

*Dr. Helena Smrtnik Vitulić*

*Dr. Irena Lesar*

## **Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3

### **POVZETEK**

S prispevkom smo želeli proučiti prepričanja učencev, učiteljev in staršev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti ter preveriti, ali se njihova prepričanja med seboj razlikujejo. V prispevku so tematizirana prepričanja o naslednjih notranjih dejavnikih učne uspešnosti: osebnostnih potezah, intelektualnih sposobnostih, govorni kompetentnosti, zanimanju za predmet in lokusu nadzora. V vzorec je bilo vključenih 516 učencev petega, sedmega in devetega razreda iz 12 različnih osrednjeslovenskih osnovnih šol, njihovih 408 staršev in 195 učiteljev. Starši so v anketnem vprašalniku med širšimi osebnostnimi potezami kot najpomembnejši za učno uspešnost označili odprtost in vestnost, učenci odprtost in ekstravertiranost, učitelji pa sprejemljivost in čustveno stabilnost. Med drugimi izpostavljenimi notranjimi dejavniki učne uspešnosti pa po prepričanjih anketirancev na učno (ne)uspešnost najbolj vplivata (ne)zanimanje za predmet in notranji lokus nadzora, nekoliko manj pa učenčeve intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost. Prepričanja o posameznih dejavnikih učne uspešnosti se med skupinami anketirancev razlikujejo. V prihodnje bi bilo učence, učitelje in starše smiselno spodbuditi k razmišljanju o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti, predvsem pa bi bilo z njimi potrebno spregovoriti o tem, na katere dejavnike učenci, učitelji in starši lahko vplivajo in s tem izboljšajo učno uspešnost učenca.

**Ključne besede:** prepričanja, učna uspešnost, notranji dejavniki, učenci, starši, učitelji

# The Beliefs of Students, Parents and Teachers about Internal Factors of Academic Achievement

## ABSTRACT

The main purpose of this paper was to determine the beliefs of students, teachers and parents about the internal factors of academic achievement and to verify whether their beliefs vary. In this paper the beliefs about the internal factors of academic achievement: personality traits, intellectual ability, language competence, interest in the subject and locus of control are thematised. The sample included 516 students from grades 5, 7 and 9 of 12 different basic schools in central Slovenia, 408 of their parents and 195 teachers. Amongst the broad range of personality traits in the survey questionnaire, parents selected openness and conscientiousness as the most important traits for academic success, while students selected openness and extroversion, and teachers selected agreeableness and emotional stability. In the opinion of the participants in the research, amongst other internal factors of academic success emphasised, those that have the greatest influence on academic achievement are interest in the subject and internal locus of control, while students' intellectual ability and language competence are attributed slightly less importance. Beliefs regarding the individual factors of academic achievement vary between the groups of participants. In the future, it would be sensible to encourage students, teachers and parents to reflect on the meaning of the individual factors of academic achievement, and especially to speak with them about the factors on which each respective group can exert an influence in order to improve students' academic achievement.

**Key words:** beliefs, academic achievement, internal factors, students, parents, teachers

## Uvod

Dejavniki učne uspešnosti so bili v zadnjih dvajsetih letih predmet mnogih slovenskih in tujih raziskav. To ne preseneča, saj poznavanje dejavnikov učne uspešnosti omogoča izboljšanje učnega uspeha, načina izobraževanja in s tem odpira večje možnosti za uspešnost v poklicu in življenju (Laidra et al. 2007; O'Connor in Paunonen 2007). Učna uspešnost, ki jo najpogosteje ugotavljamo s šolskimi ocenami in tudi z rezultati zunanjih (nacionalnih) preverjanj znanja, je odvisna od različnih dejavnikov. Marentič Požarnik (2000) jih je razdelila na zunanje, ki izhajajo iz posameznikovega okolja, npr. učiteljeve zahteve, pričakovanja staršev, in na notranje, ki so odvisni od učenca samega, npr. njegovega telesnega počutja, osebnostnih značilnosti, intelektualnih sposobnosti. Ugotovitve različnih raziskav so pokazale, da notranji dejavniki veliko bolj kot

zunanji vplivajo na učno uspešnost učencev. Med notranjimi dejavniki so se kot najbolj pomembni pokazali učenčeve osebnotne značilnosti (npr. O'Connor in Paunonen 2007), intelektualne sposobnosti (npr. Chamorro Premuzic in Furnham 2003), govorna kompetentnost (npr. Marjanovič Umek et al. 2006), motiviranost za učenje (Puklek Levpušček in Zupančič 2009) in lokus nadzora (Kobal Grum in Musek 2009).

Kateri dejavniki pa so po prepričanju ključnih akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa, torej učencev, njihovih staršev in učiteljev, najpomembnejši za učno uspešnost učencev? Vprašanje je zelo aktualno, saj na nekatere dejavnike učne uspešnosti posamezniki lahko bolj ali manj vplivamo in s tem posredno vplivamo tudi na boljši oz. slabši učni uspeh. Prepričanja so predpostavke, na osnovi katerih lahko zavestno ali nezavedno vrednotimo, kaj je za nas resnično ali veljavno, in so vodila našemu mišljenju in delovanju (Xu 2012). Tako kot vsi ljudje tudi učenci, starši in učitelji oblikujejo prepričanja o dejavnikih učne uspešnosti, ki vodijo njihove odločitve, delovanje in interakcije z drugimi (Pajares 1992). Prepričanja učiteljev, učencev in njihovih staršev se glede tega, kaj vpliva na učno uspešnost, lahko med seboj precej razlikujejo, saj na oblikovanje prepričanj ne vplivajo le podobne izkušnje, ampak tudi drugi dejavniki, ki so za posameznika specifični (npr. osebnotne lastnosti, način vzgoje in drugi) (Xu 2012).

Glede na izpostavljeno je pomembno spoznati, kakšna so prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti, ki so lahko tudi drugačna od strokovnih spoznanj, temelječih na empiričnih rezultatih povezanosti med npr. šolskimi ocenami in psihološkimi merskimi instrumenti (standardizirani vprašalniki osebnosti, preizkusi sposobnosti, vprašalniki učne motivacije in drugimi). V nam dostopni slovenski in v tuji strokovni literaturi nismo zasledili raziskav o prepričanjih učencev, staršev ali učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti. Zato je raziskava, katere del predstavljamo v tem prispevku, med prvimi z omenjenega področja. Najprej bomo predstavili ugotovitve nekaterih raziskav o vplivu izbranih notranjih dejavnikov na učno uspešnost, nato pa izsledke naše raziskave.

## **Najpomembnejši notranji dejavniki učne uspešnosti**

V različnih raziskavah so se kot notranji dejavniki, ki pomembno napovedujejo učno uspešnost, pokazali *osebnotne značilnosti*, *intelektualne sposobnosti*, *govorna kompetentnost*, *zanimanje za predmet* in *lokus nadzora*. V nadaljevanju natančneje predstavljamo raziskovalne ugotovitve o posameznih notranjih dejavnikih učne uspešnosti.

**Osebnotne značilnosti**, ki vključujejo razmeroma trajne vzorce vedenja, razmišljanja in čustvovanja, po katerih se ljudje razlikujejo (Puklek Levpušček in Zupančič 2009), se v številnih raziskavah kažejo kot zelo pomemben dejavnik učne uspešnosti. Raziskave, s katerimi ugotavljajo povezanost med osebnotnimi značilnostmi in učno uspešnostjo, večinoma temeljijo na uporabi petfaktorskega

modela širših osebnostnih potez, ki ga sestavljajo ekstravertiranost, vestnost, sprejemljivost, nevroticizem (ali čustvena nestabilnost) in odprtost (ali odprtost/intelekt). Med posameznimi širšimi osebnostnimi potezami se vestnost kaže kot najmočnejši napovednik učne uspešnosti otrok in mladostnikov (Bratko et al. 2006; Steinmayr et al. 2011), saj organizirani, sistematični, natančni, delovni učenci, za katere je značilna velika vestnost, v šolsko delo običajno vložijo več truda in s tem prispevajo k boljšemu učnemu uspehu v primerjavi z učenci, ki niso vestni v tolikšni meri. V nekaterih raziskavah se tudi odprtost oz. odprtost/intelekt pozitivno povezuje z učno uspešnostjo (Laidra et al. 2007; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), v drugih pa avtorji (Busato et al. 2000) med omenjenima spremenljivkama ne najdejo pomembne povezanosti. Radovednost in želja po novih »intelektualnih izzivih« lahko prispevata k usvajanju znanja pri posameznikih z bolj izraženo osebnostno potezo odprtost/intelekt (Chamorro Premuzic in Furnham 2006), toda ustvarjalnost in iskanje »novosti« lahko ovirata učenje, še posebej, kadar način učenja od posameznikov zahteva sistematičnost, natančnost in organiziranost pri usvajanju znanja ter reprodukcijo ter ne iskanje različnih in ustvarjalnih rešitev (Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Ekstravertiranost, ki vključuje značilnosti, kot so družabnost in aktivnost, pozitivno napoveduje učno uspešnost v prvih razredih osnovnošolskega izobraževanja (Laidra et al. 2007), v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli pa je njena povezanost z učno uspešnostjo pomembna, a negativna (Bratko et al. 2006; Laidra et al. 2007; Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Negativna povezanost med ekstravertiranostjo in učno uspešnostjo se lahko kaže zato, ker družabni in aktivni učenci morda (pre)več časa namenjajo druženju in vključevanju v različne dejavnosti in zato (pre)malo učenju (Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2011). Čustvena nestabilnost, za katero je značilno prevladovanje negativnih čustev, kot so anksioznost, jeza in druga čustva pa tudi hitro spreminjanje razpoloženja, se v večini raziskav ne kaže kot pomemben napovednik učne uspešnosti (Bratko et al. 2006; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), saj k izrazito neučinkovitemu kognitivnemu delovanju učencev v situacijah preverjanja in ocenjevanja znanja predvidoma prispeva predvsem izrazita čustvena nestabilnost, ne pa zmerno visoka izraznost omenjene širše poteze (Chamorro Premuzic in Furnham 2006). Sprejemljivost, za katero so značilni prijaznost, sodelovanje z drugimi, ugodljivost in prijateljsko vedenje, pomembno prispeva k ocenam v nižjih razredih osnovne šole (Laidra et al. 2007), ne pa k ocenam mladostnikov oz. odraslih (Bratko et al. 2006; O'Connor in Paunonen 2007; Steinmayr et al. 2011). Za razliko od kasnejšega izobraževanja v prvih razredih osnovne šole prevladuje vzdušje, v katerem je socialno odzivanje pomembno, zato se učenci, ki se socialno bolj sprejemljivo vedejo, na okolje lažje prilagodijo, se hitreje učijo in so morda zato učno uspešnejši (Hair in Graziano 2003, v Laidra et al. 2007).

**Inteligentnost** lahko v najširšem smislu opredelimo kot posameznikovo sposobnost pridobivanja uporabe znanja za reševanje problemov in prilagajanje svetu (Woolfolk 2002), v ožjem pa kot niz posameznikovih sposobnosti, ki

omogočajo racionalno mišljenje, hitro in učinkovito učenje, reševanje problemov ter učinkovito vedenje v danem okolju (Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Učenci, ki so sposobni hitrega učenja, predvidoma lažje in hitreje rešujejo šolske naloge, kar posledično vodi do boljše učne uspešnosti v primerjavi z učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (Furnham in Chamorro Premuzic 2004). Rezultati raziskave s slovenskimi učenci devetih razredov so pokazali, da so tisti z višjimi intelektualnimi sposobnostmi dosegli boljši učni uspeh pri predmetih slovenščina, matematika in biologija kot tisti z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (Marjanovič Umek et al. 2006). Raziskovalni izsledki (npr. O'Connor in Paunonen 2007; Smrtnik Vitulič in Prosen 2012) nakazujejo, da pomen intelektualnih sposobnosti za učno uspešnost s starostjo upada, saj so npr. študenti za razliko od osnovnošolcev že selekcionirana populacija glede na njihove intelektualne sposobnosti.

**Govorno kompetentnost** lahko opredelimo kot posameznikovo zmožnost obvladovanja govora in jezika, kot sposobnost besednega izražanja in pisnega sporočanja s smiselnimi stavki, črkovanjem in pravilno uporabo pravopisa (Marjanovič Umek et al. 2006). Govorno bolj kompetentni učenci se učno snov lažje naučijo in prebrana besedila bolje razumejo, svoje misli pa znajo tudi bolje ubesediti kot učenci, ki so manj govorno kompetentni; to lahko prispeva k boljši učni uspešnosti prvih glede na druge (Marjanovič Umek et al. 2006). Rezultati raziskave z učenci devetih razredov (Marjanovič Umek et al. 2006), v kateri so ugotavljali vpliv različnih zunanjih in notranjih dejavnikov na učno uspešnost, so pokazali, da razlike v učni uspešnosti učencev pri predmetih slovenščina in biologija najboljše pojasnimo z razlikami v govorni kompetentnosti, pri predmetu matematika pa so bile najboljši napovednik učne uspešnosti učenčeve intelektualne sposobnosti.

**Učna motivacija**, ki bi jo lahko opredelili kot pripravljenost usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih učnih ciljev in pri tem vztrajati, omogoča spodbujanje in usmerjanje učenja ter določa intenzivnost, trajanje in kakovost učenja (Marentič Požarnik, 2000). Učno bolj motivirani učenci se učno snov bolj kakovostno (na)učijo in zato dosegajo višje ocene kot učno manj motivirani učenci, ki v šolsko delo vlagajo manj truda (Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Izvori učne motivacije so lahko v posamezniku samem (t. i. notranja motivacija) ali zunaj njega (t. i. zunanja motivacija) (Marentič Požarnik 2000). Učenci z notranjo motivacijo izražajo več navdušenosti, zanimanja, truda in vztrajnosti ob učenju kot tisti, pri katerih so spodbude za učenje pretežno od zunaj, kar prve učence v primerjavi z drugimi vodi k boljšemu učnemu uspehu (Puklek Levpušček in Zupančič 2009).

Ne glede na to, ali so učenci bolj notranje ali bolj zunanje motivirani za učenje, pa je pomemben vidik tudi, komu oz. čemu pripisujejo razloge za učno uspešnost: lahko jih pripisujejo sebi (npr. vloženemu trudu v učenje, sposobnostim, vztrajnosti) ali pa drugim dejavnikom, na katere posameznik nima vpliva (Woolfolk 2002). Učenci s pretežno notranjim **lokusom nadzora**, tj. s prepričanjem v možnost

samostojnega nadzorovanja lastnega življenja, se večinoma zavedajo svoje odgovornosti za učni (ne)uspeh. Učenci s pretežno zunanjim lokusom nadzora, tj. s prepričanjem, da njihovo življenje nadzorujejo okolje ali višja sila ali drugi ljudje, pa so prepričani, da na učne rezultate, ki jih dosegajo, sami ne morejo vplivati in so večinoma odvisni od sreče ali od zunanjih dejavnikov. Učenec, ki razloge za uspeh pripisuje sebi in je hkrati prepričan v svoje sposobnosti, je uspešnejši kot učenec, ki verjame, da sam nima vpliva na dosežene rezultate (Juriševič 2006; Kobal Grum in Musek 2009; Marentič Požarnik 2000).

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate raziskave, s katero smo želeli proučiti prepričanja učencev, staršev in učiteljev o izbranih dejavnikih učne uspešnosti, ki izhajajo iz učenca samega, tj. prepričanja o osebnostnih značilnostih, intelektualnih sposobnostih, govorni kompetentnosti, notranji motivaciji za učenje in lokusu nadzora. Preverjali smo tudi, ali med skupinami anketirancev obstajajo razlike v prepričanjih o omenjenih dejavnikih učne uspešnosti.

## Metodologija

### *Raziskovalni vzorec*

V raziskavo je bilo vključenih 516 učencev, 408 staršev in 195 učiteljev iz 12 različnih osnovnih šol v osrednji Sloveniji. Učenci so v času raziskave obiskovali 5. razred (202 učenca oz. 39,1 %), 7. razred (148 učencev oz. 28,7 %) in 9. razred (166 učencev oz. 32,2 %). V raziskavi je sodelovalo nekoliko več učenk (276 oz. 53,5 %) kot učencev (233 oz. 45,1 %), za 7 učencev/učenk (1,4 %) pa nismo pridobili podatka o spolu. Tudi med starši, ki so sodelovali v raziskavi, je bilo največ staršev učencev petih razredov (152 oz. 37,3 %), najmanj staršev učencev sedmih razredov (126 oz. 30,9 %) in nekoliko več staršev, katerih otroci so obiskovali 9. razred (130 oz. 31,8 %). Med učitelji je bilo 174 žensk (89,2 %) in 19 moških (9,8 %), za dva učitelja (1,0 %) nismo dobili podatka o spolu. Glede na delovno dobo je imela skoraj tretjina učiteljev (58 ali 29,7 %) od 21 do 30 let delovne dobe, dobra četrtina (52 ali 26,7 %) od 3 do 10 let, dobra petina (45 ali 23,1 %) od 11 do 20 let, dobra desetina (22 ali 11,3 %) do 2 leti in slaba desetina (16 ali 8,2 %) več kot 31 let delovne dobe, za dva učitelja (1,0 %) pa nismo pridobili podatkov o delovni dobi.

### *Opis merskega instrumenta*

V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik o prepričanjih učencev, staršev in učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti, ki sva ga avtorici prispevka za namen raziskave oblikovali sami. Pri ugotavljanju prepričanj o pomenu osebnostnih potez za učno uspešnost so imeli anketiranci opisanih pet širših osebnostnih potez s podrobnejšimi opisi (*vestnost*: delavnost, samodisciplina, organiziranost, natančnost, vztrajnost; *sprejemljivost*: prijaznost, sodelovanje z drugimi, pripravljenost za pomoč; *ekstravertiranost*: družabnost, udejstvovanje v aktivnostih, uveljavljanje v družbi; *odprtost za novosti*: radovednost, želja po raziskovanju, prepričanje o

svoji inteligentnosti; *čustvena stabilnost*: razpoloženost, prevladovanje pozitivnih čustev, brez nihanja razpoloženja). Anketiranci so vseh pet širših osebnostnih potez razvrstili po pomembnosti za učno uspešnost, tj. od najbolj do najmanj pomembne (od 1 – najbolj pomembna do 5 – najmanj pomembna).

Anketiranci so trditve, ki so se nanašale na intelektualne sposobnosti (*Na šolsko uspešnost najbolj vpliva inteligentnost*), govorno kompetentnost (*Ocene so odvisne predvsem od učenčevih sposobnosti govornega izražanja*), učno motivacijo (*Če učenca predmet ne zanima, ima slabše ocene*) in lokus nadzora (*Učenci, ki verjamejo, da je šolska uspešnost odvisna od njih, imajo boljše ocene*), ocenili s stopnjo strinjanja na petstopenski lestvici Likertovega tipa (1 – ne velja, 2 – večinoma ne velja, 3 – včasih velja, 4 – večinoma velja, 5 – velja).

#### *Postopki zbiranja podatkov*

Podatki so bili zbrani v 12 različnih slovenskih osnovnih šolah v šolskem letu 2010/11. Po pridobitvi soglasja šole in staršev učencev so učitelji vprašalnike razdelili učencem, ki so jih izpolnili v šoli. Učitelji so svoje vprašalnike izpolnili in nam jih v zaprti kuverti v tednu dni vrnili. Vprašalnike za starše so učenci odnesli domov in jih po tednu dni izpolnjene in v zaprtih kuvertah vrnili učiteljem, od katerih smo jih prevzeli.

#### *Postopki obdelave podatkov*

Ko smo zbrali podatke, smo jih vnesli v statistični program SPSS 20.0. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz spremenljivk s povprečnimi vrednostmi, standardnimi odkloni, frekvencami in odstotki. Pomembne razlike med vsemi skupinami anketirancev skupaj smo za vsako širšo osebnostno potezo ugotavljali s Kruskal-Wallisovim preizkusom, nato pa smo med vsemi možnimi pari skupin statistično pomembnost razlik izračunali z Mann-Whitneyjevimi U-preizkusi. Za ugotavljanje pomembnih razlik med vključenimi skupinami anketirancev (učenci, starši in učitelji) o pomembnosti posameznih notranjih dejavnikov za učno uspešnost smo uporabili enosmerno analizo variance.

## **Rezultati in diskusija**

Prikazali bomo rezultate raziskave o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti pri učencih, starših in učiteljih, o razlikah med različnimi skupinami anketirancev ter o njih razpravljali.

#### *Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o pomembnosti širših osebnostnih potez za učno uspešnost učencev*

V preglednici 1 prikazujemo rezultate povprečnih rangov širših osebnostnih potez za posamezne skupine ocenjevalcev, prav tako pa so prikazane pomembne razlike v povprečnih rangih med tremi skupinami anketirancev (Kruskal-Wallisov preizkus) in smer dobljenih razlik med posameznimi skupinami anketirancev



(glede na Whitneyjeve U-preizkuse in povprečne range). Pri zaključevanju o smeri razlik med skupinami anketirancev je bilo potrebno upoštevati, da so anketiranci pomembnost širših osebnostnih potez rangirali v smeri od 1 – najbolj pomembna do 5 – najmanj pomembna, kar pomeni, da je nižja vsota rangov pomenila pripis večjega pomena določeni osebnostni potezi za učno uspešnost, višja vsota rangov pa pripis manjšega pomena določeni osebnostni potezi za učno uspešnost.

*Preglednica 1: Povprečni rangi učencev, staršev in učiteljev glede širših osebnostnih potez kot dejavnikov učne uspešnosti in pomembne razlike med skupinami*

Osebnostne poteze	Učenci R	Starši R	Učitelji R	Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa	Smer razlik med skupinami
Vestnost	512,49	460,62	491,64	$\chi^2 = 8,95$ df = 2 p = 0,01	starši > učenci
Sprejemljivost	509,18	567,08	259,50	$\chi^2 = 161,99$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci > starši
Ekstravertiranost	486,08	518,69	404,99	$\chi^2 = 21,75$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci učitelji > starši
Odrprtost	455,79	408,09	690,07	$\chi^2 = 138,11$ df = 2 p = 0,00	starši > učenci > učitelji
Čustvena stabilnost	519,85	498,78	365,85	$\chi^2 = 43,08$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci > starši

Legenda:

> – skupina na levi je pomen dejavnika učne uspešnosti ocenila višje kot skupina na desni

R – povprečna vrednost vsote rangov

Če pogledamo najprej razvrstitev osebnostnih potez po pomembnosti v okviru posameznih anketiranih skupin, ugotovimo, da so učenci kot najpomembnejšo osebnostno potezo za učno uspešnost označili odrprtost, za njo ekstravertiranost, potem sprejemljivost, vestnost in na zadnjem mestu čustveno stabilnost. Starši so kot najpomembnejšo osebnostno potezo za učno uspešnost označili odrprtost, potem vestnost, čustveno stabilnost, ekstravertiranost in sprejemljivost. Učitelji pa so kot najpomembnejšo osebnostno potezo prepoznali sprejemljivost, za njo čustveno stabilnost, ekstravertiranost, vestnost in odrprtost. Razvrstitev staršev je še najbolj skladna z ugotovitvami drugih raziskav (v njih so osebnostne poteze proučevali s standardiziranimi vprašalniki osebnosti in ugotavljali njihovo povezanost z učno uspešnostjo), ki so pokazale največji vpliv vestnosti, v nekaterih pa tudi odrprtosti. Z omenjenimi ugotovitvami je najmanj skladna razvrstitev učiteljev. Izsledki so nekoliko presenetljivi, saj bi ravno od učiteljev glede na formalno usposobljenost in tudi glede na pedagoške izkušnje pričakovali, da vestnosti za šolsko uspešnost pripišejo večjo vlogo.

Tako učenci kot starši so odrprtost med vsemi širšimi osebnostnimi potezami razvrstili kot najbolj pomembno za učno uspešnost, vendar so jo starši razvrstili



pomembno višje kot učenci in ti so odprtost pomembno višje razvrstili kot učitelji (glej preglednico 1 – smer razlik). V nekaterih raziskavah, v katerih so bili uporabljeni vprašalniki za ugotavljanje osebnostnih potez, se je odprtost oz. odprtost/intelekt pozitivno povezovala z učno uspešnostjo (npr. Laidra et al. 2007), v drugih pa ne (npr. Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Odprtost se predvsem v strukturiranem sistemu izobraževanja, kjer se spodbuja in ocenjuje predvsem konvergentno in ne divergentno mišljenje učencev, pogosto ne pokaže kot pomemben dejavnik učne uspešnosti (Chamorro Premuzic in Furnham 2003), česar pa učenci in starši predvidoma niso predpostavili.

Vestnost so starši razvrstili na drugo mesto, učenci in učitelji pa šele na četrto, predzadnje mesto. Dobljeni rezultati učencev in učiteljev so v neskladju z izsledki večine empiričnih raziskav (npr. Laidra et al. 2007; Smrtnik Vitulić in Zupančič 2011), ki so pokazale, da je vestnost eden od najmočnejših dejavnikov učne uspešnosti. Vprašanje je, zakaj učenci in učitelji vestnosti niso pripisali pomembnejše vloge, saj se vztrajni, delavni in organizirani učenci učno snov lahko hitreje in bolj poglobljeno naučijo, kar največkrat prispeva h kakovostnejšemu znanju in višjim ocenam. Starši so vestnost pomembno višje razvrstili kot učenci, kar pomeni, da se bolj kot učenci zavedajo njenega pomena za učno uspešnost.

Čustveno stabilnost so učitelji razvrstili na drugo mesto, starši na tretje, učenci pa na peto mesto po pomembnosti za učno uspešnost. V empiričnih raziskavah, v katerih so avtorji osebnostne značilnosti ugotavljali z osebnostnimi vprašalniki (npr. Bratko et al. 2006; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), se čustvena nestabilnost večinoma ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti, saj naj bi le izrazita čustvena nestabilnost (npr. izrazita anksioznost) posameznika ovirala pri učenju in ocenjevanju znanja, ne pa povprečna izraznost čustvene stabilnosti (Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Morda pa so udeleženci naše raziskave čustveno stabilnost povezali z učno uspešnostjo zato, ker so ocenili, da so bolj pozitivno razpoloženi in optimistični učenci bolj motivirani za učenje in se snov hitreje naučijo. Zanimivo pa je, da so učitelji čustveni stabilnosti pripisali pomembno večjo vlogo za učno uspešnost kot učenci, ti pa pomembno večjo kot starši (glej smer razlik v preglednici 1).

Ekstravertiranost so učenci razvrstili na drugo, učitelji na tretje in starši na četrto mesto po pomembnosti za učno uspešnost. V raziskavah, v katerih so avtorji uporabili vprašalnike osebnosti, se ekstravertiranost pri mladostnikih bodisi ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti (Laidra et al. 2007) bodisi se je celo negativno pomembno povezovala z zaključnimi šolskimi ocenami (Smrtnik Vitulić in Zupančič 2011). Zanimivo pa je, da so učitelji ekstravertiranosti pripisali pomembno večji pomen za učno uspešnost kot učenci in kot starši (glej preglednico 1 – smer razlik). Morda so udeleženci naše raziskave, zlasti učitelji, v ekstravertiranosti prepoznali pomen za učno uspešnost zato, ker so predpostavili, da socialno bolj odprti in aktivni učenci lažje pokažejo svoje znanje, še posebej pri

predmetih, kjer sta komunikativnost in aktivnost zaželeni (npr. pri sodelovalnem učenju, pri govornem nastopu in drugje).

Sprejemljivost so učitelji razvrstili celo na prvo mesto po pomembnosti za učno uspešnost, medtem ko učenci na tretje in starši na zadnje, peto mesto. Med posameznimi skupinami anketirancev so učitelji sprejemljivosti pripisali pomembno višjo vlogo za učno uspešnost kot učenci in učenci večjo kot starši (smer razlik), kar pomeni, da učitelji omenjeni osebnostni potezi pripisujejo največji pomen. Dobljeni rezultati razvrščanja sprejemljivosti, zlasti pri učiteljih, so presenetljivi, saj se omenjena širša osebnostna poteza v večini raziskav, narejenih z vprašalniki osebnosti (npr. Bratko et al. 2006; O'Connor in Paunonen 2007), ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti v mladostništvu. Morda so učitelji ocenili, da bolj prijazni in sodelovalni učenci, ki lažje vzpostavljajo in vzdržujejo prijetne odnose z drugimi, lažje poiščejo pomoč pri sošolcih in učiteljih, kadar jo potrebujejo (podobno tudi Rubin et al. 1998), kar lahko prispeva k njihovi boljši učni uspešnosti.

Omenjeni rezultati torej nakazujejo, da učenci, starši in učitelji precej drugače prepoznavajo pomen posameznih osebnostnih potez za učno uspešnost, prav tako pa se dobljeni rezultati ne skladajo z rezultati empiričnih raziskav, v katerih so osebnostne poteze ugotavljali z vprašalniki osebnosti in tako ugotavljali povezanost med njimi in učno uspešnostjo.

#### *Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o pomenu inteligentnosti, govorne kompetentnosti, učne motivacije in lokusa nadzora za učno uspešnost učencev*

Ker so učenci, starši in učitelji strinjanje s trditvami, ki so vsebovale posamezne notranje dejavnike učne uspešnosti, ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – najmanj pomembno do 5 – najbolj pomembno), večja povprečna vrednost pomeni večjo stopnjo strinjanja. Rezultati kažejo, da so se učenci, starši in učitelji v povprečju najbolj (večinoma) strinjali s trditvama, da *imajo učenci, ki verjamejo, da je šolska ocena odvisna od njih samih, boljše ocene* in da *nezanimanje za predmet pogojuje učenčeve slabše ocene* (preglednica 2). Ne glede na omenjeno pa so se med skupinami znotraj izpostavljenih trditev pokazale razlike (ANOVA): Tukeyjevi preizkusi pa so pokazali, da so se starši bolj kot učenci strinjali s trditvijo, da se nezanimanje za predmet povezuje z nižjimi ocenami, učenci pa so bili bolj kot učitelji in starši prepričani, da imajo posamezniki, ki verjamejo, da je šolska uspešnost odvisna od učenca samega, boljše ocene. Učenci torej notranji lokus nadzora prepoznavajo kot najpomembnejši dejavnik učne uspešnosti, starši pa učno motivacijo.

Rezultati so prav tako pokazali, da učenci, starši in učitelji v povprečju menijo, da *inteligentnost delno prispeva k učni uspešnosti*, med skupinami pa nismo zasledili pomembnih razlik. Učenci, starši in učitelji so se nekoliko manj kot o pomenu inteligentnosti za učno uspešnost strinjali s trditvijo, da so ocene odvisne od učenčevih sposobnosti govornega izražanja, saj po njihovem prepričanju

govorno izražanje le delno vpliva na šolske ocene. O pomenu govornega izražanja za šolsko oceno so bili pomembno bolj prepričani učenci in starši kot učitelji.

*Preglednica 2: Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o nekaterih notranjih dejavnikih učne uspešnosti učencev ter pomembne razlike med skupinami*

Dejavniki učne uspešnosti	Učenci		Starši		Učitelji		Izid ANOVA	Smer razlik med skupinami
	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>Inteligentnost</b>	3,32	1,05	3,45	0,90	3,32	0,74	F = 2,69 df = 2 p = 0,07	ni pomembnih razlik
<b>Govorno izražanje</b>	3,00	1,12	3,03	0,90	2,76	0,77	F = 28,62 df = 2 p = 0,00	učenci, starši > učitelji
<b>Nezanimanje za predmet</b>	3,52	1,13	3,69	0,91	3,60	0,75	F = 3,80 df = 2 p = 0,02	starši > učenci
<b>Notranji lokus nadzora</b>	3,80	1,05	3,62	0,95	3,63	0,85	F = 11,71 df = 2 p = 0,00	učenci > učitelji, starši

Legenda:

M – povprečna vrednost rezultatov

SD – standardni odklon

> – skupina na levi je pomen dejavnika učne uspešnosti ocenila višje kot skupina na desni

Iz omenjenih rezultatov je torej razvidno, da so bili učenci, starši in učitelji prepričani, da je učna (ne)uspešnost bolj pogojena z (ne)zanimanjem za predmet in s prepoznavanjem lastne odgovornosti za ocene (notranji lokus nadzora) kot z učenčevimi intelektualnimi sposobnostmi in govorno kompetentnostjo, med skupinami pa so se pri pripisovanju pomena posameznim dejavnikom pokazale pomembne razlike. Zanimivo pa je, da so bile v raziskavah, v katerih so avtorji uporabili vprašalnike učne motivacije (npr. Puklek Levpušček in Zupančič 2009), standardizirane preizkuse inteligentnosti (npr. Furnham in Chamorro Premuzic 2004) in govorne kompetentnosti (npr. Marjanovič Umek et al. 2006) ter raziskovali pomen notranjega lokusa nadzora (npr. Kobal Grum in Musek 2009), med najpomembnejšimi dejavniki učne uspešnosti intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost, česar pa prepričanja učencev, staršev in učiteljev v okviru naše raziskave ne odražajo.

Ker smo v raziskavi ugotavljali prepričanja učencev, učiteljev in staršev o nekaterih dejavnikih učne uspešnosti in ker prepričanja vodijo naše mišljenje in delovanje (Xu 2012), lahko na osnovi dobljenih rezultatov predpostavimo odzive na učno (ne)uspešnost učencev, učiteljev in staršev. Starši, ki so pomembno bolj prepričani, da nezanimanje za predmet vodi k učni neuspešnosti, bodo svojega otroka verjetno poskušali spodbuditi k temu, da razume, zakaj je predmet pomemben in lahko zanimiv, saj to lahko v otroku spodbudi zanimanje za predmet in posledično lahko vpliva na višje ocene. Po drugi strani pa lahko učenci, starši in učitelji s takšnim prepričanjem v učenju ne vidijo smisla, saj naj bi učenci, ki jih predmet ne zanima, ne glede na vložen trud dobili slab(š)o oceno.

Prepričanje, da je učna uspešnost odvisna predvsem od učencev samih, ki so ga pomembno bolj izrazili učenci kot starši in učitelji, lahko pomeni, da se bo učenec pri doseganju dobrih ocen opiral predvsem nase in na svoje vloženo delo. Po drugi strani pa bo težje sprejel šolski neuspeh, ki pa vselej ni odvisen le od njega samega (npr. če dobi slabšo oceno, ker vprašanje v preizkusu znanja ni bilo jasno zapisano). Prav tako lahko prepričanje staršev in učiteljev o tem, da je šolska ocena odvisna od učenca samega, pomeni prelaganje celotne odgovornosti za učno neuspešnost na učenca, kar posledično lahko pomeni, da učitelj v svoje poučevanje ne vложи dovolj truda, starši pa otroka v celoti »okrivijo« za neuspeh.

Zanimivo pa je, da so učenci, njihovi starši in učitelji nekoliko manjši pomen za učno uspešnost kot zanimanju za učno snov in notranjemu lokusu nadzora pripisali učenčevim intelektualnim sposobnostim, še nekoliko manjšo pa govorni kompetentnosti učenca (pomen slednje so v večji meri ocenili učenci kot starši in učitelji). Takšno prepričanje, zlasti učiteljev, lahko pomeni, da na ocenjevanje znanja ne vplivajo njihove zaznave intelektualnih in govornih sposobnosti učencev ali pa da se vpliva teh svojih zaznav na ocenjevanje znanja učitelji prav dobro ne zavedajo. Medtem ko učenci in starši, ki niso prepričani, da je učna uspešnost odvisna predvsem od učenčevih intelektualnih in govornih sposobnosti, lahko bistveno večjo pozornost namenjajo dejavnikom, na katere lahko sami vplivajo. Starši otroke morda bolj spodbujajo k šolskemu delu, učenci pa učenju posvečajo več pozornosti.

## Sklep

V raziskavi smo proučevali prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o nekaterih notranjih dejavnikih učne uspešnosti, ki pa so pokazali, da med vsemi širšimi osebnostnimi potezami le starši razvrščajo kot najpomembnejše tiste poteze (odprtost in vestnost), ki so jih v drugih raziskavah, v katerih so uporabili standardizirane vprašalnike osebnosti, tudi prepoznali kot najbolj vplivajoče na učno uspešnost. Tudi učenci so najpomembnejšo vlogo pripisali odprtosti in potem ekstravertiranosti, ki se je v nekaterih raziskavah kazala kot pomembna osebnostna poteza za učno uspešnost. Učitelji pa so kot najpomembnejši označili sprejemljivost in čustveno stabilnost, ki pa se v raziskavah večinoma nista pokazali kot pomembni za učno uspešnost. Prav tako so rezultati pokazali, da učenci, njihovi starši in učitelji učno uspešnost v največji meri pogojujejo z zanimanjem za predmet, pripisovanju učenčeve lastne odgovornosti za uspeh, nekoliko manj pa intelektualnim sposobnostim in govorni kompetentnosti učencev. Glede na to, da so izsledki drugih raziskav pokazali, da so med najmočnejšimi napovedniki učne uspešnosti pri osnovnošolcih ravno intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost, kadar jih ugotavljamo s preizkusi inteligentnosti in preizkusi govorne kompetentnosti, se prepričanja udeležencev naše raziskave od rezultatov drugih raziskav razlikujejo. Zato bi bilo učence, učitelje in starše smiselno seznaniti

z rezultati prikazane raziskave, z njimi spregovoriti o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti, ki so jih odkrili avtorji različnih raziskav, in skupaj razmišljati o tem, na katere dejavnike učenci, učitelji in starši lahko vplivajo, da bi izboljšali učno uspešnost.

Raziskava je med prvimi, ki vključuje prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o posameznih notranjih dejavnikih učne uspešnosti. V raziskavo smo vključili razmeroma velik vzorec različnih skupin anketirancev, kar omogoča večjo posplošljivost dobljenih rezultatov. V raziskavi smo analizirali le posamezne postavke dejavnikov učne uspešnosti in ne lestvic, v analizi pa tudi nismo preverili morebitne razlike glede na starost učencev, kar so njene slabosti. V prihodnje pa bi bilo smiselno bolj podrobno proučiti, kakšni so argumenti za izražena prepričanja in kdo oz. kaj je pri posameznih skupinah anketirancev v največji meri vplival/vplivalo na njihovo oblikovanje. Poleg prepričanj o notranjih dejavnikih učne uspešnosti učencev bi bilo pomembno ugotavljati tudi prepričanja o zunanjih dejavnikih učne uspešnosti, ki so npr. odvisni od vedenja učitelja in staršev. Dobljeni rezultati pa lahko spodbudijo k širšemu razmišljanju o tem, kakšna so naša prepričanja o posameznih dejavnikih učne (ne)uspešnosti, na osnovi česa smo jih oblikovali in kaj lahko naredimo, da bomo svojo učno uspešnost ali učno uspešnost drugih še izboljšali.

## LITERATURA

Bratko, Denis, Chamorro Premuzic, Tomas, Saks, Zrnka. 2006. Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer- rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*. 41: 131–142.

Busato, Vittorio V., Prins, Frans J., Elshout, Jan J., Hamaker, Cristian. 2000. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*. 29: 1057–1068.

Chamorro Premuzic, Tomas, Furnham, Adrian. 2003. Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*. 17: 237–250.

Chamorro Premuzic, Tomas, Furnham, Adrian. 2006. Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*. 10: 251–267.

Furnham, Adrian, Chamorro Premuzic, Tomas. 2004. Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*. 37: 943–955.

Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobal, Darja, Musek, Janek. 2009. *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Laidra, Kaia, Pullmann, Helle, Allik, Jüri. 2007. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*. 42: 441–451.

- Lamovec, Tanja. 1991. *Emocije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Sočan, Gregor, Bajc, Katja. 2006. Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*. 15: 25–52.
- O'Connor, Melissa, Paunonen, Sampo V. 2007. Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*. 43: 971–990.
- Pajares, Frank M. 1992. Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 18: 519–766.
- Puklek Levpušček, Melita, Zupančič, Maja. 2009. *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Rubin, Kenneth H., Bukowski, William, Parker, Jeffrey. 1998. Peer interactions, relationships, and groups. V *Handbook of child psychology (5. izd.)*, *Child psychology in practice*, vol. 3, (ur.) William Damon, Nancy Eisenberg, 211–274. New York: John Wiley and Sons.
- Smrtnik Vitulić, Helena, Prosen, Simona. 2012. Personality and cognitive abilities as predictors of university students' academic achievement. *Društvena istraživanja*. 21: 715–732.
- Smrtnik Vitulić, Helena, Zupančič, Maja. 2011. Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. 37: 127–140.
- Steinmayr, Ricarda, Bipp, Tanja, Spinath, Birgit. 2011. Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*. 21: 196–200.
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Xu, Li. 2012. The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*. 2: 1397–1402.

Dr. Helena Smrtnik Vitulić, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si

Dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
irena.lesar@guest.arnes.si