

Raziskovanje šolske prakse

Prehod iz osnovne
v srednjo šolo ter vpliv
na samopodobo dijakov
s primanjkljaji na
posameznih področjih
učenja v programih
srednjega poklicnega
izobraževanja

TEJA LORGER, III. gimnazija Maribor
lorger.teja@gmail.com

● **Povzetek:** V prispevku obravnavamo spremembe, vezane na samopodobo dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se zaradi prehoda iz osnovne v srednjo šolo pojavijo tekom šolskega leta. Osredinili smo se na srednješolsko populacijo, ki se izobražuje v programih srednjega poklicnega izobraževanja. V empiričnem delu prispevka predstavljamo ugotovitve, do katerih smo prišli na podlagi raziskave, v katero smo zajeli 417 dijakov (359 fantov in 58 deklet) prvega letnika, od tega 105 s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ugotavljamo, da imajo dijaki s

primanjkljaji na posameznih področjih učenja slabšo samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb ter da se je ta od inicialnega do finalnega merjenja še poslabšala.

Menimo, da lahko z oblikovanjem celostne mreže pomoči ugodno vplivamo na samopodobo dijakov in s tem na uspešnost prehoda iz osnovne v srednjo šolo.

Ključne besede: dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, socialna integracija, samopodoba, srednje poklicno izobraževanje.

Transition from Primary to Secondary School and Its Impact on the Self-Image of Students with Deficiencies in Individual Learning Areas in Vocational Secondary Education Programmes

● **Abstract:** The paper discusses the changes to the self-image of students with deficiencies in individual learning areas that occur during the school year due to the transition from primary to secondary school. We have focused on the secondary school population receiving education in vocational secondary education programmes. The empirical part of the paper presents the findings obtained with a survey that encompassed 417 first-year secondary school students (359 boys and 58 girls), of whom 105 had deficiencies in individual learning areas. It has been established that the secondary school students with deficiencies in individual learning areas have a poorer self-image than their classmates without special needs, and that this self-image has worsened further between the initial and final measurement.

It is believed that by forming a comprehensive aid network we could have a beneficial impact on the self-image of secondary school students and, consequently, on the successfulness of their transition from primary to secondary school.

Key words: secondary school students with deficiencies in individual learning areas, social integration, self-image, vocational secondary education.

Uvod

O pomembnosti prehoda iz osnovne v srednjo šolo je v doktorski disertaciji pisal Khadivi-Zand (1982; povz. po Kobal Grum, 2000, str. 166), ki je izpostavil pet dejavnikov, ki utegnejo pri mladostniku ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo izzvati slabšo samopodobo. Ti dejavniki so: položaj mladostnika v osnovni šoli in

**Khadivi-Zand je izpostavil pet dejavnikov,
ki utegnejo pri mladostniku ob prehodu
iz osnovne v srednjo šolo izzvati slabšo
samopodobo: položaj mladostnika v osnovni šoli
in položaj v srednji šoli, sodelovanje mladostnika
pri pouku, želje in prepričanje v uspeh, doseženi
uspeh in učenčeva realna uspešnost v primerjavi
z uspešnostjo sošolcev**

položaj v srednji šoli, sodelovanje mladostnika pri pouku, želje in prepričanje v uspeh, doseženi uspeh in učenčeva realna uspešnost v primerjavi z uspešnostjo sošolcev.

Na slabšo samopodobo pomembno vpliva, če je bil mladostnik v osnovni šoli priljubljen, sošolci v srednji

šoli pa ga ne sprejemajo, če ne zmore sodelovati pri pouku in opravljati šolskih obveznosti, če prepričanja v uspeh ne temeljijo na realnih sposobnostih mladostnika in če je zaradi neustrezne izbire srednje šole neuspešen.

Rice (1997) v svoji raziskavi, vezani na prehod iz osnovne v srednjo šolo, loči prehod na razvojni in sistemski. Navaja, da je razvojni prehod posledica odraščanja in ga zaznamujejo spremembe na intelektualnem, emocionalnem in psihičnem področju, medtem ko je sistemski prehod dejansko prehod med različnimi stopnjami izobraževanja. Razvojni in sistemski prehod sta med seboj povezana in se prepletata (učenci so v obdobju zgodnje ado-

lescence, ki zanje pomeni razvojni prehod, deležni sistemskega prehoda iz osnovne v srednjo šolo). Prav tako pa avtor navaja, da pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo pride do organizacijskih in socialnih zahtev. Organizacijske zahteve so vezane na spremembe v šolskem okolju, spremembe v velikosti šole, spremembe

v akademskih standardih in učiteljevih pričakovanjih ter povišane zahteve po učenčevi samostojnosti. Socialne zahteve pa vključujejo spremembe v populaciji sošolcev, s katerimi je v razredu, spremembe v odnosih z učitelji in težnjo k razvoju občutka pripadnosti novi šoli.

Akos in Galassi (2004) sta analizirala prehod iz osnovnega v srednje izobraževanje v ameriškem šolskem sistemu. Navajata, da prehod pomeni za učence izziv, vendar se ga tudi bojijo. Kot najbolj pogoste skrbi, ki se pojavljajo pri učencih, navajata skrbi glede akademskih zmožnosti (vprašljivost predhodnega znanja, nove naloge, večja količina nalog, novi predmeti), proceduralne skrbi (velikost objekta, strah, da se bodo izgubili, kako se bodo znašli v novem okolju, kako se bodo razumeli z učitelji) ter socialne skrbi (novi sošolci, sklepanje prijateljstev, zbadanje starejših dijakov, strah pred nasilneži). Tudi Zeedyk idr.

(2003) ugotavljajo, da se mladostniki najbolj bojijo ustrahovanja vrstnikov in starejših mladostnikov, strah jih je, da se ne bi izgubili, skrbijo jih morebitni povečan obseg dela in odnosi s sošolci.

Brown in Armstrong (1982) ugotavljata, da se socialne skrbi pojavljajo predvsem v prvem polletju, medtem ko se akademske skrbi pojavljajo v drugem polletju. Ali se bodo socialne in akademske skrbi dejansko pojavile, je v veliki meri odvisno tudi od tega, kakšen sloves ima šola; če gre za zelo zahteven program, je višja verjetnost pojava akademskih skrbi, če gre za šolo, v kateri so prisotne vzgojne težave (pretepanje, kraje), pa se bodo pri novincu verjetneje pojavile socialne skrbi (povz. po Akos in Galassi, 2004). Avtorja navajata, da se skrbi, vezane na prehod po končanem prvem letniku minimalizirajo, vendar ne izginejo povsem (prav tam).

Prehod iz osnovne v srednjo šolo pri dijakih s posebnimi potrebami

Prehod iz osnovne v srednjo šolo je opredeljen kot eno izmed pomembnejših obdobij pri mladostnikih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) (Blum, 1992; Wallander in Varni, 1992, 1995; povz. po McDougal idr., 2004), in številni avtorji ugotavljajo, da uspešnost v srednji šoli zelo visoko korelira s socialno sprejetostjo pri vrstnikih (Fisher idr., 1998; Martin idr., 1998; povz. po McDougall idr., 2004). McDougall idr. (2004) navajajo, da je sprejetost mladostnikov s posebnimi potrebami v razredu eden izmed najpomembnejših načinov, kako izpeljati uspešen prehod iz osnovne v srednjo šolo. Številne raziskave so namreč pokazale, da imajo učenci s posebnimi potrebami večje težave

med prehodu iz ene v drugo stopnjo izobraževanja kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (Bailey in Baines, 2012) in sebe ob prehodu doživljajo mnogo slabše (slabša samopodoba) (Blyth idr., 1983; Crockett idr., 1989; Lord idr., 1994; povz. po Jereb, 2011a) ter so pri prehodu manj uspešni (Evangelou idr., 2008).

Lord s sod. (1994) je proučeval prehod na višjo raven izobraževanja pri mladostnikih z učnimi težavami. V longitudinalni raziskavi ugotavlja, da samopodoba mladostnikov pomembno vpliva na uspešnost prehoda. Ker imajo mladostniki z učnimi težavami praviloma nižjo samopodobo, slabšo samozavest in nižjo učinkovitost, se to odraža v težjem soočanju s spremembami in prehod v srednjo šolo zagotovo spada mednje.

Tudi slovenski avtorji (Kavkler idr., 2010) navajajo, da se težave pri prehodu pojavljajo predvsem pri dijakih

Kot najbolj pogoste skrbi, ki se pojavljajo pri učencih, Akos in Galassi navajata skrbi glede akademskih zmožnosti, proceduralne skrbi ter socialne skrbi.

s specifičnimi učnimi težavami. Avtorji vidijo razloge za težave pri prehodu predvsem pri dijakih s specifičnimi učnimi težavami v pomanjkljivo usvojenih veščinah branja, pisanja in računanja v osnovni šoli, kar dijakom v srednji šoli onemogoča optimalno sledenje pouku in nadgrajevanje znanja, iz česar izvirajo akademske skrbi. Prav tako so prisotni metakognitivni primanjkljaji, ki dijakom onemogočajo optimalno organiziranje učenja. Avtorji navajajo, da ti dijaki že prej niso doživeli uspeha, zaradi česar jim je upadla motivacija za učenje, in ne uvidijo korelacije med vloženim naporom in končnim rezultatom. Pri navedenih dijakih je zaznati več izostajanja od pouka, kar vodi v večji osip (prav tam).

Dijaki s posebnimi potrebami v programih srednjega poklicnega izobraževanja

Obravnavo in delo z dijaki s PP ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-I, 2011).

Od šolskega leta 2002/2003 do vključno 2014/2015 se je število usmerjenih dijakov s PP v programih srednjega poklicnega izobraževanja (v nadaljevanju SPI) povečalo za več kot 37-krat. V šolskem letu 2002/2003 je bilo od skupno 201 dijakov s PP, ki so bili usmerjeni v vse srednješolske programe skupaj, 43 dijakov s PP usmerjenih v programe SPI (Opara idr., 2010, str. 108). V šolskem letu 2014/2015 pa je bilo od skupno 4025 dijakov s PP 1594 dijakov s PP usmerjenih v programe >

SPI, kar pomeni, da je skoraj 40 % mladostnikov s PP usmerjenih v SPI (Statistični urad RS, 2016). Zakaj je toliko dijakov s PP v programih SPI, težko odgovorimo brez natančne analize, ki ni predmet našega prispevka. Domnevamo lahko, da je stanje takšno, ker je vpis v programe SPI v upadu (Bela knjiga, 2011), populacija otrok, vključena v programe SPI, je negativno selekcioniрана (Medveš idr., 2008), prisotnih je več vzgojnih težav (Flere idr., 2008), vpisujejo se dijaki z nižjo učno uspešnostjo (Medveš, 2007), nižjimi učnimi zmogljivostmi ter nižjo stopnjo notranje motivacije (Vončina idr., 2006), dijaki prihajajo iz družin z nižjim kulturnim kapitalom (Flere idr., 2008). Pomemben razlog za zmanjšanje vpisa v programe SPI je tudi nizko vrednotenje poklicne izobrazbe in dela v teh poklicih ter nizki dohodki za opravljeno delo (Bela knjiga, 2011).

Ne glede na to, da se število dijakov s PP iz leta v leto izrazito povečuje, pa se število ne povečuje enakomerno glede na vrsto posebnih potreb. Podatki namreč kažejo, da se je najmanj povečalo število slepih in slabovidnih dijakov, dijakov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju ter gluhih in naglušnih dijakov. Največ dijakov pa je dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU). Za te dijake je značilno, da se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, v zvezi z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorenjem, prav tako pa se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem (Nagode, 2008). PPPU so notranje narave, so domnevna posledica disfunkcije v centralnem živčnem sistemu (Magajna, 2002) in vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in/ali povezovanja informacij ter

tako ovirajo učenje šolskih večšin (Kavkler in Magajna, 2003). Dijaki s PPPU torej ne predelajo informacij na enak način kot njihovi vrstniki, kar jim ovira nekatere poti učenja, ob tem pa se srečujejo s težavami tudi na področju metakognicije.

Samopodoba pri dijakih s posebnimi potrebami, posebej pri dijakih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Različni avtorji (Kobal Grum, 2000; James, 1890, pov. po Kobal Grum idr., 2004; Ule, 2004) označujejo isti psihični konstrukt na več načinov: socialni jaz, identiteta, sebstvo, jaz, self, samopredstava, samorazumevanje, podoba o sebi, self shema, pojmovanje samega sebe, samopodoba idr. Vsem izrazom je skupno, da opredeljujejo množico odnosov in razmerij, ki jih posameznik vzpostavlja do sebe; gre torej za eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se oblikuje, razvija in spreminja s pomočjo predstav, občutkov, vrednotenja in ocenjevanja samega sebe, svojih socialnih naravnosti in ravnanj ter ima na življenje posameznika in na njegovo ravnanje in vedenje zelo pomemben vpliv (Nastran Ule, 1994). D. Kobal Grum idr. (2004) navajajo, da je samopodoba množica odnosov, ki jih posameznik tako zavestno kot tudi nezavedno vzpostavlja do samega sebe. Samopodoba je torej podoba, ki si jo oblikujemo o samem sebi in predstavlja podobo, ki jo ima posameznik o sebi, ter podobo, za katero meni, da jo imajo drugi o njem.

Samopodoba ima zelo velik vpliv na naše delovanje, obnašanje in ravnanje, pa če se tega zavedamo ali ne.

Preglednica 1: Dijaki s PP glede na vrsto posebnih potreb, ki se izobražujejo v programu SPI (Statistični urad RS, 2016)

Leto		LMD	GLU	GJM	SLP	GIO	ČVM	DB	PPPU	Skupaj
10/11	f	14	39	64	13	60	46	137	913	1286
	f %	1,1	3	5	1	4,7	3,5	10,7	71	100
11/12	f	2	29	87	24	67	36	156	940	1341
	f %	0,1	2,2	6,5	1,8	5	2,7	11,6	70,1	100
12/13	f	30	33	115	12	58	47	186	998	1479
	f %	2	2,2	7,8	0,8	3,9	3,2	12,6	67,5	100
13/14	f	10	34	101	15	55	45	214	1046	1520
	f %	0,7	2,2	6,6	1	3,6	3	14,1	68,8	100
14/15	f	2	29	128	9	64	54	252	1056	1594
	f %	0,1	1,8	8	0,6	4	3,4	15,8	66,3	100

Opomba 1: Podatki zajemajo le tiste otroke s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Opomba 2: LMD – lažja motnja v duševnem razvoju, GLU – gluhi in naglušni, GJM – govorno-jezikovne motnje, SLP – slepi in slabovidni, GIO – gibalno ovirani, ČVM – čustveno-vedenjske motnje, DB – dolgotrajno bolni, PPPU – primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Neodvisno od zavedanja pomena samopodobe namreč ta spada med najpomembnejša notranja gibala, ki usmerjajo naše doživljanje in obnašanje (Musek, 2005). Sodobna spoznanja o samopodobi navajajo, da sta otroštvo in ustrezna primarna socializacija temeljna za oblikovanje posameznikove samopodobe. M. Jurišević (1999) navaja, da se pod vplivom spoznavnega, socialnega, emocionalnega in motoričnega razvoja ter bolj ali manj sistematičnih vplivov otrokovega socialnega okolja razvija otrokova samopodoba na različnih področjih njegovega udejstvovanja. Samopodobe pa ne oblikujemo le v fazi primarne socializacije, temveč jo oblikujemo tudi v sekundarni in terciarni fazi socializacije.

Obstajajo različna pojmovanja glede strukturiranosti samopodobe, čeprav so pojmovanja o samopodobi zgolj z eno razsežnostjo v močni manjšini (Piers in Hariss, 1964), saj večina raziskovalcev ugotavlja, da se samopodoba z leti spreminja in da je vedno bolj strukturirana. V članku se naslanjamo na Shavelsonov model samopodobe iz leta 1976 (1982; povz. po Kobal Grum idr., 2004), ki razdeli splošno samopodobo na akademsko in neakademsko (socialna, emocionalna in telesna samopodoba).

Podrobneje se bomo osredinili na medosebno ali socialno samopodobo, ki zajema zaznave, prepričanja in presoje o odnosih z vrstniki in drugimi pomembnimi bližnjimi osebami, kot so starši, sorojenci, partner in sodelavci. Pri tem gre za samozaznave o sposobnostih sklepanja prijateljstev, o priljubljenosti in o kakovosti odnosov z bližnjimi. Del samopodobe se nanaša tudi na naš vpliv na širšo skupnost, doživljanje in presojo lastnega odnosa do zakonov in družbenomoralnih norm in pravil (Kobal Grum, 2000).

V raziskavah starejšega datuma (npr. Chapman, 1988; Meltzer idr., 1998), ki so se ukvarjale s proučevanjem otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, je bilo socialni samopodobi namenjene zelo malo pozornosti; raziskave so se namreč osredinjale v največji meri na akademske dosežke teh otrok in mladostnikov in njihovo akademsko samopodobo, medtem ko je proučevanje socialne samopodobe ostalo manj raziskano. Danes pa so na voljo izsledki raziskav, ki jih navajamo v nadaljevanju prispevka in imajo za predmet raziskovanja ravno socialno samopodobo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, pri čemer so izsledki teh raziskav nemalokrat nasprotujoči. Zeleke (2004a, 2004b) navaja številne raziskave, ki so prišle do ugotovitev, da je socialna samopodoba učencev s PPPU slabša od socialne samopodobe njihovih vrstnikov brez posebnih potreb (Kistner in Osborne, 1987;

La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995). Tudi Valas (1999) ugotavlja, da imajo ti učenci v obdobju zgodnje adolescence statistično značilno slabšo samozavest (angl. self-esteem) kot njihovi vrstniki. Prav

Sodobna spoznanja o samopodobi navajajo, da sta otroštvo in ustrezna primarna socializacija temeljna za oblikovanje posameznikove samopodobe.

tako ugotavljajo tudi Saracoglu idr. (1989), da imajo študentje z učnimi težavami v obdobju pozne adolescence nižjo samozavest kot njihovi vrstniki. Na drugi strani pa Zeleke navaja, da obstajajo tudi študije, v katerih številni avtorji ugotavljajo, da med učenci s PPPU in njihovimi vrstniki ni zaznati razlik v socialni samopodobi (Kistner in Osborne, 1987; La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995). Ker v raziskavah prihaja do nasprotujočih si ugotovitev, je težko oblikovati splošno ugotovitev.

Metoda

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Namen

Namen empirične raziskave je proučiti samopodobo med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vključenimi v srednje poklicno izobraževanje, ter njihovimi sošolci. Zanima nas, ali obstaja statistično značilna razlika v splošni in socialni samopodobi med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in njihovimi sošolci na začetku in ob koncu šolskega leta.

Udeleženci

Empirična raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu dijakov 10 srednjih strokovnih in poklicnih šol v Podravju, natančneje 17 oddelkov dijakov prvih letnikov, ki se izobražujejo za pridobitev srednje poklicne izobrazbe različnih smeri.

Anketirance smo delili glede na spol (moški/ženski), starost (15, 16, 17, 18 let) ter status (dijak s posebnimi potrebami - PPPU, dijak brez posebnih potreb). V vzorcu je bilo 417 sodelujočih, od tega je 359 (86,1 %) dijakov in 58 (19,9 %) dijakinj. Struktura glede na spol je logična, saj je večina programov srednjega poklicnega izobraževanja, v katerih smo anketirali dijake, ti-

pično fantovska (avtomehaniki, strojniki, elektroniki, lesarji, gradbinci). Največ dijakov (46 %), zajetih v raziskavo, je starih 15 let. Sledi skupina dijakov, starih 16 let (39,6 %), medtem ko se jih bistveno manj nahaja v starostnih skupinah 17 let (9,4 %) ali 18 let in več (5 %). Dijaki so starostno logično razporejeni, saj so v zadnjih dveh skupinah dijaki, ki bodisi ponavljajo letnik ali so se zaradi različnih razlogov (bolezni, socialni razlogi, očetovstvo, materinstvo ipd.) vključili v izobraževanje kasneje. V vzorcu je 20,4 % oziroma 85 dijakov s PPPU, medtem ko 79,6 % oziroma 332 dijakov nima posebnih potreb.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v prvi fazi septembra in oktobra 2011 in v drugi fazi maja in junija 2012. S sledenjem v razponu enega šolskega leta smo isti vzorec z istimi instrumenti proučevali v začetku in ob koncu šolskega leta ter ugotavljali obstoj razlik med prvim in drugim merjenjem. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga dijaki izpolnjevali med razrednimi urami po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju staršev sodelujočih dijakov za sodelovanje pri raziskavi. Anketiranje je potekalo ob navzočnosti strokovnega delavca posamezne šole. Od šolske svetovalne službe na posamezni šoli smo pridobili podatke o statusu dijakov (status dijakov s posebnimi potrebami) in vrsti posebnih potreb.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh vsebinskih sklopov.

S pomočjo uporabe vprašalnika samopodobe – SPA, smo ugotovili, da se mladostniki s PPPU pogosteje vidijo kot nemirne, nesproščene, nerazpoložene, na kar nakazuje predvsem slabša emocionalna samopodoba.

Uvodni sklop vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, starost, ali je dijak opredeljen kot dijak s posebnimi potrebami ter vrsta posebnih potreb).

Drugi sklop, v katerem smo s pomočjo vprašalnika samopodobe – SPA, ki je bil prirejen na Centru za psihodiagnostična sredstva, slovensko priredbo sta naredila Pečjak in Krajnc, merili samopodobo dijakov. Vprašalnik temelji na Shavelsonovem modelu samopodobe, ki splošno samopodobo deli v dve dimenziji: akademsko/učno in neakademsko/neučno samopodobo. Prva se deli na posamezna predmetna področja, druga pa na čustveno, telesno in socialno samopodobo. Vprašalnik

meri splošno, družinsko, učno, emocionalno, socialno in telesno samopodobo. Slovenski vprašalnik vsebuje 44 postavk; na posamezna vprašanja anketiranec odgovarja na tristopenjski lestvici (1 = vedno, 2 = včasih, 3 = nikoli).

Analiza razlik v splošni in socialni samopodobi ter med dijaki s PPPU in njihovimi sošolci v inicialnem in finalnem merjenju

Oba izida t-preizkusa temeljita na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test: $F = 0,046$, $P = 0,830$ in Levene F-test: $F = 0,396$, $P = 0,530$). Statistično značilna razlika glede na prisotnost posebnih potreb pri merjenju ocene splošne samopodobe v začetku šolskega leta ne obstaja (t-test: $t = -1,570$, $P = 0,117$), medtem ko pri merjenju ocene dijakov o lastni splošni samopodobi ob koncu šolskega leta (t-test: $t = -2,071$, $P = 0,039$) statistično značilna razlika obstaja. Dijaki s posebnimi potrebami ocenjujejo lastno splošno samopodobo slabše kot njihovi sošolci brez posebnih potreb.

Polje splošne samopodobe je v populaciji dijakov s posebnimi potrebami dokaj dobro raziskano. Izsledki raziskav pa so si nemalokrat nasprotujoči, tako kot so si nasprotujoče ugotovitve inicialnega in finalnega merjenja samopodobe v naši raziskavi. Številne raziskave so prišle do ugotovitev, da je splošna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami slabša kot pri dijakih brez posebnih potreb (Kistner in Osborne, 1987; Cooley in Ayres, 1988; Beltempo in Achille, 1990; La Greca in Stone, 1990; Bear idr., 1991; Leonardi, 1993; Harter idr., 1998; Tabassam in Gringer, 2002; povz. po Zeleke, 2004a; Black, 1974). V

mnogih raziskavah pa so bile ugotovitve raziskovalcev, da med dijaki s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki brez posebnih potreb ni statistično značilne razlike v splošni samopodobi (Kistner, 1987; Ayres, 1990; Clever, 1992; Halmhuber in Paris, 1993; Bear idr., 1993, 1998; Montgomery, 1994; Sabornie, 1994; Smith in Nagle, 1995; Bear in Minke, 1996; Hagborg, 1996, 1999; Stone in May, 2002; povz. po Zeleke, 2004a; Gans idr., 2003).

V naši raziskavi ugotavljamo, da se je splošna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami tekom leta sicer izboljšala, vendar je kljub temu statistično značilno

Preglednica 2: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni splošne samopodobe v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost PPPU

	PP (PPPU)	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SPLOŠNA SAMOPODOBA (inicialno merjenje)	DA	105	98,43	9,14	0,046	0,830	-1,570	0,117
	NE	312	100,04	9,00				
SPLOŠNA SAMOPODOBA (finalno merjenje)	DA	105	101,49	11,46	0,396	0,530	-2,071	0,039
	NE	312	103,88	9,72				

slabša od splošne samopodobe mladostnikov brez posebnih potreb. Zato je naloga vseh strokovnih delavcev v šoli, da opazujejo dijake s posebnimi potrebami, da posnamejo in analizirajo njihovo samopodobo in po potrebi izpeljejo ukrepe, ki lahko pozitivno prispevajo k dvigu samopodobe (npr. socialna podpora, pozitivne povratne informacije in zaznave mladostnikov s posebnimi potrebami, da so na drugih področjih uspešni ipd.). Bear idr. (1998) namreč ugotavljajo, da imajo ravno učitelji in starši pomembno vlogo pri gradnji otrokove pozitivne samopodobe, negativna samopodoba pa lahko vodi v zlorabo drog, v osip in tako ogrozi splošno dobro počutje (Vaugn idr., 1999; povz. po Gans idr., 2003).

Izid t-preizkusa inicialnega merjenja socialne samopodobe temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test: $F = 0,001$, $P = 0,977$), medtem ko izid preizkusa homogenosti varianc finalnega merjenja ocene socialne samopodobe ne opravičuje predpostavke o homogenosti spremenljivk (Levene F-test: $F = 4,021$, $P = 0,046$), zato se bomo pri interpretaciji t-testa sklicevali na aproksimativno metodo. Statistično značilna razlika glede na prisotnost posebnih potreb obstaja tako pri merjenju ocene socialne samopodobe v začetku šolskega leta (t-test: $t = -3,252$, $P = 0,001$) kot tudi pri merjenju ocene dijakov o lastni socialni samopodobi ob koncu šolskega leta (t-test: $t = -2,241$, $P = 0,026$). Dijaki s PPPU imajo slabšo socialno samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb. S pomočjo uporabe vprašalnika samopodobe - SPA, ki prek različnih trditvev, do katerih se mladostniki opredelijo, preverja med drugim tudi emocionalno in socialno samopodobo, smo ugotovili, da se mladostniki s PPPU pogosteje vidijo kot nemirne, nesproščene, nerazpoložene, na kar nakazuje predvsem slabša emocionalna samopodoba. Podobno je pri merjenju socialne samopodobe: dijaki s PPPU imajo slabšo socialno samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb tako v začetku kot tudi ob koncu šolskega leta, kar smo s pomočjo omenjenega vprašalnika preverjali s trditvami, ki se nanašajo predvsem na odnose z vrst-

niki. Ugotavljamo, da ti dijaki težje sklepajo prijateljstva, imajo slabše odnose z vrstniki in imajo v razredu manjši vpliv.

Naše ugotovitve lahko podkrepimo s številnimi raziskavami, v katerih so raziskovalci prišli do ugotovitev, da je socialna samopodoba otrok in mladostnikov s PP slabša kot socialna samopodoba njihovih vrstnikov (Kistner in Osborne, 1987; La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Smith in Nagel, 1995; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995; Valas, 1999; Saracoglu idr., 1989).

Sklep

Z našo raziskavo smo posredno proučevali uspešnost prehoda mladostnikov s PPPU v srednješolskem prostoru, pri čemer smo podrobno proučili razlike v splošni in socialni samopodobi med dijaki s PPPU in dijaki brez posebnih potreb. Ugotovili smo, da se splošna samopodoba dijakov s PPPU tekom šolskega leta sicer izboljša, vendar manj kot se je izboljšala samopodoba dijakov brez posebnih potreb, zaradi česar obstaja statistično značilna razlika v merjenju samopodobe med dijaki s PPPU in njihovimi sošolci. Sklepamo torej lahko, da so mladostniki s PPPU bolj nezadovoljni sami s seboj kot njihovi vrstniki.

Na podlagi ugotovitev iz naše raziskave lahko sklepamo, da moramo poskrbeti za intenzivno socialno integracijo dijakov s PPPU in za njeno krepitev sprejeti ukrepe, ki bodo zajeli vse subjekte vzgoje in izobraževanja.

Iz pridobljenih ugotovitev in analize literature sicer ugotavljamo, da imamo v slovenskem šolskem prostoru zakonsko opredeljene različne oblike podpore učencem, učiteljem in staršem (izdelani individualizirani programi, izvedba dodatne strokovne pomoči, prilagoditve izvajanja pouka ter preverjanja in ocenje-

Preglednica 3: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni socialne samopodobe v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost PPPU

	PP (PPPU)	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SOCIALNA SAMOPODOBA (inicialno merjenje)	DA	105	27,07	2,85	0,001	0,977	-3,252	0,001
	NE	312	28,11	2,80				
SOCIALNA SAMOPODOBA (finalno merjenje)	DA	105	27,37	3,32	4,021	0,046	-2,241	0,026
	NE	312	28,19	3,03				

vanja znanja), ki so formalno določene v aktualni zakonodaji in natančneje v odločbi o usmeritvi. Vendar pa zgolj dodeljena dodatna strokovna pomoč in prilagoditve še ne zagotavljajo socialne integracije. Številne države (npr. Anglija) se soočajo s tem, da so učenci s PP sicer integrirani v redni sistem vzgoje in izobraževanja, vendar je integracija nemalokrat le fizična (Buckley idr., 2006; povz. po Rovšek, 2010). Na prezrtost čustvenih, vedenjskih in socialnih težav opozarja tudi raziskava, izpeljana med slovenskimi učenci s PPPU

Poskrbeti moramo za intenzivno socialno integracijo dijakov s PPPU in za njeno krepitev sprejeti ukrepe, ki bodo zajeli vse subjekte vzgoje in izobraževanja.

(Kobolt idr., 2010), prav tako pa tudi tuji avtorji ugotavljajo, da je največji primanjkljaj ravno na področju socialne integracije (Baydik in Bakkaloglu, 2009; Stone in La Greca, 1990; Pijl idr., 2008; Haager in Vaughn, 1995; Bakker in Bosman, 2003).

Navedene ugotovitve vodijo k razmisleku o tem, kaj je mogoče storiti za uspešnejše socialno vključevanje mladostnikov s PP v programe srednješolskega izobraževanja. Menimo, da je ključnega pomena oblikovanje celostne mreže pomoči, ki se lahko realizira prek partnerskega sodelovanja staršev in strokovnih delavcev.

Znotraj celostne mreže pomoči imajo starši otrok s PP izjemno vlogo. Ključnega pomena je, da starši teh otrok usvojijo znanje in veščine, kako delovati na otroke čim bolj podporno, katere učne strategije so zanje ustrezne in kako jim pomagati pri učenju. Navedeno lahko usvojijo v okviru svetovalnih storitev, ki jih izvajajo šolski svetovalni delavci in vodijo v partnersko sodelovanje staršev s šolo. Bistvo partnerskega mode-

la sodelovanja je v tem, da za otoka iščejo rešitve skupaj, pri čemer sta obe strani (starši in strokovni delavci) enakopravni. A. Jereb (2011b) opredeli partnersko sodelovanje kot skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje tako staršev kot učiteljev, ki so enakovredni partnerji zagotavljanja kar najbolj celostne podpore učencu z učnimi težavami. Starši s celostnim poznavanjem otroka ter učitelji s pedagoškim znanjem oblikujejo komplementaren odnos pomoči. Raziskovalci (Magajna idr., 2008b; Čačinovič Vogrinčič, 2008) namreč ugotavljajo, da sodelovanje staršev in strokovnih delavcev s ciljem slediti največji otrokovi koristi pomembno vpliva na uspešnost otrok in mladostnikov s PP, kar krepi samopodobo teh otrok in mladostnikov.

Vendar se zdi, kot navajata Aberšek in Kordigel Aberšek (2007), da smo v slovenskem šolskem sistemu »pozabili« na izobraževanje staršev otrok s PP, čeprav vemo, da bi starši nujno potrebovali znanje in spretnosti, kako krepiti socialni, čustveno-osebnostni in spoznavni razvoj svojega otroka. G. Čačinovič Vogrinčič (2008) opozarja, da je treba vlogo staršev pri projektih pomoči otrokom s PP konceptualizirati na novo. Poudarja, naj starši ne bi bili več zgolj izvrševalci navodil, kako pomagati otroku, temveč skupaj z učiteljem in učencem ustvarjalci pomoči. Ustvarjalci pomoči pa so lahko starši le v primeru, ko imajo vse potrebne informacije o svojem otroku in vedo, kako delovati na otroka čim bolj podporno in kako mu najbolje pomagati, oziroma poznajo strategije učenja, ki so za njihovega otroka najbolj produktivne. V tem primeru vidimo v srednješolskem prostoru šolskega svetovalnega delavca in razrednika kot tista strokovna delavca, ki lahko vzpostavi in spodbuja komunikacijo s starši. Starši otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami namreč nemalokrat občutijo jezo, sram, krivdo (Jereb, 2011b),

in strokovni delavci so tisti, ki morajo staršem dijakov s PP ponuditi roko in jih opolnomočiti. V svetovalni storitvi vidimo možnost opolnomočenja staršev otrok s PP in ustvarjanje partnerskega modela sodelovanja med družino in šolo, kar se lahko odrazi ne le v boljših akademskih rezultatih, temveč tudi v pozitivnejši sa-

mopodobi in uspešnejši socialni integraciji. Strokovni delavci moramo spodbujati starše k sodelovanju, jim podajati ustrezne informacije o njihovem otroku ter jim pomagati, da bodo tudi sami razumeli primanjkljaje, ovire in posebne potrebe svojih otrok ter poznali ustrezne načine pomoči. <

Literatura

1. Akos, P. in Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *ACSA Professional School Counseling Journal*, 7(4), 212–221.
2. Bailey, S. in Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational & Child Psychology*, 29 (1), 47–63.
3. Bakker, J. T. A in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.
4. Baydik, B. in Bakkaloglu, H. (2009). Predictors Of Sociometric Status For Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435–445.
5. Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., in Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91–104.
6. Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347–371.
7. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. in Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Institute of Education, University of London. Dostopno na http://www.ioe.ac.uk/Successful_transition_from_primary_to_secondary_report.pdf (5. 11. 2012).
9. Flere, S., Klajnshek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. in Naterer, A. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
10. Haager, D. in Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205–215.
11. Jereb, A. (2011a). Pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S. (ur.), Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme (80–94)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. Jereb, A. (2011b). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S. (ur.), Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme (110–125)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Juriševič, M. (1999). Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja. *Psihološka obzorja*, 8(4), 17–25.
14. Kavkler, M. in Magajna, L. (2003). *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Dostopno na http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=31.-l.-.-p-p&Itemid=16 (1. 11. 2012).
15. Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G. in Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf (1. 4. 2012).
16. Kobal Grum, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Kobal Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo*. Ljubljana: Študentska založba.
18. Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., idr. (2010). *Izstopajoče težave in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
19. Krek, J. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Lord, S. E., Eccles, J. S. in McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: family processes and self-perceptions as protective and risk factor. *Journal of early adolescence*, 14, 162–199.
21. Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V Kavkler, M. (ur.) in Končnik Goršič, N. (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 15–29). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
22. Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, Kavkler, M. idr. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
23. McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L. T. in Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers With Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 2004, 287–313.
24. Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, S. K., Peček, M., Lesar, I. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), 74–94.
25. Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F., in Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437–451.
26. Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

27. Nagode, A. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf (10. 10. 2012).
28. Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
29. Piers, E. in Hariss, D. (1964). Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
30. Pijl, J. S., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
31. Rice, J. K. (1997). The disruptive transition from middle to high school: Opportunities for linking policy and practice. *Journal of Education Policy*, 12, 403-417.
32. Rovšek, M. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju. V: Ličen, N. (ur.), *Pedagoško andragoški dnevi, Kulture v dialogu* (str. 15-26). Nova Gorica: Educa.
33. Saracoglu, B., Minden, H. in Wilchesky, M. (1989). The Adjustment of Students with Learning Disabilities to University and Its Relationship to Self-Esteem and Self-Efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (9), 590-592.
34. Smith, S. D. in Nagle, J. R. (1995). Self-Perceptions and Social Comparisons Among Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (6), 364-371.
35. Statistični urad RS. Dostopno na http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp (20. 1. 2016).
36. Stone, W. L. in La Greca, A. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities : A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (1), 32-37.
37. Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
38. Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
39. Vončina, V. idr. (2006). *Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
40. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). *Uradni list RS*, 58/2011.
41. Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. in Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from Primary to Secondary School. Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.
42. Zeleke, S. (2004a). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-168.
43. Zeleke, S. (2004b). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability*, 51 (3), 253-269.

