

# DEJAVNIKI OKOLJA, OTROKOVO SOCIALNO VEĐENJE V VRTCU/ŠOLI IN UČNA USPEŠNOST V PRVEM RAZREDU

*Maja Zupančič in Tina Kavčič*

*Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

---

## Uvod

Učna uspešnost otrok (npr. raven doseženega znanja, šolske ocene, zaključni učni uspeh) se povezuje z njihovimi individualnimi značilnostmi in z različnimi dejavniki okolja, v katerem se razvijajo. Med značilnostmi otrok je bilo v povezavi z uspešnostjo v šoli največ raziskav opravljenih na področju spoznavnih sposobnosti (npr. Coplan, Barber in Lagacé-Séguin, 1999; Kaplan, 1993; Normandeau in Guay, 1998; Zupančič in Puklek, 1999). Sodobne raziskave se poleg slednjih osredotočajo tudi na preučevanje motivacijskih (npr. motivacijski cilji, zaznana učna učinkovitost; pregled v Meece, Bower Glienke in Burk, 2006) in temperamentnih značilnosti učencev (npr. Bramlett, Scott in Rowel, 2000; Coplan idr., 1999; Newman, Noel, Chen in Matsopoulos, 1998). Prispevku osebnostnih potez (npr. Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 a) in socialnega vedenja k učnemu uspehu (npr. DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004; Normandeau in Guay, 1998) pa je bilo v prvih razredih osnovne šole posvečeno bistveno manj pozornosti. Prav zaradi tega in dejstva, da so se raziskovalci večinoma ukvarjali s preučevanjem vloge težavnega vedenja učencev v njihovi učni uspešnosti, zlasti pri učencih višjih razredov osnovne šole in pri dijakih (Alexander, Entwistle in Kabbani, 2001), sva ugotavljali napovedne odnose med zgodnjimi značilnostmi otrokovega socialnega vedenja v vrtcu in ob vstopu v šolo ter njegovo učno uspešnostjo ob koncu prvega leta obveznega izobraževanja. V okviru socialnega vedenja sva se osredotočili tako na težavno kot tudi na kompetentno socialno vedenje otrok v vrtcu in šoli. V model napovednih odnosov sva vključili še nekatere okoljske dejavnike, ki so se na podlagi opravljenih raziskav pokazali kot relevantni pri preučevanju učne uspešnosti.

*Težavno in kompetentno vedenje ter učna uspešnost*

Rezultati raziskav pri zgodnjih mladostnikih so pokazali, da se težavno vedenje (različne oblike, npr. vedenje ponotranjenja, pozunanjenja, težave na področju vzdrževanja pozornosti) negativno povezuje z učno uspešnostjo (npr. Trembley idr., 1992; Wentzel, 1993). Redki raziskovalci, ki so se ukvarjali s preučevanjem vloge socialnega vedenja pri predšolskih otrocih v njihovih kasnejših učnih dosežkih (DiLalla idr., 2004; McClelland, Morrison in Holmes, 2000; Normandeau in Guay, 1998), pa poročajo, da tudi zgodnje težavno vedenje predstavlja dejavnik tveganja učne neuspešnosti tako v nižjih kot v višjih razredih osnovne šole in celo srednje šole (Vitaro, Tremblay, Brendgen in Larose, 2005). Poznavanje napovednih odnosov med zgodnjimi vedenjskimi značilnostmi otrok in njihovimi kasnejšimi učnimi dosežki je pomembno, saj lahko na tej podlagi otrokom že zgodaj nudimo ustrezno pomoč z namenom, da bi dvignili raven njihove uspešnosti v šoli oz. ublažili neugodne učinke morebitnega delovanja dejavnikov tveganja na njihove učne dosežke.

V pričujoči študiji se osredotočava na odkrivanje napovednih odnosov med vedenjem ponotranjenja/pozunanjenja in učno uspešnostjo prvošolcev. Na področju preučevanja vedenja ponotranjenja so avtorji najpogosteje uporabljali ocene otrokovega anksioznega vedenja, redkeje pa zadržano vedenje v odnosu do vrstnikov in odvisnost od odraslih. Učinek anksioznega vedenja na učno uspešnost se je izkazal kot razmeroma zapleten, odvisen od drugih individualnih značilnosti ciljnih posameznikov, njihove starosti in ravni anksioznosti v ciljni skupini. Tako je npr. visoka raven splošne anksioznosti (v okviru normativnega razpona) neugodno prispevala k učni uspešnosti nizko inteligentnih učencev, ugodno pa k dosežkom visoko inteligentnih, medtem ko pri celotnem vzorcu napovedni odnosi niso bili pomembni (McCann in Meen, 1984). Podobno se pri nekliničnem vzorcu zgodnjih mladostnikov raven anksioznosti ni povezovala z učno uspešnostjo, zmerno visoko anksiozni učenci pa so bili, v skladu z obrnjeno U-hipotezo, v šoli značilno uspešnejši (Eady, 1999). Dalje se nenormativno visoka raven anksioznosti pri učencih prvih pet razredov dosledno negativno povezuje z učno uspešnostjo (Strauss, Frame in Forehand, 1987). Po drugi strani so rezultati redkih študij s predšolskimi otroki, ki so jih raziskovalci spremljali v obdobje šolanja, nedosledni. S. Normandeau in Guay (1998) npr. navajata, da vzgojiteljičina ocena otrokovega anksiozno-umaknjenegega vedenja pomembno in negativno napoveduje učno uspešnost v prvem razredu (bolj anksiozni otroci so imeli kasneje nižje učne dosežke od manj anksioznih), medtem ko L. F. DiLalla in sodelavki (2004) poročajo, da splošna anksioznost pri normativnem vzorcu petletni-

kov pozitivno napoveduje učno uspešnost šest do osem let kasneje. Zmerno visoka anksioznost naj bi torej imela pozitivno vlogo v učni uspešnosti: (a) predšolski otroci z anksioznimi nagnjenji si nasploh prizadevajo biti učinkoviti; ker so ta nagnjenja razvojno razmeroma stabilna, so nagnjeni tudi k učinkovitemu delovanju v šoli; hkrati pa (b) pri normativnih otrocih anksioznost ni dovolj močna, da bi ovirala njihov proces usvajanja znanja.

Rezultati raziskav o povezanosti agresivnega vedenja (kot ene izmed mer širšega sklopa vedenja pozunanjenja) z učno uspešnostjo so razmeroma enoznačni. Agresivni učenci imajo v povprečju nižji učni uspeh od manj agresivnih (pregled glej v Vitaro idr., 2005). Te zveze, kakor tudi pozitivne povezave med prosocialnim vedenjem in učnimi dosežki, se kažejo tudi ob nadzoru številnih drugih dejavnikov, kot so npr. spol učencev, struktura družine, etnična skupina (Wentzel, 1993) in inteligentnost (Normandean in Guay, 1998; Wentzel, 1993). Agresivni učenci z večjo verjetnostjo kot manj agresivni izražajo vedenjske težave v razredu in si tako otežujejo učenje. Na podlagi opravljenih raziskav pa ni moč enoznačno skleniti, ali agresivnost prispeva k nizkem učnem uspehu ali nasprotno, saj v študijah običajno sodelujejo otroci, ki že obiskujejo šolo (Coie in Dodge, 1998). Nizka učna uspešnost npr. lahko vodi učence v frustracijo, ta pa poveča pojavnost agresivnega vedenja (Rubin, Bukowski in Parker, 1998).

Tudi mera otrokove konfliktnosti in nasprotovalnosti vzgojiteljici/učiteljici tvori sklop vedenja pozunanjenja. Kakovost otrokovega odnosa s pomembno odraslo osebo v izobraževalni ustanovi pa se povezuje z njegovo učno uspešnostjo (npr. Birch in Ladd, 1998; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta in Howes, 2002; Ladd, Birch in Buhs, 1999). Pri normativnih otrocih se raven otrokove konfliktnosti z vzgojiteljico v vrtcu in učiteljico v šoli negativno povezuje (vzdolžno in sočasno) z učnim uspehom pri matematiki in maternem jeziku (Burchinal idr., 2002). Podobne zveze se kažejo med ravno odvisnosti otrok od vzgojiteljice/učiteljice (mera vedenja ponotranjenja) in njihovo učno uspešnostjo (Birch in Ladd, 1997; DiLalla idr., 2004). Učenci, ki so v konfliktnem ali odvisnem odnosu z učiteljico, so morda manj učno uspešni tudi zaradi tega, ker se počutijo nesproščeni v razredu ali pa jih bolj skrbijo odnosi z učiteljico kot usmerjanje pozornosti na šolsko delo. Pri tem velja omeniti, da so opisane povezave (konfliktnost oz. odvisnost in učna uspešnost) višje pri rizičnih kot nerizičnih otrocih: kakovost odnosa s pomembno odraslo osebo v vrtcu/šoli ima v primerjavi z nerizičnimi otroki pomembnejšo vlogo v učni uspešnosti otrok, ki so izpostavljeni dejavnikom okoljskega tveganja (npr. nizek socialno-ekonomski položaj staršev).

Različne mere socialno kompetentnega vedenja (npr. prosocialno vedenje, odgovornost v socialnih odnosih, empatija) se, v nasprotju s pokazatelji težavnega vedenja, pozitivno povezujejo z zgodnjo in kasnejšo učno uspešnostjo (npr. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura in Zimbardo, 2000; Normandeu in Guay, 1998; Wentzel, 1993). Otroci, ki so v vrtcu pogosteje izražali prosocialno vedenje, so imeli v prvem razredu učinkovitejši spoznavni samonadzor, ta pa je imel pozitiven učinek na učno uspešnost ob koncu šolskega leta, in sicer tudi ob nadzoru intelektualnih sposobnosti prvošolcev (Normandeu in Guay, 1998). Spoznavni samonadzor, ki se kaže kot sposobnost osredotočenja pozornosti na nalogo in sodelovanje v učnem procesu, je namreč še posebej pomemben dejavnik učne uspešnosti v prvih razredih osnovne šole (Alexander, Entwisle in Dauber, 1993).

Raven otrokove prosocialnosti pred vstopom v šolo tudi pomembno znižuje tveganje za učno neuspešnost v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli, saj ublaži neugodne učinke otrokove nagnjenosti k agresivno-nasprovalnemu vedenju in k hiperaktivnosti-težavam s pozornostjo na učne dosežke (Vitaro idr., 2005). Podobno kot ugotavljajo Caprara in soavtorji (2000) pri starejših otrocih, vzdolžni podatki Vitara in sodelavcev (2005) kažejo, da otroci, ki so bolj odvisni od socialnega nagrajevanja (prosocialni), bolj sledijo socialnim pričakovanjem kot njihovi manj prosocialni vrstniki. Dalje se učitelji in vrstniki na otrokovo prosocialno vedenje (sodelovalnost, starosti primerna samostojnost, integracija v vrstniško skupino, empatija) odzivajo s pozitivnimi podkrepitvami, ki spodbujajo otrokovo povezanost s šolskim okoljem, sodelovanje v učnem procesu in učno uspešnost (Welsh, Parke, Widaman in O'Neil, 2001).

### *Nekateri dejavniki okolja in učna uspešnost*

V razvojni in pedagoški psihologiji je bilo zlasti veliko pozornosti namenjene povezavam med učno uspešnostjo otrok in značilnostmi njihovih družin (npr. izobrazba, socialno-ekonomski položaj) ter procesov v družinah, npr. spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, tehnike socializacije, kakovost interakcije otrok-starši, vključevanje staršev v otrokovo šolsko delo (npr. Crane, 1996; Marchant, Paulson in Rothlisberg, 2001; Supplee, Shaw, Hailstones in Hartman, 2004). Prevladujoče vedenjske tehnike, ki jih starši uporabljajo pri socializaciji otrok (npr. naklonjenost, postavljanje pravil vedenja, spodbujanje spoznavnega razvoja otrok), in njihovo vključevanje v otrokovo delo za šolo, napovedujejo kasnejšo učno uspešnost osnovnošolcev prek napovedi, ki sledi na podlagi vedenjskih značilnosti učencev. Pri tem ni povsem

jasno, ali imajo značilnosti starševstva moderatorski (interakcijski) učinek na (negativno) povezavo med težavnim vedenjem otrok in njihovo učno uspešnostjo ali pa splošni (glavni) učinek na učne dosežke. Visoka raven starševskega spodbujanja, izražanja naklonjenosti otroku in postavljanja pravil vedenja ima lahko npr. posebej ugodno vlogo v učni uspešnosti agresivno-nasprovalnih in hiperaktivnih otrok z motnjami pozornosti, medtem ko so tovrstne značilnosti starševstva manj pomembne pri socialno prilagojenih otrocih. Vitaro in sodelavci (2005) so pri predšolskih otrocih, ki so jih spremljali v odraslost, ugotovili pomemben glavni učinek dveh značilnosti starševstva na njihovo kasnejšo učno uspešnost, ki je deloval nadomestitveno (nasprotno neugodnim učinkom preučevanih dejavnikov tveganja), tj. izražanje naklonjenosti in avtoritativnosti. Zaradi korelacijske narave te študije seveda ne moremo sklepati, da gre za vzročno-posledične odnose med starševstvom in učno uspešnostjo. Ker pa so avtorji značilnosti starševstva merili pred otrokovim vstopom v šolo in statistično nadzorovali vedenjski profil otrok, so tako bistveno znižali možnost, da značilnosti starševstva odražajo odziv staršev na vedenje njihovih otrok. Kaže, da ugodna čustvena naravnost staršev do otrok in avtoritativnost ugodno prispevata k uspešnosti učencev v šoli prek njenega pozitivnega učinka na razvoj otrokove usmeritve do učnega dela (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg in Ritter, 1997). Čustveni vidik starševstva tudi spodbuja otrokovo varno navezanost na starše in sprejemanje starševih stališč do izobraževanja, avtoritativni vidik starševstva pa deluje spodbudno na otrokovo izogibanje situacijam in vedenju, ki moti učinkovito delo v šoli (Vitaro idr., 2005).

Izobrazba staršev se večinoma dosledno in pozitivno povezuje z učno uspešnostjo otrok že v prvem razredu osnovne šole (npr. Coplan idr., 1999; Crane, 1996; Suplee idr., 2004; Zupančič in Puklek, 1999). Rezultati nedavno opravljene slovenske raziskave pri prvošolcih (Zupančič in Kavčič, 2007 a) so dodatno pokazali, da raven izobrazbe staršev in tudi izbrane značilnosti starševstva (avtoritativnost, neučinkovit nadzor, uveljavljanje moči in spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja) ne pojasnijo pomembnega odstotka variabilnosti v učnih dosežkih pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja, poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo otrokove robustne osebnostne poteze in nebesedna inteligentnost. Individualne značilnosti otrok, kot so osebnostne poteze in intelektualne sposobnosti, so torej bistvene za napoved učne uspešnosti že na začetku obveznega izobraževanja. Če pa nimamo podatkov o teh značilnostih, seveda obstaja možnost, da se pokaže pomemben učinek okoljskih spremenljivk na učno uspešnost poleg otrokovih specifičnih vedenjskih značilnosti, kot so npr. socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in

pozunanjenja. Zato sva v pričujoči analizi predpostavili, da sklop družinskih spremenljivk napove pomemben odstotek variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev, in sicer prek variabilnosti, ki jo napovedujejo otrokove individualne značilnosti, tj. socialno vedenje v izobraževalni ustanovi.

Podobno kot značilnosti družinskega okolja in izobrazba staršev tudi otrokovo obiskovanje vrtca in starost ob vstopu v vrtec nista pomembno napovedovala učnih dosežkov prvošolcev, poleg prispevka k doseženim standardom znanja, ki sva ga pojasnili z otrokovimi individualnimi značilnostmi, to je z osebnostnimi potezami in nebesednimi spoznavnimi sposobnostmi (Zupančič in Kavčič, 2007 a). Kljub temu predpostavlja, da bi se utegnili nekateri ugodni učinki obiskovanja vrtca na spoznavni razvoj in učno uspešnost, o katerih poročajo avtorji predhodnih raziskav (npr. Andersson, 1989; Hartman, 1991; Marjanovič Umek, 1990; Zupančič, 2006), pokazati v sklopu napovednikov, ki vključujejo manj robustne individualne značilnosti otrok (npr. socialno vedenje v izobraževalni ustanovi) v primerjavi z osebnostnimi potezami. Med dejavniki vrtca sva pri analizi podatkov upoštevali še starost otrok ob vstopu v vrtec (eno do tri leta), čeprav sva, v skladu s podatki novih slovenskih raziskav, v najboljšem primeru pričakovali nizko napovedno vrednost te spremenljivke. Tako se na primer kažejo nekateri specifični učinki interakcije med starostjo otrok ob vstopu v vrtec in izobrazbo staršev na govorno kompetentnost predšolskih otrok (pregled v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). Ugoden, vendar začasen in majhen pozitiven učinek zgodnje vključitve v vrtec se je pokazal tudi na področju otrokovega prilagajanja na novo okolje (Zupančič in Kavčič, 2006; Zupančič, 2006). Prav tako tuji avtorji (pregled v Marjanovič Umek idr., 2006) ugotavljajo, da je zgodnja vključitev v vrtec ugodna predvsem za otroke staršev z nižjo izobrazbo in/ali tiste, ki se razvijajo v manj spodbudnem družinskem okolju.

### *Problem*

V pričujoči študiji sva preučevali vzdolžni učinek otrokovega socialnega vedenja v vrtcu (pri starosti tri, štiri in pet let) in šoli na njegovo učno uspešnost v prvem razredu devetletne osnovne šole. Pri tem sva upoštevali tudi izbrane okoljske spremenljivke, in sicer otrokovo družinsko okolje (pri starosti tri leta in ob vstopu v šolo) ter njegovo vključenost v vrtec oz. starost ob vstopu v vrtec. Predpostavili sva, da: a) izraznost socialno kompetentnega vedenja in odsotnost težavnega vedenja, zlasti vedenja pozunanjenja, kot te značilnosti otrok zaznavajo njihove vzgojiteljice v vrtcu in šoli, napovedujeta učne dosežke prvošolcev pri treh šolskih predmetih: slovenščini, matematiki in

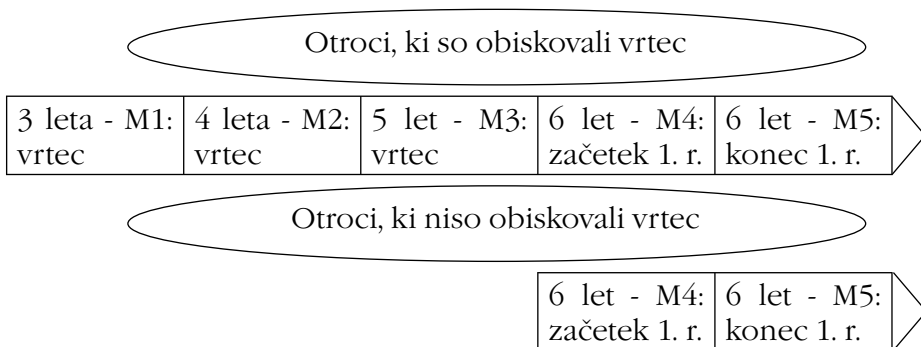
spoznavanju okolja; b) izobrazba staršev in značilnosti njihovega starševstva pojasnijo pomemben delež razlik v učnih dosežkih učencev pri treh predmetih; izmed posameznih spremenljivk naj bi imeli pomembno pozitivno vlogo izobrazba, avtoritativnost in spodbujanje spoznavnega razvoja, negativno pa neučinkovit nadzor in uveljavljanje moči; c) poleg neodvisne vloge otrokovega socialnega vedenja in značilnosti družinskega okolja otrokovo obiskovanje vrtca dodatno in pozitivno, vendar nizko napoveduje učne dosežke prvošolcev; pri tem je starost otrok ob vstopu v vrtec manj pomembna kot dejstvo, da so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec.

## Metoda

### *Pristopi in postopek*

Pri zbiranju podatkov sva uporabili *vzdolžni pristop*. V razmiku enega leta sva izvajali meritve (M) pri vzorcu otrok, ki so bili na začetku raziskave v povprečju stari tri leta in so obiskovali vrtec. V času 4. meritve (M4) so vsi sodelujoči otroci obiskovali 1. razred osnovne šole. Poleg skupine otrok, ki je obiskovala vrtec vsaj od tretjega leta starosti, sva v raziskavo vključili še skupino šestletnikov, ki pred vstopom v šolo ni obiskovala vrtca. O učni uspešnosti otrok iz obeh skupin so ob koncu šolskega leta poročale njihove učiteljice (5. meritev, M5). Raziskovalni načrt prikazuje *Slika 1*.

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



O socialnem vedenju otrok v vrtcu in v šoli so poročale njihove vzgojiteljice, o doseganju standardov znanja pri prvošolcih pa učiteljice. Podatke o svoji izobrazbi in starosti otrok ob vključitvi v vrtec so posredovali starši, 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.

Vzorec so sestavljali otroci iz 17 naključno izbranih vrtcev (različne slovenske regije). Na pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi so se pozitivno odzvali ravnatelj oz. ravnateljice vseh naslovljenih vrtcev razen enega. Vzgojiteljice iz sodelujočih vrtcev so nato staršem triletnih otrok v njihovi skupini posredovale prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Ta je vsebovala opis namena in metode raziskave ter obrazec, v katerega so starši lahko vpisali, da se strinjajo s sodelovanjem. Pisno soglasje je dalo približno 80 % staršev. Vzorčenje skupine otrok, ki niso obiskovali vrtca, in sočasno pridobivanje soglasij staršev sta potekala ob vpisu otrok v šolo ob predhodnem soglasju šol za sodelovanje v raziskavi.

Ob vsaki meritvi so vzgojiteljice prejele psihološki vprašalnik (z ustreznimi navodili za izpolnjevanje), s pomočjo katerega so poročale o socialnem vedenju vsakega otroka, za katerega je bilo pridobljeno soglasje staršev. Prav tako so staršem teh otrok vzgojiteljice v vrtcu/učiteljice v šoli posredovale vprašalnike z navodili za izpolnjevanje (kratek vprašalnik o demografskih podatkih ob 1. merjenju ter ob 1. in 4. meritvi vprašalnik o odzivanju staršev na otroka, oblika za mamo in očeta). Starši so vprašalnike izpolnili doma in jih v zalepljenih ovojnica vrnili vzgojiteljici/učiteljici svojega otroka. Ko je bilo v posameznem vrtcu/šoli zbrano celotno gradivo, so ga šolske koordinatorice oz. koordinatorke v vrtcu posredovale raziskovalkam. Enako je v šolah potekalo zbiranje podatkov o učni uspešnosti prvošolcev ob koncu šolskega leta. V tem delu raziskave so sodelovale učiteljice otrok, vključenih v raziskavo.

### *Udeleženci*

Od tretjega leta starosti do konca prvega razreda osnovne šole sva spremljali 199 otrok (za te sva zbrali vse zelene podatke): 110 deklic in 89 dečkov. V času prve meritve so otroci obiskovali enega od 17 vrtcev iz različnih slovenskih regij, stari pa so bili od 34 do 43 mesecev ( $M = 38,3$ ;  $SD = 2,1$  meseca). Vrtec so začeli obiskovati pri starosti od 10 do 40 mesecev ( $M = 24,1$ ;  $SD = 9,7$  meseca). Njihovi starši so končali od 8 do 18 let šolanja (v povprečju mame 13 in očetje 12,3 leta). Iz vzorca se je v štiriletnem časovnem obdobju skupno osipalo 152 otrok (zaradi preselitve, nezanimanja staršev za nadaljnje sodelovanje, ker se otroci še niso všolali). Analiza osipa je pokazala, da se otroci, ki so se osipali iz vzorca, od tistih, ki so ostali v vzorcu do zaključka raziskave, pomembno razlikujejo v nekaterih merjenih spremenljivkah. Prvi so v povprečju nekoliko prej začeli obiskovati vrtec ( $M = 22$  mesecev) in so



bili v zgodnejših merjenjih nekoliko manj socialno kompetentni kot drugi (s pripadnostjo skupini lahko pojasnimo 2 % razlik pri tej spremenljivki).

V času 4. in 5. meritve sva želene podatke zbrali za 223 otrok (116 deklic in 107 dečkov), od tega jih je 170 pred vstopom v šolo obiskovalo vrtec, 53 pa ne. Otroci so obiskovali eno od 50 osnovnih šol po Sloveniji. Starši so imeli od 8 do 18 let izobrazbe (v povprečju mame 12,8 in očetje 12,3 leta).

Ciljni otroci v raziskavi niso neposredno sodelovali, podatke o njih so posredovali njihovi starši, vzgojiteljice v vrtcu in šoli ter učiteljice prvega razreda.

### *Pripomočki*

*Vprašalnik socialno vedenje otrok (SV-O; LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).*

Vprašalnik je namenjen vzgojiteljicam (in njihovim pomočnicam) v vrtcu ter učiteljicam in vzgojiteljicam v prvih razredih osnovne šole, ki z njegovo pomočjo ocenijo vedenje posameznih otrok, kot ga opažajo v izobraževalnem kontekstu. SV-O vključuje 80 trditev o otrokovem vedenju, vsako pa ocenjevalec oz. ocenjevalka oceni na 6-stopenjski lestvici (1 = *vedenje se pri otroku nikoli ali skoraj nikoli ne pojavlja*; 6 = *skoraj vedno se pojavlja*). Postavke se združujejo v 8 dvopolnih temeljnih lestvic, ki se nanašajo na otrokovo čustveno izražanje v izobraževalni ustanovi, kakovost njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi (vzgojiteljice, pomočnice, učiteljice):

- *potrtoost-veselje* (otrokovo splošno razpoloženje),
- *anksioznost-zaupljivost* (stopnja, do katere se otrok počuti varnega v skupini v vrtcu/šoli),
- *jeza-strpnost* (otrokova sposobnost učinkovitega spoprijemanja z izzivi in s frustracijami v skupinskih situacijah),
- *osamljenost-vključevanje* (otrokova vključenost v vrstniško skupino),
- *agresivnost-mirnost* (otrokovi odnosi do vrstnikov v konfliktnih situacijah),
- *egoizem-prosocialnost* (otrokova sposobnost upoštevanja glediščne točke vrstnikov in vedenje, ki izraža občutljivost na potrebe in želje drugih),
- *nasprotovanje-sodelovanje* (otrokovo sodelovanje v interakcijah z odraslimi),
- *odvisnost-samostojnost* (stopnja samostojnosti, ki jo otrok kaže v vrtcu/šoli).

Temeljne lestvice se združujejo v 4 sestavljene lestvice, in sicer *Socialna kompetentnost* (sestavljajo jo pozitivni poli vseh 8 temeljnih lestvic), *Vedenje ponotranjenja* (potrnost, tesnoba, izolacija, odvisnost), *Vedenje pozunanjenja* (jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovalnost) in *Splošno prilagajanje* (prisotnost vedenja na pozitivnih polih vseh 8 lestvic in odsotnost vedenja na vseh negativnih polih temeljnih lestvic). Prve tri sva uporabili v pričujoči analizi.

*SV-O* je standardiziran v Sloveniji in ima dobre psihometrične značilnosti:

- koeficienti notranje zanesljivosti za sestavljene lestvice znašajo med 0,85 do 0,95;
- koeficienti retestne zanesljivosti med 0,74 do 0,89;
- skladnost med neodvisnima ocenjevalcema od 0,69 do 0,89 (La Freniere idr., 2001);
- lestvice imajo primerno konvergentno in diskriminativno veljavnost in napovedujejo sociometrični položaj predšolskih otrok v skupini vrstnikov (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

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

*VDO-I* in *VDO-II* sta različici enakega merskega pripomočka, namenjeni ocenjevanju starševga odzivanja do različno starih otrok, od 3 do 6 let (*VDO-I*) in od 7 do 9 let (*VDO-II*). Vprašalnik delno temelji na tujem merskem pripomočku HOME in različnih drugih vprašalnikih, ki merijo odzivanje staršev na otroka v procesu socializacije. *VDO-I* vsebuje 51 postavk, ki jih starši ocenijo vzdolž 4-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *skoraj nikoli*; 4 = *skoraj vedno*). *VDO-II* pa vključuje 53 postavk, ki jih starši ocenijo s pomočjo 6-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Različici *I* in *II* se predvsem razlikujeta glede vsebine trditev, ki se nanašajo na spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, saj odrasli pri mlajših otrocih spodbujajo spoznavanje drugačnih vsebin in na drugačen način kot pri starejših. Obe obliki vprašalnika imata štiridimenzionalno strukturo (določeno na podlagi analize glavnih komponent), ki sledi tako iz poročil mam kot očetov. Te dimenzije so:

- *avtoritativnost* (starši postavljajo razumne meje otrokovemu vedenju, so dosledni glede pravil vedenja in zahtev do otroka, mu pojasnjujejo smiselnost postavljenih pravil, so odzivni in otroku naklonjeni),

- *neučinkovit nadzor* (starši so nedosledni pri postavljanju pravil vedenja in zahtev do otroka, dopuščajo, da otrok ravna pretežno skladno s svojimi zamislimi in doseže, kar hoče, čeprav na škodo drugih),
- *uveljavljanje moči* (starši telesno in/ali besedno kaznujejo, odtegnejo privilegije in/ali naklonjenost, zahtevajo takojšnjo ugodljivost otroka brez pojasnil, pri postavljanju pravil se sklicujejo na svojo avtoriteto) 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 (koeficient  $\alpha$ ) dimenzij starševstva pri *VDO-I* znaša od 0,66 do 0,86 za ocene mam in od 0,68 do 0,87 za ocene očetov. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, oba starša pa se na svoje otroke odzivata podobno, ne glede na njihov spol. Dimenzije starševstva so med seboj razmeroma neodvisne, z izjemo avtoritativnosti, ki se zmerno visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja (Zupančič idr., 2004). Notranja zanesljivost dimenzij starševstva pri *VDO-II* znaša od 0,72 do 0,91 za ocene mam in od 0,67 do 0,92 za ocene očetov. Skladnost med mamami in očeti je zmerno visoka, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjemi sta avtoritativnost, ki se visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja, in neučinkovit nadzor, ki se zmerno visoko povezuje z uveljavljanjem moči. Stabilnost dimenzij starševstva (koeficienti  $\rho$  med odgovarjajočimi dimenzijami *VDO-I* in *VDO-II*) je zmerno visoka v triletnem časovnem razponu tako za ocene mam kot očetov (Zupančič, 2006).

*Predloge za ocenjevanje doseženih standardov znanja (SZ)* v 1. razredu devetletne osnovne šole (Zupančič, 2006), se nanašajo na SZ pri predmetih slovenščina, matematika in spoznavanje okolja. SZ izhajajo iz učnih načrtov (2002) in t. i. podlag za redovalnico s pojasnili. Slednje je pripravil Zavod RS za šolstvo, objavljene so na spletnih straneh, uporabljajo pa jih učiteljice v nekaterih šolah. *Predloge* vključujejo SZ s pripadajočo razpredelnico in navodili za izpolnjevanje.

S pomočjo treh predlog (za vsak predmet posebej) so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega otroka v raziskavi podale strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega posamezen SZ (tristopenjska ocenjevalna lestvica: *SZ še ne dosega, delno dosega, dosega*). Da bi povečali

variabilnost skupnih rezultatov pri posameznem predmetu, v predlogah navedeni SZ za 1. razred niso bili le minimalni. Koeficienti notranje zanesljivosti ocen znašajo od 0,97 za predmet slovenščina, 0,92 za predmet matematika ter od 0,94 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 ob koncu prvega razreda, ter a) značilnostmi socialnega vedenja teh otrok (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja), kot so jih ocenile vzgojiteljice v vrtcu in šoli, b) značilnostmi njihovih družin (izobrazba in značilnosti starševstva pri mamah in očetih) in c) otrokovim obiskovanjem vrtca.

V primeru dolgoročnih napovednih analiz (»vrtec-šola«) sva ugotavljali povezanost doseženih SZ (5. meritev) z merami socialnega vedenja otrok v vrtcu, značilnostmi družine in starostjo otrok ob vstopu v vrtec. Slednje in podatke o izobrazbi ter značilnostih starševstva za oba starša ciljnih otrok sva pridobili na začetku raziskave, ko so bili otroci stari tri leta (1. meritev). Vzgojiteljice v vrtcu so ocenjevale značilnosti socialnega vedenja otrok, ko so bili v povprečju stari tri, štiri in pet let (1., 2. in 3. meritev). V analizo sva vključili t. i. časovne agregatne mere (povprečje ocen posameznih spremenljivk socialnega vedenja otrok pri različnih starostih oz. meritvah) otrokove socialne kompetentnosti, vedenja ponotranjenja in pozunanjenja. V kratkoročnih napovednih analizah (»šola-šola«) sva preučevali povezanost med doseženimi SZ pri prvošolcih ob koncu prvega razreda (5. meritev) ter njihovimi značilnostmi socialnega vedenja, kot so o njih poročale vzgojiteljice v šoli na začetku istega šolskega leta, merami družinskega okolja (4. meritev) in obiskovanjem vrtca pred vstopom v šolo (vključenost oz. ne vključenost v vrtec).

*Tabela 1: Korelacije med doseženimi standardi znanja ob koncu prvega razreda osnovne šole in značilnostmi otrok, njihovih družin ter obiskovanjem vrtca*

	Vrtec-šola (N = 199)			Šola-šola (N = 223)		
	Slo	Ma	So	Slo	Ma	So
<i>Socialno vedenje otrok</i>						
Socialna kompetentnost	,34**	,24**	,38**	,27**	,22**	,26**
Vedenje ponotranjenja <sup>a</sup>	,25**	,20**	,25**	,22**	,07	,17**
Vedenje pozunanjenja <sup>a</sup>	,13*	,13*	,20**	,05	,02	,02
<i>Starševstvo – očetje</i>						
Avtoritativnost	,08	,02	,11	,05	,06	,02
Neučinkovit nadzor	-,16*	-,04	-,17**	-,13*	-,06	-,09
Uveljavljanje moči	,04	-,01	-,00	-,14*	-,07	-,07
Spodbujanje	,11	,05	,12*	,13*	,11	,07
<i>Starševstvo – mame</i>						
Avtoritativnost	,23**	,18**	,21**	,22**	,24**	,16*
Neučinkovit nadzor	-,26**	-,12*	-,18**	-,24**	-,24**	-,17**
Uveljavljanje moči	-,08	-,15*	-,15*	-,18**	-,18**	-,19**
Spodbujanje	,23**	,21**	,19**	,29**	,27**	,17**
Izobrazba očetov	,14*	,13*	,06	,16*	,13*	,07
Izobrazba mam	,28**	,21**	,24**	,25**	,11	,21**
<i>Vrtec</i>						
Starost ob vstopu	,23**	,16*	,25**			
Obiskovanje				,16**	,06	,14*

*Opombe.* Slo = doseženi SZ pri slovenščini, Ma = doseženi SZ pri matematiki, So = doseženi SZ pri spoznavanju okolja.

<sup>a</sup> Obrnjeno vrednotenje (višja vrednost pomeni, da je to vedenje manj pogosto).

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Rezultati v *Tabeli 1* kažejo, da se z ravno doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu 1. razreda povezujejo predvsem značilnosti otrok. Te povezave so nizke do zmerno visoke. Z doseženimi SZ se povezujejo zlasti ocene socialne kompetentnosti in odsotnosti vedenja ponotranjenja otrok tako v vrtcu kot tudi na začetku šolskega leta, v manjši meri pa se z ravno znanja povezujejo ocene odsotnosti otrokovega vedenja pozunanjenja. Glede značilnosti družinskega okolja, v katerem se otroci razvijajo, se s SZ na splošno v večji meri povezujeta starševstvo in dosežena izo-

brazba mam kot očetov, vse povezave pa so nizke. Tudi otrokova vključenost v vrtec se z učiteljično oceno otrokovega doseganja SZ povezuje nizko.

V nadaljevanju sva ugotavljali, ali preučevane mere napovedujejo raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. V ta namen sva izvedli niz hierarhičnih regresijskih analiz za SZ pri vsakem predmetu posebej. V regresijske modele sva kot prvi sklop napovednikov vnesli značilnosti otrok (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja, kot so te mere socialnega vedenja otrok ocenile vzgojiteljice v vrtcu oz. v prvem razredu šole). 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. Z uporabo tega postopka sva lahko določili velikost prispevka vsakega sklopa spremenljivk k napovedi učne uspešnosti. Glede na to, da se nekatere mere družinskega okolja in obiskovanja vrtca pomembno (čeprav nizko; glej tudi *Tabelo 1*) povezujejo s SZ, opisani vrstni red vnašanja napovednikov v regresijsko analizo pokaže, ali značilnosti družine in vključenosti v vrtec pomembno izboljšajo napoved učnih dosežkov po tem, ko smo že upoštevali prispevek otrokovih značilnosti. V *Tabeli 2* prikazujeva rezultate dolgoročnih (»vrtec-šola«), v *Tabeli 3* pa kratkoročnih (»šola-šola«) regresijskih analiz.

*Tabela 2: Povzetek regresijskih analiz od vrtca do konca prvega razreda osnovne šole: napoved učnih dosežkov na podlagi otrokovega socialnega vedenja v vrtcu, značilnosti družinskega okolja (starost 3 leta) in starosti otrok ob vstopu v vrtec*

Napovedne mere (3–5 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
Otrok	0,12**	0,07**	0,15**
Družina	0,13**	0,07	0,08*
Vrtec <sup>a</sup>	0,03**	0,01	0,04**
Celotni $R^2$	0,28**	0,15**	0,27**

*Opombe.* V tabeli so prikazane spremembe v  $R^2$ . SZ = doseženi standardi znanja.

<sup>a</sup> Spremenljivka se nanaša na starost, pri kateri je otrok začel obiskovati vrtec.

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Za otroke, ki so pred vstopom v osnovno šolo obiskovali vrtec, raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu

prvega razreda pomembno napoveduje njihova socialna kompetentnost v vrtcu (koeficienti  $\beta$  znašajo 0,234, 0,168 in 0,260 za dosežke pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja; vse  $p < 0,05$ ). Napoved doseganja SZ pri predmetih slovenščina in spoznavanje okolja ob koncu prvega razreda pomembno izboljša poznavanje značilnosti družinskega okolja otrok in starosti, pri kateri so se vključili v vrtec. Natančneje, nižja raven maminega neučinkovitega nadzora ( $\beta = -0,173$ ;  $p < 0,05$ ), višja raven maminega spodbujanja otrokovega razvoja ( $\beta = 0,158$ ;  $p < 0,05$ ) ter kasnejši (razpon med starostjo eno in tri leta) vstop v vrtec ( $\beta = 0,176$ ;  $p < 0,05$ ) pomembno prispevajo k napovedi učnih dosežkov pri slovenščini, starost ob vstopu v vrtec ( $\beta = 0,208$ ;  $p < 0,05$ ) pa pomembno izboljša tudi napoved učnih dosežkov pri predmetu spoznavanje okolja. Značilnosti družinskega okolja pojasnijo statistično nepomemben del (7 %) dodatne variance v ravni doseženih SZ pri matematiki, starost otrok ob vstopu v vrtec pa 1 % variance, ki je ne pojasnijo značilnosti otrok in njihove družine. Vse obravnavane spremenljivke skupaj napovejo od 15 % do 28 % variance v učni uspešnosti prvošolcev pri treh predmetih. Po Cohenovih priporočilih (1988) to pomeni zmerno visoko napovedno vrednost obravnavanih sklopov neodvisnih spremenljivk na dosežek pri matematiki ter visoko napovedno vrednost na dosežke pri slovenščini in spoznavanju okolja.

*Tabela 3: Povzetek regresijskih analiz od začetka do konca prvega razreda osnovne šole: napoved učnih dosežkov na podlagi otrokovega socialnega vedenja, značilnosti družine ter obiskovanja vrtca pred vstopom v šolo*

Napovedne mere (6 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
Otrok	0,09**	0,06**	0,08**
Družina	0,13**	0,12**	0,07
Vrtec <sup>a</sup>	0,02*	0,00	0,01
Celotni $R^2$	0,24**	0,18**	0,16**

*Opombe.* V tabeli so prikazane spremembe v  $R^2$ . SZ = doseženi standardi znanja.

<sup>a</sup> Spremenljivka se nanaša na to, ali je otrok pred vstopom v šolo obiskoval vrtec ali ne.

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Značilnosti socialnega vedenja otrok v šoli na začetku šolskega leta, značilnosti njihovega družinskega okolja in podatki o predhodnem obiskovanju vrtca skupno pojasnjujejo od 16 % do 24 % variance v doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu prvega razreda osnovne šole. Glede na Cohenova priporočila (1988) to pomeni srednje visoko napovedno vrednost sklopov obravnavanih neodvisnih spremenljivk na pokazatelje učne uspešnosti. Za napoved doseženih SZ pri vseh treh predmetih je pomembna socialna kompetentnost otrok. Koeficienti  $\beta$  znašajo 0,222, 0,326 in 0,314 za napoved dosežkov pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja (vse  $p < 0,05$ ). Napoved učnih dosežkov pri slovenščini pomembno izboljšajo matine samoocene spodbujanja otrokovega razvoja na začetku šolskega leta ( $\beta = 0,282$ ;  $p < 0,05$ ) in otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo ( $\beta = 0,133$ ;  $p < 0,05$ ). Za napoved učiteljičinih ocen učenčevega znanja pri matematiki so pomembne tudi samoocene neučinkovitega nadzora mam ob otrokovem vstopu v šolo ( $\beta = -0,207$ ;  $p < 0,05$ ). Učenci mam, ki poročajo o nižji ravni neučinkovitega nadzora, dosegajo več SZ pri matematiki. Družinsko okolje, kot ga odražajo izobrazba staršev in dimenzije starševstva, ter podatek o tem, ali so učenci pred vstopom v šolo obiskovali vrtec ali ne, ne prispevata k dodatnemu izboljšanju kratkoročne napovedi njihovih učnih dosežkov pri predmetu spoznavanje okolja.

## Razprava

V pričujoči raziskavi sva podprli vzdolžno napovedno vrednost otrokovega socialnega vedenja tako v vrtcu kot tudi ob vstopu v šolo na njegovo učno uspešnost ob koncu 1. razreda devetletne osnovne šole. Pomembne napovedne zveze med vzgojiteljičino oceno socialnega vedenja otrok v izobraževalni ustanovi in standardi znanja, ki so jih dosegli ob zaključku šolskega leta, so se pokazale pri vseh treh obravnavanih predmetih: pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Sklop družinskih spremenljivk (izobrazba obeh staršev in značilnosti njunega starševstva) je pomembno izboljšal napoved učne uspešnosti, ki je sledila iz ocen otrokovega socialnega vedenja v vrtcu in v šoli, vendar se ta dodatni prispevek ni pojavljal dosledno pri vseh predmetih. Podobno je starost otrok ob vstopu v vrtec pomembno, a le nekoliko, izboljšala napoved njihovih učnih dosežkov pri slovenščini in spoznavanju okolja, prek napovedi na podlagi



socialnega vedenja otrok in značilnosti njihovih družin, vključenost otrok v vrtec pa je pomembno in malenkostno izboljšala napoved njihovih učnih dosežkov pri slovenščini.

### *Socialno vedenje otrok in njihova učna uspešnost*

Socialno vedenje otrok, kot ga zaznajo vzgojiteljice v vrtcu in v prvem razredu, pojasni majhne do srednje visoke odstotke variabilnosti v učni uspešnosti (od 6 % do 15 %), kljub temu pa se na splošno višje povezuje z doseženimi standardi znanja kot spremenljivke družinskega okolja ali obiskovanje vrtca oz. starost ob vstopu v vrtec. Dolgoročne napovedi učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini in matematiki (celotni  $R^2$ ) so nekoliko močnejše kot kratkoročne, zlasti zaradi višje pojasnjevalne moči otrokovega socialnega vedenja v vrtcu kot v šoli. Slednje je razvidno iz rezultatov v prvem koraku regresijskih analiz, saj socialno vedenje v vrtcu pojasni nekoliko višji odstotek variabilnosti v učnih dosežkih v primerjavi s socialnim vedenjem, kot ga zaznajo vzgojiteljice v šoli. Najverjetneje je razlog za to dejstvo, da so vedenje otrok v vrtcu bolj poznale vzgojiteljice v vrtcu (od tretjega leta do vstopa v šolo je vsak otrok obiskoval isti vrtec, približno polovica pa jih je ostala v skupini z isto vzgojiteljico) kot vzgojiteljice v šoli, ki so v času poročanja o vedenju prvošolcev z njimi delale dva do tri mesece. Napovedne zveze med zgodnjim otrokovim socialnim vedenjem (vzgojiteljčina ocena tega vedenja v vrtcu) in njegovo učno uspešnostjo v prvem razredu pa se najverjetneje pojavljajo zaradi tega, ker je socialno vedenje razmeroma visoko stabilno v razvoju predšolskih otrok in na prehodu iz zgodnjega v srednje otroštvo (prvi razred) (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b).

Med tremi preučevanimi napovedniki socialnega vedenja otrok se je, v skladu s predvidevanjem, socialna kompetentnost v vrtcu (dolgoročna napoved) in na začetku prvega razreda (kratkoročna napoved) izkazala kot pomembna pri pojasnjevanju učnih dosežkov ob zaključku šolskega leta. Prvošolci, ki so jih v zgodnjem otroštvu njihove vzgojiteljice v vrtcu in v prvih mesecih šolanja njihove vzgojiteljice v šoli zaznale kot socialno kompetentnejše, so po poročilih učiteljic dosegli značilno več standardov znanja pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v primerjavi s svojimi manj socialno kompetentnimi vrstniki. Socialna kompetentnost, kot sva jo merili v raziskavi, je sestavljeni konstrukt in opisuje pozitivne kakovosti socialnega prilagajanja. Vključuje značilnosti otrokovega ču-

stvenega izražanja v skupini (v vrtcu, šoli), njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi, predvsem z vzgojiteljico in njeno pomočnico v vrtcu oz. z učiteljico ter vzgojiteljico v šoli (LaFreniere idr., 2001). Otroci, pri katerih vzgojiteljice opažajo razmeroma visoko raven socialne kompetentnosti, so na splošno dobro razpoloženi v skupini, lahko jih je motivirati za dejavnost, močno se zanimajo za dogajanje v vrtcu/šoli, so zaupljivi, radovedni, počutijo se varno v skupini, pri raziskovanju in učenju so sproščeni, se ugodno prilagajajo na novosti, učinkovito se spoprijemajo z izzivi in neizogibnimi frustracijami, sposobni so uravnati negativna čustva na način, ki kaže na upoštevanje potreb in želja drugih (značilnosti čustvenega izražanja). Na področju vrstniških odnosov se dejavno vključujejo v skupne dejavnosti, med vrstniki so zaželeni in priljubljeni, v konfliktnih medosebnihih situacijah iščejo konstruktivne rešitve, spore si prizadevajo rešiti mirno, z drugimi se povezujejo na skrben in pozoren način, sposobni so se postaviti na mesto drugega in ravnati v skladu s tem ter sprejeti dejstvo, da ne morejo biti stalno v središču pozornosti. V interakciji z odraslimi v izobraževalni ustanovi pa so socialno kompetentni otroci sodelovalni, pripravljeni pomagati, razumni, radi sprejemajo vključevanje odraslega v dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo, in spoštujejo avtoriteto. Poleg tega delujejo učinkovito, z malo dodatnega nadzora odraslih poleg nadzora, ki ga potrebujejo vsi podobno stari otroci. Ko naletijo na izzive in majhne težave, jih najprej poskušajo rešiti sami in ne iščejo pomoči odraslega, razen kadar je ta očitno potrebna ali opravičljiva.

K napovedi učnih dosežkov pri prvošolcih so lahko prispevali različni vidiki njihove socialne kompetentnosti, čustveni ter kakovost odnosov z vrstniki in odraslimi. Glede na ugotovitve drugih avtorjev (npr. DiLalla idr., 2004) je zlasti pomembno, da se otroci počutijo varne v skupini (čustveni vidik), so sodelovalni in delujejo razmeroma samostojno v odnosu z učiteljico in vzgojiteljico (odnosi z odraslimi). Otrokovo vedenje, ki ga vzgojiteljice pogosteje opažajo kot veselo (v nasprotju s potrtem), zaupljivo (v nasprotju z anksioznim) in strpno (v nasprotju z jeznim), lahko izraža bolj optimalno raven njegovega čustvenega vzbujenja, tj. stanje, v katerem učinkoviteje potekajo spoznavni procesi, medtem ko manj pogosto izražanje tega vedenja lahko kaže na povečano raven negativnega čustvenega vzbujenja, ki ovira učinkovito spoznavno delovanje. Tako lahko razmeroma stalna čustvena stanja (in procesi) prek povezav s spoznavnimi procesi spodbujajo ali motijo učno učinkovitost, kar se vsaj delno kaže tudi v otrokovih učnih dosežkih (doseganje standardov znanja), kot jih zaznava učiteljica. Dalje so lahko k pomembnim napovednim zvezam

med socialno kompetentnostjo in učnim dosežkom prispevale individualne razlike v kakovosti odnosa med prvošolci in učiteljicami oz. vzgojiteljicami v šoli. Pogostost otrokovega sodelovalnega vedenja in razmeroma samostojnega delovanja v odnosu z odraslimi osebami v razredu prispeva k oceni njegove socialne kompetentnosti (kot jo merimo s *SV-O*), predhodne ugotovitve pa kažejo, da imajo učenci, ki se manj pogosto vpletajo v spore z učiteljicami in delujejo manj odvisno od njih, v povprečju višje učne ocene kot njihovi sošolci, ki razvijajo bolj konflikten in/ali odvisen odnos z učiteljico (Alexander idr., 2001; Birch in Ladd, 1997; DiLalla idr., 2004; Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003). Učenci, ki redko prihajajo v spore z učiteljico in/ali so manj odvisni od nje, so bolj sproščeni v učnih situacijah (v razredu) ali pa med poukam več pozornosti namenjajo pouku kot medosebnemu odnosu z učiteljico (DiLalla idr., 2004). Poleg tega je kakovost odnosa z učiteljico tudi posredno povezana z učnim uspehom učencev. Tisti učenci, ki vzpostavijo ugodnejši odnos z učiteljico, se dejavneje vključujejo v delo v razredu in med poukom več sodelujejo kot njihovi sošolci, ki oblikujejo manj ugoden odnos z učiteljico (Anderson, Christenson, Sinclair in Lehr, 2004; Ladd idr., 1999). Pri tem je treba upoštevati, da se lahko povezave pojavljajo v obeh smereh, njihova razlaga pa ni le enoplastna. V primerjavi z manj dejavnimi učenci lahko njihovi vrstniki, ki več sodelujejo pri učnem delu v razredu in so pri pouku samostojnejši, učinkoviteje pridobivajo znanje, kar lahko vodi k višjemu učnem dosežku. Nasprotno pa lahko učenci, ki hitreje in z manjšim naporom usvajajo znanje v šoli, sebe zaznajo kot učinkovitejše (zaznana učna učinkovitost) oz. jim bolj ustrezajo učne situacije (t. i. prileganje učenca učnemu okolju, Alexander idr., 2001), zato so bolj motivirani za vključevanje v učno delo in delujejo manj odvisno od učiteljic kot njihovi učno manj uspešni sošolci. Po drugi strani se učne ocene, učiteljčine presoje o znanju učencev in njeno vedenje do učencev vsaj do neke mere povezujejo z njenimi stališči do učencev, ki se oblikujejo v medosebnih odnosih (npr. Alexander idr., 2001; Birch in Ladd, 1997; Hamre in Pianta, 2001). Poleg tega, da zlasti v nižjih razredih osnovne šole učne ocene vsaj delno vključujejo učenčevo raven sodelovalnosti v razredu in samostojnosti pri učnem delu, lahko učiteljice nudijo več učne pomoči bolj sodelovalnim in manj odvisnim kot manj sodelovalnim in bolj odvisnim otrokom. Prve lahko tudi bolj spodbujajo in so potrpežljivejše z njimi kot z drugimi. Tako vedenje pa lahko pri otrocih povečuje/znižuje samozaupanje in zaznana učna učinkovitost, ki pomembno pojasnujeta razlike v učni uspešnosti (Hamre in Pianta, 2001).

Socialno kompetentno vedenje vključuje tudi kakovost otrokovih interakcij z vrstniki v razredu oz. v šoli nasploh. Rezultati pričujoče študije, v kateri mero socialno kompetentnega vedenja sestavljajo tudi otrokovo vključevanje v vrstniško skupino v šoli, prosocialnost in mirnost (nasproti agresivnosti) v vrstniških odnosih, so skladni z ugotovitvami tujih avtorjev pri različno starih učencih (npr. Caprara idr., 2000; Normandeau in Guay, 1998; Vitaro idr., 2005). Kaže, da težnja k prosocialnemu vedenju, ki povečuje verjetnost posameznikovega sledenja socialnim pričakovanjem, ublaži nagnjenost k agresivnemu odzivanju (Vitaro idr., 2005), pozitivne socialne podkrepiteve, ki so jih deležni prosocialni otroci, pa spodbujajo njihovo povezanost s šolskim okoljem, ki vključuje tudi sodelovanje v učnem procesu. Slednje naj bi se neposredno povezovalo z učno uspešnostjo (Welsh idr., 2001). Podobno kot pri starejših učencih (Wentzel, 1993) lahko tudi pri prvošolcih prosocialno vedenje (pomoč drugim, pripravljenost deliti si stvari, podatke, čustva), konstruktivno reševanje sporov s sošolci in vključevanje (npr. motivacija in težnja k sodelovanju nasproti nasprotnemu vedenju pri opravljanju skupne dejavnosti) delno prispevajo k učni uspešnosti tudi ob nadzoru spoznavne sposobnosti. Po navedbah avtorice (Wentzel, 1998) naj bi učenci, ki kompetentno delujejo v skupini sošolcev, prejeli več vrstniške opore kot manj kompetentni. Ta opora pa naj bi jih motivirala za sodelovanje pri pouku, socialno odgovorno vedenje in sledenje pravilom v razredu (npr. izpolnjevanje učnih obveznosti).

Odsotnost vedenja ponotranjenja in pozunanjenja se, ne glede na nekatere pomembne in razmeroma nizke korelacijske zveze z učnim uspehom prvošolcev v predpostavljene smeri, nista izkazali kot pomembna napovednika doseženih standardov znanja pri nobenem izmed treh predmetov. Kaže, da ima prisotnost socialno prilagojenega vedenja pomembnejšo vlogo v učnih dosežkih slovenskih prvošolcev kot odsotnost neprilagojenega vedenja. Eden izmed precej verjetnih razlogov za to lahko izhaja iz značilnosti obravnavanega vzorca otrok. Preučevali sva namreč normativni, ne pa težavni ali celo klinični vzorec otrok. Poleg tega je variabilnost ocen pri sestavljenih lestvicah odsotnosti neprilagojenega vedenja (vedenje ponotranjenja in pozunanjenja) v povprečju nižja<sup>1</sup> od variabilnosti ocen socialne kompetentnosti, ker slednja temelji na večjem razponu postavk (oz. temeljnih lestvic) kot prvi dve. Variabilnost ocen pri lestvicah odsotnosti vedenja ponotranjenja in pozunanjenja lahko še dodatno znižuje težnja vzgojiteljic k posredovanju socialno zaželenih odgovorov o otrocih z namenom, da o otroku ne bi izrekle kaj »slabega«.

Kljub vzdolžni naravi opravljene raziskave, v kateri sva podatke o socialnem vedenju otrok (in spremenljivkah okolja) pridobili od približno tri leta do sedem mesecev prej kot podatke o učni uspešnosti istih otrok v prvem razredu, ponovno poudarjava, da ugotovljene napovedne zveze nujno ne implicirajo smeri povezav, še manj pa vzročnosti. Povezave lahko, vsaj delno, potekajo tudi v obratni smeri, tj. učna uspešnost, ki naj bi temeljila na učinkovitosti učencev v učnih situacijah (v šoli in/ali doma), se razvijajo v bolj socialne kompetentne posameznike kot manj učno uspešni. Izvedena regresijska analiza s podatki, pridobljenimi s časovnim zamikom med meritvami (ta na videz predpostavlja smer povezav), sicer nakazuje smer povezav, vendar ne pokaže tudi potencialnega učinka v obratni smeri, tj. z učne uspešnosti na socialno kompetentnost. Tega bi namreč lahko predpostavili, saj se relativne ocene (relativni položaj posameznika v referenčni skupini glede na določeno značilnost) socialne kompetentnosti otrok v razvoju bistveno ne spreminjajo (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b). To seveda ne pomeni, da se z ustrezno obravnavo ali v spremenjenih okoliščinah pri posameznikih socialno vedenje ne spreminja. Poleg tega je pri razlagi dobljenih rezultatov treba upoštevati še morebitni halo učinek, čeprav so podatke o socialni kompetentnosti in učni uspešnosti istih otrok posredovale različne osebe (prve vzgojiteljice in druge učiteljice). Tako vzgojiteljice in njihove pomočnice v vrtcu (LaFreniere idr., 2001) kot tudi učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b) se visoko ujemajo v svojih poročilih o opaženem vedenju pri istih otrocih. Prvošolcem, ki jih vzgojiteljice v šoli zaznajo kot socialno kompetentnejše, tudi učiteljice pripišejo višje ravni socialne kompetentnosti in nasprotno. Zaradi morebitne prisotnosti halo učinka lahko učiteljice povsem nehote menijo, da socialno kompetentnejši učenci dosežejo več standardov znanja ali imajo več dodatnega vedenja o učni snovi kot socialno manj kompetentni učenci.

### *Značilnosti okolja in učna uspešnost prvošolcev*

V okviru opravljene regresijske analize po korakih poudarjava, da se vse ugotovitve nanašajo na enkraten, dodaten prispevek značilnosti dveh okoljskih kontekstov k napovedi učne uspešnosti prvošolcev, poleg prispevka individualnih značilnosti v socialnem vedenju otrok. Torej, v kolikšni meri in katere preučevane značilnosti okolja prispevajo k učni uspešnosti, ne glede na značilnosti vedenja otrok v izobraževalni ustanovi.

vi (slednje se do neke mere povezujejo z značilnostmi okolja, Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b). V tem kontekstu so glavne ugotovitve glede vloge družinskega okolja naslednje:

- a) s preučevanimi merami družinskega okolja, neodvisno od značilnosti socialnega vedenja otrok, napovemo pomemben odstotek variabilnosti pri večini mer učne uspešnosti prvošolcev;
- b) prirast prispevka družinskih mer k napovedi učne uspešnosti je na splošno nekoliko nižji v »dolgoročnih« napovednih modelih kot v »kratkoročnih«. Tak rezultat je pričakovan, saj sva mere starševstva, vključene v »dolgoročni model«, preučevali takrat, ko so bili otroci stari tri leta, podobne mere v »kratkoročnem modelu« pa približno sedem mesecev prej kot mere učne uspešnosti. Stabilnost merjenih spremenljivk, ki je za mere starševstva srednje visoka (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b), se namreč na splošno negativno povezuje z dolžino časovnega razpona med ponovljenimi meritvami (Roberts in DelVecchio, 2000; Zupančič, Sočan in Kavčič, 2007);
- c) prirast prispevka sklopa družinskih mer k učni uspešnosti prvošolcev je najdoslednejši (dolgoročne in kratkoročne napovedne zveze) in razmeroma najvišji za učne dosežke pri slovenščini;
- č) v sklopu posamičnih napovednikov učne uspešnosti prvošolcev se kot pomembni dosledno pojavljajo tisti, ki se nanašajo na značilnosti mam, ne pa očetov;
- d) med preučevanimi merami so pomembni napovedniki samoocene mer starševstva, in sicer spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja in neučinkovit nadzor otrokovega vedenja, ne pa tudi izobrazba staršev.

Dejstvo, da so se mamine samoocene mer starševstva izkazale kot pomembni napovednik učne uspešnosti prvošolcev, očetove pa ne, bi lahko pojasnili na različne načine, ki med seboj niso izključujoči, na primer:

- a) mame so lahko pogostejše (ali pa dlje časa) v vsakdanjih interakcijah z otrokom kot očetje, zaradi tega značilnosti vedenja mam do otrok razmeroma močneje napovedujejo učne dosežke otrok (pomembno) kot značilnosti vedenja očetov (nepomembno);

- b) mame in očetje morda podobno pogosto spodbujajo otrokov spoznavni razvoj in/ali neučinkovito nadzirajo njegovo vedenje (pomembna napovednika učnih dosežkov), vendar prve na način, ki (posredno ali neposredno) prispeva tudi k (manj) učinkovitemu učnemu delovanju otrok v šoli;
- c) mame, ne pa tudi očetje, ki pri vsakdanjih interakcijah z otrokom bolj spodbujajo njegov spoznavni razvoj in/ali učinkoviteje nadzirajo njegovo vedenje, se lahko hkrati bolj vključujejo in spodbujajo otrokovo šolsko delo;
- č) mame lahko nekoliko učinkoviteje reflektirajo svoje vsakdanje vedenje do otroka in to vedenje natančneje ocenijo kot očetje. Tako lahko mamine samoocene starševstva v predstavljeni študiji predstavljajo veljavnejše pokazatelje njihovega vedenja do otrok kot očetove, kar bi prispevalo k višji napovedni moči mer starševstva v prvem primeru.

Tudi korelacijske zveze med izobrazbo mam in učnimi dosežki njihovih otrok so bile v pričujoči študiji višje kot med izobrazbo očetov in učno uspešnostjo, vendar se izobrazba nobenega izmed staršev ni izkazala kot pomemben napovednik učnih dosežkov pri prvošolcih. Opravljena multipla regresijska analiza namreč upošteva sovariiranje med neodvisnimi spremenljivkami in pokaže enkratni učinek posamezne neodvisne spremenljivke na odvisno. Rezultati podpirajo ugotovitve nekaterih tujih avtorjev, da so pri napovedi otrokovih razvojnih izidov in/ali učnih dosežkov pomembnejše značilnosti starševstva v odnosu do posameznega otroka, ne pa atributi staršev sami po sebi (npr. Suplee idr., 2004). Tako so npr. povezave med izobrazbo staršev in značilnostmi starševstva sicer pomembne, vendar nizke ter nedosledne (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b).

Skladno z ugotovitvami tujih raziskovalcev (pregled npr. v: Vitaro idr., 2005) rezultati pričujoče študije kažejo, da mamino spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja (vključuje tudi izražanje naklonjenosti otroku) v predšolskem obdobju in ob vstopu v šolo napoveduje kasnejše učne dosežke prvošolcev prek napovedi, ki izhaja iz vedenjskih značilnosti otrok v vrtcu in v šoli. To po eni strani pomeni, da ima visoka raven maminega vpletanja otroka v spoznavne dejavnosti in izražanja naklonjenosti otroku verjetno pomembno vlogo v njegovi kasnejši učni uspešnosti. Spoznavne spobude ugodno prispevajo k pridobivanju podatkov, povezavi teh po-

datkov in sklepanju na njihovi podlagi, k razvoju spominskih, miselnih in učnih strategij, ki otroku služijo kot mentalna orodja pri učnem delu v šolskem razredu, močno naklonjeno starševstvo pa utrjuje otrokovo varno navezanost na starše in sprejemanje stališč staršev do učnega dela v šoli, ki so običajno pozitivna (Glasgow idr., 1997; Vitaro idr., 2005). Po drugi strani zaradi korelacijske narave opravljene študije kljub vzdolžnemu zbiranju podatkov ne moreva sklepati na vzročno-posledične odnose med starševstvom in učno uspešnostjo. Ker so značilnosti starševstva razmeroma stabilne med tretjim in sedmim letom otrokove starosti, obstaja možnost, da povezave potekajo tudi v obratni smeri. Učno uspešne učence lahko mame v primerjavi z njihovimi manj uspešnimi vrstniki zaznajo kot bolj radovedne, vedoželjne, nagnjene k raziskovanju, pridobivanju novih podatkov o stvareh, ljudeh, dogodkih in pojavih (Zupančič in Kavčič, 2007 b), in se temu ustrezno tudi bolj odzivajo nanje (višji rezultat pri VDO lestvici *Spodbujanje spoznavnega razvoja*). Več tujih avtorjev poroča tudi o pomembni napovedni vrednosti avtoritativnega starševstva na učno uspešnost učencev v nižjih in višjih razredih (npr. Glasgow idr., 1997; Marchant idr., 2001; Vitaro idr., 2005), kar v slovenski raziskavi nisva podprli, pač pa je raven maminega neučinkovitega nadzora negativno napovedovala učne dosežke prvošolcev. Prvošolci, ki so jim mame v zgodnjem otroštvu bolj nedosledno postavljale pravila vedenja in zahteve, pri pravilih in zahtevah niso vztrajale, so hitro popustile otrokovi volji in opravljale stvari namesto njega, so v povprečju dosegli nekoliko nižje standarde znanja pri slovenščini (ocene dosežkov temeljijo na strokovni presoji učiteljic) kot njihovi vrstniki, ki so bili deležni nižje ravni takega maminega ravnanja. Prvošolci, katerih mame so poročale o višji ravni neučinkovitega nadzora ob njihovem vstopu v šolo, pa so dosegli nižje standarde znanja pri matematiki kot njihovi vrstniki, katerih mame so bile doslednejše in vztrajnejše pri postavljanju pravil vedenja in vsakdanjih zahtevah do otrok. Neučinkovitost maminega nadzora otrokovega vedenja morda prispeva k manjši uspešnosti učencev v šoli nasprotno kot avtoritativnost k uspešnosti, tj. prek neugodne vloge v razvoju otrokove usmeritve do učnega dela (Glasgow idr., 1997) in prek delovanja na razvoj vedenja, ki ni skladno z učinkovitim delom v šoli (Vitaro idr., 2005).

V zadnjem koraku regresijskih analiz sva še preverili, ali starost otrok ob vstopu v vrtec (dolgoročne napovedne zveze) oz. vključenost v vrtec pred vstopom v šolo (kratkoročne napovedne zveze) enkratno in dodatno pojasnita razlike v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki sva jih pojasnili že z otrokovimi značilnostmi socialnega vedenja in s spremen-



ljivkami družinskega okolja. Spremenljivki, ki se nanašata na obiskovanje vrtca, sta dodatno pojasnili zanemarljivo majhen, vendar statistično pomemben del variabilnosti v učnih dosežkih. V dolgoročnem modelu sva s starostjo otrok ob vstopu v vrtec pojasnili dodatne tri odstotke variabilnosti pri doseženih standardih znanja iz slovenščine in štiri odstotke pri spoznavanju okolja. Pri tem je starost pozitivno napovedovala učne dosežke. V kratkoročnem modelu pa je obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno in pozitivno napovedalo učni dosežek pri slovenščini, prek in »nad« napovedjo, ki je sledila s prispevka značilnosti socialnega vedenja otrok in njihovega družinskega okolja. Dodaten odstotek pojasnjene variance pri učnem dosežku iz slovenščine pa je bil zelo majhen (dva odstotka). Pri slednjih napovedih je treba poudariti, da so morda podcenjene. Spremenljivka »vrtec« je bila v regresijsko analizo vključena kot zadnja, prav tako je bila v zadnji korak vključena le ena spremenljivka (starost ob vstopu ali vključenost v vrtec), prejšnja dva pa sta vsebovala sklop več spremenljivk. Vzorec otrok, ki niso obiskovali vrtca, je bil tudi bistveno manjši od skupine otrok, ki je pred vstopom v šolo obiskovala vrtec. Glede obiskovanja vrtca bi bilo treba pridobiti v prihodnosti nekaj ključnih podatkov, ki bi utegnili imeti bistveno večjo vlogo pri napovedi učne uspešnosti kot dve splošni spremenljivki v opravljeni analizi, npr. kakovost dela s skupino, ki jo otrok obiskuje v vrtcu, kakovost dela s ciljnim otrokom v skupini, značilnosti vrstniške skupne v vrtcu (npr. Andersson, 1989; NICHD, 2005), s katero je ciljni otrok v pogostih in intenzivnih socialnih interakcijah (npr. Harris, 1998).

## Sklepi

Na podlagi rezultatov opravljene raziskave zaključujemo, da je otrokovo zgodnje socialno vedenje v vrtcu in kasneje v prvem razredu osnovne šole, zlasti socialna kompetentnost, pomemben dejavnik njegove učne uspešnosti. Predstavlja lahko enega izmed prvih korakov k razvoju socialnih odnosov z učitelji in vrstniki v šoli ter v zgodnjih učnih dosežkih. Poleg socialnega vedenja ima družinsko okolje dodatno moč napovedi učnih dosežkov prvošolcev. V okviru preučevanih spremenljivk tega okolja sta pomembna mamimo zgodnje spodbujanje spoznavnega razvoja in njen učinkovit nadzor otrokovega vsakdanjega vedenja. Otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo in starost ob vstopu v vrtec sicer imata še dodatno vlogo, vendar zaradi že navedenih pomankljivosti, ki se nanašajo na merjene spremenljivke »vrtca«, rezultati ne dovoljujejo kakršnih koli

jasnih zaključkov. Ugotovitve o napovedni moči zgodnjih pokazateljev socialnega vedenja in družinskega okolja na učne dosežke v prvem razredu imajo nasledke pri svetovanju in/ali nudenju strokovne pomoči otrokom v procesu učenja ter njihovim staršem, učiteljicam in vzgojiteljicam pri vsakdanjih interakcijah s predšolskimi otroki in prvošolci. Kot kaže, so zgodnji učni dosežki v šoli odvisni od tega, kako se otrok prilagaja na novo socialno okolje v prvem razredu, slednje pa deloma od njegovih osebnostnih značilnosti in vzorcev socialnega vedenja v vrtcu, ki jih otrok »prinaša« v šolsko situacijo (Vitaro, idr., 2005; Zupančič in Kavčič, 2007 b), in deloma od tega, kako se te značilnosti ujemajo z okoljem, ki ga ustvarjajo učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu ter šola (DiLalla idr., 2004; Vitaro idr., 2005). Kot sva predpostavljali, značilnosti otrokovega okolja nekoliko izboljšajo napoved njegovih učnih dosežkov, poleg njegovih specifičnih vedenjskih značilnosti, kar se pri upoštevanju otrokovih splošnih osebnostnih potez in spoznavnih sposobnosti v predhodnih analizah ni pokazalo (Zupančič in Kavčič, 2007 a, b).

## Opombe

- [1] Vsi podatki so bili zbrani v okviru ciljnega raziskovalnega projekta V5-0544-01, ki sta ga financirala Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.
- [2] Opisna statistika se nahaja v osebni arhivu avtoric.

## Literatura

- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. in Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801–814.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. in Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. in Lehr, C. A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.

- 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.
- 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.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. in Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. V: W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (str. 779-862). New York: John Wiley and Sons.
- 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.
- 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.
- Eady, S. (1999). An investigation of possible correlation of general anxiety with performance in eleven-plus scores in year 6 primary school pupils. *Educational Psychology*, 19, 347-359.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. in Ritter, L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Hamre, B. in Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why the children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hartman, E. (1991). Effects of day care and maternal teaching on child educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325-335.
- Kaplan, C. (1993). Predicting first-grade achievement from pre-kindergarten WPPSI-R scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 133-138.
- 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.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- 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.
- 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. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- McCann, S. J. H. in Meen, K. S. (1984). Anxiety, ability, and academic achievement. *Journal of Social Psychology*, 124, 257-258.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. in Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Meece, J. L., Bower Glienke, B. in Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- 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 (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: The Guilford Press.
- Normandeau, S. in Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7 (str. 199-234). New York: John Wiley and Sons.
- 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.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. in Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. V: W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (str. 619-700). New York: John Wiley and Sons.
- Strauss, C. C., Frame, C. L. in Forehand, R. (1987). Psychosocial impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 235-239.
- 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.
- 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.

- Vitaro, F., Trembley, 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.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. in O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- 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. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja*, 10(2), 67-88.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005). *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. in Kavčič, T. (2007 a). Vzdolžna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvošolcih. *Šolsko polje*, 18(5/6), 141-170.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007 b). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- 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. (2007). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*. Predpublicirano 18 avgust 2007, DOI: 10.1080/17405620701439887.