



ALI JE SPOL OTROKA DEJAVNIK UČNE OSPEŠNOSTI V OSNOVNI ŠOLI?

JOCA ZURC¹

Potrjeno/Accepted
7. 2. 2019

¹ Okayama University, Graduate School of Education, Japan

Objavljeno/Published
26. 3. 2019

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
joca.zurc@guest.arnes.si

Ključne besede:

razredni pouk,
dejavniki učne
uspešnosti,
razlike med spoloma,
socialne spretnosti,
vedenjske težave.

Keywords:

classroom teaching,
academic factors,
gender differences,
social skills,
behaviour problems.

UDK/UDC

37.091.26-057.874

Povzetek/Abstract Namen raziskave je bil proučiti razlike v učni uspešnosti med učenkami in učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju na reprezentativnem vzorcu osnovnošolskih otrok ter poiskati dejavnike, ki najbolj pojasnjujejo razlike. Raziskava temelji na vzorcu 1783 otrok. Podatki so bili zbrani s standardiziranim vprašalnikom SSRS in analizirani z neparametričnimi statističnimi testi. Rezultati so pokazali, da statistično značilno višjo učno uspešnost dosegajo deklice, zlasti na področju branja, splošnega vedenja in motivacije. Razvitost socialnih spretnosti, odsotnost vedenjskih težav in razvojnih primanjkljajev so se pokazali kot najznačilnejši dejavniki učnega uspeha v osnovni šoli. Na razredni stopnji je treba večjo pozornost nameniti razvoju bralnih sposobnosti dečkov.

Is children's gender a factor in academic achievement in primary school?

The purpose of this study was to examine academic performance among girls and boys in the second educational cycle of primary school on a representative sample. Another aim was to find factors explaining any difference between genders. The survey sample consisted of 1783 children. We collected the data with a standardized SSRS questionnaire and analysed it with nonparametric statistics. The results showed higher academic achievement among girls at a statistically significant level, particularly in reading, overall behaviour and motivation. Development of social skills, absence of behavioural problems and developmental deficits appeared as the strongest predictors of academic achievement in primary school. At the beginning of schooling, more attention needs to be focus on reading skills among boys.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.12.1.59-88.2019>

Besedilo / Text © 2019 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0

Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Uvod

Koncept učne uspešnosti je eden izmed najpogosteje uporabljenih konstruktov v šolskem prostoru in njegovih evalvacijskih raziskavah (York, Gibson in Rankin, 2015). Pedagoška stroka in znanost sta si enotni, da je uspešnost v šoli med najpomembnejšimi in vplivnejšimi področji v razvoju otroka, zlasti v obdobju poznega otroštva (Papalia idr., 2003) oz. na razredni stopnji osnovne šole. Za odraščajoče otroke je šola pomemben vir subjektivnega doživljanja dobrega počutja – kot tudi obratno, občutek varnosti in udobja v šoli sta nujno potrebna za doseganje optimalnih učnih rezultatov ter zdrav otrokov razvoj (Steinmayr, Heyder, Naumburg, Michels in Wirthwein, 2018). Po raziskavah Inštituta za varovanje zdravja je občutek uspešnosti v šoli med osrednjimi varovalnimi dejavniki otrokovega zdravja (Jeriček Klanšček idr., 2015).

York idr. (2015) navajajo, da se termin »šolska uspešnost«, pogosto imenovan tudi »učna uspešnost« ali »akademska uspešnost«, razširjeno uporablja kot besedna zveza, ki opredeljuje številne oblike rezultatov učnih izidov, in sicer vse od dosežkov ocen, preko kognitivnih in čustvenih spretnosti do moralnega razvoja. Navkljub širokemu razumevanju in uporabi konstrukta šolske uspešnosti pa York idr. poudarjajo, da gre za skupno značilnost ocenjevanja uspešnosti izidov v izobraževalnem procesu, ki opredeljujejo kakovost učenčevega šolskega dela, kot so ocene pri predmetih in splošna uspešnost. Na uspešnost v šoli, ki je rezultat tako usvajanja novega znanja, sposobnosti in spretnosti kot tudi njihovega izkazovanja ter merjenja, vpliva več različnih dejavnikov. Že dolgo je znanstveno dokazano, da inteligenčni količnik ni edini dejavnik učne uspešnosti (Campos idr., 1996). Doslej so bile izvedene številne raziskave doma in v tujini, ki so v ospredje proučevanja postavile različne dejavnike učne uspešnosti, ki izvirajo iz fizičnega okolja, družbenega okolja ter iz otrokovih fizioloških in psiholoških lastnosti. Avtorica Marentič - Požarnik (2018) jih je razdelila v dve temeljni skupini, in sicer na notranje dejavnike učne uspešnosti, ki izvirajo iz učenca (fiziološki in psihološki), ter na zunanje dejavnike učne uspešnosti, ki izvirajo iz okolja (fizikalni in družbeno-socialni). Steinmayr idr. (2018) ugotavljajo, da je bilo doslej največ raziskovalne pozornosti namenjene zunanjim dejavnikom učnih izidov, ti so povezani z učenčevimi socialno-demografskimi značilnostmi, ki so izkazali dokazan vpliv na otrokov uspeh v šoli.

Socialni in kulturni dejavniki družinskega okolja lahko otrokovo šolsko storilnost povečajo ali zmanjšajo. Osnovnošolski otroci so tem bolj uspešni, čim višjo izobrazbo imajo njihovi starši (Peček, Čuk in Lesar, 2006), pri tem se je pokazal zlasti pomemben vpliv izobrazbe matere (Rouse in Fantuzzo, 2009). Ugotovili so, da otroci mater z nizko izobrazbo kažejo dosleden vzorec nižje učne uspešnosti pri šestih in sedmih letih v primerjavi z otroki visoko izobraženih mater (Geoffroy idr., 2010). Izobrazba staršev je neposredno povezana tudi s socialno-ekonomskim statusom otrokove družine, ki ima prav tako potrjen pomemben vpliv na učno uspešnost. V največji slovenski raziskavi doslej o vlogi socialno-ekonomskih dejavnikov na uspešnost otrok v šoli sta Toličič in Zorman že v sedemdesetih letih 20. stoletja ugotovila, da imajo otroci, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom, boljše znanje iz matematike in višji splošni učni uspeh kot otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Toličič in Zorman, 1977). Do podobnih rezultatov so tri desetletja kasneje prišli tudi Flere, Tavčar Krajnc, Lavrič, Musil in Naterer (2006). Marjanovič - Umek, Sočan in Bajc (2007) pa so na vzorcu 427 devetošolcev ugotovili tako neposredni kot tudi posredni vpliv izobrazbe otrokovih staršev na učno uspešnost. Povezave so ugotovljene za oba spola in potrjene ne glede na mersko lestvico učnega uspeha, kjer so bili primerjani dosežki na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, učiteljeve ocene teh predmetov ter učenčev splošni učni uspeh. V ugotovitvah so avtorji izpostavili, da višje izobraženi starši lahko nudijo svojim otrokom boljše materialne pogoje za izobraževanje, so se zmožni bolj aktivno vključiti v njihovo šolsko delo, imajo bolj pozitivna stališča do učenja, znanja in izobraževanja ter posledično tudi višja pričakovanja do učnih dosežkov svojih otrok.

Vpliv staršev na otrokovo učno uspešnost nima samo učinka v začetnih letih šolanja, temveč se odraža dolgoročno (Barnard, 2004). Zhang, Haddad, Torres in Chen (2011) so na primer v longitudinalni raziskavi – na vzorcu 14 376 študentov različnih etničnih skupin – ugotovili vzajemen recipročni odnos med pričakovanji staršev s pričakovanji njihovih otrok o učni uspešnosti. Ob pomenu pričakovanj staršev so z učno uspešnostjo povezana tudi pričakovanja samega otroka o uspešnosti in dosežkih, ki jih bo dosegel v šolskem okolju. Študija primera v slovenskem prostoru je pokazala na pomen zaznavanja lastne učne uspešnosti oz. neuspešnosti pri osnovnošolcih in dijakih, to pa je povezano z družbenimi stereotipi ter se odraža v njihovih dejanskih šolskih ocenah. Ob tem obstajajo značilne razlike med spoloma v korist večje uspešnosti deklic (Hočvar, 2014).

Dosedanja spoznanja kažejo, da učitelji pri ocenjevanju učnih dosežkov ne izhajajo samo iz učenčevega znanja, temveč tudi njegovih socialnih spretnosti (Gustavsen, 2017). Manjša socialna zrelost oz. zaostajanje v socialnem razvoju pomeni več konfliktov z učitelji in nižjo učno uspešnost, celo pri nadarjenih (Steiner, 2001). Z uspešnostjo v šoli, zlasti v obdobju zgodnje adolescence, so dokazano povezane spretnosti prosocialnega vedenja, kot so sodelovanje, samokontrola, empatija in druge socialno-čustvene spretnosti, ki so pomembne za uspešno funkcioniranje v šolskem okolju (Zorza, Marino, Mesas, 2019), pri čemer se učitelji nagibajo k višjemu ocenjevanju socialnih spretnosti deklic (Gustavsen, 2017). Nasprotno pa je pri dečkih možno opaziti več vedenjskih in učnih težav, to pa se odraža v njihovi nižji splošni učni uspešnosti, večji odsotnosti od pouka, manjšem pripisovanju pomembnosti socialnim spretnostim in večjih disciplinskih problemih v primerjavi s sovrstnicami (Tan, Oe in Le, 2018).

Predstavljena izhodišča v ospredje postavljajo vprašanje razlik med spoloma v učni uspešnosti. Avtorica Dobnik (2014) je to vprašanje postavila v polje pravičnosti v izobraževanju, ki temelji na načelih enakih možnosti in spoštovanja razlik. Zato ne preseneča, da je bila aktualna problematika razlik med spoloma v izobraževanju predmet obravnave v najvplivnejših pedagoških raziskavah, tako v svetu kot doma. Na vzorcu slovenskih osnovnošolcev so v obsežni analizi učne uspešnosti Razdevšek - Pučko, Čuk in Peček (2003) ugotovili, da učenke v primerjavi s sovrstniki dosegajo boljše učne rezultate pri slovenskem jeziku, matematiki in splošnem šolskem uspehu ob koncu osnovne šole. Peček in Lesar (2006) na osnovi proučevanih mnenj učiteljev dopolnjujeta te ugotovitve s spoznanjem, da razredni in predmetni učitelji pripisujejo učenkam izrazito boljšo uspešnost pri slovenskem jeziku. Podobno sta Pečjak in Košir (2003) na vzorcu osnovnošolcev ugotovili, da učenke pogosteje uporabljajo učne strategije pri samoregulacijskem učenju, zlasti med branjem učne snovi in po njem. Statistično značilne razlike med spoloma v razvoju pismenosti in aktivnostih ob stiku s knjigami so bile ugotovljene že pri predšolskih otrocih (Deasley, Evans, Nowak, Willoughby, 2018). Mednarodna študija o bralni pismenosti PIRLS (ang. *Progress in International Reading Literacy Study*) ugotavlja, da deklice v 4. razredu že 15 let, odkar poteka ta raziskava, dosegajo statistično značilno višje povprečne dosežke bralne pismenosti v primerjavi z dečki v večini držav po vsem svetu in s tem tudi v Sloveniji (Mullis idr., 2017). Na drugi strani pa področje matematike kaže manjše razlikovanje pri dosežkih deklic in dečkov. Razdevšek - Pučko idr. (2003) ter Peček in Lesar (2006) navajajo, da je matematika edini predmet, kjer deklice v osnovni šoli niso boljše od dečkov. Zadnja mednarodna študija TIMSS (ang. *Trends in International Mathematics and Science Study*), ki se izvaja vse od leta 1995 in predstavlja najdaljšo kontinuirano mednarodno

longitudinalno raziskavo na področju izobraževanja, navaja, da v letu 2015 kar v 23 državah ni bilo ugotovljenih razlik med spoloma v znanju matematike pri učencih 4. razreda. Pri drugih pa so v 18 primerih vodili dečki in v 8 primerih deklice. Slovenija se je na tem testu uvrstila med države z manjšimi razlikami med spoloma, in sicer so slovenski četrtošolci za 4 povprečne točke presegli sovrstnice, pri čemer se je razlika v 8. razredu zmanjšala na polovico (Mullis idr., 2016). Do podobnih rezultatov je prišla mednarodna študija PISA (ang. *Programme for International Student Assessment*) na vzorcu 15-letnih učencev. Tudi v tej raziskavi učenke zadnjih sedmih let dosegajo statistično značilno višje rezultate pri testu branja, pri čemer se skozi obdobje bralne spretnosti dečkov izboljšujejo. Razlike med spoloma pa so bile primerljivo majhne na področju matematike in naravoslovja, kjer pa podobno kot prehodne raziskave tudi ta študija kaže, da v 33 državah od 60 dosegajo dečki boljše učne rezultate (OECD, 2016a). Slovenske 15-letnice tako statistično značilno izstopajo v dosežkih na področju branja in naravoslovja, medtem ko njihovi sovrstniki dosegajo boljše, a ne tudi statistično značilne rezultate v matematiki (OECD, 2016b).

Kljub navedenim nespornim ugotovitvam razlik med spoloma v učni uspešnosti v obdobju obveznega šolanja, objavljenim v najvplivnejših mednarodnih raziskavah, pa študija EACEA (2010) opozarja na določena odstopanja, ki so se pokazala med nacionalnimi in mednarodnimi testiranj. Na primer, pri nacionalnih preverjanjih na Irskem in Islandiji so ugotovili večjo uspešnost otrok ravno nasprotnega spola, kot je podala študija OECD. Navedeno kaže, da so rezultati mednarodnih testiranj pod določenim vplivom merskih karakteristik in vsebine testov, ki odstopajo od specifičnih značilnosti in konteksta nacionalnega družbenega, kulturnega in šolskega okolja. Zato velja njihove ugotovitve, ki se nanašajo na rezultate posameznih držav, obravnavati z določenim zadržkom.

Namen in cilji raziskave

Izhodiščno predstavljena raziskovalna spoznanja prispevajo k identificiranju in izpostavitvi vzrokov, ki so povezani z razlikami med spoloma v učni uspešnosti v osnovnošolskem izobraževanju. Postavlja se vprašanje, zakaj tolikšno zaostajanje dečkov na večini področij, in to zlasti na razredni stopnji. Kateri dejavniki – kot so okolijski, fiziološki, psihološki, družbeni ali šolski – najbolj prispevajo k vzpostavitvi in ohranjanju teh razlik? Temu aktualnemu vprašanju je treba nameniti ustrezno raziskovalno pozornost, ki bo omogočila zasnovo ustrezne intervencije izboljšav v pedagoški praksi.

Ne glede na številčnost in raznolikost dejavnikov, ki imajo ključen vpliv na končni rezultat pri pouku, pa strokovnjaki poudarjajo, da so dejavniki učne uspešnosti v medsebojni interakciji, zato se pri njenem raziskovanju ni dovolj osredotočiti samo na en dejavnik ali skupino dejavnikov, temveč jih je treba obravnavati in razlagati v medsebojni soodvisnosti (Steinmayr idr., 2018). Dobnik (2014) opozarja, da se posamezne raziskave osredinjajo predvsem na proučevanje razlik med spoloma v uspešnosti na posameznih predmetnih področjih (npr. branje, matematika, materni jezik, naravoslovje), ki jih zajemajo nacionalni in mednarodni preizkusi znanja, potrebna pa bi bila obsežnejša raziskava s celostnim vpogledom v učno uspešnost otrok v osnovni šoli.

Na osnovi predstavljene kompleksnosti uspešnosti v šolskem prostoru in pomena, ki ga ima ta na otrokov razvoj in potek kasnejšega življenja ter dokazano prisotno zaskrbljujoče zaostajanje dečkov v uspešnosti, je bil namen naše raziskave z empiričnim kvantitativnim metodološkim pristopom proučiti značilnosti učne uspešnosti deklic in dečkov na reprezentativnem vzorcu slovenskih otrok v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Cilj raziskave je bil tudi poiskati dejavnike oz. vidike, ki kar najbolj pojasnjujejo razlike med uspešnostjo deklic in dečkov.

Metode

Empirični podatki temeljijo na neeksperimentalni kvantitativni metodi dela in so del obširnejše raziskave z naslovom »Vloga gibalne aktivnosti v otrokovem socialnem razvoju v obdobju poznega otroštva« (Zurc, 2009). Naročnik in financer raziskave, ki je bila izvedena kot podoktorski temeljni znanstvenoraziskovalni projekt na Univerzi na Primorskem, je bila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS). Namen raziskave je bil proučiti otrokov socialni razvoj z vidika socialnih spretnosti, vedenjskih težav in šolske uspešnosti ter povezave med navedenimi področji z otrokovo gibalno in športno aktivnostjo v prostem času na reprezentativnem vzorcu slovenskih otrok drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Ugotovitve raziskave na področju gibalne aktivnosti ter povezav med gibanjem in socialnim razvojem so bile objavljene na drugih mestih (Zurc, 2011, 2012, 2013). V pričujočem prispevku pa pozornost posvečamo področju učne uspešnosti proučevane populacije slovenskih otrok, ki doslej na zbranih podatkih še ni bilo natančneje raziskano in objavljeno.

Spremenljivke

V raziskavi smo se v prvi vrsti osredinili na proučevanje učne uspešnosti otrok drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Spremenljivke oz. variable, ki smo jih pri tem proučevali, so vključevale otrokovo vedenje in spretnosti na področju učne uspešnosti, ki jih je lahko učitelj opazoval v razredu. Učitelji razredniki, ki so otroka poučevali vse šolske predmete oz. najmanj dve tretjini, so ocenjevali področja učne uspešnosti pri vsakem otroku, to so:

- splošna šolska uspešnost,
- uspešnost pri branju,
- bralne sposobnosti glede na učne cilje,
- uspešnost pri matematiki,
- matematične sposobnosti glede na učne cilje,
- splošna motivacija za uspeh v šoli,
- spodbuda staršev,
- intelektualno funkcioniranje,
- celotno splošno vedenje v razredu.

Ob navedenih spremenljivkah smo zbrali podatke tudi o zaključnem splošnem učnem uspehu otroka v preteklih šolskih letih, in sicer od prvega razreda do zadnjega končanega razreda med izvedbo raziskave.

Drugi pomemben sklop opazovanih spremenljivk so predstavljali potencialni dejavniki, ki na osnovi spoznanj predhodnih raziskav prispevajo k vzpostavitvi in ohranjanju razlik v učni uspešnosti med deklicami in dečki. Pri tem smo proučevali naslednje dejavnike:

- socialne spretnosti (kot so sodelovanje, asertivnost in samokontrola),
- vedenjske težave (ekstravertiranost, introvertiranost, hiperaktivnost),
- prisotnost razvojnih primankljajev (specifične učne težave, otroci iz socialno depriviligiranih okolij, druge motnje),
- socialno-demografske dejavnike.

Podatke vseh štirih osrednjih skupin dejavnikov otrokove učne uspešnosti smo pridobili z anketiranjem učiteljev. Socialno-demografske spremenljivke pa smo zbrali pri učiteljih (spol, stopnja izobrazbe, število let poučevanja), z anketiranjem otrok (spol, starost, razred, vrsta šole) in njihovih staršev (stopnja izobrazbe, število

otrok v družini). Opisna statistika proučevanih spremenljivk je predstavljena v preglednici 2.

Vzorec

Populacijo predstavljajo osnovnošolke in osnovnošolci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v Republiki Sloveniji. Metoda vzorčenja je bila večstopenjska, in sicer slučajnostno tristopenjska. V raziskavo je bilo vključenih 16 osnovnih šol z vsemi podružničnimi šolami. Vzorčni okvir so predstavljale vse slovenske osnovne šole v registru Statističnega urada Republike Slovenije. Z metodo naključnega izbora so bile izmed obstoječih dvanajstih statističnih regij glede na velikost po naključnem izboru izbrane tri osnovne šole iz osrednjeslovenske regije, po dve osnovni šoli iz podravske in savinjske regije ter po ena osnovna šola iz pomurske, koroške, zasavske, spodnjeposavske, jugovzhodnoslovenske, gorenjske, notranjsko-kraške, obalno-krške in goriške regije. V naključno izbranih šolah so bili na drugi stopnji vzorčenja izbrani razredi od 4. do 6. razreda devetletke oz. njim primerljiva 4. in 5. razred osemletnega osnovnošolskega izobraževanja na šolah, kjer se je ta program še izvajal. Med raziskavo se 3. razred osemletne osnovne šole v Sloveniji ni več izvajal in so bili na vseh šolah vključeni samo 4. razredi devetletke. V raziskavo so bili vključeni samo tisti vzorčeni razredi, katerih vodstva in razredniki izbranih razredov so pristopili k sodelovanju v raziskavi. Na tretji stopnji vzorčenja so bili izbrani vsi učenci teh razredov, katerih starši so podali soglasje k sodelovanju v raziskavi, in ki so bili na dan in uro izvedbe raziskave prisotni v razredu. Te otroke so ocenjevali njihovi učitelji razredniki, ki so prostovoljno pristopili k sodelovanju v raziskavi.

Raziskava je vključevala reprezentativni vzorec 1783 slovenskih otrok, ki so šolskem letu 2006/07 obiskovali 4. in 5. razred osemletke in/ali 4.–6. razred devetletke. Realizacija vključenega vzorca po posameznih merjenih spremenljivkah je bila odvisna od samega pristopa k sodelovanju v raziskavi in od pojavnosti manjkajočih odgovorov ali celotnih nevrnjenih vprašalnikov učiteljev, otrok in staršev. Najpogostejši razlogi za nesodelovanje v raziskavi so bili: odsotnost otroka na dan meritev, starši niso podali soglasja, učitelj ni želel ali mogel sodelovati zaradi službenih obveznosti, starši niso vrnili vprašalnika, ki ga je otrok odnesel na dom. Socialno-demografske značilnosti in realizacijo vzorca po posameznih spremenljivkah prikazuje tabela 1.

V raziskavi je sodelovalo 52 % deklic in 48 % dečkov, povprečna starost je bila 10,4 leta. Dobra polovica (52,7 %) proučevanega vzorca je bila vključena še v program osemletne osnovne šole, 47,3 % pa jih je že obiskovalo prenovljeno devetletno osnovno šolo. Dve tretjini otrok smo zajeli v 4. razredu, pri čemer jih je 32,7 % obiskovalo četrti razred v devetletni osnovni šoli. Od 37,3 % petošolcev jih je 28,3 % obiskovalo peti razred v osemletni osnovni šoli. Šestošolci (5,7 %) pa so predstavljali samo učence devetletne osnovne šole. Zaradi majhnega in neprezentativnega vzorca je bila skupina učencev 6. razreda iz nadaljnjih analiz umaknjena. Iz matičnih šol je bilo 86,6 % otrok. Otroci so prihajali povprečno iz družin z enim otrokom ali dvema ($PV = 1,4 \pm 0,8$). Odziv staršev na anketo o doseženi izobrazbi je bil zelo nizek ($n = 48$), zato smo to spremenljivko iz nadaljnjih analiz umaknili. Pri tistih starših, ki so odgovorili na to vprašanje, je prevladovala srednješolska izobrazba, in sicer tako pri materah kot pri očetih.

Tabela 1: Socialno-demografske značilnosti vzorca

Socialno-demografska značilnost		f (%)
Spol otroka	deklince	907 (52,0)
	dečki	838 (48,0)
Razred	četrti	1012 (57,0)
	peti	662 (37,3)
	šesti ^a	101 (5,7)
Program izobraževanja	osemletna OŠ	935 (52,7)
	devetletna OŠ	840 (47,3)
Vrsta šole	matična	1538 (86,6)
	podružnična	238 (13,4)
Razvojni primanjkljaji	da	109 (8,5)
	ne	1178 (91,5)
Vrsta razvojnih primanjkljajev	specifične učne težave	74 (71,2)
	vedenje	17 (16,3)
	Romi	2 (1,9)
	drugo	11 (10,6)
Spol učitelja	ženska	115 (89,1)
	moški	14 (10,9)
Izobrazba učitelja	učiteljske	1 (0,8)
	akademija (viš. šola)	54 (45,0)
	fakulteta	64 (53,2)
Izobrazba matere ^a	osnovna šola	13 (27,1)
	3-letna poklicna šola	15 (31,2)
	4-letna srednja šola	16 (33,3)
	višja/visoka šola, fakulteta	4 (8,4)
Izobrazba očeta ^a	osnovna šola	7 (14,6)
	3-letna poklicna šola	28 (58,3)
	4-letna srednja šola	10 (20,8)
	višja šola, visoka šola, fakulteta	3 (6,3)
	N	PV (SO)
Starost otroka	1754	10,4 (0,9)
Delovna doba učitelja (leta)	120	18,1 (10,7)
Število otrok v družini	1487	1,4 (0,8)

Legenda: f – frekvenca; % – relativna frekvenca; N – število ocenjenih otrok v populaciji; PV – povprečna vrednost; SO – standardni odklon; ^a – zaradi majhnega števila odgovorov so podatki umaknjeni iz nadaljnjih analiz.

Glavnina zajetega vzorca otrok je predstavljala splošno populacijo z doseganjem pričakovanih razvojnih značilnosti. Razvojni primanjkljaji pa so se po ocenjevanju učiteljev pojavljali pri 8,5 % otrok, pri čemer so bile v ospredju specifične učne težave (71,2 %). Drugi primanjkljaji so se kazali še v obliki vedenjskih težav, kombinaciji vedenjskih in učnih težav ter kot prisotnost kroničnih bolezni.

V raziskavo je bilo vključenih 129 učiteljev razrednega pouka, ki so ocenjevali učno uspešnost otrok v svojem razredu, od tega je bila glavnina žensk (89,1 %); 53,2 % jih je imelo zaključeno univerzitetno izobrazbo na pedagoški fakulteti (profesor razrednega pouka) in 45,0 % višješolsko izobrazbo (pedagoška akademija). Povprečna delovna doba je bila 18 let.

Instrumenti zbiranja podatkov

Za ugotavljanje učne uspešnosti otrok smo uporabili test merjenja razvitosti otrokovega socialnega razvoja, imenovan SSRS (ang. *Social Skills Rating System*), ki sta ga razvila Gresham in Elliott (1990). Namenjen je otrokom, starim od 3 do 18 let. Test vsebuje tri merske lestvice, vezane na socialne spretnosti, vedenjske težave in šolsko uspešnost. Z njimi ugotavljamo socialni razvoj otroka z vidika ocenjevanja otroka samega, njegovih staršev in učitelja. Rezultati testa dajejo vpogled v otrokove socialne kompetence in prilagojeno funkcioniranje v različnih okoljih (šolskem, domačem in širšem družbenem). Test smo s pomočjo pilotne raziskave, ki je potekala na eni izmed gorenjskih osnovnih šol, priredili za uporabo v slovenskem prostoru.

Dosedanje raziskave so dokazale odlično notranjo konsistentnost, statistično veljavnost, zanesljivost in objektivnost navedenega testa (Gresham in Elliott, 1990; Merrell, 2001; Walthall, Konold in Pianta, 2005; Spjeldnes, Koeske in Sales, 2010). Walthall idr. (2005) so ugotovili, da je test primeren za različne družbene skupine (npr. po etničnosti, spolu).

V prispevku se osredinjamo na rezultate ocenjevanja učiteljev razrednikov, ki je vključevalo ocenjevanje postavk o otrokovih socialnih spretnostih (30 postavk), vedenjskih težavah (18 postavk) in šolski uspešnosti (9 postavk). Za vsakega otroka je učitelj izpolnil ločen vprašalnik in otroka tako ocenil individualno na vseh treh merskih lestvicah. Ob tem je učitelj podal tudi odgovore na zaprti tip vprašanj o lastnih socialno-demografskih značilnostih in prisotnih razvojnih primanjkljajih pri učencih. Postavke o socialnih spretnostih in vedenjskih težavah so bile merjene s tristopenjsko ocenjevalno lestvico, kot sledi: 1 – vedenjske težave se nikoli ne pojavijo, 2 – vedenjske težave se pojavijo včasih in 3 – vedenjske težave se pojavijo zelo pogosto. Postavke o učni uspešnosti pa so bile evalvirane s petstopenjsko ordinalno lestvico, pri čemer je ocena 1 pomenila, da otrok v določeni ocenjevani spretnosti sodi med najslabših 10 % v razredu, ocena 2 med slabih 20 % v razredu, ocena 3 med srednjih 40 % v razredu, ocena 4 med boljših 20 % v razredu in ocena 5 med najboljših 10 % v razredu.

Ob navedenem anketiranju učiteljev smo podatke o splošnem učnem uspehu v preteklih šolskih letih in socialno-demografske značilnosti otrok pridobili tudi z neposrednim anketiranjem otrok. Otroci so izpolnjevali vprašalnik zaprtega tipa, ki je vključeval izbiro več ponujenih odgovor in vprašanja z navedbo numeričnega podatka (npr. starost, učni uspeh v preteklih šolskih letih). Podoben vprašalnik smo uporabili tudi za anketiranje staršev vključenih otrok, s katerim smo zbirali podatke o socialno-demografskih značilnostih družine. Oba merska instrumenta smo sestavili sami na osnovi postavljenih ciljev raziskave in ugotovitev predhodnih raziskav.

Postopki zbiranja podatkov

Na osnovi izbranega reprezentativnega vzorca slovenskih otrok je naprej potekalo zbiranje soglasij staršev vključenih otrok. V dogovoru z vodstvi šol je bilo zbiranje podatkov izvedeno od 26. aprila 2007 pa do konca šolskega leta. Test SRSS je bil posredovan razrednikom vključenih razredov, ki so izpolnili test za vsakega otroka v svojem razredu, za katerega so starši podali pisno soglasje k raziskavi in je v času izvedbe raziskave pristopil k anketiranju. Vprašalnike so učitelji izpolnjevali samostojno in individualno v šolskih prostorih (kabinetih, praznih učilnicah), kjer jih nihče ni motil. Učitelji so se lahko kadar koli med izpolnjevanjem ob nejasnostih vprašanj in ob potrebi po podrobnejših navodilih obrnili na izvajalko raziskave, ki je bila prisotna.

Postopek zbiranja in varovanja osebnih podatkov je bil izveden v skladu z zahtevami Zakona o varstvu osebnih podatkov (2007) in ob upoštevanju etičnih vidikov raziskovanja, ki vključujejo raziskave na ljudeh, v skladu z načeli Helsinško-Tokijske deklaracije. Do odgovorov je imela dostop samo izvajalka raziskave, ki je varovala njihovo anonimnost. Vse predstavitev temeljijo na anonimnosti preiskovancev.

Metode analize

Podatki so bili obdelani najprej z univariatno in bivariatno statistiko (Mann-Whitneyjev U-test, test hi-kvadrat, Spearmanova korelacija). Vse analize so bile narejene v programu SPSS, verzije 18.0. Za statistično značilne smo upoštevali razlike in povezave med spremenljivkami na ravni 0,050 statistične značilnosti.

Metode za analizo podatkov so bile izbrane na osnovi vrste spremenljivk (Košmelj, 2007; Žnidaršič, 2013). V raziskavi smo z vidika merske lestvice uporabili imenske ali nominalne spremenljivke (socialno-demografske značilnosti otrok, učiteljev in staršev) ter urejenostne ali ordinalne spremenljivke s petstopenjsko in tristopenjsko ocenjevalno lestvico (učni uspeh, socialne spretnosti, vedenjske težave, socialno-demografske značilnosti). Z vidika vrednosti, ki jih spremenljivke izražajo, spadajo proučevane spremenljivke v kategorijo opisnih ali atributivnih spremenljivk (Košmelj, 2007). Za opis vzorca smo uporabili tudi nekatere številčne spremenljivke (npr. starost, delovna doba učitelja, število otrok v družini).

Na osnovi značilnosti ordinalnih spremenljivk, ki omogočajo poleg primerjanja (je enako/ni enako) še primerjavo večje/manjše, tako da ima vrstni red določen pomen brez ugotavljanja natančnih razlik med vrednostmi (Žnidaršič, 2013), smo za analizo odvisnih spremenljivk na proučevanem vzorcu izbrali metode univariatne statistike (frekvenčna porazdelitev oz. strukturna analiza, mediana, modus) in neparametrične statistične teste za preverjanje razlik med deklicami in dečki v merjenih komponentah učne uspešnosti (Mann-Whitneyjev U-test kot alternativa t-testu za neodvisne vzorce) ter za ugotavljanje povezav med učno uspešnostjo in socialno-demografskimi dejavniki, socialnimi spretnostmi in vedenjskimi težavami (kontingenčne tabele s testom hi-kvadrat, Spearmanov koeficient ranga korelacije).

Rezultati

Tabela 2 prikazuje strukturo učne uspešnosti otrok v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer dosežene rezultate na testu SSRS, ki temeljijo na ocenah učiteljev razrednikov in na poročanju samih otrok o splošni učni uspešnosti v predhodnih razredih.

Učitelji so pri svojih učencih na testu SSRS najboljše ocenili spodbudo staršev za otrokovo učno uspešnost, in sicer so dodelili oceno 5 kar 41,3 % otrok in oceno ≤ 3 v četrtini primerov. Učitelji so visoko ovrednotili tudi otrokovo celotno vedenje v razredu, motivacijo za učno uspešnost, intelektualno funkcioniranje ter uspešnost pri branju in bralne sposobnosti glede na učne cilje. Rezultati srednjih vrednosti dokazujejo, da so učitelji uspešnost otrok v svojem razredu ocenili kot zelo dobro ali odlično v vseh merjenih značilnostih na testu SSRS. Mediana ali srednja vrednost po položaju (Košmelj, 2007) kaže, da se na sredini ranžirne vrste ocen nahaja ocena 4, kar pomeni, da je bila polovica ocen enakih ali manjših in polovica enakih ali večjih od ocene 4. Modus kot najpogostejša vrednost oz. vrednost spremenljivke z največjo frekvenco (Košmelj, 2007) pa izpostavlja najvišjo oceno 5 kar v sedmih

merjenih lastnostih. Samo uspešnost pri matematiki in matematične sposobnosti merjene populacije otrok dosegajo za oceno nižjo srednjo vrednost ($Mo=4$).

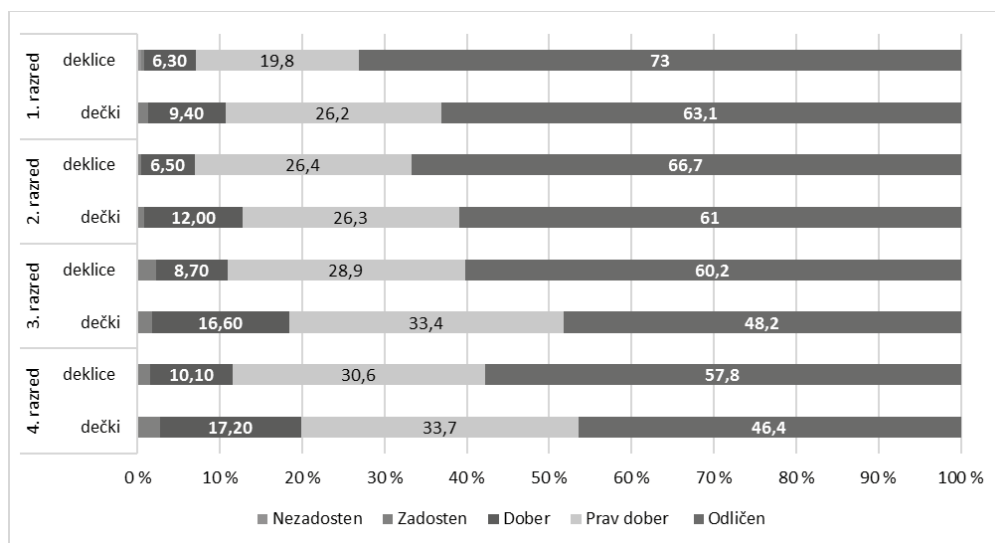
Tabela 2: Struktura slovenskih otrok v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole po učni uspešnosti in testiranje razlik med deklicami in dečki

Učna uspešnost ^a	N	Me	Mo	Min.	Maks.	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	P
Splošna šolska uspešnost.	1547	4,0	5,0	1	5	65 (4,2)	98 (6,3)	413 (26,7)	474 (30,7)	497 (32,1)	< 0,001
Uspešnost pri branju.	1551	4,0	5,0	1	5	67 (4,3)	139 (8,9)	342 (22,1)	429 (27,7)	574 (37,0)	< 0,001
Uspešnost pri matematiki.	1537	4,0	4,0	1	5	60 (3,9)	138 (9,0)	394 (25,6)	475 (30,9)	470 (30,6)	0,053
Bralne sposobnosti glede na učne cilje.	1551	4,0	5,0	1	5	61 (3,9)	133 (8,6)	344 (22,2)	447 (28,8)	566 (36,5)	< 0,001
Matematične sposobnosti glede na učne cilje.	1525	4,0	4,0	1	5	57 (3,7)	124 (8,1)	394 (25,8)	486 (31,9)	464 (30,4)	0,107
Motivacija za učno uspešnost.	1544	4,0	5,0	1	5	46 (3,0)	108 (7,0)	358 (23,2)	489 (31,7)	543 (35,2)	< 0,001
Spodbuda staršev.	1545	4,0	5,0	1	5	32 (2,1)	84 (5,4)	278 (18,0)	513 (33,2)	638 (41,3)	< 0,001
Intelektualno funkcioniranje.	1544	4,0	5,0	1	5	43 (2,8)	109 (7,1)	375 (24,3)	500 (32,4)	517 (33,5)	< 0,001
Celotno vedenje v razredu.	1547	4,0	5,0	1	5	48 (3,1)	96 (6,2)	329 (21,3)	529 (34,2)	545 (35,2)	< 0,001
Učni uspeh 1. razred.	493	5,0	5,0	1	5	1 (0,2)	4 (0,8)	39 (7,9)	114 (23,1)	335 (68,0)	0,018
Učni uspeh 2. razred.	543	5,0	5,0	2	5	0 (0)	3 (0,6)	50 (9,2)	144 (26,5)	346 (63,7)	0,088
Učni uspeh 3. razred.	954	5,0	5,0	2	5	0 (0)	19 (2,0)	120 (12,6)	299 (31,3)	516 (54,1)	< 0,001
Učni uspeh 4. razred.	742	5,0	5,0	2,0	5,0	0 (0)	16 (2,2)	99 (13,3)	238 (32,1)	389 (52,4)	< 0,001

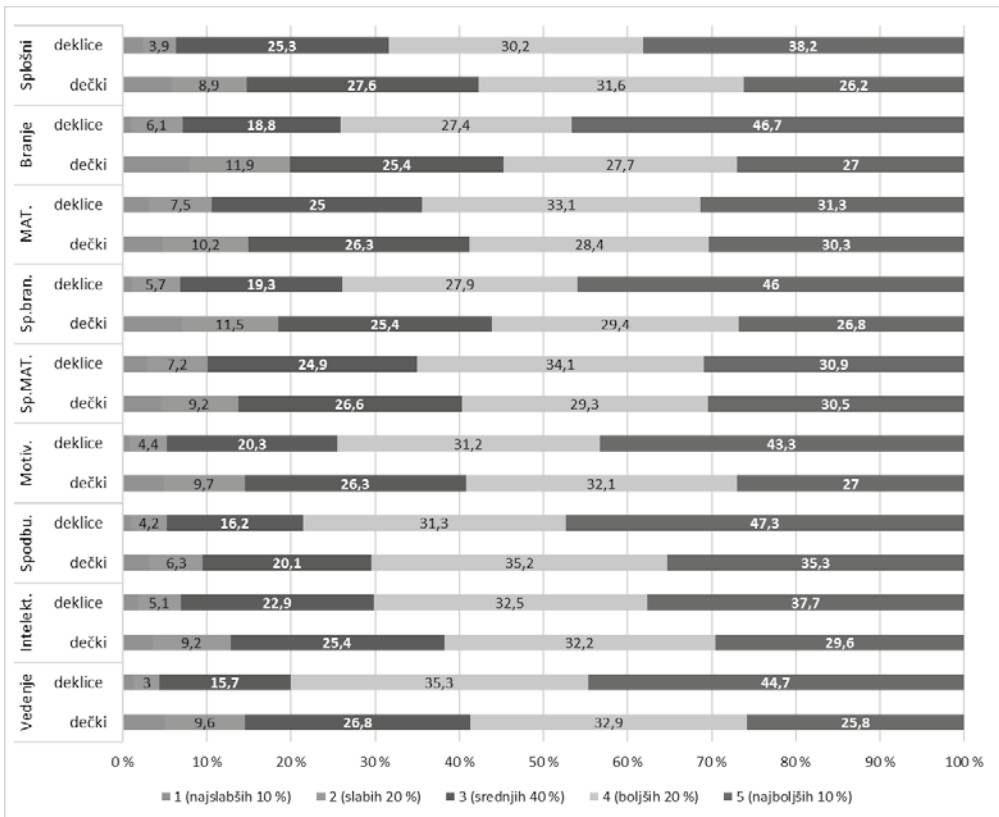
Legenda: N – število ocenjenih otrok v populaciji v posamezni merjeni spremenljivki; Me – mediana, srednja vrednost po položaju; Mo – modus, najpogostejša vrednost; Min. – minimalna vrednost; Maks. – maksimalna vrednost; ^a – ocene na merski lestvici (od 1 do 5): prvih 9 spremenljivk so ocenjevali učitelji razredniki (1 – najslabših 10 %, 2 – slabih 20 %, 3 – srednjih 40 %, 4 – boljših 20 %, 5 – najboljših 10 % otrok v razredu), splošni učni uspeh od 1. do 4. razreda so poročali otroci (1 – nezadosten, 2 – zadosten, 3 – dober, 4 – prav dober, 5 – odličen); p – testiranje statistično značilnih razlik med deklicami in dečki (Mann-Whitneyjev U-test).

Poročanja otrok o splošnem učnem uspehu v predhodnih letih potrjujejo, da na razredni stopnji osnovne šole prevladuje odličen uspeh. Dve tretjini otrok dosegata odličen učni uspeh v 1. in 2. razredu in dobra polovica otrok v 3. in 4. razredu, pri čemer z leti šolanja upada število odličnjakov in narašča število prav dobrih in dobrih učencev.

Mann-Whitneyjev U-test je pokazal prisotnost statistično značilnih razlik med deklicami in dečki v sedmih značilnostih šolske uspešnosti na testu SSRS ($p < 0,001$) ter v splošnem učnem uspehu v 1. razredu ($p = 0,018$) ter v 3. in 4. ($p < 0,001$) razredu (preglednica 2). Statističnih značilnih razlik med spoloma ni bilo ugotovljenih samo v uspešnosti pri matematiki ($p = 0,053$) ter z njimi povezanimi matematičnimi sposobnostmi ($p = 0,107$). V vseh merjenih spremenljivkah, tudi pri tistih, kjer niso bile ugotovljene statistično značilne razlike, so deklice dosegle boljše rezultate v primerjavi z dečki, kar prikazujeta grafična prikaza 1 in 2. Glede na dobljene razlike v najvišji oceni 5 deklice zlasti izrazito presegajo dečke v uspešnosti pri branju (19,7 % razlike v korist deklic) in bralnih sposobnostih (19,2 % prednosti), vedenju v razredu (18,9 % prednosti) ter motivaciji za uspeh v šoli (16,3 % prednosti). Dečki v vseh spremenljivkah na testu SSRS prevladujejo pri uvrstitvi med srednje uspešne, slabše in najslabše učence v razredu. Med slednjimi zlasti izstopa petina dečkov, ki izkazuje podpovprečno bralno uspešnost (19,8 %) in bralne sposobnosti glede na učne cilje (18,5 %).



Graf 1: Razlike med deklicami in dečki v splošnem učnem uspehu



Graf 2: Razlike med deklicami in dečki v učni uspešnosti, doseženi na testu SSRS

Nadalje so analize pokazale, da je učna uspešnost statistično značilno povezano z razvitostjo otrokovih socialnih spretnosti ter odsotnostjo vedenjskih težav in razvojnih primanjkljajev, kjer so bile vse povezave statistično značilne na ravni manj kot 1 % tveganja (tabela 3). Poglobljene korelacije po posameznih ocenjevalnih lestvicah na testu SSRS so razkrile, da otrokova uspešnost v šoli statistično značilno narašča z večjo razvitostjo spretnosti, kot so sodelovanje z drugimi, asertivnost in samokontrola, ter upada s pojavnosti vedenjskih težav na področju ekstravertiranosti, introvertiranosti in hiperaktivnosti.

V korelacijsko matriko smo vključili tudi neodvisne spremenljivke oz. potencialne zunanje ali socialno-demografske dejavnike učne uspešnosti. Tabela 3 prikazuje dejavnike, ki so pokazali največ statistično značilnih povezav. Prisotnost razvojnih primanjkljajev je pokazala negativno, srednje močno, statistično značilno povezanost z vsemi opazovanimi spremenljivkami učne uspešnosti. Druge

statistično značilne povezave pa so bile šibke jakosti. Učna uspešnost otrok po oceni učiteljev tako statistično značilno upada s starostjo otrok in vključenostjo v osemletno osnovno šolo. Podobno z večanjem števila otrok v družini statistično značilno, a s šibko povezanostjo upadajo spodbuda staršev, motivacija otroka, učni uspeh v prehodnih razredih (zlasti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju), splošna šolska uspešnost in bralne sposobnosti.

Tabela 3: Povezave med učno uspešnostjo, socialno-demografskimi dejavniki, socialnimi spretnostmi in vedenjskimi težavami

Učna uspešnost ^a	Socialno-demografske značilnosti – ro (p)				Socialne spretnosti ro (p)	Vedenjske težave ro (p)
	Št. otrok v družini	razvoj. prima. ^b	program izobraž. ^c	starost		
Splošna šolska uspešnost.	-0,057 (0,039)	0,399 (< 0,001)	-0,122 (< 0,001)	-0,096 (< 0,001)	0,612 (< 0,001)	-0,448 (< 0,001)
Uspešnost pri branju.	-0,052 (0,059)	0,375 (< 0,001)	-0,076 (0,003)	-0,040 (0,116)	0,562 (< 0,001)	-0,389 (< 0,001)
Uspešnost pr matematiki.	-0,022 (0,424)	0,390 (< 0,001)	-0,141 (< 0,001)	-0,130 (< 0,001)	0,536 (< 0,001)	-0,388 (< 0,001)
Bralne sposobnosti glede na učne cilje.	-0,054 (0,049)	0,387 (< 0,001)	-0,080 (0,002)	-0,043 (0,092)	0,572 (< 0,001)	-0,401 (< 0,001)
Matematične sposobnosti glede na učne cilje.	-0,022 (0,422)	0,395 (< 0,001)	-0,141 (< 0,001)	-0,127 (< 0,001)	0,529 (< 0,001)	-0,385 (< 0,001)
Motivacija za učno uspešnost.	-0,075 (0,006)	0,364 (< 0,001)	-0,084 (0,001)	-0,077 (0,003)	0,649 (< 0,001)	-0,491 (< 0,001)
Spodbuda staršev.	-0,135 (< 0,001)	0,250 (< 0,001)	-0,069 (0,007)	-0,066 (0,010)	0,547 (< 0,001)	-0,405 (< 0,001)
Intelektualno funkcioniranje.	-0,050 (0,071)	0,393 (< 0,001)	-0,105 (< 0,001)	-0,088 (0,001)	0,605 (< 0,001)	-0,448 (< 0,001)
Celotno vedenje v razredu.	-0,003 (0,914)	0,337 (< 0,001)	-0,039 (0,128)	-0,039 (0,132)	0,687 (< 0,001)	-0,591 (< 0,001)
Učni uspeh 1. razred.	-0,040 (0,425)	0,318 (< 0,001)	-0,010 (0,820)	-0,022 (0,620)	0,468 (< 0,001)	-0,307 (< 0,001)
Učni uspeh 2. razred.	-0,101 (0,033)	0,384 (< 0,001)	-0,052 (0,228)	-0,026 (0,541)	0,407 (< 0,001)	-0,287 (< 0,001)
Učni uspeh 3. razred.	-0,093 (0,008)	0,343 (< 0,001)	-0,042 (0,201)	-0,046 (0,160)	0,525 (< 0,001)	-0,341 (< 0,001)
Učni uspeh 4. razred.	-0,070 (0,075)	0,319 (< 0,001)	-0,109 (0,003)	-0,044 (0,236)	0,533 (< 0,001)	-0,398 (< 0,001)

Legenda: ^a – ocene na merski lestvici (od 1 do 5): prvih 9 spremenljivk so ocenjevali učitelji razredniki (1 – najslabših 10 %, 2 – slabih 20 %, 3 – srednjih 40 %, 4 – boljših 20 %, 5 – najboljših 10 % otrok v razredu), splošni učni uspeh od 1. do 4. razreda so poročali otroci (1 – nezadosten, 2 – zadosten, 3 – dober, 4 – prav dober, 5 – odličen); ^b – prisotnost razvojnih primanjkljajev po oceni učitelja (1 – da, 2 – ne); ^c – program osnovnošolskega izobraževanja (1 – devetletna OŠ, 2 – osemletna OŠ); f – frekvenca; % – relativna frekvenca; ro (p) – koeficient Spearmanove korelacije rangov in njegova statistična značilnost.

Stopnja izobrazbe učitelja, njegov spol in leta delovnih izkušenj v razredu niso pokazali statistično pomembnih povezav z uspešnostjo otrok. Prav tako se je pozitivno izkazalo, da na učno uspešnost nima vidnejšega vpliva vrsta šole (matična, podružnična), saj so bile vse povezave kljub statistični značilnosti šibke jakosti. Višja splošna šolska uspešnost ($r_o = 0,051$) in boljša ocena splošnega vedenja v razredu ($r_o = 0,050$) se je pojavila na podružničnih šolah. Nadalje sta bili uspešnost pri matematiki ($r_o = 0,065$) in matematične sposobnosti ($r_o = 0,052$) statistično značilno na ravni manj kot 1 % tveganja prav tako višje ocenjeni pri učencih na podružnični šoli ter sta upadali z razredom šolanja ($uspeh_{r_o} = -0,080$, $sposobnosti_{r_o} = -0,075$). Pričakovano je z napredovanjem v višje razrede statistično značilno upadala tudi ocena otrokovega intelektualnega funkcioniranja ($r_o = -0,053$, $p = 0,038$).

Razprava

Raziskava na reprezentativnem vzorcu 1783 slovenskih osnovnošolskih otrok drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja je pokazala njihovo visoko učno uspešnost, kjer se je najpogosteje pojavljal odličen splošni učni uspeh. Temu sledijo ugotovitve ocenjevanja učne uspešnosti na standardiziranem testu SSRS, ki smo ga uporabili na vzorcu učiteljev proučevanih otrok. Najvišje so učitelji ocenili spodbudo oz. podporo staršev, ki se tako kaže kot najpomembnejši dejavnik otrokove uspešnosti v šoli. Za doseganje dobrih šolskih rezultatov pa so v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pomembni še otrokovo celotno vedenje v razredu, motivacija za učno uspešnost, intelektualno funkcioniranje ter uspešnost pri branju in doseganje bralnih sposobnosti v skladu z učnimi cilji.

Medtem ko je naša raziskava pokazala visoko izraženo podporo staršev za uspešnost njihovega otroka v šoli, pa mednarodna študija PISA presenetljivo ugotavlja, da je Slovenija v primerjavi z drugimi državami dokaj nizko ocenjena v tem indikatorju (47. mesto/55 držav) (OECD, 2016b). Pri tem velja omeniti, da je bila podpora staršev v navedeni raziskavi ocenjena samo s spremenljivko frekvence pogovorov s starši po pouku ter ne zajema vseh vidikov in celostnega vpogleda v ta kompleksen dejavnik. Odstopanja med mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami so ugotovile že druge študije (EACEA, 2010). V naši raziskavi smo nadalje ugotovili statistično pomembne razlike v spodbudi staršev med deklicami in dečki, ki so jo po oceni učiteljev v večji meri deležne deklice. Podobno ugotavljajo sorodne domače raziskave, in sicer da deklice v primerjavi z dečki prejemajo večjo podporo, višja pričakovanja in večjo spodbudo svojih staršev (Peček in Lesar, 2006). Pečjak in Košir (2003) podobno poročata, da slovenske osnovnošolke v

primerjavi s sovrstniki pogosteje uporabljajo učinkovite učne strategije tudi zaradi pričakovanj okolja, predvsem staršev in učiteljev, ki do deklet gojijo višja pričakovanja glede natančnosti in marljivosti za učenje ter višjih šolskih ocen. Glede na dobljene ugotovitve naše in sorodnih raziskav je pričakovati, da bo otrokova učna uspešnost v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v močni korelaciji s podporo njegovih staršev. Večje kot je zanimanje in poznavanje staršev za otrokovo izobraževanje, višja kot so njihova pričakovanja in bolj kot je otrokovo izobraževanje pomembno in uveljavljeno v družini ter podprto z materialnimi možnostmi, kot so učila in dodatna izobraževanja, več pozornosti mu bo pripisoval tudi otrok sam, kar se bo posledično izrazilo v njegovi boljši učni uspešnosti.

V prihodnjih raziskovanjih velja posebno pozornost posvetiti proučevanju vpliva izobrazbe mater in očetov na učno uspešnost otrok, saj so predhodne raziskave doma in v tujini že dokazale, da so otroci v osnovni šoli tem bolj uspešni, čim višje so izobraženi njihovi starši (Peček idr., 2006; Marjanovič Umek idr., 2007; Rouse in Fantuzzo, 2009). V naši raziskavi zaradi majhne odzivnosti staršev na vprašalnik o doseženi stopnji izobrazbe nismo mogli testirati tega dejavnika. Zagotovo pa mu velja posvetiti ustrezno raziskovalno pozornost v prihodnje in proučiti, kakšna je vloga izobrazbe mater in izobrazbe očetov na učno uspešnost hčera in sinov, in to v različnih starostnih obdobjih, saj nekatere raziskave kažejo, da je ta vpliv zlasti velik ob vstopu v šolo (Geoffroy idr., 2010).

S poglobljenim proučevanjem spola kot enega izmed osrednjih dejavnikov učne uspešnosti na razredni stopnji osnovne šole smo prišli do pomembnih ugotovitev, da deklice v vseh proučevanih spremenljivkah, in sicer tako na testu SSRS kot tudi v splošnih učnih uspehih v predhodno zaključenih razredih, statistično pomembno na ravni manj kot 1 % tveganja dosegajo boljše učne rezultate od dečkov, razen v matematičnih sposobnostih. Do podobnih rezultatov in s tem boljše učne uspešnosti deklic v primerjavi z dečki so prišli tudi v sorodnih domačih raziskavah (Pečjak in Košir, 2003; Razdevšek - Pučko idr., 2003; Peček in Lesar, 2006; Dobnik, 2014; Hočevnar, 2014) kot tudi v največjih mednarodnih longitudinalnih študijah na področju izobraževanja (Mullis idr., 2016; OECD, 2016a; Mullis idr., 2017). Primerljivo navedenim raziskavam smo tudi v naši raziskavi proučevali šolsko uspešnost in razlike med spoloma s testom SSRS na dveh temeljnih področjih, kot sta branje in matematika. Dobljene ugotovitve se ujemajo s sorodnimi raziskavami, ki ne kažejo statistično značilnih razlik med spoloma na področju matematike, medtem ko so te prisotne pri branju, kjer uspeh deklic statistično značilno presega dečke.

Na področju dosežkov v znanju matematike razlike med spoloma v večini držav po svetu kot tudi v Sloveniji niso statistično značilne. Kljub temu je možno opaziti določeno prednost dečkov, ki pa se v zadnjih letih zmanjšuje. Raziskava TIMSS poroča, da je Slovenija pri četrtošolcih v letu 2015 zmanjšala razlike med spoloma pri dosežkih iz matematike v 4. razredu, kjer so bili v preteklih izvedbah te študije (od leta 2007) statistično značilno v prednosti dečki. Dosežki iz matematike pri obeh spolih naraščajo, pri čemer je opazen zlasti velik napredek slovenskih četrtošolk v letu 2015, ki botruje zmanjšanju razlik med spoloma (Mullis idr., 2016). Do podobnih ugotovitev, da razlike med spoloma v uspešnosti pri matematiki niso statistično značilne, da pa obstaja določena manjša prednost dečkov, je prišla raziskava PISA (OECD, 2016b). Ob navedenih mednarodnih longitudinalnih raziskavah podobno zaključujejo glede razlik med spoloma v matematiki tudi študije na drugih populacijah. Rosselli, Ardila, Matute in Inozemtseva (2009) so na primer na vzorcu učencev iz Kolumbije in Mehike ugotovili, da ni statistično pomembnih razlik med spoloma v matematični uspešnosti in matematičnih sposobnostih pri starostni skupini od 7 do 10 let, slednje pa se pokažejo po 13. letu, ko so pri nekaterih nalogah boljši dečki (aritmetični problemi), pri nekaterih pa deklice (mentalne matematične operacije). Podobno kot tuje raziskave tudi v naši raziskavi na osnovi rezultatov testa SSRS ugotovljamo, da v uspešnosti pri matematiki ni statistično značilnih razlik med deklicami in dečki drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Vendar za razliko od drugih raziskav, kjer se kaže manjša prednost dečkov, smo v naši raziskavi ugotovili nekoliko boljše rezultate pri deklicah. Podatki naše raziskave so bili zbrani v primerljivem obdobju (2007), ko sorodne raziskave poročajo o statistično značilni prednosti dečkov, ki pa se je v zadnjem desetletju zmanjšala. Zato bi veljalo zbiranje podatkov naše raziskave ponoviti na enakem reprezentativnem vzorcu in primerjati, ali je prišlo do kakšnih sprememb. Predvsem pa velja vključiti tudi analizo uspešnosti pri naravoslovnih predmetih ter testirati razlike med spoloma, o katerih poroča zadnja študija PISA, da so v Sloveniji, ravno nasprotno kot pri matematiki, uspešnejše deklice (OECD, 2016b).

Ugotovili smo, da dečke in deklice v učni uspešnosti najbolj ločujejo uspešnost pri branju in dosežene bralne sposobnosti glede na učne cilje. Alarmanten je podatek, da petina dečkov ne dosega bralnih sposobnosti glede na postavljene cilje nacionalnega kurikuluma. O podobnih ugotovitvah poroča tudi mednarodna študija bralne pismenosti. Na zadnjem testiranju leta 2016 so slovenske četrtošolke kar za 19 točk presegle dečke. S tem se je Slovenija uvrstila na visoko, 19. mesto med 50 državami po premoči deklic in zaostajanju dečkov v bralni pismenosti. Analiza trendov je pokazala, da se navkljub izboljševanju bralne pismenosti pri obeh spolih, trend statistično značilne večje uspešnosti slovenskih deklic kontinuirano nadaljuje

vse od leta 2001 (Mullis idr., 2017). Statistično značilno boljše dosežke deklic v branju navaja tudi študija PISA (OECD, 2016b). Kanadska raziskava (Deasley idr., 2018) pa je pokazala, da deklice prekašajo dečke že na testih začetne pismenosti in v predbralni fazi pogosteje posegajo po zahtevnejših slikanicah. Zakaj prihaja do tako velikih razlik v prednosti deklic in do zaostajanja dečkov v učni uspešnosti na področju branja, je vprašanje, ki ga ni možno pojasniti z enostavnim odgovorom in si zasluži temeljito samostojno obravnavo, ta pa presega okvire te razprave. Vsekakor pa dosedanja spoznanja kažejo, da je uspešnost pri branju rezultat še drugih zunanjih dejavnikov, ki so v večji meri prisotni pri deklicah, kot so otrokovo vsesplošno vedenje v razredu oz. dobre socialne spretnosti in odsotnost vedenjskih težav ter visoka pričakovanja staršev (Entwisle, Alexander in Olson 2007; McIntosh, Horner, Chard, Dickey in Braun, 2008; Breslau, Breslau, Miller in Raykov, 2011). Močno povezavo med učno uspešnostjo na vseh opazovanih področjih (splošni uspeh, uspeh pri branju in v matematiki, motivacija, spodbuda staršev, splošno intelektualno funkcioniranje in vedenje v razredu) in razvitostjo socialnih spretnosti (sodelovanje, empatija in asertivnost) ter odsotnostjo vedenjskih težav (ekstravertiranost, introvertiranost in hiperaktivnost) je pokazala tudi naša raziskava. Booth, Boyle in Kelly (2010) so na osnovi metaanalize 48 raziskav izpostavili, da pri otrocih, ki imajo težave pri branju, te variirajo in nimajo enotnih standardov. Prevečkrat so njihove težave obravnavane kot učne težave, pa vendarle navedena študija ugotavlja, da so razlike v testih uspešnosti pri branju tudi rezultat načina ocenjevanja, zahtev bralne naloge in kriterijev definicije bralne uspešnosti. Z uspešnostjo pri branju je neposredno povezana tudi bralna motivacija. Otroci, ki so uspešni pri branju, so bolj motivirani za pogostejše branje, posledično do izboljševanja bralne tehnike. Raziskava na vzorcu otrok od 3. do 5. razreda osnovne šole je pokazala, da se skupini uspešnih in manj uspešnih učencev pri branju statistično značilno razlikujeta v zaznavanju branja kot težke aktivnosti, ki manj uspešne učence vodi v vedno manjše zanimanje za branje (Romih, 2014). Opozoriti velja tudi na določene razvojne motnje, kot sta disleksija in legastenija, ki sta nevrofiziološko pogojeni in se lahko manifestirata kot težave pri branju. Otroci s tovrstnimi primanjkljaji predstavljajo pomemben del otrok z bralnimi težavami (Pekljaj, 2016). V prihodnje je treba pri dečkih v začetnih razredih osnovne šole razvijati zanimanje za branje ter hkrati pozornost posvetiti zgodnjemu sistematičnemu odkrivanju in takojšnji obravnavi morebitnih razvojnih primanjkljajev. Zgleden primer na tem področju lahko ponudi dvoletni slovenski projekt (2011–2013), katerega temeljni cilj je bil prispevati k zagotavljanju enakih možnosti in dostopa do kakovostnega izobraževanja s spodbujanjem razvoja bralne pismenosti pri osnovnošolcih (Nolimal, 2014). Projekt, ki je temeljil na akcijski metodologiji s ciklično izvedbo akcijskih korakov in stalnim uvajanjem izboljšav, je potekal na 42 osnovnih šolah, med katerimi jih je več kot 80 % pred začetkom

dosegalo podpovprečne rezultate učencev na nacionalnih preverjanjih znanja. Dobljene kvantitativne in kvalitativne ugotovitve evalvacije projekta so pokazale, da je možno s povečanjem bralnih aktivnosti med poukom in izven njega (npr. vsakodnevno glasno in tiho branje, branje v nadaljevanjih, družinsko in medgeneracijsko branje, teden branja, pripovedovanje, iskanje in povzemanje bistva, izvedba aktivnosti po navodilih, interpretacija grafičnih prikazov ipd.) pri učencih v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole povečati njihovo motivacijo in interes za branje, izboljšati tehniko branja (tekočnost in hitrost razumevanja besedila), bralne učne strategije ter dosežke na nacionalnih preverjanjih znanja. Motivacija za branje se je po koncu projektnih aktivnosti zlasti povečala na razredni stopnji in dosegla 70 % uspešnost v populaciji. Prav tako je ob zaključku projekta kar tri četrtine učencev na razredni stopnji doseglo tekoče avtomatizirano branje z dobrim razumevanjem, to pa je bilo nad slovenskim povprečjem. Povečala se je tudi refleksija učencev in učiteljev o lastnih bralnih učnih strategijah. Tovrstno preizkušeno in učinkovito pedagoško intervencijo bi zato veljalo obdržati kot stalno prakso, saj dokazano odpravlja neutemeljene razlike v učnih dosežkih osnovnošolcev ter prispeva tudi k profesionalnemu razvoju učiteljev.

Na osnovi proučevanega reprezentativnega vzorca v naši raziskavi je možno dobljene ugotovitve posplošiti na populacijo učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja slovenskih osnovnih šol. Pri tem pa velja opozoriti tudi na določene omejitve raziskave. Z vidika metodologije se je pokazala velika zahtevnost zbiranja podatkov s testom SSRS, saj je po navodilih standardiziranega vprašalnika razredni učitelj ocenjeval vsakega otroka v svojem razredu. Test SSRS namreč določa vključitev samo enega učitelja, ki oceni vse otroke v razredu in jih tako primerja med seboj ter posameznika umesti z vidika učne uspešnosti v kontekst razreda. Navedeno je pomenilo, da je posamezni učitelj izpolnil toliko vprašalnikov, kolikor je bilo otrok v njegovem razredu, ki so sodelovali v raziskavi. Posamezni vprašalnik je vseboval 57 postavk in zahteval najmanj eno uro za izpolnjevanje, v večjih razredih tudi do dve uri. Učitelji pogosto niso bili pripravljeni na takšen obseg sodelovanja med delovnim časom, zato je pogosto predstavljal težavo omejen čas, ki je bil na voljo za izpolnjevanje. Dobljene ugotovitve tako temeljijo na osebnih pogledih učiteljev o učni uspešnosti svojih učencev, ki so jih podali v določenem času in pogojih. Zato je predvidevati prisotnost t. i. subjektivnih napak ocenjevanja, kot je na primer halo učinek, in določeno subjektivnost zbranih podatkov, ki smo jo poskušali premostiti z metodološkimi pristopi, kot so reprezentativnost in velikost vzorca ter s tem doseganje robustnosti statistike, vključitev kontrolnih vprašanj (npr. vzporedni podatki o dejanski učni uspešnosti

otrok, socialno-ekonomskem statusu družine s strani otroka in staršev), uporaba neparametričnih statističnih testov ter vključitev dodatnega ocenjevalca. Učno uspešnost proučevanih otrok s testom SSRS so v nadaljevanju raziskave ocenjevali tudi profesorji športne vzgoje, katerih odziv pa je bil bistveno manjši in izpolnjevanje zahtevnejše. Za izpolnitev celotnega testa je potrebno dobro poznavanje otrokove učne uspešnosti na vseh predmetnih področjih kurikulumu, to pa ustreza kompetencam in delu profesorja razrednega pouka. Zato test tudi ni predviden in standardiziran za uporabo pri šolskih svetovalnih delavcih. Navedena raziskava je bila prva v slovenskem prostoru, v kateri je bil uporabljen test SSRS. Dobljene ugotovitve so zato zelo pomembne za prihodnja raziskovanja in izboljšave tako v postopku zbiranja podatkov kot tudi pri vsebinskih dopolnitvah vprašalnika glede na kulturne in izobraževalne posebnosti slovenskih šolarjev, ki so se pokazale v dobljenih ugotovitvah te študije. Vsekakor si ocenjevalna lestvica učne uspešnosti zasluži tudi samostojno poglobljeno metodološko analizo merskih lastnosti veljavnosti in zanesljivosti z vidika primerjave s standardiziranimi mednarodnimi testiranjmi, kot so PIRLS, TIMSS in PISA. Ena izmed osrednjih prednosti testa SSRS v primerjavi z navedenimi je namreč v tem, da se ne osredinja samo na posamezna področja učne uspešnosti, kot sta bralna pismenost ali matematično znanje, temveč zaobjame otrokovo uspešnost v šoli kot celoto. To omogoča vpogled v sovplivanje številnih dejavnikov, ki odločajo o učnem uspehu, ter posebej ustreza evalvaciji uspešnosti otrok v začetku šolanja. Gre tudi za enega izmed redkih psiholoških in razvojnih testov, za testiranje katerega ima ob diplomiranem psihologu pristojnost tudi profesor razrednega pouka.

Ob navedenih ugotovitvah pa ne moremo mimo dejstva, da na učno uspešnost vplivajo še drugi dejavniki ter zlasti interakcije med njimi. Kot navaja Hattie (2018) na osnovi metaanalize ugotovitev več kot 15-letnega raziskovanja učnih izidov, so dejavniki učne uspešnosti, ki izvirajo iz učenca, in dejavniki, ki izvirajo iz načina poučevanja, med najbolj vplivnimi in priznanimi, hkrati pa tudi med najbolj raziskanimi. Hattie zato meni, da izziv za pedagoške raziskave predstavljajo manj poznani dejavniki, ki izvirajo iz domačega okolja, in tisti, ki so povezani neposredno z otrokovim učiteljem in njegovim ključnim vplivom na otrokovo učno uspešnost ter posledično na kakovost življenja v prihodnosti.

Zaključek

V izvedeni raziskavi smo si postavili vprašanje o razlikah med spoloma v učni uspešnosti na razredni stopnji osnovne šole ter vprašanje, kateri dejavniki v največji meri vzpostavljajo in ohranjajo te razlike. Dobljene ugotovitve kvantitativne raziskave na reprezentativnem vzorcu slovenskih otrok drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja predstavljajo pomembna izhodišča za nadaljnja raziskovanja otrokove uspešnosti v šoli in podajajo usmeritve za pedagoško prakso. Raziskava je pokazala, da je treba posebno pozornost nameniti učni uspešnosti dečkov, saj za deklicami zaostajajo na vseh področjih. Najmanjše razlike so v matematiki, a posebej zaskrbljujoča je petina celotne populacije dečkov, ki izkazuje podpovprečno uspešnost pri branju in razvitosti bralnih sposobnosti. Pri pouku na razredni stopnji je zato treba vključiti inovativne motivacijske strategije, ki bodo dečke spodbudile k pogostejšemu branju ter hkrati v šolskem prostoru vpeljati pristope sistematičnega zgodnjega odkrivanja razvojnih primanjkljajev, ki so povezani s težavami pri branju. Ugotovitve naše študije tudi kažejo, da je učna uspešnost pod močnim vplivom tako zunanjih, družbeno-socialnih dejavnikov, kot je spodbuda staršev za otrokovo uspešnost v šoli, ter socialno-demografskih značilnosti, zlasti spol otroka in socialno-ekonomski status družine, kot tudi notranjih, psihološko-fizioloških dejavnikov, ki se kažejo v razvitosti socialnih spretnosti ter odsotnost kakršnih koli razvojnih ali vedenjskih primanjkljajev. Vključitev in sodelovanje s starši je zato v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju enakovredno pomembno kot v prvih treh razredih osnovne šole. Zelo pomembno je tudi interdisciplinarno sodelovanje med profesorjem razrednega pouka in strokovnimi službami (to so npr. psiholog, defektolog, pedagog, socialni pedagog) ter zdravstvenim osebjem (kot sta šolski zdravnik in šolska medicinska sestra), ki se vsi vključujejo v obravnavo in razvoj otroka na razredni stopnji. Dobljeni rezultati opozarjajo tudi na vpliv halo učinka otrokovega spola na učiteljevo ocenjevanje, saj se učna uspešnost deklic ocenjuje višje tudi pod vplivom bolj zaželenega vedenja v razredu in večje motivacije za uspeh, boljših socialnih spretnosti ter odsotnosti vedenjskih težav. Ugotovljeni dejavniki zato zahtevajo posebno pozornost in osveščenost učitelja, da bi vsakemu otroku omogočili kakovostno, veljavno in etično ocenjevanja učnih dosežkov ter s tem zagotovili pravičnost v izobraževanju.

Summary

Academic achievement is one of the most important and influential factors in a child's development, especially during the period of late childhood (Papalia et al., 2003), when the child is attending the class-teaching level of primary school. School is an important source of personal perception of wellbeing, and at the same time, experiencing a feeling of safety and comfort in school is crucial for reaching optimal academic achievement and healthy development of growing children (Steinmayr et al., 2018). According to findings from the Slovenian National Institute of Public Health, experiencing school success as satisfying is one of the main factors in protecting a child's health (Jeriček Klanšček et al., 2015). There are numerous complex internal and external factors that influence the child's academic achievement. Previous studies focused on various factors, from the physical environment and social setting to the child's physiological and psychological characteristics. Common findings highlighted the question of gender differences, which seems as an issue that could have crucial impact on academic achievement. Based on these records, the purpose of our empirical study was to examine academic performance among girls and boys in the second educational cycle of primary school on a representative sample of Slovenian pupils. Additionally, the aim of our research was to find factors explaining any differences between genders.

The empirical study was based on the survey design and was part of the larger research project titled "The role of physical activity in child's social development in late childhood" (Zurc, 2009). The project was implemented as part of postdoctoral research at the University of Primorska, with funding from the Slovenian Research Agency. This article presents the findings of the survey based on a sample of 1783 children (52% girls, with an average age of 10.4 years), randomly selected with a three-level random sampling approach from the population of pupils in the second educational cycle of primary school in Slovenia. Academic achievement among these children was assessed with a standardized "Social Skills Rating System" (SSRS) questionnaire, developed by Gresham and Elliott (1990). The tool consists of three different scales (social skills, behavioural problems and academic achievement). We used the teacher version of the test with all the scales. The SSRS test was transmitted to class teachers of the participating schools, who filled in the test for each child in their classroom, based on previously obtained written consent from the child's parents. Additionally, a survey of the socio-demographic characteristics and a history of average school grades in previous years of schooling was carried out with pupils and their parents. The sample of 129 classroom teachers (89.1% female) from the 16th Slovenian primary schools participated in the study; with they had an average working experience in teaching of 18 years. The collected data were

analysed with nonparametric statistics (Mann–Whitney U test, chi-square test, Spearman correlation) in the statistical software programme SPSS, version 18.0. The results showed excellent academic performance among pupils in the second educational cycle of primary schools in Slovenia (half the pupils received a perfect score). Statistically significant higher academic performance was achieved by the girls, particularly in reading, overall class behaviour and in general motivation to succeed in school. Only achievements in mathematics and the development of mathematical skills according to the school curriculum showed no statistically significant differences between genders. The development of social skills, absence of behavioural problems and absence of developmental deficits appeared as the strongest predictors of academic achievement in primary school. The findings of our study emphasized the importance of both internal and external factors, such as parental encouragement, absence of developmental deficits and gender, on the child's academic achievement in primary school. These factors should be more precisely studied in the future. Furthermore, it seems that pupils' academic achievement is affected by the teacher's perception of the child's overall behaviour in class, as well as by development of social skills, absence of behavioural problems and motivation for school success. Based on our findings, it is extremely important to raise awareness among classroom teachers about dedicating particular attention to providing high quality assessment of knowledge outcomes, and especially to enhancing the development of reading skills among boys at the onset of schooling.

Literatura

- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26* (1), 39–62.
- Booth, J. N., Boyle, J. M. E. in Kelly, S. W. (2010). Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: Findings from a meta-analysis. *British Journal of Developmental Psychology, 28* (1), 133–176.
- Breslau, N., Breslau, J., Miller, E. in Raykov, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research, 185* (3), 433–437.
- Campos, A. L., Sigulem, D. M., Moraes, D. E., Escrivão, A. M. in Fisberg, M. (1996). Intelligent [sic] quotient of obese children and adolescents by the Weschler scale. *Review of Saude Publica, 30* (1), 85–90.
- Deasley, S., Evans, M. A., Nowak, S. in Willoughby, D. (2018). Sex differences in emergent literacy and reading behaviour in junior kindergarten. *Canadian Journal of School Psychology, 33* (1), 26–43.
- Dobnik, T. (2014). *Dojemanje razlike med spoloma v učnem uspehu pri učencih osnovnih in srednjih šol z vidika pravičnosti* (Magistrsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Pridobljeno s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=44824> (12. 2. 2019).

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2010). Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. in Olson, L. S. (2007). Early schooling: the handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80 (2), 114–138.
- Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Lavrič, M., Musil, B. in Naterer, A. (2006). *Sociološki in psihološki dejavniki šolske uspešnosti v osnovni šoli: šolska uspešnost kot dejavniki socialne uspešnosti – uresničevanje evropskih razvojnih usmeritev (poročilo o raziskovalnem delu)*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, (4) 1, 1411035. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2017.1411035?needAccess=true> (13. 2. 2019).
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Giguère, C. É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M. in Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51 (12), 1359–1367.
- Gresham, F. M. in Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. ZDA, Minnesota: American Guidance Service.
- Hattie, J. A. C. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinkov na učenje*. Grziče: Svetovalno–izobraževalni center MI.
- Hočevar, N. (2014). *Osebna pojmovanja učne (ne)uspešnosti pri učencih osnovne in srednje šole* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/2583> (12. 2. 2019).
- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2015). *Z zdravnjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Košmelj, K. (2007). *Uporabna statistika*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta.
- Marentič-Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (Druga prenovljena izdaja). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16 (3), 27–48.
- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. R. in Braun, D. H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *Journal of Special Education*, 42 (3), 131–147.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9 (1-2), 3–18.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. in Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, ZDA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pridobljeno s <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>; <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/student-achievement/> (14. 2. 2019).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. in Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Pridobljeno s <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf> (14. 2. 2019).

- Nolimal, F. (ur.) (2014). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja: evalvacijsko poročilo projekta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf> (9. 3. 2019).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016a). *PISA: Programme for International Student Assessment: PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Pariz, Francija: OECD Publishing. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/pisa/>; <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm> (15. 2. 2019).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016b). *Education GPS: Slovenia – Student Performance in PISA 2015*. Pariz, Francija: OECD Publishing. Pridobljeno s <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SVN&treshold=10-&topic=PI> (15. 2. 2019).
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Human Development*. New York: McGraw-Hill.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, M. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 10–34.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12 (4), 49–70.
- Pekljaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli in kaj lahko stori učitelj* (Druga izdaja). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Razdevšek–Pučko, C., Čuk, I. in Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V M. Peček in C. Razdevšek–Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 131–166). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Romih, U. (2014). *Bralna motivacija mlajših osnovnošolcev z bralno-napisovalnimi težavami* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2826/1/magistrsko_delo.pdf (17. 2. 2019).
- Rosselli, M., Ardila, A., Matute, E. in Inozemtseva, O. (2009). Gender differences and cognitive correlates of mathematical skills in school-aged children. *Child Neuropsychology*, 15 (3), 216–231.
- Rouse, H. L. in Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational well being: a population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (1), 1–14.
- Spjeldnes, S., Koeske, G. in Sales, E. (2010). Teacher support as a buffer between interparental conflict and child social skills. *Early Child Development and Care*, 180 (3), 335–346.
- Steiner, H. (2001). Children who participated in school extracurricular activities were less likely to drop out or to have been arrested. *Evidence-Based Mental Health*, 4 (1), 29.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J. in Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. Pridobljeno s <https://www.frontier-sin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02631/full> (12. 2. 2019).
- Tan, K., Oe, J. S. in Le, M. D. H. (2018). How does gender relate to social skills?: Exploring differences in social skills mindsets, academics, and behaviors among high-school freshmen students. *Psychology in the Schools*, 55 (4), 429–442.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: vpliv socialnoekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok*. Ljubljana: DZS.
- Walthall, J. C., Konold, T. R. in Pianta, R. C. (2005). Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23 (3), 201–215.

- York, T. T., Gibson, C. in Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20 (5), 1-20. Pridobljeno s <https://pareonline.net/getvn.asp?v=20%26n=5> (12. 2. 2019)
- Zakon o varstvu osebnih podatkov (uradno prečiščeno besedilo). (2007). *Uradni list Republike Slovenije*, 94/2007, 12707. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objav-a.jsp?urlid=2-00794&stevilka=4690> (19. 8. 2015).
- Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B. in Chen, C. (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: a two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (4), 479-489.
- Zorza, J. P., Marino, J., Mesas, A. A. (2019). Predictive influence of executive functions, effortful control, empathy, and social behavior on the academic performance in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 39 (2), 253-279.
- Zurc, J. (2009). *Vloga gibalne aktivnosti v otrokovem socialnem razvoju v obdobju poznega otroštva: zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Zurc, J. (2011). Gibalna aktivnost slovenskih otrok. *Šport*, 59 (3/4), 126-131.
- Zurc, J. (2012). Povezave med gibalno dejavnostjo in razvitostjo socialnih spretnosti pri otroku [Connection between physical activity and level of social skills in children]. *Zdravniški vestnik*, 81 (12), 847-860. Pridobljeno s <http://ojs.szd.si/index.php/vestnik/issue/archive> (14. 2. 2018).
- Zurc, J. (2013). Povezava med gibalno dejavnostjo in šolsko uspešnostjo: rezultati presečne anketne raziskave na reprezentativnem vzorcu 9-11 letnih slovenskih otrok. V B. Skela-Savič, S. Hvalič Touzery in J. Zurc (ur.), *Zbornik predavanj z recenzijo 6. mednarodne znanstvene konference Znanje in odgovornost za spremembe in razvoj v zdravstvu glede na rastoče probleme po zdravstveni obravnavi*, 6. - 7. junij 2013, Ljubljana (str. 144-153). Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
- Žnidaršič, A. (2013). *Vodnik po SPSS-u*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.

Avtorica

Ddr. Joca Zurc

Associate Professor, University of Okayama, Graduate School of Education, Tsushimanaka, Kita-ku, 700-8530 Okayama, Japan, e-mail: joca.zurc@guest.arnes.si

Izredna profesorica, Univerza v Okayami, Visoka pedagoška šola, Tsushimanaka, Kita-ku, 700-8530 Okayama, Japonska, e-pošta: joca.zurc@guest.arnes.si