk (v predhodnih študijah povezanih z učno uspešnostjo) v napovedne modele pokazalo, katere imajo večjo in katere manjšo vlogo v učni uspešnosti, če jih obravnavamo skupaj, bolje pa bi lahko ocenili tudi relativni prispevek individualnih značilnosti otrok in značilnosti družin, v katerih živijo, na učno uspešnost učencev.

Literatura

- Ackerman, P. L., in Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. V: Sternberg, R. J. (ur.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 16–33.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Caldwell, B. M., in Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, Ark.: University of Arkansas.
- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2006). Intellectual competence and intelligent personality: A third way in differential psychology, *Review of General Psychology*, 10/3, 251–267.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coplan, R. J., Barber, A. M., in Lagacé-Séguin, D. G. (1999). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 537–553.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305–314.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., in Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- De Bruyn, E. H., Deković, M., in Meijnen, W. G. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology*, 24, 393–412.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., in Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385–401.
- Dopkins Stright, A., Neitzel, C., Garza Sears, K., in Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93, 456–466.

- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships. Beyond attachment*. Newbury Park: Sage Publications.
- Fan, X., in Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13/1, 1–22.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., Mayes, L. C., in Erlich, S. H. (1997). Change in mother-infant interactive behavior: Relations to change in the mother, the infant, and the social context. *Infant Behavior and Development*, 20/2, 151–163.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., in Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17/2, 99–123.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39/4, 777–790.
- Horvat, L., in Zupančič, M. (1989). *The psychological and social determinants of school achievement in the first and second grades of primary school*. Prispevek predstavljen na ISPA kolokviju, Ljubljana.
- Horvat, M. (2008). *Napoved učne uspešnosti pri prvošolcih: značilnosti otrok in vpletenost mam v njihovo učno dejavnost*. Neobjavljeno diplomsko delo, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., in Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27/6, 817–839.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B., Bezgovšek, H., Čuček, M., Krevh, A., Lipovec, A., in drugi (2005). *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Laidra, K., Pullmann, H., in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42/3, 441–451.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., in Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505–519.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K., in Lešnik, V. (2006). Kaj vse se "skriva" v šolskih ocenah? *Šolsko polje*, 3/4, 3–26.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006 a). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15/4, 25–52.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006 b). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.

- Marjanovič Umek, L., in Svetina, M. (2004). Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 408–427.
- Masten, A., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., in drugi (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Cesi, S. J., idr. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.
- New Zealand Council for Educational Research (2006). *Vprašalnik za učence nižjih razredov OŠ*. Wellington: Independent Educational Research.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., in McGuffin, P. (2001). *Behavioral genetics*. New York: Worth Publishers.
- Pungello, E. P., Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. R., in Patterson, C. J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental psychology*, 32, 755–767.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541–570.
- Raven, J., Raven, J. C., in Court, J. H. (1999). *Barvne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N., in Hageman, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of school effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119–1140.
- Supplee, L. H., Shaw, D. S., Hailstones, K., in Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology*, 42, 221–242.
- Thomas, A., in Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Toličič, I., in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vidmar, M. (2007). *Vprašalnik o sodelovanju staršev za učiteljico/učitelja*. Neobjavljen vprašalnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Brendgen, M., in Larose, S. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629.

- Wasik, B. A., Bond, M. A., in Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98/1, 63–74.
- Yeung, W., Linver, M. R., in Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: parental investments and family processes. *Child Development*, 73, 1861–1879.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2005). *Vprašalnik o družinskem okolju–II*. Neobjavljen vprašalnik, Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., in Podlesek, A. (2008). *Povezanost psihosocialnih dejavnikov z učnimi dosežki slovenskih učencev v 4. in 8. razredu osnovne šole ter dijakov v 1. letniku srednjih šol – sekundarne analize podatkov TIMSS in PISA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zupančič, M., Podlesek, A., in Kavčič, T. (2004). Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The family environment questionnaire. *Psihološka obzorja*, 13/3, 7–26.
- Zupančič, M., in Puklek, M. (1999). Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2, 76–92.