

dr. Sergej Flere, vodja raziskave
dr. Rudi Klanjšek
dr. Bojan Musil
dr. Marina Tavčar Krajnc
Andrej Kirbiš

KDO JE USPEŠEN V SLOVENSKI ŠOLI?

dr. Sergej Flere, vodja raziskave
dr. Rudi Klanjšek
dr. Bojan Musil
dr. Marina Tavčar Krajnc
Andrej Kirbiš

KDO JE USPEŠEN V SLOVENSKI ŠOLI?

Kontakt:

dr. Sergej Flere, redni profesor, Pravna fakulteta Univerze v Mariboru

email: sergej.flere@uni-mb.si

To poročilo je del projekta "Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji" (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **15/09**

Avtorji:

dr. Sergej Flere, vodja raziskave

dr. Rudi Klanjšek

dr. Bojan Musil

dr. Marina Tavčar Krajnc

Andrej Kirbiš

Naslov:

Kdo je uspešen v slovenski šoli?

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.212.6(497.4)

KDO je uspešen v slovenski šoli? [Elektronski vir] : poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja / Sergej Flere ... [et al.]. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2009. - (Znanstveno poročilo / Pedagoški inštitut ; 09, 15)

Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf

ISBN 978-961-6086-89-9

1. Flere, Sergej

245594112



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

6	1. Predgovor
8	2. Uvod
15	3. Šolska uspešnost
18	4. Spol
24	5. Družbeni položaj
28	6. Družinski procesi in družinska struktura
29	6.1 Družinski procesi in šolska uspešnost
36	6.2 Struktura družine
40	7. Šolska deviantnost
43	8. Socialna anksioznost
48	9. Odtujenost
51	10. Anomičnost
54	11. Samopodoba in samospoštovanje
59	12. Lokus kontrole
66	13. Intelktualne sposobnosti oz. inteligentnost
71	14. Prostočasovne dejavnosti
81	15. Kulturni kapital
87	16. Sklepi, končne ugotovitve in priporočila
97	16.1 Priporočila in razmišljanja
98	16.2 Vprašanja za nadaljnje raziskovanje

99 Literatura

**135 PRILOGA 1: Eksplorativna faktorska analiza
obravnavanih spremenljivk**

146 PRILOGA 2: Slovar terminov

1. Predgovor

V znanstvenih in publicističnih obravnavah se šolska uspešnost danes povezuje, včasih tudi nekritično, s prihodnjim poklicnim uspehom in neuspehom posameznika, gmotnim uspehom in neuspehom, odsotnostjo in prisotnostjo nagnjenosti h kriminaliteti, celo z verjetnostjo zakonske trdnosti. V splošno družbenem pomenu se trdi, da je od šolske uspešnosti odvisen tudi narodni dohodek, konkurenčnost nekega gospodarstva in družbe v mednarodnem merilu, šolsko neuspešni posamezniki državi ne prinašajo davščin oz. prinašajo manj idr.

Torej imamo pri šolski uspešnosti in neuspešnosti opravka ne samo z znotrajšolsko problematiko, temveč, z dalekosežnimi pojavi vezanimi na prihodnost otrok kot odraslih in na splošno družbene in gospodarske posledice, ki utegnejo pomeniti prosperiteto (npr. Finska), ali pa nasprotje temu. Ta povezanost je v današnji družbi tesnejša kot je bila nekoč, kar je pripisati povezanosti znanja s funkcioniranjem današnje družbe, tudi če bi sprejeli teze o šoli kot prenosniku trdovratnih družbenih neenakosti, sicer bolj teoretičnega značaja.

V tej študiji nismo mogli preučevati celotne problematike šolske uspešnosti. Empirična podlaga pričujoče knjige izhaja iz poteka dela na raziskavi 'Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju', ki jo je izvedla v bistvu raziskovalna ekipa v isti sestavi leta 2008. Raziskava je izvedena v okviru dejavnosti Pedagoškega inštituta v Ljubljani in ob finančni podpori Evropskega socialnega sklada.

Podatki so bili pridobljeni iz raziskave (2008), ki je bila zastavljena tako, da smo dijake poklicnih šol primerjali z vrstniki v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah in sicer v obsegu, ki je omogočal sklepanje o vsaki med temi skupinami dijakov. Posebej zanimiv je bil vnos spremenljivke spol v raziskavo, kar je omogočilo dodatne vpogledе. Niso pa zajeti mladostniki, ki so zapustili šolski sistem, ki po vsej verjetnosti imajo značilnosti, s katerimi bi tvorili četrto jasno oblikovano skupino.

Torej, naši izsledki so omogočili vpogled v družbeno in osebnostno podobo dijakov treh skupin srednjestopenjskih šol, ki se jasno medsebojno ločijo in sicer skoraj glede vseh opazovanih pojavov in značilnosti.

Šolska uspešnost se v pričujoči knjigi kaže v precejšnjem obsegu kot pojasnjen pojav in sicer pojav, ki se umešča v stratificirano družbo, tako kot se kaže tudi kot pojav, ki je jasno odvisen od osebnostne strukture zlasti od inteligentnosti in prisotnosti notranjega lokusa nadzora, morda bolj kot bi se pričakovalo pred raziskavo samo.

S temi opombami menimo, da je knjiga prispevek k oblikovanju podlag za socialno in šolsko politiko.

Pričujoče gradivo je skupen izdelek celotne raziskovalne ekipe.

Sergej Flere in Rudi Klanjšek

Maribor, aprila 2009

2. Uvod

Staro grško reklo, da vzgaja skupnost (paideia) in ne šola je v današnjem času dobila svojo artikulacijo v oblikovanju sociologije in psihologije izobraževanja in v skoraj nepreglednem obsegu raziskav o vplivu družbe na funkcioniranje šole, predvsem pa na šolsko uspešnost otrok ter o vplivu osebnostnih potez na šolsko uspešnost posameznika. Šolska uspešnost otrok pa je toliko bolj pomembna kolikor je prepričljiva in resnična teza, da živimo v družbi znanja, kjer je tudi družbena stratifikacija sama prežeta z znanjem, oz. formalizirano znanje postaja osnovna dimenzija družbene stratifikacije. Takšno stališče postaja dokaj razširjeno, od časa, ko je Daniel Bell 1971. leta s to idejo zaslovel (Bell, 1971). Raziskava Herrnsteina in Murraya (1994) je sicer nekoliko sporna, je pa poskušala sistematično in longitudinalno potrditi vse posledice tega stališča, nakazujoč ne na meritokracičnost kot neko pravično rešitev problema družbene neenakosti, temveč na meritokracičnost in na znanju temelječo lestvico kot na novo togo podobo stratifikacije. Torej, nakazuje se, da se oblikuje na znanju temelječa togo stratificirana družba.

Vendar je raziskovalna problematika veliko bolj obsežna in komplicirana, ko gre za preučevanje razmerja med šolo in družbo v današnjem kontekstu. Družbena učinkovitost in situiranost šole se preizkuša in raziskuje z dveh osnovnih zornih kotov.

Po eni strani se raziskuje klasično vprašanje vpliva družbenega izvora otrok/dijakov na njihovo šolsko uspešnost in promocijo ter osip. V tem okviru prevladujeta dva osnovna raziskovalna pristopa: Bourdieujev (1966; 1984) in Bernsteinov (1973), oba pa sta povezana z marksističnimi izhodišči. Ta nista toliko ločena in oba pravzaprav izhajata iz predpostavke, da se šola instrumentalizira za reprodukcijo položajev družbeno privilegiranih (višjih in srednjih) slojev. Iščejo se predvsem skriti mehanizmi, ki da izpričujejo o arbitrarni prevladi vladajoče kulture, jezikovnih kodov in bolj anstraktnih pojmov kot so habitus pri Bourdieuju in okvirjenje (framing) pri Bernsteinu. Raziskave so peljale v različne smeri in niso enoznačno potrjevale drznih trditev te dvojice zdaj že klasičnih avtorjev (glej pregled Breen in Jonsson, 2005). Ugotovitve so, kot je ta raziskovalec naletel v enem svetovnem pregledu izpred 40 let: da družbene transformacije, šolska ekspanzija in šolske reforme dokaj malo vplivajo na obstoj in trdovratnost družbenih neenakosti v šolski uspešnosti otrok. To se kaže

tudi danes, ko so metode dokaj bolj popolne in primerjalne medkulturne raziskave bolj razvite (gl. Breen in Jonsson, 2005; Shavit in Blossfeld, 1993). To pa spet ne pomeni, da obstajajo dokazi o neki popolni, 'brezhibni' reprodukciji slojev in privilegijev, vendar so neenakosti skoraj vedno signifikantne v statističnem pomenu. Lahko se trdi, da je reprodukcija daleč od popolne in da so Bourdieuevi modeli družbene dominacije prek šole prej znanstveno ovrženi kot sprejeti (DiMaggio, 1982; Kingston, 2001; Lamont in Lareau, 1988). Sicer obstajajo tudi druga izhodišča kot je Halseyev o edukogeni družini, ki ni marksistično utemeljeno, temveč bolj liberalno usmerjeno, nakazuje pa v bistvu na podobne indikatorje. Tu gre za to, da bi 'edukogena družina' bolj vrednotila izobraževanje in da bi lahko s tem pojasnjevali boljši uspeh dijakov iz višjih slojev (kjer se višje vrednoti izobrazba) (Halsey et al., 1982). Ta mila verzija razlage ohranjanja neenakosti v izobraževanju je v bistvu kulturološka, bistvo razlik nahaja v vrednotenju izobraževanja.

Seveda se tukaj poraja ogromno število metodoloških in tudi teoretičnih vprašanj. Zastavilo se je vprašanje razmerja med makro in mikro ravni reprodukcije neenakosti, ki se ga je lotil Goldthorpe (1996), vendar izsledki niso prepričljivi (tudi Stocke, 2007, ima dvomeče stališče in ugotovitve na nemških podatkih). Zasukalo se je glede enot opazovanja, prej je veljalo primerjati očete in sinove, danes pa pripadnike obeh spolov na obeh ravneh. Razhajanja obstajajo tudi glede indikatorjev družbenega statusa (izobrazba, poklic, družbeni ugled idr.). Te razlike pripeljejo tudi do zanimivih primerjalnih izsledkov: kaže, da so glede izobrazbenega dosežka ZDA nekoliko bolj odprte, bolj demokratične od evropskih držav, glede prihodka pa so (glede na izobrazbo očeta) bolj toge, manj odprte in dopuščajoč gibljivost (Breen in Jonsson, 2005:232).

Zanimive so tudi raziskave posredujočih dejavnikov, poleg prevladujočih pristopov so tukaj pričakovanja staršev (Davis-Kean, 2005). K tej problematiki zunaj šolskega družbenega vpliva sodijo predvsem naslednje celote:

- › družinsko in vrstniško življenje, ki je tudi predmet pozornosti in kjer so nekateri prišli do presenetljivih ugotovitev, npr. da v razmerah od otroka ločenega življenja očeta njegova intervencija v življenje otroka negativno vpliva (Menning, 2006). Vsekakor prevladujoče so ugotovitve o relevantnosti harmoničnega družinskega življenja, ki vključuje tako afektivno življenje kot nadzor nad otrokom (Haile in Nguyen, 2008). Vendar enostarševska družina ni nujno negativen dejavnik v današnjem času (Klanjšek et al., 2007).
- › šola kot ustanova in skupnost: profesionalizem in administrativna organizacija šole, organizacija šolstva (zlasti razvejanje na drugi stopnji, za katerega nekateri menijo, da samostojno prispeva h krepitvi reprodukcije privilegiranosti, pa tudi k izgubi talenta, ki se še ni mogel razviti) (Alexander et al., 1978; Dornbusch et al., 1996), financiranje, decentralizacija,

vpliv lokalne skupnosti, delovni pogoji učiteljev, učni načrti, usmerjanje (tracking), vzgojni slogi in metode (ang. 'pedagogical devices'), šolska klima ter t.i. družbeni kapital v šoli in povezan s šolo (za pregled glej Dornbusch et al., 1996).

- › na drugi strani zadevne problematike šolskega življenja in šolske uspešnosti presega družboslovje: gre za vpliv psiholoških dejavnikov, osebnostnih potez in osebnostne strukture na šolsko uspešnost in sploh na življenjsko usodo posameznika in skupin. Kar zadeva otrokovo umeščenost v šolo so nekatere lastnosti, opazovane prek konstruktov izjemno pomembne. Sem sodijo samokontrola (Gottfredson in Hirschi, 1990), lokus kontrole, anksioznost, odtujenost, anomičnost ter drugi konstrukti, predvsem pa velja izpostaviti inteligentnost, ki jo družboslovci neupravičeno zanemarjajo. Pri psiholoških potezah in konstruktih kot pojasnjevalnih dejavnikih šolske uspešnosti gre predvsem za otroke, vendar tudi za učitelje.

Če se v to problematiko poglobimo se kaže, da se družbene neenakosti kot posledica različnih položajev, ki jih zasedajo posamezniki, pogostokrat obravnava kot univerzalno dejstvo človekove eksistence (prim. Davis in Moore, 1945), kjer se izpostavlja ali njen funkcionalni vidik (npr. dohodkovna neenakost kot motivacijsko sredstvo, kot nekaj, kar ljudi sili v preseganje samih sebe) ali disfunkcionalni vidik (dohodkovna neenakost kot vir frustracij, kot dejavnik družbeno nezaželenih izidov, npr. višjih stopenj agresije in kriminala) (prim. Merton, 1968). Na drugi strani je pogled, ki družbeno neenakost dojema kot historično posebnost, ki jo je možno in celo nujno preseči (prim. Marx in Engels, 1848/1988). Izmenjevanje teh splošnih pogledov ima pomemben vpliv na percepcijo in formacijo družbenih neenakosti, tako v okviru različnih generacij kot tudi v okviru različnih prostorov. Odnos do neenakosti in njenih dejavnikov namreč pomembno vpliva na samo jedro različnih politik (Devlin et al., 1997); če se problem neenakosti v neki družbi ne problematizira (če torej prevladuje mnenje, da je neenakost univerzalno dejstvo, ki odraža razlike v prizadevanju ljudi, razlike v njihovi sposobnosti), potem je prag, do katerega se neenakost še tolerira v takšni družbi višji, kot v družbi, kjer je »cena« (npr. nasilje) kot tudi sam problem neenakosti dojet drugače (nazoren primer različnega odnosa do družbenih neenakosti je mogoče opazovati na relaciji ZDA-EU). Povedano drugače, na percepcijo neenakosti odločilno vpliva dejstvo, ali so razlike locirane v sferi individualne ali kolektivne odgovornosti; če prevladuje nazor, da nimajo vsi posamezniki enakih možnosti, da ne glede na njihove napore ne morejo pobegniti iz položaja v katerega so se rodili, potem se krepi tudi pritisk na ustrezne institucije, da delujejo v smeri odprave ali vsaj omilitve tovrstnih ovir (oblikovanje socialnih mrež, zagotavljanje vsem dostopnega šolstva, ipd.).

Na percepcijo oziroma odnos do družbenih neenakosti vplivajo tudi spoznanja družboslovne znanosti, v središču katere so pogosto vprašanja, zakaj, kako in od

kod razlike med posamezniki in družbami, kakšni so učinki, ki jih imajo družbene neenakosti na posameznika in družbo, kateri so dejavnike družbene mobilnosti, ali so družbe meritokratične (prim. Bourdieu, 1996; Coleman et al., 1966; Herrnstein in Murray, 1994; Parsons, 1977; Young, 1958), ipd.. Tozadevno se neredko preučuje tudi splet dejavnikov, ki vplivajo na šolsko uspešnost posameznika (Coleman et al., 1966; Hanushek, 1996; Hedges in Greenwald, 1996; Jencks, 1972; Jencks, 1979; Lewis, 1966; Lister in Ansalone, 2006; Powers, 2003; Wenglinsky, 1997; 1998) za katero Parkin (1979) v kontekstu sodobne družbe pravi, da predstavlja (poleg privatne lastnine) enega izmed glavnih dejavnikov družbenega položaja. Gre za idejo, da »stratifikacijska struktura sodobne družbe temelji na izobraževalnem sistemu« (Hansen, 2001:489), ki izhaja iz dveh, sicer diametralnih razlag odnosa med izobraževalnim sistemom in enakostjo. Prva se navezuje na naravo sodobne, »na znanju temelječe« družbe (Bell, 1971) (ki implicira, da je šolska uspešnost dejavnik družbenega položaja zato, ker šolski sistem kot tudi državni aparat delujeta skladno z meritokratičnimi pravili, kjer so uspešni zgolj tisti, ki so najbolj sposobni, ki vlagajo največ naporov), druga pa na koncept, ki ga razvije Bourdieu (1996): da se šole navzven legitimirajo kot »pravični aparat« certifikate, ki vodijo do ustreznih zaposlitev oziroma do ustreznih družbenih položajev ki se podeljujejo zgolj in samo na osnovi izkazanih sposobnosti in naporov, čeprav v svojem jedru pravzaprav delujejo kot mehanizem, ki reproducira in legitimira obstoječe družbene neenakosti – tisti, ki razpolagajo s kulturnim kapitalom gornjega sloja, bodo v šoli uspešnejši, bolj pa jim bodo odprta tudi vrata, ki vodijo do višjih družbenih položajev.

Na veljavnost prve teze je mogoče sklepati v okviru študij, ki so pokazale, da se vpliv socialnega porekla na dostop do visokih družbenih položajev in ekonomskih nagrad izgubi, ko se ga kontrolira z izobrazbo (Blau in Duncan, 1967; Hout, 1988; Ishida et al., 1995; Parsons, 1977), na veljavnost druge, tj. teze o »kulturni deprivaciji« (Lister in Ansalone, 2006:20) pa v okviru študij, ki so pokazale, da na šolske dosežke pomembno vpliva socio-ekonomsko ozadje staršev (izobrazba, ekonomski položaj) (Coleman et al., 1966; Hansen, 2001; Jencks, 1972; Jencks, 1979; Powers, 2003), rasno ozadje (prim. Wilson et al., 1999), vrsta šole (zasebno-privatno) (prim. Long et al., 1999; Marks et al., 2000), oblika in način vodenja šole (Marks in Printy, 2003), soseska, kjer otrok odrasča (Jensen in Seltzer, 2000). O socioekonomski pogojenosti šolske uspešnosti je mogoče sklepati tudi v okviru do sedaj objavljenih študij dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji (prim. Flere in Lavrič, 2003; 2005; Justin, 2002; Peček, 2006; Piciga, 2002; Razdevšek-Pučko, 2002), ki prav tako kažejo, da kljub naporom izobraževalne politike, stratifikacijski dejavniki še vedno pomembno vplivajo na izobraževalne dosežke.

Kot nakažeta Considine in Zappala (2003), se naj bi posledice kulturne deprivacije kazale v naslednjih dimenzijah: otroci nižjih slojev izkazujejo manjšo sposobnost branja, pisanja in razumevanja, prej izstopijo iz procesa izobraževanja, redkeje obisku-

jejo univerzo, večkrat izkazujejo problematično vedenje, na splošno imajo negativen odnos do šole in izobraževanja nasploh, s prehodom na trg dela imajo praviloma večje težave, kot pa njihovi, bolj situirani kolegi.

Učinek teh vplivov naj bi bilo mogoče (vsaj do neke mere) nevtralizirati preko kontekstualnih dejavnikov; »Enako pomembno je to, kaj družina počne, kot to kaj družina ima« (Considine in Zappala, 2003:131). Z drugimi besedami, pokazalo se je, da lahko starši, kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi, v otroku vzpodbujajo visoke aspiracije; da na šolsko uspešnost pomembno vpliva tako struktura družine (negativni vpliv eno-roditeljstva) (prim. Downey, 1994; Entwisle in Alexander, 1995; Rich, 2000), stopnja družinske harmonije/kohezije (prim. Sun in Li, 2001), kot tudi podpora (prim. Williams, 1987) in vključenost/zanimanje staršev za šolski uspeh otroka (Kinard, 2001). Omenjeno naj bi posredno vplivalo na otrokov odnos do šole/izobraževanja, na njegov psihološki ustroj v smislu njegove samopodobe (prim. Wiggins in Schatz, 1994) in odklonskosti (prim. Rich, 2000), ki se poleg depresivnosti (prim. Forsterling in Binsler, 2002), motiviranosti in občutka kontrole (prim. Musher-Eizenman et al., 2002) pojavljata kot korelat šolske uspešnosti.

Na šolsko uspešnost pa naj bi pomembno vplivali še spol, kjer velja, da fantje v povprečju dosegajo slabši učni uspeh (prim. Buckingham, 1999; Horne, 2000; Roderick, 2003) in pa intelektualna sposobnost (prim. Gottfredson, 1998; Hartlage et al., 1976), ki naj bi označevala kaj lahko posameznik naredi oziroma doseže (Heaven et al., 2007). Intelektualna sposobnost se pogostokrat enači z IQ ali ti. »inteligentnim količnikom« (prim. Beben et al., 2005; Herrnstein in Murray, 1994), oziroma na splošno, z inteligentnostjo (prim. Musher-Eizenman et al., 2002), ki naj bi bila po Herrnstein in Murray (1994) dedna v višini 60 odstotkov, po mnenju nekaterih drugih avtorjev (prim. Beben et al., 2005; Gottfredson, 1998; Neisser et al., 1996) pa celo v višini 70 oziroma 80 odstotkov. Slednje implicira, da gre primarno za prirojeno lastnost, ki preveva vse dimenzije kognitivnih procesov (Gottfredson, 1998).

Pri tem velja opozoriti, da pojem dednosti ne izraža neposredne dedne prenosljivosti lastnosti s staršev na otroke. Primerneje je govoriti o stopnji prirojenosti lastnosti, ki pa je le delno odvisna od prirojenih (še bolj pa od fenotipskih) lastnosti staršev. Če se torej sprejme ocena, da je stopnja dednosti inteligentnosti 0,75 (Neisser et al., 1996:85), to ne pomeni, da je 75% variance inteligentnosti med posamezniki razloženih z inteligentnostjo njihovih bioloških staršev. Treba je namreč upoštevati vsaj troje:

1. Genotip posameznika je le deloma določen z genotipom staršev, deloma pa je določen s slučajno in specifično formulacijo genov, ki je unikatna za vsak genotip. Medtem, ko študije potrjujejo zelo visoko skladnost inteligentnega količnika enojajčnih dvojčkov (ta ustreza predstavljenim ocenam »dednosti«

inteligence, ki se gibljejo v okvirih med 0,6 in 0,8), so razlike med starši in njihovimi biološkimi potomci precejšnje. V ameriški populaciji se inteligenčni količnik otroka od iste mere za oba biološka starša v povprečju razlikuje kar za 12 točk (Marañón in Pueyo, 2000:171).

2. Poleg genskih dispozicij, lahko k prirojenim dejavnikom inteligence štejemo tudi dogajanje v maternici in ob samem rojstvu. Značilnosti prenatalnega okolja naj bi razlagale kar okoli 20% variance v inteligentnosti posameznikov (Eliot, 1999).
3. Inteligentnost je fenotipska lastnost, ki se skozi življenjski cikel posameznika razvija in spreminja skozi kompleksen preplet prirojenih dejavnikov in dejavnikov okolja. Inteligenčni količnik staršev je tako pod močnim vplivom dejavnikov okolja, ki ne vplivajo na prirojene sposobnosti njihovih otrok.

Čisti genski prispevek bioloških staršev k inteligentnosti otroka je v tej luči izjemno težko določljiv, predvsem pa bistveno manjši, kot bi se zdelo iz splošnih ocen o stopnji dednosti inteligence.

Za našo študijo je še posebej zanimiv vpliv kognitivnih sposobnosti na šolsko uspešnost posameznika. Dosedanje študije konsistentno kažejo dokaj močno korelacijo med rezultati inteligenčnih testov in šolsko uspešnostjo. Neisser in sodelavci tako poročajo o povprečni korelaciji na ravni približno $r=0,50$ (Neisser et al., 1996:81). Gottfredson v tej luči obravnava inteligentnost kot kategorijo, ki naj bi bila »najbolj signifikanten prediktor šolske uspešnosti« (Gottfredson, 1998:24).

Zaradi spornosti samega koncepta (kaj sploh je inteligentnost, kakšna je stopnja dednosti) in problemov, ki se pojavljajo pri operacionalizaciji in merjenju inteligentnosti (kaj t.i. »testi inteligentnosti« sploh merijo, v kakšni meri so kulturno pogojeni) (prim. Richardson, 2002), da se, razen redkih izjem (prim. Hartlage et al., 1976; Sewell, 1967; Sewell in Shah, 1970), glavnina študij osredotoča na raziskovanje vpliva socioekonomskih in/ali psihosocialnih kategorij. Pregledna študija Breena in Jonssona (2005) tako le bežno omenja faktorje povezane z mentalno sposobnostjo, podobno pa velja tudi za klasično študijo Bourdieua in Passerona (1984), kjer se problem družbenih neenakosti v izobraževanju skuša razlagati preko koncepta habitusa, ki ga Swartz (1997) razume v smislu »kulturne matrike, ki generira samoizpolnjujoče prerokbe v odvisnosti od razredne pripadnosti« (ibid.:104).

Nekateri drugi psihološki dejavniki, ki se kažejo kot osebostne poteze in struktura osebnosti, so znani prediktorji šolske uspešnosti. Literatura o tem je izjemno obsežna. Pri psihološkem raziskovanju šolske uspešnosti je glavno vprašanje, kako globoko segati v osebostno strukturo. Danes prevladuje preučevanje temeljne osebostne strukture preko petih dimenzij osebnosti ('big five', ki je pravzaprav razširjena klas-

ifikacija komponent po Eysencku, gl. Goldberg, 1990; 1992). Obstajajo pomembne študije šolske uspešnosti, ki temeljijo na tem pristopu (v Sloveniji Marjanovič-Umek et al., 2007, ki poudarjajo dimenziji vestnost in odprtost/intelek; gl. tudi Pulford in Sohal, 2006). So pa te študije predvsem fundamentalno-znanstvenega značaja.

V edukoloških raziskavah sicer prevladujejo nekoliko konkretnjši, lažje dosegljivi in doumljivi konstrukti, ki so tudi indikatorji osebnostne strukture, sočasno pa napovedujejo šolski uspeh. Večina teh indikatorjev šolske uspešnosti so hkrati tudi prediktorji odsotnosti odklonosti in delinkvence. Ti so praviloma povezani tudi s spolom na tak način, da pojasnjujejo boljši uspeh deklic v šoli.

Več o vsakem od teh psiholoških napovedovalnih konstruktov bomo rekli sproti, v teku pričujoče knjige. Tukaj se vpletajo še ostali elementi osebnosti, ki jih obravnavamo posebej.

3. Šolska uspešnost

O šolski uspešnosti velja danes govoriti z vso resnostjo, ne glede na to, ali smo mnenja, da se preko šole pretežno reproducirajo družbene neenakosti (Bernstein, Bourdieu), ali pa šola deluje na nevtralen, meritokratičen način (Young, Parsons), kjer je izid odvisen izključno od posameznika samega in njegovih prizadevanj. Ne glede na te razlike in dvome, s šolsko uspešnostjo se kaže prihodnji poklicni uspeh ali neuspeh, gmotni uspeh ali neuspeh, odsotnost in prisotnost nagnjenosti h kriminaliteti (Figueira-McDonough, 1983), celo verjetnost trajnosti in stabilnosti zakonske zveze. V splošnem družbenem pomenu je od šolske uspešnosti odvisen narodni dohodek, konkurenčnost nekega gospodarstva in družbe v mednarodnem merilu, šolsko neuspešni posamezniki državi ne prinašajo davščin oz. jih prinašajo manj, itd. (Herrnstein in Murray, 1994; Richman in Bowen, 2004:133-160).

Pri šolski uspešnosti in neuspešnosti imamo tako opraviti ne samo z interno šolsko problematiko, temveč z daljnosežnimi pojavi, povezanimi s prihodnostjo otrok kot odraslih oseb, in s splošnimi družbenimi in gospodarskimi posledicami, ki lahko pomenijo prosperiteto finskega tipa, ali pa so pravo nasprotje temu. Ta povezanost je v današnji družbi tesnejša kot je bila nekoč (Herrnstein in Murray, 1994; Richman in Bowen, 2004), kar je pripisati povezanosti znanja s funkcioniranjem sodobnih družb, tudi če bi sprejeli Bourdieujeve in Bernsteinove predpostavke, ki so sicer bolj teoretičnega značaja.

Šolsko uspešnost v ožjem pomenu je mogoče tako opazovati predvsem:

- › s pomočjo šolskih ocen pri pouku (interne ocene) in pri izpitih (internega ali eksternega tipa),
- › s pomočjo prehodnosti iz nižjih v višje razrede/letnike (odsotnost oz. prisotnost ponavljanja letnikov, odsotnost oz. prisotnost osipa), in
- › s pomočjo (ne)uspešnih prehodov v zahtevnejše oz. manj zahtevne vrste in stopnje šol.

Koncept šolske uspešnosti tako raziskovalci konstruirajo in obravnavajo na različne načine. Bodisi kot parcialno izmerjene vrednosti posameznikovega doseganja zastavljenih učnih ciljev na določenih področjih, predvsem pri posameznih šolskih predmetih, kot so jo večinoma obravnavale doslej objavljene študije dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji (Justin, 2002; Peček, 2006; Piciga, 2002; Razdevšek-Pučko, 2002), ali kot sumirano kompleksno vrednost, sestavljeno iz več izmerjenih dosežkov na izbranih oziroma dogovorjenih področjih (npr. TIMMS, PISA).

Rezultati

Šolska uspešnost je bila v pričujoči raziskavi obravnavana kot odvisna spremenljivka. Za njeno poznavanje, za deskripcijo in analizo so bili pridobljeni podatki o šolski uspešnosti respondentov iz vzorca v zadnjih treh letih njihovega šolanja v osnovni šoli ter v prvem letniku srednje šole.

Celotna raziskava je v osnovi namenjena ugotavljanju dejavnikov šolske uspešnosti populacije dijakov poklicnih šol v Sloveniji, in ta temeljna spremenljivka, ki smo jo poskušali pojasniti, je sumacijsko konstruirana ter predstavlja povprečno vrednost šestih spremenljivk:

- › splošni učni uspeh v 6. razredu OŠ
- › splošni učni uspeh v 7. razredu OŠ
- › splošni učni uspeh v 8. razredu OŠ
- › zaključna ocena pri matematiki v zadnjem razredu OŠ
- › zaključna ocena pri slovenščini v zadnjem razredu OŠ
- › zaključna ocena pri tujem jeziku v zadnjem razredu OŠ.

Teh šest spremenljivk je pokazalo izjemno visoko stopnjo medsebojne koreliranosti, kar je razvidno iz vrednosti Cronbachovega koeficienta interne konsistentnosti pridobljene lestvice ($C. \alpha=0,95$). Sumirana spremenljivka je bila za raziskovalne namene poimenovana kot 'Šolska uspešnost'.

Podatki o šolski uspešnosti respondentov iz vzorca so bili pridobljeni z anketiranjem dijakov drugih letnikov vključenih srednjih šol, ki so odgovarjali na vprašanja iz anketnega vprašalnika. Med njimi so bila tudi vprašanja o individualni učni uspešnosti posameznega respondenta za tri posamične predmete (matematika,

materni jezik/slovenščina, prvi tuji jezik¹, o splošnem učnem uspehu v zadnjih treh razredih OŠ, ter o splošnem učnem uspehu v 1. letniku srednje šole. Podatkov sicer ni mogoče pridobiti iz nobenega centralnega registra, ker tako vodene evidence na ravni države ne obstajajo, šole pa so za obravnavo podatkov svojih učencev zavezane k spoštovanju zakonodaje o varstvu osebnih podatkov. Tabela 1 celovito prikazuje kako so respondenti iz našega vzorca odgovorili na vprašanja o svoji učni uspešnosti:

Tabela 1: Parcialne izmerjene vrednosti in sumirana spremenljivka učne uspešnosti respondentov

Spol		učni uspeh 6. r.*	učni uspeh 7. r.*	učni uspeh 8. r.*	učni uspeh 9. r.*	učni uspeh 1. l.*	Končno oceno pri slovenščini? **	Končno oceno pri slovenščini? **	Končno oceno pri 1. tujem jeziku? **	M šolska uspešnost
Ženski	M	4,08	3,98	3,96	3,65	3,31	3,90	3,57	3,76	3,8647
	SD	0,88	0,90	0,94	0,86	0,84	0,95	1,08	1,05	0,86
Moški	M	3,73	3,52	3,48	3,68	3,08	3,29	3,31	3,48	3,47
	SD	0,98	1,02	1,02	0,91	0,82	1,03	1,09	1,08	0,92
Celoten vzorec	M	3,90	3,75	3,72	3,66	3,19	3,59	3,44	3,62	3,6621
	SD	0,95	0,99	1,01	0,88	0,84	1,03	1,10	1,07	0,910

* Kakšen je bil tvoj učni uspeh v...? ** Kakšno končno oceno si imel(a) v zadnjem razredu OŠ pri...?

Od skupaj 1.304 anketiranih dijakov, jih je na vseh šest obravnavanih vprašanj veljavno odgovorilo 1.233. To je skupina, na katero se bo nanašala večina nadaljnjih analiz. Povprečna vrednost zaključnega splošnega uspeha z napredovanjem v višji razred upada, pri čemer je razlika v OŠ izrazita predvsem med 6. in 7. razredom, še večji pa je padec izmerjene povprečne splošne posameznikove uspešnosti na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Dekleta na vseh točkah merjenja izkazujejo višje izmerjene vrednosti šolske uspešnosti (Tabela 1), njeno upadanje pa je razvidno z enakomernim tempom. Očitno je tudi, da nabor treh predmetov (matematika, materinščina, tuji jezik) predstavlja zahtevnejšo skupino šolskih predmetov, saj se pri vseh treh pojavljajo povprečja, ki so nižja od skupnega uspeha v zadnjem razredu osnovne šole. Ni presenečenje, da je najnižjo povprečno oceno najti pri matematiki. Hkrati so šolske ocene pri vseh treh predmetih relativno dober prediktor šolske uspešnosti v srednji šoli (splošni učni uspeh v prvem letniku srednje šole), kar pokažejo korelacijski koeficienti (Spearmanov rho: slovenščina $r=0,45$, matematika $r=0,50$, tuji jezik $r=0,38$). Iz izračunanih korelacijskih koeficientov je razvidno, da ima najvišjo napovedno vrednost zaključna ocena iz matematike.

¹ Osnovnošolci v Sloveniji se lahko na osnovi ponudbe posamezne OŠ učijo različnih tujih jezikov, najpogostejši je angleški jezik, sledi mu nemški jezik. Mogoče je tudi, da se učijo več kot enega tujega jezika, zato je bilo vprašanje formulirano: »Kakšno končno oceno si imel/a pri prvem tujem jeziku v zadnjem razredu OŠ?«

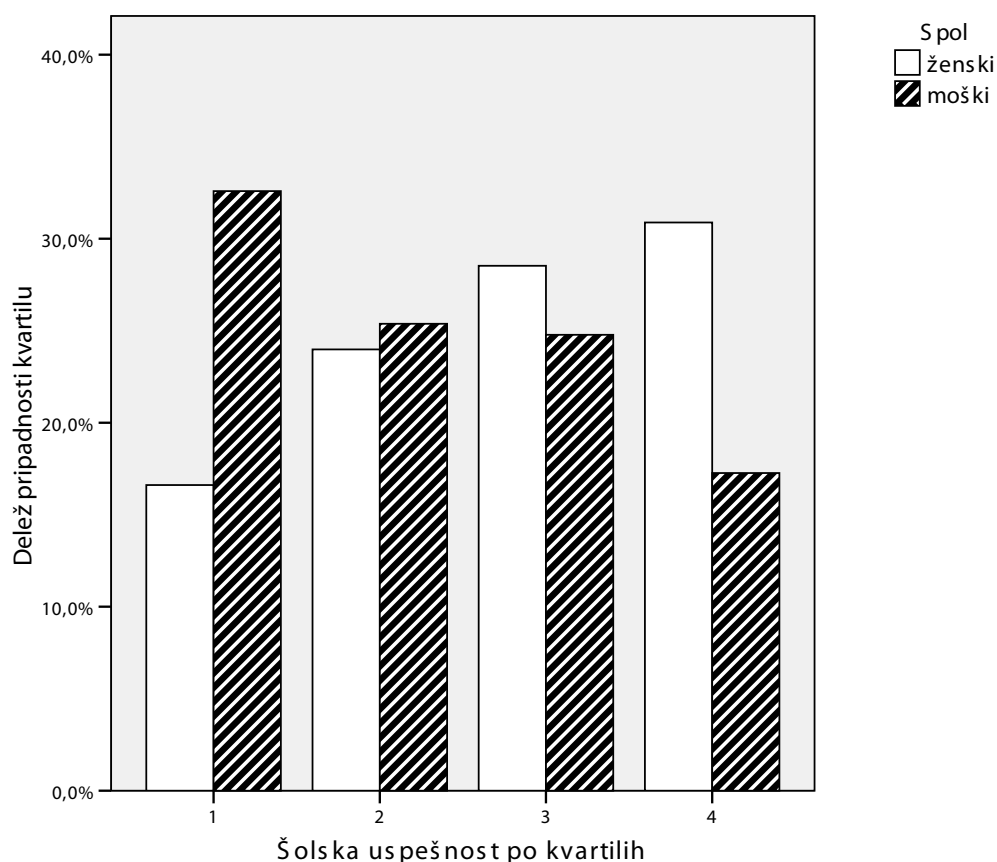
4. Spol

Iz predhodnega raziskovanja dijaške populacije poklicnih šol v Sloveniji (Flere et al., 2008) je razvidno, da so razlike v učni uspešnosti med fanti in dekleti v osnovni šoli statistično pomembne ($p < 0,01$), v 2. letniku srednje šole pa so se že izkazale kot nesignifikantne. Za celotno populacijo srednješolcev pa se je signifikantnost razlik še ohranjala. Iz tega bi morda lahko sklepali, da se razlike sčasoma zmanjšujejo, da so povezane z razlikami v psihičnem razvoju, da spola kažeta immanentno razliko v nagnjenosti do posameznih spoznavnih področij – vendar so se takšni sklepi izkazali kot omejeno uporabni. Ugotovitve v smislu pomembnosti spola pri analizi dejavnikov šolske uspešnosti in zmanjševanja razlik z višanjem ravni izobraževanja so sicer skladne z ugotovitvami drugih študij (Tinklin, 2003), ki pa so tudi pokazale, da je pripisovanje pomembnih razlik v šolski uspešnosti spolu lahko poenostavljeno v smislu pripisovanja nižje šolske uspešnosti fantom. Tinklin (2003:307) tako poudarja, da je edini dejavnik, s katerim je mogoče razložiti spolne razlike v šolski uspešnosti (ugotovljeno na vzorcu škotskih srednješolcev v starosti 16 let), da »dekleta jemljejo šolo resneje kot fantje«. Drugi dejavniki bolj kot na razlike med spoloma kažejo na vplivnost širših kulturnih dejavnikov v oblikovanju spolnih razlik. Za Škotsko tako avtorica ugotavlja, da podatki kažejo, da fantje po šolski uspešnosti zaostajajo do 16. leta starosti, med 17. in 18. letom pa se razlike postopoma zmanjšujejo in postanejo nesignifikantne. V britanskem okolju tako izpostavljajo problematiko oženja eksplanatornih analiz šolske uspešnosti na spol in zmanjšano pozornost drugim dejavnikom socialnega razlikovanja (razslojenost, rasne in etnične razlike, družinske razmere ipd.). Za dijake po 16. letu tako ugotavlja (Tinklin, 2003:307), da postane poleg šolske uspešnosti na nižjih ravneh edini pomemben dejavnik eksplikacije razlik socialna prikrajšanost, pri čemer se sklicuje tudi na druge angleške raziskave (Biggart, 2000; Yang in Woodhouse, 2001; povz. po Tinklin, 2003). Ob tem navaja še nekatere šolske dejavnike, ki so jih raziskovali Powney (1996) in Arnot s sodelavci (1998): odnos učitelji-učenci, učni proces, učne vsebine, metode ocenjevanja, ter vrstniški vpliv. Zanimive so tudi ugotovitve Hutchisona (2004), ko poudarja, da so trditve o zaostajanju fantov v šolskih dosežkih poenostavljene, da temeljijo izključno na kvantitativnih evidencah, zanemarjajo pa kvalitativne. S svojimi pomisleki tako vnaša v razpravo nove dimenzije, vredne razprave. Tako vse ugotovitve v zvezi s spolom šele odpirajo razpravo o razlikah med spoloma v izobraževanju v Sloveniji na različnih analize in jih primerjati ravneh, s

pridobljenimi podatki bo mogoče opraviti še natančnejše z ugotovitvami v drugih kulturnih okoljih.

Poglejmo najprej porazdelitev obeh spolov na lestvici šolske uspešnosti, in prikazane za vzorec respondentov po kvartilih (Slika 1). Jasno je razvidno, da se v zgornjih dveh kvartilih koncentrira izraziteje dekliška populacija, v spodnjih dveh pa fantovska.

Slika 1: Šolska uspešnost po kvartilih



V preliminarni analizi preučevanja razlik med spoloma smo na celotnem preučevanem vzorcu izvedli multivariatno analizo variance (MANOVA) po metodi ponovnih meritev, kjer sta kot faktorski spremenljivki oziroma dejavnika učinka med subjekti nastopali vrsta šole in spol, posamezne sumacijske spremenljivke pa kot odvisne spremenljivke (brez spremenljivke Inteligenčni količnik, ki smo jo izključili zaradi drugačne merske lestvice in posledično razpona rezultatov). Rezultati preizkusov učinkov med subjekti znova potrjujejo signifikantnost razlik med spoloma ($F(2, 1170) = 49,32, p < 0,01$). Interakcijski učinek med spolom in vrsto šole ni bil statistično pomemben ($F(2, 1170) = 2,29, p = 0,10$), kar pomeni, da ni statistično pomembnih razlik med povprečji v kombinaciji spola in vrste šole. Razlike med spoloma so torej sistematične ne glede na vrsto šole, ki jo respondenti obiskujejo.

Iz ugotovitev preliminarnih analiz razlik med spoloma na celotnem vzorcu smo v nadaljnjem podrobneje analizirali razlike med srednješolkami in srednješolci. Vse sumacijske spremenljivke smo analizirali po statističnem modelu analize variance (ANOVA), kjer so nastopale kot ločene posamične odvisne spremenljivke, spol kot factorska spremenljivka. Osnovni opisni statistični podatki in rezultati F preizkusov so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 2: Osnovni opisni statistični podatki in rezultati preverjanja razlik med aritmetičnimi sredinami (ANOVA) za posamezne sumacijske spremenljivke in rezultate na testu inteligentnosti glede na spol-poklicne šole

		N	M	SD	F
Intelektualni Količnik	Ženske	638	102,48	17,37	4,18
	Moški	666	100,45	18,39	
Šolska uspešnost V OŠ	Ženske	638	3,87	0,86	64,95***
	Moški	666	3,47	0,92	
Šolska deviantnost	Ženske	637	2,07	0,69	61,35***
	Moški	666	2,51	0,86	
Bližina očeta	Ženske	619	3,39	1,10	2,35
	Moški	651	3,30	1,03	
Bližina matere	Ženske	637	3,87	0,90	46,93***
	Moški	662	3,53	0,88	
Nadzor obeh Staršev	Ženske	637	3,56	1,06	52,95***
	Moški	664	3,12	1,09	
Negativna Samopodoba	Ženske	638	2,37	0,72	15,21***
	Moški	664	2,22	0,65	
Socialna Anksioznost	Ženske	637	2,75	0,94	8,87**
	Moški	664	2,61	0,82	
Odtujenost	Ženske	638	2,17	0,76	0,08
	Moški	665	2,16	0,74	
Anomičnost	Ženske	638	3,21	0,82	10,50***
	Moški	659	3,06	0,81	
Interni lokus Nadzora	Ženske	638	4,13	0,73	52,40***
	Moški	661	3,81	0,87	
Eksterni lokus - močni drugi	Ženske	638	2,28	0,85	22,15***
	Moški	662	2,50	0,86	
Eksterni lokus - neznane okoliščine	Ženske	638	2,56	0,90	0,74
	Moški	662	2,52	0,86	

Družbeni status Družine	Ženske	638	3,33	0,71	35,56***
	Moški	661	3,58	0,76	
Kulturni kapital	Ženske	638	2,48	0,83	128,00***
	Moški	666	2,00	0,68	

Opomba: 1 kjer je kršena predpostavka o homogenosti varianc, je naveden Welchov F. Povprečja, ki imajo različen indeks se statistično značilno razlikujejo na ravni $p < 0,05$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,001$.

Rezultati analiz iz Tabele 2. kažejo, da se dijakinje in dijaki srednjih šol statistično pomembno razlikujejo pri približno polovici obravnavanih sumacijskih spremenljivk, in sicer pri naslednjih: šolska uspešnost v osnovni šoli, šolska deviantnost, bližina matere, nadzor obeh staršev, negativna samopodoba, socialna anksioznost, interni lokus nadzora, eksterni lokus nadzora – pomembni drugi, družbeni status družine ter kulturni kapital.

Glede na osnovne opisne statistike lahko spremenljivke, kjer so razlike pomembne, razdelimo na tiste, kjer so povprečne ocene primerjalno višje pri srednješolkah, in tiste, kjer so povprečja višja pri srednješolcih. Dekleta imajo tako višje rezultate pri šolski uspešnosti v osnovni šoli, bližini matere, nadzoru obeh staršev, negativni samopodobi, socialni anksioznosti, internem lokusu nadzora, anomičnosti in kulturnem kapitalu. Fantje imajo višja povprečja pri šolski deviantnosti, eksternem lokusu nadzora – pomembni drugi in pri družbenem statusu družine. Dekleta so bila torej uspešnejša v preteklem (osnovnošolskem) šolanju, neuspehe pripisujejo lastni (ne)dejavnosti, so bližje z materjo in občutijo več nadzora s strani staršev. Pri fantih je več šolske deviantnosti, šolsko uspešnost ali neuspešnost bolj kot dekleta vežejo na zunanjo avtoriteto ali pomembne druge ter v povprečju izhajajo iz družin, ki imajo nekoliko višji družbeni status kot pa družine deklet iz našega vzorca.

V splošnem so torej pri dekletih višje izražene spremenljivke, ki se navezujejo na boljšo šolsko uspešnost in pozitivnejši odnos do izobraževanja (neposredno kot pretekle šolske izkušnje oziroma kot učna uspešnost, posredno kot odnos do šole, osebnostne lastnosti, ki se navezujejo na doseganje (lokus nadzora) ali socializacijsko v navezavi na odnos s starši (npr. nadzor obeh staršev). Ton večine spremenljivk, ki so primerjalno pri fantih izražene z višjimi vrednostmi, je usmerjen v odmik od šole in dosežkov v njej.

V okviru pričujoče raziskave so bile razlike med spoloma preizkušene z drugimi dejavniki in izkazalo se je, da standardne sociodemografske spremenljivke (ekonomski položaj družine, izobrazba obeh staršev, velikost in struktura družine) ne odpravijo vpliva spola. Ko je bil dodan še nabor socialno-psiholoških spremenljivk, je bilo za fante ugotovljeno, da dominira spremenljivka "rezultat na testu sposobnosti", pomemben vpliv pa izkazuje tudi izobrazba staršev in šolska deviantnost. Rezultati so prikazani v naslednji tabeli.

Tabela 3: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v OŠ po spolu – celoten vzorec

Šolski uspeh v osnovni šoli (celoten vzorec, n=1212)	Dekleta (n=602)		Fantje (n=610)	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Ekonomski položaj družine	-0,06	0,118	-0,03	0,353
Izobrazba-mati	0,16	0,000	0,21	0,000
Izobrazba-oče	0,10	0,031	0,09	0,054
Velikost družine	-0,03	0,424	-0,06	0,105
Struktura družine	-0,01	0,845	-0,03	0,449
Kulturni kapital	0,25	0,000	0,02	0,539
Šolska deviantnost	-0,34	0,000	-0,23	0,000
Bližina matere	-0,09	0,038	0,03	0,432
Nadzor matere	-0,03	0,524	0,04	0,390
Bližina očeta	-0,01	0,789	0,03	0,450
Nadzor očeta	-0,01	0,929	-0,08	0,086
Socialna anksioznost	-0,04	0,303	0,04	0,323
Negativna samopodoba	0,01	0,954	-0,17	0,000
Odtujenost	-0,06	0,264	0,06	0,170
Interni lokus nadzora	-0,04	0,913	0,06	0,110
Eksterni lokus I – močni drugi	-0,02	0,712	-0,09	0,018
Eksterni lokus II – nezn. okoliščine	0,01	0,972	-0,06	0,128
RTS	0,31	0,000	0,33	0,000
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	44,9		42,5	

Pri dekletih se je pokazal močnejši vpliv kulturnega kapitala, ki sicer kaže statistično značilen vpliv samo pri dekletih. Tudi vpliv psiholoških spremenljivk kaže nekoliko spolno diferenciran vzorec: pri dekletih, ki so sicer šolsko uspešnejša, je bolj izrazit vpliv šolske deviantnosti. Sicer se v zvezi s fantovsko populacijo učencev v osnovnih šolah in posledično prav tako v srednjih šolah zastavlja izobraževalnemu sistemu nekaj vprašanj, na katera se bo moral učinkovito odzvati.

Med opazovanimi pojavi v okviru pričujoče raziskave se kot najresnejši problem izkazuje sistemsko zaostajanje fantov za dekleti v učnem uspehu. Morebitno prilagajanje šolskega sistema specifični fantovskega odraščanja se tako odpira kot nov problem za šolsko politiko. Kazalo bi morda razmišljati o nekaterih oblikah pozitivne diskriminacije fantovske populacije v smislu večje pozornosti, ki bi jo šolski sistem namenjal motivaciji fantov in povečevanju njihove navezanosti na šolo, ki se je izka-

zovala kot izrazito pozitiven dejavnik šolske uspešnosti. Tudi učno in vzgojno delo učiteljev s fantovsko populacijo bi lahko prispevalo k povečanju njihove motiviranosti za šolsko delo: metode poučevanja, ki bi upoštevale specifično fantovske psihosocialne strukture, pozitivni elementi tekmovalnosti, kjer se fantje izkazujejo kot uspešni, spodbujanje na področjih, kjer se fantovska populacija izkazuje kot uspešna (matematika, računalništvo, tehniški pouk, nekatera področja naravoslovja). Aktivne oblike in metode dela pri pouku in domačih šolskih zadolžitvah bi k večji motiviranosti fantov prav tako utegnile prispevati. Uporabo računalnikov kot sistemsko uveljavljene učne tehnologije je smiselno spodbujati in razvijati.

5. Družbeni položaj

Družbeni položaj sodi med osnovne družboslovne pojme. Nakazuje mesto, ki ga imajo posameznik in cele skupine (družine, poklici idr.) v okviru družbe dojete na nek prostorski način, predvsem pa na rang in ugled subjektov v družbi. Družbeni položaj je posebej zanimiv v okviru naše obravnave, ker utegne biti dojet kot pripisan in kot dosežen. Dosežen družbeni položaj pa je najbolj povezan s šolanjem, šolanje pa je glavni sodobni mehanizem za doseg le-tega (Bell, 1971; Grusky, 2001). S tem še ne trdimo, da v doseganju družbenega položaja preko šole ne delujejo neki globlji družbeni in psihološki mehanizmi.

Ko gre za naš problem, je pomembno, ali in koliko se družbene neenakosti odražajo in reproducirajo v teku šolanja, ali šola deluje kot instrument legitimiranja že obstoječih neenakosti in reprodukcije, ali pa je, v nasprotju s tem, družba meritokratska. Ideja meritokracije se je prijela kot sociološki pojem po njenem lansiranju s strani angleškega sociologa M. Younga kot ironične opazke (1958).

Pojem je široko uveljavljen, sprejel ga je tudi Parsons v eni svojih zadnjih študij (1971) kot usmeritev v razvoju sodobne družbe, kot bistven element modernizacije, kot plat modernizacije vezana na stratifikacijo. Torej stratifikacija preneha biti neposredno in uradno dedna, ne preneha pa obstajati in ne preneha biti vzvod domnevno učinkovitega funkcioniranja družbe, saj obstoj stratifikacijskih neenakosti vnaša motivacijo za učinkovito delo in 'zdravo tekmovalnost' v družbeni sistem.

Pojmu meritokracija se očita, da ne loči med dejanskim uspešnim delovanjem in prizadevanjem, na eni strani, in šolsko izobrazbo na drugi, saj slednja ni vedno brezhiben indikator prvega. Očita se tudi, da v ZDA, domnevno najbolj modernizirani družbi (Parsons, 1971), upada obseg relativne družbene gibljivosti, kar je v nasprotju s pojmom meritokracije (Horowitz, 2006). Za nas ni pomemben očitek, da bi naj 'meritokracija' bil konservativno naravnan pojem (prav tam).

Tukaj ne bomo obravnavali vseh vprašanj o sestavi in dimenzijah družbenega položaja. O tem so razprave v družboslovju med najboljšejnimi in najzanimivejšimi (Grusky, 2001), čeprav je že pri vprašanju pripisanosti in dosežka namenjeno ve-

liko razprav (Parsons, 1971; Young, 1958). Zadostuje navesti, da smo imeli omejene možnosti za raziskovanje družbenega položaja. V vsakem primeru je družbeni položaj relevanten, ker je neposredno povezan s koristmi, privilegiji, razlikami v porazdelitvi redkih dobrin, ki ga je njegov imetnik deležen.

Družbeni položaj smo raziskovali s tremi pokazatelji:

- › zaznani ekonomski položaj (pet člena lestvica)
- › stopnja dosežene šolske izobrazbe matere
- › stopnja dosežene šolske izobrazbe očeta.

Relevantnost teh treh dimenzij kot pokazateljev družbenega položaja je samoumevna, čeprav je morda vprašljivo, koliko 17-letniki (naši respondenti so bili predvsem te starosti) lahko objektivno zaznajo ekonomski položaj svoje družine v nekem širšem okolju. Izobrazbeni status obeh staršev je pomemben, čeprav večina raziskav upošteva le 'izobrazbeni status staršev' upoštevajoč višji od dveh dosežkov, ali pa samo status očeta. V našem primeru se je izkazalo upoštevanje obeh statusov ločeno kot popolnoma upravičeno, ne ker bi se toliko razlikovala medsebojno, temveč ker se je materin status izkazal za najbolj relevantnega.

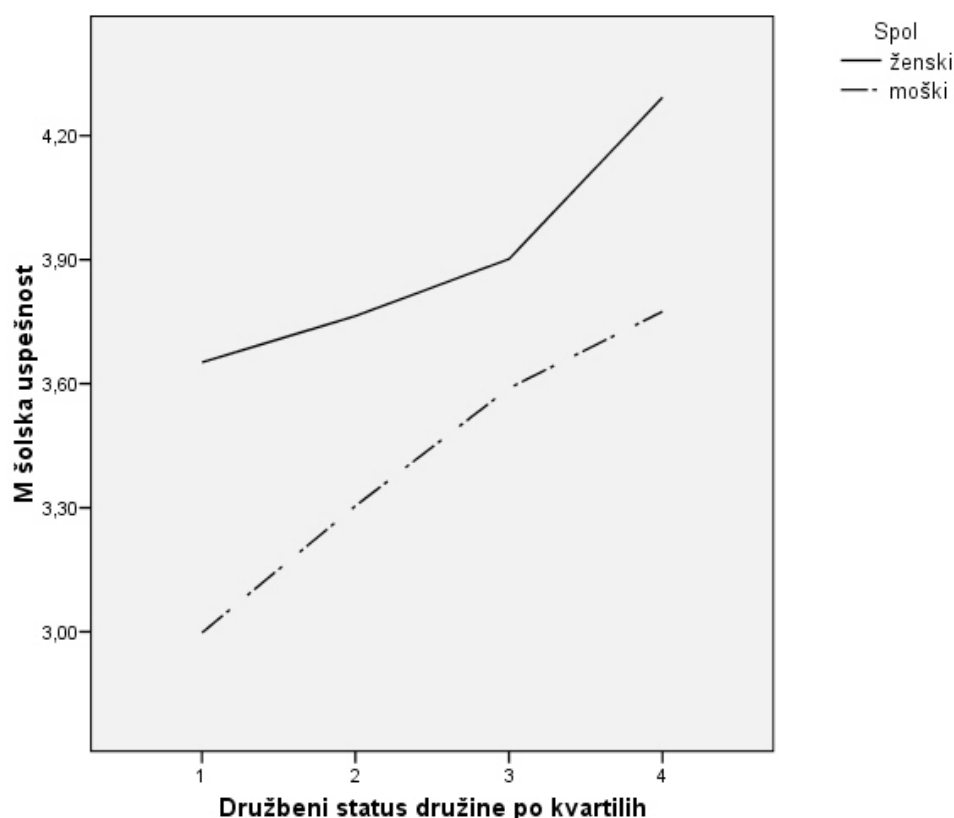
V raziskovalni literaturi je nemalo izsledkov, ki nakazujejo na povezanost družbenega statusa družine in šolske uspešnosti; to je pravzaprav ena glavnih tem sociologije izobraževanja kot sociološke panoge, vendar je treba poudariti, da si raziskovalci niso enotni glede mehanizma prenosa teh neenakosti in dimenzij neenakosti oz. družbenega položaja, ki bi naj bili v današnjem času najbolj relevantni. V klasičnih raziskavah, Bourdieu (1974; 1984) poudarja starševski 'kulturni kapital', Bernstein pa poudarja jezikovno kodo, ki je v rabi v družini. Drugačno pot ubere Goldthorpe, namreč da starši in otroci izvajajo nek racionalni izračun upoštevajoč svoje družinske resurse. Goldthorpe meni in ugotavlja, da kljub rastoči blaginji v industrijskih družbah, kljub brezplačnemu izobraževanju na nekaterih stopnjah še vedno ostajajo materialni stroški in da so prav ti pomemben omejujoč dejavnik, ki ga starši upoštevajo, zlasti ko gre za šolske prehode. Torej on uvršča to vprašanje reprodukcije v okvire racionalne izbire (Goldthorpe, 1996; Jackson et al., 2007). Ob pregledu raziskovalnih dosežkov in metodologij, Breen in Jonsson poudarjata vseprisotnost teh povezav, vendar brez možnosti, da se ugotovi nek splošnih mehanizem, tudi ne povezanost s šolskimi sistemi, poudarjata pa racionalno izbiro kot nov pristop v raziskovanju (Breen in Jonsson, 2005).

Rezultati

Naš inštrument družbenega položaja sicer ni optimalen glede interne konsistentnosti sumacijske spremenljivke ($C. Alpha=0,64$), vendar je teoretično tako relevanten, da ga lahko brez zadržka uporabimo. Sicer mu manjka še komponenta poklica, vendar lahko pričakujemo, da ta ne bi vnesel bistvenih sprememb, ker je organsko povezano tako z izobrazbo kot z ekonomskim statusom.

Učence smo rangirali glede na družbeni položaj v štiri skupine (kvartile). Slika 2 prikazuje šolski uspeh učenca glede na pripadnost kvartilu. Nazorno pokaže, kar je razvidno iz korelacijskega koeficienta ($r=0,22$; $p<0,001$); namreč, da je povezanost med družbenim položajem družine in šolsko uspešnostjo izrazita. Kaže se izrazita podoba krivulje dviga uspešnost vzporedno s položajem. Bolj izrazit dvig uspešnosti vzporedno z dvigom družbenega položaja je pri dečkih, kar pove tudi korelacijski koeficient ($r_{dečki}=0,29$, $r_{deklíce}=0,26$).

Slika 2: Družbeni položaj družine po kvartilih in šolska uspešnost



Vendar, čeprav vse tri sestavine sodelujejo relevantno v indikatorju, niso vse enakega pomena za opazovano šolsko uspešnost; Slika 2 v tem smislu utegne neko-

liko zavesti. Ekonomski položaj dejansko ni neposredno povezan s šolsko uspešnostjo. Ugotovili smo (analiza ni predstavljena), da je namesto ekonomskega statusa razpolaganje staršev v namene šolskih stroškov relevanten tozadeven prediktor, kar kaže na situacijo, ki bi jo lahko imenovali postmoderna. V nasprotju s tem je izobrazba staršev statistično značilna in visoko povezana s šolsko uspešnostjo naših respondentov.

Tabela 4: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in družbeni položaj

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,25	0,00
Izobrazba očeta	0,10	0,00
Subjektivno zaznani ekonomski položaj	0,12	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	9,3	

Regresijski model (Tabela 4) kaže, da se subjektivno zaznani ekonomski položaj v povezavi z izobrazbo izkaže kot statistično značilen in s precejšnjo magnitudo, čeprav je Pearsonov korelacijski koeficient med ekonomskim položajem in šolsko uspešnostjo nizek in ni statistično značilen ($r=0,03$; $p>0,05$). To kaže, da subjektivno zaznani ekonomski položaj deluje preko izobrazbe staršev, ne pa samostojno. To ni nikakršno presenečenje. Poleg tega, poleg Bourdieujevih in Bernsteinovih tudi druge raziskave kažejo, da šolska uspešnost nakazuje na vključevanje v delovne procese preko strokovnega kanala (ne pa npr. preko lastninskih kanalov) (gl. Jaeger in Holm, 2007; Marks, 2005).

Pomembno je preučiti, če se povezanost med družbenim položajem kaže posebej na nekem od šolskih področij, na kar sta opozorila Haile in Nguyen (2008), čeprav tudi ta avtorja nista ugotovila jasnih vzorcev. Tudi pri nas se ne kažejo jasna odstopanja, ne kadar opazujemo družbeni položaj kot celoto ne kadar opazujemo izobrazbo matere, kot najdejavnejšo komponento le-tega (v zvezi z oceno pri slovenskem jeziku, matematiki in pri prvem tujem jeziku). Je pa povezanost med družbenim položajem in šolsko uspešnostjo ter njenimi komponentami vedno krepkejša pri dečkih kot pa pri deklicah.

Torej, družbeni položaj družine pomembno vpliva na šolsko uspešnost dijakov, ni pa še nakazano prek katerih mehanizmov. Bolj je značilen vpliv pri dečkih, pri katerih je sicer splošni uspeh nižji.

6. Družinski procesi in družinska struktura

Pretekle raziskave kažejo, da na šolsko uspešnost posameznika vplivajo tudi kategorije, ki se navezujejo na strukturo njegove družine (enoroditeljstvo), na družinske procese (bližina, nadzor, podpora staršev), na odnose v družini (nasilje, alkoholizem) ipd. Tako nekateri avtorji nakazujejo (prim. Kinard, 2001; Sun in Li, 2001; Suzuki in Valencia, 1997; Williams, 1987), da je negativni vpliv socialnega ozadja, ki naj bi predstavljalo enega »izmed glavnih virov neenakosti v šolski uspešnosti« (Graetz, 1995:28) mogoče, vsaj do neke mere, nevtralizirati preko ti. »kontekstualnih dejavnikov« (Considine in Zappala, 2003:131). Ti so običajno navezujejo na procese znotraj družine, predvsem v smislu, da je »enako pomembno to, kaj družina počne, kot to kaj družina ima« (ibid.). Z drugimi besedami, izsledki različnih študij nakazujejo, da lahko starši, kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi, v otroku vzpodbujajo visoke aspiracije (prim. Considine in Zappala, 2003; Suzuki in Valencia, 1997); da na šolsko uspešnost pomembno stopnja družinske harmonije/kohezije (prim. Sun in Li, 2001), podpora staršev (prim. Williams, 1987) in vključenost/zanimanje staršev za šolski uspeh otroka (prim. Kinard, 2001). Omenjeno naj bi posredno vplivalo na otrokov odnos do šole/izobraževanja, na njegov psihološki ustroj v smislu njegove samopodobe (prim. Wiggins in Schatz, 1994) in odklonskosti (Rich, 2000), ki se poleg depresivnosti (prim. Forsterling in Binser, 2002), motiviranosti in občutka kontrole (Musher-Eizenman et al., 2002) pojavlja kot eden izmed pomembnejših korelatov šolske uspešnosti.

Nadalje, nekatere izmed študij so pokazale, da na šolsko uspešnost otroka pomembno vpliva že uvodoma omenjena struktura družine, ki pa poleg vidika enoroditeljstva (prim. Downey, 1994; Entwisle in Alexander, 1995; Rich, 2000), vključuje še vrstni red rojstva (Mackintosh, 1998) in pa spol otroka, kjer praviloma velja, da fantje v povprečju dosegajo slabši učni uspeh (prim. Buckingham, 1999; Horne, 2000; Roderick, 2003). Tu se najpogosteje izpostavlja razlike v socializaciji, zaradi katerih naj bi fantje bili deležni manj vodenja, podpore in nadzora iz strani staršev, kar naj bi skupaj z občutkom, da učenje ni dovolj »možato« (Considine in Zappala, 2003:133; glej tudi poglavje 4) odločilno vplivalo na nižjo šolsko uspešnost fantov. V nadaljevanju bo na vzorcu slovenske srednješolske mladine podrobneje obravnavan in analiziran tako vpliv družinskih procesov (bližina, podpora, nadzor staršev) kot tudi vpliv strukture družine (enoroditeljstvo, velikost družine) na šolsko uspešnost.

6.1 Družinski procesi in šolska uspešnost

Kot nakazano družbeni status družine ni edini družbeni dejavnik, ki vpliva na šolsko uspešnost. Iz različnih študij je mogoče sklepati na pomen funkcioniranja družine, ki utegne biti popolnoma neodvisno od stratifikacijskega položaja le-te. V ta namen prevladuje pristop, kjer se ločeno preučuje vpliv družinskih procesov. Ti se nanašajo na socializacijo in vzgojo, ki poteka v družini in se lahko uresničuje na različne načine, kjer se razlikujejo avtoritarni, permisivni in drugi stili vzgoje in socializacije s strani staršev.

Družinski procesi se glede na socializacijo otrok praviloma operacionalizirajo na ravni dveh komponent: (1) čustvena navezanost in podpora oz. čustvena prepletenost, ki nakazuje na, iz socializacijskega vidika, produktivni odnosi med starši in otroki; b) nadzor s strani staršev. Obe komponenti se lahko opazujeta vezano na oba starša skupaj, ali pa ločeno. Vprašanje je predvsem empiričnega značaja – če se starša kažeta kot v stvarnosti povezana, potem je to dopustno in učinkovito.

Družinske procese so Vazsonyi in sodelavci (Vazsonyi et al., 2003) operacionalizirali kot sestavljene iz čustvenega navezovanja (kar vključuje uresničevanje bližine in podpore) na vsakega od staršev in od nadzora s strani staršev (tri komponente: navezanost na mater, navezanost na očeta, nadzor s strani obeh staršev). Izsledki raziskav kažejo, da se omenjene kategorije kažejo kot prediktivne za šolsko uspešnost (Klanjšek et al., 2007; Vazsonyi et al., 2003; Vazsonyi in Klanjšek, 2008) in za odsotnost delikventnosti, ki je, kot nakazano pomemben korelat šolske uspešnosti.

Rezultati

V okviru pričujoče raziskave je bila vpliv družinskih procesov na šolsko uspešnost analiziran z uporabo mere Vazsonyija in sodelavcev (Vazsonyi et al., 2003), zanesljivost in veljavnost katere je že bila izkazana v raziskavi slovenskih mladostnikov (Klanjšek et al., 2007). Natančneje, uporabljena je bila prilagojena oblika, ki je vključevala dve komponenti: (1) podporo in bližino matere/očeta; (2) nadzor matere/očeta:

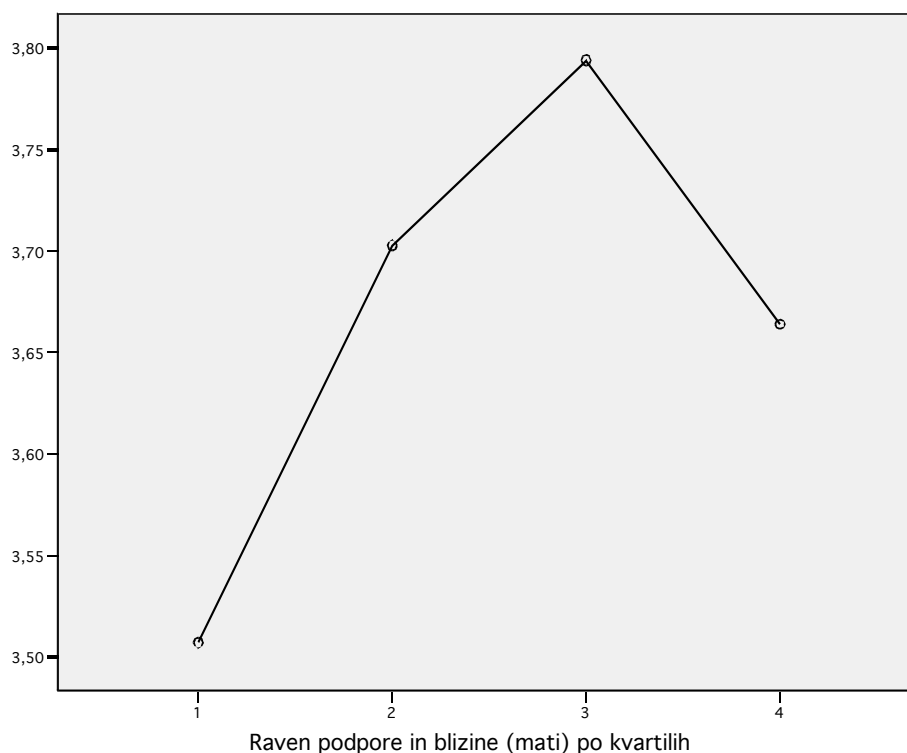
- › Podpora in bližina matere/očeta: instrument je bil oblikovan na osnovi nabora šestih spremenljivk (3 mati, 3 oče), povzetih po Adolescent Family Process measure (Vazsonyi et al., 2003), ki so se navezovala na aspekt bližine in podpore (»Z materjo/očetom sem si bil(a) v zadnjem razredu OŠ bolj blizu kakor večina ljudi moje starosti«; »Moja mati/oče mi je v zadnjem razredu OŠ zaupala/zaupal«; »Moja mati/moj oče mi je v zadnjem razredu OŠ dajala/

dajal pravo mero naklonjenosti«). Na tej osnovi je bila izračunana sumirana spremenljivka »bližina in podpora_mati« (C. alphasamati = 0,78)/»bližina in podpora_oče« (C. alphasoče = 0,83).

- › Nadzor matere/očeta: nadzor matere/očeta je bil opazovan preko nabora šestih spremenljivk (3 mati, 3 oče), povzetih po Adolescent Family Process measure (Vazsonyi et al., 2003). Instrument je vključeval naslednje trditve: »Kadar me v zadnjem razredu OŠ ni bilo doma, je moja mati/moj oče vedela/vedel, kje sem«; »Moja mati/oče je v zadnjem razredu OŠ želela/želel vedeti, kje in s kom sem, ko me v prostem času ni bilo doma«; »Moja mati/oče je želela/želel v zadnjem razredu OŠ vedeti, kje sem, če se nisem vrnil(a) domov takoj po končanem pouku«. Vsa vprašanja so bila podana v Likertovem formatu: 1 = netipično zame, 5 = tipično zame. Na tej osnovi je bila izračunana sumirana spremenljivka »nadzor_mati« (C. alphasamati = 0,72)/»nadzor_oče« (C. alphasoče = 0,87).

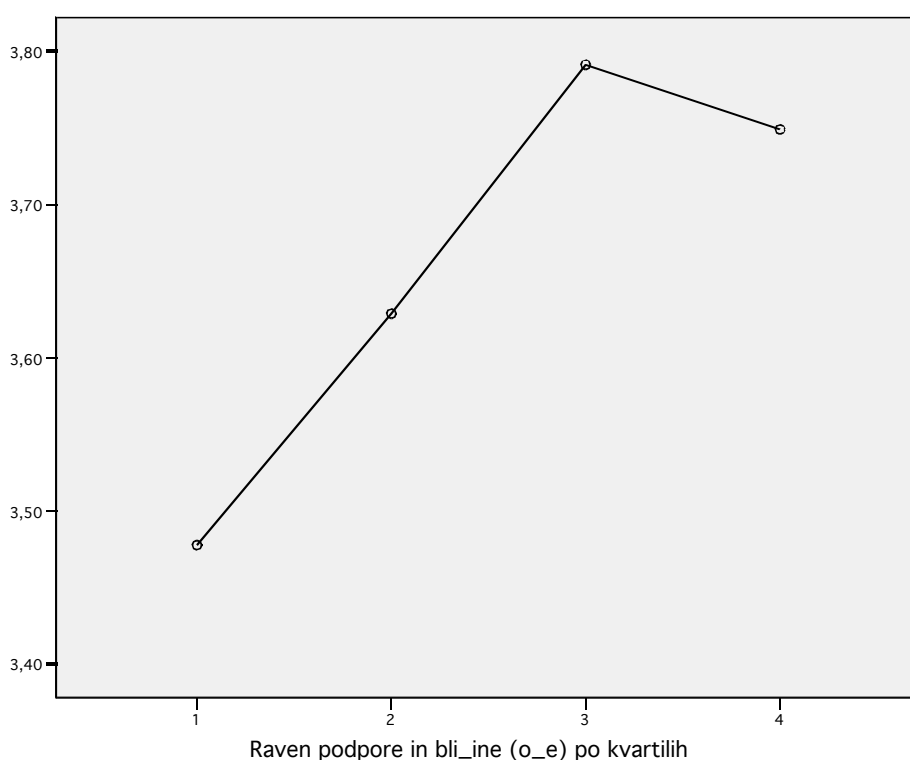
Tudi za namene te analize smo učence rangirali v štiri skupine in sicer glede na raven prisotnost obeh komponent. Slika 3 prikazuje šolski uspeh učenca glede na raven podpore in bližine, ki jo je prejel(a) iz strani matere in očeta.

Slika 3: Podpora in bližina matere ter šolski uspeh



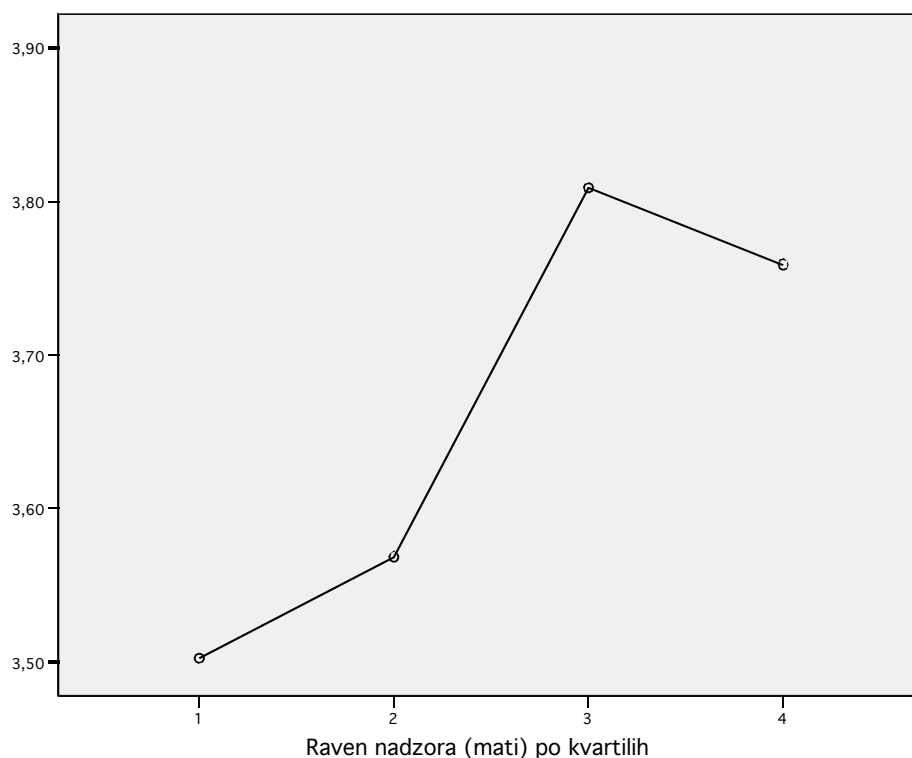
Rezultati analize povprečij (ANOVA) med posameznimi kvartili so pokazali, da pripadnost skupini z najnižjo podporo in bližino matere praviloma pomeni nižji šolski uspeh ($p < 0,05$), vendar velja ob tem izpostaviti, da to velja le do neke meje (tretji kvartil). (Pre)visoka raven bližine in podpore matere izkazuje negativen donos v smislu šolske uspešnosti. Z drugimi besedami, razlike v povprečni šolski uspešnosti med prvim in zadnjim kvartilom glede na bližino in podporo matere so se izkazale za statistično neznačilne ($p > 0,05$). Podoben efekt je mogoče zaznati tudi v primeru, ko se v analizo uvede bližina in podpora očeta (slika 4), čeprav je le-ta nekoliko manj izrazit.

Slika 4: Podpora in bližina očeta ter šolski uspeh



Natančneje, rezultati analize povprečij (ANOVA) med posameznimi kvartili so pokazali, da pripadnost skupini z nižjo podporo in bližino očeta pomeni praviloma nižji šolski uspeh ($p < 0,05$), pri čemer je razlika statistično značilna ($p < 0,05$) le med skrajnimi kvartili (med I. in med III.; med I. in IV). Slednje se še bolj nazorno kaže v primeru, ko se namesto podpore in bližine opazuje nadzor matere (slika 5).

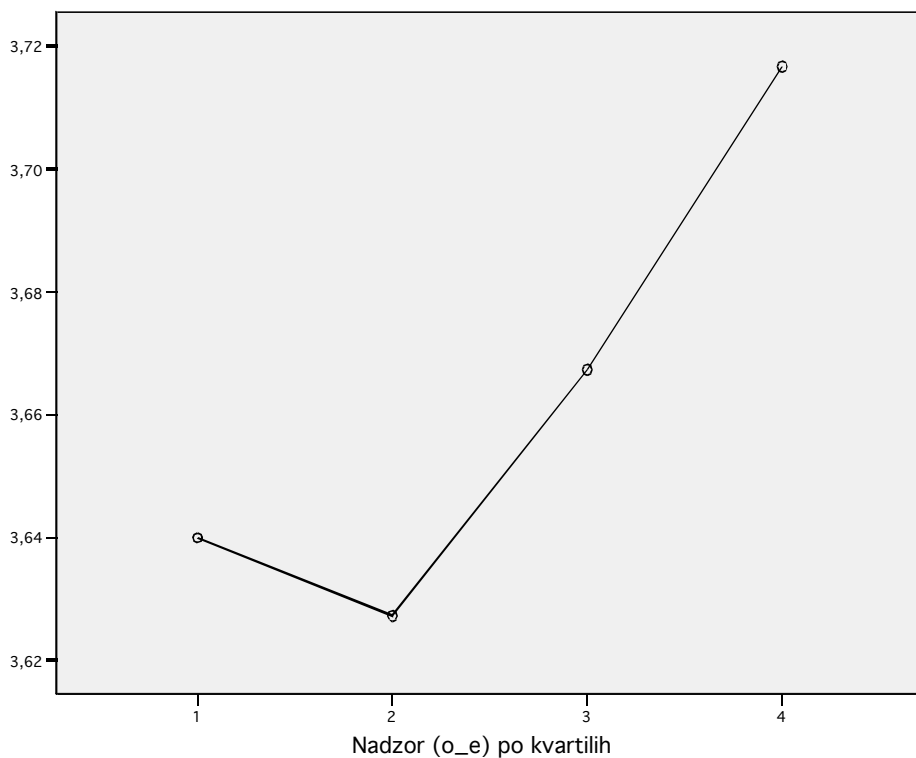
Slika 5: Nadzor matere in šolski uspeh



Rezultati analize povprečij (ANOVA) med posameznimi kvartili so pokazali, da pripadnost skupini z najnižjimi nadzorom (I., II. kvartil) statistično značilno ($p < 0,05$) povezuje z nižjim šolskim uspehom. Razlika med III. in IV. kvartilom se ni izkazala za statistično značilno ($p > 0,05$).

V primeru nadzora očeta se je pokazalo, da le-ta izkazuje vpliv v enaki smeri kot ga izkazuje na šolsko uspešnost nadzor matere, vendar razlike med posameznimi kvartili niso bile statistično značilne ($p > 0,05$). Na šibek vpliv nadzora očeta na šolsko uspešnost sicer kaže tudi nizek koeficient povezanosti ($r = 0,04$, $p > 0,05$).

Slika 6: Nadzor očeta in šolski uspeh



Na osnovi prikazanih rezultatov je mogoče sklepati, da na šolsko uspešnost slovenske mladine pomembno vplivajo starševski procesi. Seveda pa ob tem velja poudariti, da tovrstne, (bivariatne) analize lahko vodijo do napačnih sklepov. Natančneje, obravnavane odnose je potrebno kontrolirati s sociodemografskimi spremenljivkami, saj različne raziskave kažejo na povezanost sociodemografskih spremenljivk (npr. socioekonomskega statusa) in socializacijskih stilov (prim. Burton in Jarrett, 2000; Kotchick in Forehand, 2002; Leventhal in Brooks-Gunn, 2000).

Tabela 5 prikazuje rezultate regresijske analize, kjer smo preverjali robustnost vpliva družinskih procesov na šolsko uspešnost slovenske mladine.

Tabela 5: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in družinski procesi I

Šolska uspešnost (n=1317)	Beta I (model I)	Beta II (model II)	Beta III (model III)	Beta IV (model IV)
Izobrazba matere	0,23**	0,25**	0,24**	0,25**
Izobrazba očeta	0,11*	0,11*	0,11*	0,11*
Subjektivna ocena ekonomskega položaja družine	-0,12**	-0,14**	-0,11**	-0,13**
I. Podpora in bližina matere	0,13**			
II. Podpora in bližina očeta		0,13**		
III. Nadzor matere			0,16**	
IV. Nadzor očeta				0,07*
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	10,4	10,7	11,4	9,6

Opomba: »Beta I« označuje standardiziran regresijski koeficient v modelu, ki je poleg sociodemografskih kontrol vseboval samo spremenljivko »I. Podpora in bližina matere«, »Beta II« model, ki je vključeval samo spremenljivko »II. Podpora in bližina očeta«, itd.; * p<0,05; ** p<0,001.

Rezultati v Tabeli 5 kažejo, da ima v regresijski analizi, podobno kot pri bivariatni analizi, podpora in bližina matere in očeta pozitiven (in statistično značilen) vpliv na šolsko uspešnost. Enako velja tudi za nadzor staršev, čeprav se tu kot pomembnejši kaže nadzor matere.

Če povzamemo, rezultati kažejo, da so učni dosežki pomembno povezani z načinom oz z odnosom staršev do otrok (za pomembne so se izkazale vse dimenzije tega odnosa, tj. podpora, bližina in nadzor obeh staršev); da je morda res pomembnejše to, kaj družina »počne in misli« (vključno z izobrazbo staršev), kot pa to, kaj družina »ima«. Na tem mestu velja izpostaviti, da je višja izobrazba staršev pozitivno povezana tudi s trditvijo »Biti uspešen v zadnjem razredu OŠ je bilo zame pomembno«, ki pozitivno vrednoti šolsko uspešnost, ekonomski položaj pa ne. Konkretno: medtem ko se je povezava med izobrazbo staršev in trditvijo »Biti uspešen ...« izkazala za statistično pomembno ($r_{\text{mati}} = 0,15$; $p < 0,01$; $r_{\text{oč}} = 0,14$; $p < 0,01$), pa temu ni bilo tako, ko je bil v analizo vpeljan ekonomski položaj družine. Pri tem se je za relevantno pokazala tudi ugotovitev, da obstaja statistično značilna povezava med otrokovim pozitivnim vrednotenjem šolske uspešnosti in indikatorji, ki kažejo na starševsko podporo, bližino in nadzor ($r_{\text{mati, bližina in podpora}} = 0,25$; $p < 0,01$; $r_{\text{mati, nadzor}} = 0,27$; $p < 0,01$; $r_{\text{oč, bližina in podpora}} = 0,21$; $p < 0,01$; $r_{\text{oč, nadzor}} = 0,26$; $p < 0,01$) in ki jih je mogoče razumeti v okvirih socialnega kapitala, ki ga Coleman (1988) identificira na ravni investicij v medosebni odnos.

Na to, da je morda res pomembnejše to, kaj družina »počne in misli« (vključno z izobrazbo staršev), kot pa to, kaj družina »ima«, pa nenazadnje kaže tudi analiza vpliva ekonomskega položaja na šolsko uspešnost. Rezultati so namreč pokazali, da višji ekonomski položaj deluje celo zaviralno na šolsko uspešnost, kar je v nasprotju s tezo, »da je socioekonomsko ozadje še vedno eden izmed najpomembnejših prediktorjev šolske uspešnosti« (Graetz, 1995:28), oziroma z izsledki mnogih študij (prim. Amato, 1987; Coleman et al., 1966; Graetz, 1995; Hansen, 2001; Jencks, 1972; Jencks, 1979; Powers, 2003).

Razlag, zakaj pričujoča študija tega ni potrdila, je lahko več. Vsekakor je možno, da gre za napako metodološke narave. Ekonomski položaj družine je bil namreč merjen preko subjektivne ocene posameznikov, ki morda nimajo realne predstave o materialnem položaju njihove družine. Toda ob tem velja izpostaviti, da bivariatna analiza pokaže na pozitivno in statistično značilno ($p < 0,001$) povezavo med ekonomskim položajem družine in izobrazbo obeh staršev (ki izkazuje pozitiven in statistično značilen vpliv na šolsko uspešnost), kar je skladno s tezo, da sta v sodobni družbi glavna dejavnika družbenoekonomskega položaja »dohodek in izobrazba« (Schiemann et al., 2003:204); da je izobrazba pomemben korelat družbenoekonomskega položaja (Bourdieu, 1996; Hansen, 2001; Herrnstein in Murray, 1994; Parkin, 1979). Z drugimi besedami, študija kaže, da dve glavni kategoriji družbenoekonomskega položaja družine (med katerimi, skladno s pričakovanji obstaja pozitivna povezava tudi v okviru te študije) izkazujeta diametralen vpliv na šolsko uspešnost otroka.

Če torej predpostavimo, da ne gre za »metodološko anomalijo« potem se za izkazane rezultate ponuja več razlag: 1) mogoče je, da hitra ekonomska mobilnost določenega sloja še ni pripeljala do kristalizacije družbenega položaja; 2) da učinek ekonomske deprivacije na šolsko uspešnost ni viden zaradi razmeroma nizke stopnje dohodkovne neenakosti v Sloveniji; 3) da imajo otroci staršev, ki sicer pripadajo enakemu razredu, različne poglede, vrednote, tj. različen odnos do šole in šolskega uspeha (kar do neke mere nakazuje tudi ugotovitev, da so tisti, ki prihajajo iz najboljše situiranih družin, dajali zelo različne odgovore na trditev »Biti uspešen v zadnjem razredu OŠ je bilo zame pomembno«, ki je sicer močno povezana s šolsko uspešnostjo: $r = 0,46$; $p < 0,01$); 4) da se mogoče pojavlja efekt, kjer višji ekonomski položaj na otroka deluje destimulativno – možno je, da otroci premožnih staršev zavzamejo pasivni odnos do šolskega uspeha, saj računajo na to, da bodo uspeli živeti lagodno življenje brez lastnega truda, k čemur naj bi, kot nakaže Lasch (1991), doprinesla tudi permisivna vzgoja novih bogatašev.

6.2 Struktura družine

Kot nakazano, se poleg družinskih procesov izpostavlja tudi pomen velikosti in strukture družine. V okviru prvega je v raziskovalni literaturi zlasti prisotno vprašanje o številu otrok, preko katerega se skuša preveriti tezo, ali manjše število oz. edinec predstavlja spodbuden socializacijski dejavnik. Izsledki, ki se nanašajo na to vprašanje, niso enotni. Kljub temu prevladuje mnenje, da je velika družina »prenehala« biti negativen prediktor šolskega uspeha, vsaj v ZDA (Hanushek, 1996).

Raziskave, ki ugotavljajo vpliv strukture družine na šolsko uspešnost posameznika, pa se ukvarjajo predvsem, ali in kako na šolsko uspešnost otroka vpliva enoroditeljstvo in življenje v okviru »netradicionalne« družine (odsotnost enega ali obeh bioloških staršev). Večina izmed njih kaže na to, da je ta vpliv negativen (prim. Downey, 1994; Entwisle in Alexander, 1995; Rich, 2000), nekatere druge pa kažejo, da je za uspešno socializacijo (v smislu oblikovanja osebnosti, ki je uspešna v šoli) dovolj en starš (prim. Gottfredson in Hirschi, 1990); da dejstvo, da otrok ne živi v družini svojih bioloških staršev ne izkazuje vpliva na šolsko uspešnost otroka. V okviru prvega velja izpostaviti ugotovitev Menninga (2006), ki pravi, da je otrok očeta, ki ne stanuje z družino, uspešnejši, če otrok sploh nima z očetom stika, ker slednji povzroča nejevoljo matere.

Z drugimi besedami: otroci, živeči v enoroditeljskih in netradicionalnih oblikah družin, naj bi bili tako ali drugače izpostavljeni sorazmerno višji stopnji tveganja, da bodo med svojim odraščanjem podvrženi vsaj eni od omenjenih oblik deprivacije, ki naj bi sicer vse pomembno vplivale na učno uspešnost otroka. Podobno naj bi veljalo tudi za velikost družine, ki so jo Brown in sodelavci (1998) identificirali kot pomemben dejavnik zanemarjanja, ki naj bi sicer pomembno vplival na šolsko uspešnost (prim. De Bellis, 2005; Dubowitz et al., 2005; Kim in Rohner, 2002).

Med ostalimi dejavniki, ki se navezujejo na strukturo družine in ki naj bi prav tako pomembno vplivali na šolsko uspešnost posameznika, se omenja še vrstni red rojstva (Mackintosh, 1998) in pa spol, kjer velja, da fantje v povprečju dosegajo slabši učni uspeh (Buckingham, 1999; Horne, 2000; Roderick, 2003). Tu se večkrat poudarjajo razlike v socializaciji, zaradi katerih naj bi bili fantje deležni manj vodenja, podpore in nadzora s strani staršev, kar naj bi skupaj z občutkom, da učenje ni dovolj »možato« (Considine in Zappala, 2003:133), odločilno vplivalo na nižjo šolsko uspešnost fantov.

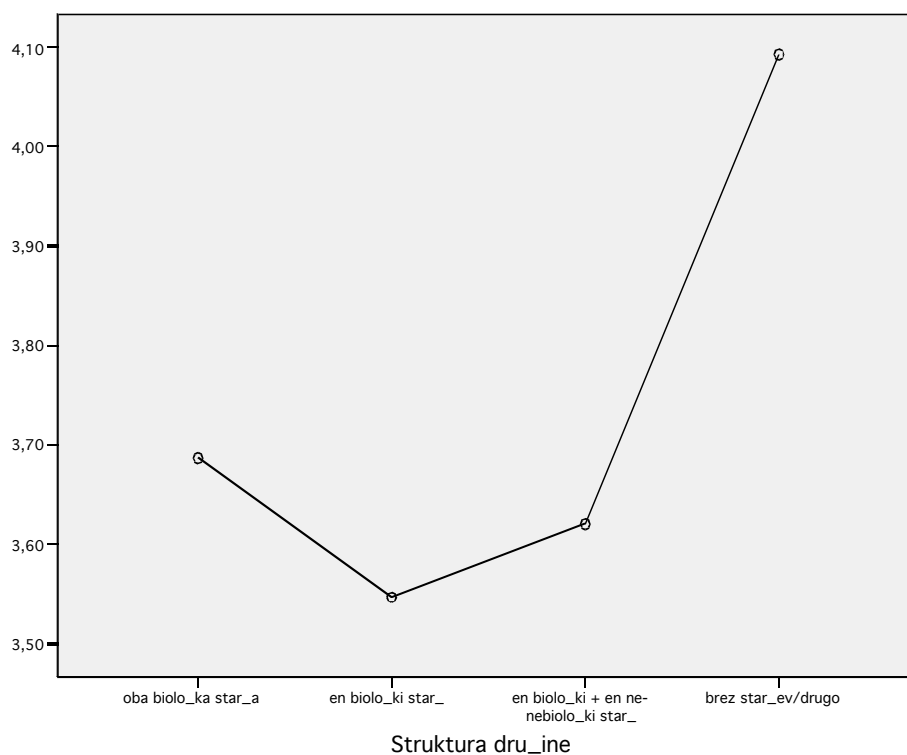
Rezultati

V okviru pričujoče raziskave je bil analiziran vpliv samo dveh kategorij: 1) vpliv strukture družine, kjer je bil družno opazovan vpliv enoroditeljstva (samo (ne) biološki starš) in vpliv življenja v okviru netradicionalne družine (biološki starš+očim/mačeha; živi drugje); 2) vpliv velikosti družine na šolsko uspešnost otroka. Meri sta bili operacionalizirani na naslednji način:

- › **Struktura družine:** Družinska struktura je bila preverjana z vprašanjem, ali anketiranec na svojem stalnem naslovu živi z obema, z enim ali z nobenim od bioloških staršev (1 = oba biološka starša, 2 = en biološki starš, 3 = en biološki in en ne-biološki starš, 4 = oba ne-biološka starša, 5 = en ne-biološki starš, 6 = noben biološki ali ne-biološki starš/drugo).
- › **Velikost družine:** Velikost družine je bila opazovana v smislu števila otrok v družini (1 = en otrok, 2 = dva otroka, 3 = trije otroci, 4 = več kot trije otroci).

Slika 7 prikazuje šolski uspeh učenca v odvisnosti od strukture družine. Prikazane so samo štiri kategorije od šestih. V našem vzorcu namreč ni bilo primera, kjer bi otrok ali živel z obema ali pa samo z enim ne-biološkim staršem (vrednost 4 in 5 – glej zgoraj). 64 respondentov na to vprašanje ni dalo odgovora.

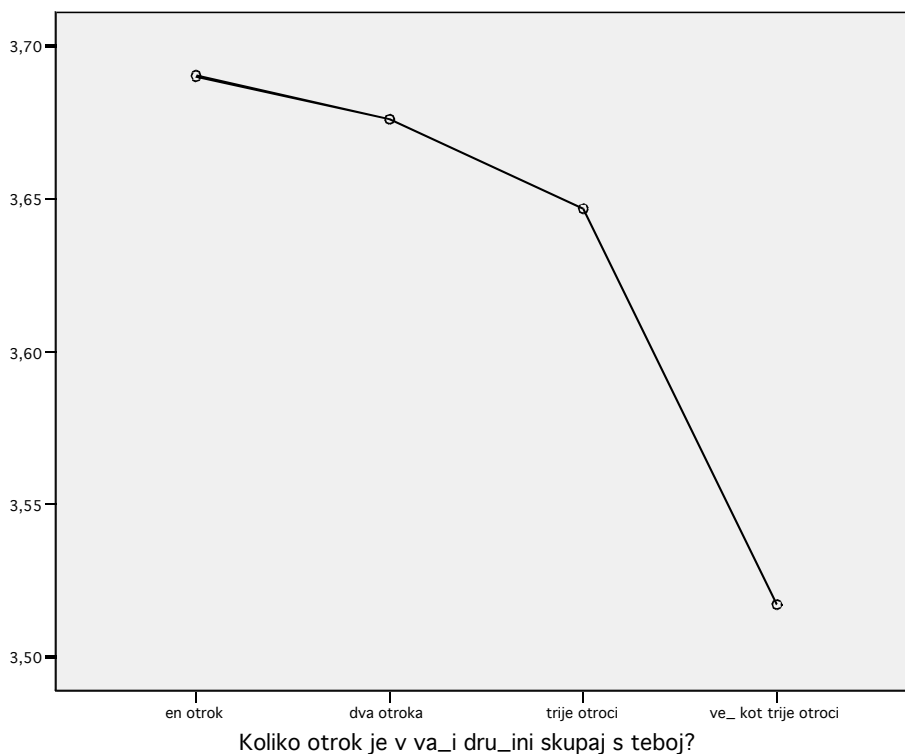
Slika 7: Struktura družine in šolska uspešnost



Rezultati nakazujejo na negativen vpliv enoroditeljstva na šolsko uspešnost otroka, vendar analiza povprečij ni razkrila, da bile te razlike statistično značilne ($p > 0,05$). Relativno veliko odstopanje v povprečni uspešnosti otrok, ki ne živijo niti s svojimi biološkimi, niti s svojimi nebiološkimi starši, je posledica dejstva, da je ta skupina predstavljala le 0,4 % v celotnem vzorcu ($n=5$). Tako gre tudi v tem primeru za ugotovitev, ki je v nasprotju z izsledki nekaterih raziskav, ki kažejo na to, da »netradicionalne oblike družin« (enostarševska družina, družina z nebiološkimi starši) (Sun in Li, 2001:28) deluje negativno na šolski uspeh otroka (prim. Astone in McLanahan, 1991; Downey, 1994; Rich, 2000), pri čemer se najpogosteje pojavlja argument o večdimenzionalni deprivaciji, ki vključuje ekonomsko, kulturno in socialno komponento v smislu Bourdieujevega (Bourdieu, 1996) kulturnega kapitala in Colemanovega (1988) socialnega kapitala (prim. Sun in Li, 2001).

Kot nakazano, bi naj negativen vpliv na šolsko uspešnost izkazovala tudi velikost družine. Tako npr. Brown s sodelavci (1998) vzpostavlja povezavo med velikostjo družine in zanemarjanjem, ki naj bi sicer pomembno vplivalo na šolsko uspešnost (prim. De Bellis, 2005; Dubowitz et al., 2005; Kim in Rohner, 2002). Spodnja slika na primeru slovenske mladine kaže odnos med šolsko uspešnostjo in številom otrok v družini.

Slika 8: Velikost družine in šolska uspešnost



Iz rezultatov je mogoče sklepati, da večje število otrok v družini vodi do nižje šolske uspešnosti, vendar analiza razlike med povprečji pokaže, da razlike niso statistično značilne ($p > 0,05$). Slednje potrjuje tudi enostavna korelacija med velikostjo družine in šolsko uspešnostjo, ki pokaže, da med spremenljivkama ni statistično značilne povezanosti ($r = -0,04$; $p > 0,05$). Na neobstoječe povezave med šolsko uspešnostjo ter velikostjo in strukturo družine kažejo tudi rezultati regresijske analize.

Tabela 6: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in socialna anksioznost

Šolska uspešnost (n=1317)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	**
Izobrazba očeta	0,10	*
Subjektivno ekonomski položaj	-0,13	**
Struktura družine	-0,04	
Velikost družine	-0,03	
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	9,5	

Opomba: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Sklenemo torej lahko, da je negativen vpliv enoroditeljske družine zaznaven, ni pa statistično značilen. Slednje je v skladu s nekaterimi študijami. Tako npr. Boggess (1998) (1998) v ZDA ugotavlja, da vpliv enostarševske družine ni negativen, če se ob tem upoštevajo prihodki (ki so povprečno nižji v enostarševski družini), torej, da se v ozadju korelacijsko slabšega uspeha otrok iz enostarševskih družin nahaja primanjkljaj prihodkov, ne pa drugega od staršev, njegovega socializacijskega vpliva. Vpliv reorganiziranosti družine ni zaznaven (živi z očimom, mačeho). Enako je mogoče trditi tudi v primeru, ko gre za vpliv velikosti družine.

7. Šolska deviantnost

Odklonskost ali deviantnost se pojavlja kot eden izmed pomembnejših korelatov šolske uspešnosti (prim. Arum in Beattie, 1999; Gottfredson in Hirschi, 1990). Od tod izhaja, da ob analizi dejavnikov šolske uspešnosti ne gre spregledati problematičnega vedenja oziroma dejavnikov, ki do njega vodijo.

Pretekle raziskave kažejo, da je deviantnost posledica interakcije med mnogimi dejavniki, ki vključujejo tako biološke, psihološke in družbene kategorije. Tako empirična evidenca kaže na relevantnost dejavnikov, ki se nanašajo na kemično-hormonski ustroj posameznikovih možganov, na vzorce socializacije (Gottfredson in Hirschi v svojem odmevnem delu *A General Theory of Crime* (1990) govorita o pomenu in vplivu starševskih procesov – bližina, podpora, nadzor – pri oblikovanju koncepta samokontrole, ki se kaže kot signifikanten prediktor deviantnosti ne glede na spol, starost, raso, ekonomski ali družbeni položaj), na širši družbeni kontekst (npr. tip naselja v povezavi z obliko in ravniyo socialne kontrole) (Stewart, 2008).

Študije, ki odpirajo vprašanje relacij med šolo/šolsko uspešnostjo in deviantnostjo kažejo na relevantnost npr. navezanosti na šolo (Stewart, 2008) in šolske klime. Tako sta npr. Gottfredson in Gottfredson (1985) ugotovila, da imajo šole, kjer je stopnja deviantnosti najvišja, nekatere skupne karakteristike – nezadostna sredstva za poučevanje, slabo sodelovanje med učitelji, neučinkovita in nemotivirana administracija, nekonsistentno uveljavljanje nepravilnih sankcij, ipd.

Protektivno naj bi delovala tudi involviranost in participacija učencev v šolski in obšolskih dejavnostih (prim. Stewart, 2008), involviranost in nadzor staršev (Vazsonyi in Klanjšek, 2008), pa tudi vrstniki, ki po eni strani vodijo do deviantnega vedenja, po drugi pa lahko vršijo obliko neformalne družbene kontrole (Akers, 2000; Warr, 1993).

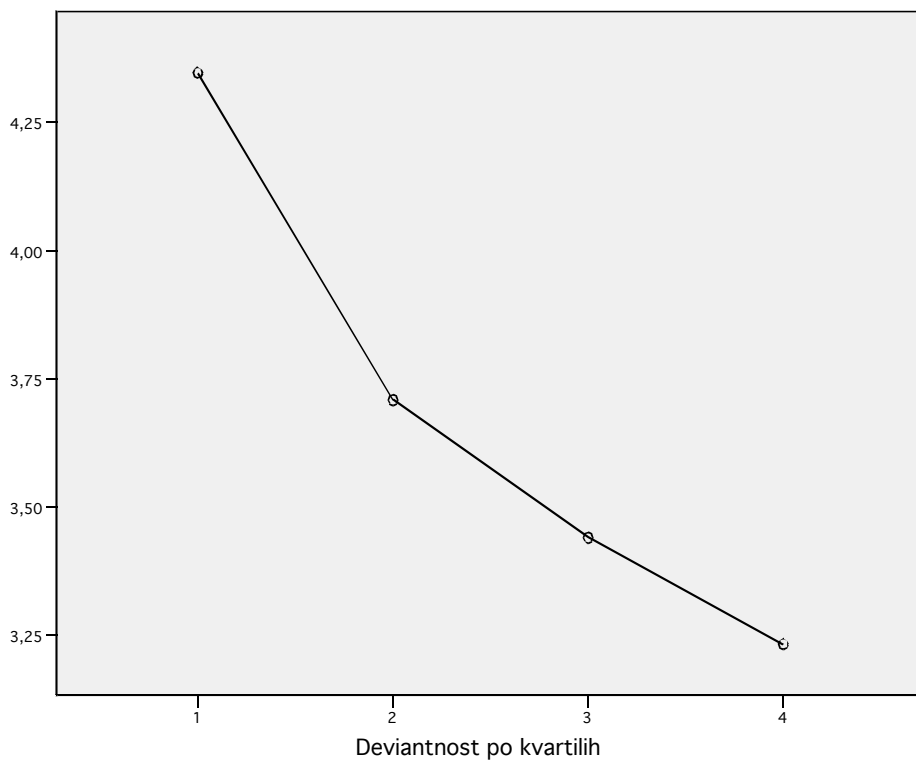
Rezultati

Ker naša raziskava ni bila prvenstveno namenjena ugotavljanju dejavnikov deviantnosti, smo razpolagali z omejenim naborom potencialnih korelatov deviantnosti.

- › Šolska deviantnost: instrument je bil sestavljen iz štirih vprašanj Likertovega tipa (1 = nikoli, 5 = pogosto), kjer so dijaki ocenjevali stopnjo strinjanja v zvezi z samopercepcijo pogostosti problemov v šoli v zadnjem razredu osnovne šole²: »Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si imel(a) slabe ocene?«, »Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si prepisoval(a) pri testih?«, »Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si izostajal(a) od pouka neopravičeno?« ter »Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si imel(a) konflikte z učitelji?« Interna zanesljivost tako oblikovane sumacijske spremenljivke je bila zadovoljiva (C. Alpha = 0,68).

Odnos med deviantnostjo in šolsko uspešnostjo je prikazan spodaj (Slika 9).

Slika 9: Deviantnost in šolska uspešnost



² Celotna samopercepcija problemov je bila sestavljena iz šestih trditvev, vendar smo na osnovi teoretičnih in praktičnih razlogov dve trditvi, ki se nista nanašali na šolske probleme s preučevanega vidika deviantnosti, izločili.

Iz gornje slike je razvidno, da med pojavoma obstoji močna negativna povezanost ($r=-0,42$; $p<0,001$). Še več, šolska deviantnost se je izkazala za robusten »prediktor« šolske uspešnosti³, ki je neodvisno od sociodemografskih kontrol pojasnila 17 odstotkov variabilnosti v šolski uspešnosti (Tabela 7).

Tabela 7: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in socialna anksioznost

Šolska uspešnost (n=1317)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,21	**
Izobrazba očeta	0,10	*
Subjektivno ekonomski položaj	-0,10	**
Deviantnost	-0,42	**
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	26,3	

Opomba: * $p<0,05$; ** $p<0,001$.

Vprašanje seveda je, ali je deviantnost vzrok ali posledica nižje šolske uspešnosti. Upoštevajoč uvodoma omenjene študije, ki kažejo, da je deviantnost posledica prepleta mnogih dejavnikov, je mogoče sklepati, da šolska deviantnost ni samo posledica šolske neuspešnosti, ampak tudi dejavnikov, ki presegajo šolsko okolje.

Rezultati poglobljene analize (zaradi omejenosti prostora le-ti niso prikazani) so tako pokazali, da so robustni prediktorji (sociodemografske kontrole + šolska uspešnost) deviantnosti spol, kulturni kapital, zadovoljstvo s šolo, bližina obeh staršev, socialna anksioznost, odtujenost, anomičnost in eksterni lokus nadzora I – močni drugi. Skupaj so ti dejavniki pojasnili 31 odstotkov šolske deviantnosti.

³ Kot je nakazano kasneje, je deviantnost tako vzrok kot posledica nižje uspešnosti v šoli. Povsem mogoče je, da je ravno neuspeh v šoli tisti, ki žene mlade, da devirajo od kulturno sprejetih norm.

8. Socialna anksioznost

Anksioznost oz. tesnoba je preučeval že Freud, ki je temu pojmu namenil delo *Inhibicija, simptom in tesnoba* (Freud, 1926/2001). Freud je menil, da do anksioznosti pride bodisi zaradi konkretne motnje v razmerah psihične ekonomije, ker jo ego doživlja pasivno, bodisi jo ego dejavno proizvaja kot signal prihajajoče nevarnosti. Freudovske predpostavke o osebnosti sicer niso v ospredju pri današnjih operacionalizacijah anksioznosti.

Anksioznost se tako danes najpogosteje definira kot neugoden čustven odziv na dogodke, ki se doživljajo kot ogrožajoči ali nevarni. Anksioznost med drugim vključuje zaskrbljenost (zaradi domnevne nesposobnosti odzivanja na nevarnost) in čustvenost (vzburjenje preko potenja, glavobola, nervoznosti). Zaskrbljenost je negativno povezana z dojemanjem lastne učinkovitosti ($r \approx 0,50$), zaskrbljeni posamezniki pa čutijo, da se niso zmožni soočiti z izzivi in zahtevami, in imajo dvome o samih sebi (Schwarzer, 1996). Anksioznost je tudi visoko povezana z depresivnostjo ($0,53 < r < 0,76$) (gl. Linley et al., 2008; Suemer et al., 2008). V največji meri je uveljavljena Spielbergerjeva (1983; Spielberger et al., 1999) klasifikacija anksioznosti; na eni strani kot trenutnega stanja, na drugi strani pa kot trajne poteze osebnostne strukture. Prav tako pa je zlasti pomembna operacionalizacija socialne (družbene) anksioznosti (Seeman, 1991), do katere prihaja v medosebnih stikih. Slednjo bomo upoštevali tudi v pričujoči raziskavi.

V okviru omenjenega splošnega konstrukta, pa je socialna anksioznost psihološki konstrukt, ki se nanaša na pretirano skrb za lastno vedenje v socialnih situacijah, oz. konkretnije, gre za posameznikovo nelagodje ob prisotnosti drugih ter za strah pred zadrego v družbenih situacijah (Avsec, 2005; Avsec in Bajec, 2006; Fisher et al., 2004; Leary, 1991; Puklek Levpušček, 1995; 1997). Socialna anksioznost je v šolskem okolju še posebej pomembna, saj je socialno anksiozen učenec ob prisotnosti učiteljev in učencev plah, zadržan in v zadregi (gl. Ericson in Gardner, 1992; King in Ollendick, 1989). Učitelji na videz manj anksiozne učence percipirajo kot bolj sposobne in uspešne (Stevens in Pihl, 1982).

V kontekstu šolske uspešnosti raziskave kažejo, da ima v različnih razvojnih obdobjih osebnosti anksioznost različen vpliv. Malmberg in sodelavci ugotavljajo neg-

ativno povezanost med socialno anksioznostjo in šolskim uspehom (Malmberg et al., 2001). Podobni rezultati so tudi pri raziskavah nekaterih drugih avtorjev (Gamble in Jeong Jin, 2008; Ruthig et al., 2008; Surtees et al., 2002). Bloom (2008) tudi poroča o večji anksioznosti in zaskrbljenosti pri akademsko nadarjenih dijakih. Anksioznost je prav tako povezana z dejavnikom šolskega uspeha – absentizmom (Furnham in Mitchell, 1991). Groverjeva in sodelavci (2007) v longitudinalni študiji ugotavljajo, da je anksioznost v prvem razredu osnovne šole negativen prediktor šolskega uspeha v prvem ter v osmem razredu. Podobno tudi Duchesne in sodelavci v longitudinalni študiji ugotavljajo, da večja anksioznost v osnovni šoli napoveduje nedokončanje srednje šole (Duchesne et al., 2008). Testna anksioznost lahko neposredno moti pri uresničevanju dejanskega dosežka, torej onemogoča uspešno funkcioniranje pri preverjanju znanja in sposobnosti (Alpert in Haber, 1960).

Na drugi strani sta McEwan in Goldberg (1998) pri podiplomskih študentih ugotovila, da anksioznost kot osebna lastnost pozitivno napoveduje uspeh ($r=0,35$), ker spodbuja k delu. Vendar pa je vzorec anketirancev v njuni raziskavi majhen ($n=45$), statistična značilnost pa je tik izven najpogosteje določene meje ($p=0,054$). Robinson (1966) je ugotovil, da utegne biti anksioznost ugoden napovedovalnik pri manj sposobnih dijakih.

Nekatere najnovejše raziskave (Luthar, 1995; Luthar in Blatt, 1995; Strahan, 2003) pa na drugi strani kažejo, da anksioznost ni povezana s šolskim uspehom. Podobno ugotavlja tudi Fathi-Ashtiani s sodelavci (2007), vendar obenem dodaja, da je anksioznost na drugi strani močno negativno povezana s pojavi, ki sicer vplivajo na šolsko uspešnost (npr. samopodobo in depresijo). Z drugimi besedami, socialna anksioznost utegne imeti posreden vpliv na šolsko uspešnost preko drugih pojavov, ki se nanašajo na dožemanje sebe (Fathi-Ashtiani et al., 2007).

Yeh in sodelavci (2007) ugotavljajo, da na celotnem vzorcu anketirancev v njihovi raziskavi med anksioznostjo in šolskim uspehom ni povezanosti. Vendar pa avtorji poročajo o povezanosti med obema pojavoma, kadar ko so anketiranci razdeljeni v štiri skupine glede na stopnjo anksioznosti. V skupini z najnižjo stopnjo anksioznosti je bil odnos med slednjo in šolsko uspešnostjo pozitiven, v skupini z najvišjo pa negativen (gl. tudi McCann in Meen, 1984).

Posledično se v nekaterih okoljih izvajajo aktivni programi zmanjševanja socialne anksioznosti med mladostniki, rezultati takšnih intervencij dajejo pozitivne rezultate (Finch in Lambert, 2000; Warner et al., 2007; Wessel in Mersch, 1994)⁴. Skleniti je torej mogoče, da je odnos med anksioznostjo in šolsko uspešnostjo kompleksen, da zavisi od mnogih dejavnikov, in da anksioznost v različnih oblikah in

⁴ Tudi klinične (farmakološke) intervencije odpravljanja socialne anksioznosti in sorodnih motenj niso nepogoste (prim. Khalid-Khan et al., 2007).

v različnih obdobjih različno napoveduje šolski uspeh. Pri socialni anksioznosti igrajo glavno vlogo »čustva družbene neustreznosti in zaskrbljenosti glavno vlogo«, kar pomeni, da inhibirajo učinkovito delovanje (Leary, 1991).

Rezultati

Za operacionalizacijo socialne anksioznosti smo uporabili mero, ki smo jo povzeli po na socialno anksioznost nanašajočem se delu lestvice samozavedanja⁵, avtorjev Fenigsteina in sodelavcev (Feningstein et al., 1975)⁶. Uporabljen lestvica⁷ je ena izmed najkrajših za merjenje socialne anksioznosti, vendar zajema široko polje (občutek zadrege, anksioznost pred javnim nastopanjem, sramežljivost, itd.), prav (Barnett, 1970) tako pa vključuje vse tri dimenzije socialne anksioznosti – kognitivno, afektivno in vedenjsko (Seeman, 1991:164). Instrument je bil sestavljen iz šestih trditev Likertovega tipa (1 = netipično zame, 5 = tipično zame). Lestvica je dosegla visoko stopnjo interne konsistentnosti (C. Alpha=0,825). Zanesljivost in veljavnost lestvice se je poprej že izkazala v raziskavi slovenskih mladostnikov (gl. Avsec in Bajec, 2006).

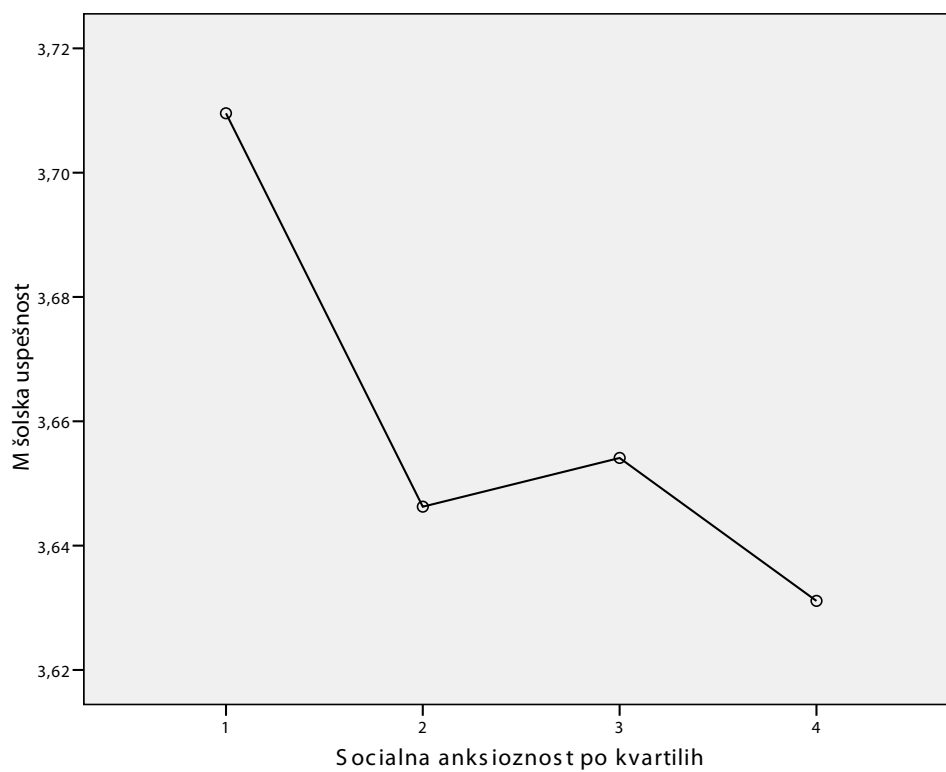
Učence smo rangirali glede na stopnjo socialne anksioznosti v štiri skupine. Slika 10 prikazuje šolsko uspešnost učenca glede na pripadnost kvartilu. Slika 10 in ANOVA test pokazeta, da pripadnost skupini z najmanjšo socialno anksioznostjo pomeni višjo šolsko uspešnost, vendar razlike med skupinami niso statistično značilne ($p>0,05$) (gl. tudi Slika 11, ki prikazuje vrednosti ločene po spolu).

⁵ Ang. Self-Consciousness Scale. Celotna lestvica samozavedanja je sicer sestavljena iz 38 trditev, eksploratorna faktorska analiza pa poleg socialne anksioznosti nakaže še konstrukta zasebno samozavedanje in javno samozavedanje (Leary, 1991; Fenigstein et al., 1975)

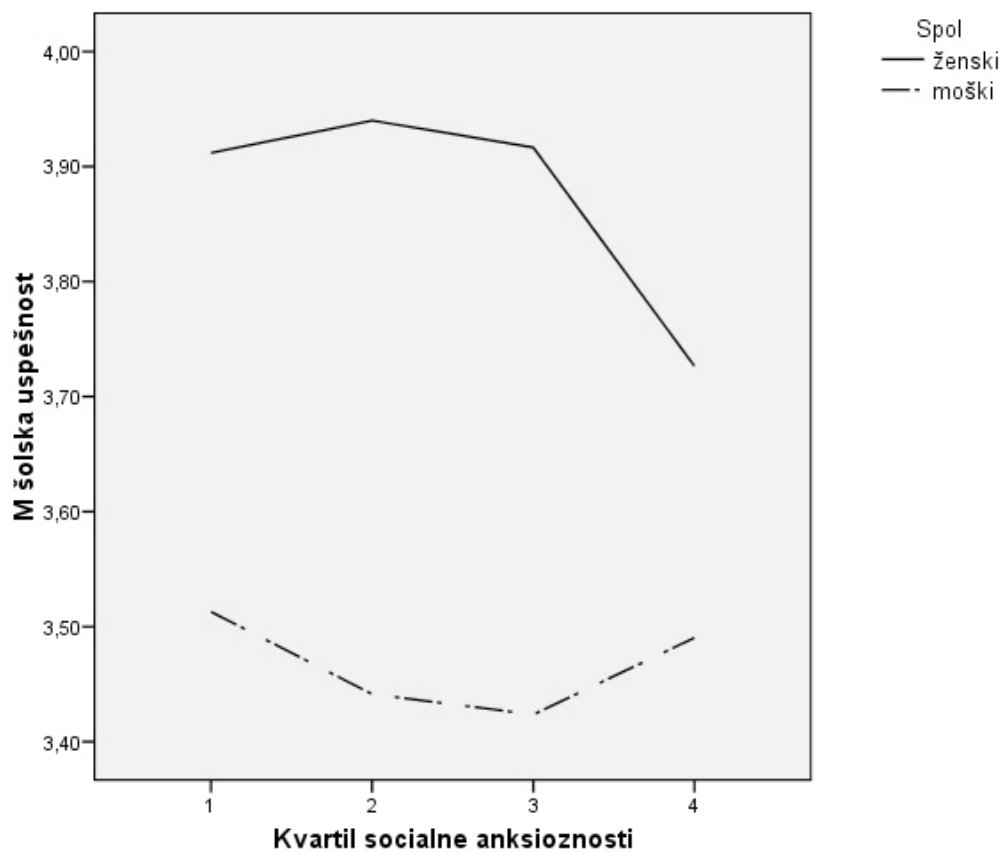
⁶ Vsebinsko podobnih spremenljivk se poslužujejo tudi druge raziskave (prim. Annoshian, 2003).

⁷ Trditve v sumacijski spremenljivki so navedene v prilogi 2.

Slika 10: Socialna anksioznost po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 11: Socialna anksioznost po kvartilih in šolska uspešnost, po spolu



Z drugimi besedami, povezanost med šolsko uspešnostjo in socialno anksioznostjo je negativna in šibka, vendar ni statistično značilna (Pearson $r=-0,04$; $p>0,05$). Tabela 8 prikazuje rezultate regresijske analize, kjer smo poleg vpliva socialne anksioznosti kontrolirali tudi vpliv sociodemografskih spremenljivk. Kontrola slednjih je bistvena upoštevajoč raziskave, ki kažejo na povezanost sociodemografskih spremenljivk (npr. socioekonomskega statusa) in anksioznosti (Luthar in Blatt, 1995).

Tabela 8: Multipla regresijska analiza šolske uspešnosti v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in socialna anksioznost

Šolska uspešnost v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,13	0,00
Socialna anksioznost	-0,04	0,14
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	10,3	

Rezultati v Tabeli 8 kažejo, da ima v regresijski analizi, podobno kot pri bivariatni analizi, socialna anksioznost negativen vpliv na šolsko uspešnost, vendar ta ponovno ni statistično značilen. Beta koeficient je identičen Pearsonovemu, kar kaže, da socialna anksioznost ne deluje preko treh kontrolnih spremenljivk.

Za konec naj opozorimo, da bi bila preučevana povezanost socialne anksioznosti in šolske uspešnosti verjetneje močnejša v primeru drugačne zastavitve anksioznosti (Alpert in Haber, 1960); npr. pri nekaterih drugih tipih anksioznosti (Endler et al., 1994; Zirkel, 1992), pri ožje zastavljeni testni anksioznosti (Hojat et al., 2003; Lopez, 1999; Rukholm in Viverais, 1993; Smith et al., 1990; Wolters et al., 1996) in izvajalski anksioznosti (Habe, 1998), kot tudi pri posameznih komponentah socialne anksioznosti (Puklek Levpušček, 2004). Prav tako je pomembno poudariti, da so različne dimenzije anksioznosti medsebojno pozitivno povezane (Newbegin in Owens, 1996) in utegnejo imeti kumulativni učinek. V tej luči nekatere študije kažejo, da nekateri konstrukti, ki označujejo dožemanje sebe, na šolsko uspešnost nimajo individualnega vpliva, da se pa vpliv izkaže v interakciji več hkrati preučevanih konstrukto (Gamse-Shapiro, 2004). Slednje ne preseneča, če vemo, da rezultati študij kažejo medsebojno povezanost nekaterih konstrukto, kot so samopodoba, anksioznost in depresija (Crystal in Chen, 1994; Fathi-Ashtiani et al., 2007; Luthar, 1995; Owens in Newbegin, 1997; Zhang, 1994).

9. Odtujenost

Odtujitev je eden najbolj znanih družboslovnih konceptov, ki ga je (sledječ filozofske avtoritete) uvedel Marx (Marx in Engels, 1985). Pri Marxu ima odtujitev še romantični pridih: nakazuje na razmere, kjer so delo in druge človekove dejavnosti njemu vsiljene, niso pristen izraz njegovih domnevnih pristnih, intrinzičnih, ustvarjalnih potreb po delovni uveljavitvi. Človek sebe v življenju ne uresničuje, uresničujejo se pa dejavnosti, ki so njemu tuje, in 'uresničuje' se on sam na način, ki je nasprotju z njegovim 'bistvom'. Po Marxu do tega prihaja zaradi delitve dela (človek je prisiljen izvajati samo eno dejavnost), zlasti pa zaradi lastninskih razmerij, kjer so sredstva dela odveza od proizvajalca, in končno, ker so izdelki namenjeni trgu.

Vendar je socialnopsihološka uporaba tega koncepta nekoliko drugačna, brez teoretičnih in vrednotnih predpostavk prisotnih pri Marxu. V svojem povzetku in pregledu te problematike Seeman (1991), čeprav se zopet sklicuje na Marxa, odtujitev pojmuje kot: (1) odsotnost osebne obvladovanja razmer; (2) družbeno osamo v nasprotju z vključenostjo v skupnost; (3) odsotnost pristnega angažmaja pri delu; (4) odsotnost družbenega reda, ki temelji na soglasju ter nezaupanju; (5) odsotnost pomenljivosti (negotovost in nepredvidljivost); ter (6) odsotnost skupnih vrednot (kulturna odtujitev) (Seeman, 1991:291-292). Seeman je s tem prevedel Marxov socialno filozofski koncept v operacionalne okvire. Določil je empirično referenčne kazalce, opuščajoč nujnost povezave z Marxovim teoretičnim izhodiščem.

Mi smo v tej raziskavi uporabili sedem faktorsko najvišje uvrščenih trditve⁸ iz lestvice alienacije (C. Alpha=0,80) po Jessorju in Jessorju (1977).

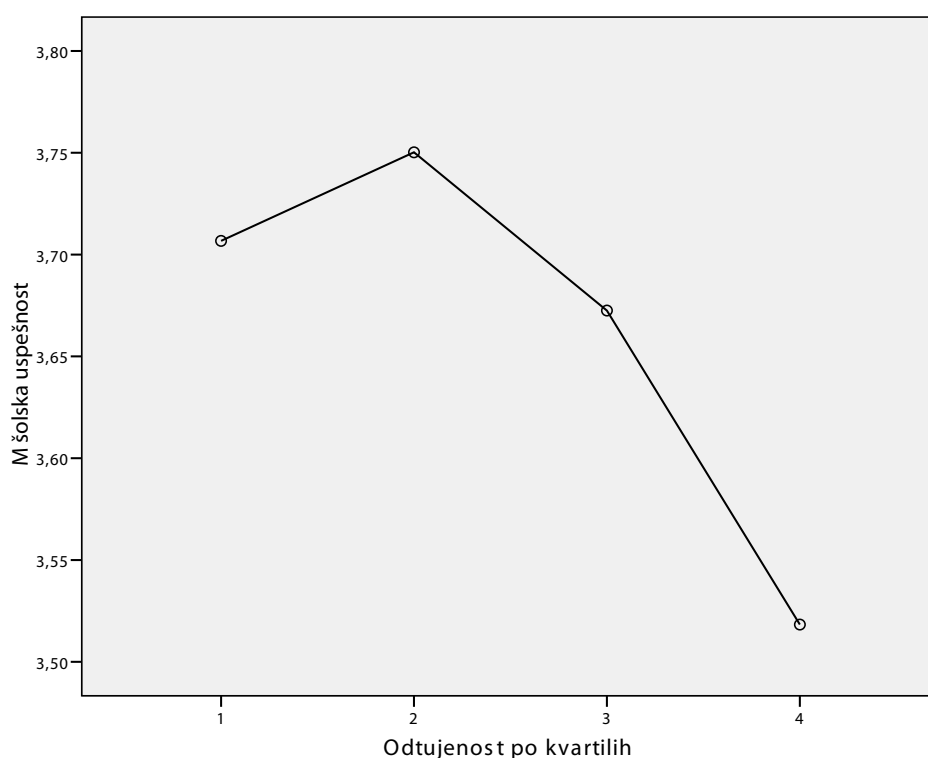
Nas zanima povezanost med odtujenostjo in šolsko uspešnostjo. Iz literature izhaja, da se lahko pričakuje negativna povezanost. Jessor je namreč ugotovil povezanost med odtujenostjo in uporabo marihuane, kar sodi v dejanja pomanjkanja samokontrole v Hirschijevem pomenu (Jessor et al., 1973). Vendar bi se lahko pričakovalo tudi, da mladostnik, ki se čuti odtujenega in čuti delo kot prisilo, sebe žene k delu na obsesiven način. Sicer se o odtujitvi v šoli pogosteje govori v nekvantitativnih, kritičnih obravnavah šolskega življenja, kjer se povezuje tudi odtujitev tako dijakov kot učiteljev od šole in šolskih dejavnosti (Firestone, 1989), ki so jim postale 'tuje'.

⁸ Trditve v sumacijski spremenljivki so navedene v prilogi 2.

Rezultati

Po naših ugotovitvah je med odtujenostjo in šolsko uspešnostjo šibka, vendar statistično značilna povezanost ($r=0,08$; $p<0,01$). Odtujenost nakazuje na nižjo šolsko uspešnostjo. Če opazujemo povezanost po kvartilih odtujenosti se izkaže povezanost bolj nazorno. Čeprav Slika 12 kaže pravzaprav majhne razlike, te očitno izpričujejo o povezanosti konstruktov, šolska uspešnost prične upadati že po drugem kvartilu (prvoten neznamen dvig ni statistično značilen).

Slika 12: Odtujenost po kvartilih in šolska uspešnost



Preverimo robustnost ugotovitve s sociodemografskimi prediktorji. Regresijski model, nakazan v Tabeli 9, kaže da odtujenost izgubi nekaj signifikantnosti in moči, ob navzočnosti odločilnih sociodemografskih dejavnikov. Vendar odtujenost ostaja relevanten prediktor in pojav do katerega je treba biti pozoren. Morda bi drugačna operacionalizacija konstrukta odtujenosti, ki bi izrecno nakazovala odtujenost v delovnem, učnem procesu, privedla do jasnejših rezultatov.

Tabela 9: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in odtujenost

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,12	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,14	0,00
Odtujenost	-0,07	0,01
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	11,2%	

10. Anomičnost

Anomija je kompleksen konstrukt, ki se nanaša tako na družbeno stanje, kot tudi na posameznikovo osebnostno potezo (Bjarnason, 2009). Konstrukt anomalije izvira iz sociologije, veljavo in izvedbo pa je pridobil predvsem v socialni psihologiji. Izvirno je to pojem, ki ga je oblikoval E. Durkheim (1897), v ZDA pa je bil pojem obujen v 30ih letih 20. st. (Besnard, 1997). Kot že omenjeno, bi naj anomalija na eni strani kazala na prehodno družbeno stanje, kjer stara pravila in norme izgubijo prisilen značaj, nova se pa še ne uveljavijo. Gre torej za zlom družbenih norm oz. breznormnost (Boudon in Bourricaud, 2003). Še več, gre celo na patološko družbeno stanje, kjer zaradi konfliktnega značaja družbenega življenja ne more priti do uveljavitve običajnih in moralnih družbenih pravil. Če je prvi, družbeni oz. makrovidik pojmovanja anomalije značilen za Durkheima, pa je npr. za Mertona (1949) značilno razumevanje iz mikrovidika (gl. Boudon in Bourricaud, 2003). Podobno tudi Riesman anomalnost pojmuje kot psihološko dimenzijo posameznika (Riesman et al., 1950). Skratka, anomalijo se lahko v okviru raziskav opazuje tudi kot potezo, kjer posameznik dojema stvarnost kot takšno, kjer družbena pravila veljajo oz. ne veljajo, kjer se na njih lahko opre, ali pa ne. Pojem je v zadnjih desetletjih doživel predrugačenje iz teoretičnega v operacionalen konstrukt, operacionalizacija konstrukta pa je problematična (Hagstrom, 1964). Čeprav se nekatere novejšje študije osredotočajo na družbeno dimenzijo anomalnosti (Baudrillard, 1970; Kolarska-Bobinska, 1990; Krivosheyev, 2004; Tomka, 1991), bomo v primeru povezanosti anomalnosti in šolske uspešnosti razumeli anomalnost predvsem kot osebnostno potezo (Edwards, 1982; Hicks et al., 1981; Kinsey in Phillips, 1968; Phillips, 1976). V literaturi je več lestvic, ki merijo anomalnost v skladu z omenjenim vidikom (Seeman, 1991). V tem kontekstu se torej anomalnost razume predvsem kot zavračanje veljavnosti družbenih pravil in kot doživljanje negotovosti, pomanjkanje prisile in celo odsotnosti družbenih pravil (Seeman, 1991) ter kot posameznikovo pomanjkanje integracije v družbeno življenje (Caruana et al., 2000).

V zvezi z odnosom med anomalnostjo in šolsko uspešnostjo obstaja nekaj raziskav. Figueira-McDonough (1983) je ugotovila povezanost šolske neuspešnosti, anomalnosti in vedenjske odklonskosti, pri čemer je stres (zaradi pomanjkanja uspeha) glavni posredujoči dejavnik. Anomalnost je povezana z mnogimi ostalimi konstrukti, ki se nanašajo na dožemanje sebe, omenjenimi v ostalih podpoglavjih (gl. De Man in Leduc, 1995), ki neposredno vplivajo na šolski uspeh. Anomalnost je konstrukt

močno soroden odtujenosti, zaradi česar se ju včasih obravnava kot dva vidika istega pojava (Fisher, 1981; Metha, 1972; Seeman, 1991), čeprav nekateri poudarjajo, da je pojava smotrno preučevati tudi ločeno (Braxton, 1993; Kim in et al., 1977). Tudi tukaj bomo anomičnosti preučevali ločeno od pojma odtujenosti.

Rezultati

Za mero anomičnosti smo uporabili štiri od devetih trditve McClosky-Schaar-ove lestvice anomije (ang. Anomy Scale; C. Alpha=0,691)⁹ (McClosky in Schaar, 1965). Naš instrument je vključeval štiri trditve Likertovega tipa.

Če učence razvrstimo glede na stopnjo anomičnosti v štiri skupine (Slika 13), vidimo, da med šolsko uspešnostjo in anomičnostjo ni povezanosti ($r=-0,05$; $p>0,05$). Razlike med skupinami v šolski uspešnosti (ANOVA preizkus) so minimalne in se ne izkažejo za signifikantne ($p>0,05$).

Slika 13: Anomičnost po kvartilih in šolska uspešnost

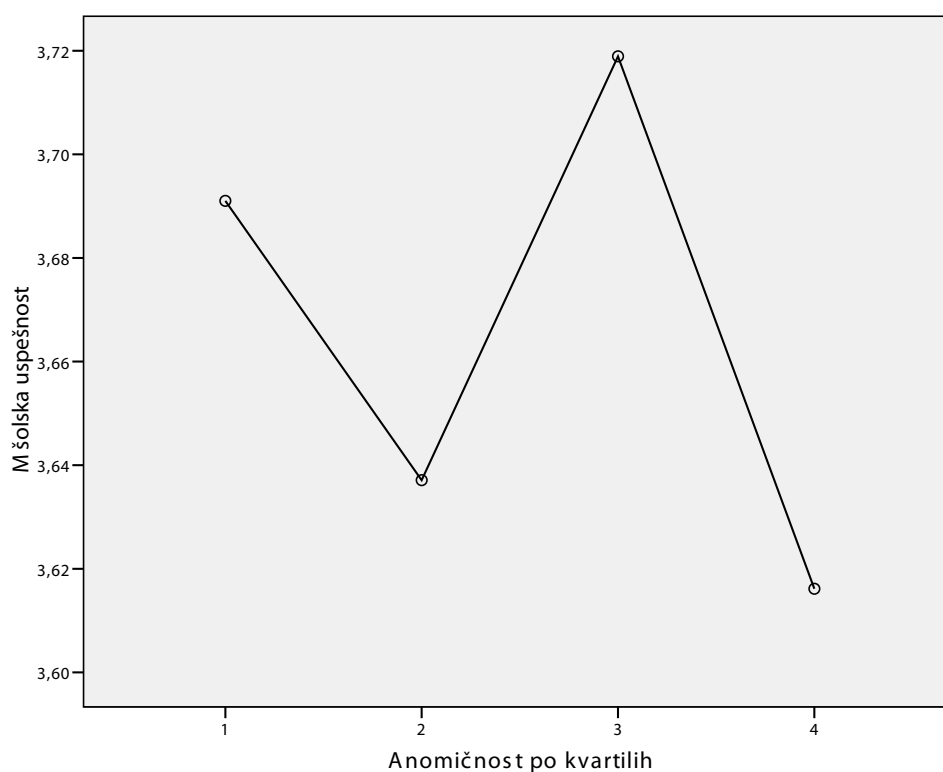


Tabela 10 prikazuje rezultate regresijske analize, kjer smo v model poleg neod-

⁹ Trditve v sumacijski spremenljivki so navedene v prilogi 2.

visne vnesli tudi sociodemografske spremenljivke (v prejšnjih raziskavah se je izkazala npr. povezanost socioekonomskega statusa in anomalije; gl. Bumstead, 1975).

Tabela 10: Multipla regresijska analiza šolske uspešnosti v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in anomalnost

Šolska uspešnost v osnovni šoli (n=1219)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,13	0,00
Anomalnost	-0,05	0,052
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	10,4	

Rezultati v Tabeli 10 kažejo, da je anomalnost, ob kontroli sociodemografskih spremenljivk, šibko negativno povezana s šolsko uspešnostjo, čeprav je tokrat statistična značilnost tik nad sprejemljivo mejo ($p=0,052$). Podobno kot pri socialni anksioznosti, velja tudi v tem primeru preučiti kumulativen učinek anomalnosti in nekaterih sorodnih psihosocialnih konstruktov.

11. Samopodoba in samospoštovanje

Samopodoba je uveljavljen psihični konstrukt v polju raziskovanja šolskega konteksta in učne uspešnosti. Za izvoren Jamesov (1890) izraz *self* in kasnejše popularne izpeljave v *self-concept* in *self-image* bi lahko našli več slovenskih izrazov. Kobalova (2000) navaja *sebstvo*, *identiteto*, *socialni jaz* in *nadalje jaz*, *samopredstavo*, *samorazumevanje*, *podobo samega sebe* ipd. (2000:17-18) ali tudi pojem oz. pojmovanje samega sebe (Lamovec, 1994).

Če se omenjeni izrazi navezujejo na predstavo posameznika o samem sebi, pa so raziskovalno zanimivi tudi izrazi, ki se navezujejo na vrednostne vidike samopodobe. Različne angleške izraze kot *self-worth*, *self-esteem* ali *self-evaluation* dokaj enotno slovenimo z izrazom *samospoštovanje* (Kobal, 2000:154). Po Rosenbergu (1965) e slednje opredeljeno kot pozitivno ali negativno stališče posameznika do sebe, po Coopersmithu (1967) a kot pozitivno ali negativno oceno samopodobe. V slovenski vsakdanji uporabi se za evaluativni vidik videnja sebe izmenjujoče uporablja pozitivna / negativna samopodoba ali visoko / nizko samospoštovanje.

Tako samopodoba kot samospoštovanje sta v sodobnih raziskavah osebnosti operacionalen konstrukt, ki funkcionira kot neodvisna ali kot odvisna spremenljivka. Pozitivna samopodoba oz. višje samovrednotenje se naša na oceno vrednosti lastne osebnosti in deluje kot trajno stanje, kot osebnostna poteza, ki naj bi imela zaščitno funkcijo pred različnimi stresorji (Blascovich in Tomaka, 1991).

Prav v navezavi na zaščitno funkcijo pred stresorji in glede na povezanost z depresivnostjo lahko pričakujemo pozitivno povezanost s šolskim uspehom. V tej optiki Skaalvik (1990) ugotavlja pozitivno povezanost samopodobe s šolskimi pričakovanji, nesignifikantno povezanost pa z uspešnostjo. Pozitivno povezanost s šolsko uspešnostjo na neposreden ali posreden način potrjujejo tudi nekatere druge študije (npr. Faunce, 1984; Gerard in Buehler, 2004; Jessor et al., 1998; Juriševič, 1999; Michaels et al., 2007). Juriševič (1999) v analizi rezultatov večih raziskav ugotavlja siceršnjo povezanost samopodobe in učne uspešnosti, vendar pa so korelacije med njim nizke do zmerne.

Rezultati

Spremenljivko, ki se je navezovala na posameznikovo oceno samega sebe, smo v raziskavi operacionalizirali preko Rosenbergove (1965) lestvice samospoštovanja (The Self-Esteem Scale) je bila v izhodišču namenjena merjenju splošnih občutkov lastne vrednosti in sprejemanja samega sebe. Instrument je sestavljen iz desetih trditvev, vse pa so bile podane v obliki Likertovega formata (1 = ne drži, 5 = drži)¹⁰. Lestvica je dosegla visoko stopnjo interne konsistentnosti (C. Alpha = 0,83).

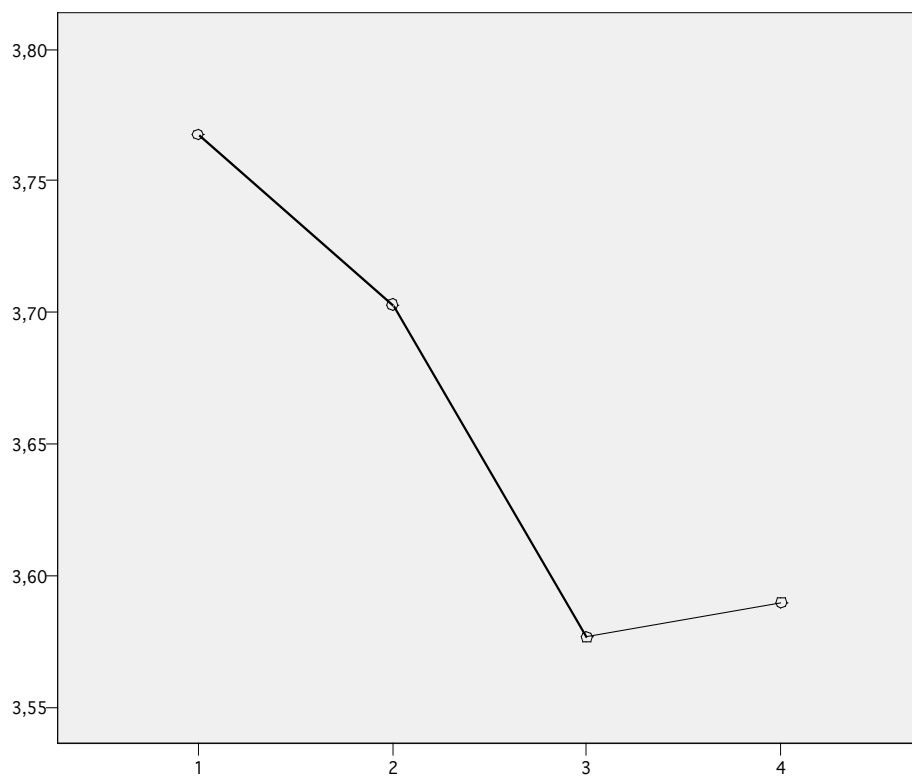
Na podlagi enofaktorske solucije, ki pojasnjuje 41% skupne variance smo spremenljivko poimenovali negativna samopodoba.

Kot v analizah pri drugih obravnavanih dejavnikih šolske uspešnosti smo učence glede na stopnjo izraženosti negativne samopodobe razporedili v štiri skupine. Iz Slike 14 je razvidno, da je pri skupinah z nižje izraženo negativno samopodobo višji šolski uspeh, statistično pomembne razlike med skupinami pa izkazuje tudi rezultat ANOVE ($p < 0,05$) (gl. tudi Sliko 15, ki prikazuje vrednosti ločene po spolu). Med posameznimi skupinami sta distinktivno ločena 3. in 4. kvartilna skupina.

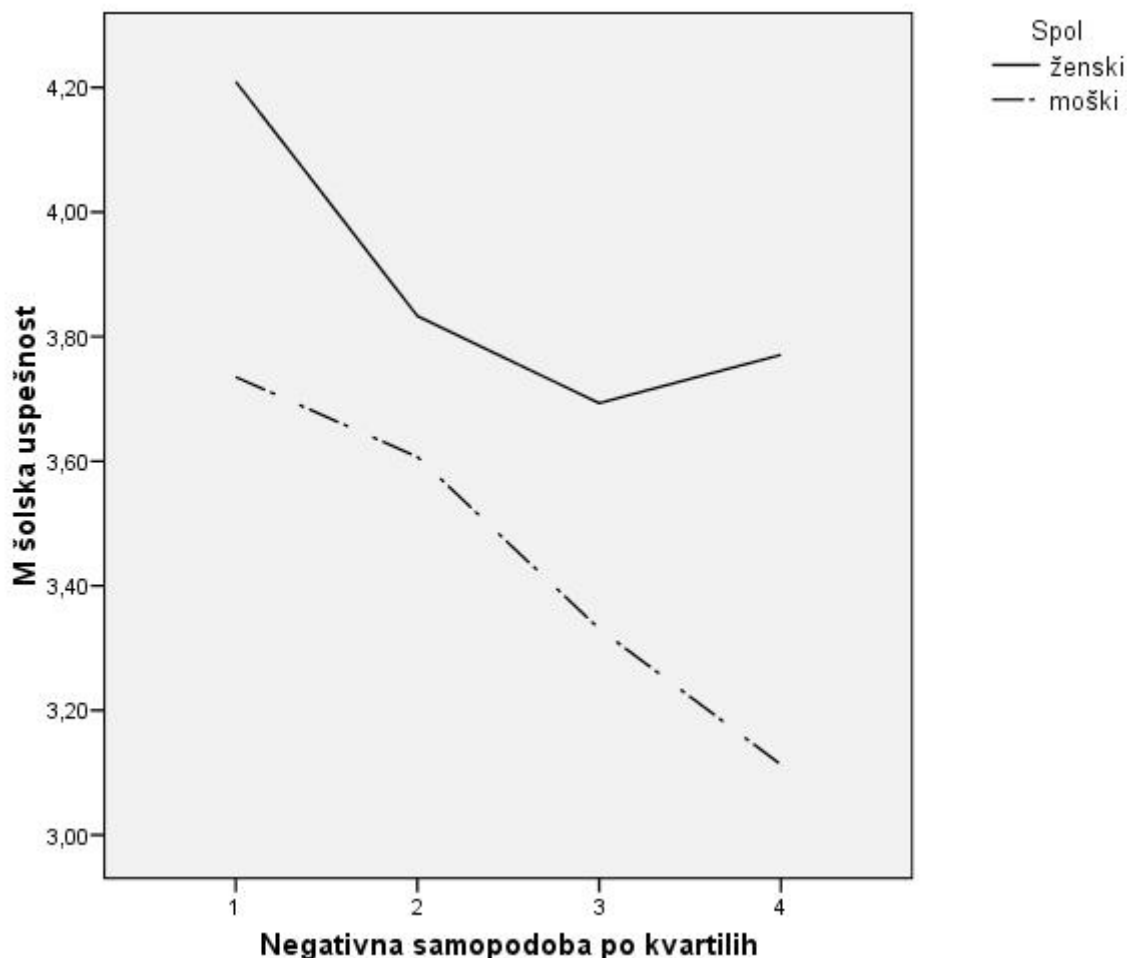
10 V instrumente so bile zajete naslednje trditve: »Mislim, da sem vsaj enakovreden(na) drugim ljudem«, »Imam veliko dobrih lastnosti«, »Pogosto se počutim kot neuspešen človek«, »Stvari rešujem vsaj tako uspešno kot večina drugih«, »Zdi se mi, da nimam biti na kaj ponosen(na)«, »Do sebe imam pozitiven odnos«, »V glavnem sem zadovoljen(na) s seboj«, »Želim si, da bi se lahko bolj cenil(a)«, »Pogosto se počutim, kot da nisem za nobeno rabo« ter »Včasih se mi zdi, da nimam nobenih kvalit«.

Rekodirane trditve so označene z *.

Slika 14: Negativna samopodoba po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 15: Negativna samopodoba po kvartilih in šolska uspešnost, po spolu



Tudi bivariatna analiza potrjuje statistično pomembno povezavo negativne samopodobe s slabšim uspehom v osnovni šoli ($r=-0,16$, $p<0,001$). Čeprav povezanost ni zelo izrazita, smo lahko prepričani v njen obstoj. Pri tem je vprašanje vzročnosti potrebno razumeti dvosmerno. Negativna samopodoba je sicer lahko samostojen vzročni dejavnik šolskega uspeha, vendar pa slednji prav tako gotovo vpliva na samopodobo. Prav tako se moramo zavedati, da je samopodoba lahko izraz dejanskih lastnosti učenca, ki lahko same po sebi zavirajo šolsko uspešnost. Dober primer je inteligentnost: učenci z bolj negativno samopodobo so se v povprečju slabše izkazali pri našem testu sposobnosti ($r=-0,10$, $p<0,01$), ki pa ima (kot smo že ugotovili) zelo močan vpliv na šolsko uspešnost.

Rezultati regresijske analize kažejo robustnost samopodobe kot prediktorja, saj se ohranja statistično značilen vpliv na šolsko uspešnost ob uvedbi sociodemografskih spremenljivk. Rezultati so prikazani v Tabeli 11.

Tabela 11: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in negativna samopodoba

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1222)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,15	0,00
Negativna samopodoba	-0,15	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	12,5	

Negativna samopodoba se glede na povezave z drugimi v raziskavo vključenimi spremenljivkami najmočneje in statistično pomembno povezuje z odtujenostjo, anksioznostjo, eksternim lokusom – neznane okoliščine ($r > 0,3$), med pomembnejšimi korelati pa je še anomičnost ($r > 0,2$). Tudi med ostalimi spremenljivkami, kjer so korelacije sicer nižje vendar statistično pomembne prevladujejo osebne in psihosocialne spremenljivke (npr. bližina očeta, bližina matere, eksterni lokus – močni drugi). Povezanost s spremenljivkami družbene strukture in značilnostmi pedagoškega procesa je nižja kot pri nekaterih drugih signifikantnih prediktorjih šolske uspešnosti (npr. inteligentnosti).

Rezultati naših analiz pritrjujejo raziskavam, ki ugotavljajo neposredno ali posredno povezanost samopodobe s šolsko uspešnostjo (npr. Faunce, 1984; Gerard in Buehler, 2004; Jessor et al., 1998; Juriševič, 1999; Michaels et al., 2007), vendar pa podrobnejše analize odpirajo tudi dodatna razmišljanja.

V raziskavi se noben izmed obravnavanih osebnostnih konstruktov razen inteligentnosti ni izkazal kot močnejši signifikantni prediktor šolske uspešnosti v osnovni šoli. Tako bi lahko na podlagi omenjenega in glede na povezave z drugimi spremenljivkami nadalje razmišljali o bolj posredni vlogi (negativne) samopodobe v modelu napovedovanja šolske uspešnosti. Občutenje lastne manjvrednosti postavlja posameznika v precej pasiven položaj tako glede truda za doseganje kot tudi vrednotenje rezultatov lastne dejavnosti kot tudi doživljanja širšega socialnega konteksta. Slabša samopodoba lahko v modelu šolske uspešnosti funkcioniira zgolj ob (znatnem) zunanem nagrajevanju. V primeru zunanjega neojačevanja (slabe ocene oziroma neuspehi) pa lahko postane motivacijska zavora. V obrambi lastne podobe posameznika namreč oddaljuje od polja doživljanja neuspeha, tj. šole, in psihološke navezanosti na to polje, tj. navezanost na šolo. Slednja pa kot pomemben dejavnik zanko sklene z generiranjem novih neuspehov oziroma nižjo šolsko uspešnostjo.

12. Lokus kontrole

Lokus kontrole oziroma nadzora izhaja iz okrilja Rotterjeve (1954) socialno-kognitivne teorije osebnosti. Pojasnjuje, zakaj nekateri izvajajo dejanja, ki so zahtevna in zamudna, medtem ko drugi opustijo takšna prizadevanja. Osebe z notranjim lokusom kontrole so se naučile, da so izidi odvisni od njihovih lastnih prizadevanj, zato se le-ta lahko jemlje kot mera odgovornosti in zrelosti. Sočasno ima lokus kontrole družbeni kontekst: gre za družbene razmere, v katerih je uspeh dejansko odvisen od posameznikovih prizadevanj. To naj bi bilo značilno za razvito moderno družbo z meritokratsko strukturo neenakosti, ki naj bi ustrezala takšnemu razvoju, v nasprotju z družbami s fatalistično kulturo, dedno stratifikacijo, nepotizmom itd. – torej v nasprotju s tradicionalistično družbo. V edukoloških raziskavah se notranji lokus nadzora povezuje s šolskim uspehom, kot znak zrele in odgovorne osebnosti, pa tudi s socializacijo s strani staršev iz srednjega in višjega sloja (Wang et al., 1999).

Napovedovalna moč tega konstrukta glede šolskega uspeha je prepoznana, vendar po različnih raziskavah različno močna. Knight in sodelavci (1982) ugotavljajo, da je med številnimi prediktorji da je lokus nadzora šibek prediktor šolske uspešnosti, Nunn in Parish (2008) ugotavljata pomembno povezanost z lokusom nadzora, vendar upoštevajoč pojem tveganja pri šolski mladini, Cappella in Weinstein (2001) pa ugotavljata jasno pozitivno povezanost med notranjim lokusom nadzora in šolsko uspešnostjo na vzorcu ameriških srednješolcev.

Rezultati

V naši raziskavi se vključena spremenljivka lokus nadzora navezuje na atribucije vzročnosti dejanj. Osebe z notranjim lokusom kontrole tako pripisujejo vzroke izidom v navezavi na njihova lastna prizadevanja, osebe z zunanjim lokusom kontrole pa zunanjim osebam ali okoliščinam. Za mero lokusa nadzora smo povzeli devet trditev iz sicer precej obsežnejše Connellove multidimenzionalne mere otrokovih zaznav nadzora (The Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control) (Connell, 1985), ki meri različne kavzalne attribute, ki se jih poslužujejo ljudje pri razlagi tako

uspešnih kot neuspešnih izkušenj (Robinson et al., 1991:447). Gre za vprašanje, do kolikšne mere posamezniki pomembne dogodke v svojem življenju pripisujejo lastnim prizadevanjem, dejanjem pomembnih/močnih drugih ali neznanim okoliščinam. Celotna Connellova lestvica je sestavljena iz treh dimenzij (oz. virov kontrole), ki jih je mogoče meriti v obliki treh lestvic: Interni lokus nadzora (C. Alpha = 0,68)¹¹, Eksterni lokus nadzora – močni drugi (C. Alpha = 0,63)¹², Eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine (C. Alpha = 0,735)¹³. Spremenljivke vseh treh lestvic so bile merjene s trditvami Likertovega tipa (1 = netipično zame, 5 = tipično zame). Pri nas so uporabljene vse tri dimenzije, vendar samo v domeni, ki se nanaša na šolo.

Interni lokus nadzora nastopa kot zelo pomemben korelat šolske uspešnosti ($r=0,21$, $p<0,01$). Še posebej se ta povezanost zdi pomembna z vidika vzročnosti, ki jo v tem primeru lažje potegnemo v smeri od lokusa nadzora k šolskemu uspehu. Lahko torej govorimo o tem, da je interni lokus nadzora pomemben dejavnik šolskega uspeha. Čeravno se moramo zavedati, da lahko sama uspešnost v šoli vpliva na večjo verjetnost, da posameznik 'zasluge' pripisuje sebi.

Oba vidika eksternega lokusa nadzora (močni drugi in neznane okoliščine) po pričakovanjih negativno korelirata s šolskim uspehom ($r= -0,20$, $p<0,01$) oziroma ($r= -0,14$, $p<0,01$). Pri tem pa je prvi, torej vpliv pripisovanja življenjske (šolske) uspešnosti močnim (pomembnim) drugim, občutno močnejši. Od tod lahko izpeljemo predpostavko, da manj uspešni učenci težijo k temu, da svoje neuspehe pripisujejo dejanjem drugih (predvsem učiteljev). Po drugi strani pa lahko ta miselni vzorec vodi k zanašanju na močne druge in s tem k pasivnosti in posledično k manjši uspešnosti.

Kakšna pa je slika, če znova učence razdelimo na kvartilne skupine po izraženosti posameznih dimenzij lokusa nadzora? O potencialni linearnosti oziroma nelinearnosti povezave s šolsko uspešnostjo lahko sklepamo iz sledečih slikovnih prikazov.

Na Sliki 16 je prikaz šolske uspešnosti posameznih skupin učencev glede na izraženost internega lokusa nadzora. Rezultati ANOVE kažejo na statistično pomembnost razlik med posameznimi kvartilnimi skupinami ($p<0,05$), iz nadaljnjih analiz pa

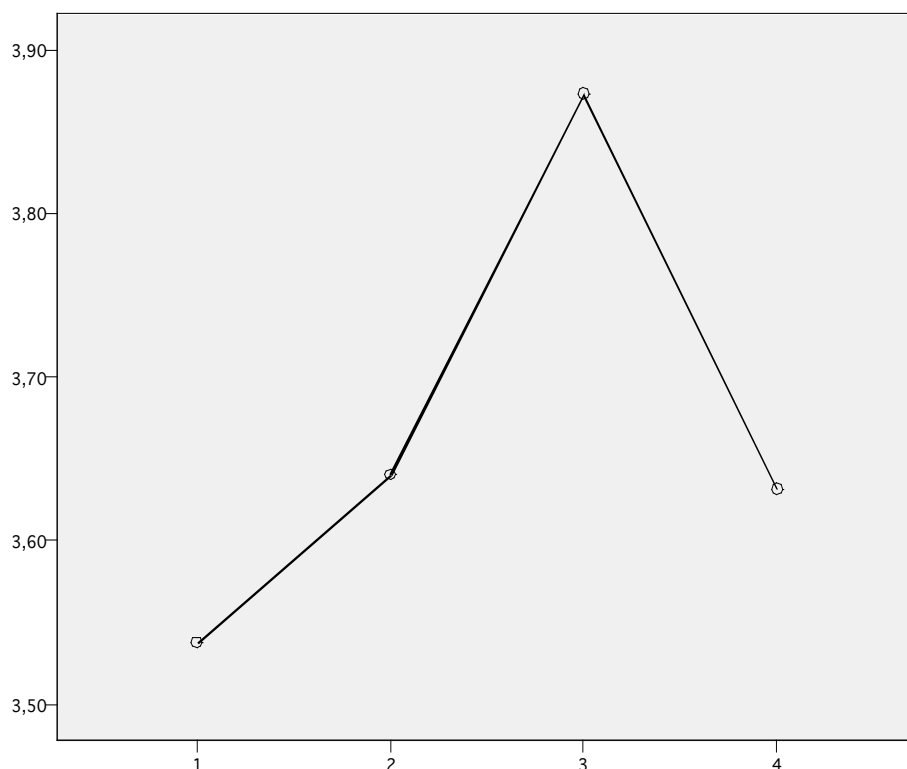
11 Postavke so: »Če želim, da mi gre v šoli dobro, se moram sam potruditi z učenjem«, »Če v šoli dobim slabo oceno, sem ponavadi sam(a) kriv(a)« in »Mislim, da so moji uspehi in neuspehi predvsem rezultat mojega dela«. Interna zanesljivost tako oblikovane sumacijske lestvice je bila sprejemljiva (C. Alpha = 0,682).

12 Postavke so: »Če mi gre slabo v šoli, je to ponavadi zato, ker me ima učitelj na piki«, »Najboljša pot do dobrih ocen je, da pripravim učitelja do tega, da sem mu všeč« ter »Če hočem doseči, kar si želim, moram večkrat ustreči tistim, ki mi lahko to dajo«.

13 Postavke so: »Kadar mi gre v šoli slabo, ponavadi ne razumem zakaj«, »Kadar v šoli dobim slabo oceno, mi ponavadi ni jasno, zakaj sem jo dobil(a)« ter »Velikokrat ne razumem, zakaj mi nekatere stvari gredo narobe«.

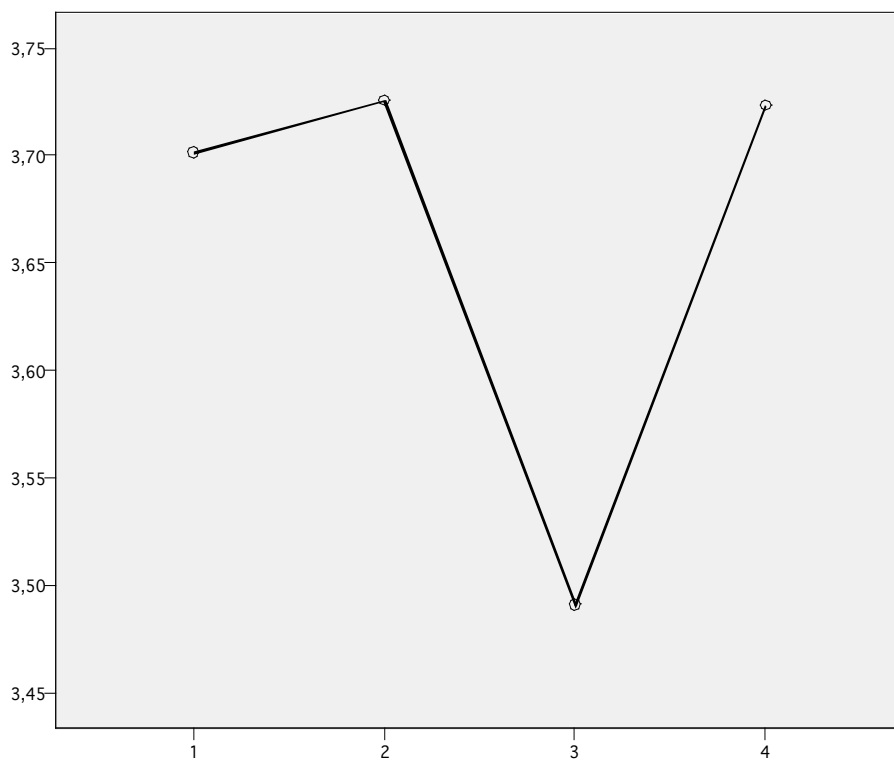
lahko izpostavimo statistično pomembno razlikovanje tretjega kvartila po internem lokusu nadzora. Iz prikaza lahko razberemo, da je to skupina učencev, ki je šolsko najuspešnejša. Med vsemi preostalimi kvartilnimi skupinami razlike med povprečji šolske uspešnosti niso statistično pomembne.

Slika 16: Interni lokus nadzora po kvartilih in šolska uspešnost

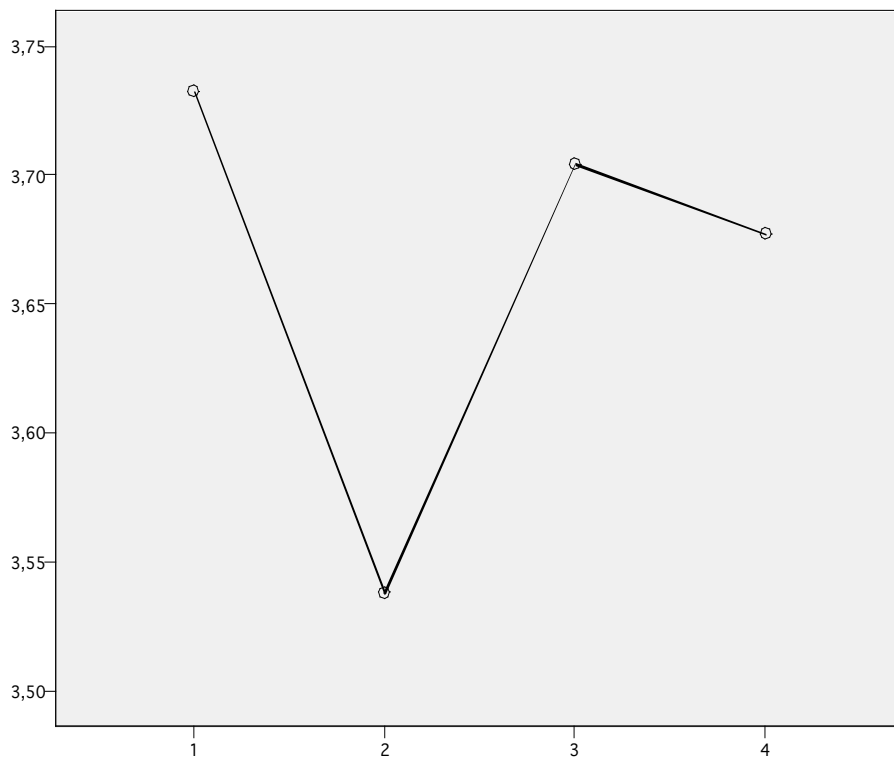


Na Sliki 17 in Sliki 18 je prikaz šolske uspešnosti posameznih skupin učencev glede na izraženost na obeh dimenzijah eksternega lokusa nadzora (močni drugi in neznane okoliščine). Rezultati ANOVE za posamezno dimenzijo eksternega lokusa nadzora enotno kažejo na statistično pomembnost razlik med posameznimi kvartilnimi skupinami ($p < 0,05$). Iz nadaljnjih analiz lahko izpostavimo statistično pomembno razlikovanje tretjega kvartila na dimenziji eksternega lokusa nadzora – močni drugi in drugega kvartila na dimenziji eksternega lokusa nadzora – neznane okoliščine. Iz prikazov lahko razberemo, da gre v obeh primerih za skupini učencev, ki sta šolsko manj uspešni. Med vsemi preostalimi kvartilnimi skupinami razlike med povprečji šolske uspešnosti niso statistično pomembne.

Slika 17: Eksterni lokus nadzora – močni drugi po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 18: Eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine po kvartilih in šolska uspešnost



Iz zgornjih analiz kvartilnih skupin lahko izpeljemo enoten zaključek, da se povezanost šolske uspešnosti z lokusom nadzora oziroma njegovimi dimenzijami odmika od linearne odnosa. V nobenem primeru namreč višja šolska uspešnost ni povezana z enoznačnim višanjem ali nižanjem izraženosti posamezne dimenzije lokusa nadzora.

Iz prikaza za interni lokus nadzora bi lahko sklepali, da preveliko osredotočanje oziroma pripisovanje vzrokov dosežkov lastnim prizadevanjem vpliva zaviralno na šolsko uspešnost, sploh v potencialnem daljšem doživljanju neuspeha na šolskem področju. Slednje lahko namreč vodi do ponotranjanja slike lastne neuspešnosti v trajni atribut posameznika (viden kot dispozicijo) in tako postane integralni del njegove (akademske) samopodobe. Ali iz drugega (strukturalnega) zornega kota – manj šolsko uspešni učenci pozunanajajo ali radikalno ponotranjajo vzročnost šolskih (ne)uspehov.

Obratni lok sklepanja moramo ubrati pri dimenzijah eksternega lokusa nadzora. Obe obliki (močni drugi in neznane okoliščine) se statistično pomembno in negativno povezuje z internim lokusom nadzora ($r=-0,24$ in $r=-0,19$; $p<0,01$). Predpostavljeno se torej ob manjši izraženosti obeh eksternih oblik nadzora večja verjetnost višje izraženosti internega lokusa nadzora, ki pa lahko v neekstremni izraženosti (Slika 16) deluje motivirajoče v šolski dejavnosti. Vsekakor pa iz strukturalnega pogleda skupina tistih, ki so manj šolsko uspešni, zmerno pripisuje vzroke (ne)uspehov eksternim oblikam lokusa nadzora.

V spodnjih tabelah so prikazi regresijskih analiz, kjer smo poleg vpliva posameznih dimenzij lokusa nadzora kontrolirali tudi vpliv sociodemografskih spremenljivk. Rezultati v Tabeli 12 kažejo, da ima v regresijski analizi, podobno kot pri bivariatni analizi, interni lokus nadzora pozitiven in statistično pomemben vpliv na šolsko uspešnost. Beta koeficient je identičen Pearsonovemu, kar kaže, da socialna anksioznost ne deluje preko treh kontrolnih spremenljivk. Regresijski analizi dimenzij eksternega lokusa nadzora kažeta na negativen vpliv obeh dimenzij na šolski uspeh v osnovni šoli, pri čemer sta beti podobni Pearsonovim koeficientom.

Tabela 12: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in interni lokus nadzora

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1220)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,12	0,00
Interni lokus nadzora	0,20	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	14,1	

Tabela 13: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in eksterni lokus nadzora – močni drugi

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,13	0,00
Eksterni lokus nadzora – močni drugi	-0,20	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	14,2	

Tabela 14: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,26	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,15	0,00
Eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine	-0,13	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	12,1	

Med ostalimi spremenljivkami omenimo povezanost internega lokusa nadzora z inteligentnostjo ($r=0,11$, $p<0,01$). Slednje ni presenečenje, saj sposobnejšim posameznikom pripisujemo večje prevzemanje odgovornosti za svoja življenja v lastne roke, hkrati pa interni lokus nadzora nedvomno deluje vzpodbudno na razvoj inteligentnosti s tem, ko posameznika usmerja k razreševanju porajajočih se problemov.

Eksterni lokus nadzora, ki se usmerja na odločilno vlogo močnih drugih (npr. učiteljev) je tudi močnejše ($r=-0,13$, $p<0,01$) povezan z nižjo inteligentnostjo. Lahko torej sklepamo, da manj inteligentni posamezniki nekoliko bolj težijo k pripisovanju odločilnega pomena za svoje dosežke močnim drugim, po drugi strani pa takšen vzorec mišljenja vodi k intelektualni pasivnosti in s tem zaviralno deluje na razvoj inteligentnosti. Sicer se eksterni lokus nadzora (oba vidika) statistično pomembno povezuje z negativno samopodobo tako tvori skupek šolskemu uspehu nenaklonjenih osebnostnih lastnosti.

V samem zaključku analize osebnostnih konstruktov lokusa nadzora kot dejavnika šolske uspešnosti v osnovni šoli lahko pritrdimo raziskavam, ki potrjujejo neposredno ali posredno povezanost dimenzij lokusa nadzora s šolsko uspešnostjo (npr. Connell, 1985; Knight et al., 1982; Nunn in Parish, 2008).

Celotno polje lokusa nadzora je povezano z motivacijsko dinamiko - če je notranji lokus nadzora posledično povezan z večjo aktivnostjo posameznika v smislu doseganja in torej aktivira, je zunanji lokus nadzora, kjer posameznik pripisuje uspeh ali neuspeh zunanjim dejavnikom, pasiven. Posameznika prepušča naključjem, kaprici drugih in situaciji. Za svoja dejanja ni odgovoren, zaradi česar je njegova notranja motiviranost manjša. In posledično so lahko v situacijah, ki posamezniku niso bistvene, rezultati nižji.

Podobno kot pri negativni samopodobi kot dejavniku šolske uspešnosti pa prav tako omenjeni konstrukti odpirajo dodatna razmišljanja o bolj posredni vlogi lokusa nadzora v modelu napovedovanja šolske uspešnosti. Tako pripisovanje prevelike teže za lastne (ne)uspehe drugim (eksterni lokus nadzora) v navezavi na občutenje lastne manjvrednosti (negativna samopodoba) postavlja posameznika v precej pasiven položaj tako glede truda za doseganje kot tudi vrednotenje rezultatov lastne dejavnosti kot tudi doživljanja širšega socialnega konteksta (kar izpričujejo statistično pomembne pozitivne korelacije v obeh primerih z odtujenostjo in anomičnostjo). Če omenjena konstrukta opisujeta splošno funkcioniranje posameznikov, je prav tako zanimiva preslikava omenjenega dinamizma na izobraževalno oziroma šolsko polje. Zunanja kontrola in nižja samopodoba lahko v modelu šolske uspešnosti funkcionirata ob (znatnem) zunanjem nagrajevanju, v primeru neuspehov (slabe ocene oziroma neuspehi) pa lahko vsak izmed omenjenih dejavnikov postane motivacijska zavora, ki posameznika v obrambi lastne podobe oddaljuje od polja doživljanja neuspeha, tj. šole, in psihološke navezanosti na to polje, tj. navezanost na šolo. Sednja, kot pomemben dejavnik, tako povratno znova generira nove neuspehe oziroma nižjo šolsko uspešnost.

13. Intelktualne sposobnosti oz. inteligentnost

Psihološki dejavniki, ki se kažejo kot osebnostne poteze in struktura osebnosti, so znani prediktorji šolske uspešnosti (prim. Marentič Požarnik, 2003). V okviru teh najglobljih dimenzij oz. komponent osebnosti je tudi inteligentnost, opredeljena kot »sposobnost ali sposobnosti pridobivanja in uporabe znanja za reševanje problemov in prilagajanje svetu« (Woolfolk, 2002:108). Po Musku (1993:241) lahko povzamemo, da je inteligentnost poleg motivacije in znanja pomembno vpliva na dosežke in uspešnost. Pri tem lahko omenimo številne raziskave, ki uporabljajo ta zelo prediktiven konstrukt v navezavi na šolsko uspešnost; predvsem študija Herrnsteina in Murraya (1994), ki je bila predmet hudih kritik zaradi domnevnega zagovarjanja hereditarnega determinizma; gl. tudi Lloyd (1978), Luster in McAdo (1996), Oberlander idr. (1970), Marjanovič-Umek idr. (2006; Marjanovič-Umek et al., 2007), Klanjšek idr. (2007). Marentič Požarnikova (2003:136) navaja, da je stopnja povezanosti odvisna od uporabljenih testov inteligentnosti, korelacijski koeficienti pa se gibljejo med $0,25 < r < 0,50$.

V operacionalizaciji raziskave o dejavnikih šolske uspešnosti v osnovni šoli nastopa kot samostojna spremenljivka tudi ocena stopnje intelektualnih sposobnosti obravnavanih dijakov. V raziskavo smo vključili Pogačnikov Test nizov (TN; Pogačnik, 1983), ki meri splošne intelektualne sposobnosti oziroma tako imenovano fluidno inteligentnost po Cattell-Hornovi teoriji inteligentnosti (Cattell, 1971; Cattell in Horn, 1966; Horn, 1985). Po slednji sta na najvišji stopnji diferenciacije splošne intelektualne sposobnosti predpostavljena dva splošna faktorja inteligentnosti: fluidna in kristalizirana.

Fluidna inteligentnost naj bi bila relativno neodvisna od vzgoje in izkustva in je osnova velikega števila intelektualnih aktivnosti. Kaže se v hitrem in učinkovitem reševanju mentalnih problemov in naj bi bila dedno determinirana. Je splošna sposobnost odkrivanja relacij na vseh področjih in se meri z edukacijo relacij in korelatov¹⁴. Visoko korelira z učenjem novih področij (Pogačnik, 1994:10). Kristalizirana inteligentnost se izgrajuje z izkustvom in edukacijo ter doseže svoj maksimum šele po dvajsetem

¹⁴ Gre za sposobnost odkrivanja novih odnosov med informacijami, ki se obdelujejo, in na osnovi odkritih odnosov odkrivanje oziroma ustvarjanje novih korelatov (Pogačnik, 1995:130).

letu starosti (fluidna pri 16 letih). Je sposobnost izvajanja relacij na posebnih področjih in je odvisna od kulturnih okvirov, šolskega programa in let šolanja (ibid.:11)¹⁵.

V pričujoči raziskavi smo uporabili krajšo desetminutno obliko testa v dveh enakovrednih vzporednih oblikah (TN-10 A in TN-10 B)¹⁶. Vsaka oblika testa vsebuje 30 nalog, v katerih je niz 15 likov, ki vsebuje informacijo o relaciji med liki v nizu, respondent pa mora izmed 5 alternativ izbrati pravilno nadaljevanje niza. Zahtevnost nalog skozi test narašča, aplikacija testa pa je lahko skupinska ali posamična. Zanesljivost krajše oblike testa znaša okrog 0,84, statistično pomembno v razponu 0,56 do 0,79 pa test korelira s testi perceptivnega in spacialnega faktorja, revidiranim testom Beta ter testi Purdue, Domino 48 (prim. Pogačnik, 1994). V kombinaciji z drugimi podobnimi testi daje veljavno oceno inteligentnosti, ki jo lahko izrazimo v obliki količnika inteligentnosti (IQ) ali v kakšnih drugih standardnih enotah (Pogačnik, 1994:33). Med ostalimi izhodišči konstrukcije testa Pogačnik med drugim omenja: relativno prostost vsebine kulturnih vplivov; širok razpon sposobnosti, ki jih test zajema, zaradi česar naj bi bila razpršenost nalog večja; vsebinska podobnost testnih nalog vsebini testov, ki so razširjeni v slovenskem prostoru (prim. Pogačnik, 1994:17). Na rezultat na testu vplivajo v prvi vrsti sposobnost odkrivanja odnosov in zakonitosti, torej rezoniranja na neverbalnem gradivu, dober delovni spomin (manipulacija vsebin, ki se nahajajo v kratkoročnem spominu), hitrost obdelovanja informacij, pri reševanju pa subjektom pomaga tudi hitrost percepcije in sposobnost rotiranja likov (Pogačnik, 1994:25). Iz številnih študij Pogačnik prav tako povzema: da razlike med spoloma niso statistično pomembne; starostni trend se ravna po tipični starostni krivulji inteligentnosti; izobrazba izvorno ne vpliva na rezultate, seveda pa zaradi selekcioniranosti izobrazbenih kategorij v pogledu inteligentnosti obstaja korelacija med obema spremenljivkama ($r=0,43$) (prim. Pogačnik, 1995:137).

V odnosu testa (fluidne) inteligentnosti in uspeha posameznika v neki dejavnosti (na primer v šoli) Pogačnik poudarja, da je v primeru, da želimo napovedati uspeh na primer v šoli za obdobje pol leta naprej, sploh nesmiselno uporabiti kakršenkoli test inteligentnosti (prim. Pogačnik, 1994:12). Najboljšo prognozo nam bo dal šolski uspeh tega posameznika, pa tudi testi kristalizirane inteligentnosti nam bodo dajali boljšo prognozo, saj slednji že v svoji notranji strukturi vsebujejo znatno primes šolskega uspeha, to je prav tega, kar želimo napovedovati. Pri dolgoročnejših prognozah uspeha v dejavnostih, ki so za posameznika nove, pa nam bodo testi fluidne inteligentnosti dajali boljše prognoze, izmerili bodo posameznikov potencial za

15 V medsebojnem vzročnem razmerju obeh vrst inteligentnosti naj bi bila fluidna inteligentnost temeljna nevrofiziološka zmožnost oziroma intelektualna kapaciteta, medtem ko je kristalizirana inteligentnost izkustvena kot skupek izdelanih, naučenih mehanizmov presojanja. Obe vrsti inteligentnosti naj bi medsebojno korelirali v velikosti med 0,40 in 0,60 (Pogačnik, 1994:11).

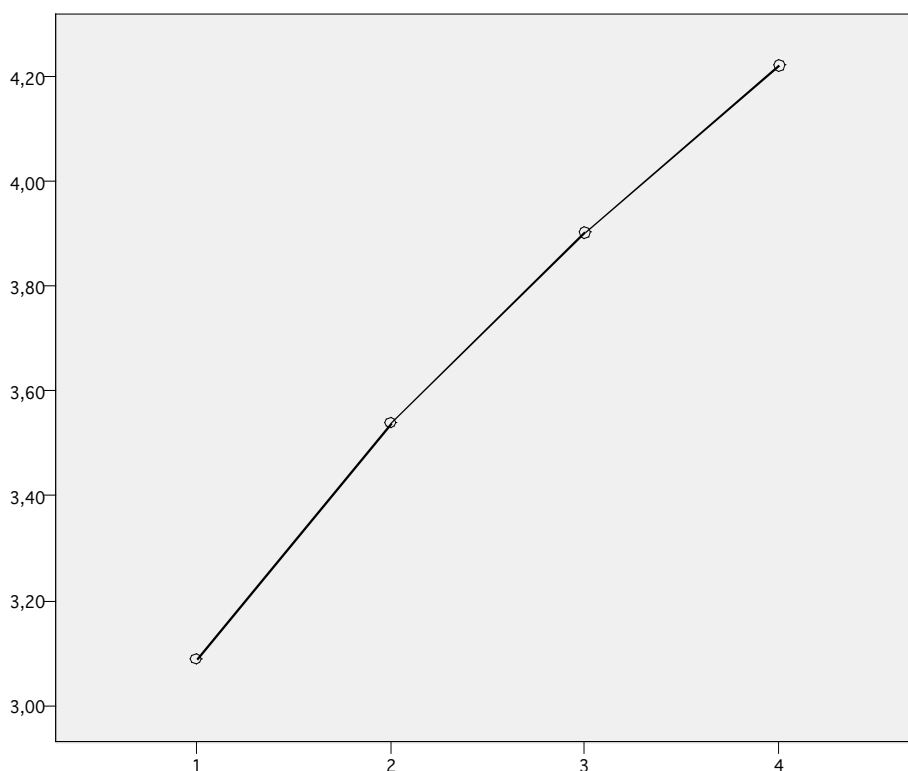
16 Rezultat je bil izražen tudi kot »rezultat na testu sposobnosti« oziroma, krajše, kot »RTS«.

intelektualno obvladovanje kateregakoli področja in za pridobitev in izgraditev mehanizmov uspešnega intelektualnega obravnavanja specifičnih situacij (ibid.:12).

Rezultati

Sodelujoče učence v naši raziskavi smo rangirali glede na rezultat na testu sposobnosti v štiri skupine. Na Sliki 19 je prikazan šolski uspeh učencev glede na pripadnost kvartilu inteligentnosti. Iz prikaza je razvidno, da je pripadnost skupini z višjim rezultatom na testu sposobnosti povezana z višjim šolskim uspehom (Pearsonov $r = 0,48$; $p < 0,05$). To povezavo in statistično pomembnost razlik med kvartilnimi skupinami pa potrjujejo tudi rezultati analize variance (ANOVA), iz katere lahko izpeljemo distinktivnost posameznih kvartilnih skupin v navezavi na stopnjo inteligentnosti ($p > 0,05$).

Slika 19: Inteligentnost po kvartilih in šolska uspešnost



Signifikantno prediktorno povezanost kažejo tudi rezultati regresijske analize, kjer smo poleg vpliva stopnje inteligentnosti kontrolirali tudi vpliv sociodemografskih spremenljivk. Rezultati so prikazani v Tabeli 15.

Tabela 15: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in inteligentnost

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1224)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,19	0,00
Izobrazba očeta	0,11	0,00
Subjektivno ekonomski položaj	0,08	0,00
Inteligentnost	0,45	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	29,8	

Med ostalimi spremenljivkami v raziskavi je najpomembnejši korelat stopnje inteligentnosti vrsta šole ($r > 0,3$), med pomembnejšimi pa so še pozitivna povezava z navezanostjo na šolo in negativna povezava s pomočjo šole in inštruktorjev ter šolsko deviantnostjo ($r > 0,2$). Na splošno je mogoče reči, da spremenljivke, ki merijo družbeno-ekonomski položaj družine, njeno strukturo in velikost, izkazujejo relativno marginalno stopnjo povezanosti s sposobnostmi, pri čemer odstopata kulturni kapital ($r = 0,17$, $p < 0,001$) in izobrazba matere ($r = 0,14$, $p < 0,001$). Marginalni vpliv lahko pripišemo tudi spremenljivkam, ki se navezujejo na procese socializacije, in spremenljivkam osebnostnega profila.

Višja povezanost inteligentnosti s spremenljivkami, ki se pretežno navezujejo na proces in rezultat izobraževanja, napeljuje na sklep, da so sposobnosti vsekakor pomemben dejavnik šolskega polja, ki ni vezan zgolj na samo šolsko storilnost oziroma uspešnost, ampak tudi na kontekstualni, celostni odnos do šole. Prav tako lahko iz omenjenih povezav zaključimo, da se sam Test nizov glede na naše rezultate v splošnem obnaša dokaj v skladu s pričakovanji glede na predpostavke njegovega avtorja. Razlike med spoloma so statistično nepomembne, korelira z vrsto šole, kar je lahko posledica selekcioniranosti izobrazbenih kategorij v pogledu inteligentnosti, hkrati pa je zelo močno povezan s šolsko uspešnostjo.

V splošni oceni povezav z drugimi spremenljivkami v raziskavi in prav tako trendov povezav lahko zaključimo, da so posameznice in posamezniki, ki dosegajo višje rezultate na testu sposobnosti, vpisani v zahtevnejše srednješolske programe, v šoli so uspešnejši, izkazujejo navezanost na šolo in so z njo bolj zadovoljni, izkazujejo manj potrebe po pomoči pri šolskem delu in imajo manj težav v šoli in s šolo, izhajajo iz kulturno bogatejšega okolja. Prav tako se pri skupini uspešnejših dijakov nakazuje tendenca k pripisovanju vzročnosti lastnega vedenja notranjim (osebnim in osebnostnim) dejavnikom in ne zunanjim, k manj negativno obarvanemu odnosu do samega sebe in tudi k socialno zaželenim vrednotam in normam.

Pri tem pa velja omeniti, da je pri interpretaciji (vseh) testov, ki se navezujejo na konstrukt sposobnosti oziroma inteligentnosti, potrebna določena pazljivost, saj so dosežki testiranja lahko podvrženi močnim motivacijskim dejavnikom (v močni odvisnosti od namena samega testiranja). Pomembna je povezava s storilnostno motivacijo, ki lahko predstavlja vezni člen oziroma spremenljivko, ki povezuje tako testno storitev na testu sposobnosti (v našem primeru NT) kot učni uspeh. Posameznik, ki namreč splošno višje vrednoti dosežke, bo to verjetno izkazoval na več in na različnih področjih (testi sposobnosti, šolski uspeh). Ustrezajo mu lahko socialni konteksti, kjer lahko uspešno udejanji svoj motiv po doseganju (šolski kontekst – navezanost na šolo).

14. Prostočasovne dejavnosti

Mladi preživljajo prosti čas v različnih kontekstih: znotraj šole (npr. športne dejavnosti, akademski in predmetni krožki, drugi interesni krožki) ter izven nje (npr. v prostočasovnih aktivnostih z vrstniki, športnih dejavnostih, z družino, sami, ob uporabi medijev, itn.). Ker celota t.i. rutinskih dejavnosti (Cohen in Felson, 1979; Vazsonyi et al., 2002) zajema precejšen delež v življenju mladostnika (po nekaterih podatkih mladi preživijo več kot 40% svojega časa ob prostočasovnih dejavnostih, t.j. izven pouka oz. izven obveznega kurikula, gl. Timmer et al., 1985), ne preseneča zanimanje raziskovalcev ne le za preučevanje povezanosti prostočasovnega udejstvovanja in šolske uspešnosti, temveč tudi za preučevanje prostočasovnih dejavnosti kot konteksta, ki omogoča pozitivni razvoj mladostnikov (Larson, 2000).

V splošnem velja, da so strukturirane¹⁷ prostočasovne aktivnosti pozitiven dejavnik za učenčev akademski in socialni razvoj (Holland in Andre, 1987; Young et al., 1997). Večina študij se pri ugotavljanju vpliva prostočasovnih dejavnosti osredotoča predvsem na znotrajšolske (interesne) dejavnosti (Feldman in Matjasko, 2005; McNeal, 1999; O'Brien in Rollefson, 1995). Participacija v le-tej je povezana s številnimi dimenzijami pozitivnega razvoja mladostnika (McNeal, 1999). Konkretnije, učenci, ki participirajo v znotrajšolskih dejavnostih imajo višjo povprečno oceno (Chambers in Schreiber, 2004; Marsh, 1992; Prelow in Loukas, 2003), manjše tveganje nedokončanja šolanja (Dunn et al., 2004; Finn, 1993; Mahoney in Cairns, 1997; McNeal, 1995), manj pogosto izostajajo od pouka (Darling, 2005), nižjo stopnjo šolske deviantnosti (Marsh, 1992) ter delikventnosti (Mahoney in Cairns, 1997; Yin et al., 1999). Nadalje, osnovnošolska participacija tudi pozitivno napoveduje nadaljevanje šolanja na fakulteti (Zaff et al., 2003).

V drugih raziskavah so preučeni tudi vplivi izvenšolskih prostočasovnih dejavnosti. Tukaj avtorji ločujejo predvsem med strukturiranimi, organiziranimi dejavnostmi pod nadzorom odrasle osebe, pogosto z namenom doseganja instrumentalnih ciljev, ter pasivnimi, nestrukturiranimi dejavnostmi, kjer učenci ne strmiyo k doseganju instrumentalnih ciljev (npr. druženje z vrstniki, gledanje televizije,

¹⁷ V strukturirane aktivnosti se uvrščajo dejavnosti, kjer mladi participirajo znotraj sistema, ki zajema omejitve, pravila in cilje; pogosto po nadzorom oz. organizacijo odraslih, kar pa sicer ni pa nujno (sem se med drugim prišteva tudi hobije (Larson, 2000:174)).

poslušanje glasbe). Raziskave tudi za izvenšolske dejavnosti kažejo na pozitivno povezanost¹⁸ s šolsko uspešnostjo (Mahoney, 2000), vendar pa povezanost vendarle vselej ni tako enoznačna. Raziskave namreč kažejo tudi na negativno povezanost med nekaterimi nestrukturiranimi dejavnostmi in šolsko uspešnostjo (Cooper et al., 1999; Gerber, 1996; Jordan in Murray Nettles, 1999; Mahoney in Stattin, 2000), zaradi česar Gilman (Gilman et al., 2004) poziva k nadaljnjim raziskavam o vplivu izvenšolskih strukturiranih aktivnosti ter razjasnitvi vpliva le teh.

Obstaja več razlag zakaj rezultati za izvenšolske nestrukturirane dejavnosti niso vselej pozitivni. Na eni strani se pojavlja razlaga ničelne vsote (ang. zero-sum), ki pravi, da vsakršno preživljanje časa v neorganiziranih, nestrukturiranih dejavnostih pomeni izpodrivanje in manj posvečanja akademskim, strukturiranim dejavnostim, kar posledično vpliva na slabšo učno uspešnost (Camp, 1990; Coleman, 1961; Marsh, 1992). Na drugi strani pa teorija posameznikovega razvoja pravi, da lahko imajo tudi neakademske ter nestrukturirane dejavnosti pozitiven vpliv, saj skozi njih mladostniki izražajo in nadgrajujejo lastne talente in interese. V tej luči Larson in Verma (1999) vidita različne kontekste, kjer potekajo prostočasovne dejavnosti mladih, kot »izkustvene niše«, ki utegnejo mladostniku ponujati učno okolje s specifičnimi pravili, scenariji in motivacijskimi izkušnjami. Čas preživet v lastno izbranih dejavnostih ima lahko pomemben prispevek k razvoju adolescenta; skozi njih gradi lastne kompetence ter spoznava nove družbene vloge (gl. Eccles, 1999). Nekatero takšne dejavnosti lahko pri mladih npr. pozitivno vplivajo tudi na zmanjšano doživljanje stresa (Kozar et al., 2006).

Eden izmed možnih vzrokov za neenoznačne rezultate utegne biti tudi kategorizacija aktivnosti. Medtem ko se nekatere študije osredotočajo le na eno ali ozko skupino dejavnosti, drugi avtorji kategorizirajo dejavnosti ad hoc. Vendar Feldman in Matjasko (2005) poudarjata, da se mladostnik ponavadi ukvarja z večjim številom aktivnostmi, skladno s tem pa Ber-Arieh in Ofir (2002:238) pozivata, da je potrebno preučevati celoto prostočasovnih dejavnosti. Dodajamo, da je namesto arbitrarne oz. ad hoc razdelitve (prim. Newman et al., 2007), bolj smotrno preučiti katere dejavnosti se posamezniki udeležujejo hkrati, ne glede na formalno kategorizacijo (primerjaj s Chambers in Schreiber, 2004), nato pa preučiti vpliv tako nastalih sklopov aktivnosti. Iz tega razloga bomo prostočasovne aktivnosti najprej analizirali s eksplorativno faktorско analizo, ki bo nakazala sklope dejavnosti. Ugotavljali bomo katere aktivnosti učenci praviloma izvajajo skupaj oz. v kombinaciji (prim. Jacobs et al., 2004; Yin et al., 1999). Tako bomo preučili kumulativni učinek dejavnosti glede na dejansko stopnjo izvajanja, medtem ko se na prvi način utegnejo pozitivni in negativni vplivi izničiti. Nastale kategorije bomo nato interpretirali s stališča kategorizacije dejavnosti na tri vidike dihotomizacije dejavnosti (znotrajšolske/izvenšolske, akademske/neakademske, strukturirane/ nestrukturirane) (gl. Schreiber in Chambers, 2002).

¹⁸ Ugotovljeni pozitivni učinki so sicer manjši meri kot to velja za znotrajšolske dejavnosti.

Poleg omenjene nekonsistentnosti pri kategorizaciji, se mnoge študije osredotočajo le na interesne dejavnosti v okviru šole (Broh, 2002; Fredricks in Eccles, 2008; Gerber, 1996; Marsh in Kleitman, 2003), ne pa tudi ostale strukturirane/organizirane in nestrukturirane prostočasovne dejavnosti (prim. White in Gager, 2007; Zaff et al., 2003). V kolikor preučujejo različne sklope aktivnosti, avtorji praviloma ne upoštevajo izčrpne sezname aktivnosti, ampak le ozek izbor (Schreiber in Chambers, 2002). Tako ob ugotovljeni medsebojni korelaciji obeh tipov aktivnosti (prim. Jordan in Murray Nettles, 1999), zdi nujno upoštevati oba tipa hkrati, znotraj obeh pa (dovolj) širok nabor aktivnosti, s katerimi se mladostniki najpogosteje ukvarjajo. Šele s preseganjem omenjenih omejitev bo mogoč globlji pogled v morebitne učinke prostočasovne aktivnosti na šolsko uspešnost.

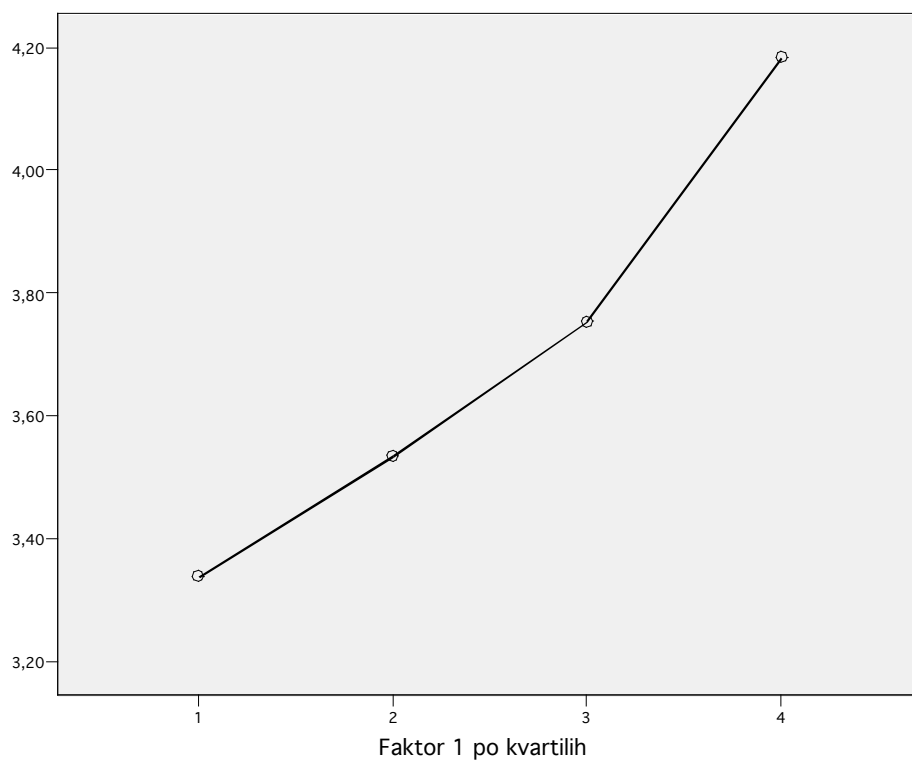
Rezultati

Eksplorativna faktorska analiza 26-tih prostočasovnih dejavnosti je nakazala šest faktorjev¹⁹. V prvi faktor so se uvrstile organizirane dejavnosti v okviru šole in izven šole, ter kulturno- umetniške dejavnosti. Z drugimi besedami, učenci, ki preživljajo dosti časa v znotrajšolskih in zunajšolskih prostočasovnih dejavnostih, se pogosto ukvarjajo tudi z umetniškimi dejavnostmi. Gre torej za strukturirane in organizirane dejavnosti, ter tiste ki so tudi vsebinsko podprte (npr. branje). V drugi faktor so se uvrstile tiste dejavnosti, ki jih učenci preživljajo s svojimi vrstniki. V tretji faktor so se uvrstile dejavnosti, kjer gre za pasivno preživljanje prostega časa, v četrti faktor pa preživljanje časa z družino. V petem faktorju so športne dejavnosti, v zadnjem, šestem, pa uporaba množičnih elektronskih medijev.

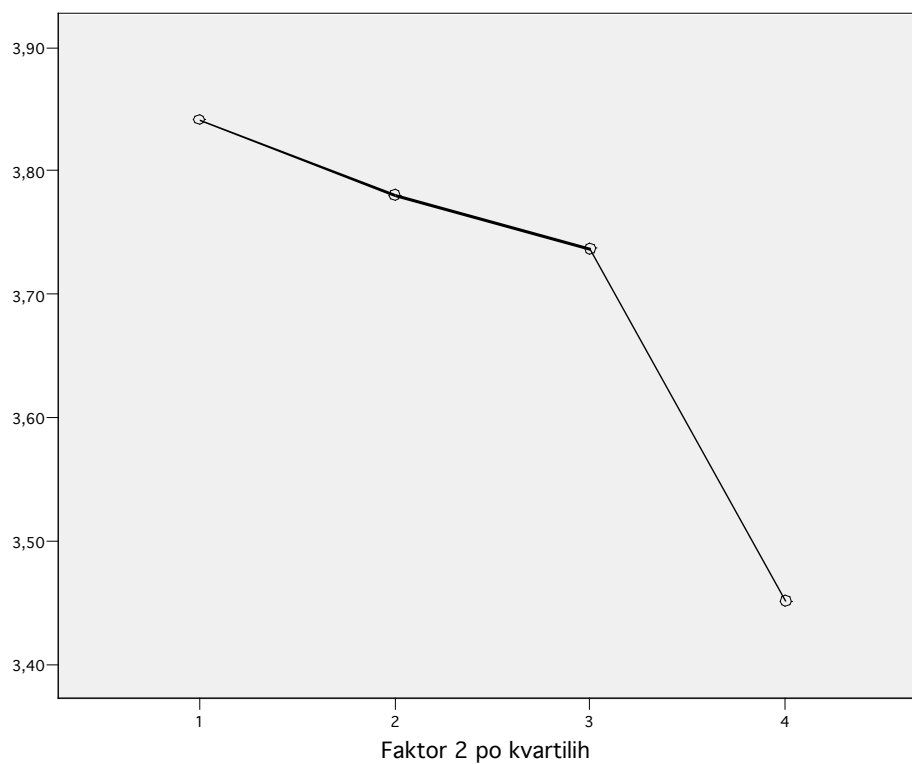
Učence smo nato razvrstili glede na pripadnost kvartilu pri šestih nastalih faktorjih (gl. Slike 20 – 24). Slika 20 prikazuje šolsko uspešnost učenca glede na pripadnost kvartilu pri šolskih, organiziranih in umetniških dejavnostih. ANOVA test pokaže, da imajo učenci, ki se z omenjenim sklopom aktivnosti najredkeje ukvarja, najnižjo šolsko uspešnost ($r=0,34$; $p<0,001$). Zanimivo, razlike so med vsemi štirimi skupinami statistično značilne ($p<0,05$).

¹⁹ Razporeditev trditev v faktorje je navedena prilogi 2.

Slika 20: Dejavnosti faktorja 1 (šolske, organizirane in kulturno-umetniške dejavnosti) po kvartilih in šolska uspešnost

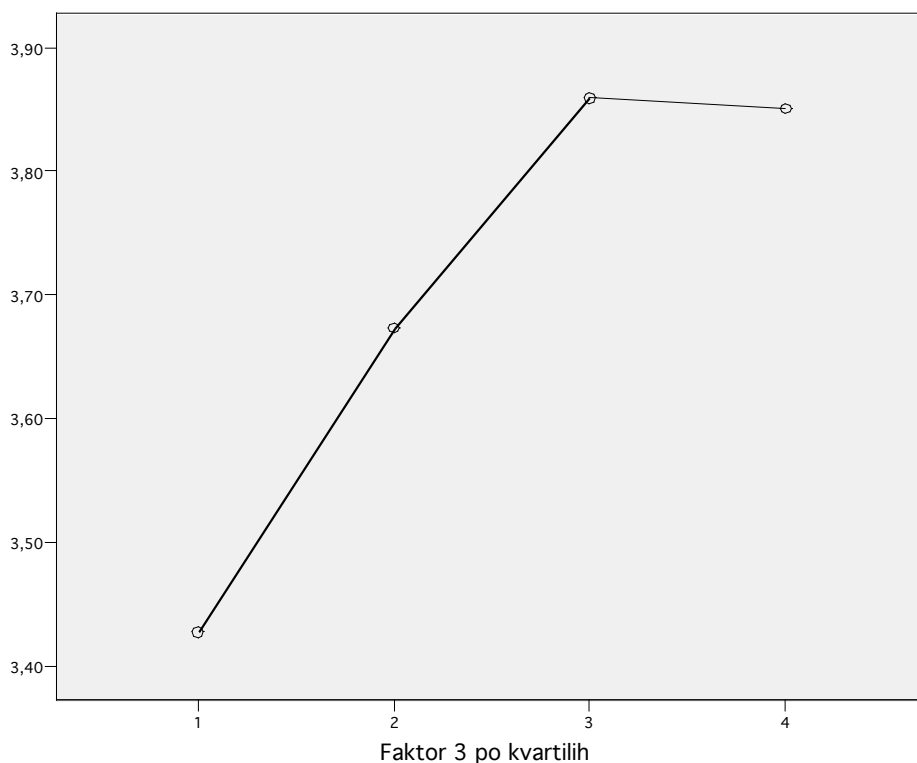


Slika 21: Dejavnosti faktorja 2 (druženje z vrstniki) po kvartilih in šolska uspešnost



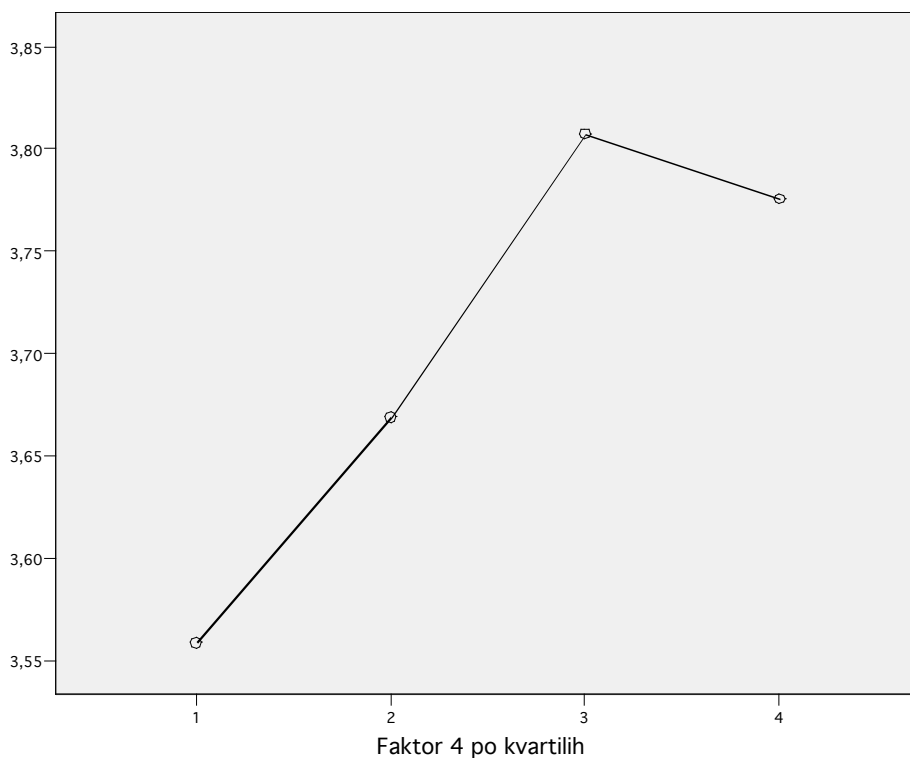
Slika 21 prikazuje odnos med šolsko uspešnostjo in druženjem z vrstniki. Manj pogosto druženje z vrstniki je povezano z višjo šolsko uspešnostjo ($r=-0,15$; $p<0,001$). Edina skupina, ki se od ostalih po uspešnosti statistično značilno razlikuje, je četrta ($p<0,0001$).

Slika 22: Dejavnosti faktorja 3 (pasivno preživljanje prostega časa) po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 22 kaže odnos med šolsko uspešnostjo in pasivnimi dejavnostmi. Bolj pogosto pasivno preživljanje prostega časa je povezano z višjo šolsko uspešnostjo ($r=0,18$; $p<0,001$). Razlike med skupinami so statistično značilne ($p<0,05$), izjema sta 3. in 4. skupina, kjer razlika ni signifikantna. Četrta skupina, ki se najpogosteje ukvarja s pasivnimi dejavnostmi, nima najvišje povprečne šolske uspešnosti.

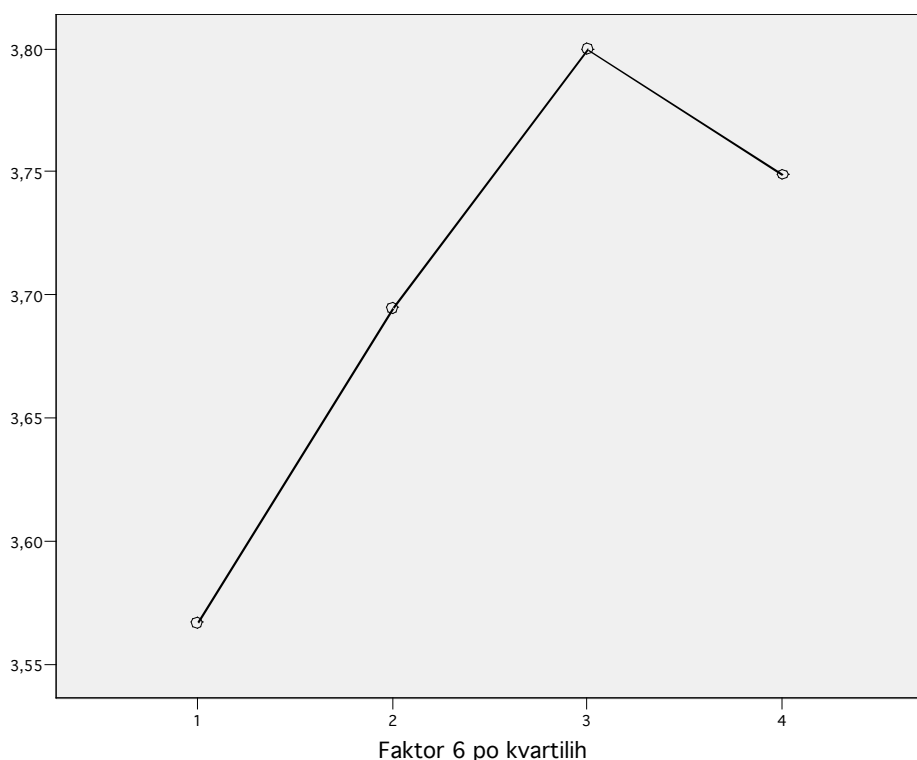
Slika 23: Dejavnosti faktorja 4 (družina in religija) po kvartilih in šolska uspešnost



Podobno kot s faktorjema 1 in 3, je tudi pri faktorju 4 bolj pogosto preživljanje časa z družino in verskimi dejavnostmi povezano z višjo šolsko uspešnostjo (Slika 23; $r=0,10$; $p<0,001$). Razlike med 1. in 4. skupino so statistično značilne. Ponovno pripadnost 4. kvartilu nekoliko zniža šolsko uspešnost, v primerjavi s 3. kvartilom.

Povezanost med športnimi dejavnostmi (Faktor 5) in šolsko uspešnostjo ne daje enoznačne slike. Razlike med skupinami niso statistično značilne ($r=0,01$; $p>0,05$).

Slika 24: Dejavnosti faktorja 6 (uporaba elektronskih medijev) po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 24 kaže na povezanost uporabe elektronskih medijev ter šolske uspešnosti ($r=0,08$; $p<0,01$). Velja omeniti, da pripadnost 3. kvartilu pri štirih tipih dejavnosti pomeni največjo šolsko uspešnost.

Rezultati regresijske analize v Tabeli 16 prikazujejo povezanost med dejavnostmi in šolsko uspešnostjo, ob kontroli vpliva treh sociodemografskih spremenljivk. Sociodemografske spremenljivke smo kontrolirali glede na njihovo povezanostjo s prostočasovnimi dejavnostmi, kot tudi s šolsko uspešnostjo (gl. Holland in Andre, 1987; Stewart, 2008).

Tabela 16: Multipla regresijska analiza šolske uspešnosti v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in prostočasovne aktivnosti

Šolska uspešnost v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,21	0,00
Izobrazba očeta	0,08	0,05
Subjektivno ekonomski položaj	0,08	0,00
Znotrajšolske, organizirane in umetniške dejavnosti	0,34	0,00
Druženje z vrstniki	-0,14	0,00
Pasivne dejavnosti	0,17	0,00
Družina in religija	0,12	0,00
Športne dejavnosti	0,02	0,38
Elektronski množični mediji	0,05	0,06
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	27,0	

Rezultati v Tabeli 16 so v veliki meri pričakovani in v skladu s prejšnjimi raziskavami. Kažejo namreč, da je večina obravnavanih dejavnosti s šolsko uspešnostjo pozitivno povezana (po moči povezanosti si sledijo v naslednjem vrstnem redu: znotrajšolske, organizirane, in umetniške dejavnosti; pasivne dejavnosti, družinske in verske dejavnosti; ter uporaba elektronskih medijev). Da imajo najmočnejši pozitiven vpliv znotrajšolske dejavnosti potrjujejo tudi druge raziskave (Cooper et al., 1999; Gerber, 1996; Young et al., 1997). Naši rezultati ne potrjujejo razlage ničelne vsote, po kateri bi vsakršne neakademske aktivnosti imele negativen vpliv. Med športnimi aktivnostmi in šolsko uspešnostjo tudi v naši raziskavi ni signifikantne povezave (gl. tudi Lisella in Serwatka, 1996), medtem ko je druženje z vrstniki edina dejavnost negativno povezana s šolsko uspešnostjo.

Pričakovana je nakazana pozitivna povezanost med šolsko uspešnostjo na eni strani ter bližino staršev in verskih aktivnosti ter izkazanega religioznega prepričanja na drugi (Considine in Zappala, 2003; Huebner in Betts, 2002; Jeynes, 2003). Po drugi strani pa nekoliko preseneča, da so pasivne dejavnosti in šolska uspešnost pozitivno povezane, čeprav je to morda potrebno razumeti v načinu preživljanja prostega časa. Pasivne dejavnosti se ponavadi odvijajo doma, ob prisotnosti oz. »nadzoru« staršev ter brez prisotnosti vrstnikov, ki utegnejo imeti na šolsko uspešnost negativen vpliv.

Naši rezultati so skladni z Jordanovimi (Jordan in Murray Nettles, 1999), ki v longitudinalni študiji ugotavlja pozitiven vpliv strukturiranih dejavnosti ter časa preživetega brez družbe na povprečne ocene, hkrati pa ugotavlja tudi negativen vpliv druženja z vrstniki (gl. tudi Gilman et al., 2004). Da vrstniki lahko pomenijo določeno

tveganost za šolsko uspešnost ponovno ne preseneča, še posebej v kontekstu raziskav, ki npr. kažejo, da je tudi stopnja deviantnosti mladostnikov večja med tistimi, ki preživijo več časa z vrstniki (Osgood et al., 1996; Vazsonyi et al., 2002). Prav tako pa je ugotovljena negativna povezanost šolsko uspešnostjo in druženjem z vrstniki pričakovana, če vemo, da slednje spada v treh prej omenjenih dihomitizacijah vselej na neugoden pol (gre za izvenšolsko, neakademsko in neorganizirano dejavnost).

Zdi se, da strukturirane prostočasovne aktivnosti nudijo kontekst za pozitiven razvoj, predvsem posameznikove iniciative oz. notranje spodbude (Larson, 2000). Pri njih namreč gre za edinstveno kombinacijo intrinzične motivacije in osredotočenja, ki je le redko prisotna v ostalih dveh tipih preživljanja časa (čas preživet v šoli ter nestrukturirane prostočasovne aktivnosti)²⁰. Tako strukturirane aktivnosti lahko ugodno vplivajo na pozitiven razvoj otrok in adolescentov, njihovo samokontrolo ter šolsko uspešnost (Larson, 2000:174).

Glede na rezultate je potrebno poudariti, da pri preučevanju prostočasovnih dejavnosti vendarle obstaja problem ti. samoselekcije; da torej učenci preživljajo prosti čas v različnih tipih dejavnosti glede na njihove želje in interese, in da v tem smislu ne moremo govoriti o neposrednem »vplivu« določenih dejavnosti na šolsko uspešnost. To še posebej velja za znotrajšolske dejavnosti, kjer je npr. sodelovanje v matematičnem krožku prej kot ne posledica visokega zanimanja učenca za predmet ter morda tudi njegove že visoke povprečne ocene pri predmetu. Poleg tega je pričujoča študija presečna (ang. cross-sectional), zaradi česar smer vpliva oz. vzročnost ni mogoče dokazovati. Kljub naštetim omejitvam pa se glede na dobljene rezultate ter ugotovitve preteklih raziskav zdi, da nekatere aktivnosti vendarle širijo zanimanje, znanje ter kompetence mladostnikov in tako utegnejo pozitivno vplivati na šolsko uspešnost (npr. branje, udejstvovanje v umetniških aktivnostih, spremljanje informativnih in izobraževalnih oddaj, itn.).

Omeniti velja tudi, da se prostočasovne dejavnosti v slovenskem šolskem in izvenšolskem kontekstu razlikujejo od ameriških in zahodnoevropskih, kjer je bilo opravljeno večino raziskav na temo prostočasovnih dejavnosti. V ZDA je npr. participacija mnogokrat dodaten selektivni kriterij pri vpisu na srednje šole in fakultete, kjer se upošteva oz. zahteva tudi izkazan nabor (ang. portfolio) izvenkurikularnih dejavnosti. Tako se zdi, da igrata pri participaciji v strukturiranih dejavnostih v slovenskem okolju individualna želja ter interes učenca večjo (intrinzično) vlogo, in da je participacija manj eksterno pogojena. Seveda tukaj ne gre izključiti potencialnih drugih zunanjih motivov (vpliva skupine vrstnikov, željo po širjenju oz. bogatenju socialnega in kulturnega kapitala, itd.).

²⁰ Larsonova raziskava kaže, da imajo učenci pri šolskih (akademskih) dejavnostih občutek osredotočenja in izziva, vendar so pretežno ekstrinzično motivirani. Obratno pa velja za nestrukturirane prostočasovne aktivnosti (Larson, 2000:174-175).

Nazadnje pa je potrebno omeniti, da utegnejo, glede na njihov doprinos in pomen za šolski in družbeni uspeh posameznika, predvsem znotrajšolske organizirane dejavnosti postati dejavnik družbene neenakosti kot oblika ekskluzivne dobrine (Flores-González, 2000), še posebej če jih pojmujejo kot pomembno obliko socialnega kapitala (Feldman in Matjasko, 2005). Na drugi strani pa lahko imajo tudi obraten, družbeno pozitiven učinek, v smislu omogočanja in večanja kompetenc in znanja depriviligiranim slojem ter s tem (ne)posredno tudi družbeno mobilnost.

15. Kulturni kapital

Ideje P. Bourdieuja o pomembnosti pojma 'kulturni kapital' in o obstoju takšnega pojma v funkcioniranju sodobne družbe oz. v okviru 'družbene reprodukcije' so pritegnile veliko pozornosti v sociologiji izobraževanja. Bourdieu (Bourdieu, 1984) je predpostavljal, da družbeni razredi v sodobni družbi ohranjajo močno identiteto in da ta identiteta kaže močan vpliv na resurse dijakov (družbene veščine, jezikovni slogi, vedenjski kodi), ki pa sami omejujejo oz. pospešujejo njihov šolski uspeh. Torej slednjega se po tej teoriji ne vrednoti nevtralnno, temveč po razredno pristranskih kriterijih. Posledično je glavni problem v pedagoških praksah in postopkih ocenjevanja, ki so neposredno povezani s kulturo višjih razredov. Ne preseneča, da je osnovna postavka v podlagi raziskav o kulturnem kapitalu, ali se dijake ocenjuje na podlagi nekega skritega kulturnega kapitala, ki se pridobi v družini, skladno z njenim družbenim in kulturnim položajem, ali pa na podlagi znanja, ki se pridobi v šolskem okolju, ki pa bi pa se moral kazati kot porazdeljen neodvisno od razredne pripadnosti.

Ideja, ki jo je Bourdieu predložil je blizu, ali vsaj združljiva z Webrovimi idejami o družbenem zapiranju družbenih skupin in o njihovem medsebojnem izključevanju (Weber, [1922]1968), pa tudi o idejami o etiketiranju, ki se pojavljajo pri simbolnem interakcionizmu (Cicourel in Kitsuse, 1963). Izključujoč značaj kulturnega kapitala je nakazan izrecno, ko Bourdieu piše, da je kulturni kapital 'medosebni identifikator družbenega ranga' in je podlaga za statusne meje, kar zadeva skupine z visokim statusom, za katere je vsebina tega kapitala 'nekaj običajnega', 'lahka', 'naravna in nezahtevna' (Bourdieu, 1984:31).

Pojem kulturnega kapitala je Bourdieu sam določal na različne načine, zaradi česar sta Lamont in Lareau sklenila, da je cela konceptualizacija pojma polna 'aluzij, preskokov in zdrsov', kjer se kulturni kapital razume bodisi kot neformalni šolski standard, razredni atribut, kot podlaga za družbeno selekcijo, ali pa kot resurs moči, ki pa je izpostavljen kot indikator/podlaga razrednega položaja' (Lamont in Lareau, 1988:156). Potemtakem, 'odsotnost izrecnih trditev izjemno otežkoči sistematično primerjavo in ocenjevanje dela' (Lamont in Lareau, 1988:156). V kritični luči Kingston omenja, da pri pojasnjevanju kulturnega kapitala pri Bourdieuju 'primanjkuje jasnosti', sam pojem pa je 'medel' in 'celo protisloven' (Kingston, 2001:89).

Lareaujeva in Weiningerjeva sta prišli do bolj abstraktne definicije kulturnega kapitala kot 'neposrednega ali posrednega vsiljevanja otrokom norm, ki favorizirajo otroke posebnega družbenega okolja (2003:598). Čeprav je a definicija teoretično elegantna, ji primanjkuje sama ideja kulturnega koda in poudarja tisto, kar je dejavno, vsiljujočo in vmes posegajočo vlogo staršev namesto samodejnega, iz globine delujočega kulturnega kapitala.

Kot se lahko pričakuje od koncepta, ki mu primanjkuje jasnost, obstajajo številne operacionalizacije kulturnega kapitala. DiMaggio, v svojem že klasičnem članku, definira pojem z znanjem o klasični glasbi in udeležbo v umetnosti (DiMaggio, 1982); Jaeger in Holm sta v novejši raziskavi z danskimi podatki starševski kulturni kapital definirala preko izobrazbene ravni, tujih jezikov, ki jih govorijo, branjem romanov in zanimanjem za vizualno umetnost (Dumais, 2006; Jaeger in Holm, 2007). Dumais celo omenja indikatorje spodbude otrokom k branju, udeležbo v športnih klubih, seznanjenost z umetnostjo, ter domače resurse kot so knjige in očetovo izobrazbeno raven (2006:86). Aschaffenburgova in Massova se osredotočata na udeležbo pri pouku in kulturi znotraj in zunaj šole (1997). Lareau in Weininger sta, po pregledu operacionalizacij in raziskovalnih ugotovitev, definirali kulturni kapital kot 'izvajanje interakcijskih strategij in razvoj kulturnih resursov (s strani staršev iz srednjega razreda), ki so odsotni pri delavskem razredu in skupinah s podobnim položajem' (2003:590). Na ta način kulturni kapital postane različica socialnega kapitala značilna za višji sloj, oblika oblasti v lokalni skupnosti, s starši, ki intervenirajo v šoli in pomagajo lastnim otrokom, zlasti izvajajoč svoj vpliv. Na ta način se pojem kulturnega kapitala premesti v neko drugo področje, v bistvu zunaj kulture same, v področje družbenega vpliva. Pojem kulturnega kapitala je potemtakem doživel razvoj v družboslovni uporabi. Kot menita Lareau in Lamont, 'od sredstva za preučevanje družbeno razredne reprodukcije koncept postane sredstvo za raziskovanje procesa dosega družbenega položaja' (Lamont in Lareau, 1988:160) .

Idejo razredne hegemonije preko šole so nadomestile bolj operacionalne študije skritih družinskih vplivov na šolsko uspešnost potomcev (poleg ostalih Aschaffenburg in Maas, 1997; De Graaf et al., 2000; De Graaf, 1986; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Jaeger in Holm, 2007; Sullivan, 2001).

Rezultati

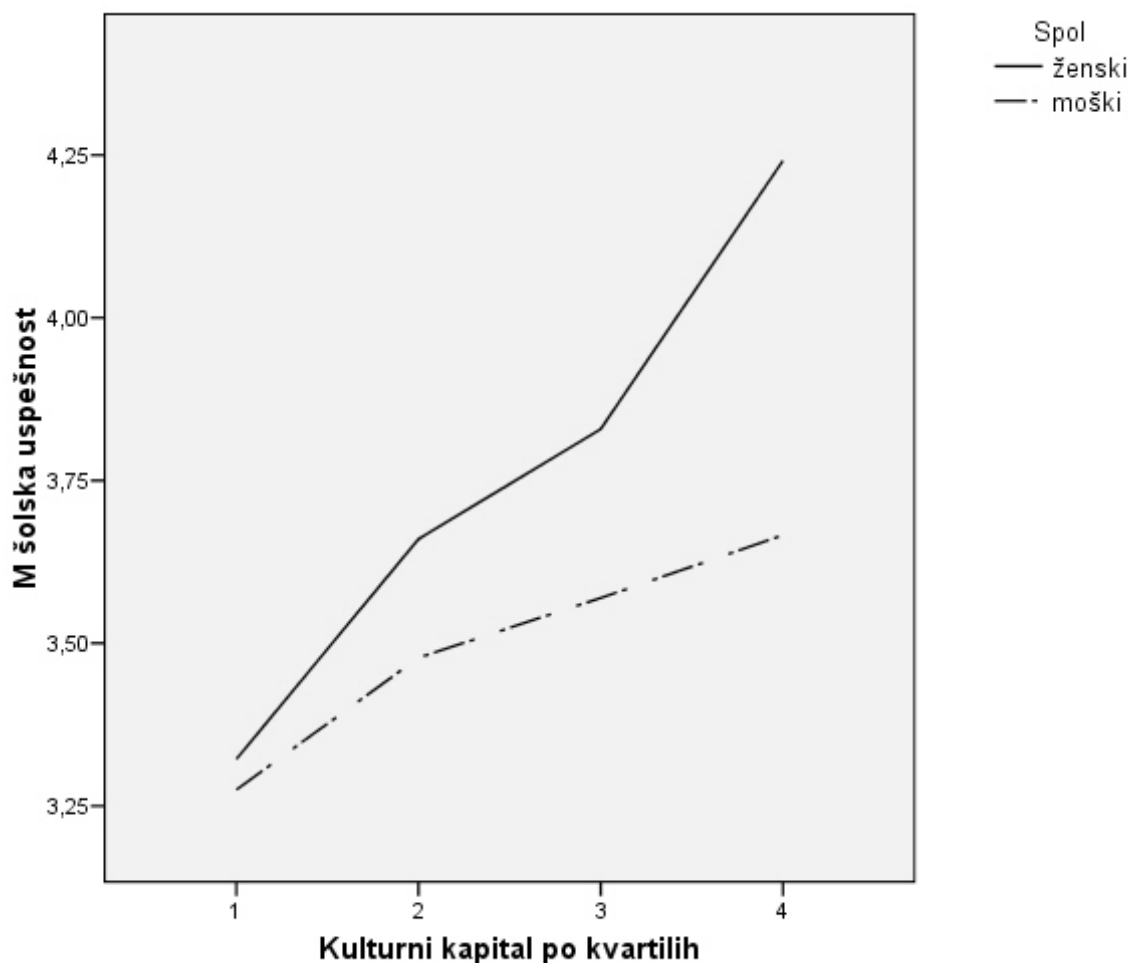
V pričujoči študiji bomo kulturni kapital, sledeč Bourdieuja, raziskovali na dva načina. Prvič, po Bourdieuju samemu, se lahko kulturni kapital operacionalizira preko izobrazbene ravni starih staršev, staršev, velikosti naselja v katerem oseba živi ter njenih kulturnih dejavnosti (kulturni kapital) (Bourdieu, 1966). Potemtakem, smo,

prvič, oblikovali indikator kulturnega kapitala, ki sestoji iz petih postavk: izobrazbe vsakega od staršev, pogostosti obiskovanja razstav in gledališča, pogostosti branja ter ukvarjanja z umetniškimi dejavnostmi. Tipa naselja nismo vključevali, ker za Slovenijo urbano-ruralna tipologija ni značilna, saj gre za 'urbani primanjkljaj' (Kos, 2007). Takšna mera vključuje tako starševski kot otroški kulturni kapital, Aschaffenburg in Maas pa sklepata, da 'dodajanje /starševskega kulturnega kapitala/ pomembno prispeva k prileganju modela kulturnega kapitala' (1997). Lestvica je bila zmerno interno konsistentna (C. Alpha=0,59).

Drugi, kulturni kapital bomo ločeno opazovali tudi kot otroški/dijaški kulturni kapital; v mero bomo vključili naslednje dejavnosti: kulturne občolske dejavnosti, raziskovalne občolske dejavnosti, druge aktivnosti, ki jih organizira šola, ukvarjanje z umetnostjo, obiskovanje gledališča in razstav ter branje knjig (C. Alfa = 0,72).

Izhodiščni rezultat je, da je kulturni kapital povezan s šolsko uspešnostjo ($r=0,49$; $p<0,01$), enako velja tudi za dijaški kulturni kapital ($r=0,40$; $p<0,01$). Oba rezultata kažeta na izjemno visoko povezanost s šolsko uspešnostjo. Na ameriških vzorcih je Dimaggio ugotovil različnost delovanja kulturnega kapitala glede na spol (da je kulturni kapital pomembnejši za deklice), Aschaffenburg in Maas (1997) pa sta ugotovili, da ni razlik, zlasti če se upoštevajo daljša obdobja zorenja. Zato na Sliki 25 prikažemo povezanost ločeno za dečke in deklice.

Slika 25: Dijaški/otroški kulturni kapital po kvartilih in šolska uspešnost

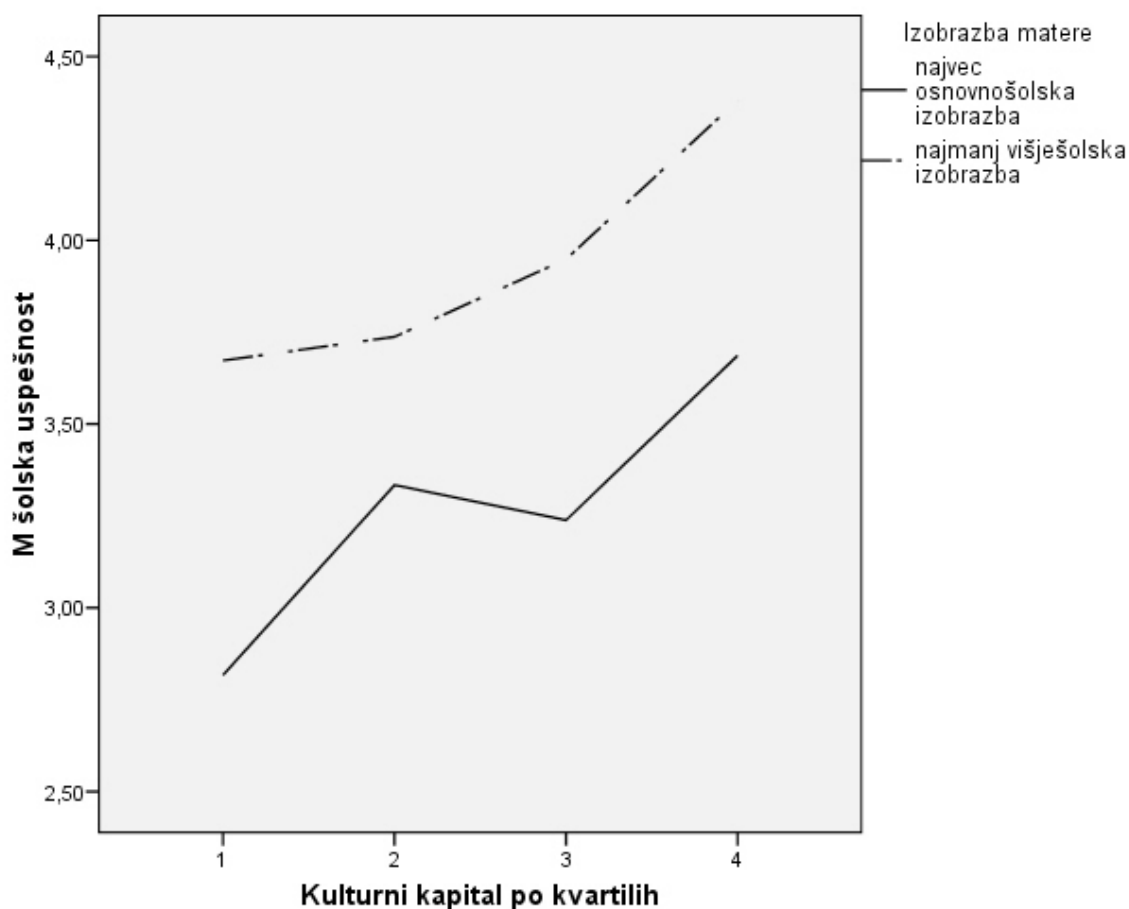


Slika 25 kaže, da je otroški/dijaški kulturni kapital pomembnejši za deklice: pri njih 'zviša' uspeh iz $\approx 3,3$ na $\approx 4,25$ (deklice v najvišjem kvartilu dijaškega kulturnega kapitala), pri dečkih je učinek manjši (dvig do povprečja $\approx 3,9$). Morda bi bilo treba opazovati daljše obdobje, da bi prišli do izgube vpliva spola (opazovati starejše mladostnike). Če pa opazujemo vpliv starševskega kulturnega kapitala se pa kaže, da ni razlike.

Podobno velja tudi v primeru preučevanja vpliva izobrazbe staršev. Tudi pri (starševskem) kulturnem kapitalu je relevantnost večja pri deklicah. Povprečna ocena v četrtem kvartilu je višja kot pri dečkih. Sicer gre to delno pripisati tudi višjim povprečnim ocenam deklic. Vendar naši izsledki pričajo v prid ugotovitvam Dimaggia, ki pravzaprav pomenijo, da dečki potrebujejo posebno spodbudo. K temu kaže, da je v nasprotju s četrtilom situacija v prvem kvartilu (najnižji kulturni kapital) istovetna pri dečkih in deklicah (analiza ni predstavljena).

Če analiziramo starša in njun izobrazbeni status (kulturni kapital) se izkaže, da je vpliv izobrazbe matere na šolsko uspešnost statistično značilno večji od vpliva izobrazbe očeta. Če smo pozorni do otrok z visokim kulturnim kapitalom (četrti kvartil), ugotovimo, da frekventnost prisotnosti le-tega linearno raste od 17% pri otrocih z materami v najnižjem izobrazbenem razredu do 41% pri otrocih z materami na drugem koncu te lestvice (gl. tudi regresijski model v Tabeli 17. Korelacijski koeficient za povezavo med otroškim/dijaškim kulturnim kapitalom in šolsko uspešnostjo znaša pri otrocih, katerih mati ima največ končano osnovno šolo, $r=0,36$ ($p>0,01$), pri vrstnikih z materami z najmanj visokošolsko izobrazbo pa $r=0,25$ ($p>0,01$). Če pa opazujemo prehod v srednjo šolo (vrsta srednje šole), korelacijski koeficienti zopet značilno kažejo k relevantnosti dijaškega kulturnega kapitala, vendar z nižjimi vrednostmi ($r=0,27$ ter $r=0,13$; $p<0,01$) namreč intervenirajo tudi drugi dejavniki. Kot kaže ima dijaški/otroški kulturni kapital samostojen in spremenljiv pomen. Torej gre za situacijo, ki jo je nakazal Dimaggio (1982) (gl. Sliko 25).

Slika 26: Dijaški/otroški kulturni kapital po kvartilih in šolska uspešnost, po izobrazbi matere



Na Sliki 26 je predstavljena dinamika šolske uspešnosti glede na dijaški kulturni kapital samo za dijake z materami v najvišjem in v najnižjem kvartilu glede na izobrazbo matere. Pri tem, sledeč Dimaggia (1982) in glede na naše izsledke o večjem vpliv izobrazbe matere v primerjavi z izobrazbo očeta, lahko izobrazbo matere jemljemo kot grobo mero starševskega kulturnega kapitala. Kaže se, da je v obeh primerih dijaški kulturni kapital relevanten kot vzpodbuda in da je prispevek približno enak pri obeh skupinah, čeprav štartna pozicija otrok ni enaka – glede na izobrazbo matere, ki vpliva tudi brez dijakove aktivnosti, ki tvori dijaški kulturni kapital.

Tabela 17: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – sociodemografske spremenljivke in dijaški kulturni kapital

Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	0,24	0,00
Izobrazba očeta	0,09	0,00
Zaznani ekonomski položaj	0,10	0,00
Dijaški kulturni kapital	0,29	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	18,8	

Podatki na Tabeli 17 kažejo na velik samostojen pomen dijaškega kulturnega kapitala, čeprav skupno sociodemografske spremenljivke presegajo njegovo magnitudo. Seveda, prvi dve spremenljivki lahko opazujemo tudi kot starševski kulturni kapital, kjer se kaže večji vpliv izobrazbe matere, v primerjavi z očetom. Če pa jemljemo prehod v srednjo šolo kot mero šolskega uspeha, dobimo podobno sliko, vendar so omiljene razlike med vplivi dejavnikov, kar utegne pomeniti, da se za spoznanje bolj kaže odločanje pri vpisu ($r=0,14$; $p<0,01$) in da ima gmotni položaj ima večji vpliv ($r=0,14$; $p<0,01$).

Vse te ugotovitve vodijo k sklepu, da je kulturni kapital pojav iz okvira družbene stratifikacije, ki se izraža pri otrocih, vendar na ekskluzivističen način, kot to izhaja pri Bourdieuju, saj kažejo razlike na postopnost, in ne na hegemonijo in dominacijo. Pravzaprav, čeprav je kulturni kapital nižji pri otrocih, ki izhajajo iz nižjih slojev, prav njim prinaša večje koristi v primerjavi z otroci iz višjih slojev. Naše ugotovitve podpirajo ugotovitve DiMaggia (1982), ki je ugotovil, da se kulturni kapital bolje vklaplja v mobilnostni model stratifikacije kot pa v reprodukcijskega.

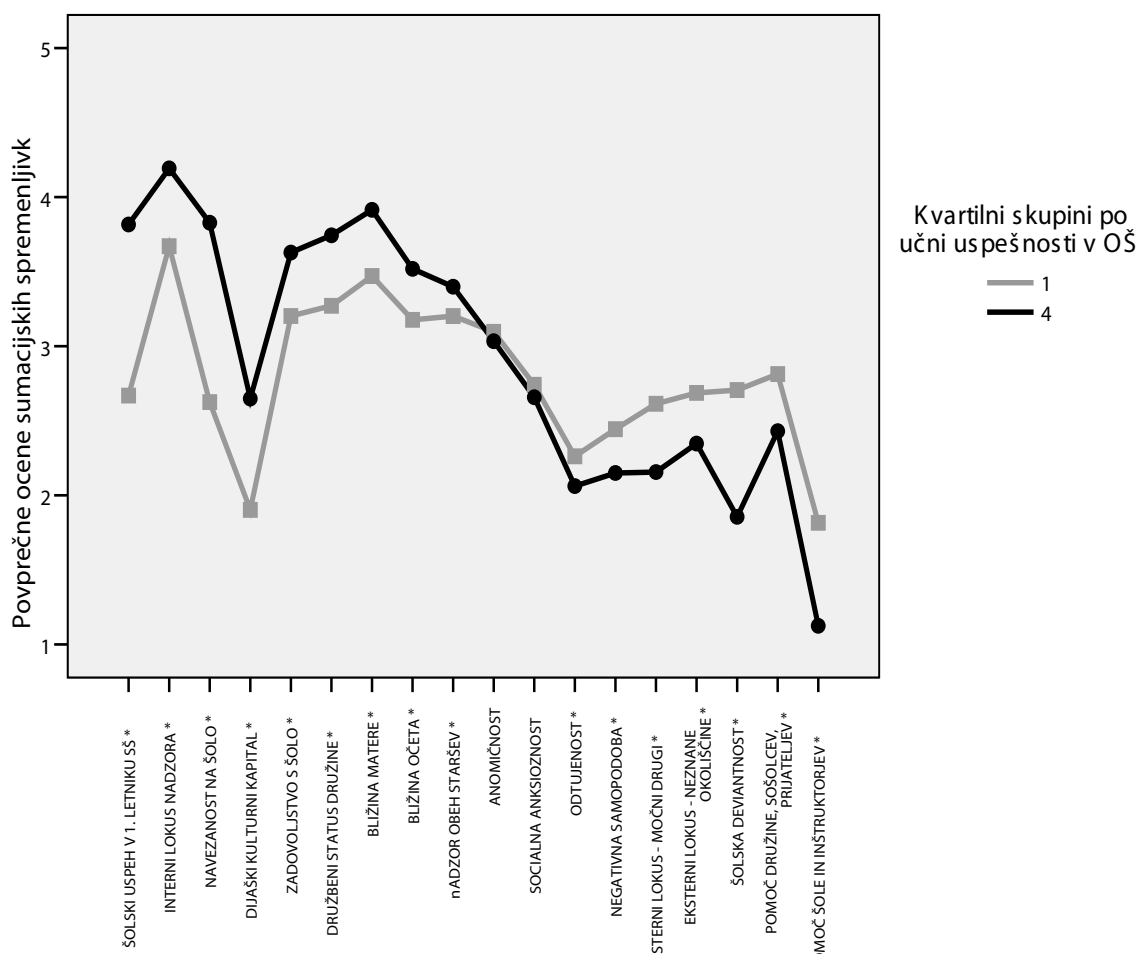
Tukaj ni predstavljeno, da je med dijaškimi dejavnostmi branje osrednjega pomena, s tem podpiramo ugotovitve Sullivanove. Pri komentarju te ugotovitve pravi, da branje prispeva 'intelektualne resurse, ki dijakom pomagajo v šoli' (2001), kar je splošnega pomena, in tako ni omejeno na družboslovne in humanistične predmete, kot je ugibal DiMaggio (1982).

16. Sklepi, končne ugotovitve in priporočila

Na tem mestu povzemamo najpomembnejše ugotovitve iz zgornjega poročila in jih dopolnujemo z nekaj priporočili za nadaljnje raziskovanje in/ali vključevanje v izobraževalne in socialno-politične odločitve. Za samo raziskavo sodimo, da je zajela velik in dovolj reprezentativen vzorec respondentov, ki daje relativno dobre možnosti posploševanja ugotovitev na srednješolsko populacijo. Njena posebnost je bila kombinirana uporaba anketnega vprašalnika in testa inteligentnosti, s čimer smo poskušali zagotoviti ustrezno dostopanje do determinant šolske uspešnosti, ki so sociološko in psihološko relevantne.

V sklepu najprej izpostavljam, da se glede na šolsko uspešnost dijaki med seboj razlikujejo glede na niz spremenljivk, ki smo jih vnesli pričakujoč njihovo morebitno relevantnost (gl. Slika 27).

Slika 27: Porazdelitev povprečnih vrednosti sumacijskih spremenljivk po kvartilih



Na Sliki 27 se jasno kaže sistematično razlik v šolski uspešnosti slovenskih dijakov. Z zvezdico označene razlike so statistično značilne. Med številnimi opazovanimi merami, kjer so skoraj vse razlike relevantne v tem smislu, izstopajo razlike v povprečjih glede inteligentnosti, dijaškega kulturnega kapitala, družbenega položaja družine (v katerem dominira izobrazba staršev) in notranjega lokusa nadzora. Tukaj se pojavljajo velike razlike in sočasno gre za prediktorje, ki imajo veliko težo glede na njihovo pojasnjevalno moč. Le na enega med temi prediktorji se lahko reče, da je nanj lahko vplivati, da lahko dijaki sami vplivajo. To je dijaški kulturni kapital, sestavljen od nekurikularnih kulturno relevantnih dejavnosti dijakov samih, med katerimi dominira branje. Vsi ostali prediktorji iz te skupine so objektivno dani, razen delno inteligentnosti, ki je v neke odstotku proizvod stimulatívnega oz. nestimulatívnega okolja. To pomeni, da imamo opravka z globinskimi vplivi družbene in osebne narave. Kot smo videli, sta celo tudi ti dve makro-komponenti povezani.

Bilo bi pretenciozno trditi, da smo izbrali vse relevantne indikatorje in mere, prej lahko sklepamo, da imamo opravka s sistematično situacijo znotraj katere se hierarhično struktura šolska uspešnost.

Zadovoljstvo s šolo tudi kaže velik razpon med 1. in 4. kvartilom, vendar tega ne moremo jemati kot nekak globinski prediktor. Po drugi strani, se na ravni te analize družinsko življenje kaže kot relevantno: dijaki v 4. kvartilu so izrazito bolj navezani na vsakega od staršev in so tudi od njiju bolj kontrolirani.

Zadovoljstvo s šolo je specifična spremenljivka, ki jo bomo nižje obravnavali posebej.

Anomičnost in socialna anksioznost na tej ravni se ne kažeta kot pomembna prediktorja oz. ni večjih razlik, dokler odtujenost in zlasti samopodoba je prediktivnega značaja in sicer v pričakovani smeri.

Tudi glede obeh eksternih lokusov nadzora so razlike v povprečjih izrazite.

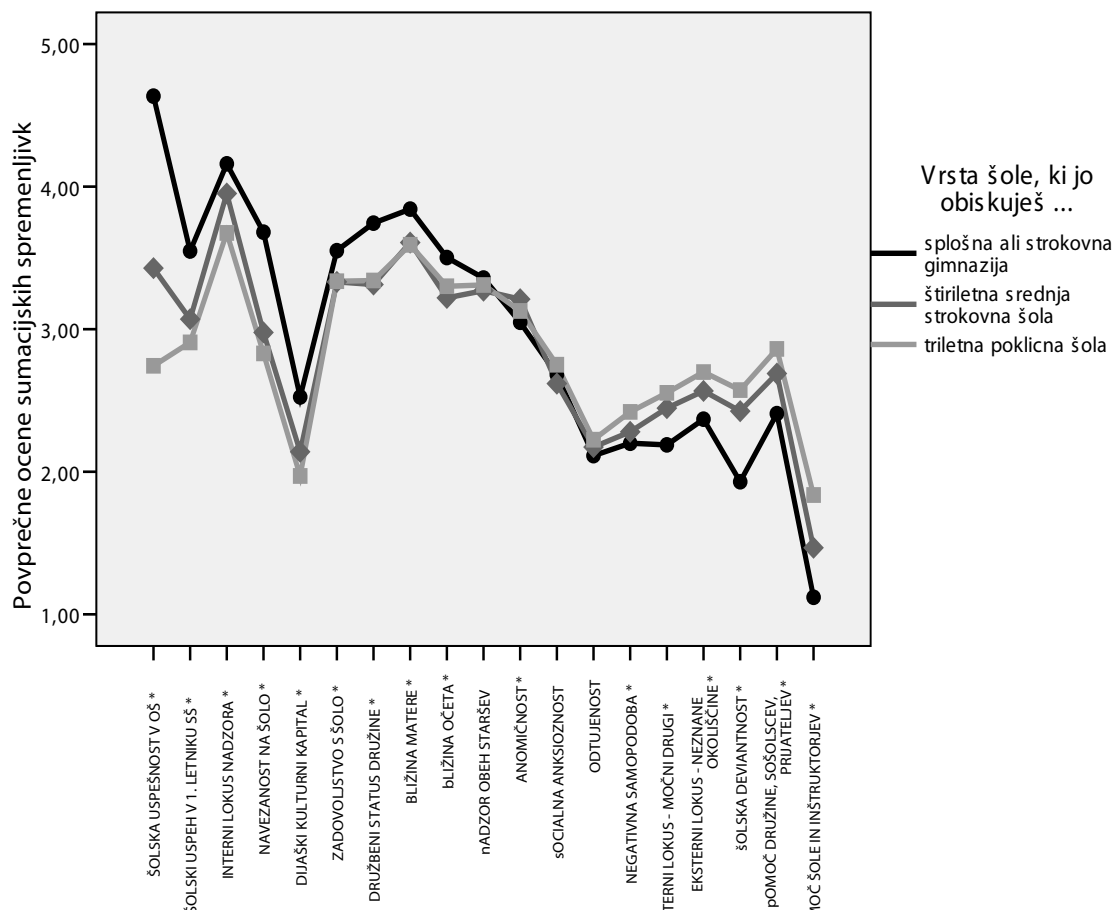
Šolska deviantnost, pomoč inštruktorjev ter pomoč družine in drugih subjektov so prej izraz šolske neuspešnosti kot nek samostojen prediktor uspeha. So izrazito bolj prisotni pri neuspešnih dijakih.

Porazdelitev slovenskih dijakov po treh vrstah šol se zopet kaže kot porazdelitev glede na uspešnost, ki jo lahko imenujemo tranzicijsko šolsko uspešnost, z ozirom na podobnost razlik onim, ki smo jih opazili na Sliki 27.

Dijakinje in dijaki primerjanih skupin slovenskih srednjih šol (Slika 28) se v splošnem razlikujejo glede na vključene spremenljivke socialne strukture, psihosocialnega in osebnostnega profila in značilnosti preteklega učnega procesa ter šolske uspešnosti. Pri tem so dijakinje in dijaki štiritletnih srednjih strokovnih šol na splošno skupina, ki je nekje vmes med dijakinjami in dijaki splošnih ali strokovnih gimnazij na eni in triletnih poklicnih šol na drugi strani. Glede na rezultate posameznih post hoc preizkusov bi jih sicer lahko umestil bližje skupini triletnih poklicnih šol. Štiri spremenljivke zgoraj omenjene kot temeljnega pomena (inteligentnost, družbeni položaj družine, notranji lokus nadzora in dijaški kulturni kapital) so izrazito hierarhizirani med tremi vrstami šol. Dijaki v poklicnih šolah se izpostavljajo z najvišjimi vrednostmi pri zadnjih šestih spremenljivkah, pri katerih lahko največji pomen pripišemo negativni samopodobi in eksternima lokusoma nadzora.

Ni pa značilne razlike med povprečji pri nadzoru s strani staršev, je pa glede navezanosti na starše. To je pravzaprav odsev prejšnje ugotovitve, da je navezanost sploh pomembnejša za šolsko uspešnost in po vsej verjetnosti za družinsko življenje.

Slika 28: Porazdelitev povprečnih vrednosti sumacijskih spremenljivk po tipu šole



Relevantne spremenljivke bomo opazovali tudi znotraj dveh regresijskih modelov. V njih bomo vnesli samo spremenljivke za katere smo ugotovili, da so bodisi empirično bodisi teoretično visoko relevantne. Zaradi tega bomo izpustili tudi strukturo družine, kjer se je izkazalo, da število otrok in enostarševstvo ni bistvenega pomena – v Sloveniji namreč ne velja, da bi otroci v reorganiziranih družinah bili bolj izpostavljeni tveganjem, kot je bilo ugotovljeno za ZDA (Sun in Li, 2001:28). Izločili smo z uspešnostjo povezane in z njene strani morebiti kontaminirane spremenljivke (zadovoljstvo s šolo, navezanost na šolo, deviantnost). Tudi nismo upoštevali spremenljivk, za katere smo ugotovili, da se kažejo kot posledica šolske neuspešnosti (različne oblike pomoči). Torej, osredotočili smo se na nedvomno šoli eksterne družbene in osebne vplive.

Tabela 18: Pojasnitev šolske uspešnosti v osnovni šoli in tranzicijske šolske uspešnosti

	Šolska uspešnost v OŠ	Tranzicijska šolska uspešnost
Inteligentnost	0,36**	0,36**
Notranji lokus nadzor	0,12**	0,15**
Zunanji lokus nadzora –usoda	-0,02	-0,04
Zunanji lokus nadzora – močni drugi	-0,07*	-0,08**
Dijaški kulturni kapital	0,21**	0,16**
Izobrazba matere	0,12**	0,15**
Izobrazba očeta	0,07	0,14**
Odtujenost	-0,01	0,02
Anomičnost	-0,02	-0,02
Zaznani ekonomski položaj	-0,08*	0,11*
Socialna anksioznost	0,03	0,02
Negativna samopodoba	-0,05	-0,03
Bližina očeta	0,05	0,02
Bližina matere	0,02	0,03
Nadzor staršev	-0,01	-0,02
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	35,6	33,7

*p<0,05, **p<0,01

Primerjali smo rezultate dveh stolpcih, ki izvirno kažejo na dva različna pojavi (šolska uspešnost in vrsta šole, ki se obiskuje). Podatke v desnem stolpcu smo tolmačili kot posebno obliko šolske uspešnosti. Tabela 18 kaže, da je v drugem primeru (tranzicijska šolska uspešnost) vpliv izobrazbe staršev in vpliv zaznanega gmotnega položaja dokaj jasnejši v smislu družbene reprodukcije slojev. Lahko bi se sicer reklo, da je obseg pojasnjene variance v obeh primerih visok, kar utegne biti presenetljivo zlasti v drugem primeru. Potrjuje se, da je vrsta šola pojav stratificirane družbe in kategorija šolske uspešnosti.

V analizi samega konstrukta sposobnosti (inteligentnosti) lahko zaključimo, da se Test nizov glede na naše rezultate v splošnem obnaša dokaj v skladu s pričakovanji glede na predpostavke njegovega avtorja. Rezultat testa se izkazuje kot zelo močno povezan s šolsko uspešnostjo. V splošni oceni so posameznice in posamezniki, ki dosejajo višje rezultate na testu sposobnosti, v šoli uspešnejši, izkazujejo navezanost na šolo, pripisujejo vzročnost lastnega vedenja notranjim (osebnim in osebnostnim) dejavnikom in ne zunanjim, njihov odnos do samih sebe pa ni negativno obarvan. Prav

tako kažejo tendenco k bližnjemu odnosu z očetom in socialno zaželenim vrednotam in normam. Pri interpretaciji (vseh) testov, ki se navezujejo na konstrukt sposobnosti oziroma inteligentnosti, je potrebna določena pazljivost, dosežki testiranja so namreč podvrženi močnim motivacijskim dejavnikom. Pomembna je povezava s storilnostno motivacijo, ki lahko predstavlja vezni člen oziroma spremenljivko, ki povezuje tako testno storitev na testu sposobnosti (v našem primeru NT) kot učni uspeh. Posameznik, ki namreč splošno višje vrednoti dosežke, bo to verjetno izkazoval na več in na različnih področjih (testi sposobnosti, šolski uspeh). Ustrezajo mu lahko socialni konteksti, kjer lahko uspešno udejanji svoj motiv po doseganju (šolski kontekst – navezanost na šolo).

Za zadovoljstvo s šolo lahko ugotovimo, da vpliva kot motivacijski dejavnik na šolsko uspešnost, vpliv pa je tudi drugače usmerjen, da boljša uspešnost vpliva na večjo motiviranost učencev. Dekleta so signifikantno bolj zadovoljna od fantov, prav tako tudi signifikantno uspešnejša glede na indikatorje, ki jih zajemamo v raziskavo. Najbolj so zadovoljni s šolo gimnazijci, ki so hkrati tudi učno najuspešnejši, bistveno manj pa dijaki 4-letnih strokovnih in 3-letnih poklicnih šol. Glede na razlike, ki jih zasledimo glede možnosti za aktivno sodelovanje v šoli in glede odnosa učiteljev do dijakov, lahko razmišljamo o različnih didaktičnih kompetencah učiteljev v različnih vrstah šol, pa tudi o njihovi motiviranosti za aktivno delo z učenci. Vredno bi bilo problem raziskovati. Navezanost na šolo, ki se kaže kot dominantna spremenljivka, je zelo pomembna in mora biti predmet šolske politike, v smislu spodbujanja pri tistih, pri katerih ni prisotna. Vendar se je treba zavedati, da je ta tudi proizvod, posledica tako šolskega uspeha kot predvsem globljih psiholoških in družbenih dejavnikov.

Rezultati potrjujejo, da socialni dejavniki privilegiranosti delujejo predvsem na kulturnem področju, da je to najpomembnejše, verjetno pomembnejše od ekonomskih, gmotnih spremenljivk, ki se nanašajo na družbeni položaj družine (vendar nimamo zadostnih tozadevnih informacij). Za uspeh je pomembna predvsem navzočnost izobražene matere.

Izsledki podpirajo našo prejšnjo ugotovitev (Klanjšek et al., 2007) '...da (vsaj v kontekstu sodobne slovenske družbe) ekonomsko blagostanje družine tendenčno negativno vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti otrok'. Kljub zadržku, ki gre subjektivni definiciji ekonomskega statusa, utegne biti verodostojna naša ugotovitev iz Tabele 18, da je ekonomski blagor blago zaviralen pri kognitivnem razvoju in blago spodbuden pri tranzicijskem uspehu.

Opravljen raziskava daje poleg vpogleda v razlike in sorodnosti obravnavanih populacij še vpogled v podatke o vplivnosti izmerjenih psiholoških in socioloških dejavnikov šolske uspešnosti, smiselno utemelji potrebo po proučevanju razmerij med starši in otroki v družini, odnosov med učitelji in učenci v šoli, sodelovanja med

šolskimi institucijami in družinskimi okolji, potrjuje vplivnost socialnega okolja s kulturnim kapitalom ter kaže na nekaj nevalgičnih točk, s katerimi bi se morala konstantno soočiti šolska politika v svojih odločitvah: motivacija učencev, signifikantne razlike med spoloma, vzpostavljanje meritokratskih meril za šolsko populacijo, heterogeno v kontekstu psihičnih in societalnih dimenzij.

Končno, robustnost je izkazoval tudi spol, kar potrjuje izsledke drugih primerljivih študij, ki kažejo, da fantje v povprečju dosegajo slabše rezultate (Buckingham, 1999; Horne, 2000; Roderick, 2003). Pri tem se večkrat vzpostavlja relacija, da je tovrsten fenomen mogoče povezati z razlikami v sami socializaciji. Na slednje nakazujejo tudi izsledki pričujoče raziskave, ki je pokazala, da so si fantje manj blizu z svojimi materami ($F=17,13$; $p<0,01$), da so podvrženi nižji stopnji nadzora, tako iz strani matere ($F=105,91$; $p<0,01$) kot tudi očeta ($F=17,20$; $p<0,01$), da jim je šolski uspeh relativno manj pomemben kot dekletom ($F=49,36$; $p<0,01$).

Pomen spola in RTS v analizi učne uspešnosti se razkrije tudi ob kontroli vseh do sedaj analiziranih spremenljivk. Hierarhična multipla regresijska analiza namreč pokaže, da tako spol in RTS ostaneta robustna prediktorja šolske uspešnosti, ki obenem pojasnita tudi največji del njen variabilnosti (spol 7%, RTS 14%), pri čemer spol izkazuje negativno smer korelacije v smislu, da moški del populacije beleži relativno nižji šolski uspeh.

Na tem mestu bomo nakazali še na eno ugotovitev, do katere smo prišli. Po empirični poti smo namreč ugotovili, da zavračanje eksternega lokusa nadzora nakazuje posebno vrsto notranjega lokusa nadzora, saj se inverzno kodirane »eksterne« trditve lepo prilegajo notranjemu nadzoru ($C. Alpha=0,72$).

Tako operacionaliziran podvojen notranji lokus nadzora, sestavljen iz vseh trditvev, pa nakazuje jasneje na pomembno povezanost s šolsko uspešnostjo, kar se ujema z ugotovitvami Connella (1985); namreč, da oba, notranji in zunanji, nakazujeta šolsko uspešnost, vendar se je to pri nas izkazalo najpopolneje, ko smo izvršili sumacijo (ob rekodiranju eksterne nadzorskih trditvev).

Takšen postopek se lahko upraviči z dejstvom, da je Connellov tridimenzionalni poskus operacionalizacije, sicer uspešen, le odgovor na daleč segajoče nazaj vprašanje o 'brezpomočnosti' otroka na svoji življenjski poti, ki jo ta mora preseči (Connell, 1985:1019-1020), oz. ali gre za dojetanje lastne možnosti, sposobnosti premagovanja okoliščin in doseganja ciljev z lastnimi napori in prizadevanji, ali pa ne. Torej gre v bistvu za konstrukt, kjer je na enem koncu dojetanje lastne sposobnosti doseganja ciljev, na drugem pa odsotnost te sposobnosti in občutje obvladovanosti z zunanjimi dejavniki, bodisi znanimi, bodisi neznanimi.

Connellovi operacionalizaciji so predhodila številna razmišljanja in umeščanja vprašanja kontrole v druge teoretične perspektive (npr. pri Banduri, Weissu in Stipeku, Rotterju, Kohnu, gl. Connell, 1985; Wang et al., 1999). Povsod je izpostavljena ta bipolarnost, čeprav je možna tudi bolj razvejana členjenost. Notranji lokus nadzora bi naj bil povezan tudi z drugimi osebnostnimi konstrukti, zlasti s pozitivno samopodobo (Wang et al., 1999). Doseganje internega dojetja nadzora je del zorenja posameznika (Connell, 1985:1033), sočasno pa naj bi bil bolj izrazit pri višjih slojih (Wang et al., 1999) – slednje se pri nas ni potrdilo, temveč se je izkazalo, da gre za tipično osebnosten konstrukt pozitivno povezan z ugodnimi odnosi s starši.

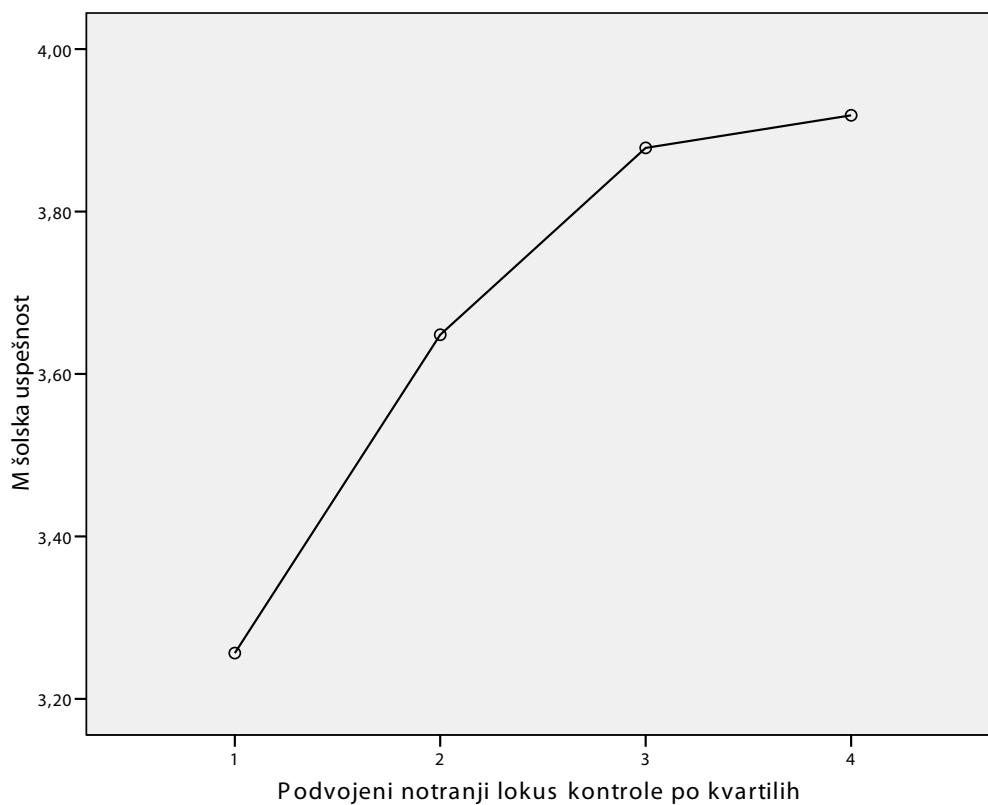
Ko gre za šolsko uspešnost kaže podvojeni notranji nadzor vrednost koeficienta ($r=0,26$; $p<0,01$), na Sliki 29 pa se veliko jasneje kaže linearnost povezanosti. Vedno gre za to, ali posameznik/akter dojema, da sam nadzira dogodke okoli sebe, ali jih vzročno obvladuje. Mogoče je predpostaviti, da ni pomembno, ali gre za pomanjkanje samega notranjega lokusa, ali za obstoj zunanjšega – v obeh primerih to pomeni nesprejemanje lastne odgovornosti za šolsko delo in svojevrsten fatalizem, prepuščanje dogajanju. To je skladno z ugotovitvami, da sta obe komponenti povezani s šolsko uspešnostjo, čeprav drugi avtorji niso ugotovili tako visoke konsistentnosti. Poleg jasnejše linearnosti, je tudi beta koeficient zmerno višji, ko gre za podvojeni notranji lokus nadzora, kot pa v osnovni analizi, kjer nismo uporabili inverznega kodiranja.

Tabela 19: Multipla regresijska analiza šolskega uspeha v osnovni šoli – socio-demografske spremenljivke in podvojeni notranji lokus nadzora

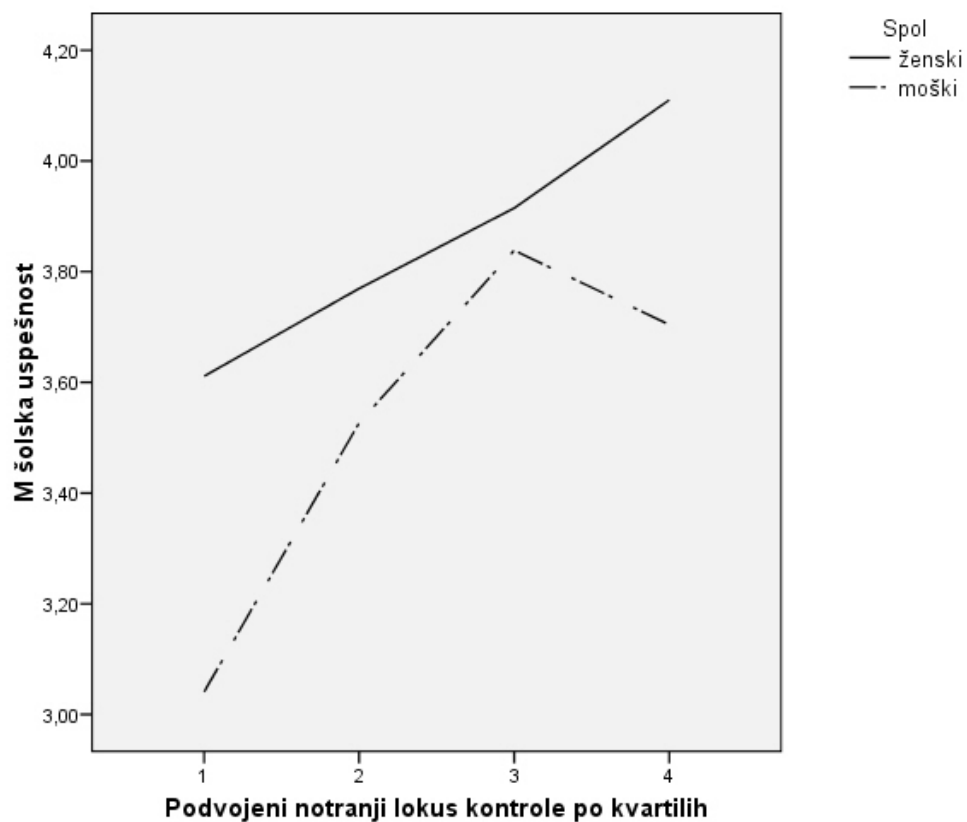
Šolski uspeh v osnovni šoli (n=1221)	Beta	Sig.
Izobrazba matere	.23	0,00
Izobrazba očeta	.10	0,03
Subjektivno ekonomski položaj	.10	0,01
Podvojeni notranji lokus nadzora	.25	0,00
Delež pojasnjene variance v % (Adj R ² *100)	15,5%	

Čeprav niso vsi teoretični problemi rešeni, se lahko trdi, da je podvojen notranji lokus nadzora konsistenten, se kaže kot jasen, močan in linearen prediktor šolske uspešnosti socialnopsihološkega značaja, opozarjajoč na pravilen osebnostni razvoj otroka in mladostnika za šolsko uspešnost. To ne pomeni, da tega problema ni potrebno naprej preučevati in da takšno jasno povezanost lahko pričakujemo pri vseh starostnih obdobjih. Sicer Connell (1985) pravi, da naj bi se z zorenjem krepil notranji lokus.

Slika 29: Podvojeni notranji lokus kontrole po kvartilih in šolska uspešnost



Slika 30: Podvojeni notranji lokus kontrole po kvartilih in šolska uspešnost, po spolu



Sklenemo lahko, da je slovenska šola sistematično selektivna. To se lahko oceni tudi pozitivno. Šola namreč inteligentne dijake, notranje kontrolirane, s kulturnimi dejavnostmi ukvarjajoče se, za tiste z urejenim družinskim življenjem (četudi znotraj enostarševske, ali reorganizirane družine), tiste s pozitivno samopodobo, dekleta, ampak tudi tiste iz višjih slojev izvirajoče – nagrajuje in povišuje. Ta proces ima sistematičen značaj in ustreza podobi meritokratične šole v stratificirani družbi. Vpliv dijaških kulturnih dejavnosti je tako močan, da to pomeni signifikanten kanal za socialno promocijo otrok iz nižjih slojev, pomembnejši kot kanal za produkcijo otrok iz višjih slojev. Vendar ta šola enako sistematično odvrže tiste, ki glede tega ne zadosčujejo. Lahko bi rekli, da v okviru predpostavk družbene strukture in družbenega sistema, zlasti osnovna šola (delno se to nanaša tudi na srednjo šolo, kjer se nadaljujejo tendence ugotovljene v osnovni šoli) poseduje učinkovitost.

Mi smo predvsem ugotovili, da je uspešnost visoko determinirana z dejavniki zunaj dosega šolske politike. Sicer bi utegnili uvedba neke enotne, nedualistične srednje šole (kjer bi kljub morebitnim poklicnim usmeritvam bilo možno vsem, da pod enakimi pogoji nadaljujejo šolanja – v praksi bi to pomenilo uvedbo mature za vse) spremeniti obstoječo sliko. V odsotnosti takšne možnosti ostajajo ukrepi na spodbujanju kulturnih dejavnosti dijakov, zlasti branja. Branje se je potrdilo kot dejavnost, ki krepi splošne analitične sposobnosti, ki predstavlja intelektualno podlago za uspešno šolsko vključevanje in šolsko uspešnost. Je skoraj edino, ki ga v času šolanja lahko spodbujamo, čeprav sem sodijo tudi druge kulturne dejavnosti, vključno s tistimi, ki jih organizira šola sama.

16.1 Priporočila in razmišljanja

- › Problematika je le delno in sinhrono proučena in zahteva bolj vsestransko in longitudinalno proučevanje. Naša študija ni zajela vprašanja sistema šolstva in sistema srednjega šolstva, ni uporabljala metode opazovanja in ni bila longitudinalna, prav tako tudi ni zajemala intervjujev z učitelji. Kot nakazano v sklopu omejitev, bi tako veljalo razmisliti o raziskovanju pedagoškega vidika na učno uspešnost; o tem, da je šolski uspeh potrebno razumeti tudi kot posledico poučevanja. Vse to bi bilo nujno za vsestransko osvetlitev problematike.
- › Brez zadržka lahko poudarimo pomen razvoja bralne kulture, kar sicer ni nekaj novega, vendar ugotovitve kažejo na globinski in vsestranski pomen branja kot podlage šolske uspešnosti. Že omenjeni drugi avtorji so poudarili pomen branja, pri nas se je pa branje potrdilo kot izjemen napovedovalen dejavnik šolske uspešnosti, ki ne vpliva samo v smeri leposlovja, temveč odnosa do učenja, do pridobivanja intelektualnih in poklicnih kompetenc.

Posebno pozornost zasluži razvoj psihološke podobe slovenskih otrok, ker je od psihološke strukture izjemno odvisna šolska uspešnost, morda celo bolj kot od družbeno-kulturnih razmer. To predpostavlja niz ukrepov na ravni predšolske vzgoje in socializacije, kar je vprašanje, ki presega domet tega projekta. Vendar sem vsekar sodi najzgodnejše obdobje socializacije, ker raziskave kažejo, da se bistvene strukture osebnosti relevantne za šolsko uspešnost (tudi za odklonskost) oblikujejo že tedaj (Lloyd, 1978; Luster in McAdo, 1996). To pomeni, da je temu obdobju potrebno nameniti raziskave in dopolniti ukrepe, ki zadevajo populacijo najmlajših s spodbujanjem intelektualnega in socialnega razvoja.

- › Glede na to, da se spol vztrajno kaže kot pomemben dejavnik šolske uspešnosti, se zastavlja vprašanje prilagajanja učnega procesa njihovemu psihološkemu profilu, sočasno z dvigom njegove intelektualne ravni. To bi pomenilo uveljavitev projektne dela, dela z računalniki in internetom (Lawy in Bloomer, 2003). Problem je zelo zapleten, njegovi obravnavi je namenjena posebna znanstvena revija (*Gender & Education*), omenja pa se celo ponovna uvedba ločenih šol za deklice in dečke (Kruse, 1992; Tsolidis in Dobson, 2006).
- › Čeprav to ni bil predmet naše raziskave, iz nje izhaja, da je nedvomno pozornost treba nameniti tudi deviantnosti oz. vzgojnemu problemom, kot je npr. uživanje alkohola, morda tudi drugim nizko samonadzornim navadam (kajenje, mamila). Pri tem kampanje uveljavitve športa nimajo pozitivnega vpliva.

16.2 Vprašanja za nadaljnje raziskovanje

V teku te raziskave se je odprl niz vprašanj teoretičnega in praktičnega značaja, ki jih priporočamo za dalje raziskovanje:

- › Raziskovanje iste problematike s stališča racionalne izbire (kdo in na kakšni podlagi sprejema odločitve o šolanju) in simbolnega interakcionizma (etiketiranje v šolskem procesu).
- › Eksperimentalni ukrepi za dvig uspešnosti fantov, za katere obstajajo jasne indikacije, da predstavljajo večji del problema, kljub pomanjkljivim podatkom o osipu. Ti ukrepi bi utegnili biti usmerjeni na uveljavitev projektnega dela, dela z računalniki, individualnega pristopa, kot se omenja v študiji, ki jo je uredila Claytonova (1999).
- › Naša raziskava ni neposredno zajela vprašanja uživanja alkohola, ampak na osnovi ugotovitev lahko upravičeno domnevamo, da je šolska deviantnost neposreden vzrok znižanja šolske uspešnosti, čemur bi veljalo nameniti ukrepe. Morda bi kazalo tovrstno raziskovanje povezati z drugimi oblikami deviantnosti.
- › Kljub našim ugotovitvam o osipu, to vprašanje ni celovito osvetljeno, njegov družbeni pomen pa terja posebno raziskavo in ukrepe.
- › Vzdušje, 'klimo', ki velja v šoli, kar nekateri raziskovalci (prim. Coleman, 1988) jemljejo za skriti pojasnjevalni dejavnik razlik šol v šolski uspešnosti. To je povezano z načinom pravnega urejanja šolstva, pa tudi z lastniškim sektorjem in morebitnim zavestnim ustvarjanjem manj togega vzdušja, kolektivnega in ekipnega vzdušja ipd. To utegne spodbuditi navezanost na šolo, ki smo jo že omenili.

Literatura

- Akers, R. (2000). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*. Los Angeles: Roxbury.
- Alexander, K. L., Cook, M. A., in McDill, E. L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification. *American Sociological Review*, 43:47-66.
- Alpert, R., in Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61:207-215.
- Amato, P. (1987). *Children in Australian Families: The Growth of Competence*. Sydney: Prentice Hall.
- Annoshian, L. (2003). Social isolation and rejection of homeless children. *Journal of Children and Poverty*, 9(2):115-134.
- Arnot, M., Gray, J., James, M., Rudduck, J., in Duveen, G. (1998). *Recent Research on Gender and Educational Performance*. London: The Stationery Office.
- Arum, R., in Beattie, I. R. (1999). High school experience and the risk of adult incarceration. *Criminology*, 37:515-539.

- Aschaffenburg, K., in Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4):573-587.
- Astone, M., in McLanahan, S. (1991). Family structure parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56:309-320.
- Avsec, A. (2005). Korelati samozavedanja oziroma zakaj je bolje manj razmišljati o sebi. *Anthropos*, 1/4:287-297.
- Avsec, A., in Bajec, B. (2006). Validation of the slovene version of the self-consciousness scale. *Psihološka obzorja*, 15(1):7-22.
- Barnett, L. O. (1970). Achievement values and anomie among women in a low-income housing project. *Social Forces*, 49:127-134.
- Baudrillard, J. (1970). *The Consumer Society: Myths and Structures*. London: Sage Publications.
- Beben, B., Wilson, V., Whalley, L. J., Visscher, P. M., in Deary, I. J. (2005). Large, consistent estimates of heritability of cognitive ability in two entire populations of 11 year old twins from the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. *Behavior Genetics*, 35:525-534.
- Bell, D. (1971). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Ben-Arieh, A., in Ofir, A. (2002). Opinion, Dialogue, Review: Time for (More) Time-Use Studies: Studying the Daily Activities of Children. *Childhood*, 9(2):225-248.

- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*.
Herts: Paladin.
- Besnard, P. (1997). The Americanization of Anomie
at Harvard. *Classical Tradition in Sociology:
The American Tradition*, 2:366-377.
- Biggart, A. (2000). *Gender and Low Achievement*.
Edinburgh: University of Edinburgh.
- Bjarnason, T. (2009). Anomie Among European
Adolescents: Conceptual and Empirical
Clarification of a Multilevel Sociological
Concept. *Sociological Forum*, 24:135-161.
- Blascovich, J., in Tomaka, J. (1991). Measures
of Self-Esteem. V J. P. Robinson, P. R.
Shaver, in L. S. Wrightsman (Ur.): *Measures
of Personality and Social Psychological
Attitudes*, 115-160. London: Academic
Press.
- Blau, P., in Duncan, O. (1967). *The American
Occupational Structure*. New York: John
Wiley and Sons.
- Bloom, A. (2008). When a B grade is next
to bereavement. *Times Educational
Supplement*, (4808):46-46.
- Boggess, S. (1998). Family structure, economic
status, and educational attainment. *Journal
of Population Economics*, 11(2):205-222.
- Boudon, R., in Bourricaud, F. (2003). A critical
dictionary of sociology. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et
position de classe. *Archives européennes de
sociologie*, 7(2):201-223.

- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic achievement and cultural inequalities. V J. Eggleston (Ur.): Contemporary Research in the Sociology of Education, 32-46. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1984). Distinction. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1996). The State Nobility. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., in Passeron, J.-C. (1984). Reproduction in Education, Society and Culture. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Braxton, J. M. (1993). Deviancy from the Norms of Science: The Effects of Anomie and Alienation in the Academic Profession. Research in Higher Education, 34(2):213-28.
- Breen, R., in Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. Annual Review of Sociology, 31:223-243.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? Sociology of Education, 75(1):69-95.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., in Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. Child Abuse & Neglect, 22(11):1065-1078.

- Buckingham, J. (1999). The Puzzle of Boys' Educational Decline: A Review of the Evidence. *Issue Analysis*, 9:1-12.
- Bumstead, D. C. (1975). Freshman Socialization: The Influence of Social Class Backgrounds on the Adaptation of Students. *Human Relations*, 28(4):387-406.
- Burton, L. M., in Jarrett, R. L. (2000). In the mix, yet on the margins: The place of families in urban neighborhood and child development research. *Journal of Marriage and the Family*, 62:1114-1135.
- Camp, W. G. (1990). Participation in Student Activities and Achievement: A Covariance Structural Analysis. *Journal of Educational Research*, 83(5):272-78.
- Cappella, E., in Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4):758-771.
- Caruana, A., Ramaseshan, B., in Ewing, M. T. (2000). The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *International Journal of Educational Management*, 14(1):23-30.
- Cattell, R. B. (1971). The Inheritance of Mental Ability. *American Psychologist*, 13:1-15.
- Cattell, R. B., in Horn, J. L. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57(5):253-270.

- Chambers, E. A., in Schreiber, J. B. (2004). Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities. *Gender and Education*, 16(3):327-346.
- Cicourel, A. V., in Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cohen, L. E., in Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44:588-608.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press of Glencoe.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94:95-120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., in York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child development*, 56(4):1018-1041.
- Considine, G., in Zappala, G. (2003). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2):129-148.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., in Lindsay, J. (1999). Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2):369-378.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Crystal, D., in Chen, C. (1994). Psychological Maladjustment and Academic Achievement: A Cross-Cultural Study of Japanese, Chinese, and American High School Students. *Child Development*, 65(3):738-753.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5):493-505.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2):294-304.
- Davis, K., in Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10:242-249.
- De Bellis, M. D. (2005). The Psychobiology of Neglect. *Child Maltreatment*, 10(2):150-172.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., in Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2):92-111.
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of cultural status on educational attainment in the Netherlands. *Sociology*, 20:155-174.

- De Man, A. F., in Leduc, C. P. (1995). Suicidal Ideation in High School Students: Depression and Other Correlates. *Journal of Clinical Psychology*, 51(2):173-181.
- Devlin, B., Feinberg, S. E., Resnick, D. P., in Roeder, K. (eds.). 1997. Intelligence, Genes, and Success: Scientists Respond to the Bell Curve. Copernicus.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47:189-201.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., in Lin, I. (1996). The social structure of schooling. *Annual review of Psychology*, 47:401-429.
- Downey, D. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families. *Journal of Family Issues*, 15:129-147.
- Dubowitz, H., Newton, R. R., Litrownik, A. J., Lewis, T., Briggs, E. C., Thompson, R., English, D., Lee, L.-C., in Feerick, M. M. (2005). Examination of a Conceptual Model of Child Neglect. *Child Maltreat*, 10(2):173-189.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., in Tremblay, R. (2008). Trajectories of Anxiety During Elementary-school Years and the Prediction of High School Noncompletion. *Journal of Youth & Adolescence*, 37:1134-1146.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1):44-68.

- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2):83-107.
- Dunn, C., Chambers, D., in Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25:314-323.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris: Alcan.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of Children*, 9(2):30-44.
- Edwards, D. W. (1982). Sex Role Attitudes, Anomy, and Female Criminal Behavior. *Corrective & Social Psychiatry & Journal of Behavioral Technology*, 28(1):14-22.
- Eliot, L. (1999). *What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York: Bantam Books.
- Endler, N., Kantor, L., in D., P.-J. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5):663-670.
- Entwisle, D. R., in Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure vs. family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57:399-409.
- Ericson, P. M., in Gardner, J. W. (1992). Two Longitudinal Studies of Communication Apprehension and Its Effects on College Students' Success. *Communication Quarterly*, 40(2):127-137.

- Fathi-Ashtiani, A., Ejei, J., Khodapanahi, M.-K.,
in Tarkhorani, H. (2007). Relationship
Between Self-Concept, Self-esteem, Anxiety,
Depression and Academic Achievement in
Adolescents. *Journal of Applied Science*,
7(7):995-1000.
- Faunce, W. A. (1984). School achievement, social
status and self-esteem. *Social Psychology
Quarterly*, 47(1):3-14.
- Feldman, A., in Matjasko, J. (2005). The Role of
School-Based Extracurricular Activities in
Adolescent Development: A Comprehensive
Review and Future Directions. *Review of
Educational Research*, 75(2):159-210.
- Feningstein, A., Scheier, M. F., in Buss, A. (1975).
Public and Private Self-Consciousness:
Assessment and Theory. *Journal of
Consulting and Clinical Psychology*,
43(4):522-527.
- Figueira-McDonough, J. (1983). On the usefulness
of Merton's anomie theory: academic failure
and deviance among high school students.
Youth and Society, 14(3):259-279.
- Finch, A. E., in Lambert, M. J. (2000). Attacking
Anxiety: A naturalistic study of a
multimedia self-help program. *Journal of
Clinical Psychology*, 56(1):11-21.
- Finn, J. (1993). School engagement and students at
risk (NCES 93470). Washington, DC: U.S.
Department of Education, National Center
for Education Statistics.
- Firestone, W. A. (1989). Beyond Order and
Expectations in High Schools Serving
At-Risk Youth. *Educational Leadership*,
46(5):41.

- Fisher, P. H., Masia-Warner, C., in Klein, R. G. (2004). Skills for Social and Academic Success: A School-Based Intervention for Social Anxiety Disorder in Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4):241-249.
- Fisher, S. (1981). Race, Class, Anomie, and Academic Achievement: A Study at the High School Level. *Urban Education*, 16(2):149-73.
- Flere, S., in Lavrič, M. (2003). Social inequalities in Slovenian higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(3):281-290.
- Flere, S., in Lavrič, M. (2005). Social inequity and educational expansion in Slovenia. *Educational Studies*, 31(4):449-464.
- Flores-González, N. (2000). The structuring of extracurricular opportunities and Latino student retention. *Journal of poverty*, 4(1/2):85-108.
- Forsterling, F., in Binsler, M. J. (2002). Depression, School Performance and the Veridicality of Perceived Grades and Causal Attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10):1441-1449.
- Fredricks, J., in Eccles, J. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9):1029-1043.
- Freud, S. (1926/2001). Inhibicija, simptom in tesnoba. *Problemi*, 39(1/2):7-90.

- Furnham, A., in Mitchell, J. (1991). Personality, needs, social skills and academic achievement: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 12(10):1067-1073.
- Gamble, W. C., in Jeong Jin, Y. (2008). Adolescent Siblings' Looking Glass Self-Orientations: Patterns of Liabilities and Associations with Parenting. *Journal of Youth & Adolescence*, 37(7):860-874.
- Gamse-Shapiro, S. (2004). Independence/interdependence, social anxiety, and adjustment to college: A longitudinal analysis. Ph.D. dissertation. District of Columbia.: The Catholic University of America, United States.
- Gerard, J. M., in Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth maladjustment: the role of youth attributes. *Child Development*, 75(6):1832-1849.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular Activities and Academic Achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1):42-50.
- Gilman, R., Meyers, J., in Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1):31-41.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative „description of personality“: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59:1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4:26-42.

- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 47:481-505.
- Gottfredson, G. D., in Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum.
- Gottfredson, L. S. (1998). The General Intelligence Factor. *Scientific American*, 9(24-29).
- Gottfredson, M., in Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Graetz, B. (1995). Socioeconomic Status in Education Research and Policy. V J. Ainley, B. Graetz, M. Long, in M. Batten (Ur.): *Socioeconomic Status and School Education*, 32-35. Canberra: DEET/ACER.
- Grover, R. L., Ginsburg, G. S., in Ialongo, N. (2007). Psychosocial outcomes of anxious first graders: a seven-year follow-up. *Depression & Anxiety* (1091-4269), 24:410-420.
- Grusky, D. B. (2001). *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective*. Boulder: Westview Press.
- Habe, K. (1998). Izvajalska anksioznost pri glasbenikih. *Psihološka obzorja*, 7(3):5-28.
- Hagstrom, W. O. (1964). Anomy in scientific communities. *Social Problems*, 12(2):186-195.

- Haile, G. A., in Nguyen, A. N. (2008).
Determinants of academic attainment in the United States: A quantile regression analysis of test scores. *Education Economics*, 16:29-57.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., in Ridge, J. M. (1982).
Origins and destinations. Oxford: The Clarendon Press.
- Hansen, M. N. (2001). Closure in an Open Profession. The Impact of Social Origin on the Educational and Occupational Success of Graduates of Law in Norway. *Work, Employment & Society*, 15(3):489-510.
- Hanushek, E. (1996). School resources and student performance. V G. Burtless (Ur.): Does money matter? The effect of school resources on student attainment and adult success, 43-73. Washington: Brookings Institution.
- Hartlage, L. C., Lucas, T. L., in Godwin, A. (1976).
Culturally Biased and Culture Fair Tests Correlated with School Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 32(3):658-660.
- Heaven, P. C. L., Ciarrochia, J., in Viallea, W. (2007).
Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 42(3):535-546.
- Hedges, L. V., in Greenwald, R. (1996). Have times changed? The relationship between school resources and student performance. V G. Burtless (Ur.): Does money matter? The effect of school resources on student attainment and adult success, 74-92. Washington: Brookings Institution.

- Herrnstein, R., in Murray, C. A. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.
- Hicks, D. E., Gallaudet Coll, W. D. C., in et al. (1981). *Issues in Postsecondary Education. Update on Academic, Professional, Career, and Research Activities*. *Directions*, 2(3):1-69.
- Hojat, M., Gonnella, J., Erdmann, J., in Vogel, W. (2003). *Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: a longitudinal study* *Personality and Individual Differences*, 35(1):219-235.
- Holland, A., in Andre, T. (1987). *Participation in Extracurricular Activities in Secondary-school - What is Known, What Needs to be Known*. *Review of Educational Research*, 57(4):437-466.
- Horn, J. L. (1985). *Remodeling old Models of Intelligence*. V B. B. Wolman (Ur.): *Handbook of Intelligence*, 267-300. New York: John Wiley & Sons.
- Horne, R. (2000). *The Performance of Males and Females in School and Tertiary Education*. *Australian Quarterly:Journal of Contemporary Analysis*, 72(5/6):21-26.
- Horowitz, I. L. (2006). *The moral economy of meritocracy: The unanticipated triumph of reform and the failure of revolution in the West*. *Political Quarterly*, 77:127-133.

- Hout, M. (1988). More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980's. *American Journal of Sociology*, 93:1358-1400.
- Huebner, A. J., in Betts, S. C. (2002). Exploring the Utility of Social Control Theory for Youth Development: Issues of Attachment, Involvement, and Gender. *Youth & Society*, 34(2):123-45.
- Hutchison, D. (2004). A Critical Evaluation of »Raising Boys' Attainment«. *Educational Psychology in Practice*, 20(1):4-15.
- Ishida, H., Müller, W., in Ridge, J. M. (1995). Class Origin, Class Destination and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations. *American Journal of Sociology*, 101:145-193.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., in Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. *Acta Sociologica*, 50(3):211-229.
- Jacobs, J. E., Vernon, M. K., in Eccles, J. S. (2004). Relations between social self-perceptions, time use, and prosocial or problem behaviors during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 19(1):45-62.
- Jaeger, M. M., in Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2):719-744.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.

- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling*. New York: Basic Books.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, B., in Seltzer, A. (2000). *Neighbourhood and Family Effects in Educational Progress*. *The Australian Economic Review*, 33(1):17-31.
- Jessor, R., in Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychological development*. New York: Academic Press.
- Jessor, R., Jessor, S. L., in Finney, J. (1973). *A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1):1-15.
- Jessor, R., Turbin, M. S., in Costa, F. M. (1998). *Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents*. *Applied Developmental Science*, 2:194-208.
- Jeynes, W. H. (2003). *The Effects of Religious Commitment on the Academic Achievement of Urban and Other Children*. *Education and Urban Society*, 36(1):44-62.
- Jordan, W., in Murray Nettles, S. (1999). *How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes*. *Social Psychology of Education*, 3(4):217-243.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Justin, J. (2002). Poraba časa za šolo glede na učencevo šolsko uspešnost v mednarodni perspektivi: ekspertiza. Pedagoški inštitut: Ljubljana.
- Khalid-Khan, S., Santibanez, M.-P., McMicken, C., in Rynn, M. A. (2007). Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents: Epidemiology, Diagnosis, and Treatment. *Pediatric Drugs*, 9:227-237.
- Kim, D. I., in et al. (1977). Social Change, Anomy and Alienation in Low-Income Areas of the Rural South.
- Kim, K., in Rohner, R. P. (2002). Korean American Adolescents Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting Academic Achievement among. *ournal of Cross-Cultural Psychology*, 33:127-140.
- Kinard, M. E. (2001). Maternal Knowledge about Children's School Performance. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(3):195-204.
- King, N. J., in Ollendick, T. H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, 59(4):431-470.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, SI:88-99.
- Kinsey, B. A., in Phillips, L. (1968). Evaluation of anomy as a predisposing or developmental factor in alcohol addiction. *Quarterly Journal Of Studies On Alcohol*, 29(4):892-898.

- Klanjšek, R., Flere, S., in Lavrič, M. (2007).
Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki
šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne
razprave*, 23(55):49-69.
- Knight, G. P., Nelson, W., Kagan, S., in
Gumbinner, J. (1982). Acculturation of
second- and third-generation Mexican-
American children: field independence,
locus of control, self- esteem, and school
achievement. *Contemporary Educational
Psychology*, 7:97-106.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*.
Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kolarska-Bobinska, L. (1990). Civil Society and
Social Anomy in Poland. *Acta Sociologica*,
33:277-288.
- Kos, D. (2007). Neurbana nacija. V I. Čerpes,
in M. Dešman (Ur.): *O urbanizmu: Kaj
se dogaja s sodobnim mestom?*, 137-164.
Ljubljana: Krtina.
- Kotchick, B. A., in Forehand, R. (2002). Putting
parenting in perspective: A discussion of
the contextual factors that shape parenting
practices. *Journal of Child and Family
Studies*, 11:255-269.
- Kozar, J. M., Marcketti, S. B., in Gregoire, M. B.
(2006). How Textiles and Clothing Students
Spend Their Time and the Stressors
They Reportedly Experience. *Family and
Consumer Sciences Research Journal*,
35(1):44-57.
- Krivosheyev, V. (2004). Anomy in Modern Russian
Society. *Social Sciences*, 35(4):50-53.

- Kruse, A. (1992). "...We Have Learnt Not Just to Sit Back, Twiddle Our Thumbs and Let Them Take Over." Single-Sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools. *Gender & Education*, 4(1/2):81-104.
- Lamont, M., in Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps, glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6:163-168.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Lareau, A., in Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6):567-606.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1):170-183.
- Larson, R. W., in Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world? Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6):701-736.
- Lasch, C. (1991). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: W.W. Norton.
- Lawy, R., in Bloomer, M. (2003). Identity and learning as a lifelong project: situating vocational education and work. *International journal of lifelong education*, 22(1):24-42.

- Leary, M. R. (1991). Social Anxiety, Shyness, and Related Constructs. V J. P. Robinson, P. R. Shaver, in L. S. Wrightsman (Ur.): Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, 161-194. London: Academic Press.
- Leventhal, T., in Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126:309-337.
- Lewis, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 155:19-25.
- Linley, P. A., Joseph, S., in Goodfellow, B. (2008). Positive changes in outlook following trauma and their relationship to subsequent posttraumatic stress, depression, and anxiety. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 27(8):877-891.
- Lisella, L. C., in Serwatka, T. S. (1996). Extracurricular Participation and Academic Achievement in Minority Students in Urban Schools. *Urban Review*, 28(1):63-80.
- Lister, D., in Ansalone, G. (2006). Utilizing Modality Theory to Achieve Academic Success. *Educational Research Quarterly*, 30(2):19-29.
- Lloyd, D. N. (1978). Prediction of school failure from third grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4):1193-1200.
- Long, M. P., Carpenter, P., in Hayden, M. (1999). Participation in Education and Training 1980-1994, LSAY Research Report No. 13. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

- Lopez, D. (1999). Social cognitive influences on self-regulated learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. *Learning and Individual Differences*, 11(3):301-319.
- Luster, T., in McAdo, H. (1996). Family and Child Influences on Educational Attainment: A Secondary Analysis of the High/Scope Perry Preschool Data. *Developmental Psychology*, 32(1):26-39.
- Luthar, S. S. (1995). Social competence in the school setting: Prospective cross-domain associations among inner-city. *Child Development*, 66(2):416-429.
- Luthar, S. S., in Blatt, S. J. (1995). Differential Vulnerability of Dependency and Self-Criticism Among Disadvantaged Teenagers. *Journal of Research on Adolescence* (Lawrence Erlbaum):431-449.
- Mackintosh, N. J. (1998). IQ and human intelligence. Oxford: Blackwell.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71:502-516.
- Mahoney, J. L., in Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2):241-253.
- Mahoney, J. L., in Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2):113-127.

- Malmberg, L., Wanner, B., Sumra, S., in Little, T. D. (2001). Action-control beliefs and school experiences of Tanzanian primary school students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5):577-596.
- Marañón, R. C., in Pueyo, A. A. (2000). The study of human intelligence: a review at the turn of the millennium. *Psychology in Spain*, 4(1):167-182.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 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. *Psihološka obzorja*, 15(4):25-52.
- Marjanovič-Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3):27-48.
- Marks, G., Fleming, N., Long, M., in McMillan, J. (2000). *Patterns of Participation in Year 12 and Higher Education in Australia: Trends and Issues*, LSAY Research Report No. 17. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Marks, G. N. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. *International Sociology*, 20(4):483-505.

- Marks, H. M., in Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 39(3):370-397.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4):553-562.
- Marsh, H. W., in Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly gain with little pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2):205-228.
- Marx, K., in Engels, F. (1848/1988). *The Communist Manifesto*. London: W. W. Norton.
- Marx, K., in Engels, F. (1985). *Temeljna izdaja*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- McCann, S. J. H., in Meen, K. S. (1984). Anxiety, Ability, and Academic Achievement. *Journal of Social Psychology*, 124:257.
- McClosky, H., in Schaar, J. H. (1965). Psychological dimensions of anomy. *American Sociological Review*, 30:14-40.
- McEwan, L., in Goldenberg, D. (1998). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year of master of nursing students. *Nurse Education Today*, 19(5):419-430.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high-school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1):62-80.

- McNeal, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2):291-309.
- Menning, C. L. (2006). Nonresident Fathering and School Failure. *Journal of Family Issues*, 27(10):1356-1382.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure; toward the codification of theory and research*. Glencoe: The Free Press.
- Metha, A. (1972). *Existential Frustration and Psychological Anomie within Select College Student Subcultures*. Ph.D. dissertation. University of Southern California.
- Michaels, M. L., Barr, A., Roosa, M. W., in Knight, G. P. (2007). Adolescent Self-Esteem in Cross-Cultural Perspective. *Journal of Early Adolescence*, 27(3):269-295.
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Musher-Eizenman, D. R., Nesselroade, J. R., in Schmitz, B. (2002). Perceived control and academic performance: A comparison of high- and low-performing children on within-person change patterns. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6):540-547.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. E., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., in Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2):77-101.

- Newbegin, I., in Owens, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11:521-530.
- Newman, J., Bidjerano, T., Ozdogru, A. A., Kao, C. C., Ozkose-Biyik, C., in Johnson, J. J. (2007). What do they usually do after school? A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *Journal of Early Adolescence*, 27(4):431-456.
- Nunn, G. D., in Parish, T. S. (2008). The psychosocial characteristics of at-risk high school students. *Adolescence*, 27:435-440.
- O'Brien, E., in Rollefson, M. (1995). Extracurricular Participation and Student Engagement. *Education Policy Issues: Statistical Perspectives*. Washington, DC.: National Center for Education Statistics.
- Oberlander, M., Jenkin, N., Kevin, H., in Jackson, J. (1970). Family size and birth order as determinants of scholastic aptitude and achievement in a sample of eight graders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34(1):19-21.
- Osgood, W., Wilson, J., Bachman, J., O'Malley, P., in Johnston, L. (1996). Routine Activities and Individual Deviant Behavior. *American Sociological Review*, 61(4):635-655.
- Owens, A. M., in Newbegin, I. (1997). Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12:869-887.

- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock Press.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Newbury Park, NJ: Prentice Hall.
- Parsons, T. (1977). *The Evolution of Societies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Peček, M. (2006). Šola in ohranjanje družbene slojevitosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *SP*, 57(1):10-34.
- Phillips, L. A. (1976). An application of anomy theory to the study of alcoholism. *Journal Of Studies On Alcohol*, 37(1):78-84.
- Piciga, D. (2002). *Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v RS: sistemski in vsebinski vidiki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pogačnik, V. (1983). TN, testi nizov: obliki TN-20 in TN-10: priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pogačnik, V. (1994). TN: test nizov. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didakta.
- Powers, J. M. (2003). An Analysis of Performance-Based Accountability: Factors Shaping School Performance in Two Urban School Districts. *Educational Policy*, 17(5):558-585.

- Powney, J. (1996). *Gender and Attainment: a review*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Prelow, H. M., in Loukas, A. (2003). The role of resource, protective, and risk factors on academic achievement-related outcomes of economically disadvantaged Latino youth. *Journal of Community Psychology*, 31(5):513-529.
- Puklek Levpušček, M. (1995). Nekatere značilnosti socialne anksioznosti in njen pojav v adolescenci. *Psihološka obzorja*, 4(3):21-36.
- Puklek Levpušček, M. (1997). Modeli socialne anksioznosti. *Psihološka obzorja*, 6(3):63-75.
- Puklek Levpušček, M. (2004). Development of the two forms of social anxiety. *Psihološka obzorja*, 13(3):27-40.
- Pulford, B. D., in Sohal, H. (2006). The influence of personality on HE students' confidence in their academic abilities. *Personality and Individual Differences*, 41(8):1409-1419.
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rich, A. (2000). *Beyond the Classroom: How Parents Influence their Children's Education*, Policy Monograph 48. St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Richardson, K. (2002). What IQ Tests Test. *Theory & Psychology*, 12(3):283-314.

- Richman, J. M., in Bowen, G. L. (2004). School failure: An ecological-interactional-developmental perspective. V M. W. Fraser (Ur.): Risk and resilience in childhood: An ecological perspective, 133-160. Washington, DC: NASW Press.
- Riesman, D., Denney, R., in Glazer, N. (1950). The lonely crowd: a study of the changing American character. New Haven: Yale University Press.
- Robinson, B. W. (1966). A study of anxiety and academic achievement. *Journal of Consulting Psychology*, 30(2):165-167.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., in Wrightsman, L. S. (eds.). 1991. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. Academic Press.
- Roderick, M. (2003). What's happening to the boys? High School Experiences and School Outcomes Among African American Male Adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38(5):538-607.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. New York: Prentice-Hall.
- Rukholm, E., in Viverais, G. (1993). A multifactorial study of test anxiety and coping responses during a challenge examination. *Nurse Education Today*, 13(2):91-99.

- Ruthig, J., Perry, R., Hladkyj, S., Hall, N., Pekrun, R., in Chipperfield, J. (2008). Perceived control and emotions: interactive effects on performance in achievement settings. *11:161-180.*
- Schiemann, S., Nguyen, K., in Elliot, D. (2003). Religiousness, Socioeconomic Status and Sense of Mastery. *Social Psychology Quarterly, 66:202-221.*
- Schreiber, J. B., in Chambers, E. A. (2002). After-school pursuits, ethnicity, and achievement for 8th-and 10th-grade students. *Journal of Educational Research, 96(2):90-100.*
- Schwarzer, R. (1996). Thought control of action: Interfering self-doubts. V G. Sarason, G. R. Pierce, in S. B. R. (Ur.): *Cognitive interference: Theories, methods, and findings, 99-115.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seeman, M. (1991). Alienation and Anomie. V J. P. Robinson, P. R. Shaver, in L. S. Wrightsman (Ur.): *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, 291-371.* London: Academic Press.
- Sewell, W. (1967). Inequality of opportunity for higher education. *American Sociological Review, 36:793-808.*
- Sewell, W., in Shah, V. P. (1970). Socioeconomic status, intelligence and the attainment of higher education. *Sociology of Education, 40:1-23.*
- Shavit, Y., in Blossfeld, H.-P. (eds.). 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries.* Westview Press.

- Skaalvik, E. M. (1990). Attribution of Perceived Academic Results and Relations with Self-Esteem in Senior High School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4):259-269.
- Smith, R., Arnkoff, D., in Wright, T. (1990). Test Anxiety and Academic Competence: A Comparison of Alternative Models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3):313-321.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory: STAI (Form Y)*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., Sydeman, S. J., Owen, A. E., in Marsh, B. J. (1999). Measuring anxiety and anger with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) and the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI). V M. E. Maruish (Ur.): *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*, 993-1021. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, R., in Pihl, R. O. (1982). The identification of the student at-risk for failure. *Journal of Clinical Psychology*, 38(3):540-545.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40:179-204.
- Stocke, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4):505-519.

- Strahan, E. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34(2):347-366.
- Suemer, S., Poyrzli, S., in Grahame, K. (2008). Predictors of Depression and Anxiety Among International Students. *Journal of Counseling & Development*, 86:429-437.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 35(4):893-912.
- Sun, Y., in Li, Y. (2001). Marital Disruption, Parental Investment, and Children's Academic Achievement. *Journal of Family Issues*, 22:27-62.
- Surtees, P. G., Wainwright, N., in Pharoah, P. (2002). Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, 28(1):21-38.
- Suzuki, L. A., in Valencia, R. R. (1997). Race-ethnicity and measured intelligence. *American Psychologist*, 52:1147-1150.
- Swartz, D. (1997). Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu. Chicago: The University of Chicago Press.
- Timmer, S., Eccles, J., in O'Brien, I. (1985). How children use time. V F. Juster, in F. Stafford (Ur.): Time, goods, and well-being. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.

- Tinklin, T. (2003). Gender Differences and High Attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3):308-325.
- Tomka, M. s. (1991). Secularization or Anomy? Interpreting Religious Change in Communist Societies. *Social Compass*, 38(1):93-102.
- Tsolidis, G., in Dobson, I. R. (2006). Single class schooling - simply a class act? *Gender & Education*, 18(2):213-228.
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., in Snider, J. B. (2003). Exotic Enterprise No More? Adolescent Reports of Family and Parenting Processes From Youth in Four Countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2):129-160.
- Vazsonyi, A. T., in Klanjšek, R. (2008). A test of Self-Control Theory across different socioeconomic strata. *Justice quarterly*, 25(1):101-131.
- Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Belliston, L. M., Hensing, D., in Junger, M. (2002). Routine Activities and Deviant Behaviors: American, Dutch, Hungarian, and Swiss Youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 18:397-422.
- Wang, L.-Y., Kick, E., Fraser, J., in Burns, T. J. (1999). Status Attainment In America: The Roles Of Locus Of Control And Self-Esteem In Educational And Occupational Outcomes. *Sociological Spectrum*, 19(3):281 - 298.
- Warner, C. M., Fisher, P., Shrout, P., Rathor, S., in Klein, R. (2007). Treating Adolescents with Social Anxiety Disorder in School: An Attention Control Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7):676-686.

- Warr, M. (1993). Age, peers, and delinquency. *Criminology*, 31:17-40.
- Weber, M. ([1922]1968). *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology*, Vol. I. Berkeley: University of California Press.
- Wenglinsky, H. (1997). How money matters: The effect of school district spending on academic achievement. *Sociology of Education*, 70(3):221-237.
- Wenglinsky, H. (1998). Finance equalization and within-school equity: The relationship between educational spending and the social distribution of achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4):269-283.
- Wessel, I., in Mersch, P. (1994). A cognitive-behavioural group treatment for test-anxious adolescents. *Anxiety, Stress & Coping*, 7(2):149-160.
- White, A. M., in Gager, C. T. (2007). Idle hands and empty pockets? Youth involvement in extracurricular activities, social capital, and economic status. *Youth & Society*, 39(1):75-111.
- Wiggins, J. D., in Schatz, E. (1994). The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school success. *School Counselor*, 41(4):1-13.
- Williams, T. (1987). *Participation in Education*. Hawthorn: ACER.

- Wilson, G., Sakura-Lemessy, I., in West, J. P. (1999). Reaching the Top. Racial Differences in Mobility Paths to Upper-Tier Occupation. *Work and Occupation*, 26(2):165-186.
- Wolters, C., Yu, S., in Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3):211-238.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Yang, M., in Woodhouse, G. (2001). Progress from GCSE to A and AS level: institutional and gender differences, and trends over time. *British Educational Research Journal*, 27:245-268.
- Yeh, Y. C., Yen, C. F., Lai, C. S., Huang, C. H., Liu, K. M., in Huang, I. T. (2007). Correlations between academic achievement and anxiety and depression in medical students experiencing integrated curriculum reform. *The Kaohsiung Journal Of Medical Sciences*, 23(8):379-386.
- Yin, Z., Katims, D. S., in Zapata, J. T. (1999). Participation in Leisure Activities and Involvement in Delinquency by Mexican American Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(2):170-185.
- Young, B. N., Helton, C., in Whitley, M. E. (1997). Impact of School-Related, Community-Based, and Parental-Involvement Activities on Achievement of At-Risk Youth in the High School Setting. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.

Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy, 1870-2033*. London: Thames and Hudson.

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., in Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6):599-630.

Zhang, Q. (1994). An Intervention Model of Constructive Conflict Resolution and Cooperative Learning. *Journal of Social Issues*, 50:99-116.

Zirkel, S. (1992). Developing Independence in a Life Transition: Investing the Self in the Concerns of the Day. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3):506-521.

PRILOGA 1:

Eksplorativna faktorska analiza obravnavanih spremenljivk

Tabela 20: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Šolska uspešnost v OŠ'

	Komponenta
	Šolska uspešnost v OŠ
Kakšen je bil tvoj učni uspeh v 6.razredu OŠ?	0,901
Kakšen je bil tvoj učni uspeh v 7.razredu OŠ?	0,933
Kakšen je bil tvoj učni uspeh v 8.razredu OŠ?	0,942
Kakšno končno oceno si imel(a) pri slovenščini v zadnjem razredu OŠ ?	0,884
Kakšno končno oceno si imel(a) pri matematiki v zadnjem razredu OŠ ?	0,856
Kakšno končno oceno si imel(a) pri prvem tujem jeziku v zadnjem razredu OŠ ?	0,812
Delež pojasnjene variance (%)	79,04

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 21: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Zadovoljstvo s šolo'

	Komponenta
	Zadovoljstvo s šolo
Z razumljivostjo in jasnostjo razlage snovi učiteljev sem ...	0,765
Z možnostmi aktivnega sodelovanja pri pouku sem ...	0,702
S pripravljenostjo učiteljev za sodelovanje z dijaki sem ...	0,775
S celotnim odnosom učiteljev do dijakov sem ...	0,773
S pridobljenim znanjem v šoli sem ...	0,682
Delež pojasnjene variance (%)	54,81

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 22: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Šolska deviantnost'

	Komponenta
	Šolska deviantnost
Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si imel(a) slabe ocene?	0,663
Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si prepisoval(a) pri testih?	0,691
Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si izostajal(a) od pouka neopravičeno?	0,764
Kako pogosto je bilo zate v zadnjem razredu OŠ značilno, da si izostajal(a) od pouka neopravičeno?	0,737
Delež pojasnjene variance (%)	51,09

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 23: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Bližina očeta'

	Komponenta
	Bližina očeta
Z očetom sem si bil(a) v zadnjem razredu OŠ bolj blizu kakor večina ljudi moje starosti.	0,633
Moj oče mi je v zadnjem razredu OŠ zaupal.	0,745
Moj oče mi je v zadnjem razredu OŠ dajal pravo mero naklonjenosti.	0,773
Kadar me v zadnjem razredu OŠ ni bilo doma, je moj oče vedel, kje sem.	0,564
Delež pojasnjene variance (%)	67,86

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 24: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Bližina matere'

	Komponenta
	Bližina matere
Z materjo sem si bil(a) v zadnjem razredu OŠ bolj blizu kakor večina ljudi moje starosti.	0,727
Moja mati mi je v zadnjem razredu OŠ zaupala.	0,858
Moja mati mi je v zadnjem razredu OŠ dajala pravo mero naklonjenosti.	0,852
Kadar me v zadnjem razredu OŠ ni bilo doma, je moja mati vedela, kje sem.	0,681
Delež pojasnjene variance (%)	61,37

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 25: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Nadzor obeh staršev'

	Komponenta
	Nadzor obeh staršev
Moja mati je v zadnjem razredu OŠ želela vedeti, kje sem, ce se nisem vrnil(a) domov takoj po končanem pouku.	0,767
Moja mati je v zadnjem razredu OŠ želela vedeti, kje in s kom sem, ko me v prostem času ni bilo doma.	0,801
Moj oče je želel v zadnjem razredu OŠ vedeti, kje sem, če se nisem vrnil(a) domov takoj po končanem pouku.	0,842
Moj oče je v zadnjem razredu OŠ želel vedeti, kje in s kom sem, ko me v prostem času ni bilo doma.	0,849
Delež pojasnjene variance (%)	66,50

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 26: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Navezanost na šolo'

	Komponenta
	Navezanost na šolo
V zadnjem razredu OŠ sem imel(a) rad(a) šolo.	0,722
V zadnjem razredu OŠ sem bil(a) v šoli uspešen(na).	0,739
Biti uspešen(na) v šoli, je bilo zame v zadnjem razredu OŠ pomembno.	0,830
Zame je bilo v zadnjem razredu OŠ pomembno, kaj si učitelji mislijo o meni.	0,630
Delež pojasnjene variance (%)	53,84

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 27: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Negativna samopodoba'²¹

	Komponenta
	Negativna samopodoba
Mislím, da sem vsaj enakovreden(na) drugim ljudem.	-0,446
Imam veliko dobrih lastnosti.	-0,493
Pogosto se počutím kot neuspešen človek.	0,676
Stvari rešujem vsaj tako uspešno kot večina drugih.	-0,451
Zdi se mi, da nimam biti na kaj ponosen(na).	0,573
Do sebe imam pozitíven odnos.	-0,746
V glavnem sem zadovoljen(na) s seboj.	-0,743
Želim si, da bi se lahko bolj cenil(a).	0,584
Pogosto se počutím, kot da nisem za nobeno rabo.	0,756
Včasih se mi zdi, da nimam nobenih kvalitét.	0,771
Delež pojasnjene variance (%)	40,47

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

21 V originalni faktorski rešitvi smo sicer dobili dvo-faktorsko rešitev (takšne rešitve so se pogosto pojavljale tudi v drugih raziskavah (gl. Blascovich in Tomaka, 1991, 121), ki pa smo jo iz teoretičnih razlogov prisilili v eno-faktorsko rešitev.

Tabela 28: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Socialna anksioznost'

	Komponenta
	Socialna anksioznost
Nekaj časa traja, da premagam svojo sramežljivost v novih situacijah.	0,736
Povzročča mi težave, če me pri delu kdo opazuje.	0,679
Zelo hitro sem v zadregi.	0,792
Težko mi je pogovarjati se z neznanci.	0,739
Počutim se napeto, če govorim pred skupino ljudi.	0,737
V velikih skupinah se počutim nelagodno	0,704
Delež pojasnjene variance (%)	53,56

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 29: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Odtujenost'

	Komponenta
	Odtujenost
Včasih nisem povsem prepričan(a), kdo sploh sem.	0,643
Življenje je zame prazno in brez pomena.	0,675
Težko je vedeti, kako naj se vedem, dokler ne vem, kaj drugi pričakujejo.	0,674
Pogosto se počutim izključenega (izključeno) iz tega, kar počnejo drugi.	0,805
Zdi se mi, da me večina ljudi ne sprejema takšnega (takšno), kot sem.	0,732
Ponavadi nikogar ne zanima, kako se resnično počutim	0,735
Delež pojasnjene variance (%)	50,78

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 30: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Anomičnost'

	Komponenta
	Anomičnost
Danes ni nobenih resničnih pravil, po katerih bi živeli.	0,686
Danes je vse tako negotovo, da se ti lahko pripeti karkoli.	0,783
Problem današnjega sveta je v tem, da ljudje ne verjamejo v nič.	0,665
Včasih se težko odločim, kaj je prav in kaj ne.	0,599
Delež pojasnjene variance (%)	47,14

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 31: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Interni lokus nadzora'

	Komponenta
	Interni lokus nadzora
Če želim, da mi gre v šoli dobro, se moram sam potruditi z učenjem.	0,716
Če v šoli dobim slabo oceno, sem ponavadi sam(a) kriv(a).	0,789
Mislím, da so moji uspehi in neuspehi predvsem rezultat mojega dela.	0,843
Delež pojasnjene variance (%)	61,52

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 32: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Eksterni lokus nadzora - močni drugi'

	Komponenta
	Eksterni lokus nadzora - močni drugi
Če mi gre slabo v šoli, je to ponavadi zato, ker me ima učitelj na piki.	0,708
Najboljša pot do dobrih ocen je, da pripravim učitelja do tega, da sem mu všeč.	0,820
Če hočem doseči, kar si želim, moram večkrat ustreči tistim, ki mi lahko to dajo.	0,740
Delež pojasnjene variance (%)	57,36

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 33: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine'

	Komponenta
	Eksterni lokus nadzora – neznane okoliščine
Kadar mi gre v šoli slabo, ponavadi ne razumem, zakaj.	0,809
Kadar v šoli dobim slabo oceno, mi ponavadi ni jasno, zakaj sem jo dobil(a).	0,821
Velikokrat ne razumem, zakaj mi nekatere stvari gredo narobe.	0,796
Delež pojasnjene variance (%)	65,40

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 34: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Družbeni položaj družine'

	Komponenta
	Družbeni položaj družine
Najvišja dokončana izobrazba tvoje mame...	0,825
Najvišja dokončana izobrazba tvojega očeta...	0,839
Kako bi označil ekonomsko stanje tvoje družine?*	-0,601
Delež pojasnjene variance (%)	58,23

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

* Trditev je bila v sumacijski spremenljivki rekodirana.

Tabela 35: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Dijaški kulturni kapital'

	Komponenta
	Kulturni kapital
Kako pogosto si se v zadnjem razredu osnovne šole ukvarjal s kulturnimi obšolskimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,776
Kako pogosto si se v zadnjem razredu osnovne šole ukvarjal/a z raziskovalnimi obšolskimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,631
Kako pogosto si se v zadnjem razredu osnovne šole ukvarjal/a z drugimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,532
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času aktivno ukvarjal z umetnostjo?	0,671
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času, hodil na razstave in v gledališče?	0,675
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času bral knjige?	0,621
Delež pojasnjene variance (%)	42,95

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 36: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Kulturni kapital – starševsko-otroški'²²

	Komponenta
	Kulturni kapital
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času, hodil na razstave in v gledališče?	0,712
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času bral knjige?	0,579
Kako pogosto v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času aktivno ukvarjal z umetnostjo?	0,656
Najvišja dokončana izobrazba matere.	0,581
Najvišja dokončana izobrazba očeta.	0,579
Delež pojasnjene variance (%)	38,93

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Tabela 37: Matrika komponent trditev spremenljivke 'Prostočasovne dejavnosti'

	Komponenta	Komponenta	Komponenta	Komponenta	Komponenta	Komponenta
	Organizirane in kulturne dejavnosti	Vrstniki	Pasivno preživljanje prostega časa	Družina	Športne dejavnosti	Elektronski mediji
*športnimi obšolskimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?					0,858	
*kulturnimi obšolskimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,732					
*raziskovalnimi obšolskimi dejavnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,587					
*pripravami na tekmovanja v znanju, ki jih je organizirala šola?	0,605					
*drugimi aktivnostmi, ki jih je organizirala šola?	0,471					
*igral(a) in delal(a) na računalniku?						0,732

²² V originalni faktorski rešitvi smo dobili dvo-faktorsko rešitev, ki pa smo jo za namene vpliva sumacijske spremenljivke kulturnega kapitala na šolsko uspešnost iz teoretičnih razlogov prisilili v eno-faktorsko rešitev.

*informativne oddaje na TV?						0,780
*telefoniral(a) prijateljem(icam)?		0,657				
*s prijatelji?		0,681				
*umetnostjo?	0,673					
*poslušal(a) glasbo?		0,400				
*organizirane dejavnosti zunaj šole?	0,577					
*s športom?					0,847	
*verske aktivnosti?				0,402		
*hodil(a) v kino?		0,512				
*koncerte in disko?		0,772				
*gostinske lokale?		0,720				
*sorodnike?				0,785		
*starši hodil(a) na izlete?				0,684		
*spal(a) in lenaril(a)?			0,620			
*pisal(a) dnevnik, pesmi, pisma?	0,482					
*gledališče in na razstave?	0,686					
*razvedrilni program na TV?			0,560			
*bral(a) knjige?	0,540					
*dolgočasil(a)?			0,662			
*bral(a) časopise in revije?			0,549			
Delež pojasnjene variance (%) (kumulativa=51,30%)	13,64	10,22	7,57	7,40	7,12	5,33

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

Vrednosti manjše od 0,4 niso prikazane.

* »Kako pogosto si se v zadnjem razredu osnovne šole ukvarjal z naslednjimi občolskimi dejavnostmi....?«

PRILOGA 2:

Slovar terminov

Cronbach alfa – Mera zanesljivosti (interne konsistentnosti) sumacijske spremenljivke. Vrednost nam pove ali je skupina izbranih spremenljivk primerna za merjenje nekega enodimenzionalnega pojava.

Faktorska analiza - Metoda za redukcijo podatkov, s katero se analizira povezanost med spremenljivkami. Faktorska analiza nakaže, ali je sprejemljivo večje število spremenljivk združiti v sumacijsko spremenljivko.

Korelacijski koeficient - Meri jakost linearne povezanosti med dvema spremenljivkama. Vrednosti koeficienta se ponavadi gibljejo od -1 (popolna negativna povezanost) do $+1$ (popolna pozitivna povezanost). Vrednost 0 pomeni, da med spremenljivkama ni povezanosti. Vrednosti -1 in $+1$ so idealne (ekstremne) in jih v družboslovju ni zaznati.

Kvartili - Točke, ki razdelijo neko množico, vzorec, v frekvenčno distribucijo ali vrsto urejenih podatkov na štiri enake dele.

Regresijska analiza - Statistična metoda, s katero analiziramo odnos med odvisno spremenljivko in eno, ponavadi pa več neodvisnimi spremenljivkami. Regresijski

model, v katerega vključimo spremenljivke na osnovi teoretičnih predpostavk, testiramo na vzorcu populacije, ter z njim napovemo vrednost neodvisne spremenljivke.

Sumacijska spremenljivka – Spremenljivka, ki nastane z združitvijo večjega števila posameznih spremenljivk. Tvorjenje sumacijske spremenljivke je smiselno le v primeru enodimenzionalnosti preučevanega konstrukta.

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website (<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

