

VZDOLŽNA IN SOČASNA NAPOVED UČNIH DOSEŽKOV PRI PRVOŠOLCIH

Maja Zupančič in Tina Kavčič

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

Poznavanje dejavnikov, ki pojasnjujejo zgodnjo uspešnost otrok v učnem okolju, je pomembno tako za njihove starše kot tudi za strokovnjake na področju izobraževanja ter pedagoške in razvojne psihologije. Raziskovalci so z empirično zbranimi podatki podprli povezave med otrokovo zgodnjo učno uspešnostjo in več dejavniki, na primer z inteligentnostjo (npr. Coplan, Barber in Lagacé-Séguin, 1999; Kaplan, 1993; Miller, 2000), ravno izobrazbe staršev (npr. Coplan idr., 1999; Entwisle, Alexander in Olson, 2005; Stipek in Ryan, 1997) in značilnostmi družinskega okolja (npr. Hsieh, 1999; Martini, 1995; Supplee, Shaw, Hailstones in Hartman, 2004). Nekaj pozornosti je bilo namenjene tudi otrokovemu temperamentu kot napovedniku zgodnjih učnih spretnosti in kompetentnosti. Gibalno dejavnejši, odkrenljivi in manj vztrajni otroci imajo v povprečju dosledno nižje učne dosežke (preizkusi znanja, učne ocene, ki jih podajo učitelji) kot njihovi manj dejavni, manj odkrenljivi in vztrajnejši vrstniki (npr. Coplan idr., 1999; Schoen in Nagle, 1994). V študijah učencev nižjih razredov osnovne šole in otrok pred vstopom v šolo avtorji ob nadzoru spoznavnih sposobnosti ugotavljajo tudi pomemben prispevek drugih temperamentnih potez k učni kompetentnosti, ki so jo ugotavljali predvsem na področju branja in matematike. To kompetentnost napovedujejo približevanje-umik (Bramlett, Scott in Rowell, 2000), prilagodljivost, nizka moč odzivanja (Miller, 2000), družabnost (Hsieh, 1999) in nizka raven negativnega čustvovanja (Coplan idr., 1999; Newman, Noel, Chen in Matsopoulos, 1998). Med temperamentnimi značilnostmi sta najmočnejša napovednika učne uspešnosti otrokova vztrajnost in neodkrenljivost, učiteljske oče-

ne temperamenta otrok imajo v primerjavi s poročili staršev večjo moč napovedovanja uspešnosti v šoli (Bramlett idr., 2000; Hernandez, 2003), temperamentne značilnosti otrok pa pojasnijo pomemben odstotek variabilnosti v učni uspešnosti poleg variabilnosti, h kateri prispevajo spoznavne sposobnosti otrok, izobrazba njihovih staršev in značilnosti starševstva (Coplan idr., 1999).

Osebnostne značilnosti otrok in učna uspešnost

Med raziskovalci obstaja razmeroma visoka stopnja soglasja glede tega, da petfaktorski model (PFM) zadovoljivo povzema organizacijo množice osebnostnih potez pri odraslih v različnih deželah in jezikovnih skupnostih (McCrae in Costa, 1997). To organizacijo lahko razložimo v okviru pet robustnih dimenzij osebnosti, z ekstravertnostjo, s sprejemljivostjo, z vestnostjo, nevroticizmom in odprtostjo. Ekstravertnost se nanaša na posameznikovo zanimanje za ljudi in dogodke v okolju, živahnost, dinamičnost in asertivnost. Sprejemljivost vključuje poteze, ki so povezane z medosebnimi odnosi, npr. altruizem, sodelovalnost, prijaznost. Vestnost je dimenzija, ki je zlasti izrazna v kontekstu učenja, izobraževanja in dela. Vsebuje značilnosti, ki so potrebne pri doseganju ciljev, npr. organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost, vztrajnost. Za nevroticizem (čustvena nestabilnost) je značilna nagnjenost k stalnim izkušnjam negativnih čustev zavrtosti, kot so žalost, strah, tesnoba, negotovost ter vedenjske težnje k zadržanosti in pasivnosti. Odprtost/intelekt pa zajema značilnosti, ki se povezujejo s sposobnostmi, npr. intelektualne sposobnosti, spretnosti, zanimanja, radovednost, ustvarjalnost (De Raad in Perugini, 2002; Kohnstamm, Halverson, Mervielde in Havill, 1998).

Vrednost PFM je nedvomno še porasla, ko so raziskovalci jasno prepoznali razvojne predhodnike velikih pet dimenzij. Z redkimi izjemami (npr. Digman, 1989) so namreč otrokovo osebnost vse do druge polovice devetdesetih let prejšnjega stoletja opisovali le v okviru temperamentnih značilnosti. Te naj bi tvorile podstat za kasnejši razvoj razmeroma trajnih osebnostnih potez. Na podlagi podatkov, ki so jih o otrocih in mladostnikih posredovali starši ali vzgojiteljice/učiteljice v različnih deželah, so sodobni avtorji tudi pri otrocih podprli večdimenzionalni model organizacije osebnosti (npr. Halverson idr., 2003; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Mervielde, Buyst in De Fruyt, 1995; Mervielde in De Fruyt, 2002; Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006). Število

in sestava dimenzij se nekoliko razlikujeta v odvisnosti od uporabljenih merskih pripomočkov, ocenjevalcev, predvsem pa od starostne sestave ciljnih udeležencev. Ne glede na to odrasli že pri predšolskih otrocih zaznajo izraznost značilnosti, ki so pomensko širše od temperamentnih. V prepoznavno petdimenzionalno organizacijo pa se osebnostne značilnosti diferencirajo v obdobju srednjega in poznega otroštva (npr. Lamb idr., 2002; Mervielde idr., 1995; Zupančič, Sočan in Kavčič, v tisku; Zupančič idr., 2006).

Avtorji predhodnih študij v okviru PFM so se ukvarjali predvsem s preučevanjem razlik ali sprememb v osebnostnih značilnostih otrok znotraj širokega starostnega razpona (npr. Halverson, 2003; Lamb idr., 2002; Mervielde in De Fruyt, 2002; Zupančič idr., 2006) ali pa z ugotavljanjem napovedne vrednosti teh značilnosti za učno uspešnost v srednjem in poznem otroštvu (npr. Digman, 1989; Lamb idr., 2002; Mervielde idr., 1995; Roskam, Vandenplas-Holper in De Maere-Gaudissart, 2001) ter mladostništvu (npr. Bratko, Chamorro-Premuzic in Saks, 2006; Ehrler, 2005; Lonsbury, Sundstrom, Loveland in Gibson, 2003). Ker osebnostne značilnosti predšolskih otrok v okviru PFM šele v zadnjih letih postajajo predmet znanstvenih raziskav, v literaturi ni mogoče zaslediti podatkov o povezavi med zgodnjimi osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo otrok ob začetku obveznega izobraževanja. Na podlagi navedenega sva pridobili podatke o osebnosti otrok skozi celotno obdobje zgodnjega otroštva in ob vstopu v šolo ter v različnih kontekstih (doma, v vrtcu in v šoli). S pomočjo teh podatkov sva dalje preučevali vlogo zgodnje in sočasne izraznosti osebnosti značilnosti v otrokovi učni uspešnosti.

Rezultati raziskav kažejo, da so individualne razlike v osebnosti mlajših šolskih otrok povezane s kakovostjo njihovega prilagajanja v izobraževalnem kontekstu in z učno uspešnostjo. Bolj odprti in vestni otroci se ugodneje prilagajajo izobraževalnemu okolju in so v šoli uspešnejši od svojih manj odprtih in vestnih vrstnikov (npr. Lamb idr., 2002; Reed-Victor, 2001). V eni izmed redkih raziskav na področju preučevanja vloge osebnosti v učni uspešnosti so belgijski avtorji (Mervielde idr., 1995) ugotovili razmeroma visoke povezave vestnosti in odprtosti z učno uspešnostjo otrok, starih od 8 do 12 let. Značilno nižja, vendar pomembna povezava se je pokazala tudi med ekstravertnostjo in učno uspešnostjo, vendar le pri 8-letnih učencih, medtem ko se je moč napovedi vestnosti in odprtosti povečevala s starostjo učencev. V Ehrlerjevi (2005) študiji je odprtost najbolj napovedovala dosežek osmošolcev, pomemben in manj močen napovednik pa je bila tudi ekstravertnost. Raziskovalci predpostavljajo, da

osebnostne značilnosti, kot jih opredeljuje PFM, prispevajo k napovedi in razlagi uspešnosti ali neuspešnosti v izobraževanju zato, ker služijo kot mehanizem samouravnavanja spoznavnih procesov. Tako imajo lahko posamezne osebnostne značilnosti edinstvene spodbujevalne ali zaviralne učinke na posameznikovo procesiranje »spoznavnih« informacij in se povezujejo z dejavniki učenja (Ehrler, 2005). Iz znanstvene literature je razvidno, da redki avtorji sistematično preučujejo napovedne zveze med PFM dimenzijami in učnimi dosežki, prek napovedne moči, ki jo ima za učno uspešnost splošna spoznavna sposobnost. Te raziskave pa so omejene na preučevanje mladostnikov (Bratko idr., 2006; Ehrler, 2005; Lounsbury idr., 2003). Odnos med osebnostjo in spoznavnimi sposobnostmi ter njuno vlogo v učni uspešnosti mlajših učencev raziskovalci namreč še vedno obravnavajo v okviru ugotavljanja neodvisnih prispevkov ali pa dodatnih prispevkov temperamentnih značilnosti in sposobnosti k individualnim razlikam v učni uspešnosti (npr. Coplan idr., 1999; Suplee idr., 2004).

Vrednost istih osebnostnih konstruktov pri napovedi učne uspešnosti (tako kot tudi drugih kriterijskih spremenljivk) se nekoliko spreminja v odvisnosti od skupine ocenjevalcev, predvsem pa od tega, ali te konstrukte ocenjujejo poročevalci (npr. učiteljice/vzgojiteljice) v istem/podobnem kontekstu (npr. šola), v katerem so pridobljeni podatki o kriterijski spremenljivki (npr. učna uspešnost), ali v drugačnem kontekstu (npr. v družinskem) (Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič idr., v tisku). Podobno kot učiteljčine ocene otrokovega temperamenta (Bramlett idr., 2000) tudi ocene otrokovih osebnostnih značilnosti, ki jih posredujejo vzgojiteljice/učiteljice, bolje napovedujejo njegovo uspešnost v šoli kot ocene mam (Roskam idr., 2001). V pričujoči raziskavi sva ohranili nadzor nad kontekstom ocenjevanja osebnostnih značilnosti otrok in se hkrati izognili napaki istega ocenjevalca (npr. učiteljica poroča o osebnosti učencev in ravni njihovega znanja). V napovedni analizi sva namreč upoštevali poročila obeh staršev (agregirana ocena, ki poveča veljavnost podatkov) o otrokovih značilnostih in ocene osebnosti, ki so jih o otrocih podale vzgojiteljice v šoli, saj so podatke o kriterijski spremenljivki (učna uspešnost) posredovale učiteljice. Poleg tega sva pri napovedovanju učne uspešnosti v analizo vključili še druge dejavnike, ki bi se glede na ugotovitve drugih avtorjev lahko povezovali z učno uspešnostjo.

Drugi dejavniki otroka in okolja: povezanost z učno uspešnostjo

Spoznavne sposobnosti. Tako otrokova splošna spoznavna sposobnost kot tudi specifične sposobnosti, med slednjimi zlasti besedne, se dosledno pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo pri različno starih otrocih, mladostnikih in odraslih (npr. Bratko idr., 2006; Conrad, 2005; Coplan idr., 1999; Ehrler, 2005; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; Miller, 2000; Schoen in Nagel, 1994; Zupančič in Puklek, 1999). Že v zgodnjem otroštvu se besedne sposobnosti povezujejo s predbralnimi spretnostmi (Schoen in Nagel, 1994) oz. s predbralno in števno kompetentnostjo, npr. z upoštevanjem ordinalnosti in kardinalnosti števila pri štetju (Coplan idr., 1999). Ker so bile povezave med otrokovo splošno spoznavno in besedno sposobnostjo ter učno uspešnostjo najpogostejše predmet raziskav, sva v pričujoči analizi preučevali vlogo otrokove splošne nebesedne sposobnosti v njegovi učni uspešnosti ob začetku obveznega šolanja.

Raven izobrazbe staršev. Izobrazba staršev se dosledno in pozitivno povezuje z različnimi spoznavnimi sposobnostmi otrok in njihovo učno uspešnostjo že v prvih razredih obveznega izobraževanja (npr. Coplan idr., 1999; Marjanovič Umek idr., 2006; Supplee idr., 2004; Zupančič in Puklek, 1999), zlasti z rezultati otrok pri preizkusih besednih sposobnosti ter z uspešnostjo učencev na področju opismenjevanja in matematike (Coplan idr., 1999; Crane, 1996; Entwisle idr., 2005; Stipek in Ryan, 1997). Povezavo med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo otrok lahko vsaj delno posredujejo značilnosti starševstva, npr. način socializacije, spodbujanje otrokovega reševanja spoznavnih problemov in učenja (Coplan idr., 1999; Supplee idr., 2004). Mame z več leti zaključenega šolanja v primerjavi z manj izobraženimi npr. v vsakdanjem življenju večkrat uporabljajo različne strategije in sloge reševanja spoznavnih problemov, svojim otrokom pa predstavljajo več učinkovitih strategij za reševanje »spoznavnih nalog«. Pri tem otroke bolj vodijo in jih manj neposredno nadzorujejo ter jih pogosto pritegnejo v dejavno reševanje starosti primernih spoznavnih problemov (pregled v: Supplee idr., 2004). Izobrazba staršev na splošno prispeva h kakovosti otrokovega fizičnega okolja v družinskem kontekstu (npr. dostopnost spodbudnih materialov) in k vključevanju otrok v spodbudne spoznavne dejavnosti. Značilnosti družine se povezujejo s spoznavnim razvojem predšolskih otrok, z njihovo učno uspešnostjo in socialno prilagojenostjo. Mame z višjo ravno izobrazbe npr. za svoje otroke ustvarjajo bolj kakovostno fizično okolje, jih vključujejo v bolj spodbudne izkušnje, same pa izkusijo tudi manj čustvenega distresa kot mame z nižjo izobrazbo (Yeung, Linver in Brooks-Gunn, 2002).

Značilnosti starševstva. Bradley in sodelavci (2001) ugotavljajo, da je spodbudno družinsko okolje povezano z otrokovim zgodnjim gibalnim, socialnim in govornim razvojem, učno uspešnostjo in socialno prilagojenostjo, in sicer ob nadzoru demografskih spremenljivk družine. Navedene zveze pa so bile v navedeni raziskavi nizke in so upadale z naraščajočo starostjo otrok. Pod drugi strani je bilo strogo discipliniranje otrok (tehnike uveljavljanja starševske moči, sestavni del t. i. avtoritarnega sloga starševstva) povezano z otrokovim vedenjem pozunanjenja (agresivnost, nasprotovalnost), velikost te povezave pa je naraščala s starostjo otrok. Rezultati študije C.-L. Hsieh (1999) tudi kažejo, da so otroci z nižjimi učnimi dosežki v 4. razredu v povprečju deležni bolj avtoritarnega starševstva. Po drugi strani pa raven starševske psihološke opore pozitivno in pomembno napoveduje učno uspešnost pri prvošolcih (Entwisle idr., 2005). Psihološka opora je ena izmed sestavin sloga socializacije in t. i. starševskega »poučevanja« (Supplee idr., 2004). Psihološko oporni starši s svojim vedenjem ugodno prispevajo k razvoju otrokove samostojne uporabe učinkovitih strategij pri reševanju spoznavnih problemov (Ginsburg in Bronstein, 1993). Ta opora pa napoveduje tudi otrokovo dejavno iskanje pomoči v situacijah, ko kljub več poskusom, sam ne zna rešiti spoznavnega problema (Dopkins Stright, Neitzel, Garza Sears in Hoke-Sinex, 2001). Tudi druge sestavine starševskega »poučevanja« (npr. spodbujanje otrok k spoznavanju novosti, razmišljanju o stvareh in pojavih, reševanju spoznavnih problemov, uporabi učinkovitih strategij pri reševanju teh problemov, vključevanje otrok v odločanje) se pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo mlajših šolarjev (Dopkins idr., 2001; Supplee idr., 2004). Poleg tega so Supplee in sodelavci (2004) v svoji raziskavi s predšolskimi otroki podprli predpostavko, da lahko mamino kakovostno »poučevanje« otroka v precejšnji meri nadomesti neugodni prispevek nizke izobrazbe staršev, nizkih otrokovih sposobnosti in določenih temperamentnih značilnosti (negativno čustvovanje) k njihovi zgodnji učni uspešnosti.

Vrtec. Več avtorjev, ki so se ukvarjali s preučevanjem povezav med obiskovanjem vrtca in otrokovim spoznavnim razvojem, poroča o ugodni vlogi vrtca (zlasti visoko kakovostnega) v psihičnem razvoju otrok, in sicer ne glede na družinsko okolje. Tudi zgodnja vključitev v vrtec je, poleg pozitivnega prispevka izobrazbe staršev, eden od ugodnih dejavnikov trenutnega in kasnejšega spoznavnega razvoja otrok in njihove šolske uspešnosti (npr. Andersson, 1989; Hartman, 1991). Rezultati različnih razvojnopsiholoških raziskav kažejo, da se zgolj zgodnje vključevanje otrok v vrtec (pred tretjim letom starosti) ne povezuje s kasnejšimi neugodnimi razvojnimi izidi (npr. NICHD Early Child

Care Research Network, 2005; Zupančič in Kavčič, 2006). Če do teh povezav vendarle pride, se pojavijo le zaradi kombiniranega delovanja zgodnjega vstopa v vrtec z več dejavniki tveganja, tj. težaven temperament otroka, ogrožena oblika vzorca navezanosti med otrokom in starši, konfliktni odnosi v družini, življenjsko nezadovoljstvo staršev, nekakovostno »varstvo« zunaj družine (pregled v: Berk, 1997; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Papalia in Olds, 1992). V Sloveniji je Toličič (1970) ugotovil razlike med otroki, ki so dve ali tri leta pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, in tistimi, ki ga niso. Vrtčevski otroci so v šoli dosegli višji učni uspeh pri predmetu spoznavanje narave in družbe kot nevrčevski otroci, glede uspešnosti pri slovenščini in matematiki pa med otroki ni bilo razlik. Otroci, ki so obiskovali vrtec, so tudi več sodelovali pri pouku in so se v šoli poskušali bolj uveljavljati kot tisti, ki vrtca niso obiskovali. Po drugi strani Horvat (1986) med otroki, ki so obiskovali vrtec, in tistimi, ki ga niso, ni odkril značilnih razlik v njihovem spoznavnem razvoju, niti nadomestne vloge vrtca pri otrocih staršev z nižjo izobrazbo, L. Marjanovič Umek (1990) pa je poročala o ugodnem prispevku vrtca k otrokovemu govornemu razvoju, zlasti h govornemu izražanju. V okviru pričujoče raziskave sva v zvezi z obiskovanjem vrtca ugotavljali le, ali vključenost otrok v vrtec pred vstopom v šolo oz. njihova starost ob vstopu v vrtec (med enim in tremi leti) dodatno pojasni razlike v učnih dosežkih prvošolcev, in sicer poleg razlik, ki jih pojasnijo že individualne značilnosti otrok in njihovih družin.

Problem

Na podlagi dosedanjih raziskovalnih izsledkov sva v okviru tega prispevka odgovarjali na naslednja vprašanja: 1) v kolikšni meri lahko z izraznostjo osebnostnih značilnosti otrok, kot jo zaznavajo njihovi starši in vzgojiteljice v vrtcu/šoli, napovemo učno uspešnost otrok ob koncu prvega leta obveznega devetletnega izobraževanja; 2) katere izmed zaznanih osebnostnih značilnosti v zgodnjem otroštvu (ko otroci obiskujejo vrtec) in značilnosti, kot jih pri otrocih opazajo starši in vzgojiteljice v šoli na začetku šolskega leta, pomembno napovedujejo učne dosežke prvošolcev pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob zaključku šolskega leta; 3) ali izbrane spremenljivke družinskega okolja napovejo dodaten del variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki so pojasnjene že z individualnimi značilnostmi otrok; 4) ali starost otrok ob vstopu v vrtec dodatno pojasni pomemben del variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo že njihove zgodnje individualne značilnosti in značilnosti njihovih družin; in

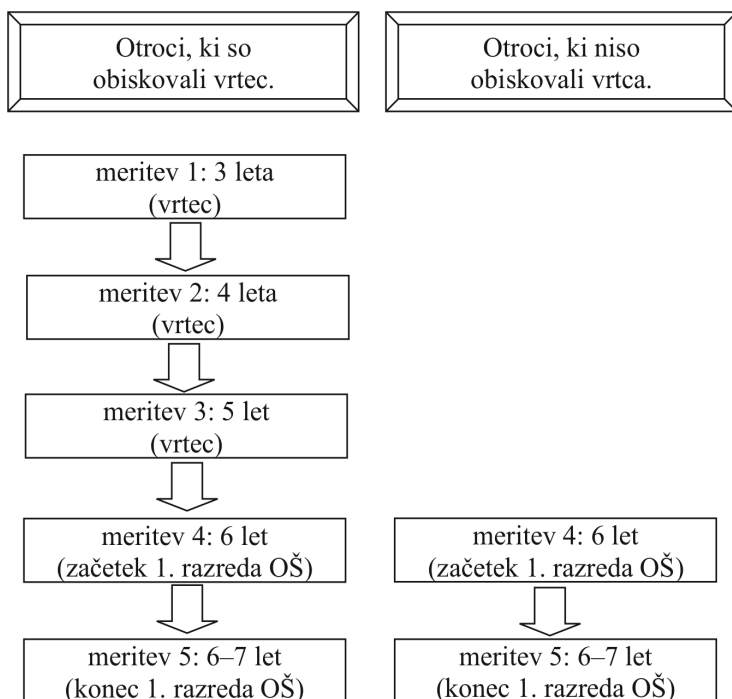
5) ali otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno pojasni razlike v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki jih napovemo z individualnimi značilnostmi otrok in njihovih družin na začetku šolskega leta.

Metoda

Pristopi in postopek

Pri preučevanju zastavljenih problemov sva uporabili *vzdolžni pristop* k zbiranju podatkov.¹ Od leta 2002 do vključno 2005 sva v časovnih razmakih enega leta izvajali meritve pri skupini otrok, ki je bila na začetku raziskave v povprečju stara 3 leta in je obiskovala vrtec, leta 2005 (4. meritev) pa so vsi sodelujoči otroci obiskovali 1. razred osnovne šole. V tej meritvi sva poleg navedene „vzdolžne“ skupine otrok, ki je obiskovala vrtec vsaj od 3. leta starosti, v primerjalni vzorec vključili skupino šestletnikov, ki ni obiskovala vrtca. O učni uspešnosti otrok v šoli (vzdolžni in primerjalni vzorec) so junija 2006 poročale njihove učiteljice (5. meritev). Raziskovalni načrt prikazuje *Slika 1*.

Slika 1: Načrt raziskave: starost ciljnih otrok ob petih meritvah



Otroci so sodelovali individualno (preizkus nebesedne spoznavne sposobnosti), pri preučevanju njihovih osebnostnih značilnosti pa sva uporabili *pristop več ocenjevalcev*. O otrocih so, neodvisno drug od drugega, ob vsakem merjenju poročali njihove mame, očetje, vzgojiteljice v vrtcu oz. v 4. meritvi učiteljice in vzgojiteljice v šoli. Podatke o svoji izobrazbi so posredovali starši ciljnih otrok, prav tako so mame in očetje neodvisno poročali o različnih vidikih svojega vsakdanjega odzivanja na otroke v družinskem kontekstu, in sicer ob 1. in 4. meritvi.

V vzdolžni vzorec sva vključili otroke iz 17 naključno izbranih vrtcev (različne slovenske regije). Ravnateljem/ravnateljicam teh vrtcev (skupaj 18 vrtcev) sva posredovali pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Vzgojiteljice iz sodelujočih vrtcev so nato staršem triletnih otrok v njihovi skupini posredovale prošnjo za sodelovanje. Ta je vključevala opis namena in metode raziskave ter obrazec, v katerega so starši lahko vpisali, da se strinjajo s sodelovanjem v raziskavi. Pisno soglasje je podalo približno 80 % staršev. Vzorčenje primerjalne skupine otrok, ki niso obiskovali vrtca, vključno s pridobivanjem soglasij staršev, je potekalo ob vpisu otrok v šolo ob predhodnem soglasju šol za sodelovanje v raziskavi.

Ob vsaki meritvi so vzgojiteljice v vrtcu oz. kasneje učiteljice šoli prejele niz vprašalnikov, namenjenih poročilu o vsakem otroku, za katerega je bilo pridobljeno soglasje staršev. Nizi vprašalnikov z navodili za izpolnjevanje so bili namenjeni vzgojiteljicam/učiteljicam, njihovim pomočnicam in staršem. Starši so vprašalnike izpolnili doma in jih v zalepljenih ovojnicah vrnili vzgojiteljici/učiteljici svojega otroka. Ko je bilo v posameznem vrtcu/šoli zbrano vse izpolnjeno gradivo, so ga koordinatorice v vrtcu oz. šoli posredovale raziskovalkam. Na enak način je v šolah potekalo zbiranje podatkov o učni uspešnosti prvošolcev ob koncu šolskega leta. V tem delu raziskave pa so sodelovale le učiteljice otrok, vključenih v raziskavo.

Udeleženci

Ciljni otroci

V času 1. meritve je sodelovalo 350 ciljnih otrok (170 dečkov in 180 deklic), starih približno tri leta ($M = 37,9$; $SD = 2,5$; razpon od 31 do 46 mesecev), ki so obiskovali enega od 17 vrtcev. Vrtec so začeli obiskovati pri starosti od 10 do 42 mesecev ($M = 23,2$; $SD = 9,7$). V času 4. in 5. meritve je bil v študijo vključen še 201 otrok s popolnimi podatki, tj. za vse merjene

spremenljivke ob vseh meritvah in s podatki, ki so jih o otrocih posredovali vsi ocenjevalci. Iz vzorca se je v predhodnih meritvah osipalo 97 otrok (zaradi preselitve, nezanimanja staršev za nadaljnje sodelovanje), za 52 otrok pa v zadnjih dveh meritvah nisva dobili popolnih podatkov. Otroci s popolnimi podatki, ki so sodelovali od začetka do konca raziskave, so v času 4. in 5. meritve obiskovali eno od 50 osnovnih šol. Analiza osipa je pokazala, da se otroci, ki so se osipali iz vzdolžnega vzorca, od tistih, ki so ostali v vzorcu do zaključka raziskave, niso pomembno razlikovali glede nobene merjene napovedne spremenljivke, razen izobrazbe staršev. Prvi so imeli nekoliko manj izobražene starše kot drugi.

Skupina otrok, ki ni obiskovala vrtca, je zajemala 81 šestletnikov, popolne podatke sva zbrali za 44 otrok (22 dečkov in 22 deklic). V času 4. meritve so bili stari od 70 do 83 mesecev ($M = 75,9$; $SD = 3,4$ meseca) in so bili v primerjavi z vzdolžnim vzorcem otrok, ki so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, v povprečju 3 mesece starejši.

Odrasli, ki so poročali o ciljnih otrocih

Razpon izobrazbe sodelujočih mam in očetov je bil od končane osnovne šole do magisterija. V povprečju so imele mame otrok iz vzdolžnega vzorca 12,9 leta in mame otrok iz celotnega vzorca prvošolcev (otroci, vključeni v 4. in 5. meritev) 12,8 zaključenega leta šolanja. Očetje otrok iz vzdolžnega vzorca so imeli v povprečju 12,3 leta, očetje vseh prvošolcev pa 12,4 leta zaključene izobrazbe. Skupina otrok, ki sva jo spremljali od tretjega leta starosti, se od otrok, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca, ni značilno razlikovala glede izobrazbe mam in očetov.

Poleg staršev so v raziskavi sodelovale tudi vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic v vrtcih ter učiteljice in vzgojiteljice v šoli.

Pripomočki

Vprašalnik individualnih razlik med otroki (VIRO; Halverson idr., 2003; slovenska priredba Zupančič in Kavčič, 2004). VIRO je starostno in kulturno decentriran pripomoček za ocenjevanje otrokove osebnosti. Sestavljen je iz 108 označevalcev posameznih osebnostnih značilnosti (postavk), ki jih ocenjevalec glede na zaznano izraznost pri otroku oceni s pomočjo sedemstopenjske lestvice (1 = značilnost je pri otroku prisotna *v mnogo*

manjši meri kot pri večini otrok njegove starosti ali sploh ne; 7 = v mnogo večji meri kot pri večini).

Pri velikih starostno heterogenih vzorcih ciljnih otrok/mladostnikov (od 3 do 14 let) iz različnih dežel se postavke združujejo v 15 notranje zanesljivih lestvic, ki predstavljajo osebnostne poteze srednje ravni. Te so:

- usmerjenost k dosežku (vztrajnost, usmerjenost na doseganje cilja),
- raven dejavnosti (energija, količina gibanja),
- antagonizem (nasprotovanje, napadalnost, prepirljivost),
- ugodljivost (sodelovalnost, zlasti v odziv na avtoriteto),
- obzirnost (skrbnost do drugih, težnja po socialni bližini, empatija),
- odkrenljivost (nizka koncentracija, težave pri vzdrževanju pozornosti),
- strah/negotovost (nagnjenost k distresu, reaktivnost, zaskrbljenost, negotovost vase),
- inteligentnost (hitro razumevanje dogajanja, visoka sposobnost učenja, spoznavna usmerjenost),
- negativno čustvovanje (razdražljivost, muhavost, doživljanje sovražnih čustev v medosebnih situacijah),
- odprtost do izkušenj (težnja k raziskovanju, odkrivanju novih stvari, zanimanje za novosti),
- organiziranost (skrbnost do stvari, perfekcionizem, urejenost, rednost),
- pozitivna čustva (pozitivno splošno razpoloženje, optimizem, dobrovoljnost, razumevanje z drugimi),
- socialna plašnost (socialna zadržanost, umaknjenost, nelagodnost v socialnih situacijah),
- družabnost (težnja po druženju, dejavno iskanje družbe, hitro navezovanje socialnih stikov) in
- močna volja (asertivnost, težnja po vodenju, iniciativnost v skupini, manipulativnost) (Halverson idr., 2003).

Za uporabo v Sloveniji sva pripomoček v sodelovanju z avtorji izvirnika prevedli, priredili in psihometrično preverili avtorici tega prispevka. Notranja zanesljivost 15 lestvic je bila visoka (Zupančič in Kavčič, 2004a; Zupančič idr., v tisku), prav tako skladnost med neodvisnimi ocenjevalci (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku), časovna stabilnost lestvic v obdobju enega in dveh let (Zupančič in Kavčič, 2005a; Zupančič idr., v tisku) ter njihova sočasna in vzdolžna napovedna veljavnost glede na kriterijske spremenljivke socialnega vedenja (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005b, 2006). Pri slovenskih tri-, štiri- in petletnikih, ki so jih ocenili starši,

so osebnostne poteze srednje ravni tvorile (analiza glavnih komponent z Varimax rotacijo) štiri razmeroma neodvisne, časovno visoko kongruentne dimenzije. Vsebinsko so opredeljene kot *ekstravertnost* (kombinirani faktor ekstravertnosti, odprtosti in nekaterih lestvic, ki označujejo sprejemljivost), *vestnost*, *nevroticizem* in *nesprejemljivost* (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku). Ocene osebnostnih potez srednje ravni, ki so jih podale vzgojiteljice otrok, so se združevale v tri, prav tako časovno visoko kongruentne dimenzije: kombinirana dimenzija *vestnost-odprtost*, kombinirana dimenzija *ekstravertnost-čustvena stabilnost* ter dimenzija *nesprejemljivost* (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku). Vse navedene dimenzije (ocene mam, očetov, vzgojiteljic) so bile ne glede na starost ciljnih otrok notranje zanesljive (α od 0,79 do 0,92), časovno stabilne (r od 0,52 do 0,73), njihova zaznana izraznost pri otrocih pa visoko skladna med maminimi in očetovimi poročili ter zmerno skladna med poročili staršev in vzgojiteljic (Zupančič idr., v tisku). V analize sva zato vključili agregatne ocene staršev, torej povprečne ocene, ki so jih podali očetje in mame istih otrok, ter ocene, ki so jih podale vzgojiteljice otrok.

Vprašalnik družinskega okolja (VDO-I; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2004; VDO-II; Zupančič in Kavčič, 2005c)

VDO-I in *VDO-II* smo raziskovalke razvile v nizu pilotnih raziskav. Pri tem smo upoštevale ekološko veljavnost posameznih trditev v slovenskem kulturnem okolju. Vprašalnik vsebinsko temelji na vsebini postavk v različnih drugih vprašalnikih, ki merijo starševo odzivanje na otroka v procesu socializacije. *VDO-I* je namenjen staršem otrok v zgodnjem otroštvu. Vsebuje 51 postavk, ki jih starši ocenijo vzdolž 4-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *skoraj nikoli*; 4 = *skoraj vedno*). *VDO-II* je primeren za starše otrok v srednjem otroštvu in vsebuje 53 postavk, ki jih starši ocenijo s pomočjo 6-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Pri obliki *I* in *II* se predvsem razlikuje vsebina trditev, ki se nanaša na spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, saj odrasli pri mlajših otrocih spodbujajo spoznavanje drugačnih vsebin kot pri starejših. Obe obliki vprašalnika imata štiridimenzionalno strukturo, ki je podobna, če v analizi glavnih komponent upoštevamo ocene mam ali očetov (Zupančič, 2006; Zupančič idr., 2004). Te dimenzije so:

- *avtoritativno starševstvo* (postavljanje razumnih mej otrokovemu vedenju, doslednost glede pravil vedenja in zahtev do otroka, odziv-

nost in naklonjenost do otroka, pojasnjevanje smiselnosti postavljenih pravil otroku),

- *neučinkovit nadzor* (nedoslednost pri postavljanju pravil vedenja in zahtev do otroka, dopuščanje, da otrok ravna pretežno le skladno s svojimi zamislimi in doseže, kar hoče, čeprav na škodo drugih),
- *uveljavljanje moči* (telesno in/ali besedno kaznovanje, odtegnitev privilegijev in/ali naklonjenosti, zahteva po takojšnji ugodljivosti otroka brez pojasnil, sklicevanje na starševsko avtoriteto pri postavljanju pravil) in
- *spodbujanje spoznavnega razvoja (VDO-I: vključevanje otrok v različne oblike igre, poslušanje pesmi in zgodb, učenje števil, oblik, barv, pravil vedenja; VDO-II: spodbujanje k razmišljanju pri igri, k spoznavanju časovno-prostorskih, količinskih in vzročno-posledičnih odnosov, pojavov v naravi, odnosov med ljudmi).*

Notranja zanesljivost navedenih dimenzij starševstva pri *VDO-I* znaša med 0,66 in 0,86 za ocene mam ter med 0,68 in 0,87 za ocene očetov. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, izraznost dimenzij starševstva se pri mamah in očetih ne razlikuje v odvisnosti od spola otrok, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjema je avtoritativno starševstvo, ki se zmerno visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja (Zupančič idr., 2004). Notranja zanesljivost dimenzij starševstva pri *VDO-II* znaša med 0,72 in 0,91 za ocene mam ter med 0,67 in 0,92 za ocene očetov. Skladnost med mamami in očeti je zmerno visoka, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjemi sta avtoritativno starševstvo, ki se visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja, in neučinkovit nadzor, ki se zmerno povezuje z uveljavljanjem moči. Stabilnost dimenzij starševstva je zmerno visoka v triletnem časovnem razponu tako za ocene mam kot očetov (Zupančič, 2006).

Barvne progresivne matrice (CPM; Raven, Raven in Court, 1999)

Ker *CPM* ni primeren za triletnike, so otroci pri tem preizkusu sodelovali v 2., 3. in 4. meritvi, ko so bili v povprečju stari 4, 5 in 6 let. Preizkus je potekal v vrtcu oz. v času 4. meritve v šoli (zunaj časa pouka in v primernem prostoru), in sicer individualno.

CPM vsebujejo 3 nize po 12 nalog, ki merijo splošno 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 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 otrokov rezultat pa predstavlja seštevek 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) 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 sposobnosti, veljavnost pa se povečuje s starostjo otrok.

Standardi znanja

Učenci so v prvi triadi osnovnošolskega izobraževanja ocenjeni opisno. Ker iz opisnih poročil ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov, so bili za ugotavljanje ravni doseženega znanja pri učencih 1. razreda izdelani posebni merski pripomočki. V sodelovanju z učiteljicami 1. razredov ene izmed velikih slovenskih devetletnih osnovnih šol so bile sestavljene predloge (Zupančič, 2006), ki se nanašajo na učenčevo doseganje standardov znanja (SZ) v 1. razredu. Ti SZ izhajajo iz učnih načrtov (2002) in na tej osnovi izdelanih t. i. podlag za redovalnico s pojasnili. Slednje je pripravil Zavod RS za šolstvo, objavljene so na spletnih straneh, v času 5. meritve pa so jih uporabljale učiteljice v nekaterih šolah. Na tej podlagi izdelane *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* vključujejo SZ s pripadajočo razpredelnico in z navodili za izpolnjevanje. Vsaka izmed predlog SZ se nanaša na enega izmed treh predmetov v 1. razredu, ki sva jih obravnavali v raziskavi, tj. slovenščina, matematika in spoznavanje okolja.

S pomočjo treh predlog (za vsak predmet posebej) so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega otroka v raziskavi podale svoje strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega posamezne SZ (tristopenjska ocenjevalna lestvica: SZ *še ne dosega*, *delno dosega*, *dosega*) oz. v kolikšni meri vé več, kot predvideva SZ. Da bi se povečala variabilnost odgovorov, je bila namreč poleg lestvice *še ne dosega* – *dosega* SZ, k vsakemu standardu dodana še tristopenjska lestvica. Če so učiteljice predhodno navedle, da učenec SZ dosega, so lahko na tej lestvici (*nekoliko več*, *precej več* in *veliko več*) še označile, ali učenec morda vé več, kot

predvideva standard. Poleg tega v predlogah navedeni SZ niso bili le minimalni, ker bi bila sicer variabilnost odgovorov prenizka za preučevanje individualnih razlik v učnih dosežkih. Koeficienti notranje zanesljivosti ocen po ocenjevalnih lestvicah (*še ne dosega-dosega SZ; vé nekoliko več-vé veliko več kot predvideva SZ* in skupna lestvica *še ne dosega-vé veliko več*) znašajo od 0,97 do 0,99 za predmet slovenščina, od 0,92 do 0,98 za predmet matematika ter od 0,94 do 0,99 za predmet spoznavanje okolja (Zupančič, 2006).

Rezultati

V *Tabeli 1* so predstavljeni Pearsonovi koeficienti korelacije med standardi znanja (SZ) pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja, ki so jih po mnenju učiteljic dosegli prvošolci, ter značilnostmi teh otrok (nebesedna spoznavna sposobnost, osebnostne lastnosti, kot so jih ocenili starši in vzgojiteljice), značilnostmi njihovih družin (izobrazba in starševstvo pri mamah ter očetih) in obiskovanjem vrtca. V primeru vzdolžnih analiz sva ugotavljali povezanost doseženih SZ (5. meritev) s predhodno ugotovljenimi merami otrok, družine in vrtca (meritve 1, 2 in 3). Podatki o obiskovanju vrtca so se nanašali na starost otrok ob vstopu v vrtec. Te podatke in podatke o izobrazbi ter značilnostih starševstva za oba starša ciljnih otrok sva pridobili na začetku raziskave, ko so bili otroci stari 3 leta (1. meritev). Starši in vzgojiteljice v vrtcu so ocenjevali osebnostne značilnosti otrok, ko so bili slednji v povprečju stari 3, 4 in 5 let (1., 2. in 3. meritev). V analizo sva vključili t. i. časovne agregatne mere (povprečje ocen posameznih dimenzij osebnosti otrok pri različnih starostih oz. meritvah) štirih dimenzij otrokove osebnosti, ki sledijo iz ocen staršev (povprečje ocen mam in očetov) in treh dimenzij otrokove osebnosti, ki izhajajo iz poročil vzgojiteljic. Kot mero spoznavnih sposobnosti otrok sva v vzdolžne analize vključili povprečje otrokovih rezultatov pri preizkusu nebesednih sposobnosti (CPM) v starosti 4 in 5 let (2. in 3. meritev). V sočasnih analizah sva preučevali povezanost med doseženimi SZ pri prvošolcih (5. meritev) in njihovimi sočasno (v istem šolskem letu) ugotovljenimi osebnostnimi značilnostmi (poročilo vzgojiteljic v šoli in agregatna ocena staršev v 4. meritvi), nebesednimi spoznavnimi sposobnostmi, merami družinskega okolja (4. meritev) in obiskovanjem vrtca pred vstopom v šolo (vključenost oz. ne vključenost v vrtec).

Tabela 1: Povezave doseženih standardov znanja z značilnostmi otrok, njihovega družinskega okolja in obiskovanjem vrtca

	Vzdolžne povezave ^a			Sočasne povezave ^b		
	slo	mat	so	slo	mat	so
Otrok						
CPM	0,17*	0,23**	0,12	0,23**	0,23**	0,15*
E _s	0,28**	0,23**	0,14	0,30**	0,23**	0,20**
V _s	0,29**	0,25**	0,18**	0,29**	0,25**	0,24**
neS _s	- 0,20**	- 0,18*	- 0,20**	- 0,21**	- 0,21**	- 0,21**
N _s	- 0,25**	- 0,19**	- 0,13	- 0,30**	- 0,25**	- 0,21**
V-O _v	0,39**	0,31**	0,35**	0,47**	0,31**	0,41**
E-ČS _v	0,21**	0,17*	0,22**	0,37**	0,24**	0,34**
neS _v	- 0,12	0,00	- 0,10	- 0,19**	- 0,13	- 0,16*
Družina						
izob _M	0,18**	0,12	0,14	0,11	0,03	0,05
izob _O	0,03	-	-	0,04	-	-
As _O	0,00	0,02	0,05	0,09	0,08	0,06
Nn _O	- 0,12	- 0,02	- 0,16*	- 0,17*	- 0,09	- 0,14
Um _O	0,03	0,07	- 0,01	- 0,19**	- 0,16*	- 0,18*
Ssr _O	0,09	0,11	0,10	0,07	0,10	0,05
As _M	0,18*	0,12	0,11	0,25**	0,24**	0,18*
Nn _M	- 0,21**	- 0,10	- 0,12	- 0,18*	- 0,09	- 0,11
Um _M	- 0,13	- 0,10	- 0,19**	- 0,12	- 0,06	- 0,11
Ssr _M	0,17*	0,09	0,11	0,24**	0,22**	0,18*
Vrtec						
Vstop	0,16*	0,07	0,08	0,12*	0,04	0,12*

Opombe. CPM = rezultat pri preizkusu spoznavnih sposobnosti, slo = doseženi SZ pri slovenščini, mat = doseženi SZ pri matematiki, so = doseženi SZ pri spoznavanju okolja, E_s = starševe ocene otrokove ekstravertnosti, V_s = starševe ocene otrokove vestnosti, neS_s = starševe ocene otrokove nesprejemljivosti, N_s = starševe ocene otrokovega nevroticizma, V-O_v = vzgojiteljičine ocene otrokove vestnosti-odprtosti, E-ČS_v = vzgojiteljičine ocene otrokove ekstravertnosti-čustvene stabilnosti, neS_v = vzgojiteljičine ocene otrokove nesprejemljivosti, As_O = očetova samoocena avtoritativnosti, Nn_O = očetova samoocena neučinkovitega nadzora, Um_O = očetova samoocena uveljavljanja moči, Ssr_O = očetova samoocena spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja, As_M, Nn_M, Um_M in Ssr_M = iste dimenzije samoocen starševstva pri mamah, vstop = v primeru vzdolžnih analiz starost otrok ob vstopu v vrtec, v primeru sočasnih analiz pa obiskovanje vrtca.

- ^a Stolpci prikazujejo korelacijske koeficiente med doseženimi SZ v 1. razredu in zgodnjimi značilnostmi otrok, družinskega okolja in starostjo ob vstopu v vrtec (podatki zbrani pri otrocih od 3. do 5. leta starosti).
- ^b Stolpci prikazujejo korelacijske koeficiente med doseženimi SZ v 1. razredu in značilnostmi otrok ter njihovih družin na začetku šolskega leta (podatki zbrani pri šestletnih otrocih) in obiskovanjem vrtca.
- * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Rezultati v *Tabeli 1* kažejo, da se z ravno doseženih SZ pri predmetih slovenščina, matematika in spoznavanje okolja ob koncu 1. razreda povezujejo zlasti nebesedna spoznavna sposobnost in osebnostne značilnosti otrok. Te povezave so nizke do zmerno visoke. Splošna nebesedna sposobnost otrok se povezuje predvsem z doseženimi SZ pri slovenščini in matematiki, v manjši meri pa z doseženimi SZ pri predmetu spoznavanje okolja. S SZ se nekoliko višje povezujejo osebnostne dimenzije otrok, ki temeljijo na ocenah vzgojiteljic, kot poročila staršev o osebnosti otrok. Poleg tega lahko opazimo, da so sočasne povezave na splošno višje kot vzdolžne. Izobrazba mam in očetov, značilnosti njihovega starševstva ter otrokova vključenost v vrtec se z učiteljičino oceno otrokovega doseganja SZ povezujejo nizko.

V nadaljevanju sva ugotavljali, v kolikšni meri preučevane spremenljivke napovedujejo raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. V ta namen sva izvedli niz hierarhičnih regresijskih analiz za vsak obravnavani šolski predmet posebej. V regresijske modele sva kot prvi sklop napovednikov vnesli značilnosti otrok (splošna nebesedna spoznavna sposobnost, štiri dimenzije osebnosti, kot so jih ocenili starši, in tri dimenzije osebnosti, kot so jih ocenile vzgojiteljice). Drugi sklop napovednih spremenljivk je vključeval podatke o izobrazbi mam in očetov ter po štiri dimenzije starševstva pri mamah in očetih. V zadnjem koraku sva v analizo dodali še podatke o otrokovem obiskovanju vrtca pred vstopom v šolo. Glede na zastavljeni raziskovalni problem sva z uporabo tega postopka določali: 1) v kolikšni meri lahko s sklopom spremenljivk, ki vključuje individualne značilnosti otrok (nebesedna spoznavna sposobnost in osebnost), pojasnimo razlike v učni uspešnosti prvošolcev pri vsakem izmed treh obravnavanih šolskih predmetov; 2) v kolikšni meri sklop spremenljivk družine (izobrazba in mere starševstva) dodatno izboljša napoved učnih dosežkov prvošolcev po tem, ko je napovedna vrednost individualnih značilnosti otrok za njihove učne dosežke že izčrpana; in 3) v kolikšni meri starost otrok ob vstopu v vrtec oz. obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno izboljša napovedno vrednost sklopov napove-

dnih spremenljivk, ki vključujejo značilnosti otrok in njihovih družin. V *Tabeli 2* prikazujeva rezultate vzdolžnih, v *Tabeli 3* pa rezultate sočasnih regresijskih analiz.

Tabela 2: Povzetek vzdolžnih regresijskih analiz: napoved učnih dosežkov v 1. razredu na podlagi zgodnjih otrokovih značilnosti in značilnosti družinskega okolja (starost 3 do 5 let) ter starosti otrok ob vstopu v vrtec

Napovedne mere (3–5 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
otrok	0,21**	0,16**	0,14**
družina	0,07	0,05	0,08
vrtec ^a	0,01	0,00	0,00
Celotni R^2	0,29**	0,21**	0,22**

Opombe. V tabeli so prikazane spremembe v R^2 in pomembne napovedne spremenljivke. SZ = doseženi standardi znanja.

^a Spremenljivka se nanaša na starost, pri kateri je otrok začel obiskovati vrtec.

** $p < 0,001$.

Tako vzdolžno kot sočasno raven doseženih SZ pri prvošolcih najbolje napovedujejo njihove individualne značilnosti (nebesedna spoznavna sposobnost in izraznost osebnostnih lastnosti, kot jo zaznavajo odrasli), medtem ko značilnosti družinskega okolja in obiskovanje vrta dodatno ne pojasnijo pomembno večjega odstotka variance v učnih dosežkih prvošolcev kot same značilnosti otrok.

Sklop značilnosti otrok, ocenjenih v predšolskem obdobju (zgodnje otroštvo), pojasni od 14 % do 21 % variance doseženih SZ ob koncu 1. leta obveznega devetletnega izobraževanja. Za vzdolžno napoved ravni doseženih SZ pri vsakem izmed treh predmetov je zlasti pomembna osebna dimenzija vestnost-odprtost (koeficienti β znašajo 0,392, 0,331 in 0,315 za napoved dosežkov pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja; vse $p < 0,05$), kot so jo ocenile vzgojiteljice v vrtcu. Za napoved učnih dosežkov pri matematiki je poleg vestnosti-odprtosti pomembna tudi splošna nebesedna spoznavna sposobnost otrok ($\beta = 0,145$; $p < 0,05$). Sklop značilnosti družinskega okolja pojasni statistično nepomembne deleže (od 5 % do 8 %) dodatne variance v SZ, starost otrok ob vstopu v vrtec pa do 1 % variance, ki je ne pojasnijo značilnosti otrok in njihovih družin. Vsi trije sklopi spremenljivk skupaj pojasnijo od 21 % do 29 % variance v učni uspešnosti prvošolcev, kar pomeni srednje visoko napovedno vre-

dnost za učne dosežke pri matematiki in spoznavanju okolja ter visoko moč napovedi za dosežke pri slovenščini. Glede na merila, ki jih navaja Cohen (1988), naj bi R^2 , manjši od 0,13, pojasnil majhen odstotek variance (tj. do 13 %), R^2 od 0,13 do 0,26 pa srednje visok odstotek.

Sočasne napovedi učnih dosežkov v 1. razredu so nekoliko močnejše kot vzdolžne. Nebesedna spoznavna sposobnost in osebnostne značilnosti prvošolcev skupaj pojasnijo od 18 % do 30 % variance v doseženi ravni SZ. K napovedi doseženih SZ pri slovenščini in spoznavanju okolja prispeva zlasti ocena učenčeve vestnosti-odprtosti, ki jo poda vzgojiteljica v šoli (koeficienta β znašata 0,340 in 0,318 za napoved dosežkov pri slovenščini in spoznavanju okolja; obe $p < 0,05$), k napovedi učnih dosežkov pri slovenščini pa tudi učenčeva nebesedna spoznavna sposobnost ($\beta = 0,169$; $p < 0,05$). Slednja je edini pomembni napovednik učiteljičine ocene doseženih SZ iz matematike pri prvošolcih ($\beta = 0,195$; $p < 0,05$). Sklop spremenljivk družinskega okolja, ki zajema izobrazbo staršev in dimenzije starševstva, dodatno pojasni od 5 % do 8 % (statistično nepomemben porast) več variance v ravni doseženih SZ kot sklop individualnih značilnosti prvošolcev. Podatek o tem, ali so učenci pred vstopom v šolo obiskovali vrtec ali ne, ne prispeva k dodatnemu izboljšanju sočasne napovedi njihovih učnih dosežkov, ki sledi iz napovedi na podlagi sklopa individualnih značilnosti prvošolcev in sklopa značilnosti njihovih družin. Skupno mere učenca, družine in vrtca pojasnijo od 25 % do 35 % variance v učnih dosežkih prvošolcev pri obravnavanih predmetih, tj. srednje visok odstotek variance pri matematiki in visok odstotek pri slovenščini ter spoznavanju okolja.

Tabela 3: Povzetek sočasnih regresijskih analiz: napoved učnih dosežkov v 1. razredu na podlagi sočasnih otrokovih značilnosti in značilnosti družine ter obiskovanja vrtca pred vstopom v šolo

Napovedne mere (6 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
otrok	0,30**	0,18**	0,21**
družina	0,05	0,08	0,05
vrtec ^a	0,00	0,00	0,00
Celotni R^2	0,35**	0,25**	0,26**

Opombe. V tabeli so prikazane spremembe v R^2 in pomembne napovedne spremenljivke. SZ = doseženi standardi znanja.

^a Spremenljivka se nanaša na to, ali je otrok pred vstopom v šolo obiskoval vrtec ali ne.

** $p < 0,001$.

Razprava

Cilj pričujočega prispevka je bil ugotoviti, v kolikšni meri značilnosti otrok (osebnostne dimenzije in nebesedna spoznavna sposobnost) vzdolžno (v predšolskem obdobju) in sočasno (ob začetku šolskega leta) napovedujejo njihovo učno uspešnost v 1. razredu devetletne osnovne šole. Poleg tega sva preverjali morebitno dodatno napovedno vrednost sklopa napovednih spremenljivk družine in vključenosti otrok v vrtec pri pojasnjevanju obravnavanih kriterijskih spremenljivk. Na podlagi rezultatov sklepava, da imajo robustne osebnostne značilnosti otrok in njihova nebesedna spoznavna sposobnost poleg predhodno ugotovljenih specifičnih temperamentnih značilnosti (npr. Coplan idr., 1999; Supplee, 2004) in besednih sposobnosti (npr. Coplan idr., 1999; Schoen in Nagle, 1994) pomembno vlogo pri doseganju standardov znanja iz slovenščine, matematike in spoznavanja okolja. Prav tako izraznost teh individualnih značilnosti že v zgodnjem otroštvu (med 3. in 6. letom) zanesljivo napoveduje učno uspešnost pri prvošolcih. Med robustnimi osebnostnimi dimenzijami je vestnost-odprtost, kot jo pri otrocih zaznavajo vzgojiteljice v vrtcu in šoli, pomemben vzdolžni in sočasni napovednik učnih dosežkov pri vseh treh šolskih predmetih, ki sva jih obravnavali v analizah.

S sklopom značilnosti otrok sva tako vzdolžno kot sočasno (v tekočem šolskem letu) napovedali srednje visoke deleže variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev, značilnosti otrok ob začetku šolskega leta pa so pojasnile velik del razlik v doseženih SZ pri slovenščini ob koncu šolskega leta. Sočasna napovedna moč tega sklopa spremenljivk je nekoliko višja od vzdolžne, saj je relativna časovna stabilnost osebnostnih dimenzij in spoznavnih sposobnosti v daljših časovnih obdobjih nižja kot v krajših (Roberts in DelVecchio, 2000; Zupančič idr., v tisku). Pri tem imata izmed posameznih spremenljivk pomembno napovedno vrednost objektivno ugotovljena raven nebesedne spoznavne sposobnosti in izraznost otrokove vestnosti-odprtosti v tistem kontekstu (v vrtcu in v šoli), ki je podoben kontekstu, v katerem so bile pridobljene ocene o učnih dosežkih (v šoli). Ob upoštevanju pojasnjevalne vrednosti značilnosti otrok sklop izbranih spremenljivk družine (izobrazba staršev in značilnosti starševstva) ter starost otrok ob vstopu v vrtec oz. njihova vključenost v vrtec niso značilno izboljšali napovedi učnih dosežkov v 1. razredu. Nekatere izmed navedenih spremenljivk okolja se sicer nizko povezujejo z učnimi dosežki, vendar imajo zanemarljivo napovedno vrednost, če v analizi predhodno upoštevamo individualne značilnosti otrok.

Povezanost med značilnostmi otrok in njihovimi učnimi dosežki

Rezultati predstavljene študije podpirajo ugotovitve drugih avtorjev, ki poročajo o podobnih povezavah vestnosti, odprtosti in spoznavne sposobnosti z učno uspešnostjo pri starejših učencih (npr. Digman, 1989; Ehrler, 2005; Hart idr., 2003; Marjanovič Umek idr., 2006; Mervielde idr., 1995) ter dijakih (npr. Bratko idr., 2006; Lonsbury idr., 2003). Kaže pa, da lahko že na podlagi poznavanja izraznosti teh značilnosti v predšolskem obdobju zanesljivo napovedujemo učno uspešnost otrok v 1. razredu devetletne osnovne šole.

Vlogo zgodnjih in sočasno (v tekočem šolskem letu) izraženih otrokovih osebnostnih značilnosti in nebesedne spoznavne sposobnosti v njegovem delovanju na izobraževalnem področju razlagava z več perspektiv. Predpostavlja, da sta raven otrokove vestnosti-odprtosti, kot se izraža v izobraževalni ustanovi (vrtec, šola), in njegova splošna nebesedna sposobnost dejavnika, ki v učnih situacijah sodoločata, 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 specifičnim okoljem kot druge. Tako otroci, ki so vztrajni, usmerjeni k doseganju ciljev, nimajo težav s koncentracijo in odkrenljivostjo, načrtujejo svoje dejavnosti, so skrbni in redni pri izvajanju intelektualnih dejavnosti (vestnost), uspešno usvajajo učno snov v strukturiranem okolju, npr. pri šolskem pouku. Z izobraževalnim okoljem v vrtcu in šoli se dalje bolje ujemajo otroci, ki radi raziskujejo, se zanimajo za nove stvari, dogodke, pojave (odprtost do izkušenj), vsaj v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki imajo manj izražene navedene lastnosti. Poleg tega se otroci, ki imajo veselje do učenja, si hitro zapomnijo in razumejo stvari, dogodke ter dogajanje okoli sebe, radi razmišljajo o pridobljenih podatkih, hitro dojamejo zveze med stvarmi in pojavi (intelekt), bolj ujemajo z značilnostmi izobraževalnega konteksta kot njihovi vrstniki z nižjo ravno izraznosti teh atributov.

Tudi med otrokovim vedenjem v razredu (in v skupini v vrtcu) in njegovo učno uspešnostjo obstajajo dosledne povezave. Tako so npr. učenci, ki hitro odnehajo z izvajanjem začete dejavnosti, stalno pozabljajo učna gradiva in pripomočke, ne delajo domačih nalog, se med poukom ukvarjajo z različnimi drugimi dejavnostmi (in pri tem motijo druge) ipd., v povprečju manj uspešni pri učenju in dosegajo nižje učne rezultate v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki se vedejo nasprotno (npr. Hart, Atkins in Fegley, 2003; Tremblay idr., 1992; Zupančič in Puklek, 1999). Ker so do-

ločene osebnostne poteze povezane z manj prilagojenim vedenjem v učni situaciji (npr. Zupančič, 2006), je lahko otrokovo vedenje v vrtcu/šoli eden izmed razlogov za posredno zvezo med osebnostjo in učno uspešnostjo. Otrokove osebnostne značilnosti se lahko povezujejo z zgodnjo učno kompetentnostjo tudi prek njihovega prispevka k interakciji med otrokom in odraslo osebo (vzgojiteljico, učiteljico). Tako kot od temperamentnih značilnosti (npr. Coplan idr., 1999; Paget, Nagle in Martin, 1984) je lahko tudi od otrokovih osebnostnih značilnosti odvisno, kako se bodo vzgojiteljice in kasneje učiteljice odzivale nanj (npr. ga pohvalile za primerno vedenje ali kritizirale za manj primerne).

Poleg navedenega imajo otrokove značilnosti pomembno vlogo v vzgojiteljini in učiteljini zaznavi ter pojmovanju tega, v kolikšni meri je otrok »učljiv« (npr. Koegh in Burnstein, 1988). Pri tem »učljivost« avtorji opredeljujejo kot tisto spoznavno, motivacijsko, socialno in vedenje v učnih situacijah, ki ga odrasli pojmujejo kot najpomembnejše v okviru otrokove pripravljenosti za učenje. Zaznava otrokove »učljivosti« se povezuje s kakovostjo njegove interakcije z vzgojiteljico in kasneje z učiteljico (Kornblau, 1982; Coplan idr., 1999), kakovost interakcije pa pozitivno napoveduje učno uspešnost otrok (Ladd, Birch in Buhs, 1999). Otroci z bolj socialno zaželenimi osebnostnimi značilnostmi (vestnost, odprtost, ekstravertnost, sprejemljivost, čustvena stabilnost) tudi izzovejo pri odraslih in vrstnikih več socialno opornega vedenja kot tisti z manj zaželenimi lastnostmi (Martin, 1994). Tako slednji v primerjavi s prvimi prejmejo manj psihološke in neposredne pomoči pri reševanju težkih učnih nalog s strani vrstnikov in učiteljic, kar lahko delno prispeva k medosebnim razlikam v učni uspešnosti. Nekateri avtorji (npr. Mathney, 1989) tudi predpostavljajo, da k povezavam med temperamentnimi in spoznavnimi značilnostmi (npr. učna kompetentnost) vsaj delno prispeva določena raven prekrivanja med obema konstruktoma. Vzdrževanje usmerjene pozornosti, odkrenljivost, vztrajnost (tudi sestavine osebnostne dimenzije vestnosti) se izražajo skozi podobno vedenje kot individualne razlike v učni kompetentnosti.

Vzdolžna napovedna vrednost značilnosti otrok in učinek konteksta

V povezavi s predhodnimi ugotovitvami o razvoju osebnostnih značilnosti in spoznavnih sposobnosti (npr. Zupančič in Kavčič, 2005b, 2006; Zupančič idr., v tisku) meniva, da otrokova v vrtcu izražena vestnost-odprtost ter raven njegovih nebesednih spoznavnih sposobnosti napovedujejo učni dosežek v 1. razredu pretežno zato, ker so te značilnosti razvojno razmero-

ma stabilne že med 3. in 6. letom. Relativna razvojna stabilnost se nanaša na doslednost izraznosti določene posameznikove značilnosti skozi čas, in sicer v primerjavi z izraznostjo te značilnosti v skupini njegovih vrstnikov (Zupančič, 2004). Tako se npr. otrokova vestnost-odprtost (z vsemi pripadajočimi osebnostnimi potezami), kot se izraža v vrtcu in šoli med 3. in 6. letom, v absolutnem smislu pomembno poveča, tj. otroke odrasli zaznavajo kot vse bolj vestne in odprte. Istočasno pa se relativni položaj posameznih otrok v skupini vrstnikov glede izraznosti vestnosti in odprtosti ne spreminja, ostaja precej stabilen skozi čas (Zupančič idr., v tisku). Tisti triletni otroci, ki so jih vzgojiteljice npr. zaznale kot bolj vestne-odprte v primerjavi z večino drugih triletnikov, so bili tudi eno, dve in tri leta kasneje ocenjeni kot bolj vestni-odprti v primerjavi z enako starimi vrstniki, čeprav se je izraznost te dimenzije s starostjo v povprečju povečevala.

K stabilnosti individualnih značilnosti prispeva več vrst dejavnikov in procesov, npr. stabilnost v okolju, delovanju in izraznosti genov, različne psihološke značilnosti (npr. prožnost jaza) ter več vrst transakcij med posameznikom in okoljem (npr. reaktivna, manipulativna, proaktivna) (Caspi, 1998). Otroci v najinem vzdolžnem vzorcu so se npr. razvijali v (vsaj navzven) stabilnem okolju. Vsi so obiskovali vrtec, v katerem strokovne delavke sledijo Kurikulumu za vrtce (1999). Vsi otroci so obiskovali vrtec vsaj od tretjega leta starosti in ostali v istem vrtcu do vstopa v šolo, približno polovica otrok v tem obdobju tudi ni zamenjala vzgojiteljice. Na stabilnost družinskega okolja, v katerem so se otroci razvijali, sklepava na podlagi stabilnosti maminih in očetovih samoocen starševstva v triletnem časovnem obdobju (Zupančič, 2006). Posredno tudi sklepava, da se otroci s svojimi družinami niso selili (sicer bi najverjetneje zamenjali vrtec) in da so vseskozi živeli skupaj z obema staršema (sicer oba starša verjetno ne bi sodelovala v raziskavi do njenega zaključka).

Kot pomemben vzdolžni in sočasni napovednik učne uspešnosti pri prvošolcih so se izkazale le ocene, ki so jih o vestnosti-odprtosti otrok podale njihove vzgojiteljice v vrtcu/šoli, ne pa tudi ocene staršev. To ne pomeni, da se ocene označevalnih potez vestnosti in odprtosti, ki so jih podali starši, sploh ne povezujejo z učno uspešnostjo, temveč da imajo ocene vzgojiteljic bistveno večjo napovedno moč kot ocene staršev, če v napovedne modele vključimo oboje. Poročila vzgojiteljic imajo lahko večjo napovedno moč zato, ker dimezija vestnost-odprtost vključuje označevalne poteze obeh, vestnosti in odprtosti, medtem ko se poteze odprtosti v primeru ocen staršev povezujejo v dimezijo ekstravertnost. Slednja pa se v napovednih analizah ne povezuje z učno uspešnostjo tudi, če

upoštevamo rezultate otrok pri kombinirani dimenziji ekstravertnost-čustvena stabilnost, ki sledi s komponentne strukture ocen vzgojiteljic (glej tudi razdelek *Pripomočki*). Ne glede na to pa višjo napovedno moč vzgojiteljičinih ocen otrokove osebnosti v primerjavi z ocenami staršev pripisujeva predvsem dejstvu, da vzgojiteljice v vrtcu/šoli osebnostne značilnosti otrok presojujejo znotraj izobraževalnega konteksta. Torej konteksta, ki je podoben oz. enak tistemu, v katerem učiteljice ocenjujejo raven otrokovega znanja.

Čeprav so ocene osebnosti otrok, ki jih podajo starši in vzgojiteljice v vrtcu/šoli, med seboj zanesljivo bolj skladne od naključnega ujemanja, je skladnost med ocenami mam in očetov pomembno višja od skladnosti med pari starši-vzgojiteljice oz. učiteljice (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič idr, v tisku). Starši in vzgojiteljice/učiteljice namreč o značilnostih istih otrok poročajo nekoliko drugače, ker ocene različnih poročevalcev temeljijo na podatkih, ki jih o otrocih pridobivajo v različnih kontekstih. Vedenje otrok (in odraslih) pa se nekoliko razlikuje v odvisnosti od socialnega konteksta, v katerem se pojavlja (npr. Harris, 1998). Starši tudi v primerjavi s strokovnimi delavkami v izobraževalni ustanovi otrokove značilnosti ocenjujejo z vidika različnih socialnih vlog. Te se med seboj razlikujejo glede niza pričakovanj in odgovornosti do otrok. Predpostavljamo npr., da so otroci v vrtcu in zlasti v šoli izpostavljeni višjim pričakovanjem in zahtevam glede usmerjene pozornosti, načrtovanja dejavnosti, zanimanja, razmišljanja, razumevanja in nadzora vedenja kot doma. Poleg tega socialne izmenjave otrok v izobraževalni ustanovi potekajo v skupini vrstnikov in z vzgojiteljicami/učiteljicami, doma pa so omejene na starše, morebitne različno stare sorojence in občasne, navadno diadne interakcije s prijatelji in drugimi odraslimi.

Zaključki

Posploševanje rezultatov opravljene raziskave omejujejo nekatere njene pomanjkljivosti. Med temi izpostavlja zlasti problem merjenja učnih dosežkov pri prvošolcih, majhno število otrok, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca, uporabljene mere starševstva (omejeno število spremenljivk) in način zbiranja podatkov o teh merah (samoocene in precejšnja verjetnost socialno zaželenega odgovarjanja). Po drugi strani ima raziskava določene prednosti v primerjavi s predhodnimi. Podatke o napovednih spremenljivkah učne uspešnosti sva zbirali vzdolžno in v dolgem časovnem obdobju pred vstopom otrok v šolo. Tako sva lahko preučili ne le so-

časnih, temveč tudi vzdolžne povezave med napovednimi in kriterijskimi spremenljivkami. Uporabili sva pristop več ocenjevalcev, kar povečuje zanesljivost in veljavnost podatkov, ter se pri ugotavljanju napovednih zvez v celoti izognili napaki istega ocenjevalca, hkrati pa ohranili nadzor nad kontekstom ocenjevanja (družinsko okolje, izobraževalna ustanova).

Med pomembnimi ugotovitvami raziskave velja zlasti omeniti, da ima poleg spoznavnih sposobnosti (splošna nebesedna sposobnost in že predhodno prepoznana splošna inteligentnost ter besedne sposobnosti) precejšnjo vlogo v učnih dosežkih prvošolcev robustna osebna dimenzija vestnost-odprtost, kot se izraža v izobraževalnem kontekstu. Njena izraznost ne napoveduje učnih dosežkov pri treh predmetih v 1. razredu le ob začetku tekočega šolskega leta, temveč že mnogo prej. Meniva, da je ta podatek zlasti pomemben za starše ter strokovne delavke in delavce v vzgoji in izobraževanju. Rezultati predhodnih tujih in domačih raziskav namreč kažejo, da vestnost z vsemi pripadajočimi označevalnimi potezami postane v zaznavi otrokove osebnosti pri odraslih pomembna šele ob vstopu otrok v šolo. Izraznosti potez vestnosti (skrbnost do stvari, marljivost, odnos do dela, vztrajnost pri opravljanju dejavnosti, izpolnjevanje intelektualnih in socialnih zahtev) pri predšolskih otrocih vzgojiteljice, predvsem pa starši, namenjajo malo pozornosti (npr. Kohnstamm idr., 1998; Mervielde idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2002). V okviru pričujoče raziskave ugotavlja, da prav te značilnosti otrok predstavljajo enega izmed zgodnjih dejavnikov tveganja za kasnejšo učno neuspešnost. Na tej podlagi je torej priporočljivo, da tako starši kot tudi vzgojiteljice in njihove pomočnice v vrtcu spodbujajo razvoj otrokove usmerjenosti k dosežku (vztrajnost, usmerjenost k doseganju cilja), organiziranosti (pri načrtovanju in izvajanju različnih dejavnosti, skrbnost, natančnost), vzdrževanja usmerjene pozornosti, strategij odvrčanja pozornosti od motečih (ne-relevantnih) dražljajev in radovednosti ter otroke motivirajo za spoznavanje različnih stvari, ljudi, pojavov in odnosov med njimi. Čeprav so te osebne poteze otrok razmeroma stabilne že zelo zgodaj v razvoju, se njihova stabilnost s starostjo otrok še povečuje (Zupančič idr., v tisku). Zato bodo verjetno poskusi okoljskega vplivanja nanje v predšolskem obdobju učinkovitejši kot kasneje (npr. ob vstopu v šolo ali ko učiteljice pri otrocih zaznajo učne težave), sistematično spodbujanje vestnega vedenja in motiviranje učencev za učenje v različnih kontekstih (doma in v šoli) pa uspešnejše v nižjih kot v višjih razredih. Kot kažejo rezultati raziskav z učenci višjih razredov, vestnost in odprtost ostajata pomembna dejavnika učnih dosežkov v celotnem obdobju izobraževanja, njuna vloga v učni

uspešnosti pa se po nekaterih podatkih s starostjo učencev povečuje (npr. Mervielde idr., 1995). Poleg tega tudi visoko izražene spoznavne sposobnosti učencev ne morejo nadomestiti neugodnega prispevka njihove nizke vestnosti in odprtosti k učnim dosežkom (npr. Bratko idr., 2006; Ehrler, 2005).

Ugotovitve predstavljene raziskave odpirajo nova raziskovalna vprašanja in imajo nasledke tudi za zgodnje izobraževalno delo z otroki v prvih razredih obveznega izobraževanja. Učiteljem in učiteljicam bi bilo morda pri pouku v pomoč, če bi pri svojih poskusih optimizacije učnega okolja (vključno z vzpostavljanjem ugodnih stikov z učenci) poleg medosebnih razlik v spoznavnih sposobnostih otrok in v njihovi zgodnji učni kompetentnosti upoštevali tudi razlike v osebnosti učencev, predvsem razlike v vestnosti in odprtosti do novih izkušenj. Relevantno bi tudi bilo, če bi se prihodnje raziskave usmerile v preučevanje odnosa med otrokovo osebnostjo (osebnostne poteze in spoznavne sposobnosti) in učno kompetentnostjo v odvisnosti od strukture razreda, sloga poučevanja in različnih drugih značilnosti okolja v razredu.

Opomba

- [1] Podatki so bili zbrani v okviru raziskovalnega projekta, ki sta ga financirala Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.

Literatura

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. 4. izd. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bramlett, R. K., Scott, P. in Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16, 147–156.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. in Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. V: W. Damon (ur. zbirke) in N. Eisenberg (ur. vol.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* str. 311–388 New York: Wiley.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

- Conrad, M. A. (2005). Aptitude is not enough; How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.
- 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.
- De Raad, B. in Perugini, M. (ur.) (2002). *Big Five assessment*. Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.
- Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195–214.
- 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.
- Ehrler, D. J. (2005). An investigation into the relation between the Five-Factor Model of personality and academic achievement in children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(3-A), str. 891.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. in Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Ginsburg, G. S. in Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461–1474.
- Halverson, C. F. (2003). *Culture, age, and personality development*. Prispevek predstavljen na 11. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Milano, Italija.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulous, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hart, D., Atkins, R. in Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(1), ser. št. 272.
- Hartman, E. (1991). Effects of day care and maternal teaching on child educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325–335.
- Hernandez, M. E. (2003). Longitudinal analysis of temperament measures in predicting early school adjustment and educational outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(7-A), str. 2517.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hsieh, C.-L. (1999). Relating parenting styles and children's temperament to behavioral adjustment and academic achievement of Taiwanese children. *Dissertation*

- Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(7-A), str. 2343.
- Kaplan, C. (1993). Predicting first-grade achievement from pre-kindergarten WPPSI-R scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 133–138.
- Koegh, B. K. in Burnstein, N. D. (1988). Relationship of temperament to preschoolers' interaction with peers and teachers. *Exceptional Children*, 54, 69–74.
- Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Mervielde, I. in Havill, V. L. (ur.) (1998). *Parental descriptions of child personality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teacher's perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools*, 19, 170–174.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Urad RS za šolstvo.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517–1524.
- Lonsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L. in Gibson, L. W. (2003). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 67–77.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 108–129.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvoja psihologija* str. 468–494 Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Martin, R. (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections. *Journal of School Psychology*, 32, 119–134.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care*, 111, 49–68.
- Mathney, A. P. (1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental scores. V: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates in M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood*, str. 263–282. Chichester: Wiley.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- Mervielde, I., Buyst, V. in De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4–12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525–534.
- Mervielde, I. in De Fruyt, F. (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical personality Inventory for Children. V: B. De Raad in M. Perugini (ur.), *Big Five assessment* (str. 129–146). Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.
- Miller, M. H. (2000). The relationship of temperament at school entry, cognitive ability, gender, SES, and at-risk status to later school achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(7-A), str. 2373.

- Newman, J., Noel, A., Chen, R. in Matsopoulos, A. S. (1998). Temperament, selected moderating variables and early reading achievement. *Journal of School Psychology*, 36, 215–232.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: The Guilford Press.
- Paget, K. D., Nagle, R. J. in Martin, R. P. (1984). Interrelationships between temperament characteristics and first grade teacher-student interaction. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 547–560.
- Papalia, D. E. in Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice. 2. zvezek. Barvne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Reed-Victor, E. (2001). *Child temperament and personality. Contributions to early school competence and behavior problems*. Prispevek predstavljen na 10. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Uppsala, Švedska.
- Roberts, B. W. in DeVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Roskam, I., Vandenplas-Holper, C. in De Maere-Gaudissart, A. (2001). Mothers' and teachers' ratings of children's personality: Children's age, gender, scholastic performance, mothers' educational level, and rater effects. *European Review of Applied Psychology*, 51, 289–303.
- Schoen, M. J. in Nagle, R. J. (1994). Prediction of school readiness from kindergarten temperament scores. *Journal of School Psychology*, 32, 135–147.
- Stipek, D. J. in Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33, 711–723.
- 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. (1970). Vpliv sistematične predšolske vzgoje na otrokovo uspešnost v šoli. V: I. Toličič (ur.), *Uspešnost učencev v šoli* (str. 24–32). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. in Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64–72.
- Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- 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., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: The trait-structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), 311–332.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2002). Toddler's and pre-school children's characteristics as perceived by mothers and pre-school teachers: Do their free descriptions resemble the five-factor model of personality? *Psihološka obzorja*, 11(1), 7–24.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13(1), 8–27.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005a). *Stability and change in individual differences through early childhood: A multi-informant perspective*. Prispevek predstavljen na Srečanju raziskovalcev temperamenta in osebnosti, Atlanta, GA, ZDA.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005b). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behaviour in pre-school. *Psihološka obzorja*, 14(1), 17–34.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005c). *Vprašalnik o družinskem okolju-II*. Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality pre-school, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *European Early Child Education Research Journal*, 14(1), 91–112.
- 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 M. Zupančič, (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, str. 76–92. Ljubljana: i2.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (v tisku). *Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years*. *European Journal of Developmental Psychology*.