

Mag. Marta Licardo

Dr. Majda Schmidt

Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:376

POVZETEK

V prispevku strnjeno predstavljamo razvoj samoodločanja z različnih perspektiv. Pozornost namenjamo funkcionalnemu modelu samoodločanja, ki se uveljavlja pri delu z osebami s posebnimi potrebami. Raziskovanje samoodločanja prispeva k razumevanju razsežnosti tematike in ponuja možnosti razvoja v praksi. Rezultati tujih raziskav namreč poudarjajo mnoge prednosti funkcionalnega modela samoodločanja, po katerem je samoodločanje večšina, ki se jo lahko naučimo z učenjem veščin izbiranja, odločanja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev ter drugih veščin, kot so samoopazovanje, samovrednotenje, spodbujanje sebe, samozavedanje in poznavanje sebe (Wehmeyer 1999, 54–57). Samoodločanje je v slovenskem prostoru morda manj poznano, še največkrat se pojavlja pri delu z osebami s posebnimi potrebami, ki imajo motnje v duševnem razvoju, v okviru učenja samozagovorništvu, razvoja avtonomnosti, opolnomočenja ipd. V prispevku poudarjamo, da bi lahko sistematičen razvoj in poučevanje teh veščin pripomogla k boljšim rezultatom na različnih področjih dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, npr. v nižjem poklicnem izobraževanju in programih srednješolskega izobraževanja, kjer je velik delež dijakov s posebnimi potrebami, ki so lahko hitro izpostavljeni socialni izključenosti, šolskemu neuspehu in nezaposljivosti. Model je uporaben tudi pri delu s starši otrok s posebnimi potrebami na vseh stopnjah izobraževanja in pri izobraževanju učiteljev.

Ključne besede: samoodločanje, posebne izobraževalne potrebe, avtonomnost, opolnomočenje, samorealizacija

Self-Determination of Children and Youth with Special Needs in Education

ABSTRACT

In the article we briefly present the development of self-determination from various perspectives. The focus is on a functional model of self-determination, which has increasingly been applied in the field of special education and rehabilitation. Research in the area of self-determination contributes to the understanding of topic dimensions and raises ideas of development in practice. Much foreign research highlights the benefits of the functional model, in which self-determination is a skill that can be learned by learning about choice, decision making, problem solving, planning and reaching goals, self-observing, self-evaluating, self-reinforcement, self-awareness, and knowing oneself (Wehmeyer, 1999). In Slovenia self-determination is less known, and we can mostly find it in special education and the rehabilitation of persons with intellectual disabilities in terms of self advocacy, autonomy development, empowerment, etc. We emphasise that systematic development and teaching of self-determination skills can contribute to better performance in various areas of special needs education: for example in vocational education where there is quite a large population of students with special needs who can easily end up being socially excluded, and experience school failure and unemployment. The model is also useful in the work with parents of children with special needs at all levels of education and in the field of teacher education.

Key words: self-determination, special education needs, autonomy, empowerment, self-realization

Uvod

V prispevku predstavljamo razvoj samoodločanja z različnih perspektiv ter pozornost namenjamo funkcionalnemu modelu samoodločanja na področju dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Poudariti želimo različne možnosti uporabe samoodločanja v praksi, saj samoodločanje pomembno pripomore k višji stopnji vključevanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v socialno okolje, vodi k manj tveganemu prehajanju med stopnjami izobraževanja (npr. iz osnovne šole v srednjo) pa tudi pri prehodu v odraslost. Opozarjamo na nekatere izzive, s katerimi se v praksi srečujejo strokovnjaki, ki želijo v izobraževanje vključiti samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Pojem samoodločanja

Pojem samoodločanja ima korenine v političnih vedah in v filozofiji 17. stoletja. Prvič se je pojavil v filozofski teoriji determinizma (Edwards 2002), uporabljal se je tudi v politično-kulturnih oz. sociokulturnih okvirih, ki so se nanašali na pravico ljudi do samovladanja oz. samoodločanja. Samoodločanje (angl. self-determination, nem. Selbstbestimmung, fr. autodétermination) se torej prvotno nanaša na samovladanje. Samovladanje pomeni nadzor ali vladanje nad seboj, imeti pravico do samovladanja, avtonomnost, neodvisnost, samostojnost. V slovenskem jeziku obstaja tudi različica samoobvladanje (SSKJ 2014). Ti pomeni se lahko nanašajo tudi na posameznika, saj so, splošno gledano, teorije o samoodločanju dejansko teorije o tem, kako naj posameznik upravlja sam s seboj, da bo lahko optimalno funkcioniral tako v psihičnem kot v fizičnem smislu. (V slovenskem jeziku se pojavlja več različic prevoda angl. besede self-determination, npr. samoodločanje, samodoločanje, samodeterminacija (Šimek 2008; Korthagen in Vasalos 2009; Mednarodna klasifikacija funkcioniranja 2001).

V poznem devetnajstem stoletju in v začetku dvajsetega stoletja se je uporaba termina samoodločanje začela pomensko širiti in se je odmaknila od prvotnih korenin. Pojavljati se je začela v družboslovnih vedah, predvsem v psihologiji in socialnem skrbstvu, razprave so pogosto vključevale pomen volje, svobodne volje pri odločanju, povezane s političnimi pravicami in samonadzorom (Wehmeyer 2004a, 337). Samoodločanje zasledimo tudi v Deklaraciji Združenih narodov o človekovih pravicah (1948) in Standardnih pravilih Združenih narodov za izenačevanje možnosti invalidov (1993), kjer je omenjena pravica do samoodločbe in avtonomije.

Samoodločanje se prvič pojavi v psihologiji v 30. in 40. letih, kasnejša uporaba termina v psihologiji izhaja iz raziskav o motivaciji znotraj področja psihologije osebnosti. Deci in Ryan (1985, 5–11, 38, 111) sta razvila teorijo, v kateri ima osrednjo vlogo samoodločanje.

Samoodločanje je »*sposobnost izbirati in doseči izbrano ... Vendar samoodločanje je več kot sposobnost, to je potreba. Vsak ima v sebi temeljno, notranjo težnjo, da bi se sam odločal, kar napelje posameznika do njemu zanimivih vedenj in dejanj*« (Deci in Ryan 1985, 38).

Da bi ljudje lahko razvili svoje notranje potenciale, potrebujejo ustrezno socialno okolje. Če so pogoji izpolnjeni, so posledice pozitivne, v nasprotnem primeru negativne. Tako teorija samoodločanja (Deci in Ryan 1985, 32–57) spodbuja človekov naravni potencial k pozitivni motivaciji ter posredno kritizira tista družbena okolja, ki posameznikom ne omogočajo izpolnjevanja osnovnih psiholoških potreb; posledice tega so vidne v negativnih oblikah človeškega vedenja in bivanja.

Kasneje sta Deci in Ryan teorijo razširila še s konceptom osnovnih psiholoških potreb, ki predstavljajo temelj za optimalno funkcioniranje in napredek posameznika. Te potrebe so univerzalne, niso pridobljene ali naučene s kulturnimi

vzorci, temveč so naravne oz. prirojene pri vseh ljudeh, čeprav so lahko v različnih življenjskih obdobjih in kulturah nekatere bolj ali manj izražene (Deci in Ryan 1991; Chirkov et al. 2003, 100–105).

Tri osnovne psihološke potrebe so (Deci in Ryan 2000, 231–237):

- Potreba po avtonomnosti (angl. *autonomy*), ki se nanaša na samoiniciativnost in samoregulacijo lastnega delovanja, je temeljna človekova težnja, da odloča sam zase in deluje v soglasju s seboj (s svojim sebstvom), hkrati pa to ne pomeni, da je neodvisen od drugih.
- Potreba po kompetentnosti ali učinkovitosti, ki se nanaša na poznavanje poti za izvajanje in sposobnost doseganja potrebnih dejanj, pomeni biti učinkovit v okolju.
- Potreba po povezanosti zajema socialno povezanost (angl. *social relatedness*) ali navezanost (angl. *affiliation*) ter predstavlja potrebo po varnih in zadovoljujočih odnosih s posamezniki v socialnem okolju. Pomeni tudi univerzalno željo po interakciji z drugimi, biti povezan, skrbeti za druge.

Pomembna predpostavka teorije je, da se v pojmovanje motivacije vnaša večdimenzionalni pristop. Osnovno izhodišče je, da je vrsta oz. kakovost posameznikove motivacije bolj pomembna kot celotna količina motivacije za predvidevanje pomembnih rezultatov (npr. psihično zdravje, dobro počutje, učinkovito opravljanje dela, ustvarjalno reševanje problemov, učenje) (Deci in Ryan 1985, 245–335; Deci in Ryan 1991, 241–253; Deci in Ryan 2000, 231–237; Deci in Ryan 2008, 183–184).

V zadnjih desetletjih je raziskovanje samoodločanja na teoretični in empirični ravni doživelo pravi razcvet, saj se je razširilo precej čez prvotne okvire. Teorijo samoodločanja danes raziskujejo in uporabljajo številni raziskovalci po vsem svetu v povezavi z različnimi področji, kot so izobraževanje, organizacija, zdravje, šport, medosebni odnosi, doseganje ciljev, psihoterapija, psihopatologija, okolje itd. (Ryan in Deci 2007, 15–18; Vansteenkiste in Deci 2003, 275–281; Ryan et al. 2008, 2–5; Ryan in Deci 2009, 175–187; Niemiec et al. 2006, 765–773; Stone et al. 2009, 83–89; Gagne in Deci 2005, 337–342; Ryan et al. 2006, 818–835; Moller in Deci 2010, 45–51).

Pri obravnavi oseb s posebnimi potrebami obstaja nekoliko drugačen pristop k samoodločanju, ki odraža specifičnosti tega področja in se usmerja predvsem v razvoj stališč, veščin in konkretnih znanj. Sama definicija samoodločanja zajema več različic (Field in Hoffman 1994, 163–168; Martin in Marshal 1995, 149; Ward 1989, 2; Wehmeyer 1996, 27), ki so povzete v eno; samoodločanje zajema kombinacijo veščin, znanj in prepričanj, ki posamezniku omogočajo ciljno usmerjeno, samoregulacijsko in avtonomno vedenje. Ključnega pomena za posameznika je razumevanje lastnih močnih področij in omejitev ter prepričanje v lastne sposobnosti in učinkovitost (Field et al. 1998, 9–10).

Samoodločanje se je preučevalo skozi prakso in različne projekte na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Projekti so se razvijali v smeri

opredelitve potrebnih veščin, sposobnosti in stališč, ki so nujne za razvoj in uveljavljanje samoodločanja znotraj in zunaj šolskega okolja. V ZDA je npr. Office of Special Education Programs (OSEP) v 90. letih izvajal precejšnje število projektov za promoviranje samoodločanja med mladimi s posebnimi potrebami. Tudi Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja (2001, 170, 238–243) izpostavlja samoodločanje na področju človekovih pravic in navaja praktične primere, kjer je zaradi zmanjšane zmožnosti funkcioniranja ali okvare mogoče oceniti težave pri učinkovitosti kot posledico šibkega samoodločanja oseb s posebnimi potrebami in ne neposredne povezanosti z okvaro oz. motnjo.

Razvoj veščin samoodločanja pri osebah s posebnimi potrebami, zlasti pri načrtovanju izobraževanja in zaposlitve, je postala ena najboljših praks (Wehmeyer et al. 2000, 58), kjer se predvsem spodbuja posameznikova sposobnost, da se odloča sam zase, da nadzoruje svoje življenje s predhodno zastavljenimi cilji, da se nauči sprejemati odločitve, ki so zanj pomembne, ter da izboljšuje veščine samozagovorništva (angl. self-advocacy skills).

Posamezniki s posebnimi potrebami, ki usvojijo vedenje in veščine, povezane s samoodločanjem, imajo večjo sposobnost upravljanja svojega življenja in lažje prevzamejo vlogo uspešnih odraslih v družbi (Field et al. 1998, 2–10). Eden izmed predpogojev razvoja veščin samoodločanja je ustvarjanje možnosti in okoliščin v vseh delih družbenega življenja, ki osebam s posebnimi potrebami omogočajo izražanje stališč, avtonomnosti in kompetentnosti.

Funkcionalni model samoodločanja

Vodilni avtor funkcionalnega modela samoodločanja za področje dela z osebami s posebnimi potrebami je Wehmeyer, ki poudarja, da so za razvoj samoodločanja ključni štirje dejavniki: 1. avtonomnost vedenja, 2. samoregulacija, 3. opolnomočenje in 4. samorealizacija (Wehmeyer 2004b, 23–24). Za boljšo predstavbo predstavljamo strnjen opis vsakega dejavnika.

Avtonomnost vedenja tvorijo dejanja, v katerih posameznik izraža lastne izbire, interese in/ali sposobnosti, ter dejanja, v katerih deluje neodvisno od zunanjih vplivov ali vmešavanj (Wehmeyer 1999, 57). Avtonomno vedenje (Sigafoos et al. 1988, v Wehmeyer 1999, 57) se nanaša na aktivnosti, povezane s samopreskrbo ali preskrbo družine, na aktivnosti, povezane z obvladovanjem interakcij z okoljem, npr. uporaba družbenih virov, izpolnjevanje osebnih obveznosti in dolžnosti. Pomembna je tudi avtonomnost pri izražanju lastnih interesov in izbor pri preživljanju prostega časa ter avtonomnost pri poklicnih aktivnostih in zaposlovanju.

Samoregulacija vedenja je kompleksen sistem odzivov, ki posamezniku omogoča pregled nad okoljem in možnostmi odzivanja. Samoregulacija vedenja pomeni odločati o tem, kako delovati, delovanje samo, evalvacijo delovanja in možne korekcije delovanja. Samoregulacijsko vedenje vključuje uporabo strategij, kot so

vodenje samega sebe (angl. self-monitoring), samoučenje (angl. self-instruction), samoevalvacijo (angl. self-evaluation), spodbujanje samega sebe (angl. self-reinforcement), ob tem pa vključuje še zastavljanje ciljev, reševanje problemov, odločanje in opazovanje učnih strategij (Wehmeyer 1999, 57). Načrten razvoj teh veščin je koristen za vsakega posameznika, pri osebah s posebnimi potrebami pa je še toliko bolj pomemben, ker se zaradi motenj ali oviranosti mnogi zgoraj naštetih vidiki ne razvijejo samodejno in je potrebno veliko načrtnega dela in truda.

Opolnomočenje se nanaša na kognitivno osebno učinkovitost, zaznavanje mesta kontrole in motivacijo (Zimmerman 1990, 73–76). Gre za psihološko povečanje moči posameznika ali skupine, ki pogosto vključuje razvijanje samozaupanja v lastne vire moči. O opolnomočenju na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami govorimo, kadar oseba pridobiva občutek, da je vse bolj sposobna odločati o svojem življenju in te odločitve uresničevati v praksi. Z opolnomočenjem krepimo tisto pot in odločitve, ki jih je naredila oseba sama zase, in ji pomagamo spoznavati in razumeti družbene in osebne ovire v njenem življenju. V procesih učenja opolnomočenja se posameznik uči spoprijemati s svojimi težavami ne glede na zunanje ovire, njegova moč raste, bolje vidi dane možnosti in nove rešitve, spozna, kaj resnično želi in kaj mu je pomembno (Wehmeyer 1999, 57–58).

Samorealizacija se kaže v težnji po oblikovanju posameznikovega življenja v smiselno celoto (Angyal 1941, v Wehmeyer 1999, 58). Bistvo je v tem, da ljudje, za katere je značilno samoodločanje, vedo, katera so njihova močna področja, kaj počnejo dobro in se v skladu s tem tudi vedejo. Wehmeyer (1999, 58–60) pri tem opozarja, da je pri osebah s posebnimi potrebami treba spodbujati razvoj močnih področij in pozitivnih lastnosti, zato je promoviranje samoodločanja tako zelo aktualno in ne sme biti spregledano.

Pri delu z otroki in mladostniki mnogi strokovnjaki težijo k razvoju učinkovitih metod dela. Wehmeyer jih s sodelavci že vrsto let razvija in ponuja nove poti za odkrivanje samoodločanja (zlasti na področju inkluzije) in lahko bi jih uporabili tudi pri nas. V slovenski šolski praksi namreč učitelji in svetovalni delavci samoodločanje največkrat uporabljajo priložnostno in nenačrtovano, sistematično oblikovani cilji za razvoj samoodločanja se ne pojavljajo v individualiziranih programih ali v drugi dokumentaciji za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela (Licardo in Schmidt 2012, 46–47, 50).

Pristopi in metode za razvijanje samoodločanja vključujejo tiste, ki se nanašajo na:

- a) strategije poučevanja samoodločanja in jih uporabljajo učitelji v poklicnem izobraževanju (Wehmeyer et al. 2000a, 58–59), pri poklicnem usmerjanju in ob prehodih iz ene stopnje izobraževanja v drugo (Wehmeyer in Lawrence 1995, 70–78),

- b) specifične strategije pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami in brez posebnih potreb v integriranih/inkluzivnih razredih (Wehmeyer 1996, 18–32),
- c) strategije, namenjene samoevalvaciji samoodločanja za učence s posebnimi potrebami (Wehmeyer et al. 2000b, 440–449).

Raziskave, povezane z razvojem veščin samoodločanja po funkcionalnem modelu, kažejo, da osebe s kognitivnimi primanjkljaji (predvsem z motnjami v duševnem razvoju) sicer izražajo samoodločanje, vendar imajo omejene možnosti izbire in izražanja pravic v različnih vidikih vsakodnevnega življenja (Wehmeyer in Metzler 1995, 112–117; Wehmeyer et al. 1996, 635–638). Restriktivna življenjska okolja, ki osebe z motnjami ločujejo, izolirajo, so pogosto povezana z nižjo stopnjo izražanja samoodločanja, medtem ko posamezniki, ki živijo in delajo v inkluzivnem okolju, izražajo višjo stopnjo samostojnosti in samoodločanja (Wehmeyer in Bolding 2001, 372–376). Dokazano je tudi, da preusmeritev iz bolj restriktivnega delovnega ali življenjskega okolja v manj restriktivno okolje povečuje samoodločanje pri osebah s kognitivnimi primanjkljaji (Wehmeyer in Bolding 2001, 377).

Raziskava Ryana in Niemieca (2009, 269–270) v šolskem okolju nakazuje, da šolska klima, ki je usmerjena v kontrolno motivacijo, spodbuja zgolj zunanjo regulacijo, površno učenje, znanje s šibkim transferom ter učenje samo »za oceno«. Za takšno šolsko okolje so značilne zahteve, nadzor, pritiski in pretirana tekmovalnost. Spremljevalni pojavi so lahko velik osip, slabo počutje učencev, občutki nepovezanosti, demotiviranost, zdravstvene težave ipd. Na drugi strani pa učenci, ki se izobražujejo v okolju, ki podpira osnovne psihološke potrebe, izražajo več avtonomne samoregulacije, vztrajnosti, kakovostnega učenja, dobrega počutja in občutkov pripadnosti ter povezanosti.

Rezultati raziskave (Wehmeyer in Schwartz 1998, 4–11), v katerih so proučevali vpliv samoodločanja ob prehodu v odraslo dobo, kažejo, da so učenci s posebnimi potrebami, ki so v času šolanja izražali višjo stopnjo samoodločanja, tudi kasneje dosegali boljše rezultate na prehodu v odraslost (npr. finančna neodvisnost in zaposlitev), prav tako pa je izražanje višje stopnje samoodločanja povezano s splošno kakovostjo življenja in višjo stopnjo vključenosti v socialno okolje v štirih različnih državah – Kanada, Belgija, Francija in ZDA (Lachapelle et al. 2005, 742–743).

V nadaljevanju navajamo nekatere možnosti, kako samoodločanju dati priložnost tudi pri nas, in nekaj izzivov, ki jih pri tem opažamo.

Nekatere priložnosti in izzivi razvoja samoodločanja pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami

V šolsko področje perspektiva samoodločanja vnaša precej sprememb v smeri bolj humanističnih, liberalnih pristopov, saj poudarja dejstvo, da ima socialni

kontekst ključno vlogo pri podpori posameznika (Ryan in Deci 2002, 3–30). Zamisel o ustvarjanju takšnega šolskega okolja, ki zares podpira in zadovoljuje osnovne psihološke potrebe učencev in spodbuja intrinzično motivacijo, bi pomenila precej preobratov: od prevladujočih načinov preverjanja in ocenjevanja znanj, do samega vzgojno-izobraževalnega procesa, metod, ne nazadnje tudi vodenja šole (Wehmeyer et al. 2004, 415–423). Skratka, gre za **ustvarjanje možnosti in okoliščin v šolah**, ki so nujno potrebne za razvoj samoodločanja.

Priložnost pri zagotavljanju dejanske vključenosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalno delo in socialno okolje se kaže **v odnosih**; v soudeležbi, sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami pri načrtovanju njihovega izobraževanja (Palmer in Wehmeyer 2003, 115–118; Čačinovič Vogrinčič 2011, 16–23). Večkrat je za uspeh lahko ključnega pomena ravno to, da imajo možnost aktivnega sodelovanja in vplivanja na odločitve. Da bi jim to lahko omogočili, je treba vzpostaviti učinkovite **oblike sodelovanja in načrtovanja dela**. Gre za ustvarjanje odnosov, ki izhajajo iz opolnomočenja otroka oz. mladostnika (Magajna et al. 2008b, 34–38, 42–47). Naslednji korak, ki pozitivno vpliva na otrokov razvoj in napredek, je **načrtno učenje veščin samoodločanja in ustvarjanje priložnosti za njihovo razvijanje**. Ena od priložnosti, da otroci s posebnimi potrebami razvijajo veščine samoodločanja, samozagovorništva, izražajo svoje prednosti in pomanjkljivosti ter prevzemajo odgovornost za rezultate učenja in razvoja, je na primer njihovo vključevanje v proces oblikovanja individualiziranega programa (česar zakonodaja sicer ne predpisuje) ter aktivno sodelovanje staršev in učiteljev na timskih sestankih. Samoodločanje bi se lahko poučevalo v okviru ur dodatne strokovne pomoči ali kot eno izmed kompetenc v sklopu ustreznih predmetnih področij (Licardo in Schmidt 2012, 49–50).

Otroke in mladostnike je treba **učiti samozagovorništva in samoregulacije** (Martin 1993, 54–57). Pri opredeljevanju težav, ovir in primanjkljajev je zelo pomembna otrokova/mladostnikova perspektiva oz. kako opredeli svoje nerazumevanje, kako s svojo težavo ravna, kakšne vire moči ima sam, katere vire pomoči lahko pridobi v okolju, kako se sooča z neuspehi, katere strategije učenja mu najbolj ustrezajo ipd. (Wehmeyer et al. 2000a, 58–60). Vse to so priložnosti, kjer so veščine samoodločanja pomembne. Otrok ali mladostnik, ki se zna (oz. se nauči) ustrezno izraziti o vseh naštetih vprašanih in skupaj v pogovoru z drugimi iskati rešitve, lahko veliko pripomore k uspešnosti pomoči, ki se mu nudi. Strokovnjak mora otroka spodbujati k odgovornosti, se ne odločati namesto njega in upoštevati rešitve problemov, ki jih predlaga otrok ali mladostnik.

Pri osebah s posebnimi potrebami je tudi izražanje avtonomnosti kot ene izmed veščin samoodločanja večkrat izziv, zlasti kadar ima oseba zmanjšane sposobnosti izražanja izbir in interesov ali če zaradi različnih razlogov (npr. nezadostna informiranost, nižje intelektualne sposobnosti) izbira nesmotrno oz. na način, ki ji neposredno ne koristi (Wehmeyer in Garner 2003, 255–257). V teh

primerih je **učenje večšin izkazovanja avtonomnosti** izjemnega pomena. Osebe s posebnimi potrebami se lahko soočajo tudi z različnimi strokovnjaki, ki prepogosto zanemarjajo njihove poglede, njihove doseganje izkušnje in potrebe v prihodnosti. S tem je konceptualizacija njihovih težav precej v rokah profesionalcev, ki večkrat nehote zavirajo razvoj samostojnosti in samoodločanja s tem, da poudarjajo pomen pomoči in usmerjanja za osebo s posebnimi potrebami (Peček 1999, 359–363). Zato so kljub sistemski pomoči še vedno izpostavljeni mnogim oviram v razvoju do samostojnega in uspešnega odraslega življenja, saj je včasih pretirana pomoč lahko tudi ovira. Za **razvoj avtonomnosti** potrebujejo veliko priložnosti, ki omogočajo aktivno odločanje, izbiro in pozitivne interakcije, udeležnost v vseh procesih odločanja, ekonomsko, akademsko in socialno spodbujanje ter veliko osebne vztrajnosti in truda (Powers et al. 1996, 257–281). Reševanje mnogih vprašanj in izzivov, ki se pojavljajo pri odraščanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, lahko zlahka postane vzrok za neuspeh ter preveliko breme, ki lahko pušča dolgotrajne posledice v smislu (ne)zaposljivosti, (ne)zadovoljstva, občutka (ne)sprejetosti, varnosti in osebne sreče (Schmidt in Čreslovnik 2010, 130–132).

Na prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje se mnogi dijaki s posebnimi potrebami znajdejo v okolju, kjer se počutijo manj učinkovite in manj kompetentne za spoprijemanje z učnimi in delovnimi nalogami in pogosto nimajo ustrezno razvite avtonomnosti in samoregulacije, da bi se uspešno spoprijemali z zahtevami novega okolja, kar lahko vodi v občutke frustracije in nemoči ter v učno neuspešnost (Schmidt in Čreslovnik 2010, 136–141). Mladi s slabšo poklicno usposobljenostjo ali brez nje težje najdejo zaposlitev in jo obdržijo, hkrati pa tvegajo, da se hitro znajdejo na obrobju družbe (Jereb 2011, 55). Učenje večšin samoodločanja, načrtovanja ciljev, odločanja, izbiranja, reševanja problemov, opolnomočenja, samorealizacije, samozagovorništva je nekaj, kar bi zagotovo pripomoglo k bolj uspešnemu soočanju s težavami ob prehodu na višjo stopnjo izobraževanja.

Nekatere problematične značilnosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja pri nas, kot npr. šibka strokovna usposobljenost učiteljev s področja učnih težav, veliko število dijakov v razredu, pomanjkanje dobre učne klime, šibka izvedba individualizacije (Skubic Ermenc et al. 2012, 131–140), so ovira v razvoju večšin samoodločanja ravno za dijake, ki so/bodo težje zaposljivi in bi te veščine nujno potrebovali. Raziskave (Wehmeyer et al. 2007, 35–43) namreč dokazujejo, da obstaja visoka korelacija med stopnjo samoodločanja in doseganjem pozitivnih rezultatov v obdobju zgodnje odraslosti, npr. prehod na trg dela in samostojnost. V ZDA, kjer se ukvarjajo z razvojem večšin samoodločanja pri mladostnikih od devetdesetih let dalje, študije kažejo, da so v začetnem obdobju mladi s posebnimi potrebami bili šibki v samoodločanju, zlasti na področju samostojnega življenja (kje bodo živel) in zaposlovanja (Sands in Kozleski 1994; Wehmeyer in Metzler 1995, 112–115). Študije po desetih letih načrtnega dela pa kažejo, da mladi s posebnimi potrebami po končanem šolanju dosegajo bolj pozitivne rezultate,

zlasti na področju zaposlovanja (Field in Hoffman 2002, 90–97), dostopanju do zdravstvenih storitev, finančne neodvisnosti in samostojnega življenja (Wehmeyer in Palmer 2003, 133–138). Zato institucije v ZDA, ki se ukvarjajo s kariernim razvojem oseb s posebnimi potrebami (npr. The Council for Exceptional Children's Division on Career Development and Transition), poudarjajo pomembnost opolnomočenja in samoodločanja **v obdobju prehodov v odraslost** (Field et al. 1998, 13–25).

Omeniti velja, da je razvijanje veščin samoodločanja uporabno tudi **pri delu s starši otrok s posebnimi potrebami** na vseh stopnjah izobraževanja in na **področju izobraževanja učiteljev**. Mnogi raziskovalci in praktiki se strinjajo, da imajo starši in učitelji pomembno vlogo pri razvoju otrokovega samoodločanja (Field et al. 1998, 5–9) ter da naj bi se razvoj začel že v zgodnjem otroštvu (Sands in Doll 1996, 59–72). Vloga staršev je pomembna pri zagotavljanju priložnosti in spodbujanja razvoja veščin samoodločanja, saj so starši prvi, ki otroku omogočajo izbiro in aktivno odločanje, hkrati pa raziskave kažejo tudi, da so starši manj pripravljeni aktivno sodelovati v razvijanju samoodločanja pri otroku kot učitelji (Zhang et al. 2002, 157–168).

Aktivno delovanje učiteljev prav tako **pripomore k razvoju veščin samoodločanja učencev**, zlasti pri zastavljanju akademskih in osebnih ciljev, načrtovanja procesov učenja in samoevalvacije. Tuje izkušnje kažejo, da so bili učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v program učenja veščin samoodločanja z uporabo funkcionalnega modela učenja, sposobni sami zastavljati akademske cilje, spremljati lastne dosežke, jih evalvirati in so izkazovali višjo stopnjo samoodločanja (Wehmeyer et al. 2000b, 439–445). Kljub temu da se učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi zavedajo pomena samoodločanja za bolj uspešen razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, še vedno ne uporabljajo specifičnih metod za razvoj samoodločanja (Mason et al. 2004, 442–447; Thoma et al. 2002, 242–245; Wehmeyer et al. 2000b, 444). Najbolj je to opazno pri načrtovanju individualiziranih programov, kjer se pogosto ne vključujejo cilji za razvoj samoodločanja (Wehmeyer in Schwartz 1998). Razlogi za to so v šibkem poznavanju specifičnih metod in kurikularnih pristopov za razvoj teh veščin. Učitelji so pogosto pod pritiskom, da morajo ostati osredotočeni zgolj na razvoj akademskih dosežkov, nekateri celo menijo, da razvoj teh veščin ni primeren za vse otroke s posebnimi potrebami, zlasti ne za tiste z večjimi kognitivnimi primanjkljaji, čeprav rezultati raziskav tudi pri teh otrocih kažejo nasprotno (Wehmeyer et al. 2000a, 58–60).

Tudi največja nevladna organizacija v Sloveniji, ki deluje za pomoč osebam z motnjo v duševnem razvoju, Zveza Sožitje, v svoje smernice dela vključuje veščine samoodločanja. Med prvimi operativnimi cilji v programu je navedeno samouresničevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju, ki vključuje normativno urejenost položaja posameznika z motnjo v duševnem razvoju, sistem materialnih pravic za omogočanje samostojnega življenja, razvoj aktivne vloge in položaja

oseb z motnjo v duševnem razvoju, upoštevanje samozagovorništva in podpiranje programov za večjo aktivnost in kakovost življenja oseb z motnjo v duševnem razvoju (Usmeritve delovanja Zveze Sožitje 2010, 8–10).

Tudi strokovni dokument Koncept dela, učne težave v osnovni šoli (Magajna et al. 2008a, 30–31) navaja, da je pri strategijah in ukrepih pomoči učencem z učnimi težavami treba upoštevati načela dela, ki spodbujajo samoodločanje. Na primer, načelo udeležnosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti pravi, da gre za temeljno načelo pri načrtovanju pomoči in da s tem pri učencu spodbujamo notranjo motivacijo, kompetentnost, samostojnost in povezanost z drugimi. Ključnega pomena je sprejemanje in podpiranje lastnih pobud učenca in omogočanje izbire pri učenju in oblikah pomoči. Tudi načelo akcije in samozagovorništva je povezano s samoodločanjem, kjer je poudarek na tem, da učimo učenca spoznavati njegova šibka in močna področja ter da razvijamo veščine samozagovorništva (izražanje, zagovarjanje, uveljavljanje, odločnost), da bi učenec lažje dosegel uspeh. V teh pristopih je z vidika razvoja samoodločanja mogoče opaziti spremembe na deklarativni sistemski ravni v rednem izobraževanju. Vprašanje je le, koliko časa bomo potrebovali za resnično udejanjanje teh načel.

V našem šolskem okolju bi bilo dobro sistematično vključevati razvijanje samoodločanja v vse dele izobraževanja, predvsem pa v tiste, kjer so te veščine najbolj potrebne, npr. ob prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje, kjer je cilj zmanjšati osip in povečati učno uspešnost, ter v nižjem poklicnem izobraževanju in programih srednješolskega izobraževanja, kjer je velik delež dijakov s posebnimi potrebami in drugih mladostnikov, ki so lahko hitro izpostavljeni socialni izključenosti, šolskemu neuspehu in nezaposljivosti (Schmidt in Čreslovník 2010, 139–141). Za celotno področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami pa je v izobraževalni proces treba vpeljati učenje veščin samoodločanja ter odnose, ki bodo odražali opolnomočenje, spodbujali samozagovorništvo, avtonomnost, kompetentnost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Sklep

Skozi pregled razvoja samoodločanja v različnih kontekstih in znanstvenih področjih ugotovljamo, da je samoodločanje pravica in možnost za posameznika, da razvija samonadzor, avtonomnost ter da sam odloča o pomembnih vidikih življenja. Raziskovanje samoodločanja opredeljuje determinante človekovega vedenja oz. vzroke, ki vključujejo osebnostne, strukturne, okoljske in fiziološke dejavnike (Wehmeyer et al. 2007, 31–32).

V prispevku smo najprej osvetlili pojem samoodločanje in nekaj osnovnih teoretičnih izhodišč. Strnjeno je predstavljen funkcionalni model samoodločanja, ki se uporablja pri izobraževanju in specialnorehabilitacijskem delu. Vsebinsko jedro je zajeto v priložnostih in izzivih, ko želimo razvijati samoodločanje v izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

V prvi vrsti vidimo priložnosti v ustvarjanju šolskega okolja, ki zares podpira razvoj samoodločanja. V to uvrščamo humanistične in liberalne pristope, ki ustvarjajo prijazne socialne okoliščine, ki se kažejo v odnosih, oblikah načrtovanja dela, možnostih izbire za otroka in sodelovanja med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (Ryan in Deci 2002, 3–30). Pomembna priložnost (in hkrati izziv) je razvijanje metod in strategij za učenje veščin samoodločanja, samozagovornitva in avtonomnosti v vseh delih izobraževanja ob upoštevanju značilnosti in specifičnih potreb slovenskega izobraževalnega sistema. Prepričani smo, da je samoodločanje lahko pot do preprečevanja odnosov odvisnosti, naučene nemoči, izgube občutka lastne vrednosti in nizke samopodobe ter blaži posledice motenj in primanjkljajev otrok in mladostnikov. Izzivi, ki se pri tem pojavljajo, se nanašajo predvsem na izvedbeno raven oz. na prenos znanj v prakso. Pri tem je zelo pomembna vloga specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, učiteljev, staršev in drugih strokovnjakov, ki naj bi bili pripravljeni aktivno sodelovati pri teh prizadevanjih, saj so tisti, ki lahko uresničijo zgodbo o samoodločanju v času izobraževanja ter s tem omogočijo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami pridobiti veščine, ki so uporabne vse življenje.

Prepričani smo, da je temeljna vrednost izobraževanja v tem, da znanje obljublja človeku svobodo in razvoj njegovih sposobnosti. Postavlja se vprašanje: ali izobraževanje, kot ga imamo danes, dejansko spodbuja svobodo in razvoj sposobnosti v polni meri za vsakogar, in če ne, kaj se da spremeniti.

LITERATURA

Chirkov, Valery, Ryan, Richard M., Kim, Youngmee, Kaplan, Ulas. 2003. Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalisation of cultural orientations, gender and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84: 97–110.

Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2011. Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V *Izvirni delovni projekt pomoči*, (ur.) Lea Šugman Bohinc, 15–35. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. V *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, (ur.) Richard Dienstbier, 237–288. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11: 227–268.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 49: 182–185.

Deci, Edward L., Vallerand, Robert J., Pelletier, Luc G., Ryan, Richard M. 1991. Motivation and Education: The Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26: 325–346.

Deklaracija Združenih narodov o človekovih pravicah. 1948. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>

Edwards, Paul. 2002. Hard and Soft determinism. V *The Oxford Handbook of Free will*, (ur.) Robert Kane, 215–233. USA: Blackwell publishing.

Field, Sharon, Hoffman, Alan. 1994. Development of a model for self-determination. *Career development fo Exceptional Individuals*. 17: 159–169.

Field, Sharon, Hoffman, Alan. 2002. Lessons learned from implementing the Steps to Self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*. 23: 90–98.

Field, Sharon, Martin, Jim, Miller, Robert, Ward, Michael, Wehmeyer, Michael L. 1998. *A practical guide to teaching self-determination*. Reston: Council for Exceptional Children.

Field, Sharon, Sarver, Mary D., Shaw, Stan F. 2003. Self-Determination, a Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*. 24: 339–349.

Gagné, Marylene, Deci, Edward L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26: 331–362.

Jereb, Andreja. 2011. Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme*, (ur.) Suzana Pulec Lah, Marija Velikonja, 52–67. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Korthagen, Fred, Vasalos, Angelo. 2009. Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*. 4: 15–21.

Lachapelle, Yves, Wehmeyer, Michael L., Haelewyck, M. C., Curbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. 2005. The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49: 740–744.

Licardo, Marta, Schmidt, Majda. 2012. Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V *Inkluzija v sodobni šoli*. (ur.) Dejan Hozjan, Marko Strle, 35–53. Koper: Univerza na Primorskem, Univerzitetna založba Annales.

Magajna, Lidija, Kavkler, Marija, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Pečjak, Sonja, Bregar Golobič, Ksenija. 2008a. *Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Bregar Golobič, Ksenija, Kavkler, Marija, Tancig, Simona. 2008b. *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Martin, Jim E. (1993). Transition Policy: Infusing Self-Determination and Self-Advocacy into Transition Programs. *Career Development for Exceptional Individuals*. 16 (1): 53–61.

Martin, Jim E., Marshall, Laura H. 1995. Choice Maker: A comprehensive Self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*. 30: 147–156.

Mason, Cristine, Field, Sharon, Sawilowsky, Shlomo. 2004. Implementation of self-determination activities and student involvement in IEPs: Practice and attitudes of educators. *Exceptional Children*. 70: 441–451.

Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja. 2001. Ljubljana Inštitut za varovanje zdravja RS in Inštitut RS za rehabilitacijo. Pridobljeno 15. 1. 2014. <http://m.mf.uni-lj.si/dokumenti/a106389e93fab93fdec3b56cd3d3ab1c.pdf>

Moller, Arlen C., Deci, Edward L. 2010. Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*. 13: 41–53.

Niemiec, Christopher P., Lynch, Martin F., Vansteenkiste, Maarten, Bernstein, Jessey, Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2006. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*. 29: 761–775.

Peček, Mojca. 1999. Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*. 4: 357–376.

Palmer, Susan B., Wehmeyer, Michael L. 2003. Promoting self-determination in Early Elementary School. *Remedial and Special Education*. 2: 115–126.

Powers, Laurie E., Wilson, Roxanne, Matuszewski, Jeanne, Phillips, Amy, Rein, Claudia, Schumacher, Dona, Gensert, Janet. 1996. Facilitating Adolescent Self-Determination: What Does It Take? V *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*, (ur.) Deanna J. Sands, Michael L. Wehmeyer, 257–284. Baltimore: P. H. Brookes Publishing.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2002. An overview of self-determination theory. V *Handbook of self-determination research*, (ur.) Edward L. Deci, Richard M. Ryan, 3–33. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. V *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, (ur.) Martin S. Hagger, Nikos L. D. Chatzisarantis, 1–19. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. V *Handbook on motivation at school*, (ur.) Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield, 171–196. New York: Routledge.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L., Grolnick, Wendy S., La Guardia, Jennifer G. 2006. The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. V *Developmental psychopathology: Theory and method*, (ur.) Dante Cicchetti, Donald J. Cohen, 795–849. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Ryan, Richard M., Niemiec, Christopher P. 2009. Self-determination theory in schools of education; Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*. 7: 263–272.

Ryan, Richard M., Patrick, Heather, Deci, Edward L., Williams, Geoffrey C. 2008. Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*. 10: 2–5.

Sands, Deanna J., Kozleski, Elizabeth. 1994. Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 29: 90–101.

Sands, Deanna J., Doll, Beth. 1996. Fostering self-determination is a developmental task. *The Journal of Special Education*. 30: 58–76.

Schmidt, Majda, Čreslovnik, Helena. 2010. Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja. *Šolsko Polje*. 21: 127–145.

Skubic Ermenc, Klara, Rutar Ilc, Zora, Slivar, Branko, Milekšič, Vladimir, Klarič, Tina, Bauman, Barbara, Stolnik, Karmen. 2012. *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Standardna pravila Združenih narodov za izenačevanje možnosti invalidov. 1993. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://www.nsios.si/zakonodaja/2008121113124940/>

Stone, Dan, Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2009. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*. 34: 75–91.

Šimek, Damjan. 2008. *Vloga motivacije za izobraževanje in tekmovalnosti pri samooviralnih strategijah*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2014. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Test, David W., Karvonen, Meagan, Wood, Wendy M., Browder, Diane, Algozzine, Bob. 2002. Choosing a self-determination curriculum. *Teaching Exceptional Children*. 33: 8–55.

Thoma, Coleen A., Nathanson, Rebecca, Baker, Steven R., Tamura, Robert. 2002. Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*. 23: 242–247.

Usmeritve delovanja Zveze Sožitje v srednjeročnem obdobju 2010–2014. Zveza Sožitje. 2010. Pridobljeno dne 26. 3. 2012. http://www.zveza-sozitie.si/uploads/usmeritve_delovanja_zveze_soitje_20102014.pdf

Vansteenkiste, Marteen, Deci, Edward L. 2003. Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*. 27: 273–299.

Ward, Michael J. 1989. The many facets of self-determination. *Transition Summary*. 5: 2–3.

Wehmeyer, Michael L. 1996. Self-determination as an education outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities? V *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*, (ur.) Deanna J. Sands, Michael L. Wehmeyer, 17–36. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, Michael L. 1999. A functional model of self-determination: Describing development and Implementing Instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 14: 53–61.

Wehmeyer, Michael L. 2004a. Beyond Self-determination: Causal Agency Theory. *Journal of Development and Physical Disabilities*. 16: 337–359.

Wehmeyer, Michael L. 2004b. Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation*. 28: 22–29.

Wehmeyer, Michael L., Agran, Martin, Hughes, Carolyn. 2000a. A national survey of teacher's promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*. 34: 58–68.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan, Agran, Martin, Mithaug, Dennis, Martin, James. 2000b. Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*. 66: 439–453.

Wehmeyer, Michael L., Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*. 45: 371–383.

Wehmeyer, Michael L., Field, Sharon, Doren, Bonnie, Mason, Christine. 2004. Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Council of Exceptional Children*, 70: 415–425.

Wehmeyer, Michael L., Garner, Nancy. 2003. The Impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 16: 255–265.

Wehmeyer, Michael L., Kelchner, Kathy, Richards, Sandy. 1996. Essential characteristics of self-determined behaviour of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 100: 632–642.

Wehmeyer, Michael L., Lawrence, Margaret. 1995. Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*. 18: 69–83.

Wehmeyer, Michael L., Metzler, Christina A. 1995. How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*. 33: 111–119.

Wehmeyer, Michael L., Morningstar, Mary, Husted, Doris. 1999. *Family involvement in transition planning and implementation*. Austin: Pro-ed.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan B. 2003. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 38: 131–144.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan B., Soukup, Jane H., Garner, Nancy W., Lawrence, Margaret. 2007. Self-Determination and student transition Planning Knowledge and Skills: Predicting involvement. *Exceptionality*. 15: 31–44.

Wehmeyer, Michael L., Schwartz, Michelle. 1998. The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*. 33: 3–12.

Zhang, Dalun, Katsiyannis, Antonis, Zhang, Jiabei. 2002. Teacher and parent practice on fostering self-determination of secondary students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*. 25: 157–168.

Zimmerman, Marc A. 1990. Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*. 24: 71–86.

*Mag. Marta Licardo, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru,
marta.licardo@uni-mb.si*

*Dr. Majda Schmidt, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru,
majda.schmidt@uni-mb.si*
