

# OSEBNOST IN SAMOSPOŠTOVANJE KOT DEJAVNIKA UČNE USPEŠNOSTI ŠTUDENTOV

## PERSONALITY AND SELF-ESTEEM AS PREDICTORS OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

**Helena Smrtnik Vitulič**, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*

*helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si*

*in*

**Simona Prosen**, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*

*simona.prosen@pef-uni.lj.si*

### POVZETEK

V raziskavi ugotavlja, ali osebnostne dimenzije in samospoštovanje izbranih skupin študentov pomembno napovedujejo njihovo povprečno študijsko oceno (PŠO). V raziskavo sva vključili skupine študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, tj. študente 1. letnika razrednega pouka ( $N = 88$ ), študente 2. letnika razrednega pouka ( $N = 80$ ) ter študente 1. letnika socialne pedagogike ( $N = 41$ ). Rezultati so pokazali, da se skupine študentov razlikujejo po tem, v kolikšni meri osebne dimenzije in samospoštovanje pojasnjujejo individualne razlike v njihovi PŠO. Med pomembnimi napovedniki PŠO se je pri študentih 2. letnika razrednega pouka pokazala nizka raven samospoštovanja (zmerna napovedna moč), pri študentih 1. letnika socialne pedagogike pa vse osebne dimenzije skupaj (visoka napovedna moč), izmed posameznih osebnostnih dimenzij pa *vestnost* in *energija*. Glede na rezultate lahko zaključiva, da je moč napovedi učnih dosežkov študentov na podlagi njihovih osebnostnih dimenzij oz. samospoštovanja pogojena s študijsko usmeritvijo oz. študijskimi dosežki, zajetimi v PŠO.

**KLJUČNE BESEDE:** *učna uspešnost, povprečna študijska ocena, osebnost, samospoštovanje.*

## ABSTRACT

The study seeks to determine the extent to which university students' personality traits and their self-esteem can serve as the bases for predicting their grade point average (GPA). The following groups of students from the Faculty of Education in Ljubljana participated in the research: 88 students attending the first year and 80 students attending the second year of the Primary Teacher Education programme, and 41 students attending the first year of the Social Pedagogy programme. The results showed that the three groups differ in terms of the degree to which personality traits and self-esteem account for individual differences in the GPA. A low level of self-esteem (a moderate predictive power) proved to be a significant GPA predictor with second year students of the Primary Teacher Education programme, whereas the GPA of the first year students of the Social Pedagogy programme was revealed to be highly predictable on the basis of the entire set of five personality traits (a substantial predictive power), with *Conscientiousness* and *Energy* as significant single predictors. The results suggest that the predictive power of students' personality traits and self-esteem depends on the study programme and the academic achievements included in the GPA.

**KEY WORDS:** *academic achievement, grade point average, personality, self-esteem.*

## UVOD

Učna uspešnost ni enovit konstrukt. Podobno kot v osnovni in srednji šoli (Kobal, 2000) lahko tudi na fakulteti učno uspešnost ugotavljamo prek posameznikovega subjektivnega dožemanja uspeha, ki temelji na njegovih pričakovanjih in željah, se usmerimo na posameznikove študijske ocene ali pa na njegove rezultate pri objektivnih preizkusih znanja. Avtorji raziskav (npr. Bratko, Chamorro-Premuzic in Saks, 2006; Duff, Boyle, Dunleavy in Ferguson, 2004; Laidra, Pullmann in Allik, 2007; O'Connor in Paunonen, 2007; Pullmann in Allik, 2008), ki se ukvarjajo s pojasnjevanjem učne uspešnosti na podlagi psiholoških značilnosti posameznikov, kot njen kazalec največkrat uporabljajo povprečno oceno pri različnih predmetih.

Učna uspešnost je pogojena s številnimi dejavniki, ki se prepletajo in so med seboj neposredno, posredno ali interakcijsko povezani (Puklek Levpušček in

Zupančič, 2009a; Zupančič in Kavčič, 2007). Med posameznimi psihološkimi dejavniki, s katerimi lahko pomembno pojasnimo učno uspešnost, so intelektualne sposobnosti (npr. Bratko idr., 2006), govorna kompetentnost (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006), osebnostne značilnosti (npr. Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2010), učna motivacija (npr. Puklek Levpušček in Zupančič, 2009b), samospoštovanje (npr. Waltz in Bleuer, 1992) idr.

Eden od močnejših napovednikov šolskih ocen v osnovni in srednji šoli ter študijskih ocen na fakulteti so osebnostne značilnosti (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a; Zupančič in Kavčič, 2007), rezultati različnih raziskav (npr. Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs, 2003; Marsh in O'Mara, 2008; Waltz in Bleuer, 1992), ki so vključevale samospoštovanje kot napovednik učne uspešnosti, pa niso bili enotni. V tej raziskavi sva želeli ugotoviti, ali so osebnostne dimenzije in samospoštovanje pomembni napovedniki študijskih ocen pri nekaterih skupinah slovenskih študentov.

## **OSEBNOSTNE DIMENZIJE IN ŠTUDIJSKA USPEŠNOST**

V zadnjem desetletju narašča število raziskav o tem, v kolikšni meri razlike v učni uspešnosti lahko razložimo z osebnostnimi značilnostmi posameznikov (npr. Bratko idr., 2006; Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008; Laidra idr., 2007; O'Connor in Paunonen, 2007). Zanimanje za to vprašanje se je povečalo, odkar je večina raziskovalcev sprejela dogovor, da bodo osebnostne značilnosti pri odraslih opisovali v okviru petfaktorskega modela osebnosti. Pet faktorjev osebnosti sestavljajo *ekstravertnost*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *nevroticizem* (tudi *čustvena nestabilnost*) in *odprtost* (tudi *odprtost/intelekt*) (McCrae in Costa, 1997). Različni avtorji se strinjajo s temeljnim pomenom posameznih faktorjev ali osebnostnih dimenzij, čeprav jih v različnih merskih pripomočkih nekoliko različno opredeljujejo. *Ekstravertnost* največkrat vključuje posameznikovo zanimanje za druge ljudi in dogodke, živahnost, pozitivno čustvovanje, dinamičnost. *Sprejemljivost* najpogosteje zajema značilnosti, kot so prijaznost, tolerantnost, prilagodljivost, zaupanje in sodelovalnost. *Vestnost* večinoma vključuje posameznikovo natančnost, odgovornost, organiziranost, vztrajnost, zanesljivost in sistematičnost pri reševanju problemov. *Nevroticizem* zajema pogosto izražanje negativnih čustev, npr. žalosti, jeze, negotovosti, zaskrbljenosti, pa tudi posameznikovo razdražljivost in nihanje razpoloženj. *Odprtost* največkrat temelji na posameznikovih značilnostih, kot so radovednost, ustvarjalnost in

odprtost do novih idej. Razlike med navedenimi opredelitvami osebnostnih dimenzij in tistimi, ki so vključene v merskem pripomočku, uporabljenem v najini raziskavi, bova natančneje predstavili v poglavju Metoda.

Osebnostne dimenzije so eden od močnejših napovednikov študijske uspešnosti pri mladostnikih (npr. Bratko idr., 2006; Laidra idr., 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a, 2009b), čeprav posamezne osebnostne dimenzije študijskih ocen ne napovedujejo enako močno. *Vestnost* se med vsemi dimenzijami osebnosti kaže kot eden izmed najmočnejših napovednikov zaključnih ocen fakulteti (npr. Farsides in Woodfield, 2003; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; Lounsbury, Sundstrom, Loveland in Gibson, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007). Rezultati niso presenetljivi, saj se študentje, ki so vztrajni, usmerjeni k doseganju ciljev, ki načrtujejo svoje dejavnosti in so skrbni pri njihovem izvajanju (vestnost), učne vsebine bolj poglobljeno naučijo. Dimenzija *odprtost* za izkušnje se redko pomembno povezuje s študijskimi ocenami (O'Connor in Paunonen, 2007), saj izkazano znanje pri študentih neumetniških smeri največkrat ni neposredno pogojeno z njihovo ustvarjalnostjo, radovednostjo, zanimanjem za nove stvari in drugačne kulture itn. (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003). Povezanost med dimenzijo *ekstravertnost* in študijskimi dosežki na fakulteti je najpogosteje nepomembna oz. negativna (prav tam). Negativno povezanost med ekstravertnostjo in učnimi dosežki avtorji razložijo predvsem s tem, da manj ekstravertni posamezniki verjetno več časa namenjajo učenju, bolj ekstravertni pa več socialnim dejavnostim, zato prvi dosegajo višje učne dosežke kot drugi. V večini raziskav avtorji niso ugotovili pomembne povezanosti med *nevroticizmom* in učnimi dosežki, v manjšem številu raziskav pa se je pokazala negativna povezanost med omenjenima spremenljivkama (prav tam). Pretirana razdražljivost, negativna čustva, spreminjanje razpoloženja, doživljanje stresa, anksioznosti in zaskrbljenosti ter pomanjkanje samozavesti (nevroticizem) lahko posameznike ovirajo pri doseganju visokih učnih rezultatov verjetno zato, ker v stresnih pogojih ocenjevanja ne pokažejo vsega svojega znanja (Laidra idr., 2007). *Sprejemljivost* se pri študentih ne povezuje pomembno z njihovo učno uspešnostjo (npr. O'Connor in Paunonen, 2007).

Rezultati različnih raziskav (npr. O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a; Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010) kažejo, da moč napovedi učne uspešnosti na podlagi dimenzij osebnosti od osnovne šole do fakultete nekoliko upada. Razlog za to je predvidoma prehod od bolj neformalnih, interaktivnih odnosov v osnovni šoli k bolj formalnim, na znanje in učenje usmerjenim odnosom v srednjih, višjih in visokih šolah (npr. O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a).

## **SAMOSPOŠTOVANJE IN UČNA USPEŠNOST**

Večina avtorjev samospoštovanje opredeli kot vrednostni vidik samopodobe (Kobal, 2000). Visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik ceni, je zadovoljen sam s sabo in se dojema kot vrednega spoštovanja (Rosenberg, 1965). Negativno samospoštovanje pomeni nasprotno, torej manjšo mero sprejemanja sebe, nezadovoljstvo s seboj in nizko vrednotenje sebe.

Samospoštovanje posameznikov se v različnih raziskavah različno povezuje z njihovo učno uspešnostjo. Nekateri avtorji ugotavljajo pomembno pozitivno povezanost samospoštovanja in učne uspešnosti (npr. Rosenberg, Schooler in Schoenbach, 1989; Waltz in Bleuer, 1992), drugi pomembno negativno povezanost teh dveh spremenljivk (npr. Pullmann in Allik, 2008), tretji pa povezanosti med samospoštovanjem in učno uspešnostjo niso podprli (Baumeister idr., 2003; Marsh in O'Mara, 2008). Razlike v rezultatih raziskav lahko delno pripišemo razlikam v opredelitvah samospoštovanja oz. učnih dosežkov. Opredelitve samospoštovanja lahko vključujejo splošno samospoštovanje ali pa le različne vidike vrednotenja sebe, npr. telesnega, socialnega, akademskega.

## **ŠTUDENTJE RAZREDNEGA POUKA IN SOCIALNE PEDAGOGIKE NA PEDAGOŠKI FAKULTETI V LJUBLJANI**

Sprejem na redni študij razrednega pouka in socialne pedagogike je pogojen z učno uspešnostjo dijakov, tj. uspehom na maturi (60 %) in uspehom v zadnjih dveh letnikih srednje šole (40 %). Med vsemi prijavljenimi kandidati so na študij sprejeti tisti posamezniki, ki so učno najbolj uspešni. Podatki (Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk, 2008; Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika, 2008) kažejo, da se je v letih 2007 in 2008 na omenjeni študijski smeri uspela vključiti približno polovica kandidatov.

Ker je vpis na študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike pogojen z učno uspešnostjo, in ne z drugimi značilnostmi kandidatov, sva avtorici v eni od predhodnih raziskav (Prosen in Smrtnik Vitulič, 2010) ugotavljali, kakšne lastnosti imajo vpisani študentje omenjenih smeri. Rezultati raziskave so pokazali, da se za študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike odločajo študentje, ki so povprečno družabni in odprti do drugih ljudi ter so se v določenih situacijah

sposobni uveljaviti (*energija*<sup>1</sup>), so povprečno delavni, zanesljivi in redoljubni (*vestnost*), so kdaj pozitivno, kdaj pa negativno razpoloženi in z določeno mero nadzora nad neugodnimi čustvi (*čustvena stabilnost*), povprečno strpni, topli, prijazni, prijateljski in lojalni v medosebnih odnosih (*sprejemljivost*) in dosegaajo podpovprečne rezultate glede informiranosti o novostih, zanimanja za življenje in navade ljudi iz drugačnih kultur (*odprtost*).<sup>2</sup> Študentje razrednega pouka in socialne pedagogike imajo precej visoko splošno samospoštovanje in večinoma poročajo o varnem stilu navezanosti v medosebnih odnosih.

V tej raziskavi sva avtorici želeli ugotoviti, ali se osebnostne lastnosti in samospoštovanje študentov razrednega pouka oz. socialne pedagogike pomembno povezujejo z njihovo študijsko uspešnostjo. Predpostavili sva, da bi lahko na osnovi rezultatov študentov različnih smeri in generacij bolje razumeli nekatere dejavnike, ki prispevajo k študijskim ocenam, kot če bi vključili le eno skupino študentov, kar je bilo značilno za predhodne raziskave. V tej raziskavi naju je podrobneje zanimalo, ali z obema sklopoma spremenljivk (pet osebnostnih dimenzij in samospoštovanje) pojasnimo več individualnih razlik v PŠO kot s posameznim sklopom ter katere od posameznih dimenzij osebnosti so pomembni napovedniki PŠO.

## **METODA**

### **UDELEŽENCI**

V raziskavi so sodelovali študentje Pedagoške fakultete v Ljubljani, in sicer 1. letnika razrednega pouka ( $N = 88$  ali 70 % vseh vpisanih leta 2008), 1. letnika socialne pedagogike ( $N = 41$  ali 91 % vseh vpisanih leta 2008) in 2. letnika razrednega pouka ( $N = 80$  ali 66 % vseh vpisanih leta 2007). Povprečna starost študentov 1. letnika razrednega pouka je bila 19 let in 3 mesece ( $SD = 8$  mesecev), 1. letnika socialne pedagogike 19 let in 5 mesecev ( $SD = 6$  mesecev) in 2. letnika razrednega pouka 20 let in 7 mesecev ( $SD = 6$  mesecev). Večina je bila deklet (98 % v 1. letniku razrednega pouka, 97 % v 1. letniku socialne pedagogike in 96 % v 2. letniku razrednega pouka).

<sup>1</sup> Dimenzija *energija* je nekoliko širše opredeljena od dimenzije *ekstravertnost*, saj vključuje tudi dominantnost posameznika.

<sup>2</sup> Opisi izhajajo iz norm, navedenih v priročniku za merjenje strukture osebnosti BFQ (Caprara idr., 1997).

## PRIPOMOČKI

### Vprašalnik BFQ

Z vprašalnikom ugotavljamo osebnostne značilnosti pri osebah nad 16. letom starosti (Caprara idr., 1997). Vključuje 132 postavk, ki se združujejo v deset lestvic. Po dve lestvici se povezuje v pet faktorjev ali dimenzij osebnosti. V raziskavi sva avtorici uporabili samoocenjevalno obliko vprašalnika BFQ. Študentje so na petstopenjski lestvici za vsako trditev označili, v kolikšni meri zanje velja (ocena 5 = trditev zanj popolnoma velja, ocena 1 = trditev zanj sploh ne velja).

Štiri od petih osebnostnih dimenzij vprašalnika BFQ, tj. *sprejemljivost*, *vestnost*, *čustvena stabilnost* in *odprtost*, so v uporabljenem merskem pripomočku enako poimenovane in podobno opredeljene kot v modelu ‚velikih pet‘ dimenzij osebnosti (glej uvod tega članka). Peta dimenzija v omenjenem modelu – *ekstravertnost* – je v BFQ primerljiva z osebnostno dimenzijo energija, vendar ta vključuje tudi posameznikovo sposobnost uveljavljanja v odnosu z drugimi in vpliv na ljudi (dominantnost). BFQ poleg petih dimenzij osebnosti vključuje lestvico *iskrenost*, s katero ugotavljamo posameznikovo težnjo po podajanju socialno zaželenih odgovorov.

BFQ je bil preveden, prirejen in standardiziran za uporabo v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti (Caprara idr., 1997) – zadovoljivo notranjo zanesljivost posameznih dimenzij, ki je za slovensko različico vprašalnika od 0,63 do 0,87, ustrezno konvergentno veljavnost vprašalnika glede na druge vprašalnike osebnosti ter občutljivost za razlike med spoloma in za različne starostne skupine. V tej raziskavi je notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij za posamezne skupine študentov od 0,53 do 0,82. Notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij pri študentih 1. letnika razrednega pouka je v povprečju 0,71, pri študentih 2. letnika razrednega pouka 0,67 in pri študentih 1. letnika socialne pedagogike 0,69. Izmed vseh treh skupin študentov je notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij nižja od 0,60 le pri študentih 1. letnika socialne pedagogike, in sicer pri *vestnosti* (0,53) in *odprtosti* (0,56).

### Lestvica samospoštovanja

V raziskavi sva uporabili Rosenbergovo (1965) Lestvico samospoštovanja, ki meri stopnjo posameznikovega splošnega samospoštovanja. Vključuje deset postavk, ki opisujejo splošno naravnost do samega sebe. Vsaka postavka je ocenjena na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Rezultat – vsota vseh postavk – je splošna mera samospoštovanja.

Notranja zanesljivost lestvice je pri študentih 1. in 2. letnika razrednega pouka 0,86, pri študentih 1. letnika socialne pedagogike pa 0,87.

## POSTOPEK

Študenti 1. in 2. letnika razrednega pouka in 1. letnika socialne pedagogike so vprašalnika osebnosti in samospoštovanja izpolnili na predzadnjem ali zadnjem srečanju obveznih vaj iz razvojne psihologije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (maj 2009). Najprej so izpolnili vprašalnik osebnosti in nato samospoštovanja. Po predhodnem soglasju študentov sva avtorici študijske ocene pridobili v referatu za študijske zadeve Pedagoške fakultete v Ljubljani, in sicer novembra 2009.

Povprečno študijsko oceno študentov (PŠO) sva izračunali iz ocen izpitov, ki so jih študentje opravili ob koncu študijskega leta. Pri študentih Pedagoške fakultete v Ljubljani tako kot pri študentih drugih slovenskih fakultet velja ocenjevalni sistem od 1 do 10. Ocene nad 6 pomenijo, da je študent izpit opravil, natančneje pa 6 pomeni zadostno, 7 dobro, 8 in 9 prav dobro ter 10 odlično oceno.

PŠO sva pri študentih 1. letnika razrednega pouka izračunali iz ocen naslednjih predmetov: *didaktika z izobraževalno tehnologijo; tuji jezik; slovenski jezik I; izbrana poglavja iz matematike; naravoslovje; glasbene vsebine z didaktiko glasbene vzgoje*. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka sva PŠO izračunali iz ocen predmetov: *razvojna psihologija; splošna in mladinska književnost; teorija vzgoje; metodologija pedagoškega raziskovanja; družboslovje; vokalno instrumentalni pouk II*. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike sva PŠO izračunali iz ocen predmetov: *teorija vzgoje; metodologija; tuji jezik; osnove socialne pedagogike; teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji; anatomija, fiziologija, patologija centralnega živčnega sistema; izbirni predmet; razvojne prizadetosti; razvojne prizadetosti in zaostanki*.

PŠO je bila pri študentih 1. letnika razrednega pouka 7,69 ( $SD = 0,56$ ), pri študentih 2. letnika 7,93 ( $SD = 0,50$ ) in pri študentih 1. letnika socialne pedagogike 8,59 ( $SD = 0,52$ ). Študentje 1. letnika socialne pedagogike so dosegli pomembno višjo PŠO glede na skupini študentov razrednega pouka (rezultati enosmerne analize variance:  $F(2,213) = 37,60$ ;  $p < 0,001$ ; Tukey HSD ( $p = 0,05$ )).

## REZULTATI

8 Povezanost med samoocenami osebnostnih dimenzij, samooceno samospoštovanja in povprečno študijsko oceno (PŠO) sva ugotavljali s Pearsonovimi korelacijskimi koeficienti. Da bi ugotovili, ali osebnostne poteze in samospoštovanje



pomembno prispevajo k študijski uspešnosti, sva za vse tri skupine študentov (1. in 2. letnik razrednega pouka in 1. letnik socialne pedagogike) izvedli hierarhične multiple regresijske analize. V njih so osebnostne dimenzije in samospoštovanje predstavljali sklopa napovednih spremenljivk, učna uspešnost pa je bila kriterijska spremenljivka. Za vsako od skupin študentov sva izvedli dva niza regresijskih analiz, pri katerih sva v prvem koraku najprej vključili osebnostne dimenzije, v drugem pa samospoštovanje, nato pa sva koraka zamenjali. S tem sva želeli preveriti, ali posamezni sklop napovednih spremenljivk, dodan v drugem koraku regresijskega modela, dodatno pojasni PŠO.

### POVEZANOST OSEBNOSTNIH DIMENZIJ IN SAMOSPOŠTOVANJA S PŠO

V tabeli 1 prikazujeva Pearsonove korelacijske koeficiente, izračunane med osebnostnimi dimenzijami in samospoštovanjem (v nadaljevanju SPO), ter PŠO pri posameznih skupinah študentov: prvega letnika razrednega pouka (RP1), drugega letnika razrednega pouka (RP2) in prvega letnika socialne pedagogike (SP1).

Tabela 1: Povezanost med osebnostnimi dimenzijami in SPO  
ter PŠO pri treh skupinah študentov (RP1, RP2 in SP1)

	PŠO RP1	PŠO RP2	PŠO SP1	SPO RP1	SPO RP2	SPO SP1
<b>Energija</b>	,07	-,18	,34*	,33**	,61**	,40*
<b>Sprejemljivost</b>	-,13	-,05	,07	,15	,28*	,42**
<b>Vestnost</b>	,24*	,17	,56**	,07	,14	,25
<b>Čustvena stabilnost</b>	,02	-,07	,18	,32**	,54	,32
<b>Odprtost</b>	,06	,05	,20	,31**	,27	,12
<b>SPO</b>	-,12	-,26*	,28			

PŠO RP1 = povprečna študijska ocena študentov prvega letnika razrednega pouka,  
PŠO RP2 = povprečna študijska ocena študentov drugega letnika razrednega pouka,  
PŠO SP1 = povprečna študijska ocena študentov prvega letnika socialne pedagogike,  
SPO = samospoštovanje.

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Rezultati kažejo, da se med posameznimi dimenzijami osebnosti *vestnost* pomembno, a nizko pozitivno povezuje s PŠO študentov 1. letnika razrednega pouka. *Vestnost* in *energija* se pomembno in zmerno visoko pozitivno povezujeta s

PŠO študentov 1. letnika socialne pedagogike. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka se posamezne osebnostne dimenzije ne povezujejo pomembno s PŠO.

Raven samospoštovanja se nizko in negativno povezuje s PŠO pri študentih 2. letnika razrednega pouka, pri drugih dveh skupinah študentov pa ta povezanost ni pomembna.

Rezultati kažejo na pomembno povezanost med nekaterimi osebnostnimi dimenzijami pri različnih skupinah študentov in njihovim samospoštovanjem. Pri študentih 1. in 2. letnika razrednega pouka se samospoštovanje pomembno povezuje z *energijo*, *čustveno stabilnostjo* in *odprtostjo*, s *sprejemljivostjo* pa le pri študentih 2. letnika. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike se samospoštovanje pomembno povezuje z osebnoštnima dimenzijama *energija* in *sprejemljivost*.

## NAPOVED PŠO IZ DIMENZIJ OSEBNOSTI IN SAMOSPOŠTOVANJA PRI RAZLIČNIH SKUPINAH ŠTUDENTOV

V tabeli 2 prikazuje rezultate obeh korakov hierarhičnih regresijskih analiz (v prvem sklopu regresijskih analiz sva najprej vključili osebnostne dimenzije in nato samospoštovanje, v drugem sklopu pa sva vrstni red vključevanja spremenljivk obrnili).

Dobljene večje razlike med vzorčnim in populacijskim regresijskim koeficientom kažejo, da so napovedni modeli manj stabilni. To lahko pripiševa predvsem majhnemu številu vključenih študentov glede na število napovednih spremenljivk.

Pri nobeni skupini študentov posamezni sklop spremenljivk (osebne dimenzije oz. samospoštovanje), dodan v drugem koraku napovedi, nima pomembne dodatne pojasnjevalne moči prek napovedi PŠO študentov v prvem koraku, zato dobljene rezultate napovedovanja PŠO glede na osebnostne dimenzije oz. samospoštovanje pojasnjujeva ločeno.

Rezultati pri študentih 1. letnika razrednega pouka kažejo, da z obema sklopoma spremenljivk (pet osebnostnih dimenzij in samospoštovanje) ne glede na njuno zaporedje vnosa v analizo ne pojasniva pomembnega deleža individualnih razlik v njihovi PŠO.

Pri študentih 2. letnika razrednega pouka sklop osebnostnih dimenzij nima pomembne pojasnjevalne vrednosti za njihovo PŠO, medtem ko jo nizko samospoštovanje ima (5 %),<sup>3</sup> če je v napovedni model vključeno v prvem koraku.

10 <sup>3</sup> Delež pojasnjene variance se nanaša na prilagojene ocene pojasnjene variance (*Pop. R<sup>2</sup>*).

Pri študentih 1. letnika *socialne pedagogike* ima sklop osebnostnih dimenzij razmeroma visoko pojasnjevalno moč njihove PŠO (50 %),<sup>3</sup> samospoštovanje pa PŠO ne napoveduje pomembno.

Med posameznimi osebnostnimi dimenzijami *vestnost* in *energija* pomembno napovedujeta PŠO pri skupini študentov 1. letnika *socialne pedagogike*.

## **RAZPRAVA**

V raziskavi ugotavlja, da osebnostne lastnosti in samospoštovanje študentov razrednega pouka oz. *socialne pedagogike* različno prispevajo k njihovim študijskim ocenam. V nadaljevanju bova skušali poiskati razloge, zakaj le pri študentih *socialne pedagogike* sklop osebnostnih dimenzij pomembno napoveduje PŠO in zakaj sta med posameznimi dimenzijami ravno *vestnost* in *energija* njena pomembna napovednika ter zakaj nizko samospoštovanje pomembno napoveduje PŠO le v 2. letniku študija razrednega pouka. Razlago bova sklenili z razmišljanjem o tem, kaj najine ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju študijskih ocen.

### **OSEBNOSTNE DIMENZIJE KOT DEJAVNIKI ŠTUDIJSKE USPEŠNOSTI**

Pri obeh skupinah študentov razrednega pouka je moč napovedi PŠO glede na njihove osebnostne dimenzije nepomembna, pri skupini študentov 1. letnika *socialne pedagogike* pa pomembna. Dobljeni rezultati so le pri skupini študentov *socialne pedagogike* skladni z rezultati večine predhodnih raziskav (npr. Duff idr., 2004; Farsides in Woodfield, 2003; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003).

Pri študentih *socialne pedagogike* je moč napovedi PŠO razmeroma visoka, kar pa ni značilno za rezultate predhodno omenjenih raziskav, kjer je bila moč napovedi nižja. Socialnih pedagogov je v letniku razmeroma malo (okoli 40) in pri njihovem študijskem procesu pogosto prevladuje kontekst, za katerega sta značilna večja interaktivnost in bolj neformalno vzdušje, sicer bolj običajno v osnovni šoli. V takšnem kontekstu lahko predvsem ‚ocenjevalci‘, ki so s študenti v bolj neposrednih interakcijah (npr. izvajalci vaj in seminarjev), te bolj osebno spoznajo in njihove osebnostne značilnosti morda (ne)namerno upoštevajo pri ocenjevanju znanja. Podobno pri učiteljih v osnovni šoli ugotavljajo slovenski avtorji (Peček, Zuljan, Čuk in Lesar, 2008): da učitelji poleg znanja v šolskih ocenah pogosto upoštevajo tudi nekatere značilnosti učencev, kot so učenčev

Tabela 2: Povzetek rezultatov hierarhične regresijske analize: osebnostne dimenzije in samospošto-

	RP1		ŠTUD- Skupaj
	$\beta$	$t$	
<b>Korak 1</b>			$R^2 = ,08$
<b>Energija</b>	,04	,25	$Pop. R^2 = ,01$
<b>Sprejemljivost</b>	-,18	-1,23	$F(5,83) = 1,08$
<b>Vestnost</b>	,22	1,70	
<b>Čustvena stabilnost</b>	,11	,82	
<b>Odprtost</b>	-,02	-,16	
<b>Korak 2</b>			$R^2 = ,11$
<b>Energija</b>	,09	,61	$Pop. R^2 = ,02$
<b>Sprejemljivost</b>	-,21	-1,38	$F(6,82) = 1,27$
<b>Vestnost</b>	,21	1,64	$\Delta R = ,03$
<b>Čustvena stabilnost</b>	,18	1,26	
<b>Odprtost</b>	,03	,23	
<b>Samospoštovanje</b>	-,21	-1,45	
<b>Korak 1</b>			$R^2 = ,01$
<b>Samospoštovanje</b>	-,11	-0,94	$Pop. R^2 = ,00$
			$F(1,87) = ,89$
<b>Korak 2</b>			$R^2 = ,11$
<b>Samospoštovanje</b>	-,21	-1,45	$Pop. R^2 = ,02$
<b>Energija</b>	,09	,61	$F(6,82) = 1,27$
<b>Sprejemljivost</b>	-,21	-1,38	$\Delta R = ,10$
<b>Vestnost</b>	,21	1,64	
<b>Čustvena stabilnost</b>	,18	1,26	
<b>Odprtost</b>	,03	,23	

RP1 = prvi letnik razrednega pouka, RP2 = drugi letnik razrednega pouka, SP1 = prvi letnik socialne pe-  
pojasnjene variance.

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

trud in prizadevnost, aktivnost pri obravnavi nove snovi ter zmožnost analize in sinteze neznanega pojava.

Med posameznimi osebnostnimi dimenzijami pri študentih socialne peda-  
gogike *vestnost* in *energija* pomembno napovedujeta njihovo PŠO. Vestni, tj.  
**12** vztrajni, delovni, organizirani in k dosežkom usmerjeni študentje socialne

vanje kot napovedniki PŠO pri različnih skupinah študentov

**ENTJE RAZLIČNIH SMERI – NAPOVED PŠO**

RP2			SP1		
$\beta$	$t$	Skupaj	$\beta$	$t$	Skupaj
		$R^2 = ,07$			$R^2 = ,58$
-,21	-1,53	Pop. $R^2 = ,00$	,49	3,64**	Pop. $R^2 = ,50$
-,02	-,13	$F(5,75) = 1,03$	-,23	-1,65	$F(5,36) = 7,30^{**}$
,18	1,39		,62	4,23**	
-,02	-,16		,07	,52	
,07	,47		,01	,08	
		$R^2 = ,11$			$R^2 = ,60$
-,09	-,57	Pop. $R^2 = ,03$	,52	3,72**	Pop. $R^2 = ,50$
-,00	-,02	$F(6,74) = 1,34$	-,19	-1,28	$F(6,35) = 6,15^{**}$
,17	1,29	$\Delta R = ,04$	,67	4,24**	$\Delta R = ,01$
,08	,56		,10	,72	
,07	,45		,01	,05	
-,27	-1,66		-,15	-,86	
		$R^2 = ,07$			$R^2 = ,08$
-,26	-2,22*	Pop. $R^2 = ,05$	-,28	-1,61	Pop. $R^2 = ,05$
		$F(1,69) = 4,92^*$			$F(1,40) = 2,58$
		$R^2 = ,11$			$R^2 = ,60$
-,27	-1,66	Pop. $R^2 = ,03$	-,15	-,86	Pop. $R^2 = ,50$
-,09	-,57	$F(6,74) = 1,34$	,52	3,72**	$F(6,35) = 6,15^{**}$
-,00	-,02	$\Delta R = ,05$	-,19	-1,28	$\Delta R = ,52$
,17	1,29		,67	4,24**	
,08	,56		,10	,72	
,07	,45		,01	,05	

dagogike,  $\Delta R$  = sprememba R kvadrata,  $R^2$  = koeficient determinacije, Pop.  $R^2$  = prilagojene ocene

pedagogike, se izpitno snov bolj poglobljeno naučijo, in zato dosegajo višje študijske ocene od manj vestnih študentov omenjene smeri. V predhodnih raziskavah je osebnostna dimenzija vestnost pomembno napovedovala učne dosežke študentov različnih smeri (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007).

*Vestnost* v nasprotju s študenti socialne pedagogike ni pomemben napovednik študijske uspešnosti študentov 1. in 2. letnika razrednega pouka. Razlog za dobljene razlike med študenti razrednega pouka in socialne pedagogike je morda v tem, da so študentje različnih smeri pri študiju pripravljene vložiti različno veliko truda. Iz pogovorov z vključenimi skupinami študentov razrednega pouka in socialne pedagogike sva izvedeli, da se študentje obeh letnikov razrednega pouka za študijske ocene niso bili pripravljene zelo potruditi, študentje socialne pedagogike pa so bili za dobro oceno pripravljene vložiti veliko napora. Skladno z navedenim je bila povprečna ocena študentov razrednega pouka ob koncu 1. oz. 2. letnika nižja od povprečne ocene ob koncu 1. letnika pri socialnih pedagogih (pomembne razlike med PŠO študentov razrednega pouka in socialne pedagogike so natančneje prikazane v Postopku tega članka). Zaradi manjšega števila študentov socialne pedagogike je možno tudi, da ocenjevalci *vestnost* upoštevajo pri ocenjevanju znanja.

Med posameznimi dimenzijami pri študentih 1. letnika socialne pedagogike poleg *vestnosti* tudi visoka raven *energije* pomembno napoveduje njihovo PŠO. Rezultati večine predhodnih raziskav so pokazali nepomembno oz. negativno povezanost med ekstravertnostjo (z *energijo* vsebinsko primerljiva dimenzija, ki pa ne vključuje dominantnosti) in učno uspešnostjo (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007). V redkejših raziskavah, v katerih se je povezanost med ekstravertnostjo in učnimi dosežki le pokazala kot pomembna, so jo avtorji (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2003) pripisali npr. ustnemu opravljanju izpitov in ocenjevanju projektnega dela, pri čemer so bili v prednosti pri ocenjevanju ekstravertni študentje, ki so bili bolj komunikativni, dinamični in odprti v medosebnih odnosih ter so zato naučene vsebine bolje predstavili.

Zaradi neskladja med dobljenimi rezultati in rezultati večine predhodnih raziskav pri študentih (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007; Poropat, 2009) sva avtorici dodatno izračunali, s katerimi posameznimi ocenami študentov socialne pedagogike se *energija* pomembno pozitivno povezuje. Rezultati so pokazali, da sta bili z omenjeno dimenzijo pomembno povezani le oceni pri dveh predmetih. Da bi ugotovili, kaj je najverjetnejši razlog te povezanosti, sva ocenjevalki omenjenih predmetov vprašali o načinu njunega ocenjevanja študentov. Pri enem od teh predmetov so študentje izpit opravili samo pisno, pri drugem pa je ocena temeljila na pisnem izpitu in v manjši meri (10 % ocene) na kakovosti izdelave in izvedbe seminarja v manjših skupinah. To pomeni, da

posameznik *energijo* lahko bolj izrazi (npr. delo v skupinah, nastopanje, ustni zagovori izpitov itn.). Vprašanje o tem, zakaj visoka izraznost *energije* v tej raziskavi prispeva k višjim ocenam pri omenjenih predmetih, torej ostaja odprto.

## **SAMOSPOŠTOVANJE KOT DEJAVNIK UČNE USPEŠNOSTI**

Splošno samospoštovanje v najini raziskavi ni imelo pomembne napovedne vrednosti PŠO pri obeh skupinah študentov 1. letnikov, kar je skladno z ugotovitvami nekaterih avtorjev predhodnih raziskav z različno starimi skupinami udeležencev (npr. Baumeister idr., 2003; Marsh in O'Mara, 2008), vendar v nasprotju z drugimi raziskavami, ki so pokazale pomembno pozitivno (npr. Rosenberg idr., 1989; Waltz in Bleuer, 1992) ali negativno (npr. Pullmann in Allik, 2008) povezanost med samospoštovanjem in študijsko uspešnostjo. V naši raziskavi je nizko samospoštovanje pomembno napovedalo PŠO le pri študentih 2. letnika razrednega pouka, a tudi pri njih napoved ni bila več pomembna, ko so bile v napovedni model dodane osebnostne dimenzije. Razlogi za dobljene rezultate so pri študentih 2. letnika morda v tem, da so imeli ti študentje – v nasprotju s študenti 1. letnika – dovolj časa (dve leti), da so svojo učno uspešnost spoznali, jo medsebojno primerjali in tako oblikovali določeno raven samospoštovanja. Morda so študentje z nizkimi ocenami v dveh letih oblikovali bolj negativno mnenje o sebi, kar je prispevalo k njihovi boljši pripravljenosti v izpitnih situacijah in s tem tudi k nekoliko višjim študijskim ocenam. O takšni povezavi poročata tudi npr. Pullmann in Allik (2008).

Ob dobljenih rezultatih se odpira vprašanje, ali bi bila moč napovedi PŠO na podlagi samospoštovanja pomembn(ejš)a, če bi pri študentih merili njihovo specifično – akademsko – samopodobo, kar bi veljalo preveriti v nadaljnjih raziskavah.

## **SKUPNE UGOTOVITVE O OSEBNOSTNIH DIMENZIJAH IN SAMOSPOŠTOVANJU KOT DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI**

Rezultati raziskave so pokazali, da z osebnostnimi dimenzijami in samospoštovanjem ne moreva enoznačno pojasniti večine individualnih razlik v ocenah pri vključenih skupinah študentov. To pomeni, da k študijskim ocenam različnih skupin v večji ali manjši meri prispevajo tudi drugi dejavniki (npr. intelektualne sposobnosti (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008), značilnosti ocenjevalca (Bucik, 2001), ki jih v tej raziskavi nisva vključili.

## SKLEPI

Rezultati opisane raziskave kažejo, da se vključene skupine študentov razlikujejo po tem, v kolikšni meri osebnostne značilnosti in samospoštovanje prispevajo k njihovi povprečni študijski oceni. Pri študentih 1. letnika razrednega pouka sva z vsemi petimi dimenzijami osebnosti in samospoštovanjem skupaj pojasnili zelo majhen in nepomemben delež individualnih razlik v njihovi PŠO. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka je imelo le nizko samospoštovanje pomembno pojasnjevalno vrednost PŠO. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike je imel sklop osebnostnih dimenzij razmeroma visoko pojasnjevalno moč PŠO, med posameznimi osebnostnimi dimenzijami sta njihovo PŠO pomembno napovedali *vestnost* in *energija*.

Pri generalizaciji rezultatov raziskave je treba upoštevati precejšnje razlike med vzorčnimi in populacijskimi regresijskimi koeficienti. To pomeni, da so napovedni modeli razmeroma nizko stabilni, in zato dobljeni rezultati veljajo predvsem za vključene skupine udeležencev raziskave. Poleg omenjenega je treba poudariti, da samoocene osebnostnih značilnosti pogosto izražajo bolj socialno zaželeno smer odgovorov (npr. Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010). Raziskave kažejo (Bratko idr., 2006; Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010), da je napoved učne uspešnosti mladostnikov, ki temelji na manj pristranskih ocenah njihovih osebnostnih (pod)dimenzij (npr. materine in sošolčeve ocene), močnejša.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno povečati število udeležencev. Pri napovedi študijskih dosežkov bi lahko uporabili tudi druge merske pripomočke, ki osebnostne dimenzije opredeljujejo nekoliko drugače. Raziskavo bi lahko načrtovali tudi na ravni bolj specifičnih osebnostnih poddimenzij in posameznih vidikov samospoštovanja (npr. akademskega), ki morda v večji meri pojasnijo študijsko uspešnost kot vključeni širši konstrukti (npr. Pullmann in Allik, 2008; O'Connor in Paunonen, 2007). Zakaj osebnostne dimenzije in samospoštovanje (ne) prispevajo k učni uspešnosti vseh skupin študentov, bi lahko natančneje ugotavljali tudi tako, da bi o dejavnikih učne uspešnosti neposredno povprašali študente. Zanimivo bi bilo tudi ugotoviti, katere lastnosti študentov so najbolj bistvene za njihovo kakovostno opravljanje bodočega poklica (npr. glede na kompetence, ki so predvidene kot pomembne za opravljanje poklica, ali prek anketiranja posameznikov, ki že delajo kot razredni učitelji in socialni pedagogi) in ali se te lastnosti povezujejo z njihovo študijsko uspešnostjo. Treba pa bi se bilo usmeriti tudi na dejavnike, ki so se v posameznih raziskavah pokazali kot pomembni pri napovedovanju učne uspešnosti. Med njimi so npr. intelektualne sposobnosti, čeprav te niso bile vedno pomembne pri napovedovanju študij-



skih ocen, saj so študentje glede na intelektualne sposobnosti selekcionirana populacija (npr. O'Connor in Paunonen, 2007).

Med posameznimi dejavniki, ki prispevajo k učni uspešnosti študentov, bi bilo v naslednjih raziskavah zanimivo proučiti tudi značilnosti posameznih ocenjevalcev, saj so študijske ocene prav tako kot ocene v osnovni in srednji šoli (Bucik, 2001) pogojene s subjektivnostjo ocenjevalcev. Npr. različni ocenjevalci imajo lahko pri svojem ocenjevanju postavljene različne kriterije zahtevnosti. Izpitna vprašanja lahko vključujejo različne ravni poznavanja in razumevanja snovi, npr. pretežno zahtevajo le reprodukcijo znanja ali pa sintezo in uporabo različnih znanj; prav tako izpitna vprašanja lahko zahtevajo uporabo različnih vrst mišljenja, npr. konvergentno ali divergentno. Različni ocenjevalci morda izbirajo le določene načine preverjanja znanja (npr. esejska vprašanja ali izbirni tip vprašanj).

Omenjena raziskava je izhodišče longitudinalne študije o različnih dejavnikih, ki prispevajo k ocenam študentov v celotnem študiju. Pomeni torej začetek spoznavanja dejavnikov študijske uspešnosti, ki v slovenskem prostoru še niso raziskani. Njihovo razumevanje omogoča spreminjanje obstoječega izobraževalnega sistema v smeri njegovega izboljšanja (O'Connor in Paunonen, 2007), zato je za vse, ki izobražujemo študente, (s)poznavanje teh dejavnikov še posebej pomembno.

## LITERATURA

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., in Vohns, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1–44.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., in Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer- rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41 (1), 131–142.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? [Why do we need a quality external and knowledge assessment?] *Sodobna pedagogika*, 52/118 (3), 40–51.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik V., in Boben, D. (1997). *Model „velikih pet“: priročnik [The Big Five model: Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319–338.
- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1596–1603.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., in Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* 36 (8), 1907–1920.
- Farsides, T., in Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34 (7), 1225–1243.
- Furnham, A., in Chamorro-Premuzic, T. (2003). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 943–955.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Basic issues in self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Laidra, K., Pullmann, H., in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 441–451.
- Lounsbury, W. J., Sundstrom, E., Loveland, M. J., in Gibson, W. L. (2003). Intelligence, “Big Five” personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1231–1239.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja [School grade: how much of it can be explained with the adolescent’s individual characteristics and how much with the variables of the family environment]. *Psihološka obzorja*, 15 (4), 25–52.
- Marsh, H. W., in O’Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin [ProQuest]*, 34 (4), 542–552.
- McCrae, R. R., in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52 (5), 509–516.

- O'Connor, M., in Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43 (5), 971–990.
- Peček, M., Zuljan, M. V., Čuk, I., in Lesar, I. (2008). Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational Studies*, 34 (2), 73–82.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 135 (2), 322–338.
- Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk. (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=o&fak=32&program=10>.
- Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika. (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=o&fak=32&program=11>.
- Prosen, S. in Smrtnik Vitulič, H. (2010). Značilnosti študentov razrednega pouka in socialne pedagogike [Characteristics of students of Primary teacher education and Social pedagogy]. *Socialna pedagogika*, 14 (3), 327–346.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009a). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti [Personal, motivational and social factors of school achievement]*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009b). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), 541–570.
- Pullmann, H., in Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45 (6), 559–564.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., in Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54 (6), 1004–1018.
- Smrtnik Vitulič, H., in Zupančič, M. (2010). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. Spletna predobjava 10. maja 2010, DOI: 10.1080/03055691003729062.

Waltz, G. R., in Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. Greensboro, NC: Eric Counseling and Personal Services, Inc.

Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev [Children from preschool to school: Development of personality and social behaviour, and academic achievement in the first grade]*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2010