



UPORABA PODPORNO AVTONOMNEGA ALI KONTROLIRAJOČEGA MOTIVACIJSKEGA STILA POUČEVANJA PRI SPECIALNIH IN REHABILITACIJSKIH PEDAGOGIH

TANJA ČERNE

Potrjeno/Accepted

21. 12. 2021

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published

5. 12. 2022

KORISPODENEČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR/

tanja.cerne@scoms-lj.si

Izveček/Abstract

Samodeterminacijska teorija predpostavlja, da motivacijski stil poučevanja pomembno vpliva na motivacijsko naravnost učencev, na zapomnitev in avtomatizacijo učnih spretnosti in na izobrazbene dosežke. V raziskavo je bilo vključenih 30 specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v osnovni šoli; ti so izpolnjevali samoocenjevalni vprašalnik, ki temelji na samodeterminacijski teoriji. Ugotovili smo, da je pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih v največji meri prisoten podporno avtonomni stil poučevanja, da prisotnost posamezne lastnosti ne pogojuje prisotnosti druge in da glede na leta delovnih izkušenj ni razlike v uporabi stila.

Use of autonomy-supportive or controlling motivational style of teaching with special education and rehabilitation teachers

Self-determination theory assumes that the motivational teaching style significantly influences the motivational orientation of students, as well as their memorization, automation of learning skills and educational achievements. The research included 30 special education and rehabilitation teachers, who provide additional professional assistance in primary school and who were asked to complete a self-evaluation questionnaire based on self-determination theory. The following facts were ascertained: the autonomy-supportive style of teaching prevails; the presence of one characteristic does not condition the presence of another characteristic; and the use of style does not depend on the years of experience.

Ključne besede:

samodeterminacijska teorija, podporno avtonomni stil poučevanja, kontrolirajoči stil poučevanja, specialni in rehabilitacijski pedagogi, učenci s specifičnimi učnimi težavami

Keywords:

self-determination theory, autonomy-supportive teaching style, controlling teaching style, special education and rehabilitation teachers, students with specific learning difficulties

UDK/UDC:

376.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.15.4.475-492.2022>

Besedilo / Text © 2022 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Teoretična izhodišča

Teorija samodeterminacije (v nadaljevanju SDT) je makroteorija, ki analizira, do katere mere je posameznikovo vedenje samodeterminirano, kar pomeni, da analizira, do katere mere se posameznik samostojno odloča za doseganje svojih ciljev ter kako in koliko ob tem reflektira ter ozavešča svoje misli (Deci in Ryan, 1985). SDT zajema šest podteorij, ki pojasnjujejo različne vidike motivacije in osebnosti (Ryan in Deci, 2000; Ryan in Deci, 2017): 1) teorija kognitivne evalvacije – opredeli dejavnike, ki vplivajo na motivacijo (zunanje spodbude ali možnosti lastne izbire); 2) organizmična integracijska teorija – obravnava zunanjo motivacijo v različnih oblikah glede na njene lastnosti, determinante in posledice; 3) teorija vzročne usmeritve – obravnava individualne razlike med posamezniki glede regulacije vedenja; 4) teorija o življenjskih ciljeh – zajema notranje in zunanje cilje ter njihov vpliv na posameznikovo motivacijo in dobro počutje; 5) motivacijska teorija socialne povezanosti – pojasnjuje, da socialna povezanost ni dovolj za zagotavljanje kakovostnih medosebnih odnosov, je pa pomembna za doživljanje psihičnega blagostanja; 6) teorija osnovnih psiholoških potreb – pojasnjuje, da so vse tri psihološke potrebe (po avtonomiji, kompetenci in po socialni povezanosti) pomembne; ob oviranosti le ene izmed njih, se pri posamezniku pojavijo težave.

SDT presega delitev motivacije na: 1) notranjo, avtonomno (intrinzično) motivacijo, ki je pogojena z osebnim užitekoma ali zanimanjem (Ryan, 2016), kjer je aktivnost že sama po sebi nagrada; vedenje izvira iz radovednosti in interesa; 2) zunanjo (ekstrinzično) motivacijo, za katero je značilno, da cilj ni aktivnost sama po sebi, ampak to, kar bo aktivnost prinesla; posameznik deluje zaradi posledic, da bi dobil nagrado ali se izognil kazni. SDT govori o motivacijskem kontinuumu (Ryan in Deci, 2009), ki poteka od faze brez regulacije (amotivacija), kjer je prisotna najnižja stopnja avtonomije, preko eksternalne regulacije, introjicirane regulacije, identificirane regulacije, integrirane regulacije do faze notranje regulacije (motivacije), kjer je prisotna najvišja stopnja avtonomije. Učitelji lahko učence spodbudijo k učenju na kateri koli točki kontinuumu, in sicer k čim bolj integriranemu stilu uravnavanja učenja. To pomeni, da je možno predvideti, da se bo učenec, ki je zunanje motiviran, na začetku kake učne vsebine ob ustreznih zunanjih spodbudah med samim procesom poučevanja tako zatopil v delo, da bo v njem vztrajal tudi kasneje, ne glede na obstoj zunanjih spodbud (Jurišević, 2012).

SDT nudi pomemben vpogled glede povezovanja okoljskih dejavnikov z motivacijo, in sicer če okolje zadovoljuje potrebe posameznika po avtonomiji in kompetenci, spodbuja in zvišuje njegovo motivacijsko naravnost, se kaže rezultat v visoko motiviranem vedenju posameznika (Reeve in Cheon, 2021; Ryan in Deci, 2020; Ryan in Weinstein, 2009). Velja pa tudi nasprotno, če okolje ne zadovoljuje posameznikovih osnovnih psiholoških potreb (po avtonomiji, kompetenci in po socialni povezanosti), postaja posameznik za določeno aktivnost vse manj motiviran (Liu idr., 2016; Ryan in Deci, 2020). Okoljske dejavnike razvršča v dve skupini: prve, ki spodbujajo avtonomijo, in druge, ki spodbujajo kontrolo, s čimer sta povezana podporno avtonomni in kontrolirajoči stil poučevanja. Učitelji, ki spodbujajo avtonomijo, spodbujajo tudi učenčevo intrinzično motivacijsko naravnost (Deci idr., 1981), ponotranjanje (Ryan in Grolnick, 1986), krepijo konceptualno učenje (Grolnick in Ryan, 1987) in kreativnost (Koestner idr., 1984) med normativno populacijo in populacijo oseb s posebnimi potrebami (Deci idr., 1992). Učitelji, ki spodbujajo avtonomijo, uporabljajo nekontrolirajoči jezik, sporočajo o pomenu nalog, utemeljijo zahtevana vedenja in spodbujajo izbiro metod za doseganje ciljev (Reeve, 2016; Reeve idr., 2004; Reeve idr., 2003; Reeve in Cheon, 2021) ter doživljajo večje delovno zadovoljstvo (povzeto po Abushariju, 2012). Ti učitelji sodelujejo pri reševanju učenčevih motivacijskih težav na način, da upoštevajo učenčeve interese, prednostna področja, spodbujajo njihovo radovednost, izbiro nalog in učnih strategij, dovolijo napake, vnašajo novosti, se ne bojijo sprememb, se z izjavami učencev ne obremenjujejo ter dopuščajo iskanje različnih rešitev (Reeve, 2016; Reeve idr., 1999; Reeve idr., 2004). Učitelji, ki uporabljajo kontrolirajoči stil poučevanja, sodelujejo pri reševanju učenčevih motivacijskih težav na način, da nudijo direktivna navodila, ne upoštevajo učenčevih notranjih virov moči, aktivnosti časovno omejujejo, zahtevajo opravljanje nalog, govorijo o posledicah in učence obremenijo z dodatnimi nalogami (prav tam). Učenci učiteljev, ki uporabljajo kontrolirajoči stil, so učinkoviti le v prisotnosti zunanjega vira kontrole – učitelja; ob učiteljevi odsotnosti učenčeva učinkovitost upade (prav tam); zaznana sta tudi upad učenčeve avtonomne motivacijske naravnosti in manj učinkovita uporaba metakognitivnih strategij (Soenens idr., 2012). Učenci s težjimi in težkimi oblikami specifičnih učnih težav (v nadaljevanju: SUT), ki se imenujejo primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju: PPPU), so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) upravičeni do usmeritve v *Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*.

Potrebujejo: 1) dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju: DSP), ki jo izvajajo za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, najpogosteje specialni in rehabilitacijski pedagogi (v nadaljevanju: SRP), poleg njih pa tudi pedagogi, psihologi, logopedi, inkluzivni pedagogi in socialni pedagogi; in/ali 2) učno pomoč, ki jo izvajajo učitelji na svojem predmetnem področju, če so se izpopolnjevali za delo z učenci s posebnimi potrebami. SRP izvajajo v sodelovalnem odnosu z učencem pomoč, ki je namenjena premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki so nevropsihološko in neurofiziološko pogojene (Magajna idr., 2008). Znotraj DSP korigirajo primarne primanjkljaje, ovire oz. motnje, sekundarne čustvene in vedenjske težave, krepijo ustrezne kompenzatorne, učne, motivacijske, kognitivne, metakognitivne spretnosti in izvršilno funkcioniranje ter spodbujajo razvoj močnih področij, področij potencialov, to pa je opredeljeno v individualiziranem programu. V individualiziranih programih je treba opredeliti metode in strategije dela znotraj ur DSP, kar se sklada z ugotovitvami, objavljenimi v Končnem poročilu Evalvacije različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Vršnik Perše idr., 2016), tj. da so v individualiziranih programih najslabše opredeljene strategije in metode za delo z učenci, z opredeljenimi cilji za učno pomoč in s cilji za svetovalno storitev, ter z raziskavo Licardo in Schmidt (2012), da je v večini primerov zadovoljena zakonska zahteva po izdelavi individualiziranega programa, vendar evalvacije individualiziranih programov niso ciljno usmerjene, prav tako ni preverjena celotna realizacija individualiziranega programa. Avtorici sta izpostavili, da več kot polovica analiziranih individualiziranih programov ni imela oblikovanih in zapisanih ciljev, ki bi razvijali spretnosti in strategije za obvladovanje težav, prav tako ni bil zapisan niti en cilj s področij samoodločanja, opolnomočenja, samozagovornišva in samousmerjanja, kar je skladno z ugotovitvami avtorice Černe (2020).

Učitelj za učence z učnimi in s specifičnimi učnimi težavami delo v razredu individualizira in diferencira, kar je skladno z načeli, ki spodbujajo samodeterminacijo (samoodločanje in samodoločanje) in so opredeljena v strokovnem dokumentu Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008). Načela udeležnosti učenca, spodbujanja intrinzične motivacijske naravnosti in samodeterminacije so temeljna načela pri načrtovanju DSP (npr. sprejemanje in podpiranje pobud učenca in omogočanje izbire pri učenju in različnih oblikah pomoči) (Licardo, 2015; Licardo in Schmidt, 2012; Licardo in Schmidt, 2014).

Implementacija načel samodeterminacije in samozagovornišva v šolski prostor predstavlja spremenjen pogled na učenca na sistemski ravni (prav tam; Magajna idr., 2008; Mrvčić, 2016), kar je posebno pomembno razumeti v kontekstu učencev s SUT.

SUT imajo skupne značilnosti, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju ali v izrazitejših težavah na področjih pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, branja, pisanja, pravopisja, računanja, socialne kompetence in čustvenega dozorevanja (prav tam). SUT se sopojavljajo z drugimi učnimi motnjami v različnih kombinacijah in jakostih (Angold idr., 1999; Desoete, 2008; Pauc, 2005; Pennington, 2006; Willcutt idr. 2006). Učenci s SUT lahko izkazujejo primanjkljaje na področju povezovanja informacij in celostnega razumevanja ter odstopanja v samoučinkovitosti (Baird idr., 2009). Odstopanja se pojavljajo tudi pri uporabi samoregulacijskih strategij; prisotne so manj učinkovite motivacijske strategije (Sideridis, 2009), npr.: strategije defenzivnega pesimizma, naučene nemoči in pasivnosti v učnem procesu (Černe, 2020; Černe in Juriševič, 2018a; Sideridis, 2009), zunanji lokus kontrole (Park, 2011) in odstopanja v metakognitivnem zavedanju bralnih učnih strategij (Černe in Juriševič, 2018b; Roth, 2008). Poleg navedenega v učnem procesu izkazujejo manj upanja (Lackaye idr., 2006), zato je treba med poukom in izvajanjem DSP zagotoviti pogoje za njihovo samomotivacijo.

Raziskovalni problem in raziskovalno vprašanje

Čeprav se zdi, da je v kontekstu izobraževanja zunanje opolnomočenje manj ustrezno, je pomembno, da se zavedamo njegovega vpliva pri nudenju povratnih informacij, postavljanju ciljev, pri ocenjevanju znanja in zunanjem preverjanju znanja. Ob tem se je treba zavedati vpliva in pomena intrinzične motivacijske naravnosti ter jo v kombinaciji z ekstrinzično motivacijsko naravnostjo krečiti, za kar pa je pomembno, da SRP pre(poznajo) lasten motivacijski stil poučevanja in ga v procesu krepiteve profesionalnih kompetenc znotraj intervencijskih treningov po potrebi tudi spremenijo (Reeve in Cheon, 2021; Reeve in Cheon, 2014; Reeve idr., 2003). Raziskovalne ugotovitve namreč poudarjajo pomemben vpliv podporno avtonomnega stila poučevanja na krepitev učenčeve intrinzične motivacijske naravnosti (Hofferber idr., 2016; Reeve, 1998; Reeve 2016; Reeve idr., 1999), pridobivanje kakovostnejšega znanja (Järvelä in Niemivirta, 2001), na zapomnitev, učenje in avtomatizacijo učne snovi pri učencih s SUT, na kar opozarja tudi SDT (Deci idr., 1992; Deci in Ryan, 1985; Deci in Ryan, 2017).

Koncept avtonomije, ki je v SDT osrednjega pomena, je namreč prepoznan kot temeljni dejavnik pri spodbujanju ustrezne motivacijske naravnosti učitelja in učenca (Niemiec in Ryan, 2009; Reeve in Cheon, 2021; Ryan in Deci, 2020; Ryan in Weinstein, 2009). Izkušnja avtonomije, kompetence in socialne povezanosti vpliva na posameznikovo samodeterminirano, avtonomno motivacijsko naravnost (Ryan in Deci, 1985; Wang idr., 2016).

V raziskavi nas je zanimala samoocena SRP glede lastnega motivacijskega stila poučevanja učencev s SUT znotraj ur DSP (ali gre za podporno avtonomni ali za kontrolirajoči stil) in če se pojavljajo razlike v letih delovnih izkušenj glede uporabe stila poučevanja.

Glede na opredeljen raziskovalni problem smo oblikovali naslednji raziskovalni vprašnji:

1. Kakšna je samoocena SRP glede uporabe motivacijskega stila poučevanja (pretežno podporno avtonomnega ali kontrolirajočega) znotraj DSP?
2. Ali obstoja razlika v letih delovnih izkušenj SRP glede uporabe motivacijskega stila poučevanja?

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo z namenskim vzorčenjem vključenih 30 SRP z 11 osnovnih šol iz različnih statističnih regij po državi, in sicer v okviru širše raziskave o Vplivu tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo, ki jo je vodila Černe (2020). SRP so bili v večini ženskega spola (Moška oblika tukaj velja za moški in ženski spol). SRP so imeli od enega leta do 35 let delovnih izkušenj, v povprečju pa 12,4 leta ($SD = 6,87$); 10 let ali manj delovnih izkušenj je imelo 53,6 % SRP. Vsi SRP so pridobili najmanj VII. stopnjo izobrazbe. Vključeni SRP so izvajali DSP z učenci zadnjega triletja osnovne šole, ki so bili kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Viri podatkov

V raziskavi smo uporabili samoocenjevalni vprašalnik težav v šoli (angl. The Problems in Schools Questionnaire, Deci idr., 1981).

Sestavljen je iz 32 postavk, opisa osmih situacij, ki se nanašajo na vprašanja, povezana s šolskimi situacijami, in iz štirih mogočih odzivov na vsako izmed njih, ki so razvrščene v naslednje kategorije: močna avtonomija, zmerna avtonomija, močan nadzor, zmeren nadzor.

SRP se na 7-stopenjski lestvici (1 – povsem neprimerna rešitev, 7 – zelo primerna rešitev) za vsako situacijo odloči, katera rešitev se mu zdi najprimernejša, in jo na lestvici razvrsti.

V kontekstu zanesljivosti merjenja smo izvedli analizo notranje skladnosti posameznih dimenzij vprašalnika. Vrednost Cronbachovega alfa za močno avtonomijo ($\alpha = 0,733$) in zmerno avtonomijo ($\alpha = 0,741$) kaže na zadovoljivo notranjo skladnost, medtem ko sta vrednosti Cronbachovega alfa kot indikatorja za notranjo skladnost pri dimenzijah zmerni nadzor ($\alpha = 0,562$) in močen nadzor ($\alpha = 0,577$) pod še sprejemljivo mejo. Deloma je možno tak izid pripisati majhnosti vzorca, ki podceni dejansko notranjo konsistentnost dimenzij. Deci idr. (1981, v Košir in Kos Strašek, 2015) sicer poročajo o zadovoljivi notranji skladnosti posameznih dimenzij vprašalnika (od 0,63 do 0,80) in ustreznem koeficientu zanesljivosti postopka *test–retest* (0,70 za celotno lestvico, od 0,77 do 0,82 za posamezne dimenzije).

Vprašalnik smo priredili za potrebe te raziskave. V osebnem stiku z avtorji (konferenca Self Determination Theory, Victoria, 2016) smo pridobili soglasje za uporabo vprašalnika, potem pa smo vprašalnik prevedli in ga preverili s skupino treh SRP, ki imajo različno stopnjo izobrazbe in različno število let delovnih izkušenj ter s tem zagotovili ekspertno veljavnost.

Zbiranje podatkov

Vprašalnik so SRP izpolnjevali v šolskem letu 2017/18, in sicer v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana oktobra in novembra. Izpolnjevanje je trajalo 15 minut. Upoštevali smo Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani in Načela kodeksa etike na področju družboslovja. V sklopu širše raziskave smo 30. 8. 2017 pridobili sklep Komisije za etiko za izvedbo raziskave.

Obdelava podatkov

Pri vsakem SRP smo za vsako izmed štirih merjenih dimenzij sešteli vrednosti odgovorov. Seštevki so se gibali v razponu od 8 do 56. Po vsaki izmed merjenih dimenzij smo SRP uvrstili v tri skupine s približno enakim razponom vrednosti (preglednica 1).

Preglednica 1. Pregled razvrstitve merjenih dimenzij v skupine

Prva skupina – SRP, pri katerih so se seštevki odgovor pri posamezni dimenziji gibali med vrednostima 8 in 24. Merjena lastnost je bila prisotna v manjši meri – šibka prisotnost lastnosti.

Druga skupina – SRP, pri katerih so se seštevki odgovor pri posamezni dimenziji gibali med vrednostima 25 in 40. Merjena lastnost je bila srednje prisotna.

Tretja skupina – SRP, pri katerih so se seštevki odgovor pri posamezni dimenziji gibali med vrednostima 41 in 56. Merjena lastnost je bila močno prisotna.

Za prikaz prisotnosti posamezne merjene lastnosti pri SRP smo uporabili mere opisne statistike. Medsebojno povezanost posamezne merjene lastnosti (močen nadzor, zmeren nadzor, močna avtonomija, zmerna avtonomija) smo preverili z analizo korelacij, pri čemer smo pri interpretaciji upoštevali vrednost Pearsonovega korelacijskega koeficienta, ki smo ga uporabili tudi v analizi povezanosti med posamezno merjeno lastnostjo in delovnimi izkušnjami izvajalcev.

Rezultati z razpravo

Prisotnost merjenih lastnosti pri SRP

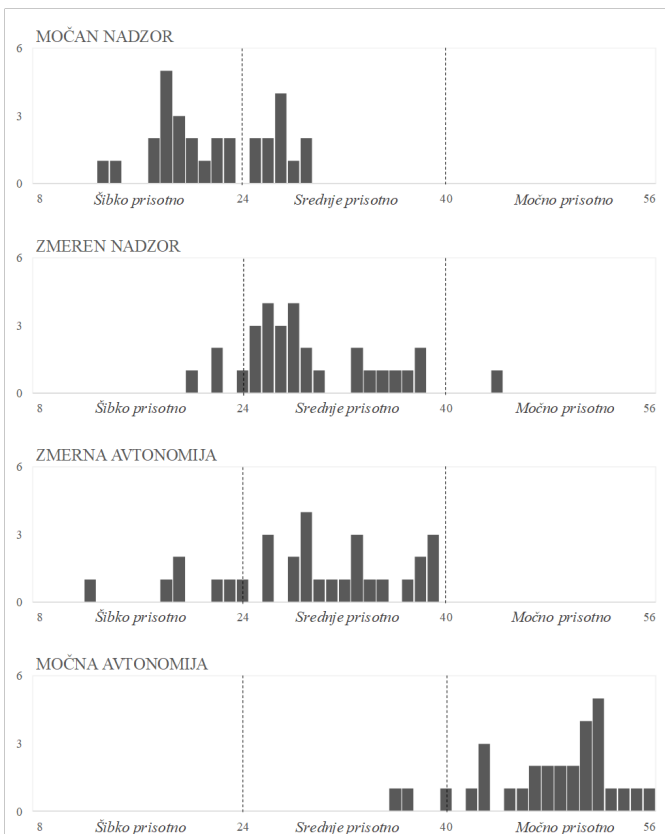
Med SRP je bila izmed merjenih lastnosti v največji meri prisotna močna avtonomija; pri večini SRP je šlo za močno prisotnost te lastnosti (slika 1, preglednica 2). Zmeren nadzor in zmerna avtonomija sta bila najpogosteje pri SRP izražena srednje močno (na sliki 1 vidimo zgoščanje vrednosti na sredini), izjemoma močno, v manjši meri pa šibko. Na drugi strani je bil močen nadzor šibko izražen pri slabih dveh tretjinah SRP, pri nobenem pa nismo zasledili močne prisotnosti.

Reeve (1998) navaja tri ključne dejavnike razlik med podporno avtonomnim stilom in kontrolirajočim stilom poučevanja: 1) osebni dejavniki; 2) naučene spretnosti, ki spodbujajo avtonomijo; 3) socialni kontekst, kar se sklada tudi z ugotovitvami Abusharija (2012), ki je raziskoval delovno zadovoljstvo med SRP in prišel do rezultatov, da omenjeni kader dosega precej visoko stopnjo delovnega zadovoljstva, ki je povezano s podporno avtonomnim stilom poučevanja.

Preglednica 2. Opisne statistike prisotnosti posamezne merjene lastnosti (n = 30)

	Min.	Maks	M	SD	PRISOTNOST LASTNOSTI		
					šibka f %	srednja f %	močna f %
MN	13	29	21,83	4,534	19 (63,3 %)	11 (36,7 %)	0 (0 %)
ZN	20	44	29,20	5,561	4 (13,3 %)	25 (83,3 %)	1 (3,3 %)
ZA	12	39	29,27	6,938	7 (23,3 %)	23 (76,7 %)	0 (0 %)
MA	36	56	48,17	5,100	0 (0 %)	3 (10,0 %)	27 (90,0 %)

Opomba: MN – močan nadzor, ZN – zmeren nadzor, ZA – zmerna avtonomija, MA – močna avtonomija, Min. – najmanjša vrednost; Maks. – največja vrednost; M – povprečna vrednost (aritmetična sredina); SD – standardni odklon



Slika 1. Frekvenčna distribucija seštevka odgovorov pri posamezni dimenziji (n = 30)

Medsebojna povezanost merjenih lastnosti in njihova povezanost z delovnimi izkušnjami

Korelacijska analiza je pokazala, da pri SRP prisotnost posamezne lastnosti ni nujno pogojevala prisotnosti drugih. Močno izražena avtonomija pri konkretnem SRP ni povedala ničesar o tem, kako močno bo izražena zmerna avtonomija, zmerni nadzor ali močen nadzor pri tem SRP. Podobno je veljalo za zmerno avtonomijo, delno pa tudi za zmeren in močen nadzor. Izjema pri tem je bila le povezanost med zmernim in močnim nadzorom, pri čemer je obstajala srednje močna statistično značilna povezanost ($p < 0,01$). Ugotavljamo, da sta bili lastnosti močnega in zmernega nadzora pri SRP povezani (preglednica 3).

Med delovnimi izkušnjami SRP in prisotnostjo posamezne merjene lastnosti pri njih nismo ugotovili statistično značilne povezanosti, kar je skladno z ugotovitvami Pirnat (2012), ki je raziskovala motivacijsko usmerjenost učiteljev 5. razreda, in v nasprotju z ugotovitvami Abusharija (2012), tj. da mlajši SRP dosegajo višjo raven delovnega zadovoljstva, ki je povezana z lastnostmi podporno avtonomnega stila poučevanja.

Preglednica 3. Korelacijska matrika medsebojne povezanosti merjenih lastnosti in njihova povezanost z delovnimi izkušnjami izvajalcev DSP

	Močen nadzor	Zmeren nadzor	Zmerna avtonomija	Močna avtonomija
Močen nadzor	–	,494**	–,109	,210
Zmeren nadzor		–	,017	,210
Zmerna avtonomija			–	–,042
Močna avtonomija				–
Delovne izkušnje (leta)	,030	,036	,311	–,235

** $p < 0,01$

Sklep

V prispevku smo raziskali samooceno SRP glede lastnega motivacijskega stila poučevanja učencev s SUT znotraj ur DSP (ali gre za podporno avtonomni ali za kontrolirajoči stil), ki je opredeljen v samodeterminaciji (Deci idr., 1992; Deci in Ryan, 1985).

Samoocena SRP glede lastnega motivacijskega stilapoučevanja nas je zanimala, ker: 1) kognitivni primanjkljaji, značilni za SUT, pri učencih vztrajajo skozi celotno osnovnošolsko obdobje, zato potrebujejo neprekinjeno obravnavo SRP; 2) je sopojavnost motenj prej pravilo kot izjema (Kaplan idr., 2001), kar otežuje korekcijo in kompenzacijo primanjkljajev, zato potrebujejo učenci s SUT podporo pri krepitvi avtonomne motivacijske naravnosti, s katero naj bi vplivali na lastno samoregulacijsko učenje in posledično dosegali realne izobrazbene dosežke. Za krepitev lastne motivacijske naravnosti učenci s SUT potrebujejo podporo SRP, ki uporablja podporno avtonomni stil poučevanja (povzeto po Niemiec in Ryan, 2009; Reeve in Cheon, 2021; Ryan in Weinstein, 2009).

Na raziskovalno vprašanje, kakšna je samoocena SRP glede uporabe motivacijskega stila poučevanja (ali gre za podporno avtonomni ali za kontrolirajoči stil) znotraj DSP, odgovarjamo, da SRP samoocenjujejo, da pri poučevanju učencev s SUT uporabljajo pretežno podporno avtonomni stil.

Na raziskovalno vprašanje, ali obstaja razlika v letih delovnih izkušenj glede motivacijskega stila poučevanja, odgovarjamo, da med SRP z manj ali več leti delovnih izkušenj nismo ugotovili pomembnih razlik, prav tako nismo ugotovili pomembnih razlik v uporabi motivacijskega stila poučevanja. Pokazala pa se je srednje močna statistično značilna povezanost med kategorijama zmerne in močnega nadzora.

Ugotovitve raziskave so skladne s paradigmatškimi premiki, ki nastajajo v zadnjih letih na področju razumevanja SUT. Gre za premike od modela primanjkljajev in motenj (angl. disabilities model), ki se osredinja na učenčeve deficite, k modelu rezilientnosti, ki poudarja učenčeva močna področja in uspehe (Margalit, 2004).

Za krepitev podporno avtonomnega stila poučevanja je treba pri izvedbi DSP v prihodnje krepiti elemente samodeterminacijskega učenja in vedenja (Loman, idr. 2010; Wehmeyer, idr. 2007) in sicer: 1) spodbujati učence pri osmišljanju ciljev, pri razdelitvi oddaljenih in obsežnih ciljev na manjše, lažje dostopne in preverljive (Wehmeyer, idr. 2007); 2) podpirati učence pri sprejemanju lastnih šibkih področij in neusvojenih spretnosti; 3) spodbujati učence pri iskanju ustrezne pomoči (Doll idr., 1996; Wehmeyer, idr. 2007); 4) spodbujati učence k opazovanju individualnega truda, napredka, in sicer brez primerjav z drugimi; spodbujati njihovi samozavedanje in samoiniciativnost (Bierman, 2004; Ryan, 2016); 5) poučevati strategije reševanja problemov in samoregulacijske veščine, ki vsebujejo: samoinstrukcije, samoopazovanje, samoojačevanje in samoevalvacijo (Wehmeyer in Field, 2007); 6) spodbujati učence pri razvoju avtonomne motivacijske naravnosti, ki posledično

povečuje podporno avtonomni stil poučevanja SRP (povzeto po Reeve, 2016; povzeto po Reeve in Cheon, 2021).

Uporabno vrednost raziskave razumemo v ozaveščanju in opozarjanju na pomen podporno avtonomnega stila poučevanja učencev s SUT, z zavedanjem, da je v intervencijskih pristopih SRP še vedno pomembno prisotna behavioristična paradigma, ki z uporabo različnih metodično-didaktičnih pristopov krepi ekstrinzično motivacijsko naravnost učencev s SUT (Černe, 2020).

Omejitve raziskave vidimo v uporabi le enega načina pridobivanja podatkov – samoocenjevalnega vprašalnika. Pomembnejši prispevek bi bil dosežen ob uporabi triangulacije virov in metod glede zaznav učencev o spodbujanju avtonomije pri SRP ter samozaznav SRP ali glede neposrednega vpliva spodbujanja avtonomije na izobrazbene dosežke učencev s SUT, ob upoštevanju različnih okoljskih spremenljivk. Prav tako bi bili raziskovalni rezultati lahko drugačni na večjem vzorcu SRP in tudi učencev s SUT, ki bi jih lahko posplošili.

V prihodnje bi bilo smiselno raziskati neposredno vzročno-posledično povezavo med učenčevu intrinzično motivacijsko naravnostjo in stilom poučevanja SRP, s čimer se strinja tudi Fernet idr. (2012), ter upoštevati raznolike dejavnike, ki vplivajo na avtonomno motivacijsko naravnost učenca in tudi SRP ter izvajalca DSP (npr.: stil vodenja, pritisk delovnega okolja, šolska klima in miselnost učitelja) (Dweck, 2000; Kingma, 2016; Pelletier in Rocchi, 2016; Pelletier idr., 2002; Pelletier idr., 2009; Pelletier idr., 2016; Pirnat, 2012).

Glede na zahtevne aktualne pogoje poučevanja se kaže tudi potreba po sistematičnem dodiplomskem in podiplomskem ter nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju prihodnjih generacij SRP, ki bodo s poznavanjem in z izvajanjem ustrezne kombinacije pristopov behavioristične, humanistične, kognitivistične, konstruktivistične in sociokulturne paradigme pri pouku ter znotraj DSP krepile učenčevu aktivno učenje in avtonomno učno delovanje z vidikov učne organizacije, samoregulacijskega učenja, izbire ustreznih kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih strategij ter krepili lastno delovno zadovoljstvo. Usposabljanje učiteljev za podporo pri razvoju učenčeve avtonomije v okviru SDT prinaša pomembne učinke, ki so povezani s profesionalnim zadovoljstvom in z razvojem ter zmanjšanjem pojavljanja čustvenih, psihosomatskih in somatskih težav (Cheon idr., 2014; Ryan in Deci, 2017; Reeve in Cheon, 2021) ter vpliva na avtonomno motivacijsko naravnost učencev (Chang idr., 2017; Reeve and Cheon, 2021).

Summary

In this article, we investigated self-evaluation among SRT regarding their motivational style of teaching students with SLD within APA classes (i.e., the autonomy-supportive or controlling style of teaching), as defined by SDT (Deci et al., 1992, Deci and Ryan, 1985). The SRT self-evaluation of their motivational teaching style became our focus because of the following two issues: 1) cognitive deficits characteristic of SLD students persist throughout primary school, which is why these students require continuous treatment by SRT; 2) the co-occurrence of disorders is the rule rather than the exception (Kaplan et al., 2001), which hinders correction of and compensation for deficits. SLD students therefore need assistance to strengthen their autonomous motivation, which will further influence their self-regulated learning and, as a consequence, their learning achievements. To strengthen their autonomous motivation, SLD students need assistance from SRT with an autonomy-supportive teaching style (Niemic and Ryan, 2009; Reeve and Cheon, 2021; Ryan and Weinstein, 2009)

To the research question about the self-assessment by SRT regarding the use of a motivational teaching style (mostly supportive-autonomous or controlling) in APA, we provided the following answer: According to this self-evaluation, it is mainly the autonomy-supportive style of teaching that is used when teaching SLD students.

Does the motivational style of teaching depend on the length of teaching experience? This research question yielded the following answer: There were no significant differences identified between senior and junior teachers, nor did we find any significant differences in their choice of teaching style. There was, however, a moderately strong statistically significant relation between the categories of moderate and strong control. The findings of the research are in line with recent paradigm shifts in the field of SLD comprehension. In recent years, there has been a shift from the disability model, which focuses mainly on student deficits, to the resilience model, which highlights student strengths and achievements (Margalit, 2004).

To strengthen the autonomy-supportive teaching style in the future, APA implementation should reinforce the following elements of self-determination learning and behaviour (Loman, et al. 2010; Wehmeyer, et al. 2007): 1) encourage

students to give meaning to their goals and transform long-term and large-scale goals into more modest, attainable and verifiable goals (Wehmeyer, et al. 2007); 2) help students accept their weak areas and unlearned skills; 3) encourage requests for assistance when needed (Doll et al., 1996; Wehmeyer, et al. 2007); 4) encourage students to observe every effort and progress, without comparison to others, encourage their self-awareness and self-initiative (Bierman, 2004; Ryan, 2016); 5) teach them problem-solving strategies and self-regulatory skills, including self-instruction, self-observation, self-empowerment and self-evaluation (Wehmeyer and Field, 2007); 6) encourage students to develop autonomous motivation, which consequently increases the autonomy-supportive teaching style of SRT (according to Reeve, 2016; according to Reeve in Cheon, 2021).

The utility of the study mainly concerns its role in raising awareness of and drawing attention to the importance of the autonomy-supportive teaching style with SLD students. We should be aware that the behavioural paradigm remains present in the intervention approaches of SRT, which strengthens extrinsic motivation among SLD students.

The major limitation of this study lies in the fact that only one method of data collection was used: the self-assessment questionnaire. A more significant contribution could be achieved by triangulating sources and methods when investigating students' perception of encouraging SRT autonomy, and the self-perceptions of SRT, or when investigating the direct relation between encouraging autonomy and the academic achievement of SLD students, with diverse environment variables considered. The research results would also be different with a larger sample of SRT and SLD students available for generalisation.

In the future, direct cause-consequence analysis of the relation between student's intrinsic motivation and the SRT teaching style should be carried out, as highlighted by Fernet et al., 2012, additionally considering the diverse factors influencing the autonomous motivation of both the student and the SRT implementing APA (e. g. leadership style, work environment pressure, school atmosphere and the teacher's mindset) (Dweck, 2000; Kingma, 2016; Pelletier and Rocchi, 2016; Pelletier et al., 2002; Pelletier et al., 2009; 2016 Pirnat, 2012).

Given the demanding current teaching conditions, a growing need has arisen for systematic education and training (at both undergraduate and post-graduate levels, as well as in further education) of future generations of SRT who will strengthen the

student's active learning process and autonomous learning activities as regards learning organization, self-regulated learning and selection of appropriate cognitive, metacognitive and motivational strategies, and who will also increase their own job satisfaction by mastering and implementing the right combination of behavioural, humanistic, cognitive, constructive and sociocultural paradigm methods and approaches, when implementing intervention training in the regular class and in APA. Training teachers to support the development of student autonomy within SDT will yield many outcomes related to professional satisfaction and development as well as the reduction of emotional, psychosomatic and somatic problems (Cheon et al., 2014; Ryan and Deci, 2017; Reeve and Cheon, 2021) and affects the autonomous motivation of students (Chang et al., 2017; Reeve and Cheon, 2021).

Literatura:

- Abushari, M. (2012). Job satisfaction among special education teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 48–56.
- Angold, A., Costello, E. J. in Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 57–87.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. in Hamili, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental process and intervention strategies. The Guilford series on social and emotional development*. New York, NY: Guilford Press.
- Chang, R., Fukuda E., Durham J. in Little T. D. (2017). Enhancing students' motivation with autonomy-supportive classrooms. V M. L. Wehmeyer idr. (ur.), *Development of self-determination through life-course* (str. 99–110). Dordrecht: Springer.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. in Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Černe, T. (2020). *Vpliva tipa intervencijskega treninga na učne motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Černe, T. in Juriševič, M. (2018a). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties – A comparative multiple case study. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 9–28.
- Černe, T. in Juriševič, M. (2018b). Metakognitivno zavedanje bralnih učnih strategij pri mlajših mladostnikih disleksijo in mlajših mladostnikih brez disleksije. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, Z. Stanič, S. Pulec Lah (ur.), *Specifične učne težave – soopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov zbornik prispevkov* (str. 183–194). Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah. Ljubljana: Društvo
- Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. in Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457–71.

- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). The general causality orientation scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. in Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Desoete, A. (2008). Co-Morbidity in mathematical learning disabilities: Rule or exception? *The Open Rehabilitation Journal*, 1, 15–26.
- Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L. in Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. V D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities* (str. 63–88). Baltimore: Brookes.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Grolnick, W. S. in Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Hofferber, N., Eckes, A. in Wilde, M. (2016): Effects of autonomy supportive vs. controlling teachers' behavior on students' achievements. *Self-Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada. Lastni zapiski.
- Järvelä, S. in Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. V S. Volet in S. Järvelä (ur.), *Motivation in learning context: theoretical advances and methodological implications* (str. 105–127). Amsterdam, Netherland: Pergamon.
- Jurišević, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli : analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kingma T. (2016). How do pressure from above, mindset and motivation influence the autonomy supportive teaching style? *Self-Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada. Lastni zapiski.
- Kaplan, B. J., Dewey, D., Crawford, S. G. in Wilson, B. N. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: data and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 555–565.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. in Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248.
- Košir, K. in Kos Strašek, T. (2015). Kontekstualni dejavniki spodbujanja avtonomije učencev pri učiteljih osnovne in srednje šole. *Journal of Elementary Education*, 8(4), 49–64.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. in Zimen, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
- Licardo, M. (2015). *Strukturalna analiza samoodločanja pri dijakih s posebnimi potrebami in dijaki brez posebnih potreb v srednjih poklicnih in strokovnih šolah* (Doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 35–53). Koper: Univerza na Primorskem, Univerzitetna založba Annales.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 65–81. *New Directions for Teaching and Learning* 126, 9–19. doi: 10.1002/tl.440.
- Liu, W. C., Wang J. C. K in Ryan R. M. (2016). Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations. V W.C. Liu, J. C. K. Wang in R.M. Ryan (ur.), *Building autonomous learners* (str. 1–9). Singapore: Springer.

- Loman, S., Vatland, C., Strickland - Cohen, K., Horner, R. in Walker, W. (2010). *Promoting self-determination. A practice guide*. US Department of health and human services. http://ngsd.org/sites/default/files/promoting_self-determination_a_practice_guide.
- Magajna L., Kavkler M., Čačinovič Vogrinčič G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45–48.
- Mrvčič, B. (2016). Pomen učenja in razvijanja samozagovorniških spretnosti pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Niemiec, C. P. in Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. http://selfdetermination-theory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf
- Park, Y. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128.
- Pauc, R. (2005). Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: a prospective epidemiological study. *Clinical Chiropractic*, 8, 189–198.
- Pelletier, L. G. in Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. V W.C. Liu, J. C. K. Wang in R.M. Ryan (ur.), *Building autonomous learners* (str. 107–129). Singapore: Springer.
- Pelletier, L. G., Séguin - Lévesque, C. in Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196.
- Pelletier, L. G. in Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* 101, 385–413.
- Pirnat, K (2012). Učiteljev stil vodenja in motiviranje učencev (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.
- Reeve J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. V W. C. Liu, J. C. K. Wang in R.M. Ryan (ur.), *Building autonomous learners* (str. 129–153). Singapore: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E. in Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology* 91, 537–548.
- Reeve, J. in Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teacher's motivational styles. V S. Karabenick, T. Urdan s (ur.) *Advances in motivation and achievement: motivational interventions* 18, (str. 293–339). Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Reeve, J. in Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Deci, E. L., in Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. V S. Van Etten in M. Pressley (ur.), *Big theories revisited* (str. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Nix, G. in Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375–392.
- Reeve, J., Bolt, E. in Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548.
- Roth, L. S. (2008). *Comprehension, monitoring, cognitive resources and reading disability*. <http://search.proquest.com/openview/93dd35a410ddf4c44c41f6566cff7fe7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Ryan, R. M. in Deci E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 171–195). New York, NY: Routledge.
- Ryan, R. M. (2016). Motivation in education: research and practice using SDT. *Self Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada (Lastni zapiski).
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2017). Self-Determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M. in Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan, R. M. in Weinstein, N. (2009). Undermining teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education* 7(2), 224–233. doi: 10.1177/1477878509104327
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: past, present, future. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of Motivation at School* (str. 605–627). New York, London: Routledge.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. in Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120.
- Willcutt, E., Petrill, S., Wu, S., Boada, R., DeFries, J., Olson, R. in Pennington, B. (2013). Comorbidity Between Reading Disability and Math Disability: Concurrent Psychopathology, Functional Impairment, and Neuropsychological Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 500–516.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina ... in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija – končno poročilo.*
- Wehmeyer, M. L. in Field, S. L. (2007). *Self-determination. Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D. E. in Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP* (2011). Uradni list RS, št. 58/201, št. 40/2012.

Avtorica

Dr. Tanja Černe

Profesorica defektologije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Gotska 18, 1000 Ljubljana, e-pošta: tanja.cerne@scoms-lj.si
Professor of defectology, The Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Ljubljana, Gotska 18, 1000 Ljubljana, e-mail: tanja.cerne@scoms-lj.si