
Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole

Maša Vidmar

Prehod v osnovno šolo je za otroka pomembno obdobje; otroci so ob vstopu v šolo postavljeni pred številne nove zahteve glede učne uspešnosti, delavnosti in novih pravil vedenja – spoprijeti se morajo z učnimi izzivi, spoznati učiteljico¹ in njena pričakovanja, se uveljaviti v novi skupini vrstnikov ter se znajti v novem prostoru šole; v nadaljevanju šolskega leta pa postajajo spoznavne in socialne zahteve še kompleksnejše (Alexander in Entwisle, 1988; Ladd, 1990). Številni raziskovalci (npr. Alexander in Entwisle, 1988) navajajo, da imata ravno prvi dve leti šolanja pomembne posledice za otrokov kasnejši spoznavni in čustveni razvoj ter uspešnost v šoli.

Na podlagi te ugotovitve smo se v pričujoči raziskavi osredotočili na prva razreda osnovne šole, in sicer nas je zanimal odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo. Med osrednje razvojne naloge šolajočih se otrok sodijo namreč prav učna uspešnost, dobri odnosi z vrstniki in upoštevanje pravil vedenja oziroma upoštevanje avtoritete doma ter v šoli (Masten idr., 1995); ugodno spoprijemanje s slednjima razvojnima nalogama lahko pojmujeemo kot doseganje socialne kompetentnosti. (Ne)uspešno spoprijemanje z navedenimi razvojnimi nalogami v tem obdobju se povezuje z (ne)uspešnim prilagajanjem na številnih področjih kasneje v življenju (Alexander in Entwisle, 1988; Hinshaw, 1992; Jirmerson, Egeland in Teo, 1999; Johnson, McGue in Iacono, 2006; Kazdin, 1987; Masten idr., 1995, 2005; O'Neil, Welsh, Parke, Wang in Strand, 1997). Poznavanje smeri učinka med učnim in socialnim področjem je pomembno pri oblikovanju preventivnih programov tako za izboljševanje učne uspešnosti kot tudi socialne kompetentnosti.

I Zaradi lažje berljivosti skozi celotno besedilo uporabljamo izraz učiteljica (v nadaljevanju pa tudi razredničarka, vzgojiteljica in koordinatorica) za oba spola.

Oprelitev učne uspešnosti

Pojem učne uspešnosti raziskovalci uporabljajo zelo pogosto, vendar ga opredeljujejo in merijo različno (npr. kot zvezno ali dihotočno spremenljivko, kot dosežek na standardiziranem preizkusu ali kot šolske ocene, ocene staršev, učiteljska poročila ali samoocene). V pričujoči raziskavi smo učno uspešnost opredelili kot zvezno spremenljivko, ki smo jo ugotavljali na treh področjih – pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Ugotavljali smo jo s pomočjo poročil učiteljic, vendar ne v smislu šolskih ocen, pač pa so učiteljice za vsakega otroka izpolnile merski pripomoček oziroma vprašalnik, ki se je nanašal na doseganje standardov znanja. Učenci v prvi triadi slovenskega osnovnošolskega izobraževanja namreč s strani učiteljic niso ocenjeni s številčnimi ocenami, pač pa so ocenjeni opisno (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, 2005), vendar iz opisnih poročil ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov (Zupančič in Kavčič, 2007b); zato so bili za ugotavljanje ravni doseženega znanja pri učencih v prvem in drugem razredu uporabljeni novi merski pripomočki (Vidmar in Zupančič, 2007; Zupančič, 2006).

Oprelitev socialne kompetentnosti

Morda še izraziteje kot pri učni uspešnosti gre tudi pri socialni kompetentnosti za konstrukt, za katerega je značilna precejšnja raznovrstnost pri opredeljevanju in ugotavljanju, pa tudi pri poimenovanju. L. Rose-Krasnor (1997) navaja, da je različnim definicijam socialne kompetentnosti, ki jih uporabljajo raziskovalci, skupna opredelitev socialne kompetentnosti kot neke vrste učinkovitosti v socialnih interakcijah, ki izpolnjuje kratko- in dolgoročne razvojne potrebe, med seboj pa se definicije razlikujejo v tem, ali se osredotočajo na a) socialne spretnosti, b) sociometrični položaj, c) ustvarjanje pozitivnih odnosov ali na d) proces in prilagojeni izid. Socialno kompetentnost smo v pričujoči raziskavi opredelili preko niza določenih zaželenih socialnih spretnosti, vedenj ali značilnosti. Pri tem smo se opirali predvsem na opredelitev LaFreniere, Dumasa, M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001), ki socialno kompetentnost razumejo kot eno od komponent socialnega vedenja (poleg vedenja ponotranjenja in vedenja pozunanjenja), ki se kaže skozi značilnosti otrokovega čustvenega prilagajanja ter značilnosti socialne interakcije z vrstniki in odraslimi. Otrokovo socialno kompetentnost opišemo z bolj temeljnimi vedenji, kot so veselje (splošno pozitivno razpoloženje), zaupljivost (občutek varnosti v skupini), strpnost (učinkovito spoprijemanje z izzivi in frustracijami, ki so neizogibni v socialni skupini), vključevanje (vključenost v vrstniško skupino), mirnost (neagresivno vedenje do drugih otrok, in sicer zlasti v konfliktnih situacijah), prosocialnost (sposobnost upoštevanja potreb in želja drugih), sodelovanje (sodelovanje v

interakcijah z odraslimi) in samostojnost. Socialno kompetentni otroci torej delujejo pozitivno, so socialno dobro prilagojeni, fleksibilni, imajo razvit prosocialni vzorec vedenja, so socialno spretni in priljubljeni med vrstniki ter učiteljicami (LaFreniere idr., 2001). M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001) so ugotovljale, da so socialno kompetentni predšolski otroci (ocena vzgojiteljice) od vrstnikov prejeli več pozitivnih in manj negativnih izbir na sociometrični preizkušnji.

Odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo

Rezultati številnih raziskav so pokazali, da med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo obstaja pomembna sočasna, v nekaterih pa tudi vzdolžna povezanost (npr. Chen, Rubin in Li, 1997; Ladd 1990; Masten idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2007a). Dosledni so bili predvsem vzdolžni učinki prilagojenega (socialno kompetentnega) vedenja na učno uspešnost, veljalo pa je tudi obratno.

Coie in G. Krehbiel (1984) ter X. Chen in drugi (1997) navajajo možne razlage oziroma modele povezanosti med socialnim in učnim področjem. V prvem modelu socialno prilagajanje vodi v učno uspešnost. V tem modelu naj bi socialna kompetentnost in vrstniška sprejetost predstavljali čustvene in socialne vire za uspešnost v šoli; npr. prosocialno in sodelovalno vedenje ustvarja konstruktivno vzdušje za poučevanje in učenje v razredu. Poleg tega je za socialno spretnjše otroke bolj verjetno, da bodo zaprosili za pomoč in jo prejeli v razredu. Nadalje je bolj verjetno, da imajo socialno kompetentni učenci boljše odnose z učitelji in vrstniki, kar ima lahko učinek na čustvene in motivacijske značilnosti učencev (npr. na stališča do šole, na počutje v šoli, zanimanje za šolsko delo oziroma učenje) ter, posledično, na učno uspešnost. V drugem modelu ima učna uspešnost učinek na socialno kompetentnost in prilagajanje; in sicer naj bi predvsem učne težave vodile k neprilagojenemu oziroma neustreznemu socialnemu vedenju, saj naj bi pri učencih povzročale izkušnje frustriranosti, anksioznosti ali dolgočasje. Poleg tega lahko učna uspešnost neposredno vpliva na ugled ali sprejetost v vrstniški skupini; tako so lahko npr. otroci, ki so v šoli učno uspešni, sprejeti s strani vrstnikov, preko pogostejših stikov z njimi pa urijo svojo socialno kompetentnost. V tretjem modelu socialna kompetentnost in učna uspešnost vzdolžno vzajemno vplivata druga na drugo, tako da ima socialna kompetentnost učinek na učno uspešnost in ta nazaj na socialno področje. Le redki avtorji raziskav so preverjali ta vzajemni model (npr. Chen idr., 1997; Masten idr., 1995; Welsh, Parke, Widaman in O'Neil, 2001); običajno so se raziskovalci osredotočili le na eno od smeri učinka (t. i. enosmerni modeli), in sicer so precej pogosteje ugotavljali učinek socialne kompetentnosti na učno uspešnost kot pa

obratno. Našli smo le dve starejši raziskavi, ki sta ugotavljali in tudi našli nasprotno smer učinka, torej učinek učne uspešnosti na socialno kompetentnost (Bursuck in Asher, 1986; Coie in Krehbiel, 1984). V nadaljevanju povzemamo rezultate raziskav, ki so ugotavljale vzajemne modele, potem pa na kratko predstavljamo tiste, ki so ugotavljale enosmerne modele.

M. Welsh in drugi (2001) so vsako leto od prvega do tretjega razreda ugotavljali pozitivno in negativno socialno kompetentnost (preko sociometrične preizkušnje s pozitivnimi in negativnimi poimenovanji ter ocenjevanja prosocialnih, agresivnih in razdiralnih vedenj s strani učiteljic in vrstnikov) ter učno kompetentnost (preko poročil učiteljev o otrokovi uspešnosti in trudu pri matematiki in jeziku, pa tudi preko poročil o otrokovih delovnih navadah). Avtorji so s strukturnim modeliranjem ugotovili, da učna kompetentnost vzdolžno pomembno napoveduje tako pozitivno kot negativno socialno kompetentnost tako iz prvega v drugi kot tudi iz drugega v tretji razred (smer koeficientov je bila za pozitivno socialno kompetentnost pozitivna, za negativno pa negativna). Po drugi strani so bile napovedi iz socialne kompetentnosti na učno večinoma nepomembne; pomemben pozitiven napovednik je bila le pozitivna socialna kompetentnost v drugem razredu (za učno kompetentnost v tretjem). Avtorji so torej vsaj delno podprli vzajemni model ter nakazali na diferencialne učinke pozitivne socialne kompetentnosti v primerjavi z negativno socialno kompetentnostjo na učno kompetentnost.

X. Chen in drugi (1997) so spremljali skupini 10- in 12-letnikov v četrtem oziroma šestem razredu in potem dve leti kasneje. Vrstniki in učiteljice so med drugim ocenjevali njihovo socialno kompetentnost (v smislu družabnosti, asertivnosti, frustracijske tolerance, spretnosti v vrstniških odnosih), poleg tega so raziskovalci ugotavljali sprejetost med vrstniki (preko sociometrične preizkušnje s pozitivnimi in negativnimi poimenovanji). Učno uspešnost so ugotavljali s pomočjo dosežkov na šolskih eksternih preverjanjih pri jeziku in matematiki. Rezultati regresijskih analiz so pokazali, da učna uspešnost vzdolžno pomembno napoveduje socialno kompetentnost in sprejetost med vrstniki (ob upoštevanju stabilnosti kriterijev). Hkrati pa socialna kompetentnost in sprejetost med vrstniki pomembno vzdolžno napovedujeta učno uspešnost (ob upoštevanju stabilnosti učne uspešnosti).

A. S. Masten in drugi (1995) so spremljali skupino otrok, in sicer pravič v obdobju poznega otroštva ter naslednjič deset let pozneje, v obdobju poznega mladostništva. Vsakič so ugotavljali njihovo učno, socialno in vedenjsko kompetentnost (v mladostništvu pa tudi druge). Prva je bila pravzaprav učna uspešnost (šolske ocene in standardiziran test oziroma dosežena izobrazba in ocene); pri socialni uspešnosti so ugotavljali odnose z vrstniki (tehnike poimenovanja, intervjuji, vprašalniki). Vedenjsko kompetentnost

so opredelili kot ubogljivost, upoštevanje pravil vedenja in odsotnost težav z zakonom (intervjuji in vprašalniki). Rezultati strukturnega modeliranja so pokazali, da vedenjska kompetentnost v otroštvu napoveduje učno v mladostništvu (učinka socialne na učno niso preverjali), medtem ko učna in socialna kompetentnost vzdolžno ne napovedujeta vedenjske.

Pri mlajšem vzorcu otrok je Ladd (1990) preverjal obe smeri povezanosti med odnosi z vrstniki in prilagajanjem na šolo (to je med drugim obsegalo tudi komponento šolskih dosežkov). Ugotovil je, da je bilo število novih prijateljev, ki so jih 5-letniki sklenili ob začetku šolskega leta, pomemben napovednik napredka v dosežku od začetka do konca šolskega leta; poleg tega so imeli zavrtnjeni učenci ob koncu leta nižje dosežke od ostalih učencev (priljubljeni, povprečni in prezrti), in to ob nadzoru stabilnosti te spremenljivke.

Kot smo že omenili, je precej več raziskovalcev ugotavljajo enosmerni učinek (v primerjavi z vzajemnim) socialne kompetentnosti na učno uspešnost. Socialna kompetentnost od tretjega do petega leta je imela pomembno vzdolžno napovedno vrednost za učno uspešnost slovenskih prvošolcev (Zupančič in Kavčič, 2007a). Skladno s tem rezultati raziskave NICHD SEEC (National Institute of Child Health and Human Development – Study of early child care; Downer in Pianta, 2006) kažejo, da je bila socialna kompetentnost pred vstopom v šolo pomemben napovednik dosežkov pri branju in matematiki (tudi ob nadzoru stabilnosti teh spremenljivk) ob koncu prvega razreda. Nadalje so imeli otroci, ki so bili v vrtcu priljubljeni, v prvem in drugem razredu boljše učne dosežke v primerjavi z drugimi otroci (O'Neil idr., 1997). Caprara, Barbaranelli, C. Pastorelli, Bandura in Zimbardo (2000) so poročali, da je bil koeficient poti od prosocialnega vedenja tretješolcev do kasnejše učne uspešnosti v osmem razredu visok in pomemben (tudi ob nadzoru učnega uspeha v tretjem razredu). Podobno so ugotovili tudi M. M. McClelland in drugi (2000, 2006), pri čemer so socialno kompetentnost ugotavljali kot del konstrukta učnih spretnosti; te so pomembno napovedovale začetne ravni dosežkov med vrtcem in šestim razredom ter rast učnih dosežkov med vrtcem in tretjim razredom (ob nadzoru inteligentnosti, starosti, izobrazbe mame in etnične pripadnosti). Prosocialno vedenje oziroma socialno odgovorno vedenje (kot eden od vidikov socialne kompetentnosti) je sočasno neposredno in pomembno napovedovalo učno uspešnost, učinek pa je bil tudi posreden, in sicer preko učinka na učno relevantno vedenje (npr. zanimanje za šolsko delo, prizadevanje za dobre ocene; Wentzel, 1991, 1993).

Po drugi strani so nekateri raziskovalci ugotovili, da je prosocialno vedenje vzdolžno pozitivno napovedovalo učno uspešnost le posredno, in sicer preko učinka na samonadzor, neposreden učinek pa je bil nepomemben (Normandeau in Guay, 1998). Posredni vzdolžni učinek prosocialnega ve-

denja (preko učinka na odnose z vrstniki in vzgojiteljico in na vključevanje v razredu) na učni dosežek na standardiziranem preizkusu so našli tudi Ladd, S. H. Birch in Buhs (1999).

Problem in hipoteze

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na učno uspešnost in socialno kompetentnost, ki smo ju ugotavljali s pomočjo vprašalnikov ob koncu prvega (merjenje 2; M2) in drugega razreda (M4). Glavni namen raziskave je bil s pomočjo strukturnega modeliranja ugotoviti, ali sta konstrukta pomembno sočasno in vzdolžno povezana oziroma kakšna je smer učinka med njima (ali učna uspešnost vzdolžno napoveduje socialno kompetentnost ali je morda smer napovedi obratna ali pa velja med njima vzajemni odnos). Glede na to, da raziskovalci dosledno poročajo o pomembnem učinku socialno-ekonomskega položaja (SEP) oziroma izobrazbe staršev na učno uspešnost (npr. Alexander in Entwisle, 1988; Downer in Pianta, 2006; Martin idr., 2008; McClelland idr., 2006; Mullis idr., 2008), smo v analizah upoštevali tudi izobrazbo mame.

V zvezi z navedenim problemom raziskave smo postavili naslednjo hipotezo: socialna kompetentnost in učna uspešnost sta v prvem in drugem razredu vzajemno vzdolžno povezani, in sicer tako, da so otroci, ki so v prvem razredu socialno bolj kompetentni, v drugem razredu bolj učno uspešni (glede na socialno manj kompetentne prvošolce), ter obratno: otroci, ki so v prvem razredu učno uspešnejši, so v drugem razredu bolj socialno kompetentni (glede na učno manj uspešne prvošolce; npr. Chen idr., 1997; Welsh idr., 2001). Nadalje smo predpostavili, da ima izobrazba mame pomemben učinek na učno uspešnost, ne pa tudi na socialno kompetentnost. Poleg tega smo pričakovali, da tudi ob upoštevanju izobrazbe mame odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo ostane nespremenjen (podobno ugotavljajo npr. Masten idr., 2005).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi smo uporabili dvostopenjsko vzorčenje. Na prvi stopnji smo vzorčili osnovne šole po Sloveniji, na drugi pa otroke, ki so se vpisali v prvi razred na teh šolah. Na podlagi seznama vseh osnovnih šol v tekočem šolskem letu in števila vpisanih učencev na teh osnovnih šolah² smo naključno izbrali 50 šol, in sicer tako, da so bile v vzorcu reprezentativno zastopane šole glede na velikost in regijo. Po zbiranju soglasij šol in staršev je bilo v

2 Takrat je bil seznam poslan po elektronski pošti (R. Ažbe, 4. januar, 2006). Danes je podatek o vpisu na voljo na spletu (na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport (www.mss.gov.si), pod povezavo Šolstvo, Osnovnošolsko izobraževanje, Seznam OŠ v Sloveniji, Seznam osnovnih šol; pri vsaki šoli se pod povezavo Naziv šole nahaja povezava Podatek o vpisu).

končnem vzorcu šol v prvem zbiranju podatkov zajetih 39 šol. Na izbranih šolah smo na drugi stopnji vzorčili prvošolce glede na vključenost v vrtec (niso bili vključeni v vrtec, vključeni od tretjega leta starosti dalje, vključeni od prvega leta starosti dalje), vendar te spremenljivke v pričujoči raziskavi nismo upoštevali.

Otroke, za katere smo pridobili pisno soglasje staršev, smo spremljali dve leti v štirih časovnih točkah: ob začetku prvega razreda (M1), ob zaključku prvega razreda (M2), ob začetku drugega razreda (M3) ter ob zaključku drugega razreda (M4). Osip tekom raziskave je bil zanemarljiv (od M1 do M4 je obsegal pet otrok). V pričujoči raziskavi predstavljamo le rezultate, zbrane ob koncu prvega in drugega razreda, zato predstavljamo le značilnosti udeležencev v teh časovnih točkah. Pri M2 je bilo vključenih 325 prvošolcev, starih od 76 do 96 mesecev ($M = 82,72$; $SD = 3,67$), v M4 eno leto kasneje pa 323 drugošolcev. Skoraj polovica (48 %) otrok je bilo deklic. V M1 smo vključili mame ciljnih otrok ($N = 320$; od 6 do 23 zaključenih let solanja; $M = 12,48$; $SD = 3,06$), ki so poročale o svoji izobrazbi (izpolnile so tudi druge vprašalnike, a jih v pričujoči raziskavi nismo obravnavali). V M2 smo v raziskavo vključili razredničarke ($N = 87$) in vzgojiteljice (nimamo podatka o njihovem številu). V M4 smo v raziskavo vključili razredničarke ($N = 90$) ter učiteljice v podaljšanem bivanju oziroma jutranjem varstvu (nimamo podatka o njihovem številu). Večina (78 %) otrok je imela isto razredničarko pri vseh merjenjih.

Pripomočki

V raziskavi smo zbirali podatke s pomočjo različnih vprašalnikov, ki so jih izpolnile strokovne delavke na šoli, tj. otrokova razredničarka, vzgojiteljica in učiteljica v podaljšanem bivanju (PB) oziroma v jutranjem varstvu (JV).

Vprašalnik o socialnem vedenju (SV-O)

V M2 so vzgojiteljice, v M4 pa učiteljice (bodisi razredničarka bodisi učiteljica v PB ali JV) za vsakega otroka izpolnile slovensko priredbo SV-O (LaFreniere idr., 2001; izvornik *Social competence and behavior evaluation preschool edition* – SCBE, LaFreniere in Dumas, 1995). Vprašalnik vključuje 80 postavk, pri katerih so ocenjevalke ocenile, kako pogosto se opisano vedenje pojavlja pri določenem otroku (od 1 = *skoraj nikoli* do 6 = *skoraj vedno*). Postavke se združijo v osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice (tj. socialna kompetentnost, vedenje pozunanjenja, vedenje ponotranjenja in splošno prilagajanje). V pričujoči raziskavi smo upoštevali le rezultate (seštevek preko postavk) na pozitivnih polih temeljnih lestvic (tj. *veselje*, *zaupljivost*, *strpnost*, *vključevanje*, *mirnost*, *prosocialnost*, *sodelovanje*, *samostojnost*), ki merijo socialno kompetentnost. Notranja zanesljivost (Cronbachova alfa)

uporabljenih polov v pričujoči raziskavi je znašala od 0,75 do 0,88 v M2 ter od 0,76 do 0,88 v M4.

Predloge za oceno doseženih standardov znanja v prvem (SZ 1) in drugem razredu (SZ 2)

V M2 in M4 so razredničarke za vsakega učenca izpolnile *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* (Zupančič, 2006) oziroma v 2. razredu (Vidmar in Zupančič, 2007), in sicer posebej za predmete slovenščina, matematika in spoznavanje okolja. Predloge smo oblikovali, ker je ocenjevanje v prvi triadi slovenske devetletke opisno, na podlagi opisnih poročil pa zaradi njihove raznolikosti ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov (Zupančič in Kavčič, 2007b). Predloge se nanašajo na učenčevo doseganje standardov znanja (ne le minimalnih) za posamezen predmet v posameznem razredu (1 = *še ne dosega*, 2 = *delno dosega*, 3 = *dosega*, 4 = *vé nekoliko več*, 5 = *vé precej več*, 6 = *vé veliko več*). Ti standardi znanja izhajajo iz ciljev in standardov v učnem načrtu za program osnovnošolskega izobraževanja (Kmecl, Križaj-Ortar, Bešter in Saksida, 2001; Tomšič, Cotič in Magajna, 2001; Krnel, 2001). Skupni dosežek učenca pri posameznem predmetu (slovenščina, matematika, spoznavanje okolja) je predstavljal povprečje ocen pri vseh postavkah za ta predmet v določenem razredu. Notranja zanesljivost (Cronbachova alfa) predlog v prvem in drugem razredu je znašala od 0,98 do 0,99.

Postopek

V pričujoči raziskavi smo analizirali izbrani del podatkov obsežnejše študije *Dejavniki socialnega vedenja in učne uspešnosti v srednjem otroštvu*. V šolskem letu pred pričetkom zbiranja podatkov smo k sodelovanju pisno povabili naključno izbrane šole celotne Slovenije, nato pa še starše ciljnih bodočih prvošolcev. Pisno soglasje je dalo približno 70 % staršev. Konec prvega razreda (M2) so šolske koordinatorke prejele vprašalnike (skupaj z navodili za izpolnjevanje) za razredničarke in vzgojiteljice vključenih otrok, konec drugega razreda (M4) pa za razredničarke in učiteljice v PB oziroma JV. Ocenjevalke so izpolnjene vprašalnike preko koordinatorke v dveh tednih vrnila raziskovalki. V pričujoči raziskavi smo uporabili le te podatke, čeprav so bili za namene zgoraj omenjene študije zbrani tudi drugi podatki.

Statistična analiza

V prvem koraku smo manjkajoče vrednosti pri SV-O nadomeščali v skladu s priručnikom (LaFreniere idr., 2001). Pri SZ 1 in SZ 2 manjkajočih vrednosti nismo nadomeščali, pač pa smo določili najvišje dovoljeno število neodgovorjenih postavk (približno 10 % pri vsakem predmetu); v kolikor je imel otrok pri enem predmetu več kot določeno število manjkajočih vredno-

sti, njegovega rezultata pri tem predmetu nismo izračunali (sicer smo ga kot povprečje preko ustreznih postavk). Osnovne statistične analize smo opravili s SPSS 15.0, predpostavljene merske in strukturne modele pa smo preverili s pomočjo računalniškega programa Mplus 5.2 (2009). Pri analizah merskih in strukturnih modelov smo uporabili algoritem največjega verjetja z uporabo vseh razpoložljivih podatkov za ocene parametrov v modelu (t. i. FiML oziroma full information maximum likelihood); to pomeni, da so bili v te analize vključeni vsi udeleženci, ki so imeli podatek pri vsaj eni opazovani spremenljivki iz modela.

Rezultati

V tem delu predstavljamo opisne statistike in korelacije med spremenljivkami ter rezultate konfirmatornih faktorjskih analiz (KFA) in strukturnega modeliranja (SEM), s katerimi smo preverjali, kako dobro smo merili konstrukte z opazovanimi spremenljivkami (označevalci) in kako sta povezani učna uspešnost in socialna kompetentnost. Latentni konstrukt učne uspešnosti smo merili z naslednjimi označevalci: dosežki pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v prvem (SZ 1; Zupančič, 2006) oziroma drugem razredu (SZ 2; Vidmar in Zupanič, 2007). Latentni konstrukt socialne kompetentnosti smo merili z naslednjimi označevalci: rezultati na pozitivnih polih temeljnih lestvic SV-O (LaFreniere idr., 2001); tj. veselje, zaupljivost, strpnost, vključevanje, mirnost, prosocialnost, sodelovanje in samostojnost v prvem oziroma drugem razredu.

Opisne statistike in korelacije

Tabela 1: Opisne statistike za označevalce socialne kompetentnosti in učne uspešnosti.

Konstrukt	M2		M4	
	M	SD	M	SD
Socialna kompetentnost				
Veselje	18,58 ^a	4,97	18,62	4,96
Zaupljivost	17,26	5,66	17,35	5,42
Strpnost	15,77 ^a	5,23	16,41 ^a	5,08
Vključevanje	16,80	5,83	16,53 ^a	5,68
Mirnost	15,13 ^a	5,64	15,55 ^a	5,75
Prosocialnost	15,57 ^a	5,81	15,74 ^a	5,74
Sodelovanje	18,95 ^a	4,58	18,67 ^a	4,93
Samostojnost	14,97	5,38	15,38	5,32

Konstrukt	M2		M4	
	M	SD	M	SD
Učna uspešnost				
Slovenščina	2,91	0,68	2,97	0,70
Matematika	3,00	0,67	3,09	0,63
Spoznavanje okolja	3,11	0,62	3,10	0,60

Opombe: $N = 317-325$, M2 = merjenje 2, M4 = merjenje 4.

^aRazlike med dosežki deklic in dečkov so statistično pomembne; deklice imajo višji dosežek od dečkov. Rezultati posameznih t -testov se nahajajo v arhivu pri avtorici. Ker smo razlike med spoloma ugotavljali s pomočjo multiplih t -testov, smo uporabili Bonferronijev popravek.

Iz Tabele 1 je razvidno, da pri označevalcih socialne kompetentnosti skoraj ni prišlo do sprememb iz M2 v M4. Dosežki pri učni uspešnosti v M2 in M4 med seboj niso neposredno primerljivi, saj smo uporabili različna merska pripomočka.

Za vsak označevalec smo preverili tudi asimetričnost in sploščenost; Curran, West in Finch (1996) namreč ugotavljajo, da se pojavljajo problemi z multivariatno normalnostjo (ki je pogoj za strukturno modeliranje; Tabachnick in Fidell, 2007), kadar vrednosti univariatne asimetričnosti presega-jo +/- 2,0 in sploščenosti +/- 7,0. Distribucije vseh opazovanih spremenljivk so bile znotraj tega intervala.

Korelacije med označevalci socialne kompetentnosti otrok v M2 oziroma M4 so znašale od $r(325) = 0,44$ do $0,87$, $p < 0,01$ oziroma od $r(317) = 0,42$ do $0,82$, $p < 0,01$. Vzdolžne korelacije med označevalci so znašale od $r(317) = 0,20$ do $0,59$, $p < 0,01$. Korelacije med označevalci učne uspešnosti otrok v M2 oziroma M4 so znašale od $r(312-317) = 0,78$ do $0,83$, $p < 0,01$ oziroma od $r(316-317) = 0,82$ do $0,84$, $p < 0,01$. Vzdolžne korelacije med označevalci pa so znašale od $r(309-318) = 0,37$ do $0,67$, $p = 0,07$ do $< 0,01$.

Tabela 2: Pearsonovi koeficienti korelacije med označevalci socialne kompetentnosti in označevalci učne uspešnosti.

	Socialna kompetentnost	Učna uspešnost M2				Učna uspešnost M4							
		SJK-1		MAT-1	SO-1	SJK-2		MAT-2	SO-2				
M2	veselje	0,39	**	0,24	**	0,26	**	0,35	**	0,26	**	0,30	**
	zaupljivost	0,45	**	0,34	**	0,34	**	0,38	**	0,31	**	0,34	**
	strpnost	0,30	**	0,14	*	0,17	**	0,35	**	0,23	**	0,26	**
	vklučevanje	0,36	**	0,23	**	0,27	**	0,35	**	0,26	**	0,32	**
	mirnost	0,26	**	0,16	**	0,16	**	0,30	**	0,21	**	0,28	**

	prosocialnost	0,34	**	0,18	**	0,27	**	0,31	**	0,20	**	0,32	**
	sodelovanje	0,21	**	0,08		0,13	*	0,19	**	0,13	*	0,19	**
	samostojnost	0,41	**	0,26	**	0,28	**	0,36	**	0,27	**	0,30	**
M4	veselje	0,35	**	0,21	**	0,21	**	0,33	**	0,23	**	0,27	**
	zaupljivost	0,44	**	0,32	**	0,30	**	0,42	**	0,29	**	0,36	**
	strpnost	0,39	**	0,24	**	0,25	**	0,41	**	0,26	**	0,34	**
	vklučevanje	0,42	**	0,27	**	0,26	**	0,46	**	0,33	**	0,38	**
	mirnost	0,33	**	0,23	**	0,18	**	0,35	**	0,18	**	0,27	**
	prosocialnost	0,38	**	0,27	**	0,26	**	0,36	**	0,22	**	0,32	**
	sodelovanje	0,26	**	0,17	**	0,10		0,27	**	0,15	**	0,22	**
	samostojnost	0,49	**	0,39	**	0,32	**	0,50	**	0,37	**	0,39	**

Opombe. $N = 311-323$, M2 = merjenje 2, M4 = merjenje 4, SJK-1 = slovenščina 1. razred, MAT-1 = matematika 1. razred, SO-1 = spoznavanje okolja 1. razred, SJK-2 = slovenščina 2. razred, MAT-2 = matematika 2. razred, SO-2 = spoznavanje okolje 2. razred, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Iz Tabele 2 je razvidno, da so skoraj vse korelacije med označevalci socialne kompetentnosti in učne uspešnosti učencev statistično pomembne. Tako sočasne kot vzdolžne korelacije so pozitivne in nizke do zmerno visoke.

Povezanosti med označevalci socialne kompetentnosti in izobrazbo mame so bile skoraj brez izjeme pomembne, pozitivne in nizke (r (318–310) = 0,06 do 0,29, $p = 0,29$ do $< 0,001$), med označevalci učne uspešnosti in izobrazbo mame pa so bile vse korelacije pomembne in pozitivne ter nizke do zmerne (r (310–316) = 0,24 do 0,45, $p < 0,001$). Višino korelacij smo interpretirali v skladu s Cohenovimi (1988) priporočili; in sicer nizka ($0,1 < r < 0,3$) in zmerna ($0,3 < r < 0,5$) korelacija.

Strukturno modeliranje

Najprej smo s KFA za vsakega od konstruktov ugotavljali, kako dobro smo predpostavljene latentne konstrukte merili z izbranimi označevalci. Nato smo s KFA in SEM ugotavljali odnose med latentnimi konstrukti.

Prileganje KFA in SEM modelov smo interpretirali s pomočjo različnih meriljanja. Uporabili smo χ^2 , CFI, RMSEA z 90-odstotnim intervalom zaupanja (IZ) in SRMR.³ Za interpretacijo indeksov prileganja obstajajo različne smernice oziroma kriteriji (glej npr. Hair, Anderson, Tatham in Black, 1998; Hu in Bentler, 1998; Marcoulides in Herschberger, 1997). V

3 CFI (ang. comparative fit index) = primerjalna mera prileganja, RMSEA (ang. root-mean-square error of approximation) = koren iz povprečne kvadrirane napake aproksimacije, SRMR (ang. standardized root-mean-square residual) = standardiziran kvadratni koren povprečja kvadriranih ostankov (pregled v Hu in Bentler, 1998).

pričujoči raziskavi smo vrednosti $CFi > 0,95$, $0,05$ znotraj IZ pri RMSEA in $SRMR < 0,05$ interpretirali v smislu dobrega prileganja modela, vrednosti $CFi > 0,90$, $0,08$ znotraj IZ pri RMSEA in $SRMR < 0,08$ pa v smislu zadovoljivega prileganja. Višino korelacij, avtoregresijskih koeficientov, koeficientov poti navzkrižnega zamika in R^2 v modelih smo interpretirali v skladu s Cohenovimi priporočili (1988); in sicer nizka ($0,1 < r < 0,3$), zmerna ($0,3 < r < 0,5$) in visoka ($r > 0,5$) korelacija oziroma nizka ($R^2 < 0,13$) srednje visoka ($0,13 < R^2 < 0,25$) in visoka ($R^2 > 0,26$) pojasnjevalna moč.

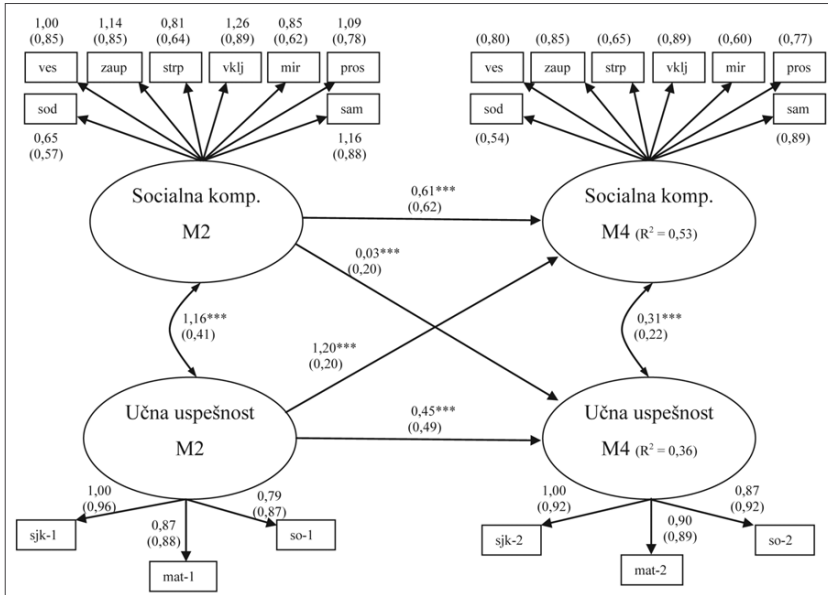
KFA smo izvedli ločeno za učno uspešnost in socialno kompetentnost. Ker smo konstrukta merili v M2 in M4, smo v vsako od KFA vključili obe merjenji ter ustrezne označevalce. Označevalci konstruktov so bili za 1) učno uspešnost: dosežki pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v prvem in drugem razredu ter za 2) socialno kompetentnost: veselje, zapljivost, strpnost, vključevanje, mirnost, prosocialnost, sodelovanje in samostojnost. V prvotne modele smo na podlagi modifikacijskih indeksov, ki jih izpiše Mplus 5.2 (2009), dodali nekatere korelacije med variancami napake merjenja označevalcev oziroma med reziduali (Cole, Ciesla in Steiger, 2007).⁴ Poleg tega smo pri socialni kompetentnosti preverjali tudi, ali lahko izenačimo nasičenosti istih označevalcev v dveh časovnih točkah, tj. preverjali smo vzdolžno invariantnost nasičenosti (Maruyama, 1998). Vzdolžne invariantnosti za učno uspešnost nismo preverjali, saj smo jo v prvem in drugem razredu merili z različnima pripomočkoma.

Končna KFA (z dodanimi korelacijami med označevalci in vzdolžno invariantno) za socialno kompetentnost je pokazala zadovoljivo prileganje ($CFi = 0,97$, $RMSEA(IZ) = 0,08(0,07-0,09)$, $SRMR = 0,06$, $\chi^2(85) = 250,14$, $p < 0,001$). Poleg tega smo podprli popolno vzdolžno invariantnost nasičenosti. Končna KFA (z dodanimi korelacijami med označevalci) za učno uspešnost je pokazala zadovoljivo prileganje ($CFi = 0,99$, $RMSEA(IZ) = 0,11(0,08-0,15)$, $SRMR = 0,03$, $\chi^2(6) = 30,47$, $p < 0,001$). χ^2 je bil pri obeh KFA statistično pomemben, kar lahko kaže na slabo prileganje modela; vendar je χ^2 test odvisen tudi od velikosti vzorca in lahko pri velikih vzorcih ($N > 200$) že pri majhnih neujemanjih med modelom in podatki pride do neupravičene zavrnitve modela (Hair idr., 1998; Maruyama, 1998; Widaman in Thompson 2003). Nasičenosti vseh označevalcev so bile pomembne, pozitivne in visoke pri obeh KFA ($0,54 < \text{standardiziran koeficient } \lambda < 0,96$, $p < 0,001$). V obeh modelih je bila korelacija med konstrukta, merjenima v M2 in M4, pomembna, pozitivna in visoka ($0,70$ oziroma $0,57$; $p < 0,001$).

V nadaljevanju smo preverjali odnos med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo. V prvem koraku smo preverili KFA model, v katerega smo

4 V nadaljevanju zaradi poenostavitve uporabljamo izraz korelacije med označevalci ali korelirane napake merjenja.

Slika 1: Nasičenosti označevalcev ter sočasni in vzdolžni odnosi med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo: merski in strukturni model.



Zgornje številke predstavljajo nestandardizirane koeficiente, številke v oklepajih pa popolnoma standardizirane koeficiente (nestandardizirane nasičenosti pri socialni kompetentnosti so zaradi vzdolžne invariance pri M2 in M4 enake in so zato navedene le pri M2). Nasičenosti vseh označevalcev v modelu so pomembne na ravni tveganja $p < 0,001$. V modelu so vzdolžno korelirane napake merjenja med istima označevalcema za vse označevalce socialne kompetentnosti, slovenščino in matematiko, poleg tega pa še sočasno v M2 in M4 med prosocialnostjo in mirnostjo, zaupljivostjo in veseljem, sodelovanjem in strpnostjo, samostojnostjo in zaupljivostjo, mirnostjo in strpnostjo, sodelovanjem in mirnostjo, sodelovanjem in prosocialnostjo, prosocialnostjo in strpnostjo ter le v M4 med vključeno-
stjo in veseljem. Polne črte predstavljajo pomembne poti in korelacije. Ves = veselje, zaup = zaupljivost, strp = strpnost, vklj = vključenost, mir = mirnost, pros = prosocialnost, sod = sodelovanje, sam = samostojnost, ostale kratice in okrajšave so razložene pod tabelo 1. *** $p < 0,001$.

vključili učno uspešnost in socialno kompetentnost pri M2 in M4 ter ustrezne označevalce, vendar nismo določili odnosov med konstrukti. V KFA namreč konstrukti med seboj prosto korelirajo (v modelu ne določimo odnosov oziroma poti med njimi), medtem ko v SEM preverjamo njihovo medsebojno »vzročno« povezanost (Maruyama, 1998). V KFA modele smo vključili tudi že ugotovljene korelacije med označevalci ter vzdolžno invarianco nasičenosti. V drugem koraku analize smo preverjali SEM model, v katerega smo

vkjučili učno uspešnost in socialno kompetentnost pri M2 in M4 (ter pripadajoče označevalce, korelacije med njimi in vzdolžno invarianco nasičenosti iz KFA modela), poleg tega pa smo določili odnose med konstrukti. V model smo vključili avtoregresijski poti med enakima konstruktoma (med M2 in M4 socialno kompetentnostjo ter med M2 in M4 učno uspešnostjo) ter poti navzkrižnega zamika med različnima konstruktoma (pot od M2 socialne kompetentnosti do M4 učne uspešnosti ter od M2 učne uspešnosti do M4 socialne kompetentnosti). Ker rezultati KFA modelov prinašajo le malo dodatnih informacij glede na SEM modele, predstavljamo le slednje (rezultati za KFA modele so na voljo v arhivu avtorice). Prileganje SEM modela je bilo zadovoljivo (CFi = 0,96, RMSEA(IZ) = 0,07(0,06–0,08), SRMR = 0,06). Vrednost $\chi^2(183) = 476,09$, $p < 0,001$ je bila statistično pomembna. Slika 1 prikazuje nestandardizirane in popolnoma standardizirane ocene nasičenosti in koeficientov poti.

Iz Slike 1 vidimo, da sta avtoregresijski poti od M2 do M4 pomembni in visoki pri obeh konstrukti, nekoliko višji je koeficient pri socialni kompetentnosti. Sočasni korelaciji med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo sta pomembni in pozitivni v M2 in M4, vendar je v M2 zmerna, v M4 pa nizka. Slika 1 kaže tudi, da socialna kompetentnost v prvem razredu pomembno napoveduje kasnejšo učno uspešnost, učna uspešnost v prvem razredu pa kasnejšo socialno kompetentnost, pri čemer je moč napovedi približno enaka. R^2 , ki pove, koliko variance latentne spremenljivke pojasnimo z drugimi latentnimi spremenljivkami, ki prvo napovedujejo, je pri M4 socialni kompetentnosti in učni uspešnosti visok, vendar je precej višji pri prvi (verjetno predvsem zaradi višje stabilnosti konstrukta).

V nadaljevanju smo preverili učinek izobrazbe mame na socialno kompetentnost in učno uspešnost, in sicer tako, da smo v model, predstavljen na Sliki 1, kot kovariat vključili izobrazbo mame s potjo do M2 socialne kompetentnosti in M2 učne uspešnosti. Dobljeni model je imel zadovoljivo prileganje (CFi = 0,95, RMSEA(IZ) = 0,07(0,07–0,08), SRMR = 0,06, $\chi^2(203) = 551,18$, $p < 0,001$). Izobrazba mame je pomembno pozitivno napovedovala tako učno uspešnost ($\gamma = 0,07$; standardiziran koeficient = 0,30, $p < 0,001$) kot socialno kompetentnost ($\gamma = 0,25$, standardiziran koeficient = 0,18, $p < 0,01$) v M2, ostali koeficienti pa so bili zelo podobni kot v modelu brez izobrazbe (vse nasičenosti so bile pomembne, prav tako korelacije, avtoregresijske in poti navzkrižnega zamika).

Razprava

V raziskavi smo se ukvarjali z vprašanjem sočasnih in vzdolžnih odnosov med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo. V hipotezi smo predvideli, da sta socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvem in dru-

gem razredu vzajemno vzdolžno povezani ter da na odnos med njima SEP nima učinka.

Rezultati KFA za konstrukte so pokazali, da smo konstrukta socialne kompetentnosti in učne uspešnosti pri M2 in M4 dobro merili z izbranimi označevalci. Vloga posameznih označevalcev se pri socialni kompetentnosti vzdolžno ni spremenila, saj smo pokazali vzdolžno invariantnost nasičenosti (pri učni uspešnosti tega nismo preverjali, ker smo pri M2 in M4 uporabili različna pripomočka). Rezultati SEM so pokazali, da je imel vzajemni model zadovoljivo prileganje. Koeficienti avtoregresijskih (pot od M2 do M4 socialne kompetentnosti in pot od M2 do M4 učne uspešnosti) in navzkrižnih poti (od M2 socialne kompetentnosti do M4 učne uspešnosti ter od M2 učne uspešnosti do M4 socialne kompetentnosti) ter sočasni korelaciji so bili pomembni. Moč napovedi je bila za obe poti navzkrižnega zamika približno enaka, v obeh primerih pa nizka. Rezultati podpirajo postavljeno hipotezo.

Socialna kompetentnost ob koncu prvega razreda je pomembno, pozitivno in razmeroma nizko napovedovala učno uspešnost ob koncu drugega razreda, učna uspešnost v prvem razredu pa pomembno, pozitivno in prav tako razmeroma nizko socialno kompetentnost v drugem razredu; in to ob nadzoru stabilnosti obeh konstruktov. Otrokova socialna kompetentnost v prvem razredu pomeni, da so bili otroci po oceni vzgojiteljic v svojem čustvenem izražanju bolj veseli, zaupljivi in strpni (npr. zlahka se smeji; je radoveden; potrpežljiv), da so bili vključeni v interakcije z vrstniki, da so bili v teh interakcijah mirni in prosocialni (npr. otroci ga vabijo k igri in skupinskimi dejavnostim; upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari; ko ima drug otrok težave, ga tolaži ali mu pomaga), ter da so bili v interakcijah z učiteljico sodelovalni in samostojni (npr. kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje; sam si organizira dejavnosti). Te otroke so razredničarke ob koncu drugega razreda ocenile kot bolj učno uspešne: dosegali oziroma presegali (vedeli so več, kot predpisujejo standardi znanja) so več standardov znanja pri slovenščini (npr. besedam najde protipomenke in sopomenke), matematiki (npr. šteje, bere in zapiše števila do 100) in spoznavanju okolja (npr. našteje in uporabi vsa svoja čutila). Obenem pa je veljalo tudi obratno: otroke, za katere so razredničarke ob koncu prvega razreda poročale, da dosegajo oziroma presegajo več standardov znanja pri treh predmetih, so ob koncu drugega razreda učiteljice v podaljšanem bivanju/jutranjem varstvu (PB/JV) opisale kot bolj socialno kompetentne (ocenile so, da je njihovo čustveno izražanje bolj prilagojeno, njihovi odnosi z vrstniki in učiteljico bolj kakovostni) v primerjavi s prvošolci, ki so jih razredničarke opisovale kot učno manj uspešne.

Sklepamo lahko, da ima socialna kompetentnost učinek na učno uspešnost preko procesov, ki potekajo v razredu in posamezniku, npr. preko učin-

ka na učni proces, klimo v razredu, sprejetost/zavrtnjenost s strani vrstnikov in učiteljice, otrokovo zmožnost sledenja pouku, njegovo doživljanje šole ipd. (Chen idr., 1997; Coie in Krehbiel, 1984; Ladd, 1990). Socialna kompetentnost otroku omogoča, da se bolje razume z vrstniki, da je bolj priljubljen (pri sociometrični preizkušnji ima tako več pozitivnih izbir in manj negativnih; Zupančič idr., 2001), pa tudi, da se na splošno bolje znajde v razredu. Na ta način je njegovo počutje v šoli boljše, to pa se lahko povezuje z bolj pozitivnim odnosom do šole in z večjo motiviranostjo za šolsko delo (in zelo verjetno tudi z višjo učno uspešnostjo). Poleg tega zaradi svojih socialnih spretnosti lažje zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje. Tudi vrstniki in učiteljica takemu otroku morda raje in hitreje pomagajo, na splošno je lahko deležen več interakcij, skozi katere pridobiva več socialnih in spoznavnih izkušenj ter znanja; v tem kontekstu K. R. Wentzel (1993) navaja, da je za učence, ki imajo kakovostne odnose z vrstniki, bolj verjetno, da si bodo v medsebojnih interakcijah pojasnjevali in razlagali navodila učiteljice ter učne vsebine, delili učno gradivo (zapiske, knjige), drug od drugega pa se bodo v smislu modeliranja učili tudi določenih učnih spretnosti; navedeno pa gotovo prispeva k višji učni uspešnosti. Tudi Cobb (1972) navaja, da je za učno uspešnost pomembno, da se učenci o učnih vsebinah pogovarjajo s svojimi sošolci (kar je bolj verjetno za socialno kompetentnejše učence). Obenem otrok, ki se vede socialno prilagojeno, pripomore k prijetnejši klimi v razredu, v kateri je lahko učni proces bolj kakovosten in učinkovit.

Nekateri raziskovalci (npr. Alexander, Entwisle in Dauber, 1993; DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004) so pomembnost socialnega vedenja za učno uspešnost razlagali tudi z ujemanjem med otrokom in šolskim okoljem (s t. i. person-environment goodness of fit); kombinacija določenih otrokovih značilnosti ali vedenj naj bi bila namreč bolj skladna z zahtevami učnega procesa, učiteljice in šolskega okolja. Bližje, kot so otrokove značilnosti temu »optimumu« (Alexander idr., 1993), bolj pozitivni so odzivi nanj (predvsem s strani učiteljice) in hitreje se prilagodi na to okolje, kot pa otroci, katerih nagnjenja, kompetentnosti in dispozicije se ne ujemajo z zahtevami šolske situacije. Prav zato naj bi vedenje (socialna kompetentnost) v šoli pomembno vplivalo na učno uspešnost.

Naši rezultati podpirajo tudi obrnjeno smer učinka, torej učinek učne uspešnosti na socialno kompetentnost. Morda se učencem, ki so učno uspešnejši, vzdolžno zviša ugled v razredu, med vrstniki postanejo bolj priljubljeni, k njim se vrstniki obračajo po pomoč, obenem pa tudi sami samozavestneje vzpostavljajo in ohranjajo stike z vrstniki; na ta način pridobivajo vse več pozitivnih socialnih izkušenj, razvijajo socialne spretnosti in tudi bolj kakovostne odnose z vrstniki (značilnost socialne kompetentnosti). Coie in G. Krehbiel (1984) menita, da izboljšanje učne uspešnosti pri učencih vodi v

bolj pozitivno samospoštovanje in razpoloženje, zaradi česar so ti učenci prijetnejša družba (več stikov z vrstniki pa lahko vpliva na višjo socialno kompetentnost); obenem sta ista avtorja izpostavila tudi možnost, da izboljšanje učne uspešnosti spremeni zaznavo in odnos učiteljice do učenca, posledično pa se spremeni tudi vedenje sošolcev do tega učenca. Poleg tega se lahko učno uspešni prvošolci zaradi svoje uspešnosti začnejo v šoli bolj počutiti in so zato kot drugošolci bolj veseli in zaupljivi, morda postanejo zaradi svoje uspešnosti tudi bolj samozavestni in v odnosu do učiteljice samostojnejši (značilnosti socialne kompetentnosti). Bursuck in Asher (1986) sta navedla še eno možno razlago učinkov učne uspešnosti na socialno kompetentnost; menila sta, da ima ta močno spoznavno komponento (npr. poznavanje temeljnih socialnih pojmov, prepoznavanje svoje vloge v situaciji in ustrezna sprememba vedenja itd.), in sklepala, da je le-ta bolj izražena pri učno uspešnejših učencih, zaradi česar so ti tudi socialno kompetentnejši.

Če rezultate pričujoče raziskave primerjamo z ugotovitvami ostalih raziskovalcev, vidimo, da so npr. X. Chen in sodelavci (1997) v zgodnjem mladostništvu dobili podobne rezultate; učna uspešnost je pomembno vzdolžno pozitivno in nizko napovedovala socialno kompetentnost in slednja vzdolžno pozitivno in nizko učno uspešnost. Naši rezultati so skladni tudi z ugotovitvami Ladda (1990), ki je poročal, da je socialna kompetentnost (število novih prijateljstev) vzdolžno napovedovala prilagajanje na šolo (to je obsegalo tudi komponento učnih dosežkov). Nadalje so M. Welsh in drugi (2001) pri podobno starih otrocih, kot so bili vključeni v pričujočo raziskavo, našli učinek učne kompetentnosti na socialno kompetentnost (iz prvega v drugi ter iz drugega v tretji razred), našli pa so tudi učinek socialne kompetentnosti na učno kompetentnost, vendar je bil ta manj dosleden (le iz drugega v tretji razred, prej pa ne).

Tudi večina raziskovalcev, ki so obravnavali enosmerne modele (zlasti učinek socialne kompetentnosti na učno uspešnost, zelo redko obratno), navaja podobne rezultate, kot se kažejo v pričujoči študiji. Poročajo o vzdolžnem pozitivnem učinku socialne kompetentnosti na učno uspešnost (npr. Caprara idr., 2000; Downer in Pianta, 2006; Ladd idr., 1999; Normandea in Guay, 1998 – posredni učinek preko samonadzora, neposredni je bil nepomemben; O'Neil idr., 1997; Zupančič in Kavčič, 2007a), nihče od raziskovalcev ni poročal o nepomembnih vzdolžnih učinkih. Če povzamemo, bi lahko rekli, da so rezultati naše raziskave skladni z ugotovitvami ostalih raziskovalcev.

Poleg vzdolžnih poti med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo smo v rezultatih predstavili tudi sočasni korelaciji med konstruktoma; ta je bila v prvem razredu zmerna, v drugem razredu pa nizka (v obeh primerih pa pozitivna in pomembna). To pomeni, da so učence, ki so jih razredni-

čarke v prvem oziroma drugem razredu ocenile kot učno uspešnejše, sočasno kot bolj socialno kompetentne ocenile vzgojiteljice oziroma učiteljice v PB/JV; moč povezave je bila šibkejša ob koncu srednjega otroštva (v M4) kot na sredini (M2). Ena od možnih razlag je, da je v prvem razredu halo učinek (tj. napaka pri ocenjevanju, s katero pod vplivom ene sodbe ocenimo vse preostale sodbe oziroma prehitro sklepamo od ene lastnosti na druge; Musek, 1999) večji; morda učiteljica učencem, ki so socialno bolj prilagojeni, ki se v razredu bolje znajdejo, se bolje razumejo z ostalimi, pripisuje tudi več znanja, na daljše časovno obdobje pa spozna, da to ne drži nujno. Možno pa je tudi, da sta področji učne uspešnosti in socialne kompetentnosti dejansko manj povezani. Kot dodatno podporo tej razlagi navajamo, da so v prvem razredu učno uspešnost za vse otroke ocenile njihove razredničarke, socialno vednje pa vzgojiteljice, medtem ko je v drugem razredu pri več kot četrtini učencev oba pripomočka izpolnila razredničarka (otroci niso obiskovali PB/JV); torej bi zaradi napake istega ocenjevalca lahko pričakovali v drugem razredu kvečjemu višjo povezanost med konstruktoma (v primerjavi s prvim razredom).

Iz rezultatov tudi vidimo, da sta bila avtoregresijska koeficienta pri obeh konstruktih pomembna, pozitivna in visoka, a je bil avtoregresijski koeficient višji pri socialni kompetentnosti. Koeficientov sicer ne moremo neposredno primerjati med seboj, saj smo socialno kompetentnost pri M2 in M4 merili na enak način (z istimi označevalci), medtem ko smo učno uspešnost pri M2 in M4 merili z različnimi označevalci; standardi znanja v prvem in drugem razredu so namreč različni. Obenem tudi drži, da je socialno kompetentnost pri M2 ocenjevala vzgojiteljica, pri M4 pa učiteljica, medtem ko je učno uspešnost v prvem in drugem razredu ocenjevala razredničarka, ki je bila za več kot tri četrtine otrok ista v obeh razredih. Kljub temu pa rezultati nakazujejo, da obstajajo razlike v stabilnosti obeh konstruktov, čeprav sta oba visoko stabilna. Višina avtoregresijskega koeficienta za socialno kompetentnost v srednjem otroštvu je v pričujoči raziskavi podobna relativni stabilnosti (korelacijski koeficienti) v enoletnih časovnih obdobjih v zgodnjem otroštvu ter višja od enoletne stabilnosti med zgodnjim in srednjim otroštvom, o kateri poročata M. Zupančič in T. Kavčič (2007a). To lahko kaže na to, da je mogoče stabilnost socialne kompetentnosti delno pojasniti tudi s pomočjo ocenjevalnega konteksta (npr. šola); kadar ta v enoletnem razmaku ostane enak in se spremeni ocenjevalec (učiteljica), so ocene stabilnosti višje, kot če se spremenita tako kontekst (npr. prehod iz vrtca v šolo med zgodnjim in srednjim otroštvom) kot ocenjevalec. Ocena socialne kompetentnosti istega otroka bo tako bolj stabilna, če jo v razmaku enega leta ocenjujeta dve vzgojiteljici, obe zaposleni v vrtcu, kot če jo v istem časovnem razmaku ocenjujeta dve vzgojiteljici, ena zaposlena v vrtcu in druga v

prvem razredu (v pričujoči raziskavi sicer ni šlo za nobenega od teh primerov, pač pa sta v razmaku enega leta socialno kompetentnost v istem kontekstu, tj. šoli, ocenjevali dve ocenjevalki, ki sta imeli tudi različna poklica – vzgojiteljica in učiteljica). To nakazuje, da je zaznavanje socialnega vedenja otroka odvisno tudi od pričakovanj odraslih, ki so zelo verjetno drugačna v vrtcu in šoli. Zmerne do visoke koeficiente stabilnosti teh konstruktov so v svojih raziskavah dobili tudi drugi raziskovalci (npr. Chen idr., 1997; Masten idr., 1995; Welsh idr., 2001).

Nadalje dobljeni rezultati kažejo, da je izobrazba mame pomembno prispevala k učni uspešnosti in socialni kompetentnosti pri M2. To pomeni, da so prvošolci mam z višjo izobrazbo po oceni razredničarke dosegali več standardov znanja. Poleg tega so pri njih vzgojiteljice opazile več socialno kompetentnega vedenja; izražali so več veselja in zaupljivosti v šoli, se pogosteje vključevali v vrstniško skupino, v interakcijah so bili mirni in prosocialni, delovali so bolj sodelovalno in neodvisno od odraslih. Napoved učne uspešnosti je bila močnejša kot napoved socialne kompetentnosti. V vseh analizah so bili koeficienti v modelih z izobrazbo mame (nasičenosti, korelacije, avtoregresijske poti in poti navzkrižnega zamika) praktično enaki kot v modelih brez izobrazbe mame. To pomeni, da so pomembne navzkrižne poti med konstrukti verjetno pristne in niso posledica tega, da bi na odnos med njimi vplivala izobrazba mame, ki bi povzročila navidezno pomemben odnos (Masten idr., 2005).

Lahko zaključimo, da je v prvih razredih osnovne šole oziroma v obdobju srednjega otroštva socialna kompetentnost pomemben dejavnik učne uspešnosti in da je tudi učna uspešnost pomemben dejavnik socialne kompetentnosti, medtem ko SEP nima učinka na odnose med področjema. Rezultati podpirajo vzajemni model odnosa med konstruktoma.

Prednosti in pomanjkljivosti raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Pomembna prednost raziskave je uporaba strukturnega modeliranja za analizo podatkov, s pomočjo katerega ocenimo tako merski kot strukturni model odnosov med konstrukti, obenem pa nadzorujemo napako merjenja. Čeprav s pomočjo strukturnega modeliranja ne moremo dokazati vzročno-posledičnih odnosov, pa lahko ocenimo, ali so predpostavljene (vzročne) smeri povezav med konstrukti skladne s podatki. Vrednost opravljene raziskave je tudi v tem, da so bili podatki pridobljeni vzdolžno pri velikem vzorcu učencev iz različnih šol, ki so bile vzorčene naključno. Uporabili smo pristop več ocenjevalcev (različne vprašalnike so izpolnjevale učiteljice in vzgojiteljice).

Ker smo podatke zbirali s pomočjo vprašalnikov, je zelo verjetno, da so bile ocenjevalke (učiteljice, vzgojiteljice) pri svojih ocenah doseganja standar-

dov znanja in socialnega vedenja subjektivno pristranske. Lahko je prišlo do halo učinka, tj. do napake pri ocenjevanju, s katero pod vplivom ene sodbe ocenimo vse preostale sodbe oziroma prehitro sklepamo od ene lastnosti na druge (Musek, 1999); učiteljica na podlagi učenčevega doseganja enega standarda znanja podobno oceni tega učenca tudi pri doseganju drugih standardov znanja ali pa na podlagi urejenosti in učenčevega vedenja med poukom ocenjuje standarde znanja, ki jih je dosegel (npr. učenca, ki je urejen in se lepo vede, oceni kot bolj učno uspešnega v primerjavi z učencem, ki je manj urejen in se manj primerno vede). Različne ocenjevalke imajo tudi različna merila ocenjevanja, kar lahko prav tako prispeva k subjektivni pristranosti ocen. Navedenim pomanjkljivostim, ki izvirajo predvsem iz metode zbiranja podatkov (tj. vprašalnik), bi se lahko izognili, če bi za merjenje učne uspešnosti uporabili standardiziran preizkus znanja, socialno kompetentnost pa bi lahko merili s pomočjo opazovanja ali sociometričnih preizkušenj. Slednje je precej dražje in bolj zahtevno od uporabe vprašalnika. Poleg tega standardiziran preizkus znanja za prvo- in drugošolce v Sloveniji ne obstaja, postopek razvoja takega preizkusa pa je zelo zahteven, dolgotrajen in drag, pa tudi izvedba bi bila zahtevna, saj bi verjetno potekala individualno. Pomanjkljivost raziskave je tudi dejstvo, da so pri določenih otrocih (tisti, ki niso bili v PB/JV) učno uspešnost in socialno kompetentnost v drugem razredu ocenile iste ocenjevalke, tj. otrokove razredničarke. To pomeni, da lahko poveza-ve med temi spremenljivkami vključujejo napako istega ocenjevalca, kar preceni dejansko velikost napovedi. Vprašanje je tudi, v kolikšni meri je mogoče dobljene rezultate posplošiti na drugo populacijo; ali bi dobili podobne rezultate, če bi vključili npr. starejše otroke, klinično populacijo otrok ali otroke iz druge kulture ali socio-ekonomskega okolja. Nadalje je pomanjkljivost raziskave ta, da se lahko starši in šole, ki so dali soglasje za sodelovanje v raziskavi, sistematično razlikujejo od tistih, ki soglasja niso dali, in to v značilnostih, ki so pomembne za raziskovalni problem.

Rezultate raziskave je možno uporabiti v pedagoški praksi. Kažejo namreč, da sta socialna kompetentnost in učna uspešnost medsebojno povezana že od vstopa v šolo dalje, torej je potrebno za dvig učne uspešnosti sistematično izboljševati tudi otrokovo socialno kompetentnost (npr. kako izraža svoja čustva, kako se razume z vrstniki in kako sodeluje z učiteljico), velja pa tudi obratno. Zgodnje ukrepanje je pomembno zlasti na področju učne uspešnosti, saj rezultati raziskav kažejo (npr. McClelland idr., 2006), da se tekom šolanja razlike v učni uspešnosti med učenci kvečjemu večajo.

V prihodnjih raziskavah bi bilo zanimivo spremljati isto skupino učencev do konca obveznega šolanja in opazovati, kako sta socialna kompetentnost in učna uspešnost povezana v tem obdobju; ali se povezanost med njima še naprej zmanjšuje, kot smo to ugotovili s prvega na drugi razred, pa

tudi, kakšni so vzdolžni odnosi med področjema v višjih razredih osnovne šole.

Literatura

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53 (2).
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development* 64, 801–814.
- Bursuck, W. D., Asher, S. R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology* 15 (1), 41–49.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 11 (4), 302–306.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology* 33 (3), 518–525.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 63 (1), 74–80.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey, ZDA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development* 55, 1465–1478.
- Cole, D. A., Ciesla, J. A., Steiger, J. H. (2007). The insidious effects of failing to include design-driven correlated residuals in latent-variable covariance structure analysis. *Psychological Methods* 12 (4), 381–398.
- Curran, P. J., West, S. G., Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods* 1, 16–29.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology* 42, 385–401.
- Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review* 35 (1), 11–30.

- Hair, J. F., jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. izdaja), Upper Saddle River, New Jersey, ZDA: Prentice-Hall International.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin* 111 (1), 127–155.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods* 3 (4), 424–453.
- Jimerson, S., Egeland, B., Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology* 91 (1), 116–126.
- Johnson, W., McGue, M., Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology* 42 (3), 514–532.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin* 102 (2), 187–203.
- Kmecl, M., Križaj-Ortar, M., Bešter, M., Saksida, I. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovensčina*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Krnel, D. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61, 1081–1100.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70 (6), 1373–1400.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation, Preschool edition (SCBE)*, Los Angeles, Kalifornija, ZDA: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A., Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik*, Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marcoulides, G. A., Hershberger, S. L. (1997). *Multivariate statistical methods: A first course*, Mahwah, New Jersey, ZDA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. (z Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at*

- the fourth and eighth grades*, Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*, Thousand Oaks, Kalifornija, ZDA: Sage.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmez, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development* 66, 1635–1659.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology* 41 (5), 733–746.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 471–490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (3), 307–329.
- Mplus (Različica 5.2, 2009) [Računalniški program], Los Angeles, Kalifornija, USA: Muthén & Muthén.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. (z Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., ... Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*, Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Normandeu, S., Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 111–121.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 26 (3), 290–303.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije, 65-2888/2005 (2005). Objavljeno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=57003>.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6, 111–135.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. izdaja), Boston, Massachusetts, ZDA: Allyn and Bacon.
- Tomšič, G., Cotič, M., in Magajna, Z. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

- Vidmar, M., Zupančič, M. (2007). *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 2. razredu*. Neobjavljeno gradivo, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463–481.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 85 (2), 357–364.
- Widaman, K. F., Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods* 8 (1), 16–37.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Zupančič, M., Gril, A., Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja* 10 (2), 67–88.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2007a). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2007b). Vzdržna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvošolcih. *Šolsko polje* 18 (5/6), 141–170.