



---

# ŠOLSKI USPEH – SO KLJUČNE SPOSOBNOSTI, TRUD ALI OBOJE?

Področje: PSIHOLOGIJA

Vrsta naloge: RAZISKOVALNA NALOGA

Avtorja:

Tilen Kolbe, 9. razred

Maja Stopar, 9. razred

Mentorica: MARINA VIDMAR, univ. dipl. psihologinja

Šolsko leto 2022/23

OŠ FRANCA ROZMANA STANETA LJUBLJANA

PRUŠNIKOVA ULICA 85, 1210 LJUBLJANA - ŠENTVID

## Kazalo

1. POVZETEK.....	3
2. UVOD.....	4
3. TEORETIČNI DEL .....	4
3.1. Učna uspešnost in učno uspešni učenci .....	4
3.2. Dejavniki učne uspešnosti .....	5
3.2.1. Inteligentnost kot dejavnik učne uspešnosti .....	7
3.2.2. Učne navade kot dejavnik učne uspešnosti .....	10
4. EMPIRIČNI DEL .....	12
4.1. Namen raziskave.....	12
4.2. Hipoteze.....	12
4.3. Metoda .....	13
4.3.1. Udeleženci .....	13
4.3.2. Pripomočki.....	13
4.3.3. Postopek.....	14
4.4. Rezultati .....	15
4.5. Razprava .....	18
4.6. Zaključek .....	21
5. VIRI IN LITERATURA.....	22
6. PRILOGE.....	23

### Seznam prilog:

- Vprašalnik učnih navad

## 1. POVZETEK

Mnogo učencev enači inteligentnost in učni uspeh v smislu »petice ima, ker je pameten (ali pametna)«, kar pa je precej poenostavljena sodba. Učni uspeh je kompleksen pojav, odvisen od mnogih dejavnikov, ki jih v osnovi delimo na fiziološke, psihološke, fizikalne in socialne. V pričujoči raziskavi sva se osredotočila na dva psihološka dejavnika – intelektualne sposobnosti in učne navade ter ugotavljala, kako sta povezana z učnim uspehom učencev. V raziskavi je sodelovalo 37 devedesetletcev in devetdesetletnic z naše šole, od tega 62 % fantov in 38 % deklet. Kot mero intelektualnih sposobnosti sva uporabila elektronsko različico Multifaktorske baterije testov Zavoda RS za zaposlovanje, kot mero učnih navad sva uporabila vprašalnik o učnih navadah, ki sva ga na podlagi prebrane literature sestavila sama, kot mero učnega uspeha pa lanske zaključne ocene slovenščine, matematike in angleščine ter seštevke le-teh. V skladu s hipotezami sva ugotovila, da imajo učenci z višjimi računskimi sposobnostmi v povprečju višjo oceno pri matematiki, da imajo učenci z višjo sposobnostjo besednega razumevanja v povprečju višjo oceno pri slovenščini in angleščini, da imajo učenci z višjo splošno intelektualno sposobnostjo v povprečju višji skupni učni uspeh ter da imajo učenci z boljšimi učnimi navadami v povprečju višji skupni učni uspeh.

**Ključne besede:** učna uspešnost, intelektualne sposobnosti, učne navade

## 2. UVOD

Sva Maja in Tilen, učenca 9. razreda OŠ Franca Rozmana Staneta Ljubljana. Ker se to leto vpisujeva v srednjo šolo in ker je učni uspeh ključni kriterij v primeru omejitve vpisa, sva se začela spraševati, kaj vse vpliva na učni uspeh. Ko se pogovarjava s sošolci, kako in koliko se učijo, se jih veliko »hvali«, da se malo ali nič ne učijo, kar še posebej težko verjameva »odličnjakom«. Nekateri se učijo tik pred testi, nekateri pa pričnejo utrjevati že več dni pred testom. Nekateri redno delajo domače naloge, drugi ne. Obenem sva z začudenjem ugotavljala, da se pogosto zgodi, da dobijo učenci, ki so se manj učili, višjo oceno kot učenci, ki so se več učili ali celo učenci, ki imajo redne inštrukcije – dodatno najeto učno pomoč. Od česa so torej odvisne razlike v učnem uspehu? Na tej točki sva se pričela spraševati o inteligentnosti oz. intelektualnih sposobnostih. Kako pomembne so intelektualne sposobnosti za učni uspeh? Učenci se raje pohvalijo, da so njihove visoke ocene posledica tega, da so »tako pametni«, kot da bi izpostavljali, da so rezultat truda, vestnosti, dobrih učnih navad. Ali so torej tisti, ki imajo najvišje ocene v razredu, tudi najbolj inteligentni? Prebrala sva veliko literature o učni uspešnosti in ugotovila, da obstaja veliko dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost, in da sta inteligentnost in učne navade le dva izmed njih. Odločila sva se, da v svoji raziskavi preveriva, ali imajo učenci z višjimi intelektualnimi sposobnostmi in učenci z boljšimi učnimi navadami dejansko v povprečju boljši učni uspeh.

## 3. TEORETIČNI DEL

### 3.1. Učna uspešnost in učno uspešni učenci

Učna uspešnost je opredeljena z učnimi cilji oziroma standardi znanja, ki so postavljeni kot merilo učenčevih dosežkov pri določeni starosti (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013). Tomori (2002, v: Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013) meni, da učna uspešnost ne predstavlja zgolj s številkami izražene izida posameznikovih prizadevanj, temveč zajema tudi: sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja; razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanja stališč, iskanja novih rešitev ipd.; razvoj delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja in organiziranja dela; sodelovalno učenje; razvijanje različnih spretnosti in veščin.

Učno uspešni učenci imajo po definicijah sodeč eno ali več značilnosti, ki sodijo v polje nadarjenosti. Pri tem izpostavljamo motivacijo, ustvarjalnost, visoko storilnost in visoke dosežke. Tovrstni učenci imajo namreč določene specifične lastnosti in prednosti v razvoju, ki jih od drugih vrstnikov ločujejo (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013).

Učno uspešni učenci so tisti učenci, ki pri učenju dosegajo rezultate, kar se kaže v dosežkih, ocenah (testi, splošni učni uspeh ...), ter so pri učenju učinkoviti z vidika

vrednotenja znanja. Seveda je znotraj te skupine veliko sposobnih učencev ali nadpovprečno sposobnih, katerih sposobnosti, predvsem umske oziroma intelektualne (ko govorimo o šolskem učenju) so pomemben dejavnik uspešnosti, ne pa edini. Med učno uspešnimi učenci so pogosto taki, ki imajo čisto povprečne intelektualne sposobnosti (to pomeni, da imajo dobre sposobnosti, ampak ne nadpovprečne, vendar imajo razvite učne navade in strategije, dobro učno motivacijo, torej še vse druge psihološke dejavnike, ki pripomorejo k uspehu), med njimi pa so tudi taki, ki sicer nimajo izrazitih učnih navad, posebno visoke motivacije, ampak dosegajo dobre uspehe v šoli zaradi svojih nadpovprečnih intelektualnih sposobnosti. Torej, v skupini učno uspešnih učencev imamo lahko obe "podskupini" – tako nadpovprečno sposobne kot tudi povprečno sposobne učence (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013).

Rezultati raziskav kažejo, da je učna uspešnost oz. neuspešnost relativno stabilna v času osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (npr. Gutman, Sameroff in Cole, 2003, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007), kot tudi to, da so že zgodnje izkušnje, pridobljene v predšolskem obdobju, pomembne za otrokovo oz. mladostnikovo kasnejšo uspešnost v šoli (npr. Hoover, 2003, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007).

### 3.2. Dejavniki učne uspešnosti

Uspešnost na katerem koli področju je rezultat sposobnosti in vloženega truda (Gagne, St Pere 2001, v: Puklek Levpušček in Zupančič 2009).

Poznamo različne dejavnike učne uspešnosti.

Puklek Levpuščkova in Zupančičeva (2009) izpostavljata notranje dejavnike (fiziološki in psihološki) in zunanje dejavnike (fizični in socialni), ki sodoločajo učno uspešnost učencev. Med *fiziološke dejavnike* spada splošno telesno počutje, raven energije, delovanje živčnega sistema, stanje čutil, hormonsko ravnovesje, zaznavno-gibalno usklajevanje. Med *psihološke dejavnike* uvrščamo intelektualne sposobnosti, razvojno stopnjo mišljenja, govorno kompetentnost, predznanje, osebnostne značilnosti, motivacijo za učenje, zaznavno učno samoučinkovitost, spoznavne in učne stile, uporabo spoznavnih in metaspoznavnih strategij pri učenju, značilnosti čustvovanja in vedenja. *Fizikalni dejavniki* so pogoji v okolju, ki vplivajo na kakovost učenja: osvetljenost, temperatura, urejenost, zračnost prostora ter hrup. *Socialni dejavniki* so značilnosti družbenega okolja: značilnosti družine, značilnosti razrednega konteksta, učiteljev in šole, značilnosti vrstniškega konteksta ter značilnosti širšega družbenega okolja. Psihološki in socialni dejavniki se med seboj prepletajo in imajo neposredne in posredne ter interakcijske učinke na učno uspešnost (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Čeprav so znanstveniki prišli do pomembnih ugotovitev, ki pričajo, da je učna uspešnost do določene mere pod genetskim vplivom, ne smemo le-te obravnavati prek napačnega razumevanja, da je zaradi genetskega vpliva, ki je biološko vgrajen, slednja nespremenljiva (Plomin in Walker, 2003, v: Puklek Levpušček, Zupančič, 2009). Učna uspešnost je namreč poleg genetskega vpliva izredno zaznamovana s sistemom izobraževanja in motivacijo učenca, zunanji in notranji dejavniki, ki so močnejši od njenega dednega zapisa. Kljub vlogi dedne zasnove so najpomembnejši dejavniki učne uspešnosti pri učencu psihološki in socialni dejavniki (Puklek Levpušček, Zupančič, 2009). Dedne zasnove delujejo predvsem kot možnosti ali potenciali, zapisani v dednih ali genetskih programih naših genov. Kako se bodo ti uresničili, je odvisno od vplivov okolja in samodejavnosti (Okoren, 2015).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) ugotavljata, da splošna spoznavna sposobnost oziroma inteligentnost pomembno napoveduje otrokove učne dosežke, poleg inteligentnosti pa na učno uspešnost vplivajo tudi učenčeve osebnostne poteze, ki se izkazujejo kot odprtost, ekstravertnost in v manjši meri nevroticizem. Učna uspešnost je izredno močno povezana tudi z učno motivacijo, ki na učne dosežke oziroma rezultate učenja vpliva prek učnega procesa ter kognitivnih in metakognitivnih procesov, ki v njem sodelujejo (Juriševič, 2009, v: Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013).

(Učna) motivacija pomaga racionalno izrabiti čas in sredstva za izobraževanje, v učenje vložiti potrebno energijo in napore (Krajnc, 1982, v: Potokar in Jereb, 2003). Če je človek motiviran, se je pripravljen učiti v najrazličnejših situacijah, včasih tudi v izrazito neugodnih razmerah. Kaj je pomembnejše za učenje: sposobnosti ali motivacija? Sposobnosti so samo možnost za učenje. Šele motivi to možnost uresničijo. Mnogim šolskim neuspehom botruje pomanjkanje motivacije in ne sposobnosti. V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez študenta samega (npr. storilnostne motivacije) in značilnosti učne situacije (npr. načina profesorjevega poučevanja in spodbujanja, zanimivosti snovi ipd.) (Potokar in Jereb, 2003).

Pri različno starih posameznikih se je v različnih deželah izkazala vestnost (organiziranost pri učenju, samodisciplina in motiviranost za doseganje ciljev) kot najbolj dosleden napovednik učne uspešnosti (npr. Barbaranelli idr. 2003; Chamorro Premuzic, Furnham 2003; De Raad, Schouwenburg 1996; Digman 1989; Mervielde idr. 1995, v: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

K. Laidra idr. (2007, v: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) so ugotovili, da so učne dosežke pri mlajših (2., 3., 4. razred) in starejših (od 5. razreda dalje) estonskih učencih napovedovale štiri osebnostne poteze: vestnost (organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost, vztrajnost), odprtost (intelektualne sposobnosti, spretnosti,

zanimanja, radovednost, ustvarjalnost) in ekstravertnost v obeh skupinah, sprejemljivost (altruizem, sodelovalnost, prijaznost) pri mlajših učencih in nevroticizem (čustvena nestabilnost; nagnjenost k stalnim izkušnjam negativnih čustev) pri starejših učencih.

Raziskovalci (npr. Laidra, Pullmann in Allik, 2007; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006b, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) ocenjujejo, da se z učno uspešnostjo visoko povezujejo zlasti sledeče individualne oz. psihološke značilnosti mladostnikov: intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost in osebne značilnosti. Izmed družinskih spremenljivk pa ima, kot kažejo rezultati več raziskav (npr. Laidra idr., 2007; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006b, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007), pomemben, bodisi neposreden ali posreden učinek na šolsko uspešnost izobrazba otrokovih/mladostnikovih staršev.

Okoren (2015) podobno navaja, da je uspeh pri študiju odvisen on različnih dejavnikov. Poleg prevladujočih, ki so inteligentnost in sposobnost dojetanja, delovne navade, predhodno znanje, nadarjenost in dojemljivost posameznika na določenem področju, so prisotni še manj pomembni dejavniki, kot so privzgojena stališča in prepričanje osebe, izoblikovana osebnost, nazori, religijski in etični pogledi ter psihološki dejavniki.

### 3.2.1. Inteligentnost kot dejavnik učne uspešnosti

Inteligentnost sodi na področje sposobnosti, torej dispozicij (potencialov) za dosežke, določneje pa na področje umskih sposobnosti, ki jih moramo razlikovati od telesnih (gibalnih in statičnih) in psihomotoričnih sposobnosti. Inteligentnost je treba tudi razlikovati od drugih umskih zmožnosti in talentov. Večina raziskovalcev inteligentnosti pojmuje inteligentnost kot kronska umsko oziroma kognitivno sposobnost, torej kot splošno umsko sposobnost (Musek, 2004).

Inteligentnost so sicer zelo različno definirali (npr. Musek, 1993, v: Musek, 2004), vendar se raziskovalci dokaj ujemajo v opredelitvi, da je inteligentnost splošna sposobnost učinkovitega mišljenja in reševanja problemov. Njena osnova je hitrost in točnost predelovanja informacij, kar je slutil že Galton (1883, v: Musek, 2004), novejši raziskovalci inteligentnosti pa pogosto vidijo v inteligentnosti sposobnost učinkovite predelave informacij (Deary, Stamp in Stough, 1996; Sternberg, 1977; Vernon Stamp; Mori, 1992; Wickett, Stamp in Vernon, 1994, v: Musek, 2004). Pogačnik (1995, str. 12-14, v: Musek, 2004) definira inteligentnost »kot sposobnost živih bitij, da obdelujejo informacije na način, ki je zanje nov.« Učinkovita predelava informacij je namreč osnova za to, kar so opazali starejši avtorji v svojih poskusih definiranja inteligentnosti: da je inteligentnost močno razvidna v sposobnostih abstraktnega mišljenja (Terman, 1916, v: Musek, 2004), in v sposobnostih za učenje, za pridobivanje novih spoznanj, za razumevanje in uvidevanje

miselnih odnosov (Spearman, 1904, 1923, 1927, v: Musek, 2004). Inteligentnost je torej sposobnost, je dispozicija, pogoj za učenje, ne pa nekaj, kar je samo naučeno. Vse to bi lahko povezali tudi s klasično definicijo, po kateri pomeni inteligentnost mero prilagajanja na nove situacije, iznajdljivost in učinkovitost pri soočanju z njimi (Sternberg in Detterman, 1986, v: Musek, 2004).

Merjenje in spremljanje razvoja umskih sposobnosti v daljšem obdobju je pokazalo, da intelektualne sposobnosti na začetku hitro rastejo, nato se rast nekje med 16. in 20. letom ustali, med 30. in 40. letom pa se začne počasno upadanje nekaterih intelektualnih funkcij, ki je nato vse hitrejše v starosti po 70. letu (Beitinger in Mandl, 1994; v: Potokar in Jereb, 2003).

Inteligentnost ima v življenju pomembno vlogo in nasprotne trditve, ki jih včasih slišimo, nimajo nobene osnove. Inteligentnost res bolj napoveduje šolske in akademske dosežke kot npr. poklicno in medosebno uspešnost, vendar to prav nič ne spremeni dejstva, da je inteligentnost med dejavniki, ki so najbolj prediktivni v našem življenju (Musek, 2004).

Inteligentnost in učno uspešnost povežemo tako, da lahko na primer inteligentnejši učenci hitreje in učinkoviteje rešujejo šolske naloge, kar posledično vodi do boljše učne uspešnosti v primerjavi z učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (Furnham in Chamorro Premuzic, 2004, v: Okoren, 2015)

Dosedanje študije konsistentno kažejo dokaj močno koreliranost med rezultati inteligenčnih testov in šolsko uspešnostjo. Neisser in sodelavci (1996; v: Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007) tako poročajo o povprečni korelaciji na ravni približno  $r = 0,50$ . Gottfredson (1998: 24, v: Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007) v tej luči inteligentnost obravnava kot kategorijo, ki naj bi bila celo »najbolj signifikanten prediktor šolske uspešnosti«.

Najbolj nesporno je inteligentnost dominanten napovedovalec šolske uspešnosti. Edini faktor, ki jo bolje napoveduje, je prejšnja šolska uspešnost. Povzetek številnih raziskav kaže na povprečno korelacijo 0,50 med merjeno inteligentnostjo in učnim uspehom (Neisser in sod., 1996, v: Musek, 2004). To pomeni, da samo inteligentnost pojasnjuje 25 odstotkov variance učne uspešnosti; ostalo odpade na osebne lastnosti in množico drugih prediktorjev. Ne glede na to, da lahko različni dejavniki vplivajo na korelacijo med inteligentnostjo in učnim uspehom, pa ni videti nobenega, ki bi to korelacijo povsem izničil ali pa ji celo obrnil predznak (Cronbach in Snow, 1977, v: Musek, 2004). Nikakor torej ne moremo pričakovati, da bodo približno enako inteligentni učenci pridobili enako znanje; to je v veliki meri odvisno tudi od učiteljev in učnih načrtov (Stevenson in Stigler, 1992, v: Musek, 2004). Japonski učenci pridobijo npr. več matematičnega znanja kot njihovi enako inteligentni ameriški vrstniki (Musek, 2004).



Za splošni učni uspeh so najbolj pomembne umske (mentalne, kognitivne) sposobnosti, medtem ko so druge vrste sposobnosti pomembne le pri nekaterih predmetih ali šolskih usmeritvah (Potokar in Jereb, 2003).

O povezavah med intelektualnimi sposobnostmi in učnim uspehom pričajo mnoge študije.

Osnovnošolci z višjimi intelektualnimi sposobnostmi so dosegali višje rezultate pri predmetih matematika, slovenščina in biologija kot tisti, ki imajo nižje intelektualne sposobnosti (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006). Rezultati raziskav (npr. O'Connor in Paunonen 2007; Smrtnik Vitulić in Prosen, 2012, v: Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006) pa kažejo, da pomen intelektualnih sposobnosti s starostjo upada, saj so študentje za razliko od osnovnošolcev že selekcionirana populacija glede na njihove intelektualne sposobnosti.

Nizozemski raziskovalci (Bartels idr., 2002, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) so v vzdolžni študiji dvojčkov preučevali, kako se intelektualne sposobnosti otrok/mladostnikov, ki so jih ocenjevali, ko so bili le-ti stari 5, 7, 10 in 12 let, povezujejo z njihovimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja pri 12 letih (dosežki na nacionalnem preizkusu so bili uporabljeni kot merilo za vpis na srednjo šolo). Rezultati so pokazali, da se otrokove/mladostnikove intelektualne sposobnosti zmerno do visoko povezujejo z učno uspešnostjo mladostnikov pri 12 letih. Avtorji nadalje ocenjujejo, da so povezanosti med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in njihovo učno uspešnostjo v veliki meri genetsko posredovane, pomembno vlogo pa imajo tudi dejavniki deljenega okolja (gre za okolje, ki si ga posamezniki delijo in deluje na skupinski ravni, npr. socialnoekonomski status družine, šolska politika); pri 12-letnikih imajo pomembno vlogo tudi dejavniki nedeljenega okolja (gre za okolje, ki deluje na individualni ravni, oz. za specifične izkušnje posameznika. L. A. Thomson in sodelavca (1991, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) na osnovi rezultatov raziskave, v katero so vključili dvojčke, stare od 6 do 12 let (povprečna starost je bila 9;8 let), poročajo o drugačnih rezultatih kot navedeni nizozemski raziskovalci. Kot mero otrokove/mladostnikove učne uspešnosti so uporabili dosežke na preizkusu učnih spretnosti, ki vključuje področja matematike, branja in govora, kot mero otrokovih/mladostnikovih intelektualnih sposobnosti pa dosežke na bateriji preizkusov specifičnih sposobnosti, in sicer besednih, prostorskih in spominskih ter hitrost zaznavanja. Ugotovili so, da se učna uspešnost učencev zmerno povezuje z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi ter da se vse specifične intelektualne sposobnosti ne povezujejo enako visoko z učno uspešnostjo (spominske sposobnosti so se z dosežki na preizkusu učnih spretnosti povezovale najnižje).

Tudi W. Johnson, McGue in Iacono (2006, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) ugotavljajo, da se pri mladostnikih, starih 11 let, intelektualne sposobnosti, ki so jih ocenili z Wechslerjevo lestvico inteligentnosti za otroke – revidirana verzija – WISC-R, zmerno do

visoko povezujejo (koeficienti povezanosti so od 0,39 do 0,59) z njihovo učno uspešnostjo.

O zmerni do visoki, vendar pomembni povezanosti med splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo poročajo tudi Pind, E. Gunnardottir in Johannesson (2003, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007).

Učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi so učno uspešni, čeravno prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, medtem ko učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti. L. Gutman in sodelavca (2003, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) so dobili nekoliko drugačne rezultate. Menijo, da se otrokove intelektualne sposobnosti pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo le v spodbudnem družinskem okolju (torej, če gre za odsotnost rizičnih dejavnikov).

Wechsler, Boben in Bucik (2001, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) poročajo, da je učna uspešnost pomembno povezana z dosežki otrok/mladostnikov na Wechslerjevi lestvici inteligentnosti za otroke – tretja izdaja, WISC-III. Rezultati standardizacijske študije WISC-III, ki je bila izvedena na vzorcu ameriških otrok/mladostnikov, starih od 6 do 16 let, kažejo, da so povezanosti med dosežki otrok/mladostnikov na preizkusu WISC-III in dosežki na več standardiziranih preizkusih učnih dosežkov (iz matematike, branja in pisnega jezika) višje (koeficienti povezanosti so bili 0,68 pri matematiki; 0,66 pri branju in 0,57 pri pisnem jeziku) kot med dosežki otrok/mladostnikov na WISC-III in učiteljevimi ocenami (koeficienti povezanosti so bili 0,41 pri matematiki; 0,40 pri angleščini; 0,48 pri branju in 0,36 pri črkovanju).

Jensen (1980, v: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) izpostavlja še eno pomembno ugotovitev, in sicer da stopnja povezanosti med inteligentnostjo in učno uspešnostjo na splošno upada s starostjo udeležencev v izobraževanju.

### 3.2.2. Učne navade kot dejavnik učne uspešnosti

Pečjak (1986, v: Skubic, 2013) učne navade definira kot utrjene postopke ali ravnanja pri učenju, ki omogočajo lažje in uspešnejše učenje. Sem spadajo tudi tako imenovane »navade prostora in časa«. Od njih je odvisno kdaj, koliko in kje se nekdo uči, npr. učenje vedno na istem mestu, redno učenje, urejenost učnih pripomočkov ipd., še bolj pa so pomembne učne metode in učne tehnike. Od njih je odvisno, kako se nekdo uči, npr. učenje celote ali po delih, kako snov ponavljamo, kako zapisujemo po razlagi ipd.

Marentič-Požarnik (1980, str. 49, v: Celec, 2009), pa je podala sledečo definicijo učnih navad: *»učne navade predstavljajo celoto vseh tistih načinov ravnanja v učni situaciji,*

*pridobljenih z vajo in ponavljanjem, ki omogočajo lažje, racionalnejše in uspešnejše učenje in ki se prenašajo tudi na podobne situacije.«*

Barica Marentič-Požarnik (1980, v Celec, 2009) meni, da si v šoli »učenci ne bi pridobili le določenih konkretnih znanj, ampak tudi uspešne postopke za pridobivanje znanja; naučili naj bi se učiti se!«

Pri učnih navadah gre za (Marentič-Požarnik, 1980, v Celec, 2009):

- postopke memoriranja,
- aktivno zbiranje pomembnega iz množice informacij,
- kritičen in selektivni pristop,
- uporabo že znanega v novem okolju in v novih situacijah,
- samostojno primerjanje in razmišljanje,
- avtonomno odločanje o pridobitvi znanj.

Navade lahko nastanejo spontano s pogojevanjem, lahko pa jih razvijamo namerno s posnemanjem in ponavljanjem. Pri namernem oblikovanju navad je na začetku potrebna miselna kontrola, a s časom se ta kontrola zmanjšuje in delo opravljamo, ne da bi bili pozorni. Za navade je tudi značilno, da so stereotipne in avtomatizirane ter nam tako dvigajo učinkovitost in prihranijo čas, energijo ter se upirajo spremembam (Kompore, 2001, v Celec, 2009).

O učnih navadah je Marentič-Požarnikova (Marentič-Požarnik, 1980, str. 52, v: Celec, 2009) menila še, da bi bilo nujno, »da bi učitelji na vseh stopnjah in vrstah šol, vse od prvih razredov osnovne šole dalje, načrtno in sistematično razvijali pri učencih potrebne učne navade in spretnosti, v skladu s stopnjo zrelosti učencev in s smotri pouka pri posameznih predmetih in smereh šolanja.«

Obstajajo številni nasveti, katere pristope uporabiti pri učenju. Predvsem pomembno je, da se učenja lotimo sproščeni, saj se oseba, ki je pod stresom, ne more dobro skoncentrirati na učno temo in se v takem primeru nauči mnogo manj kot v sproščenem stanju. Ravno tako si moramo izbrati prijetno okolje, v katerem se dobro počutimo in nam ponuja najboljše možnosti za učenje (Jereb, 1998, v: Skubic, 2013).

Učne navade lahko analiziramo na več sestavin (Marentič-Požarnik, 1988, str. 48 – 49, v: Skubic, 2013):

- Delovne navade v učni situaciji omogočajo uspešno učenje brez odvečnega napora. Gre predvsem za smotrno ureditev prostora in časa za učenje, npr. učenje vedno na istem mestu, urejenost učnih pripomočkov, redno učenje, načrtovanje časa za učenje, primerno ravnotežje med učenjem in počitkom.

- Učne tehnike so uspešni načini učenja, ki pridejo v poštev predvsem pri uporabi raznih sredstev za učenje (sredstva za pisanje, risanje, učbeniki) in pri izvajanju tistih dejavnosti, ki so običajno sestavni del učenja (npr. Kako zapisujemo po razlagi, kako se učimo iz učbenika, ipd.)
- Učne tehnike temeljijo na nekaterih osnovnih besednih spretnostih (govor, branje, pisanje). Na primer pri branju imamo poleg glasnega in estetskega branja tudi zmožnost hitrega (tihega) branja z razumevanjem za ugotavljanje smiselnih povezav in bistvenih ugotovitev v raznih virih informacij – učbeniki, revije, leksikoni, enciklopedije, ipd.
- Metode učenja pa so ustaljeni postopki oziroma zaporedja postopkov, s katerimi pridobivamo znanje. Tu gre za vprašanja, kako pri učenju razdeliti snov glede na čas in vsebino, ali se učiti časovno strjeno ali porazdeljeno z vmesnimi odmori, se učiti po delih ali v celoti, ter kako snov ponavljamo.

## 4. EMPIRIČNI DEL

### 4.1. Namen raziskave

V raziskavi sva želela preučiti, ali se učenci z različnimi intelektualnimi sposobnostmi in učnimi navadami razlikujejo v učni uspešnosti.

### 4.2. Hipoteze

Na podlagi literature sva postavila naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Učenci z višjimi računskimi sposobnostmi imajo v povprečju boljšo oceno pri matematiki.

Hipoteza 2: Učenci z višjimi sposobnostmi besednega razumevanja imajo v povprečju boljšo oceno pri angleščini in slovenščini.

Hipoteza 3: Učenci z višjo splošno inteligentnostjo imajo v povprečju višji skupen učni uspeh.

Hipoteza 4: Učenci z boljšimi učnimi navadami imajo v povprečju boljši skupni učni uspeh.

## 4.3. Metoda

### 4.3.1. Udeleženci

V vzorec je bilo vključenih 37 učencev in učenk devetih razredov naše šole. Fantov je bilo 23 (62,2 %), deklet pa 14 (37,8 %). 21 (56,8 %) učencev je bilo iz oddelka 9. A in 16 (43,2 %) iz oddelka 9. B.

### 4.3.2. Pripomočki

Za merjenje intelektualnih sposobnosti sva uporabila Multifaktorsko baterijo testov - spletni test eMFBT (<https://www.vkotocka.si/novice/emfbtju-na-pot/>)

Spletna multifaktorska baterija testov (eMFBT) je elektronska postavitev uveljavljene baterije MFBT, ki so jo od leta 1978 na Zavodu RS za zaposlovanje uporabljali za namene poklicne orientacije mladostnikov. Osnovo MFBT predstavlja skupek mednarodno priznanih ameriških testov General Aptitude Test Battery (GATB, po slovensko Splošna baterija testov sposobnosti), ki je bila prvič objavljena leta 1947, v 50 letih validirana v več kot 500 študijah ter nazadnje ocenjena glede ustreznosti z vidika nepristranskosti pri testiranju iskalcev zaposlitve leta 1989 (National Research Council, 1989, v: <https://www.vkotocka.si/novice/emfbtju-na-pot/>).

Rezultati eMFBT predstavljajo oceno učenčevih splošnih in specifičnih spoznavnih sposobnosti. S kombinacijo rezultatov na sedmih testih ter upoštevanjem časa, tempa in doslednosti reševanja, dobimo šest sestavljenih lestvic:

- **Hitrost razumevanja besed** se nanaša na sposobnost hitrega in točnega razumevanja besednih vsebin v slovenskem jeziku. Dobri rezultati so dobrodošli pri dejavnostih, kjer je v ospredju uporaba slovenskega jezika (npr. prodajalci, igralci, pravniki, učitelji, novinarji in drugi družboslovni poklici).
- **Računska sposobnost** se nanaša na zmožnost dela s števkami, tako pri reševanju enostavnih računov, kot reševanju vsakdanjih izzivov z uporabo matematike. Dobri rezultati so zaželeni pri dejavnostih, kjer je potrebno računati in logično razmišljati (npr. mizarji, računovodje, programerji, naravoslovni in tehnični poklici).
- **Prostorska sposobnost** se nanaša na predstavo predmetov v prostoru in zaznavanje podrobnosti na njih. Učenci, ki imajo visok rezultat, dobro zaznavajo podrobnosti na predmetih, se znajdejo pri branju načrtov, orientaciji v prostoru ter hitro opazijo razlike in podobnosti med dvema slikama. Dobri rezultati so zaželeni pri poklicnih skupinah kot so vozniki, frizerji, gradbeniki, arhitekti, oblikovalci, zobozdravniki...
- **Hitrost obdelave podatkov** se nanaša na natančno in hitro opazovanje majhnih razlik v skupini znakov. Učenci, ki imajo visok rezultat, hitro opazijo

podrobnosti v besedilu ali med številkami ter zmorejo dlje časa hitro reševati enostavne naloge. Dobri rezultati so pomembni pri poklicih kot so lektorji, revizorji, kontrolorji kakovosti izdelkov...

- **Koncentracija** pove, ali je učenec naloge reševal dosledno in z enakim tempom. Učenci, ki dosežejo visok rezultat, naloge rešujejo pozorno, zunanji dražljaji pa ne zmotijo njihove zbranosti.
- **Skupna lestvica** vključuje rezultate vseh testov in omogoča predvidevanje, kako uspešen bo učenec pri učnih izzivih. Učenci, ki imajo visok skupni rezultat, imajo več možnosti za uspeh na učno bolj zahtevnih izobraževalnih programih (<https://www.vkotocka.si/novice/emfbtju-na-pot/>)

Za merjenje učnih navad sva na podlagi prebrane literature sama sestavila vprašalnik o učnih navadah, ki ga sestavlja 5 trditev. Učenci so na 5-stopenjski lestvici ocenili, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje.

### 4.3.3. Postopek

Najprej sva poiskala in preučila literaturo s področja dejavnikov učne uspešnosti. Nato sva pripravila pisno soglasje za sodelovanje v raziskavi. Raziskavo (njen namen in potek) sva osebno predstavila učencem v 9. A in 9. B oddelku naše šole in jih prosila za sodelovanje. Obenem sva nagovor in prošnjo za sodelovanje v raziskavi prek oddelčnih mailing list poslala še staršem. Ko sva pridobila soglasja, sva pričela s pridobovanjem podatkov. Najprej so učenci v računalniški učilnici reševali test eMFBT. Vsak je dobil svojo šifro za dostop v program. Reševanje testa je trajalo približno dve šolski uri. Vprašalnike o učnih navadah sva učencem, ki so imeli soglasje za sodelovanje v raziskavi, razdelila med učno uro (v dogovoru z učiteljico). Izpolnjevanje ankete je trajalo 2-3 minute. Sledil je vnos podatkov, obdelava podatkov in grafični prikaz s pomočjo programa Excel. Rezultate testa eMFBT aplikacija eMFBT avtomatsko vrednoti glede na slovenske norme in opedeli kot izrazito podpovprečne, podpovprečne, povprečne, nadpovprečne in izrazito nadpovprečne. Učence sva glede na sposobnosti na posameznem podtestu razdelila v 3 skupine: v prvi skupini so bili učenci z izrazito podpovprečnimi in podpovprečnimi dosežki, v drugi skupini učenci s povprečnimi dosežki in v tretji skupini učenci z nadpovprečnimi in izrazito nadpovprečnimi dosežki. Nato sva za vsako od skupin izračunala povprečno oceno oz. povprečen skupni uspeh iz lanskega šolskega leta (ocena slovenščine + ocena matematike + ocena angleščine). Tudi rezultate z vprašalnika učnih navad sva razvrstila v 3 skupine, in sicer na učence s šibkeje razvitimi, povprečnimi in močnejše razvitimi učnimi navadami. Razdelila sva jih tako, da sva s pomočjo programa Excel izračunala povprečje in standardni odklon za celotno skupino, nato pa sva učence, katerih rezultat je bil v območju +/- enega standardnega odklona od povprečja, uvrstila v skupino »povprečne učne navade«, učence, katerih rezultat je bil več kot en standardni odklon nižji od povprečnja, v skupino »podpovprečne učne navade« in učence, katerih rezultat je bil več kot en standardni odklon nad povprečjem, v skupino »nadpovprečne

učne navade«. Nato sva za vsako skupino izračunala povprečno skupno oceno iz lanskega šolskega leta.

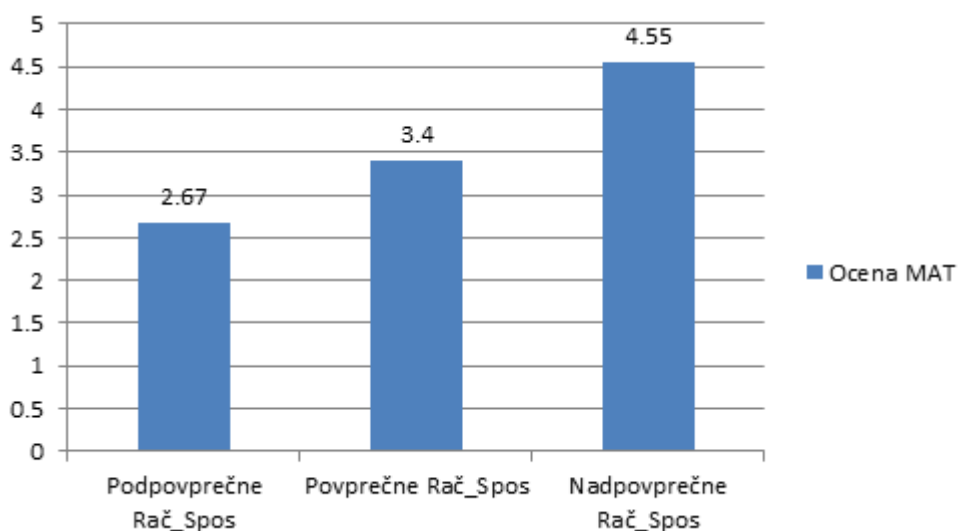
#### 4.4.Rezultati

V nadaljevanju grafično prikazujemo rezultate raziskave.

Tabela 1. Število in odstotek učencev glede na računske sposobnosti

	f	f(%)
Rač podpovprečen	6	16,2
Rač povprečen	20	54,1
Rač nadpovprečen	11	29,7

V tabeli 1 vidimo, da je dobra polovica učencev izkazala povprečne računske sposobnosti, okrog 30 % nadpovprečne in 16 % podpovprečne računske sposobnosti.



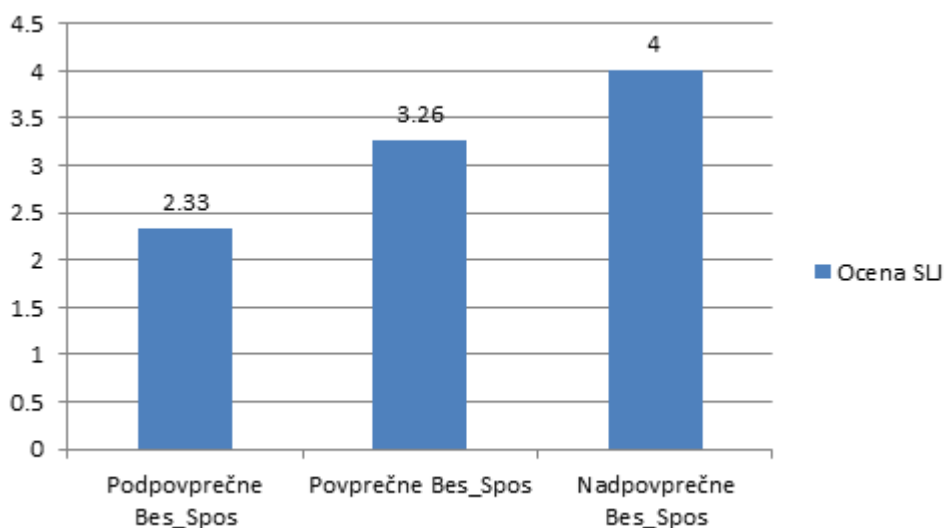
Slika 1. Ocena pri matematiki glede računske sposobnosti

Iz slike 1 lahko razberemo, da so imeli učenci z višjimi računskimi sposobnostmi v povprečju višjo oceno pri matematiki.

Tabela 2. Število in odstotek učencev glede na sposobnosti besednega razumevanja

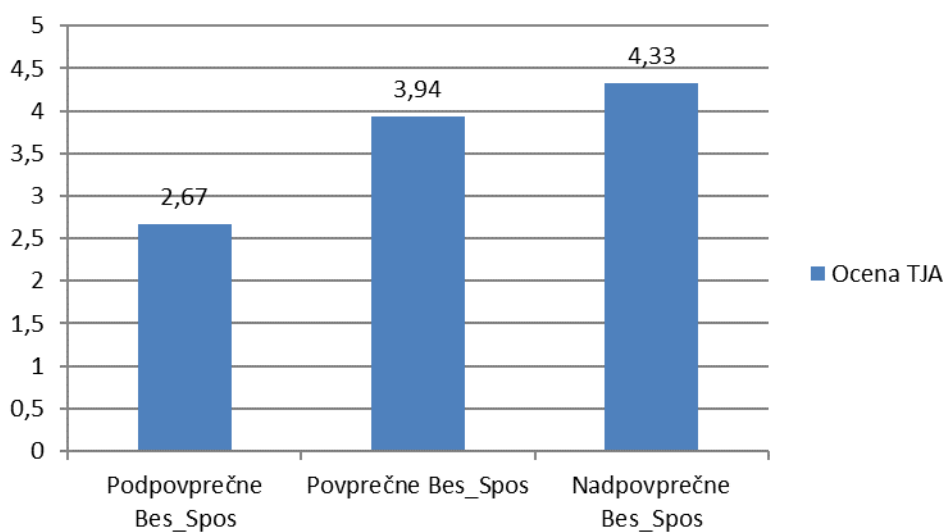
	f	f(%)
Bes podpovprečen	3	8,1
Bes povprečen	31	83,8
Bes nadpovprečen	3	8,1

Tabela 2 kaže, da je več kot 80 % učencev izkazalo povprečne sposobnosti besednega razumevanja. Enako odstotek (8 %) pa jih je izkazalo podpovprečne oz. nadpovprečne sposobnosti besednega razumevanja.



Slika 2. Ocena pri slovenščini glede na sposobnosti besednega razumevanja

Iz slike 2 lahko razberemo, da so imeli učenci z višjimi sposobnostmi besednega razumevanja v povprečju višjo oceno pri slovenščini, kot tisti z nižjimi sposobnostmi besednega razumevanja.



Slika 3. Ocena pri angleščini glede na sposobnosti besednega razumevanja

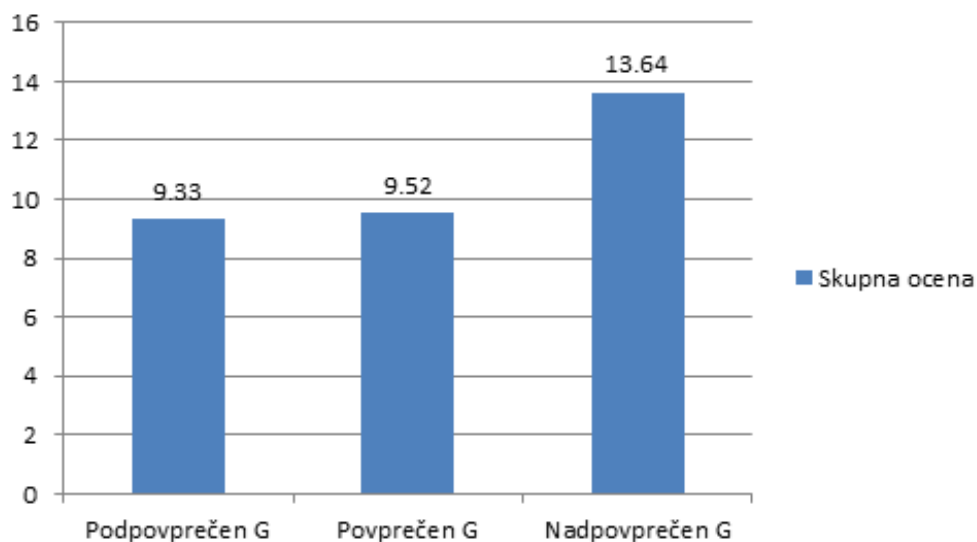
Slika 3 kaže, da so imeli učenci z višjimi sposobnostmi besednega razumevanja v povprečju višjo oceno pri angleščini.



Tabela 3. Število in odstotek učencev glede na G-faktor

	f	f(%)
Podpovprečen G	3	8,1
Povprečen G	23	62,2
Nadpovprečen G	11	29,7

Tabela 3 prikazuje, da ima okrog 60 % učencev povprečno izražen G-faktor inteligentnosti, 8 % podpovprečno in 30 % nadpovprečno.



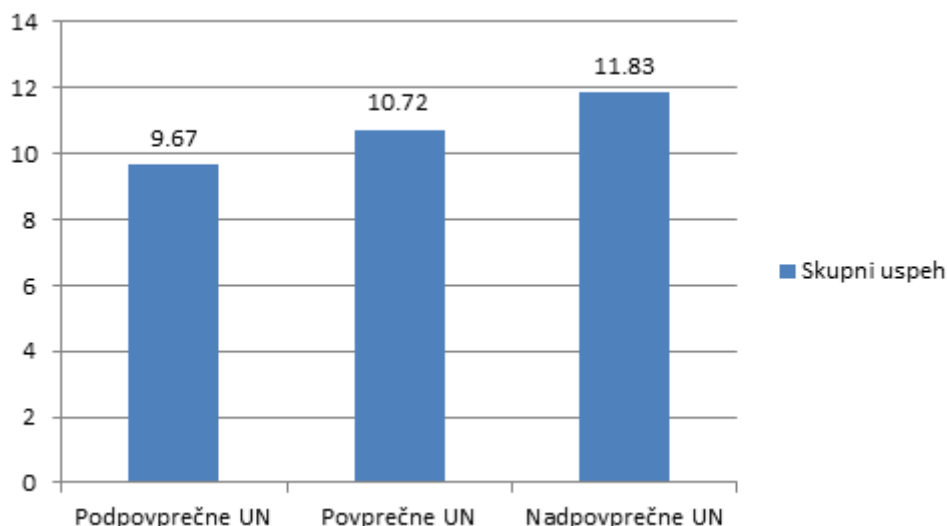
Slika 4. Skupni uspeh (seštevek ocen SLJ, MAT, TJA) glede na G-faktor

Na sliki 4 vidimo, da so imeli učenci z višje izraženim G-faktorjem inteligentnosti v povprečju višjo skupno oceno. Posebej je izrazita razlika v učnem uspehu med učenci z nadpovprečno izraženim G-faktorjem inteligentnosti ter na drugi strani učencev s podpovprečno in povprečno izraženim G-faktorjem.

Tabela 4. Število in odstotek učencev glede na učne navade

	f	f(%)
Podpovprečne UN	6	16,2
Povprečne UN	25	67,6
Nadpovprečne UN	16	16,2

V tabeli 4 vidimo, da ima glede na kriterij, ki sva ga postavila (glej Postopek), približno dve tretjini učencev povprečno razvite učne navade, 16 % pa podpovprečno oz. nadpovprečno razvite učne navade.



Slika 5. Skupni uspeh glede na učne navade učencev

Na sliki 5 vidimo, da so učenci z boljše razvitimi učnimi navadami v povprečju dosegali višji skupni uspeh kot tisti z slabše razvitimi učnimi navadami.

#### 4.5. Razprava

Učni uspeh učencev je odvisen od številnih dejavnikov, fizioloških, psiholoških, fizičnih in socialnih, v svoji raziskavi pa sva se osredotočila predvsem na dva psihološka dejavnika – intelektualne sposobnosti in učne navade.

Pri opazovanju vrstnikov in pogovarjanju z njimi sva ugotovila, da se razlikujejo po tem, koliko so skrbni pri zapisovanju snovi, delanju domačih nalog, koliko in kako sistematično se učijo, obenem pa nekateri z manj vloženega truda dosegajo višji učni uspeh. Nekateri se učijo po cele dneve, nekateri pa le zadnji dan pred pisnim ocenjevanjem, a na koncu dobijo enako oceno ali celo višjo od tistih bolj skrbnih in marljivih. Zanimalo nas je, ali imajo učenci z višjimi intelektualnimi sposobnostmi in boljšimi učnimi navadami v povprečju boljše ocene.

Test intelektualnih sposobnosti eMFBT je pokazal, da ima med devetošolci naše šole 54 % učencev povprečne računske sposobnosti, 30 % nadpovprečne in 16 % podpovprečne. Glede sposobnosti besednega razumevanja je bila slika nekoliko drugačna – 84 % devetošolcev je imelo povprečne sposobnosti besednega razumevanja, enak odstotek učencev 8 % pa je imel nadpovprečne ali podpovprečne sposobnosti besednega razumevanja. Pri splošni inteligentnosti oz. g-faktorju pa se je izkazalo, da je pri 62 % učencev povprečno izražen, pri 30 % učencev nadpovprečno in pri 8 % učencev podpovprečno.

V skladu s prvo hipotezo sva potrdila, da imajo učenci z višjimi računskimi sposobnostmi v povprečju višjo oceno pri matematiki. Razlike med skupinami niso bile zanemarljive, saj je bila v prvi skupini povprečna ocena iz matematike 2,67, v drugi 3,4 in v tretji 4,55. Dobljena povezava je smiselna, saj lestvica računskih sposobnosti vključuje podtesta računsko sklepanje in računanje, pri računskem sklepanju gre za matematične besedilne (problemske) naloge, ki zahtevajo logično sklepanje in računanje, podtest računanje pa primere računov z vsemi štirimi računskimi operacijami, to pa so dejansko znanja in spretnosti, ki jih moramo učenci razvijati in pokazati tudi pri predmetu matematika.

Prav tako sva potrdila drugo hipotezo, da imajo učenci z višjo sposobnostjo besednega razumevanja v povprečju višjo oceno pri slovenščini in angleščini. Predvsem pri slovenščini so bile razlike v povprečni oceni med tremi skupinami očitne: v prvi skupini je bila povprečna ocena pri slovenščini 2,33, v drugi 3,26 in v tretji 4. Pri angleščini so se razlike prav tako pokazale, vednar je bila razlika v povprečni oceni med skupino s povprečnimi sposobnostmi besednega razumevanja in nadpovprečnimi sposobnostmi besednega razumevanja nekoliko manj izrazita. Izkazalo se je, da je povprečna ocena angleščine v prvi skupini 2,67, v drugi skupini 3,94 in v tretji skupini 4,33. Tudi povezava med sposobnostmi besednega razumevanja ter oceno pri slovenščini in angleščini se nam zdi smiselna, saj gre za sposobnosti, kot so širina besednjaka, besedno razumevanje, besedno pojmovno mišljenje, kar je pomembno tako pri učenju maternega kot tujih jezikov.

Do podobnih ugotovitev so prišli Marjanovič Umek, Sočan in Bajc (2006), in sicer da so osnovnošolci z višjimi intelektualnimi sposobnostmi dosegali višje rezultate pri predmetih matematika, slovenščina in biologija kot tisti, ki imajo nižje intelektualne sposobnosti.

Potrdila sva tudi tretjo hipotezo, da je splošna inteligentnost povezana s skupnim učnim uspehom, ki sva ga v našem primeru izračunala kot seštevek zaključnih ocen slovenščine, matematike in angleščine. Tudi Pind, E. Gunnardottir in Johannesson (2003, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) poročajo o pomembni povezanosti med splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo. Podobno W. Johnson, McGue in Iacono (2006, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) navajajo, da se pri mladostnikih, starih 11 let, intelektualne sposobnosti, ki so jih ocenili z Wechslerjevo lestvico inteligentnosti za otroke – revidirana verzija – WISC-R, zmerno do visoko povezujejo z njihovo učno uspešnostjo. Tudi avtorji priredbe testa eMFBT z Zavoda RS za zaposlovanje navajajo, da G-faktor napoveduje, kako bo učenec na splošno uspešen pri učnih izzivih (<https://www.vkotocka.si/novice/emfbtju-na-pot/>). Kot ugotavljata Furnham in Chamorro Premuzic (2004, v: Okoren, 2015) inteligentnost in učno uspešnost povežemo tako, da npr. inteligentnejši učenci hitreje in učinkoviteje rešujejo šolske naloge, kar posledično vodi do boljše učne uspešnosti v primerjavi z učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi

Tudi drugi raziskovalci (npr. Wechsler idr., 2001, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007) so potrdili povezave med splošno inteligentnostjo in učiteljevimi ocenami na različnih področjih, npr. koeficienti povezanosti med dosežki otrok/mladostnikov na testu inteligentnosti WISC-III in učiteljevo oceno so bili 0,41 pri matematiki; 0,40 pri angleščini; 0,48 pri branju in 0,36 pri črkovanju (Wechsler idr., 2001, v: Marjanovič Umek, Sočan, Bajc, 2007).

Kot drugi pomemben dejavnik, ki je povezan z učnim uspehom, sva preučila učne navade učencev. V skladu z našo hipotezo se je izkazalo, da imajo učenci z boljše razvitimi učnimi navadami v povprečju bolši skupni učni uspeh.

Svoje rezultate lahko poveževa z ugotovitvami avtoric Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad (2013), da je med učno uspešnimi učenci tako skupina učencev, ki imajo čisto povprečne intelektualne sposobnosti (kar pomeni, da imajo dobre sposobnosti, ampak ne nadpovprečne, vendar imajo razvite učne navade in strategije, dobro učno motivacijo, torej še vse druge psihološke dejavnike, ki pripomorejo k uspehu), kot skupina učencev, ki sicer nimajo izrazitih učnih navad, posebno visoke motivacije, ampak dosegajo dobre uspehe v šoli zaradi svojih nadpovprečnih intelektualnih sposobnosti. Torej, v skupini učno uspešnih učencev imamo lahko obe "podskupini" – tako nadpovprečno sposobne kot tudi povprečno sposobne učence.

Več raziskovalcev (Barbaranelli idr. 2003; Chamorro Premuzic in Furnham 2003; De Raad in Schouwenburg, 1996; Digman, 1989; Mervielde idr., 1995, v: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) iz različnih dežel izpostavlja vestnost (organiziranost pri učenju, samodisciplino in motiviranost za doseganje ciljev) kot najbolj dosleden napovednik učne uspešnosti.

Podobno kot ugotavljata Gagne in St Pere (2001, v: Puklek Levpušček in Zupančič 2009) tudi naši rezultati potrjujejo, da je učna uspešnost rezultat sposobnosti in vloženega truda.

Iz opazovanja in osebnih izkušenj vidiva, da v osnovni šoli, ko obseg in zahtevnost snovi nista tako velika, lahko bistri učenci dosegajo visoke ocene tudi z relativno malo učenja, malo vloženega truda. Njihova prednost je v tem, da hitreje predelujejo informacije, jih povezujejo in si jih hitreje zapomnijo. Tisti, ki pa nimajo tako dobrih intelektualnih sposobnosti, morajo že zdaj za dobro oceno vložiti veliko truda, dobro načrtovati svoje učenje, veliko utrjevati. A tudi tisti, ki imajo zdaj prednost zaradi dobrih intelektualnih sposobnosti, bodo v nadaljnjem izobraževanju, sploh v gimnaziji in na fakulteti, kjer se obseg in zahtevnost snovi stopnjujeta, za uspeh potrebovali zelo dobre učne navade. Intelektualne sposobnosti so v precejšnji meri stabilne, prednost učnih navad pa je to, da jih lahko razvijamo. Žal mnogo učencev nima ustreznih učnih navad, nekateri niti ne vedo, kaj so oz. se o njih ne sprašujejo. Pratično vrednost svoje raziskave vidiva predvsem v tem, da želiva izpostaviti pomen dobrih učnih navad za učni uspeh tako v osnovni šoli kot na

višjih ravneh izobraževanja in nekoliko zrahljati med učenci precej razširjen mit, da so visoke ocene posledica prirojene inteligentnosti. Kot poudarjajo nekateri raziskovalci (npr. Plomin in Walker, 2003, v: Puklek Levpušček, Zupančič, 2009) učna uspešnost ni le pod genetskim vplivom, ampak je izredno zaznamovana s sistemom izobraževanja in motivacijo učenca, zunanji in notranji dejavniki, ki so močnejši od njenega dednega zapisa. Naš predlog je, da bi v osnovne in srednje šole vpeljali redne delavnice ali tečaje, v okviru katerih bi učitelji vse učence učili o dobrih učnih navadah, npr. načrtovanja prostora in časa, postavljanja učnih ciljev, o učnih stilih in različnih učnih strategijah ...

Ob koncu bi radi izpostavili, da ima naša raziskava tudi določene pomanjkljivosti. Ena izmed njih je majhen vzorec sodelujočih učencev. Čeprav sva obrazce soglasja za anonimno zbiranje in uporabo podatkov razdelila vsem učencem, sva dobila le 37 privolitev. Predvidevava, da je eden od pomembnih razlogov gotovo občutljivost podatkov, kot so intelektualne sposobnosti in ocene oz. učni uspeh, pa čeprav sva učencem zagotovila anonimnost. Za kakršnokoli zaključevanje na ravni slovenske populacije devetošolcev (ali npr. učencev predmetne stopnje) bi potrebovala precej večji vzorec, ki bi vključeval udeležence iz različnih slovenskih regij, iz mestnih in podeželskih šol. Naš vzorec je bil tudi po spolni sestavi neuravnotežen, saj je sodelovalo približno dve tretjini fantov in ena tretjina deklet.

V to raziskavo sva vključila dva psihološka dejavnika učne uspešnosti. Za bolj celovito sliko o učni uspešnosti bi raziskavo lahko nadgradila z vključitvijo še raznih drugih dejavnikov, kot so npr. osebnostne lastnosti, učna motivacija, učna samopodoba, vrednote, izobrazba staršev ...

#### 4.6. Zaključek

V raziskovalni nalogi sva preučevala intelektualne sposobnosti in učne navade kot dejavnika učnega uspeha. Potrdila sva svoja predvidevanja, da so računske sposobnosti povezane z učnim uspehom pri matematiki, sposobnosti besednega razumevanja z učnim uspehom pri slovenščini in angleščini, splošna inteligentnost in učne navade pa s skupnim učnim uspehom. S svojimi ugotovitvami bi želela spodbuditi učence, da bi se v večji meri zavedali dobrih učnih navad kot pomembnega dejavnika učne uspešnosti. Pretirano pripisovanje učnega uspeha »bistrosti« oz. inteligentnosti posameznika nas ohranja pasivne, razvijanje dobrih učnih navad pa pomeni aktivacijo učencev, prevzemanje odgovornosti za lasten uspeh ter učenje strategij, ki bodo pomembna popotnica tudi na višjih ravneh izobraževanja.

## 5. VIRI IN LITERATURA

Klanjšek, R. Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XXIII(55), 49-69.

Kukanja Gabrijelčič, M. in Čotar Konrad, S. (2013). Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? Terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Pedagoška obzorja*, 3-4, 129-143.

Marjanovič Umek, L. in 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. in Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka Obzorja*, 16(3), 27–48.

Musek, J. (2004). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Okoren, G. (2015). *Vpliv osebnosti na uspešnost študija*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede.

Potokar, F. in Jereb, E. (2003). Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih. *Organizacija*, 36(8), 557-561.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Skubic, E. (2013). *Učne navade študentov v visokem šolstvu*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede.

VKO točka (2020). *eMFBT-ju na pot*. URL: <https://www.vkotocka.si/novice/emfbtju-na-pot/>

## 6. PRILOGE

- Uporabljeni vprašalnik o učnih navadah

Draga devetošolka, dragi devetošolec!

Prosiva te, da izpolniš kratko anketo o učnih navadah. Anketa je anonimna. Prosiva te za iskrenost pri odgovarjanju.

Za vsako od trditvev s križcem (x) označi, v kolikšni meri velja zate, od

1 – sploh ne drži do 5 – popolnoma drži.

Ni pravih ali napačnih odgovorov, so le trditve, ki zate bolj ali manj držijo.

Najlepša hvala za sodelovanje.

	1-sploh ne drži	2	3	4	5 - popolnoma drži
<b>Doma imam ustrezen prostor, kjer se učim</b> (miren, urejen, brez motečih dejavnikov).					
<b>V šoli zbrano sledim pouku</b> (poslušam, zapisujem, sprašujem).					
<b>Redno delam domače naloge.</b>					
<b>Med domačim učenjem sem aktiven/-na</b> (podčrtujem, barvam, izpisujem, delam povzetke ...).					
<b>Učim se sproti</b> (ne samo neposredno pred ocenjevanjem znanja).					