

Naslov članka/Article:

Pojav socialne anksioznosti med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) in njihovimi sošolci v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI)

Presence of Social Anxiety among Secondary School Students with Specific Learning Disabilities (LDs) and Their Classmates in Secondary Vocational Education (SVE)

Avtor/Author:

dr. Teja Lorgar

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3-4/2016, letnik 47

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Teja Lorger, III. gimnazija Maribor

POJAV SOCIALNE ANKSIOZNOSTI MED DIJAKI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA (PPPU) IN NJIHOVIMI SOŠOLCI V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU (SPI)

UVOD

V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, Ul. RS 58/2011, 2. člen), ki je stopil v veljavo 1. 9. 2013, so otroci s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vse te skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami potrebujejo tudi v programih srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo.

Otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč. Odločba o usmeritvi je tista, ki določa izobraževalni program, v katerega se posameznika usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči ter kadrovske, prostorske, materialne in druge pogoje, ki morajo biti posamezniku zagotovljeni. V skladu s 36. členom navedenega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami mora šola za vsakega otroka s posebnimi potrebami v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati individualiziran program, s katerim določi organizacijo in izvedbo dodatne strokovne pomoči, cilje in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otrok s posebnimi potrebami v skupino, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, morebitno prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovni razporeditvi pouka, večšine za čim večjo samostojnost v življenju in načrt vključitve v zaposlitev.

Nekatere izmed prilagoditev se upoštevajo tudi pri dijakih s PPPU. Gre za skupino mladostnikov s posebnimi potrebami, ki je najbolj množično zastopana v SPI.

Za osebe s PPPU je značilno, da se pri njih zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem ter da se pri njih kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem (Nagode, 2008). PPPU so notranje narave, so domnevna posledica disfunkcije v centralnem živčnem sistemu (Magajna, 2002). Ti primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in/ali povezovanja informacij ter posledično ovirajo učenje šolskih veščin (Kavkler in Magajna, 2003). Dijaki s PPPU torej ne predelajo informacij na enak način kot njihovi vrstniki, kar pri njih ovira nekatere poti učenja. Pomembna ovira je tudi zmanjšana metakognicija – zavedanje, kako nadzorujemo miselni proces (metakognitivno znanje in metakognitivna kontrola). Medtem ko se metakognitivno znanje nanaša na pridobljeno znanje o kognitivnih procesih, ki jih lahko uporabljamo za nadzor kognitivnih procesov, se metakognitivna kontrola nanaša na procese načrtovanja, spremljanja, nadzorovanja, usmerjanja in evalvacije kognitivnih procesov. Raziskave potrjujejo, da imajo učenci z učnimi težavami pogosto slabše razvito metakognicijo in da številni ne poznajo učinkovitih strategij za sprejemanje, obravnavanje, pomnjenje in razumevanje informacij (Tancig, b. d.). Grmekova s sodelavci (2009) ugotavlja, da so ravno dijaki s PPPU tista skupina dijakov s posebnimi potrebami, katerih učno-motivacijski in socialni položaj je najbolj šibek, zaradi česar potrebujejo največ pomoči.

SOCIALNA ANKSIOZNOST

Socialna anksioznost je kognitivno-afektivni sindrom, za katerega je značilno fiziološko vzburjenje ter zaskrbljenost zaradi možnih negativnih izidov, za katere je posameznik prepričan, da jih ne more preprečiti (Leary, 1983; povz. po Puklek Levpušček, 2006). »Pojavi se predvsem kot posledica posameznikove zaznave, da s svojo socialno podobo ne zadovoljuje standardov vedenja in zaželenih pojavnosti v določeni skupini ljudi, v kateri želi biti sprejet. Ob tem pričakuje negativne odzive socialnega okolja v smislu psiholoških kazni (npr. posmehovanje, ponižanje ali zavračanje).« (Puklek Levpušček, 2006: 9) Socialna anksioznost je torej psihološki kons-trukt, ki se

nanaša na pretirano skrb za lastno vedenje v različnih socialnih situacijah, strah pred zadrego v teh situacijah in posameznikovo nelagodje in nesproščenost ob prisotnosti drugih ljudi (Avsec, 2005; Avsec in Bajec, 2006; Fisher idr., 2004; Leary, 1991; povz. po Puklek Levpušček, 1995; 1997).

Socialna anksioznost torej ne pomeni zaznavanja ogroženosti in anksioznega odzivanja na katero koli situacijo, ampak na natančno definirano situacijo in v točno določeni skupini ljudi. Je torej vrsta anksioznosti, ki ima znan vir grožnje, to je socialna situacija, v kateri oseba predvideva, da se pojavlja možnost socialnega vrednotenja.

Pri otrocih in mladostnikih se socialna anksioznost najpogosteje zazna v obliki separacijske anksioznosti, skrbi zaradi šolskega uspeha, strahu pri navezovanju prijateljstev, strahu pred učitelji, vrstniki, strahu pred interakcijami z okolico (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006). Socialno anksiozni mladostniki se od svojih vrstnikov razlikujejo, ker v socialni interakciji govorijo manj, in ko govorijo, je govor manj spontan in tišji, očesni stik vzpostavljajo redkeje, tudi nasmehnejo se redkeje kot njihovi neanksiozni vrstniki in izraz na obrazu socialno anksioznih mladostnikov je tog (Beidel, Turner, Moriss, 1999; povz. po Puklek Levpušček, 2006; Dernovšek idr., 2006).

SOCIALNA ANKSIOZNOST PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Ugotovitve številnih raziskav, ki so proučevale povezanost posebnih potreb in anksioznosti, so si podobne. V nadaljevanju nekatere od raziskav tudi navajamo. Nelson in Harwood (2010) sta opravila tako metaanalizo kot empirično raziskavo, v kateri proučujeta stanje anksioznosti med učenci z učnimi težavami in med njihovimi vrstniki brez učnih težav. V raziskavo sta zajela otroke, ki so vključeni v predšolsko vzgojo, pa vse do otrok, ki obiskujejo 12. razred (stari 17 let). Ugotavljata, da imajo učenci z učnimi težavami pogostejše simptome anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, približno 70 % učencev z učnimi težavami doživlja višjo stopnjo simptomov anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, pri čemer razlik glede na spol ni zaznati, so pa prisotne razlike glede na starost otrok; pri mladostnikih je zaznati višjo stopnjo anksioznosti kot pri otrocih. V članku so predstavljeni rezultati 58-ih raziskav, ki so proučevale omenjeno tematiko. Kar 95 % raziskav (55 od 58), ki sta jih avtorja proučila, je prišlo do potrditve iste hipoteze; da je pri učencih z učnimi težavami v rednih šolah pogostejše zaznati anksioznost kot pri njihovih vrstnikih brez učnih težav (Nelson in Harwood, 2010). Podobne ugotovitve, da učenci z učnimi težavami doživljajo več socialne anksioznosti kot njihovi vrstniki brez učnih težav, prinesejo tudi številne druge raziskave (Margalit in Raviv, 1984; Paget in Reynolds, 1984; Rodriguez in Routh, 1989; Stein in Hoover, 1989; povz. po Newcomer, Barenbaum in Pearson, 1995). Sideridis (2007) v raziskavi, v katero je vključil 104 učence 5. in 6. razreda iz 20 osnovnih šol

na jugu Grčije, za katere so učitelji ocenili, da imajo učne težave, ugotavlja, da je pojav anksioznosti tesno povezan z motivacijo učencev. Pri učencih, pri katerih je motivacija za učenje notranja, je zaznati bistveno manj anksioznosti kot pri učencih, pri katerih je motivacija zunanja. Avtor navaja, da učenci, ki so usmerjeni zgolj v dosežek, niso sposobni obvladovati svojega vedenja, so pod pritiskom in ob neuspehu doživljajo anksioznost in depresijo. Avtor pa še navaja, da se učenci, ki se izogibajo ciljem, tem izogibajo zaradi anksioznosti in nestrpnosti, ki jo čutijo, in posledično niso sposobni večje učinkovitosti. Učenci, pri katerih je zaznati višjo stopnjo notranje motivacije, bodo v novi nalogi videli priložnost za učenje in se bodo tudi v primeru, da jim bo pri nalogi spodletelo, poskušali iz nje nekaj naučiti, medtem ko bodo učenci, ki so zunanje motivirani, videli v nalogi preizkušanje njihovih sposobnosti in bodo v primeru, da jim bo spodletelo, začeli dvomiti o sebi, kar bo negativno vplivalo na njihovo samozavest in zvišalo občutek anksioznosti (Covington, 2000). Pintrich s sodelavci (1994) v raziskavi, v kateri je proučeval učence z učnimi težavami in učence brez učnih težav, ugotavlja, da je pri učencih z učnimi težavami zaznati zmanjšano prisotnost notranje motivacije, medtem ko je pri večini učencev brez posebnih potreb prisotna višja stopnja notranje motivacije. Gallegos idr. (2012) so analizirali, ali obstaja razlika med mehiškimi učenci z učnimi težavami in tistimi brez učnih težav v doživljanju anksioznosti in depresije. Rezultati so pokazali, da je pri učencih z učnimi težavami zaznati višjo stopnjo verjetnosti tako za razvoj anksioznosti kot tudi depresije. Za 22,3 % otrok z učnimi težavami je verjetno, da se bo pri njih pojavila anksioznost, in za 32 % teh otrok je možen tudi pojav depresije. Newcomer, Barenbaum in Pearson (1995) so prav tako proučevali depresijo in anksioznost med otroki in mladostniki z učnimi težavami, vedenjskimi motnjami in med njihovimi vrstniki brez motenj. V vzorcu so zajeli 866 učencev in mladostnikov, od tega 696 brez motenj, 87 z vedenjskimi motnjami (ti učenci so obiskovali posebne šole) in 85 z učnimi težavami (večina jih je bila vključena v redno obliko osnovnega šolanja). V vzorcu so bili zajeti starostno heterogeni otroci in mladostniki, saj so v raziskavo vključili tri osnovne, eno srednjo in eno višjo šolo. Najvišjo stopnjo anksioznosti je bilo zaznati med učenci z vedenjskimi motnjami, medtem ko se učenci z učnimi težavami niso ocenjevali pretirano drugače, kot so se ocenjevali učenci brez učnih težav. Tudi učitelji so ocenjevali stopnjo anksioznosti svojih učencev. Najvišjo stopnjo anksioznosti so pripisali učencem z vedenjskimi težavami; torej sta bili samoocena otrok in ocena učiteljev teh otrok primerljivi. Učence z učnimi težavami pa so učitelji ocenili kot bolj anksiozne od učencev brez težav in manj anksiozne od učencev z vedenjskimi težavami, medtem ko se samoocena anksioznih stanj učencev z učnimi težavami ni statistično pomembno razlikovala od samoocene učencev brez omenjenih težav. Avtorji razlagajo pridobljene rezultate s tem, da otroci z učnimi

težavami zaradi uspešnosti integracije in inkluzije v redne osnovne šole občutijo manj anksioznosti in depresije kot njihovi vrstniki z vedenjskimi motnjami.

Peleg (2011) je proučeval pojav socialne anksioznosti med izraelskimi adolescenti, starimi 12 in 13 let (38 fantov in 32 deklet), z učnimi težavami. Izsledki njegove raziskave so sledeči; ugotavlja, da je pri adolescentih z učnimi težavami prisotna višja stopnja anksioznosti kot pri adolescentih brez posebnih potreb ter da je višjo stopnjo anksioznosti zaznati pri fantih kot pri dekletih. Prav tako tudi Siegel (2003) navaja, da je pogostejše zaznati socialno anksioznost, depresijo in nizko samopodobo pri učencih z učnimi težavami kot pri njihovih sošolcih.

METODA

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

Udeleženci

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 SPI, v katerih smo anketirali dijake, tipično 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 jih je bistveno manj v starostni skupini 17 (9,4 %) ali 18 let in več (5 %). Dijaki so starostno logično razporejeni, saj zadnji dve skupini predstavljata bodisi dijake, ki ponavljajo letnik, bodisi dijake, ki so se zaradi različnih razlogov (bolezen, socialni razlogi, očetovstvo, materinstvo ...) vključili v izobraževanje kasneje. V vzorcu je 25,2 % oziroma 105 dijakov s PPPU, medtem ko 74,8 % oziroma 332 dijakov posebnih potreb nima.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je v prvi fazi potekalo septembra in oktobra ter v drugi fazi maja in junija. S sledenjem v razponu enega šolskega leta smo isti vzorec z istim

ins-trumentom 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 reševali v času razrednih ur, po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju o sodelovanju pri raziskavi s strani staršev sodelujočih dijakov. Anketiranje je potekalo ob navzočnosti strokovnega delavca posamezne šole.

Pripomočki

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

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

Osrednji sklop, v katerem smo s pomočjo Lestvice socialne anksioznosti za mladostnike – LSAA –, katere avtorica je Melita Puklek Levpušček, merili mladostnikovo doživljanje strahu, zaskrbljenosti in nesproščenosti v socialnih situacijah, v katerih mladostnik dejansko je ali za katere predpostavlja, da bo v njih objekt negativnega vrednotenja drugih. Prav tako lestvica meri zadržanost, pasivnost oziroma vedenje umika v socialnih situacijah. Lestvica zajema 28 postavk, pri katerih posameznik pogostost doživljanja ali vedenja oceni na 5-stopenjski lestvici (1 = sploh ne, 2 = pretežno ne, 3 = včasih da, včasih ne, 5 = vedno).

UGOTOVITVE

Izid t-preizkusa inicialnega merjenja socialne anksioznosti temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test: $F = 0,241$, $P = 0,624$), medtem ko izid preizkusa homogenosti varianc finalnega merjenja ocene socialne anksioznosti ne opravičuje predpostavke o homogenosti spremenljivk (Levene F-test: $F = 4,003$, $P = 0,046$), zato se bomo pri interpretaciji t-testa sklicevali na aproksimativno metodo. Statistično značilna razlika, glede na prisotnost oziroma odsotnost posebnih potreb, obstaja tako pri merjenju ocene

Preglednica 1: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni socialne anksioznosti v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost posebnih potreb.

	PP (PPPU)	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SOCIALNA ANKSIOZNOST (inicialno merjenje)	DA	105	78,20	12,51	0,241	0,624	1,996	0,047
	NE	312	75,24	13,32				
SOCIALNA ANKSIOZNOST (finalno merjenje)	DA	105	78,71	12,39	4,003	0,046	2,700	0,008
	NE	312	74,81	13,92				

socialne anksioznosti v začetku šolskega leta (t-test: $t = 1,996$, $P = 0,047$) kot tudi pri merjenju ocene dijakov o lastni socialni anksioznosti ob koncu šolskega leta (t-test: $t = 2,700$, $P = 0,008$).

Naše ugotovitve se skladajo z ugotovitvami številnih raziskav na tem področju. Nelson in Harwood (2010) ugotavljata, da imajo mladostniki z učnimi težavami pogostejše simptome anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, približno 70 % mladostnikov z učnimi težavami doživlja višjo stopnjo simptomov anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, pri čemer razlik glede na spol ni zaznati, so pa prisotne razlike glede na starost otrok; višjo stopnjo anksioznosti je zaznati pri mladostnikih kot pri otrocih. Peleg (2011) prav tako ugotavlja, da je pri adolescentih z učnimi težavami prisotna višja stopnja anksioznosti kot pri adolescentih brez posebnih potreb. Tudi Gallegos idr. (2012) ugotavljajo, da je pri dijakih z učnimi težavami zaznati višjo stopnjo anksioznosti in depresije.

SKLEP

Postmoderna družba stremi k spoštovanju raznolikosti ljudi in sprejemanju različnosti kot vrednote ter k ponujanju enakih možnosti. Postmodernistični elementi inkluzije se kažejo v spoštljivem ravnanju z edinstvenostjo vsakega otroka, v odkrivanju njegovih sposobnosti in potencialov ter ozaveščanju o pomenu učiteljevega deleža v soustvarjalnem procesu učenja (Čačinovič Vogrinčič, 2005). Namen inkluzije torej ni spremeniti učence, temveč preoblikovati šolo. Inkluzija zahteva vsestransko razvit vzgojno-izobraževalni sistem, ki je zmožen odgovoriti na različne potrebe otrok (Schmidt, 2001a).

V slovenskem šolskem prostoru smo z Belo knjigo iz leta 1995 postavili prvo konceptualno zasnovo za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zakonske podlage in številni drugi dokumenti, ki so sledili Beli knjigi (1995), so postavili temelje inkluzivnim oblikam šolanja, pri čemer smo se osredotočili tako na fizično, izobraževalno, kot tudi na socialno dimenzijo 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 (Kobolt idr., 2010), prav tako pa tudi tuji avtorji ugotavljajo, da je največji primanjkljaj prisoten ravno na področju socialne integracije (Baydik in Bakkaloglu, 2009; Stone in La Greca, 1990; Pijl, Frostad in Flem, 2008; Haager in Vaughn, 1995; Bakker in Bosman, 2003).

Analiza zaznavanja socialne anksioznosti med dijaki s PPPU se dotika socialne dimenzije integracije in razkriva, da je socialno anksioznost pri dijakih s PPPU pogostejše zaznati kot pri dijakih brez PP tako pri inicialnem kot tudi pri finalnem merjenju. Občutek socialne anksioznosti se pri dijakih s PPPU skozi šolsko leto celo poveča.

Hribar in Magajna (2011) navajata, da bi se zaradi izrazite pojavnosti anksioznosti med učenci s specifičnimi učnimi težavami morali strokovni delavci problema zavedati in zagotoviti različne načine pomoči za zmanjševanje ravni tesnobe. Tudi Gallegos idr. (2012) predlagajo in podpirajo idejo, da je treba strokovne delavce v šolah ozavestiti o povezanosti anksioznosti in depresije med učenci z učnimi težavami in težiti k razvoju intervencij, ki bi ugodno vplivale na socialno-emocionalno stanje otrok z učnimi težavami. Prav tako Cowden (2010) opozarja, da neobčutljivost strokovnih delavcev v šolah na pojav socialne anksioznosti med učenci s posebnimi potrebami lahko vodi v še večje težave pri učenju. Navaja, da morajo biti učitelji seznanjeni z zvišano možnostjo prisotnosti socialne anksioznosti ravno med učenci s posebnimi potrebami in da morajo sprejeti aktivnosti, ki bi tem učencem pomagale premestiti močan strah, ki je v njih prisoten.

Menimo, da je treba strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju izobraziti, da sploh znajo prepoznati znake socialne anksioznosti, in opremiti z načini, kako ukrepati, ko imajo pred seboj socialno anksioznega dijaka. Morda navedena znanja in veščine še bolj potrebujejo učitelji, ki v poklicnih in strokovnih šolah poučujejo strokovne predmete in praktični pouk, pri katerih lahko spoznamo mladostnike tudi na drugačen način kot pri teoretičnem pouku. Ti učitelji pa imajo največkrat pridobljeno nepedagoško izobrazbo bodisi V. bodisi VII. stopnje, ki jo dopolnijo (le) s pedagoško-andragoško izobrazbo.

VIRI IN LITERATURA

- 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.
- 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.

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Krek, J. (Ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Cowden, A. P. (2010). Social Anxiety in Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 37, (4), 301–305.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Psihosocialni vidik inkluzije. V: Sardoč, M. (Ur.), Kavkler, M. (Ur.). *Knjižica povzetkov – Konferenca*

- izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (str. 23–28). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Dernovšek, M., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2006). Ko te stresa stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Gallegos, J., Langley, A. in Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54–61.
- Grmek Ivanuš, M. idr. (2009). Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- 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.
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. Magajna, L. (Ur.) in Velikonja, M. (Ur.) Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje (str. 212–230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M., Magajna, L. (2003). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=31:-l-.-p-p&Itemid=16 (dostopno 1. 11. 2012).
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., idr. (2010). Izstopajoče težave in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 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). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Narodna in univerzitetna knjižnica: Ljubljana.
- Nagode, A. (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf (dostopno 10. 10. 2012).
- Nelson, M. J. in Harwood, H. (2010). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (10), 1–15.
- Newcomer, L. P., Barenbaum, E. in Pearson, N. (1995). Depression and Anxiety in Children and Adolescents with Learning Disabilities, Conduct Disorders and No Disabilities. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 3 (1), 27–39.
- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39, (2), 161–177.
- 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.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., in Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360–370.
- Puklek Levpušček, M. (1995). Nekatere značilnosti socialne anksioznosti in njen pojav v adolescenci. *Psihološka obzorja*. 4 (3), 21–36.
- Puklek Levpušček, M. (1997). Sociokognitivni vidiki socialne anksioznosti in njen razvojni trend v adolescenci. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Ljubljana.
- 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: Založba Educa.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Miklavž na Dravskem polju: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Sideridis, D. G. (2007). Why Are Students With LD Depressed? A Goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 526–539.
- Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. V Weiner, I. B. (Ur.), *Handbook of psychology* (str. 455–486). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Tancig, S. Metakognitivni programi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=42:-p-p&Itemid=16 (dostopno 31. 10. 2012).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). Ul. RS. 58/2011.