

Dr. Irena Lesar in dr. Helena Smrtnik Vitulić, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## KAJ O SAMOSTOJNOSTI IN POMOČI PRI UČENJU POROČAJO UČENCI IN NJIHOVI STARŠI

### UVOD

Samostojnost otrok in učencev je v vsakodnevnih pogovorih pogosto slišana besedna zveza, ki pa je – presenetljivo – raziskovalno precej spregledana. V sistemu Cobiss je namreč ob vnosu ključne besedne zveze 'samostojnost učencev' le 7 virov (diplomsko in magistrsko delo ter pet člankov), medtem ko je ob vnosu ključne besedne zveze 'samostojnost otrok' nekoliko več zadetkov (17), vendar je večina (12 virov) vezana na specifične populacije otrok, ki se v svojem življenju soočajo bodisi s fizičnimi ali psihičnimi ovirami. Dokaj majhno število objav s področja samostojnosti nas je spodbudilo k raziskovanju omenjene teme. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled v to, kaj o samostojnosti učencev in morebitni pomoči pri učenju menijo osnovnošolski učenci in njihovi starši. Pred predstavitvijo empiričnoraziskovalnih ugotovitev bomo opisali, kaj o samostojnosti in pomoči pri učenju zasledimo v različnih strokovnih razpravah in raziskavah.

### SAMOSTOJNOST OTROK IN UČENCEV

Samostojnost je nekaj, k čemur večina vzgojiteljev, učiteljev in staršev usmerja svoja vzgojna prizadevanja. Tudi odrasli anketiranci iz Slovenije (515 anketirancev v starosti med 18 in 60 let) so v svetovni raziskavi vrednot (World Values Survey, 2005, v Ule, 2008) na vprašanje, kaj so temeljne lastnosti, ki naj jih pridobijo otroci od staršev, najpogosteje navedli samostojnost (več kot 80 %). Tudi v mnogih teoretičnih opredelitvah vzgojnega delovanja je v različnih zgodovinskih obdobjih kot cilj vzgoje med drugimi mogoče prepoznati tudi posameznikovo samostojnost (npr. Gogala, 1933; Kant, 1988; Kroflič, 1997; Milivojević idr., 2008; Peček in Lesar, 2009; Rousseau, 1997; Šolska zakonodaja, 1996).

Kako pa pravzaprav lahko opredelimo samostojnost? V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000) je samostojnost opredeljena kot *stanje samostojnega*, samostojen pa je tisti »1. ki dela, ravna po lastni presoji, brez vpliva, spodbude drugega /.../ 2. v povedni rabi *sposoben skrbeti sam zase, se preživljati sam, brez pomoči drugega, zlasti staršev /.../ 3. ki pri svojem delu, dejavnosti odloča sam, ne da bi moral upoštevati voljo, zahteve drugega /.../ 4. ki gospodarsko, politično ni vezan na drugega /.../ 5. ki je že sam zase celota, ki ni del česa drugega*«. Izraz samostojnost, v kolikor ga uporabljamo za ljudi, torej pomeni lastnost posameznikov, ki pri

presojanju nečesa, pri skrbi zase in pri delovanju, vključuje neodvisnost od drugih. Posamezniki samostojnost na različnih področjih razvijajo postopoma in ne na vseh področjih povsem sočasno: npr. štiriletni otrok je lahko že popolnoma samostojen pri oblačenju in hranjenju, ne zmore pa si samostojno pripraviti hrane ali sam varno prečkati prometne ceste. Kako hitro bo oseba v svojem življenju in na posameznih področjih postala samostojna, je odvisno predvsem od njene starosti, življenjskih izkušenj, znanj in osebnostnih lastnosti oz. zmožnosti ter spodbud, ki jih je s strani odraslih deležna na »poti« k samostojnosti.

Kljub temu da samostojnost predstavlja pozitivno lastnost posameznika, nekateri ljudje niso ali ne želijo biti povsem samostojni. Zakaj je temu tako? Zelo prepričljiv argument, zakaj posamezniki ne želijo (p)ostati samostojni, je že pred več kot 250 leti podal nemški filozof Immanuel Kant v svojem spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* (1987): »Biti nedoleten (kot nasprotje razsvetljenosti oz. nesamostojnosti<sup>1</sup>; op. av.) je prav udobno. Če imam knjigo, ki ima zame razum, dušebrižnika, ki ima zame vest, zdravnika, ki zame presoja dieto itn., potem se mi vendar samemu ni treba truditi.« (Prav tam: 9) V nadaljevanju avtor izpostavlja, da je podreitev drugim, ki namesto posameznika presojuje in se odločajo, lahko zelo udobna rešitev, saj mu dejavnosti ni potrebno samostojno načrtovati in izvajati, pa tudi odgovornosti za odločitve mu ni treba sprejeti. Kant kot cilj vzgoje torej opredeli razsvetljenost, ki jo je mogoče razumeti kot samostojnost (Rutar, 2000: 99). »Razsvetljenstvo je človekov izhod iz nedoletnosti, [... ki predstavlja] nezmožnost posluževati se lastnega razuma brez vodstva po kom drugem. Krivda za to nedoletnost pa je lastna, če vzrok zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveč odločnosti in poguma, da bi se ga človek posluževal brez tujega vodstva. *Sapere aude!* Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega razuma, je torej geslo razsvetljenstva.« (Kant, 1987: 9)

Toda ali je za doseganje večje stopnje samostojnosti oz. razsvetljenosti bolj pomembno spodbujati razum (spobnost predvidevanja, presojanja in razsojanja) ali voljo (odločnost in pogum). Na podlagi predstavljenega in tudi po mnenju mnogih Kantovih interpretov lahko sklepamo, da je za Kanta vprašanje volje pomembnejše od vprašanja razuma (prim. Kroflič, 1997: 184), saj se je posameznik s šibko voljo bolj pripravljen podrejeti tuji (zunanji) avtoriteti, ker je to zanj udobna rešitev, kot pa da bi z močjo

<sup>1</sup> Kant v omenjenem spisu besede »samostojnost« sicer ne uporabi, a jo lahko razumemo v tem smislu.

## SPOŠTOVANJE DO UČENCEV KOT IZHODIŠČE UČITELJEVE AVTORITETE V RAZREDU

Kot vsako leto ob zaključku semestra prebiram anonimne študentske končne evalvacije svojih izvedenih študijskih predmetov, seminarske naloge in osebne refleksije študentov o osebnostnem in strokovnem razvoju, ki so ga v okviru »mojih« predmetov pri sebi zaznali ... Kilogrami papirja, katerih branje mi vedno znova potrjuje, da imam krasno službo: delam z mladimi, miselno radoživimi, kritičnimi pedagoškimi entuziasti, ki bodo v prihodnjih desetletjih vzgajali naše otroke. S svojimi zapisi mi odpirajo vrata v njihov intimni strokovni svet, ki si ga ob naši pomoči šele dobro izgrajujejo: odstiram njihove (včasih tudi zelo naivne) poglede na otroke, zaznavam njihovo potrebo po preseganju njihovih lastnih izkušenj s šolo in učenjem ...

Kot »kronična« pedagoška optimistka z dobrimi osebnimi izkušnjam s slovensko šolo (tako v vlogi učenke, kot tudi mame, mentorice, visokošolske učiteljice) se vsakokrat znova zdrznem, ko ob obravnavanju polemičnih pedagoško-psiholoških tem pri študentih naletim na izpovedi o njihovih negativnih (včasih prav grozljivih) izkušnjah, npr. z učiteljevim metanjem ključev ali krede v obraz, s poniževanjem učencev, z zmerjanjem učencev s »smrkavci«, »lenuhi«, »nesramneži« in z drugačnimi

oblikami negativnega izpostavljanja učencev ob njihovem neznanju ali neprimernemu vedenju. Globoko se zavedam, da je učiteljski poklic zelo zahteven, zlasti v tem času, ko neprijaznost življenjske stvarnosti buta v nas na vsakem koraku. Moram priznati, da mi je pedagoško delo s študenti eno najmanj stresnih aktivnosti mojega življenja in hkrati neke vrste varovalni dejavnik ob stresnosti tempa vsakdanjega storilnostno naravnane življenja. Na predavanjih, seminarjih in vajah se mi zdi, kot da bi se mi čas takrat ustavil (čeprav je ura na steni učilnice včasih neusmiljena): predoch jim skozi strokovna spoznanja »slikam« otroka kot samosvoje, ustvarjalno in zelo kompetentno bitje, katerega potencialne in zmožnosti moramo kot pedagogi najprej prepoznati (videti, poslušati, odkriti) in jih nato razvijati v pravi smeri. Zavedam se, da so pred menoj mladi s poslanstvom; izbira biti pedagog, ni nikoli naključna. Poleg želje delati z otroki k izbiri študija prispevajo tudi dobre izkušnje z lastnim šolanjem in zavedanje lastne učne uspešnosti.

Vedno pa, žal, ni tako; pogosto je pri študentih zaznati tudi »šolske rane«, ki jih je potrebno občutljivo in strokovno reflektirati, da negativno izkušnjo s šolo obrnemo v smer njenega preseganja in čustvenega nevtraliziranja. Saj

lastne volje iskal razumne in moralno sprejemljive rešitve. Kako pa okrepiti človekovo voljo? Odgovor na to vprašanje najdemo v Kantovem spisu *O pedagogiki*, v katerem za krepitev človekove volje predlaga naslednje ukrepe: odpravljanje razvad, navajanje otroka na delo in izpolnjevanje dolžnosti do sebe in drugih (Kant, 1988).

Da bi pri vzgojnem prizadevanju spodbudili razvoj samostojnosti, ni dovolj le spodbujanje otrokove kognicije, temveč je potrebno pozornosti nameniti tudi razvoju odločnosti in poguma oz. notranji motivaciji in s tem prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja. Na razvoj samostojnosti imajo izjemno močan vpliv starši kot tudi vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šoli (Marentič Požarnik, 2000; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Rutar, 2000; Ule, 2008), ki otroke in mladostnike učijo, kaj je prav in kaj ne, česa ne sme in kaj mora, in s tem ga pripravljajo na samostojno življenje (Milivojević idr., 2008). V nadaljevanju se bomo bolj osredinili na vprašanje, kakšno vlogo imajo starši pri spodbujanju samostojnosti pri šolskem delu otroka.

### VPLIV STARŠEV NA RAZVOJ SAMOSTOJNOSTI PRI ŠOLSLEM DELU NJIHOVIH OTROK IN MLADOSTNIKOV

V času šolanja je še posebej pomembno spodbujanje otrok in mladostnikov za samostojnost na področju učenja in ostalih šolskih dolžnosti. Raziskave izpostavljajo, da je za razvoj otrokove samostojnosti na področju učenja

pomembno, da straši podpirajo njihovo iniciativnost, dopuščajo, da rešijo probleme sami in dopuščajo možnost napak pri samostojnem učenju. Starši naj otroka usmerjajo k prevzemanju odgovornosti za opravljeno delo. Nasprotno pa je manj učinkovit psihološki nadzor staršev, ki se kaže kot pretirano usmerjanje otrokovega vedenja in zanimanja ter kot reševanje problemov namesto otroka (Grolnick idr., 2002, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 104).

Ginsburg in Bronstein (1993, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 104) sta proučevala, kako so starševski nadzor in pomoč pri domačih nalogah ter starševski odziv na otroke povezani tudi z otrokovo notranjo ali zunanjo motivacijo za učenje. Petošolci, katerih starši so v večji meri nadzirali njihovo učno delo in otrokom pomagali pri domačih nalogah, so bili v večji meri zunanje motivirani za učenje v primerjavi z učenci, ki so bili doma izpostavljeni nižji ravni nadzora in učne pomoči. Učitelji pa so prve ocenili kot manj samostojne, manj vztrajne ter manj iniciativne kot druge.

Vključevanje staršev v otrokovo šolanje je odvisno predvsem od starosti otroka in njegovih konkretnih zmožnosti. Raziskovalni izsledki kažejo, da se starši z leti otrokovega šolanja vse manj neposredno vključujejo v njegovo učenje in iščejo povratne informacije s strani šole o otrokovi uspešnosti (Freedman-Doan idr., 1993, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009: 105). Nižja vpletenost staršev je lahko posledica rahljanja nadzora staršev nad različnimi otrokovimi dejavnostmi, torej odziv na njegovo vse večjo samostojnost.

krivice bolijo vse življenje in običajno v spominu vztrajajo dlje kot dobre izkušnje. Nazoren primer za to je izkušnja mojega očeta, ki je pri svojih takratnih 70 letih obiskal svojega bivšega učitelja in mu potožil, da mu je pred 60 leti po krivici dal klofuto. Odgovor ostarelega učitelja je bil, češ, da se podrobnosti ne spomni, da pa je glede na opisani dogodek gotovo ravnal narobe.

Šola je zelo zahteven socialni prostor, v katerem se nenehno prepletajo psihološki, pedagoški, didaktični ter zelo osebni (tudi nezavedno pogojeni) »prepleti« učencev in strokovnih delavcev. Cilji so jasni, poti do njih pa zelo raznolike – prav tako kot smo raznoliki vsi, ki ta prostor sestavljamo. Le z zavedanjem medsebojnih posebnosti v osebnostnem smislu, soodvisnosti vlog, odgovornosti, pravic in dolžnosti bomo zmogli skozi te turbulentne čase ohraniti osebno integriteto, pozitivno naravnost in občutke lastne vrednosti. Učitelji smo pri tem zavezani svojemu etičnemu in strokovnemu poslanstvu. Učiteljevi stavki učencu v smislu »Iz tebe nikoli nič ne bo!«, »Ti nisi tega sposoben!«, »Kaj pa ti veš!« so strokovno nezdružljivi z njegovim poslanstvom, saj naj bi bil ravno učitelj tisti, ki v učenca verjame, mu prisluhne, ga spodbuja in usmerja. Učitelji smo v šoli zaradi učencev in ne obratno, smo zavezniki na isti strani v procesu doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev in ne na ločenih straneh »šolske fronte«.

Želim verjeti, da so to le izjemni primeri, ki žal puščajo rane v učencih, pa tudi v njihovih starših. Tudi sama sem se globoko zamislila, ko mi je prijateljčina hčerka potožila, da ji je neka učiteljica nekoč (želim verjeti, da nepremišljeno) zabrusila: »Kaj pa tvoja mama ve!« Ne gre toliko za njeno mamo, gre za hčerko, ki si želi postati učiteljica in pri tem potrebuje dobre zglede. Iz izkušenj v vlogi mame in v vlogi učiteljice učiteljev vem, da je takih v Sloveniji veliko. To mi vsako leto znova potrjujejo tudi študenti – prihodnji Učitelji (namerno pišem z veliko začetnico). Ob opisovanju in analiziranju značilnosti dobrih učiteljev in dobrega poučevanja se mojim študentom kar zasvetijo oči. Priznavajo, da so njihovi bivši učitelji s svojimi pozitivnim odnosom do učencev močno vplivali na njihovo izbiro študijske smeri in da ob njihovih zgledih še naprej trdno izgrajujejo svojo poklicno vlogo. Hvala vsem. Ob analizah pedagoške vloge pa s študenti klub njihovemu izpostavljanju različnih dejavnikov učiteljeve avtoritete (npr. dobre komunikacije, strokovne in jasne razlage, pravičnosti v ocenjevanju ipd.) vedno znova pridemo do spoznanja, da je prav SPOŠTOVANJE učencev in njihovih posebnosti, učnega predmeta in pedagoškega poklica tista temeljna vrednota, iz katere izhaja učiteljeva avtoriteta v razredu.

Dr. Alenka Polak,  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Zlasti v obdobju mladostništva pa tudi učenci sami zahtevajo vse več samostojnosti in želijo sami uravnavati svoje dejavnosti ter odločitve. Prav tako rezultati raziskav kažejo, da so starši bolj prepričani v primernost in učinkovitost nadzora nad učenjem svojih otrok, ko ti obiskujejo nižje razrede osnovne šole, kot kasneje (Grolnick in Slowiaczek, 1994, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 105). Zlasti se nadzor staršev nad otroki zmanjšuje s prehodom iz razredne na predmetno stopnjo ter s prehodom mladostnikov v srednjo šolo.

V nadaljevanju bomo prikazali del rezultatov širše raziskave, v kateri nas je zanimalo, kako učenci sami zase in za njih starši ocenjujejo stopnjo samostojnosti in potrebno pomoč pri učenju.

### ZASNOVA IN IZVEDBA RAZISKAVE

V pričujočem prispevku bomo prikazali tisti del rezultatov širše raziskave, ki bodo omogočili odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kolikšen je delež učencev, ki so zase prepričani, da so pri šolskem delu samostojni in kolikšen je delež staršev, ki so prepričani, da so njihovi otroci pri šolskem delu samostojni?
2. Ali se odgovori učencev in njihovih staršev razlikujejo glede na (samo)oceno šolske uspešnosti in glede na razred, ki ga učenci obiskujejo?
3. Ali se odgovori med učenci in njihovimi starši

razlikujejo glede na (samo)oceno samostojnosti in glede pomoči pri šolskem delu?

Uporabili smo anketni vprašalnik, v katerem smo poleg podatkov o razredu in spolu pridobili še podatke o samostojnosti pri šolskem delu, o šolski uspešnosti in morebitni pomoči pri učenju. Vprašanja so zaprtega tipa z enkratno izbiro.

Podatki so bili zbrani na dvanajstih različnih slovenskih osnovnih šolah, in sicer v šolskem letu 2010/2011. Po pridobitvi soglasja šole za izvedbo raziskave in soglasja staršev, so učiteljice vprašalnike razdelile v izpolnjevanje učencem iz 5., 7. in 9. razreda. Vprašalnike za starše pa so učenci odnesli domov in jih po tednu dni izpolnjene in v zaprtih kuvertah vrnili učiteljem.

Ko so bili podatki zbrani, smo jih vnesli v statistični program SPSS in jih analizirali. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih spremenljivk s frekvencami in z odstotki. Pri preizkušanju hipoteze neodvisnosti smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus.

### UDELEŽENCI RAZISKAVE

Vzorec je zajemal 516 učencev in 408 staršev iz dvanajstih različnih osnovnih šol v osrednji Sloveniji. Največ učencev je v času raziskave obiskovalo 5. razred (202 učenca oz. 39,1 %), najmanj 7. razred (148 učencev oz. 28,7 %), medtem ko je 9. razred obiskovala slaba tretjina

anketiranih (166 učencev oz. 32,2 %). V raziskavi je sodelovalo nekoliko več deklet (276 oz. 54,2 %) kot fantov (233 oz. 45,8 %). Tudi med starši, ki so sodelovali v raziskavi, je bilo največ staršev otrok, ki so obiskovali 5. razred (152 oz. 37,3 %), najmanj je bilo staršev otrok, ki so obiskovali 7. razred (126 oz. 30,9 %), in nekoliko več staršev otrok, ki so obiskovali 9. razred (130 oz. 31,8 %).

## REZULTATI Z DISKUSIJO

Rezultate z interpretacijo v nadaljevanju predstavljamo glede na prej zastavljena raziskovalna vprašanja.

### Ocena samostojnosti in šolske uspešnosti, o kateri poročajo učenci in njihovi starši

Na vprašanje učencem *Ali misliš, da si pri šolskem delu samostojen?* oz. njihovim staršem *Ali menite, da je Vaš otrok pri šolskem delu samostojen?* smo dobili zelo podobne rezultate (preglednica 1), saj večina anketiranih učencev (89,3 %) in njihovih staršev (85,9 %) poroča, da so pri šolskem delu samostojni.

Preglednica 1: Učenci in njihovi starši o samostojnosti učencev pri šolskem delu (frekvence in deleži)

Anketirani	UČENCI						STARŠI	
	Skupaj		Dekleta		Fantje		f	f (%)
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)		
DA	458	89,3	255	92,7	199	86,1	310	85,9
NE	55	10,7	20	7,3	32	13,9	51	14,1
Skupaj	513	100,0	275	100,0	231	100,0	361	100,0

Tudi izračun  $\chi^2$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti – med skupino učencev in staršev v njihovih prepričanjih o tem, ali so učenci oz. otroci pri šolskem delu samostojni, ne kaže statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 2,307$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,129$ ). To lahko pomeni, da starši pri ocenjevanju samostojnosti svojih otrok uporabljajo podobna merila kot učenci pri ocenjevanju lastne samostojnosti.

Primerjava samoocen učencev o samostojnosti pri šolskem delu glede na njihov spol je pokazala statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 5,895$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,015$ ). Dekleta so se pogosteje ocenila kot samostojna (92,7 %) v primerjavi s fanti (86,1 %).

Na vprašanje, kako učenci ocenjujejo svojo šolsko uspešnost oz. kako starši ocenjujejo šolsko uspešnost svojega otroka, smo dobili nekoliko drugačne rezultate (preglednica 2). Dobra polovica (55,4 %) učencev se je ocenila kot šolsko uspešna, medtem ko je dobra polovica staršev (53,3 %) svoje otroke ocenila kot šolsko zelo uspešne. Dve petini (40,2 %) učencev se je ocenilo kot zelo uspešne in dobri dve petini staršev (43,6 %) je svoje otroke ocenilo kot uspešne v šoli. Zelo malo učencev (4,5 %) in še manj staršev (3,0 %) se je ocenilo oz. je ocenilo svoje otroke kot šolsko manj uspešne.

Preglednica 2: Učenci in njihovi starši o (samo)oceni šolske uspešnosti učencev (frekvence in deleži)

Anketirani	UČENCI		STARŠI	
	f	f (%)	f	f (%)
Zelo uspešen	206	40,2	193	53,3
Uspešen	284	55,4	158	43,6
Manj uspešen	23	4,5	11	3,0
Skupaj	513	100,0	362	100,0

Nadaljnji izračuni kažejo, da se samoocene šolske uspešnosti učencev in ocene njihovih staršev statistično pomembno razlikujejo ( $\chi^2 = 12,61$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,002$ ), kar nakazuje, da učenci in starši uporabljajo različna subjektivna merila pri ocenjevanju šolske uspešnosti. Glede na rezultate lahko zaključimo, da so bili učenci bolj kritični pri ocenjevanju svoje šolske uspešnosti kot starši oz. da imajo starši nekoliko nižja merila o tem, kdaj je njihov otrok šolsko zelo uspešen.

### Primerjava samostojnosti in šolske uspešnosti glede na samoocene učencev in ocene staršev

V preglednici 3 so prikazani podatki, ki tako pri učencih kot pri starših kažejo jasen trend, da je delež samostojnih med zelo uspešnimi večji (učenci 95,1 %, starši 95,2 %) od

Preglednica 3: (Samo)ocena samostojnosti učencev in njihovih staršev glede na (samo)oceno šolske uspešnosti

Samostojnost	Ocena šol. uspešnosti	ZELO USPEŠEN		USPEŠEN		MANJ USPEŠEN		SKUPAJ	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
DA	f	195	198	251	139	10	3	456	340
	f (%)	95,1	95,2	89,0	77,2	43,5	23,1	89,4	84,8
NE	f	10	10	31	41	13	10	54	61
	f (%)	4,9	4,8	11,0	22,8	56,5	76,9	10,6	15,2
Skupaj	f	205	208	282	180	23	13	510	401
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

deleža samostojnih med uspešnimi (učenci 89,0 %, starši 77,2 %) in najmanjši je delež samostojnih učencev med tistimi, ki so se (43,5 %) oz. so jih starši (23,1 %) ocenili kot manj uspešne.

Z  $\chi^2$ -preizkusom smo znotraj skupine učencev in znotraj skupne staršev preverili, ali so njihove (samo) ocene samostojnosti učencev pogojene s stopnjo šolske uspešnosti. Rezultati so tako glede na samoocene učencev ( $\chi^2 = 58,386$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,000$ ), kot glede na ocene njihovih staršev ( $\chi^2 = 63,829$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,000$ ) pokazali statistično pomembne razlike. Na podlagi omenjenega in na osnovi dobljenih deležev (preglednica 3) lahko zaključimo, da so učenci, ki so se samoocenili kot šolsko uspešnejši, sebe ocenili tudi kot samostojnejše in obratno, šolsko manj uspešni učenci sebe večinoma ocenjujejo kot nesamostojne. Do enake ugotovitve smo prišli tudi v primeru ocen samostojnosti in šolske uspešnosti otrok s strani njihovih staršev. Ugotovitve so pričakovane, žal pa na podlagi danih podatkov ne moremo ugotoviti, ali učna uspešnost pogojuje samostojnost ali velja obratno.

#### Primerjava samoocen učencev o samostojnosti in ocen njihovih staršev glede na razred učencev

Skladno z ugotovitvami različnih avtorjev o tem, da postajajo s starostjo učenci samostojnejši, smo želeli ugotoviti, ali se samostojnost razlikuje glede na razred, ki ga učenci obiskujejo. V preglednici 4 frekvenčna struktura odgovorov učencev kaže, da so se med vsemi vključenimi starostnimi skupinami kot samostojne najpogosteje ocenili devetošolci (90,7 %), med ostalima dvema skupinama pa se je za samostojne ocenilo nekoliko več petošolcev (88,6 %) kot sedmošolcev (87,0 %). Delež staršev, ki so svojega otroka ocenili kot samostojnega, se je s starostjo otrok višal, saj je štiri petine (80,8 %) staršev petošolcev, še malo več staršev (83,9 %) sedmošolcev in največ staršev (90,7 %) devetošolcev svojega otroka ocenilo kot samostojnega.

Izračun med samoocenami učencev iz različnih razredov ni pokazal statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 2,359$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,307$ ). Tudi pri skupinah staršev, ki so imeli svoje otroke v različnih razredih, nismo izsledili statistično pomembno razlik ( $\chi^2 = 5,470$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,065$ ). Dobljeni rezultati so nas presenetili, saj smo pričakovali,

da se bo s starostjo učencev povečevala stopnja njihove samostojnosti. Razlog za dobljene rezultate morda lahko iščemo v tem, da so učenci in njihovi starši ocenjevanje prilagodili starostni skupini, ki so jo ocenjevali. Zato so pri mlajših uporabili »blažja« merila ocenjevanja samostojnosti v primerjavi s starejšimi učenci in so zato deleži ocene samostojnosti dokaj podobni.

Ker je vprašanje o (samo)oceni samostojnosti pri šolskem delu splošno oz. so odgovori odvisni od subjektivnih prepričanj vprašanih, smo učence in starše povprašali tudi bolj konkretno in sicer, ali potrebuje (njegov otrok) pri učenju pomoč. V nadaljevanju prikazujemo rezultate o potrebi po pomoči pri učenju, ki so jih podali učenci in njihovi starši, ter morebitno odvisnost potrebe po pomoči od (samo)ocene samostojnosti in razreda.

#### Primerjava samostojnosti in potrebe po pomoči pri učenju glede na ocene učencev in njihovih staršev

V preglednici 5 lahko razberemo, da je dobra tretjina učencev (36,6 %) in dve petini staršev (42,0 %) odgovorila, da pri učenju potrebujejo pomoč.

Preglednica 5: Učenci in njihovi starši o potrebi po pomoči pri učenju (frekvence in deleži)

Potrebna pomoč pri učenju	Anketirani		Učenci		Starši	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
DA	188	36,6	170	42,0		
NE	326	63,4	235	58,0		
Skupaj	514	100,0	361	100,0		

Med odgovori učencev in staršev nismo zasledili statistično pomembnih razlik v pogostosti navajanja pomoči, ki jo učenci potrebujejo pri šolskem delu ( $\chi^2 = 3,40$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,183$ ), kar pomeni, da tako učenci kot starši podobno ocenjujejo potrebo po pomoči pri učenju in se pretežno strinjajo, da večina otrok pomoči pri šolskem delu ne potrebuje.

Če primerjamo rezultate v preglednici 1 in v preglednici 5, ugotovimo, da se le desetina učencev ni ocenila kot samostojne, medtem ko potrebuje pomoč dobra tretjina

Preglednica 4: (Samo)ocena samostojnosti učencev in njihovih staršev glede na razred, ki ga obiskujejo učenci

Samostojnost		Razred		5. razred		7. razred		9. razred		Skupaj	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
DA	f	178	122	127	104	153	117	458	343		
	f (%)	88,6	80,8	87,0	83,9	92,2	90,7	89,3	84,9		
NE	f	23	29	19	20	13	12	55	61		
	f (%)	11,4	19,2	13,0	16,1	7,8	9,3	10,7	15,1		
Skupaj	f	201	151	146	124	166	129	513	404		
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

učencev. Podobno razmerje lahko opazimo tudi pri odgovorih staršev, saj sedmina staršev svojih otrok ne ocenjuje kot samostojne, pa vendar jih dve petini meni, da njihovi otroci potrebujejo pomoč pri učenju. Izhajajoč iz tega nas je zanimalo, ali so statistično pomembne razlike v oceni samostojnosti in potrebni pomoči pri učenju v odgovorih anketiranih učencev in staršev (preglednica 6).

Preglednica 6: Učenci in njihovi starši o samostojnosti in potrebe po pomoči pri učenju

Samo- stojnost		DA		NE		Skupaj	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
Pomoč pri učenju	f	145	110	41	58	186	168
	f (%)	31,8	32,3	74,5	95,1	36,4	41,8
NE	f	311	231	14	3	325	234
	f (%)	68,2	67,7	25,5	4,9	63,6	58,2
Skupaj	f	456	341	55	61	511	402
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Izračuna  $\chi^2$ -preizkusa neodvisnosti sta tako pri učencih ( $\chi^2 = 38,741$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) kot pri starših ( $\chi^2 = 84,653$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) pokazala statistično pomembne razlike. Na podlagi omenjenega in na osnovi dobljenih deležev (preglednica 6) lahko zaključimo, da so tisti učenci, ki so sebe ocenili kot samostojne, manj pogosto odgovorili, da potrebujejo pomoč pri učenju, v primerjavi s tistimi, ki sami sebe ocenjujejo kot nesamostojne. Podoben zaključek lahko izpeljemo tudi pri odgovorih staršev otrok. Rezultati lahko pomenijo, da učenci in starši samostojnost razumejo tudi v smislu manjšega iskanja pomoči pri šolskem delu in so zato ocenili, da večja samostojnost pomeni tudi manjšo potrebo po pomoči pri šolskem delu.

## ZAKLJUČEK IN USMERITVE ZA NADALJNJA RAZISKOVANJA

Vprašanje samostojnosti osnovnošolskih učencev pri šolskem delu je v našem prostoru raziskovalno precej spregledano, zato upamo, da bodo rezultati, pridobljeni s pomočjo samoocen učencev in ocen njihovih staršev, dobro izhodišče za nadaljnje proučevanje na tem področju. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled, kaj o

samostojnosti učencev in potrebi po pomoči pri učenju zase poročajo osnovnošolski učenci in njihovi starši ter ali se stopnja samostojnosti razlikuje glede na spol učencev, glede na razred, ki ga obiskujejo, glede na uspešnost v šoli in glede na potrebo po pomoči pri učenju.

Na koncu velja izpostaviti, da sta v raziskavo vključeni skupini učencev (516) in njihovih staršev (408) določena proučevana področja ocenjevali zelo podobno (npr. samostojnost pri šolskem delu in pomoč pri učenju), medtem ko smo pri (samo)oceni šolske uspešnosti ugotovili pomembne razlike, saj so se učenci izkazali kot bolj kritični pri ocenjevanju svoje šolske uspešnosti kot njihovi starši. Kljub temu smo pri učencih in pri starših nakazali na pomembno povezavo med samostojnostjo in šolsko uspešnostjo: šolsko uspešnejši učenci so bili ocenjeni kot bolj samostojni glede na šolsko neuspešne. Ta povezanost je pričakovana, vendar iz teh podatkov ni bilo moč ugotoviti, ali samostojnost pogojuje šolsko uspešnost ali obratno. To povezanost bi bilo dobro analizirati v morebitnih nadaljnjih proučevanjih področja samostojnosti.

Druga zanimiva ugotovitev je, da tako po samoocenah učencev kot ocenah staršev, samostojni učenci potrebujejo manj pomoči pri učenju kot nesamostojni. Iz tega lahko sklenemo, da tako učenci kot njihovi starši samostojnost razumejo v odvisnosti od potrebe po pomoči pri učenju.

Presenetila nas je ugotovitev, da v odgovorih učencev in njihovih staršev nismo uspeli izslediti pomembnih razlik v samostojnosti glede na razred, ki ga učenci obiskujejo. Ob tem se na eni strani postavlja vprašanje meril pri ocenjevanju samostojnosti različno starih učencev (npr. pri mlajših so merila ocenjevanja samostojnosti morda »milejša«), po drugi strani pa ostaja dilema, ali v starostnem razponu učencev, ki smo jih zajeli v raziskavo (od 12 do 15 leta), ni opaznejših bistvenih razlik v stopnji (ocene) samostojnosti. Ker nismo našli raziskav, ki bi nam pomagale pojasniti dobljene ugotovitve, bi v bodoče veljalo temu vidiku posvetiti nekaj dodatne raziskovalne pozornosti.

Deleža učencev in staršev, ki so prepričani, da so pri šolskem delu samostojni, sta precej visoka, saj presemeta dobre štiri petine. Pri vprašanju o potrebi po pomoči pri učenju so deleži precej višji tako v odgovorih učencev (dobra tretjina) kot njihovih staršev (dobri dve petini). Vsekakor bi bilo zanimivo dodatno raziskati tudi, kako učenci in starši pojmujejo samostojnost pri šolskem delu.

## VIRI IN LITERATURA

- Gogala, S. (1933). Temelji obče metodike: uvod v praktično pedagogiko. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? V: Vestnik, 1, 9–13.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. V: Problemi – šolsko polje, 11, 147–158.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Milivojević, Z., Bilban, K., Kokalj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2008). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok (3. izdaja). Novi sad: Psihopolis institut.

Peček M. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

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

Rousseau, J. J. (1997). Emil ali o vzgoji. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Rutar, D. (2000). Šolanje in samostojnost. V: S. Gerjol, J. Kolenc, B. Novak, M. Novak (ur.). Človek in kurikulum: zbornik predavanj. Ljubljana: Družina, str. 94–109.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2000). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Dostopno na spletni strani: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (10. 9. 2012)

Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ule, M. (2008). Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

#### POVZETEK

Samostojnost je kot cilj vzgojnega delovanja v teoretičnih razpravah pogosto izpostavljena, medtem ko je raziskav na tem področju bolj malo. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled, kaj o samostojnosti učencev in morebitni pomoči pri učenju zase poročajo osnovnošolski učenci in njihovi starši. 89,3 % učencev in 85,9 % staršev je prepričanih, da so (njihovi) otroci pri šolskem delu samostojni, medtem ko 36,6 % učencev in 42,0 % staršev poroča, da pri učenju potrebujejo pomoč. Po (samo)ocenah učencev in njihovih staršev samostojni učenci potrebujejo manj pomoči pri učenju kot nesamostojni in šolsko uspešnejši učenci so bolj samostojni kot šolsko manj uspešni. Ugotovili smo tudi, da so dekleta pomembno bolj samostojna kot fantje, nismo pa izsledili pomembnih razlik v stopnji samostojnosti glede na razred, ki ga učenci obiskujejo.

#### ABSTRACT

Independence is often emphasised as an educational goal in theoretical discourses while there is a lack research in this area. The present research is an attempt to get an insight what pupils and their parents report about pupils' independence and eventual help with learning. 89.3 % pupils and 85.9 % parents are convinced that (their) children are independent at school work while 36.6 % pupils and 42.0 % parents report that they need help with learning. (Self)evaluation of pupils and their parents indicate that independent pupils need less help with learning than non-independent. On the other hand, pupils who are successful at school are more independent than less successful. We have also found that girls are significantly more independent than boys. However, we have not found significant differences in the level of independence in relation to the grade pupils attend.