

Samostojnost prvošolcev pri šolskem delu

Irena Hergan

Univerza v Ljubljani

irena.hergan@pef.uni-lj.si

Alenka Polak

Univerza v Ljubljani

alenka.polak@pef.uni-lj.si

Katrin Sevšek

OŠ Pohorskega bataljona Oplotnica

katrin.sevsek@gmail.com

Razvoj samostojnosti otroka pomembno prispeva k njegovi samozavesti, samopodobi in identiteti, saj z razvojem samostojnosti otrok postaja vse avtonomnejši in odgovornejši posameznik. V prispevku predstavljamo ugotovitve empirične raziskave na vzorcu 118 staršev učencev prvega razreda in 19 učiteljic iz petih slovenskih osnovnih šol. Zanimalo nas je njihovo mnenje o samostojnosti otrok/učencev na področju šolskega dela doma in v šoli. Rezultati so pokazali, da učenci prvega razreda pri šolskem delu doma niso povsem samostojni, pri šolskem delu v šoli pa so po mnenju njihovih učiteljic povsem samostojni. Ugotavljali smo tudi razlike v samostojnosti prvošolcev glede na okolje bivanja in ugotovili, da so učenci s podeželja samostojnejši kot učenci iz mesta. Učitelji so bolj kot starši mnenja, da imajo pri razvoju samostojnosti otroka ključno vlogo starši, vlogi šole pri razvoju samostojnosti učencev pa ne pripisujejo tolikšne pomembnosti kot starši. Samostojnost učencev je pomembno sistematično razvijati že v predšolskem obdobju in na vseh ravneh šolanja.

Ključne besede: samostojnost, prvošolci, starši, učitelji, osnovna šola

Uvod

Razvoj samostojnosti v zgodnjih letih otroštva pomembno prispeva k otrokovim samozavesti, samopodobi in pozitivni identiteti, kar omogoča, da se posameznik v odraslosti izoblikuje v avtonomnega in odgovornega posameznika. Pomembno vlogo pri vzgoji za samostojnost imajo poleg staršev tudi drugi, ki so udeleženi v otrokovem življenju: sorojenci, učitelji, vrstniki, sorodniki in drugi posamezniki, s katerimi se otrok srečuje, razne interesne skupnosti ter družba kot celota. Pomembnost razvoja otrokove samostojnosti je izpostavljena tudi v ciljih in priporočilih za delovanje slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, tako v *Beli knjigi* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011) kot v Zakonu o osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 2006).

Kljub enotnosti strokovnjakov o tem, da je samostojnost učencev pomembna za življenje, pa ti opozarjajo, da je samostojnost lahko zelo različno pojmovana in tudi strokovno definirana, pri čemer raziskave kažejo na kul-

turno pogojene razlike (Cameron 2007). S socialnega vidika samostojnost pomeni neke vrste osvobojenost od zunanjih vplivov oz. svobodo ravnati in misliti, Rose (1999 v Cameron 2007) pa poudarja, da je samostojnost posameznika vedno pogojena tudi z obstoječo mrežo socialnih pravil in norm. K prepoznavanju samostojnosti posameznika bistveno prispeva tudi prepoznavanje možnosti izbire; dati posamezniku možnost izbire naj bi bila bistvena metoda »practiciranja« lastnega odločanja in doživljanja občutka »biti samostojen«, to pa staršem, vzgojiteljem in učiteljem nalaga, da otrokom/učencem zagotovijo različne možnosti za izbiro (Cameron 2007, 473). Strokovne opredelitve samostojnosti se v literaturi pogosto nanašajo tudi na neodvisnost otrok/učencev in vsebinsko glede na avtorje zelo variirajo. Otroci/učenci so opredeljeni kot samostojni:

- ko delajo, kar sami hočejo, ko imajo možnost izražati samega sebe s prosto izbiro materialov, ko sprejemajo lastne odločitve, ko se svobodno gibljejo (Cameron 2007);
- ko se vedejo neodvisno od odraslih (Saleh idr. 2022);
- ko niso odvisni od drugih, ko se zavedajo svojega ravnanja, ko se zmorejo postaviti zase (Wulan in Kurniawati 2020);
- ko so zmožni premišljenega izpolnjevanja različnih nalog, povezanih z reševanjem problemov, odločanjem in s sodelovanjem z drugimi (Preisseisen 1991 v Lockhorst, Wubbels in Oers 2010).

Skupno tem opredelitvam je, da gre za otrokovo sposobnost (angl. *ability*) izbiranja in odločanja pa tudi prevzemanja posledic, kar je znak njegove zdrave osebnosti (Saleh idr. 2022).

Razvoj samostojnosti

K razvoju samostojnosti prispevajo notranji dejavniki, npr. fiziološki, predvsem čustva in telesno stanje, zdravje in spol, ter psihološki, zlasti intelektualne sposobnosti. Empirično potrjeno so zdravi otroci samostojnejši kot bolni, dekleta so zaradi večje čustvene navezanosti na starše običajno dlje nesamostojna kot fantje, bistrejši otroci so samostojnejši kot manj intelektualno sposobni, saj se miselne sposobnosti kažejo v boljšem reševanju problemov (Saleh idr. 2022). Na razvoj samostojnosti vplivajo tudi zunanji dejavniki, npr. značilnosti socialnega okolja, socialne spodbude, družinska vzgoja, lju-bezen in druga čustva, izobrazba staršev, zaposlitveni status matere idr. Otrokovo samostojnost lahko starši sistematično spodbujajo s primerno vzgojo, ki naj po mnenju strokovnjakov vključuje npr. dajanje možnosti izbire, za-

gotavljanje pomoči pri reševanju problemov, izražanje iskrenih pohval, zagotavljanje podpore, dobro komunikacijo, vključevanje v družinske odnose, dajanje dobrega zgleda ipd. (Saleh idr. 2022).

Vpliv učiteljev na otrokov razvoj samostojnosti se od vpliva staršev razlikuje zlasti v tem, da učitelji vplivajo načrtneje in sistematičneje ter v skladu s cilji šole. Njihovo vodenje učencev v smeri večje samostojnosti tako vključuje spodbujanje učenčevega najprimernejšega samostojnega vedenja, razumevanje učencev, zagotavljanje informacij, nudenje nasvetov, zagotavljanje pomoči pri reševanju problemov, razvijanje navad in oblikovanje dobrih odnosov med učenci (Saleh idr. 2022). Anna Cerino (2023, 685) poudarja, da mora šola sistematično razvijati samostojnost učencev z izgrajevanjem prostora, ki učenec omogoča, da razvijajo domišljijo, raziskujejo, odkrivajo, kritično mislijo, reflektirajo, se vključujejo v projekte, se izražajo in imajo svojo zasebnost. K razvoju otrokove samostojnosti prispeva tudi način, kako se odzivamo na njegova čustva (Smrtnik Vitulić 2011). Ob otrokovem izražanju veselja je primerno, da mu sporočimo, da smo to opazili in sprejeli, saj tako potrdimo tisto, kar ga je navdalo z veseljem. Pomembno je tudi, kako se odzivamo na otrokovo doživljanje strahu. Socialno negotovi otroci imajo težave pri vključevanju v družbo, potrebujejo pomoč pri vključevanju v skupino vrstnikov ter pohvalo za samostojnost.

Claire Cameron (2007) opozarja na problem pomanjkanja izbire v otrokovem okolju, saj to zavira razvoj njegove ustvarjalnosti, samostojnost pa se bolj razvija v okolju, ki od otrok to pričakuje, npr. če starši pričakujejo, da bo otrok svoje domače naloge delal sam, mu to potrebno samostojnost tudi zagotavljajo. Starši, ki otroku postavljajo veliko omejitev, mu s tem ne dajejo priložnosti za samostojne odločitve.

Začetek šolanja in samostojnost mlajših učencev

V Sloveniji se na področju osnovnošolskega izobraževanja srečujemo s povečanim deležem odlogov vpisa prvošolcev v šolo (Malešević 2016). Število odloženih vpisov v prvi razred je v Sloveniji zadnja leta naraščalo, največ jih je bilo v šolskem letu 2019/2020, ko je v vrtcu ostalo kar 2.616 otrok (12,6 %), ki bi morali glede na svojo kronološko starost vstopiti v šolo. V šolskem letu 2023/2024 je bilo takšnih 2.151 (10,3 %) (Kuralt 2024). Sue Dockett in Bob Perry (2002) odloge šolanja povezuje s subjektivnostjo presoje, ali je/kdaj je otrok pripravljen za šolo. Avtorja navajata različne kriterije tovrstne presoje: npr. otrokova fizična dobrobit (blagostanje), motorični razvoj, socialni in čustveni razvoj, pristopi k učenju, uporaba jezika, splošno znanje in otrokovo mišljenje (National Education Goals Panel 1995 v Dockett in Perry 2002, 70). Poudarjata,

da kljub upoštevanju različnih vidikov otrokove zrelosti za vsakega otroka posebej vedno obstaja odprto vprašanje, ali bo dodatno leto pred vstopom v šolo imelo kakšen dolgoročni učinek na njegov razvoj. Analiza pogledov staršev in učiteljev na pripravljenost otrok za šolo je nakazala velike razlike med njimi – starši so v ospredje postavljali otrokove učne zmožnosti in spretnosti (npr. zmožnost štetja, računanja, pisanja), učitelji pa radovednost otroka in njegov interes za šolo, raziskava pa med kriteriji pripravljenosti ni navajala otrokove samostojnosti (Dockett in Perry 2002).

Začetek šolanja je za vsakega otroka in njegovo družino prelomno obdobje v življenju, zato je zelo pomembno, kako poteka prehod iz vrtca v šolo. Učni uspeh in splošno dobro počutje v šoli bosta v veliki meri odvisna od tega, kako dobro se bosta učenec in šola prilagodila drug drugemu (Margetts 2009). Strokovnjaki zagovarjajo t. i. »mehki prehod«, ko se za otroke, prihodnje prvošolce, tik pred všolanjem organizira obisk šole, kjer se jim predstavi posamezne šolske prostore ter način dela v razredu. Pri tem ima tesno sodelovanje konkretne osnovne šole in vrtca zelo pomembno vlogo, saj vsaka institucija s svojimi specifičnimi nalogami prispeva kontinuiteto otrokovih izkušenj na področju njegovega učenja in življenja na prehodu iz vrtca v šolo (Malešević 2017; Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Vzgojitelji med težavami pri prehodu iz vrtca v šolo izpostavljajo predvsem slabo razvite socialne spretnosti otrok, težave s sledenjem navodilom ter težave pri samostojnem in skupinskem delu. Razvijanje socialno-čustvenih in vedenjskih spretnosti, zlasti prosocialno naravnanih spretnosti, neodvisnosti, samoregulacije in pozornosti, zato sodi med najpomembnejše izzive učiteljev pri uvajanju prvošolcev v novo šolsko okolje (Magnuson in Schindler 2016). Pomembno je zlasti razvijanje samoregulacijskih spretnosti otrok (Stevenson 2017; Hautakangas, Kumpulainen in Uusitalo 2022; Selman in Dilworth-Bart 2023).

Empirične ugotovitve kažejo, da k lažjemu prilagajanju otroka na spremenjene zahteve ob prehodu v šolo prispevajo predvsem dobro vzpostavljene družinske rutine, npr. rutina spanja, branja, pripovedovanja zgodb ipd. Otroci z dobro oblikovanimi družinskimi rutinami so se hitreje prilagodili na nove institucionalne razmere, npr. na razredno strukturo in šolska pravila, izkazovali pa so tudi boljšo učno uspešnost, večjo socialno-čustveno zrelost in boljše fizično zdravje (Ferretti in Bub 2017). Raziskava Maje Zupančič in TineKavčič (2007) je pokazala, da so vzgojiteljice in učiteljice pri slovenskih prvošolcih, ki so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, v primerjavi s tistimi, ki ga niso, zaznale višjo raven samostojnosti v interakcijah z odraslimi. Samostojnost prvošolcev je po mnenju prej omenjenih avtoric tudi kazalnik dobrega prilagajanja spremembam, ki jih za otroke pomeni všolanje; ugotovile so, da

so slovenski prvošolci »pretežno pozitivno razpoloženi in zaupljivi v šoli, pogosto se vključujejo v skupino v razredu, so prosocialni v odnosu do sošolcev, mirni pri reševanju sporov, sodelovalni z učiteljico/vzgojiteljico in razmeroma samostojni pri delu v razredu« (Zupančič in Kavčič 2007, 159). Pomemben je tudi odnos z učiteljico, saj se učenci, ki vzpostavijo ugodnejši odnos z njo, dejavneje vključujejo v delo v razredu, med poukom več sodelujejo in so pri pouku samostojnejši kot tisti njihovi sošolci, ki oblikujejo manj ugoden odnos z učiteljico (Zupančič in Kavčič 2007, 159).

Otrok sicer sam začne izražati potrebo po neodvisnosti, vendar so pri tem ključnega pomena starši in kasneje vzgojitelji ter učitelji, ki morajo njegovo samostojnost spodbujati (Marjanovič Umek in Zupančič 2009). Če otrokom dovolimo, da naloge opravljajo samostojno in se v določenih situacijah samostojno odločajo, s tem ustvarjamo možnosti za razvijanje njihove samostojnosti in neodvisnosti, četudi je to z vidika odraslih pogosto zamudno (Mars 2015 v Corcoran 2020). Za razvoj samostojnosti sta enako pomembna tako šolsko kot neformalno učno okolje. Pomemben je predvsem čas, ki ga otroci preživijo brez neposrednega nadzora odraslih. Podpora otrokove neodvisnosti zunaj šole spodbuja razvoj zmožnosti samoregulacije, saj pridobljene spretnosti (npr. spretnosti gibanja na prostem) otroci prenesejo tudi v razredno okolje, kjer jih uporabljajo pri svojem šolskem delu.

V nadaljevanju izpostavljamo ključne rezultate slovenske raziskave o samostojnosti otrok, ki smo jo izvedli med učitelji in starši prvošolcev ter z opazovanjem njihovega vedenja v šolskem okolju.

Raziskava

Cilji raziskave

Z empirično raziskavo na vzorcu staršev in učiteljev ter s sistematičnim opazovanjem prvošolcev v šoli smo želeli raziskati samostojnost prvošolcev ob koncu prvega leta šolanja. Zanimalo nas je: (1) v kolikšni meri so učenci v 1. razredu OŠ po mnenju staršev in učiteljev samostojni pri šolskem delu v šoli ter doma; (2) ali se v ocenah samostojnosti prvošolcev pojavljajo statistično pomembne razlike glede na okolje bivanja (podeželje – mesto); (3) kakšne so razlike v pogledih staršev in učiteljev na svojo vlogo pri spodbujanju samostojnosti otrok.

Metoda

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop in deskriptivno ter kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. Izvedli smo študijo prereza z enkratnim zajemanjem podatkov, pri čemer smo kombinirali dve teh-

niki zbiranja podatkov – tehniko anketiranja z aplikacijo anketnega vprašalnika za učitelje in starše ter sistematično opazovanje prvošolcev v avtentični situaciji (v šoli).

Vzorec

Vzorec je bil priložnostni in namenski. Izbrali smo tri osnovne šole v podeželskem okolju in dve v mestnem, nobena ni imela kombiniranih oddelkov s prvošolci. Končni vzorec je sestavljalo 118 staršev prvošolcev, od tega jih je bilo 62 iz podeželskega okolja (šest oddelkov) in 56 iz mestnega (šest oddelkov), ter 19 učiteljev, ki so poučevali v navedenih oddelkih prvega razreda. V sistematično opazovanje z udeležbo je bilo zajetih 118 učencev.

Opis raziskovalnih pripomočkov in postopka zbiranja podatkov

Kot tehniko zbiranja podatkov smo uporabili dve obliki anketnega vprašalnika, eno za starše in drugo za učitelje. Obe obliki vprašalnika sta vsebovali različne kontrolne liste, vprašanja zaprtega tipa in lestvico stališč. Na tiskani izvod vprašalnika so starši in učitelji zapisali začetnici imena ter priimka svojega otroka/učenca, s čimer smo zagotovili zasledovanje podatkov o istem učencu. Vprašalnike v papirnati obliki smo staršem razdelili ob prihodu v šolo ali pa smo jih (s soglasjem staršev) dali učencem, da so jih staršem odnesli domov. Izpolnjene vprašalnike so starši ali učenci prinesli učiteljem, ti pa so nam jih oddali skupaj s svojimi izpolnjenimi vprašalniki. Pri izpolnjevanju vprašalnika so bili starši in učitelji zaproseni, da označijo, ali je otrok pri konkretno navedenem opravilu popolnoma samostojen (ocena 2), ali ga opravlja s pomočjo starša/učitelja (ocena 1), ali ga opravljajo starši/učitelji/drugi (stari starši, bratje, sestre) namesto otroka (ocena 0). Starši in učitelji so v kontrolnih listah o samostojnosti otroka označili tudi pogostost samostojnosti za vsako navedeno vrsto aktivnosti (npr. otrok določeno stvar dela samostojno vedno, včasih, nikoli). V procesu obdelave podatkov smo navedene kazalce pogostosti spremenili v številčne vrednosti: vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0. Izvedli smo tudi strukturirano in sistematično opazovanje prvošolcev v prostorih šole. Opazovanje je potekalo ob jutranjem prihodu učencev in staršev v šolo ter med poukom. Vsak oddelek smo opazovali tri dni ob koncu šolskega leta, ko so učenci šolsko rutino že dobro obvladali in so mnogi med njimi že dopolnili sedem let. Opazovali smo celotni oddelek učencev in si opažanja zapisovali za vsakega učenca posebej.

Postopki obdelave podatkov

V raziskavi zbrane podatke smo uredili v programu Microsoft Office Excel 2010, jih prenesli v program IBM SPSS Statistics 21 in statistično obdelali. Za

namene opisne statistike smo izračunali frekvenčno in strukturno porazdelitev, aritmetične sredine, standardni odklon, za preverjanje razlik med skupinami anketirancev v danih spremenljivkah pa smo izvedli še χ^2 -preizkus ali Kullbackov ($2\hat{I}$) preizkus za ugotavljanje statistične pomembnosti teh razlik.

Rezultati z diskusijo

Mnenja učiteljev o samostojnosti prvošolcev v šoli

Učitelji so ocenjevali samostojnost vsakega posameznega učenca pri njegovem individualnem opravljanju naslednjih šolskih opravil: priprava učnih potrebščin za naslednjo šolsko uro, pospravljanje šolskega predala, priprava in oblačenje športne opreme, oblačenje/slačenje v šoli, urejenost garderobe v šoli (obesi oblačila), nošenje torbe, pomnjenje navodil (ali upoštevajo učiteljeva navodila in ali si zapomnijo, kaj morajo prinesiti od doma, naročiti staršem, ali po tem ponovno sprašujejo ali mora učiteljica prenesti sporočilo staršem).

Rezultati raziskave kažejo, da je glede na vrednosti aritmetičnih sredin ocen učiteljev o samostojnem delu njihovih učencev v šoli ($M = 1,75$) večina učencev vedno samostojnih. Nizka aritmetična sredina za trditev, da učenci šolsko delo v šoli opravljajo s pomočjo učitelja ($M = 0,21$), nakazuje, da učitelji učencem pri šolskem delu v šoli le redko pomagajo, le izjemoma pa delo v šoli namesto učenca opravi učitelj ($M = 0,02$), kar je spodbudno.

V preglednici 1 so prikazane povprečne vrednosti kazalcev pogostosti (vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0) za posamezno vrsto učenčevega samostojnega vedenja. Analiza se je nanašala na mnenja učiteljev o samostojnosti prvošolcev. Podatki kažejo, da je po oceni učiteljev kar 97,4 % učencev vedno

Preglednica 1 Samostojnost prvošolcev v šoli – mnenja učiteljev

Kazalci	M	Vedno		Včasih		Nikoli		Skupaj	
		f	$f(\%)$	f	$f(\%)$	f	$f(\%)$	f	$f(\%)$
Oblačenje/slačenje v šoli	1,97	113	97,4	3	2,6	0	0,0	116	100,0
Priprava in oblačenje športne opreme	1,94	110	94,8	6	5,2	0	0,0	116	100,0
Nošenje torbe	1,79	92	79,3	24	20,7	0	0,0	116	100,0
Priprava učnih potrebščin za naslednjo uro	1,76	90	77,6	25	21,6	1	0,9	116	100,0
Urejenost garderobe v šoli	1,74	88	75,9	26	22,4	2	1,7	116	100,0
Pospravljanje šolskega predala	1,61	73	62,9	41	35,3	2	1,7	116	100,0
Pomnjenje navodil	1,45	57	49,1	55	47,4	4	3,4	116	100,0
Povprečje frekvenc	—	89	76,7	25,8	22,2	1,2	1,1	116	100,0

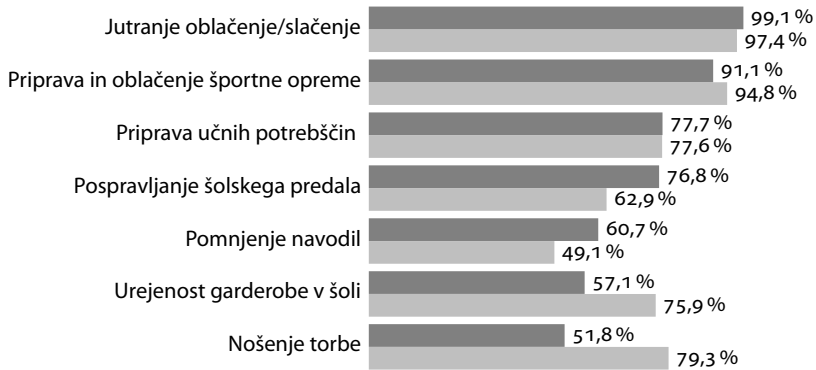
Preglednica 2 Samostojnost učencev v šoli – rezultati opazovanja učencev

Kazalci	Učenec samostojno		Učenec s pomočjo starša/učitelja		Starši/učitelj namesto učenca	
	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Jutranje obuvanje/sezuvanje	108	96,4	4	3,6	0	0,0
Priprava in oblačenje športne opreme	102	91,1	10	8,9	0	0,0
Priprava učnih potrebščin	87	77,7	23	20,5	2	1,8
Jutranje oblačenje/slačenje	87	77,7	24	21,4	1	0,9
Pospravljanje šolskega predala	86	76,8	26	23,2	0	0,0
Pomnjenje navodil	68	60,7	42	37,5	2	1,8
Urejenost garderobe v šoli	64	57,1	47	42,0	1	0,9
Jutranje nošenje torbe	58	51,8	1	0,9	53	47,3
Povprečne vrednosti	85,6	76,4	19,8	17,7	6,6	5,9

samostojnih pri oblačenju in slačenju v šoli in kar 94,8 % učencev pri pripravi in oblačenju športne opreme. Učitelji ocenjujejo, da je 79,3 % učencev prvega razreda vedno samostojnih pri nošenju torbe, pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo uro jih je vedno samostojnih 77,6 %. Tudi pri urejanju garderobe v šoli je samostojnih več kot tri četrtine učencev (75,9 %), pri pospravljanju šolskega predala skoraj dve tretjini (62,9 %), medtem ko so deleži učencev, ki si po mnenju učiteljev vedno samostojno zapomnijo navodila, nekoliko nižji oz. malo manj kot 49,1 %. Ker učitelji na področju pomnjenja navodil zaznavajo najnižji delež samostojnih učencev, smo med osmimi izbranimi aktivnostmi v šoli sistematično opazovali prav to (preglednica 2). Opazovanje je bilo izvedeno pri 112 učencih, saj je bilo šest učencev v času opazovanja odsotnih od pouka.

Tudi rezultati sistematičnega opazovanja potrjujejo, da je večina učencev prvega razreda pri različnih opravilih v šoli samostojna. Ob jutranjem prihodu v šolo jih je bilo 96,4 % samostojnih pri jutranjem obuvanju/sezuvanju, 77,7 % pri jutranjem oblačenju/slačenju, a le dobra polovica (51,8 %) pri nošenju šolske torbe. Šolsko torbo je ob prihodu v šolo namesto učencev prinesla skoraj polovica staršev (47,3 %). 91,9 % učencev je bilo samostojnih pri pripravi in oblačenju športne opreme, 77,7 % pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo šolsko uro, 76,8 % pri pospravljanju šolskega predala, 57,1 % pa jih je samostojno uredilo svojo šolsko garderobo. 60,7 % učencev prvega razreda je izkazovalo samostojnost na področju upoštevanja in zapomnitve navodil za šolsko delo.

Pri primerjavi rezultatov, dobljenih iz ocen učiteljev in na osnovi sistematič-



Slika 1 Samostojnost učencev pri šolskem delu v šoli – rezultati, dobjeni z opazovanjem učencev in z analizo mnenj učiteljic (temno – opazovanje učenca, svetlo – mnenje učiteljic)

nega opazovanja učencev, je treba izpostaviti, da smo učence opazovali le tri dni, učiteljice pa so svoje mnenje o samostojnosti posameznih otrok oblikovale na podlagi celoletnega dela z učenici. Na sliki 1 so primerjalno prikazani podatki o samostojnosti prvošolcev, (a) pridobljeni z opazovanjem in (b) na podlagi izpolnjevanja kontrolne liste s strani učiteljic. Ugotovimo lahko, da ni večjih razlik glede na metodo zbiranja podatkov. Razlike, večje od 10 %, so pri štirih šolskih opravilih – nošenju šolske torbe (razlika znaša 27,5 %), urejanju garderobe v šoli (18,8 %), pospravljanju šolskega predala (13,9 %) in pomnjenju navodil (11,6 %).

Mnenja staršev o samostojnosti prvošolcev pri šolskem delu doma

Starši so samostojnost svojih otrok ocenjevali (z ocenami vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0) pri naslednjih sedmih s šolo povezanih opravilih: šiljenje barvic, pisanje domače naloge, priprava športne opreme, priprava torbe po urniku, pospravljanje lastnega delovnega kotička, izbira obšolskih dejavnosti in pomnjenje učiteljevih navodil. Slednje se je nanašalo na otrokovo upoštevanje učiteljevih navodil in na zapomnitev, kaj morajo prinesiti v šolo oz. doma povedati (prenesti informacije) staršem. Število otrok, na katere so se nanašale ocene staršev, je bilo pri različnih opravilih različno, saj nekateri starši niso zapisali vseh ocen.

Podatki kažejo, da so otroci po oceni staršev pri šolskem delu doma dokaj samostojni ($M = 1,32$), nižja je povprečna ocena za šolsko delo, ki ga otroci doma opravljajo s pomočjo staršev ($M = 0,73$), najnižja pa je povprečna ocena pogostosti za šolsko delo, ki ga doma namesto otroka opravijo starši ($M = 0,38$). Ugotovimo torej lahko, da starši šolsko delo zelo redko opravljajo na-

Preglednica 3 Samostojno šolsko delo prvošolcev doma – mnenja staršev

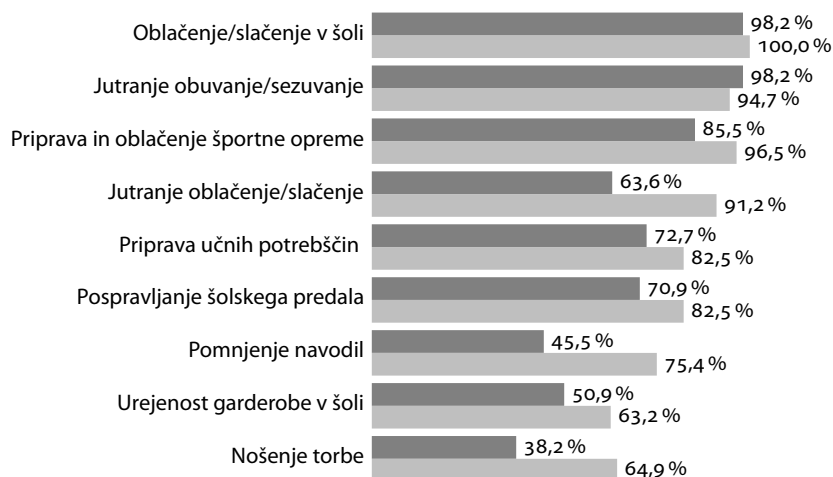
Kazalci	M	Vedno		Včasih		Nikoli		Skupaj	
		f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Šiljenje barvic	1,51	64	55,2	48	41,4	4	3,4	116	100,0
Pisanje domače naloge	1,50	65	56,0	45	38,8	6	5,2	116	100,0
Pomnjenje navodil	1,50	61	52,6	52	44,8	3	2,6	116	100,0
Izbira obšolskih dejavnosti	1,43	61	53,0	43	37,4	11	9,6	115	100,0
Pospravljanje svojega delovnega kotička	1,28	38	32,8	73	62,9	5	4,3	116	100,0
Priprava torbe po urniku	1,14	43	38,4	42	37,5	27	24,1	112	100,0
Priprava športne opreme	0,91	25	21,6	56	48,3	35	30,2	116	100,0
Povprečje	—	51	44,2	51,3	44,5	12,5	11,3	115,2	100,0

mesto svojih otrok. Iz rezultatov v preglednici 3 je razvidno, da je večina otrok pri štirih vrstah opravil, tj. pri šiljenju barvic, pisanju domače naloge, pomnjenju navodil in izbiri obšolskih dejavnosti, po mnenju staršev *vedno* samostojnih, dokaj velik delež učencev pa *le včasih*. Pri pospravljanju svojega delovnega kotička je po mnenju staršev večina otrok samostojnih *le včasih* (62,9 %) in manj kot tretjina *vedno*. Pri pripravljanju športne opreme in pripravljanju torbe po urniku so prvošolci *le delno* samostojni; 30,2 % učencem prvega razreda športno opremo *vedno* pripravijo starši, skoraj četrtini (24,1 %) pa starši *vedno* pripravijo tudi šolsko torbo.

Razlike v samostojnosti prvošolcev na podežlju in v mestu

Na podlagi rezultatov sistematičnega opazovanja samostojnosti prvošolcev smo ugotovili, da so učenci s podeželja pri večini s šolo povezanih opravil samostojnejši kot učenci iz mesta. Mestni prvošolci so samostojnejši od tistih s podeželja le pri jutranjem obuvanju/sezuvanju. Slika 2 primerjalno prikazuje samostojnost učencev prvega razreda glede na območje bivanja (mesto – podeželje).

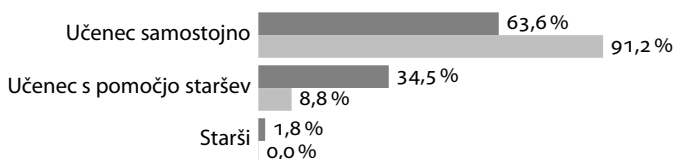
Za pridobitev natančnejših ugotovitev smo razlike v samostojnosti prvošolcev tudi statistično testirali. Izvedli smo Kullbackov 2^l-preizkus in ugotovili, da so razlike v samostojnosti med učenci iz mesta in učenci s podeželja statistično pomembne pri štirih opazovanih opravilih prvošolcev: jutranjem oblačenju/slačenju, nošenju torbe, pripravi in oblačenju športne opreme ter pomnjenju navodil. Pri jutranjem obuvanju/sezuvanju so tako učenci s podeželja kot tisti, ki živijo v mestu, zelo samostojni, vendar razlike niso statistično pomembne. Podobno je pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo šol-



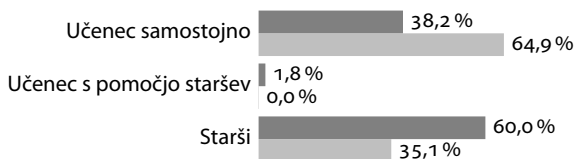
Slika 2 Samostojnost prvošolcev – primerjava glede na območje bivanja (temno – mesto, svetlo – podeželje)

sko uro, pospravljanju šolskega predala, oblačenju/slačenju v šoli in urejanju garderobe, kjer so učenci s podeželja samostojnejši kot pa tisti iz mesta, vendar razlike niso statistično pomembne. Otrokova opravila v povezavi s šolo, pri katerih smo potrdili statistično pomembne razlike, so v nadaljevanju podrobneje predstavljena.

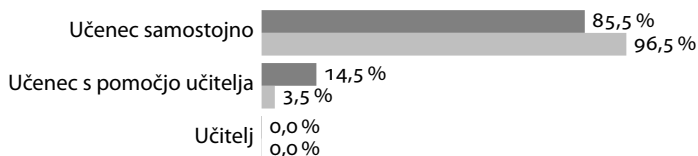
Pri jutranjem oblačenju/slačenju (slika 3) je večji delež učencev s podeželja samostojnih (91,2 %), kot pa je samostojnih tistih, ki živijo v mestu (63,6 %). S pomočjo staršev se oblači in slači bistveno manj učencev na podeželju (8,8 %) kot pa v mestu (34,5 %). Odstotni delež mestnih prvošolcev, ki jim pri oblačenju in slačenju pomagajo starši, je približno štirikratnik deleža takih otrok na podeželju. Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{I} = 13,401$; $g = 2$; $a = 0,001$). Z 0,1-odstotnim tveganjem torej lahko ugotovimo, da so prvošolci s podeželja pri jutranjem oblačenju in slačenju statistično pomembno samostojnejši kot prvošolci iz mesta.



Slika 3 Samostojnost učencev pri jutranjem oblačenju/slačenju (temno – mesto, svetlo – podeželje)



Slika 4 Samostojnost učencev pri nošenju šolske torbe
(temno – mesto, svetlo – podeželje)

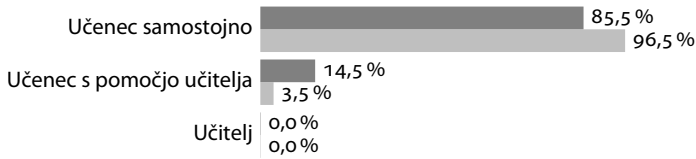


Slika 5 Samostojnost učencev pri pripravi in oblačenju športne opreme
(temno – mesto, svetlo – podeželje)

Učenci s podeželja so v primerjavi z učenci iz mesta (38,2 %) samostojnejši tudi pri nošenju šolske torbe ob prihodu v šolo (64,9 %) (slika 4). Velik delež staršev tako na podeželju kot v mestu zjutraj nosi šolsko torbo namesto svojih otrok, takih staršev pa je manj na podeželju (35,1 %) kot v mestu (60 %). Vrednost Kullbackovega $2\hat{l}$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{l} = 9,044$; $g = 2$; $\alpha = 0,011$). S tveganjem 1,1 % lahko zaključimo, da so razlike v samostojnem nošenju šolske torbe med učenci s podeželja in učenci iz mesta statistično pomembne, samostojnejši so prvošolci na podeželju.

Tudi v primeru samostojnosti prvošolcev pri njihovi pripravi in oblačenju športne opreme se kažejo razlike v prid učencev s podeželja (slika 5). Ti so statistično pomembno samostojnejši (96,5 %) kot pa učenci iz mesta (85,5 %). Le 3,5 % učencev s podeželja potrebuje pri pripravi in oblačenju športne opreme učiteljevo pomoč, v mestu pa je delež takih učencev večji (14,5 %). Vrednost Kullbackovega $2\hat{l}$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{l} = 4,447$; $g = 1$; $\alpha = 0,035$). S tveganjem 3,5 % lahko pri pripravi in oblačenju športne opreme potrdimo statistično pomembne razlike v samostojnosti med učenci s podeželja ter učenci iz mesta – učenci s podeželja izkazujejo večjo samostojnost.

Podobno na področju pomnjenja navodil dobljeni rezultati kažejo, da si učenci s podeželja (75,4 %) bolje zapomnijo učiteljeva navodila (npr. kaj morajo prinesiti od doma) kot pa učenci iz mesta (45,5 %) (slika 6). Učenci s podeželja (24,6 %) potrebujejo na področju zapomnitve navodil manj pomoči učitelja kot učenci iz mesta (50,9 %), medtem ko v mestu navodila namesto nekaterih učencev staršem posredujejo kar učitelji (3,6 %). Takih primerov



Slika 6 Samostojnost učencev pri pomnjenju navodil
(temno – mesto, svetlo – podeželje)

na podeželju naša raziskava ni zaznala. Vrednost Kullbackovega $2\hat{l}$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{l} = 12,316$; $g = 2$; $a = 0,002$). Z 0,2-odstotnim tveganjem lahko sklenemo, da se učenci s podeželja in učenci iz mesta v samostojnosti na področju pomnjenja navodil statistično pomembno razlikujejo – samostojni so prvošolci na podeželju.

Razlogi za pomembne razlike v samostojnosti mestnih in podeželskih prvošolcev so lahko različni. Morda podeželsko okolje bolj spodbuja samostojnost, ker imajo zaradi manjše gostote naseljenosti otroci več možnosti za samostojno gibanje in raziskovanje okolice na širšem območju kot v mestu. Na podeželju so nekatere storitve (npr. trgovina, pošta) bolj oddaljene, prevoz pa ni vedno na voljo, zato se je treba za dostop do njih bolje organizirati. Slednje lahko otroci opazujejo pri starših in prevzamejo kot način življenja (npr. načrtovanje poti v trgovino). Starši na podeželju so pogosteje zaposleni tudi z opravljanjem dela na dvorišču/vrtu in vanj vključujejo otroke že v zgodnejši starosti, tako da so ti prej pripravljeni prevzemati več odgovornosti. Mira Wida Wulan in Leli Kurniawati (2020) ugotavljata večjo samostojnost otrok zaposlenih mater, saj je tem otrokom prepuščeno več prostosti. K večji samostojnosti lahko pomaga tudi skrb za domače živali, ki so raznovrstnejše na podeželju kot pa v mestnem okolju.

Pogledi staršev in učiteljev na razvijanje samostojnosti prvošolcev

V okviru raziskave nas je zanimal tudi pogled učiteljev in staršev na pomembnost samostojnosti pri razvoju otrokove samozavesti ter na vlogo staršev in šole na razvijanje samostojnosti.

Tako starši (84,5 %) kot učitelji (89,5 %) se popolnoma strinjajo s trditvijo, da *samostojnost otroka pomembno pripomore k razvoju njegove samozavesti* (preglednica 4). Izračun Kullbackovega $2\hat{l}$ -preizkusa je pokazal, da razlike med učitelji in starši niso statistično pomembne ($2\hat{l} = 0,348$; $g = 1$; $a = 0,555$).

Rezultati v preglednici 5 kažejo, da se s trditvijo, da *imajo ključno vlogo pri razvoju samostojnosti otroka starši*, popolnoma strinja 89,5 % učiteljev in le 51,7 % staršev. S to trditvijo se večinoma strinja več staršev (45,7 %) kot pa

Preglednica 4 Pomembnost samostojnosti pri razvoju otrokove samozavesti – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	<i>f</i>	0	0	0	18	98	116
	<i>f</i> (%)	0,0	0,0	0,0	15,5	84,5	100,0
Učitelji	<i>f</i>	0	0	0	2	17	19
	<i>f</i> (%)	0,0	0,0	0,0	10,5	89,5	100,0
Skupaj	<i>f</i>	0	0	0	20	115	135

Preglednica 5 Pomembnost vloge staršev pri razvoju samostojnosti – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	<i>f</i>	0	0	3	53	60	116
	<i>f</i> (%)	0,0	0,0	2,6	45,7	51,7	100,0
Učitelji	<i>f</i>	0	0	0	2	17	19
	<i>f</i> (%)	0,0	0,0	0,0	10,5	89,5	100,0
Skupaj	<i>f</i>	0	0	3	55	77	135

učiteljev (10,5 %). Nekaj staršev (2,6 %) je pri tej trditvi označilo, da se ne morejo odločiti. Razlike med starši in učitelji so statistično pomembne, saj je vrednost Kullbackovega $2\hat{l}$ -preizkusa statistično pomembna ($2\hat{l} = 11,224$; $g = 2$; $a = 0,004$). Z 0,4-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da se pri tej trditvi učitelji in starši statistično pomembno razlikujejo: z njo se popolnoma strinja bistveno večji delež učiteljev kot pa staršev. Navedeno ugotovitev lahko interpretiramo s pogosto obrambno naravnostjo staršev, da bi v celoti prevzeli odgovornost za razvoj otrokove samostojnosti. Starši v odnosu do otroka pogosto zavzamejo zaščitniško držo in zanikajo, da bi s pretirano pomočjo svojemu otroku lahko ovirali razvoj njegove samostojnosti. Učitelji imajo praviloma več znanja o vlogi staršev pri zgodnjem razvoju samostojnosti otrok, saj so te vsebine obravnavali tudi v okviru izobraževanja za pedagoški poklic.

Iz preglednice 6 vidimo, da se večina staršev (61,8 %) večinoma ali popolnoma strinja s trditvijo, da *ima ključno vlogo pri razvoju samostojnosti otroka šola*, medtem ko se 63,2 % učiteljev s to trditvijo večinoma ne strinja. S to trditvijo se večinoma strinja le 31,6 % učiteljev. Dobra četrtina staršev (26,1 %) pa se s to trditvijo večinoma ali popolnoma ne strinja. Mnenja učiteljev in staršev o pomembnosti vloge šole pri razvoju samostojnosti otroka se torej razlikujejo in te razlike so statistično pomembne ($2\hat{l} = 13,693$; $g = 4$; $a = 0,008$).

Preglednica 6 Pomembnost vloge šole pri razvoju samostojnosti otroka – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	<i>f</i>	3	27	14	60	11	115
	<i>f</i> (%)	2,6	23,5	12,2	52,2	9,6	100,0
Učitelji	<i>f</i>	0	12	1	6	0	19
	<i>f</i> (%)	0,0	63,2	5,3	31,6	0,0	100,0
Skupaj	<i>f</i>	3	39	15	66	11	135

Starši se torej zavedajo, da ima šola pomembno vlogo pri razvoju otrokove samostojnosti, vendar so njihovi odgovori razpršeni med različne ravni strinjanja. Večina anketiranih učiteljev meni, da imajo pri razvoju samostojnosti ključno vlogo starši, ne pa šola. Primerjava podatkov v preglednicah 5 in 6 kaže, da tako starši kot učitelji odgovornost za razvoj samostojnosti prvošolcev prelagajo drug na drugega. Za razvoj samostojnosti je pomembno celotno predšolsko pa tudi šolsko obdobje, pri čemer imajo v predšolskem obdobju ključno vlogo tako starši (Sunarty in Dirawan 2015; Stevenson 2017; Wulan in Kurniawati 2020; Cerino 2023) kot strokovni delavci v vrtcu (Željeznov Seničar 2013). V obdobju šolanja pa samostojnost učencev sistematično razvijajo učitelji, zlasti s svojimi zahtevami do otrok. Dobljeni rezultati torej kažejo na različen pogled učiteljev in staršev glede odgovornosti enih in drugih za razvoj otrokove samostojnosti, kar je vsekakor pogojeno tudi z zaznavanjem lastne starševske/poklicne vloge ter odgovornosti.

Sklep

Rezultati raziskave o samostojnosti učencev v šoli so pokazali, da je večina v raziskavo zajetih slovenskih prvošolcev samostojnih pri večini s šolo povezanih opravil. Manj samostojni so pri nošenju šolske torbe, pospravljanju šolskega predala, urejanju garderobe in pomnjenju učiteljevih navodil. Na področju samostojnosti otrok doma (podatki, pridobljeni z anketiranjem staršev) je raziskava pokazala manjšo samostojnost otrok; skoraj četrtnina staršev namesto otrok vedno pripravi šolsko torbo, skoraj tretjina pa jih namesto njih vedno pripravlja tudi športno opremo. Starši, ki v celoti prevzamejo določena dela namesto otrok, to običajno naredijo v želji, da bi bile stvari opravljene hitreje/bolje, ne zavedajo pa se, da s tem svoje otroke prikrajšajo za priložnosti, da bi se naučili določena opravila opraviti samostojno in ob tem doživeli občutke uspešnosti. Na tak način jih prikrajšajo za učenje sprejemanja lastnih odločitev, prevzemanja odgovornosti zanje in zavedanja posledic. Otroci se

namesto tega navadijo zanašati se na druge tudi na področju lastnih dolžnosti, kar ima dolgoročne negativne posledice. Učitelji so bolj kot starši mnenja, da imajo pri razvoju otrokove samostojnosti ključno vlogo starši, vlogi šole pri razvoju samostojnosti učencev pa ne pripisujejo tolikšne pomembnosti kot starši. Raziskava je osvetlila tudi pomembne razlike v samostojnosti prvošolcev, ki prihajajo iz različnih okolij – učenci s podeželja so se izkazali za samostojnejše kot učenci iz mesta.

Pogledi učiteljev in staršev se razlikujejo zaradi različne perspektive ter pričakovanj, ki jih imajo na področju otrokovega izobraževanja. Medtem ko je perspektiva staršev navadno individualna (svojega otroka vidijo kot edinstvenega posameznika), učitelji posameznega učenca vidijo tudi kot člana oddelka/razreda in le kot enega izmed posameznikov, ki jim je treba zagotoviti ustrezno učno okolje in podporo. Starši so osredotočeni predvsem na zadovoljevanje potreb svojega otroka, učitelji pa se zaradi večjega števila učencev v razredu na individualne potrebe ne morejo odzivati tako hitro kot pričakujejo starši. Delo z različnimi učenci v skupnem okolju jim omogoča celovitejši pogled, zlasti pa realnejšo oceno učenčevega socialnega funkcioniranja, česar starši v domačem okolju ne morejo videti. Učitelji si običajno želijo, da bi starši otroke boljše pripravili na izzive, ki zahtevajo večjo samostojnost otrok, starši pa so v zvezi s tem pogosto preveč zaščitniški, zato je ozaveščanje staršev o pomembnosti razvijanja samostojnosti otrok tudi pomemben del poklicne vloge učiteljev.

Spodbujanje samostojnosti v zgodnjih letih življenja in v prvih letih šolanja je izredno pomembno, saj otroci, ki kažejo visoko stopnjo samostojnosti, izkazujejo tudi višje samozaupanje, boljše samopodobo in večjo motivacijo (Williams 2003 v Cerino 2023), to pa so pomembni psihološki dejavniki, ki prispevajo k samouresnitvi vsakega človeka.

Literatura

- Cameron, C. 2007. »Understandings of Care Work with Young Children: Reflections on Children's Independence in a Video Observation Study.« *Childhood* (14): 467–486.
- Cerino, A. 2023. »The Importance of Recognising and Promoting Independence in Young Children: The Role of the Environment and the Danish Forest School Approach.« *Education 3–13* 51 (4): 685–694.
- Corcoran, L. 2020. »How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning.« Magistrsko delo, National University of Ireland Maynooth.
- Dockett, S., in B. Perry. 2002. »Who's Ready for What? Young Children Starting School.« *Contemporary Issues in Early Childhood* 3 (1): 67–89.

- Ferretti, L. K., in K. L. Bub. 2017. »Family Routines and School Readiness during the Transition to Kindergarten.« *Early Education and Development* 28 (1): 59–77.
- Hautakangas, M., K. Kumpulainen in L. Uusitalo. 2022. »Children Developing Self-Regulation Skills in a Kids' Skills Intervention Programme in Finnish Early Childhood Education and Care.« *Early Child Development and Care* 192 (10): 1626–1642.
- Kuralt, Š. 2024. »Starost ne sme biti edini dejavnik za odlog vpisa v prvi razred.« *Delo*, 25. marec. <https://www.delo.si/novice/slovenija/starost-ne-sme-biti-edini-dejavnik-za-odlog-vpisa/>.
- Lockhorst, D., T. Wubbels in B. van Oers. 2010. »Educational Dialogues and the Fostering of Pupils' Independence: The Practices of Two Teachers.« *Journal of Curriculum Studies* 42 (1): 99–121.
- Magnuson, K., in H. S. Schindler. 2016. »Parent Programs in Pre-K through Third Grade.« *The Future of Children* 26 (2): 207–221.
- Malešević, T. 2016. »Uvodnik.« *Šolsko svetovalno delo* 20 (3–4): 1–2.
- . 2017. »Strokovna skrb za dobrobit in optimalni razvoj otrok ob prehodu v osnovno šolo.« *Šolsko svetovalno delo* 21 (1): 42–55.
- Margetts, K. 2009. »Early Transition and Adjustment and Children's Adjustment after Six Years of Schooling.« *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3): 309–324.
- Marjanovič Umek, L., in M. Zupančič. 2009. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mars, H. 2015. *Fostering Independence in Children: Tips for Parents*. National Association of School Psychologists.
- National Education Goals Panel, Technical Planning Group. 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Presseisen, B. Z. 1991. »Thinking Skills: Meanings and Models Revisited.« *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*, 1:56–62. Prenovljena izd. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saleh, M., R. Purwanti, Y. Mardatila in R. A. Madani. 2022. »A Case Study of Culturing Children's Independence Attitude Through Parent's Role and Teacher's Role.« *Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat* 9 (1): 38–48.
- Selman, S. B., in J. E. Dilworth-Bart. 2023. »Routines and Child Development: A Systematic Review.« *Journal of Family Theory and Review* 16 (2): 272–328.
- Smrtnik Vitulić, H. 2011. *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Stevenson, B. 2017. »Children's Independence.« *Children's Geographies* 15 (4): 439–451.

- Sunarty, K., in G. D. Dirwan. 2015. »Development Parenting Model to Increase the Independence of Children.« *International Education Studies* 8 (10): 107–113.
- Williams, J. 2003. *Promoting Independent Learning in the Primary Classroom*. Maidenhead: McGraw-Hill International, UK.
- Wulan, M. W., in L. Kurniawati. 2020. »The Independence of Young Children in the Care of Working Mothers.« V *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 538: 293–296. Bandung: Atlantis.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsN-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2. izd. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2018. *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo*. Uredili J. Cotič Pajntar in N. Zore. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupančič, M., in T. Kavčič. 2007. *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Željeznov Seničar, U., ur. 2013. *Samostojnost predšolskega otroka: zbornik VI. mednarodne strokovne konference vzgojiteljev v vrtcih*. Ljubljana: MiB.

First Grade Pupils' Independence in Schoolwork

The development of independence is an important part of a child's development; it contributes to their self-esteem, self-image and identity. In this paper, we present the results of an empirical study with a sample of 118 parents of first grade pupils and 19 teachers. We were interested in their views on children's/pupils' independence regarding their school work, both at home and at school. The results showed that first grade pupils are not fully independent in their schoolwork at home, while their teachers consider them fully independent in their schoolwork at school. First grade pupils from rural areas are slightly more independent than pupils from urban areas. Teachers are more likely than parents to believe that parents play a key role in the development of a child's independence, but do not attach as much importance as parents to the role of school in the development of pupils' independence. It is important to systematically develop pupils' independence right from the pre-school period, and at all levels of schooling.

Keywords: independence, first-grade pupils, parents, teachers, primary school