

SAMOSTANOWIENIE JAKO ELEMENT REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ - ROLA PODSTAWOWYCH POTRZEB PSYCHOLOGICZNYCH

SELF-DETERMINATION AS PART OF THE REHABILITATION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES - THE ROLE OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS

DOMINIK D. STRZELECKI

ABSTRAKT

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często napotykać różne bariery, które utrudniają im doświadczanie samostanowienia – podstawowego prawa każdego człowieka. Dominujące obecnie w pedagogice specjalnej paradygmaty, pozytywnie ukierunkowany oraz humanistyczny, pozwoliły na zmianę postrzegania tej grupy osób uznawanych dotychczas za zaburzonych, biernych, niezdolnych do podejmować decyzji o sobie, jako jednostki sprawcze – zdolne do samostanowienia. Prezentowany artykuł miał na celu przybliżenie teorii działania sprawczego, której opracowanie opierało się na doniesieniach empirycznych, podkreślających istotę samostanowienia w życiu osób z niepełnosprawnościami. Zwrócono również uwagę na fundamentalne znaczenie podstawowych potrzeb psychologicznych w procesie wspierania samostanowienia i poprawy jakości życia tychże osób. Aby podjąć bardziej precyzyjne i zindywidualizowane oddziaływania rehabilitacyjne, niezwykle istotna jest obecność rzetelnych narzędzi pomiarowych. A zatem pokrótce przedstawiono Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale – Intellectual Disability (BPNSFS-ID), będące propozycją badaczy holenderskich. Biorąc pod uwagę rezultaty dotychczasowych badań podkreślających znaczenie podstawowych potrzeb psychologicznych dla samostanowienia osób z niepełnosprawnościami, jest nieodzowne opracowanie polskich narzędzi do pomiaru potrzeby autonomii, kompetencji i relacji oraz kwerenda zagranicznych propozycji programów wspierających ich zaspokojenie.

Słowa kluczowe: samostanowienie, podstawowe potrzeby psychologiczne, niepełnosprawność intelektualna, rehabilitacja

ABSTRACT

People with intellectual disabilities often face various barriers that make it difficult for them to experience self-determination - a fundamental right of every human being. The positivist and humanistic paradigms currently dominant in special education have made it possible to change the perception of people with intellectual disabilities, hitherto regarded as disturbed, passive, unable to make decisions about themselves, as causal individuals - capable of self-determination. This article aims

to introduce Causal Action Theory, the development of which was based on empirical reports highlighting the importance of self-determination in the lives of people with disabilities. It also draws attention to the fundamental importance of basic psychological needs in supporting self-determination and improving quality of life. In order to undertake more precise and individualised rehabilitation attempts, the presence of reliable measurement tools is extremely important. Therefore, the Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale - Intellectual Disability (BPNSFS-ID), a proposal by Dutch researchers, is briefly presented. Taking into account the results of previous research emphasising the importance of basic psychological needs for the self-determination of people with disabilities, there is a need to develop Polish tools that measure the need for autonomy, competence and relatedness and to query foreign proposals for programmes supporting their satisfaction.

***Key words:** self-determination, basic psychological needs, intellectual disability, rehabilitation*

DOI: 10.5604/01.3001.0053.8782

WSTĘP

W pedagogice specjalnej, jak również w psychologii rehabilitacji, przez długi czas pojmowano niepełnosprawność intelektualną jako deficyt będący efektem choroby bądź uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego (OUN). Postrzeganie niepełnosprawności intelektualnej w ujęciu paradygmatu medycznego niewątpliwie przyczyniło się do rozwoju wiedzy na temat funkcjonowania i terapii osób dotkniętych tym zaburzeniem. Jednakże dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość pozwoliła dostrzec wykluczające i segregacyjne podejście do osób z niepełnosprawnościami, przynosząc nowy, bardziej inkluzyjny, prospołeczny oraz tolerancyjny – paradygmat humanistyczny (Majewicz, 2021a). W jego ramach można wyróżnić kilka paradygmatów szczegółowych:

- społeczny (upatrujący główne źródło problemów w środowisku tworzącym bariery, a nie w ograniczeniach wynikających z zaburzeń i dysfunkcji);
- normalizacyjny (postulujący dostosowanie środowiska do osób z niepełnosprawnościami);
- emancypacyjny.

Ostatni z wymienionych paradygmatów charakteryzuje się bowiem poszanowaniem podmiotowości osoby z niepełnosprawnością oraz jej zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji (Majewicz, 2021b). Zarówno praktycy, jak i naukowcy stwierdzili, że skupianie się wyłącznie na deficytach, trudnościach i zahamowaniach stanowi nieefektywne przeniesienie na rehabilitację, terapię i funkcjonowanie oraz krzywdzące postrzeganie przez społeczeństwo osób z niepełnosprawnościami (Krause, 2010). Światowa Organizacja Zdrowia, już w 2001 roku wydając *Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, przedstawiła kontrowersyjną jak na ówczesne czasy tezę, według której przyczyn niepełnosprawności upatrywano nie tyle w jednostce, ile w barierach zewnętrznych. Rzeczywistość skrojona na miarę osób „w normie” wykluczała z założenia osoby niewpisujące się w normatywny charakter funkcjonowania. Współczesna pedagogika specjalna, w której dominuje paradygmat pozytywnie ukierunkowany i humanistyczny (w tym emancypacyjny), traktuje osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako podmioty sprawcze, zdolne do samostanowienia, działające w sposób autonomiczny (Szczupiał, 2016).

SAMOSTANOWIENIE - USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Termin „samostanowienie” (*self-determination*), mimo obecności w polskiej literaturze przedmiotu, nie do końca jest solidnie ugruntowany, zwłaszcza w ujęciu konceptu. Popularyzację tego pojęcia na gruncie polskim można przypisać Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006), która stawia za cel ochronę praw i godności osób z niepełnosprawnościami, a przede wszystkim zwiększenie równości pomiędzy osobami pełno- i niepełnosprawnymi.

Samostanowienie jest chętnie poruszonym zagadnieniem w publikacjach na całym świecie. Do jednej z najpopularniejszych definicji tego zjawiska należy zaliczyć tę autorstwa Wehmeyera (1992, s. 305), który jest twórcą funkcjonalnego modelu samostanowienia. Zgodnie z założeniami autora samostanowienie to „postawy i zdolności potrzebne do bycia podstawowym czynnikiem sprawczym w swoim życiu oraz dokonywanie wyborów, które są wolne od nadmiernego i bezprawnego wpływu oraz ingerencji zewnętrznych”. A zatem samostanowienie bazuje na umiejętności dokony-

wania wyborów, przewidywania konsekwencji, analizowania i wyciągania wniosków z rezultatów podjętych decyzji oraz stawiania sobie celów, a następnie ich realizacji. Wehmeyer w sporządzonym przez siebie modelu wymienia cztery główne elementy wchodzące w skład samostanowienia:

- autonomię (zachowania jednostki wolne od wpływu zewnętrznego);
- samoregulację (planowanie działań oraz umiejętność dopasowywania do nich swoich umiejętności);
- psychologiczny *empowerment* (postrzeganie siebie jako podmiotu własnych działań);
- samorealizację (samoświadomość swoich mocnych stron oraz umiejętność ich wykorzystania) (Żyta, 2013).

W zagranicznej literaturze samostanowienie mocno zakorzeniło się w pedagogice specjalnej za sprawą wielu publikacji potwierdzających jego korzystny wpływ na życie osób z niepełnosprawnościami. Przeprowadzone dotychczas badania pozwoliły na stwierdzenie, że samostanowienie jest pozytywnie skorelowane między innymi z wynikami szkolnymi (Lee, Wehmeyer, Soukup, Pamler, 2010) oraz jakością życia (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, Pressgrove, 2006; Mumbardó-Adam, Vicente, Simó-Pinatella, Balboni, 2023). Silnym potwierdzeniem słuszności promowania samostanowienia mogą stać się wyniki badań w grupie 371 uczniów szkół średnich, którzy korzystali z pomocy z tytułu niepełnosprawności intelektualnej lub trudności w uczeniu się. Uczniowie ci losowo zostali podzieleni na dwie grupy, interwencyjną (według której zastosowano specjalny program instruktażowy promujący samostanowienie) oraz kontrolną (brak specjalnych oddziaływań). Po trwających trzy lata badaniach wykazano, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, którzy byli w grupie interwencyjnej, prezentowali znacznie więcej zachowań świadczących o wyższym samostanowieniu aniżeli ich rówieśnicy z grupy kontrolnej (Wehmeyer i in., 2013). Wyniki badania pozwalają twierdzić, że kształcenie ukierunkowane na samostanowienie skutkuje jego zwiększeniem, co w konsekwencji może przyczynić się poprawy jakości życia, a dodatkowo płynniejszego wejścia w dorosłość. Wehmeyer (2005) z uwagi na liczne głosy krytyki w kierunku funkcjonalnego modelu samostanowienia osób z niepełnosprawnościami (w tym intelektualną) podkreślał, że samostanowienie nie tyle jest posiadaniem pełnej kontroli nad własnym życiem, ile dobrowolnym działaniem osoby, które odnosi się do świadomego podejmowania decyzji.

Przytoczona definicja samostanowienia Wehmeyera (1992), z uwagi na rozwój wiedzy z zakresu psychologii pozytywnej, doczekała się zrewidowania w ramach teorii działania sprawczego (*causal agency theory*; CAD), która jest rekonceptualizacją funkcjonalnego modelu samostanowienia. Jak podkreśla autor, wcześniejsze dowody na znaczenie promowania samostanowienia stały się wyłącznie podstawą dalszej pracy nad konstruktem teoretycznym omawianego zjawiska.

Rozwój psychologii pozytywnej oraz liczne doniesienia empiryczne, a także dynamicznie zmieniające się rozumienie samostanowienia i niepełnosprawności w pedagogice specjalnej, skłoniły autora i współpracowników do ponownego przyjrzenia się funkcjonalnemu modelowi samostanowienia (Shogren i in., 2015a). Celem nowego konstruktu jest skupienie się na przyczynowej sekwencji czynności prowadzących do doświadczania działania sprawczego oraz możliwościach rozwoju samostanowienia jednostki. Shogren i współpracownicy (2015a, s. 258) zdefiniowali samostanowienie jako „cechę dyspozycyjną przejawiającą się w działaniu jako czynnik sprawczy we własnym życiu”. W świetle nowej koncepcji samostanowienie rozumiane jest jako atrybut wewnętrzny, zakładający, że osoby samostanowiące posiadają pewne określone cechy, tendencje i zachowania przy

jednoczesnym uwzględnieniu zmiennych kontekstowych (np. wsparcie społeczne). Jak podkreślają autorzy nowej teorii, samostanowienie jest konstruktem, który ewoluuje w biegu życia jednostki i może być wspierane m.in. poprzez rozwijanie umiejętności wyznaczania sobie celów, dokonywania wyborów czy rozwiązywania problemów (Shogren i in., 2015).

Teoria działania sprawczego zakłada istnienie jego trzech zasadniczych cech:

- działanie wolicjonalne (*volitional action*) – dokonywanie świadomych, celowych i dobrowolnych wyborów zgodnie z osobistymi preferencjami;
- działanie sprawcze (*agentive action*) – bycie samoregulowanym i samokierowanym w służbie wyznaczonego sobie celu;
- przekonanie na temat kontroli działań (*action-control beliefs*) – przekonanie o posiadaniu środków umożliwiających osiągnięcie wyznaczonego celu (Shogren, Wehmeyer, Palmer, 2017).

Osoby będące jednostkami sprawczymi w swoim życiu aktywnie podchodzą do wyzwań, które stają na drodze do ich samostanowienia. Czynności, które w tym celu podejmują, charakteryzują się m.in. zastosowaniem działania wolicjonalnego, sprawczego, wspieranego przez silne przekonanie o kontroli nad nimi (Wehmeyer, 2014). Takie podejście charakteryzuje się przede wszystkim analizą trudności, identyfikacją i maksymalizacją swoich możliwości w kontekście nowego wyzwania, następnie wyznaczeniem celu, który przybliży do rozwiązania problemu, co w konsekwencji przyczyni się do umocnienia samostanowienia.

Shogren i współpracownicy (2015a) zwracali uwagę na wielowarstwowość ludzkiego działania w dążeniu do sprawczego „Ja”. W zaproponowanym modelu rozwoju samostanowienia autorzy podkreślali, że na trzy cechy przedstawione w ramach teorii działania sprawczego wpływają między innymi podstawowe potrzeby psychologiczne (autonomia, kompetencje, relacje), które zostały zdefiniowane w teorii autodeterminacji (*Self-Determination Theory; SDT*) autorstwa Ryana i Deciego (2000). Podstawowe potrzeby psychologiczne to fundament dla teorii działania sprawczego, gdyż ich zaspokojenie prowadzi do powstania autonomicznej motywacji, określanej jako wewnętrzna (Deci, Ryan, 2012). To z kolei stwarza warunki do działań wolicjonalnych, sprawczych i przekonań na temat kontroli czynności, które prowadzą do rozwoju samostanowienia (Shogren i in., 2015a). Można zatem powiedzieć, że teoria działania sprawczego mieści się pomiędzy zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych a sprawczym „Ja”.

TEORIA AUTODETERMINACJI - PODSTAWOWE POTRZEBY PSYCHOLOGICZNE

Teoria autodeterminacji Ryana i Deciego to podejście do ludzkiej motywacji, rozwoju osobowości oraz dobrostanu. Postrzega się w niej człowieka jako jednostkę nastawioną na wzrost i proaktywność, posiadającą potencjał do działania. Jak podkreślają autorzy, źródła siły niezbędnej do rozwoju są umiejscowione zarówno w wewnętrznych zasobach jednostki, jak i w środowisku, w którym funkcjonuje (Ryan, Deci, 2000). Jednym z elementów teorii autodeterminacji jest założenie istnienia trzech wrodzonych i uniwersalnych potrzeb psychologicznych:

- autonomii, czyli poczucie, że ludzie mogą podejmować decyzje i dokonywać wyborów;
- kompetencji, czyli zdolność do samodzielnego radzenia sobie w środowisku oraz osiąganie zamierzonych celów;

- relacji, czyli poczucie bliskości i opieki ze strony innych ludzi oraz rozwijanie z nimi więzi (Ryan, Deci, 2000).

Zaspokojenie tych potrzeb jest niezbędne do osiągnięcia optymalnego poziomu funkcjonowania, wzrostu i rozwoju społecznego (Lachapelle i in., 2005; Frielink, Schuengel, Embregts, 2018), a w konsekwencji – doświadczania subiektywnego dobrostanu (Vansteenkiste, Ryan, 2013), niezależnie od poziomu funkcjonowania intelektualnego (Deci, 2004). Badania wykazały, że osoby, których potrzeby nie są zaspokojone, wykazują mniejsze zaangażowanie (Shogren i in. 2019a), wyższy poziom lęku bądź nawet depresję (Frielink, Schuengel, Embregts, 2018; Martela, Lehmus-Sun, Parker, Pessi, Ryan, 2023; Nieto-Casado i in., 2023).

Pomimo empirycznych doniesień o istotnym znaczeniu teorii autodeterminacji dla subiektywnego dobrostanu oraz rozwoju samostanowienia ciągle istnieje deficyt wiedzy na temat poziomu zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wspomniany stan rzeczy może wiązać się z brakiem rzetelnych narzędzi badawczych do pomiaru poziomu zaspokojenia potrzeb autonomii, kompetencji i relacji tych osób. Badacze zajmujący się teorią autodeterminacji dostrzegają potrzebę wypracowania takich narzędzi z uwagi na kluczowe znaczenie podstawowych potrzeb psychologicznych dla procesu rehabilitacji, edukacji oraz jakości życia, a także samostanowienia (Nijs, Zijlmans, Schuengel, Embregts, 2022).

Możliwość zbadania poziomu zaspokojenia bądź frustracji potrzeby autonomii, kompetencji i relacji może nie tylko zapewnić wgląd w obecną sytuację osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale również wskazać obszar istniejących deficytów. Wspomniane działania pozwolą zatem także na podjęcie bardziej skutecznych i precyzyjnych działań mających na celu osiągnięcie optymalnego poziomu ich zaspokojenia u osób spoza normy intelektualnej (Frielink, 2017).

W literaturze przedmiotu można znaleźć szereg narzędzi do badania zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych osób o normatywnym rozwoju. Do najpopularniejszych z nich zaliczyć można Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNS; Ilardi, Leone, Kasser, Ryan, 1993) i Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen i in., 2015). Drugie z nich, pomimo stosunkowo krótkiego istnienia, doczekało się wielu zadowalających doniesień badawczych na różnych grupach (Butt, Arshad, 2021; Gugliandolo, Cuzzocrea, Costa, Soenens, Liga, 2021). Frielink wraz ze współpracownikami (2018) dostrzegli jego potencjał z uwagi na dualizm w podejściu do podstawowych potrzeb psychologicznych (zaspokojenie i frustracja). Zainteresowanie badaczy narzędziem BPNSFS zaowocowało powstaniem adaptacji do badania zaspokojenia i frustracji podstawowych potrzeb psychologicznych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, tym samym przyjmując nazwę Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale – Intellectual Disability (BPNSFS-ID). W zaadaptowanym narzędziu dokonano przeformułowania 24 twierdzeń, przy jednoczesnym zachowaniu znaczenia zgodnego z oryginałem, w celu lepszego zrozumienia przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. BPNSFS-ID mierzy zaspokojenie, jak również frustrację potrzeby autonomii, kompetencji i relacji. Przykładowe twierdzenia wraz z tłumaczeniem własnym, to: *In my life, I can do whatever I want* (tłum. W moim życiu mogę robić to, co tylko chcę.); *In my life, I feel like a failure because of the mistakes I make* (tłum. W moim życiu czuję się jak nieudacznik z powodu błędów, jakie robię.). Wszystkie pozycje oceniane są za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, od *I totally disagree* do *I totally agree*. Adaptacja narzędzia w celu oceny trafności zbieżnej została skorelowana z narzędziem Personal Outcomes Scale (van Loon i in., 2009) (do oceny trafności pod-

skali autonomii) oraz z 12-itemową wersją Skali uogólnionej skuteczności (Woodruff, Cashman, 1993) (do oceny trafności podskali kompetencji), a także ze Skalą do pomiaru poczucia samotności De Jong Gierveld (de Jong-Gierveld, Kamphuls, 1985) (do oceny trafności podskali relacji). Przeprowadzone badania walidacyjne pozwoliły na określenie spójności wewnętrznej dla całego narzędzia na poziomie alfa Cronbacha 0,92, a dla poszczególnych podskal od 0,78 do 0,92. Właściwości psychometryczne BPNSFS-ID autorstwa Frielinka, Schuengel, Embregts (2016) wykazały zatem zadowalającą spójność wewnętrzną oraz rzetelność zarówno dla całego narzędzia, jak i wszystkich podskal.

Frielink wraz ze współpracownikami (2016), pomimo istniejących twierdzeń o uniwersalności teorii autodeterminacji, postanowił przetestować teoretyczny model SDT w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tym celu przeprowadzono badania wśród 186 dorosłych (powyżej 18. roku życia) osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim bądź na jej pograniczu (IQ pomiędzy 50 a 85). Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych zostało zmierzone za pomocą Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale – Intellectual Disability. Otrzymane wyniki pokazały, że:

1. Postrzegane wsparcie autonomii było pozytywnie związane z motywacją autonomiczną oraz z zaspokojeniem potrzeby autonomii, kompetencji i relacji.
2. Motywacja autonomiczna i zaspokojone podstawowe potrzeby psychologiczne były związane z wyższym zadowoleniem z życia (dobrostanem).
3. Motywacja autonomiczna i zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych pośredniczyły w związku między wsparciem autonomii a dobrostanem.
4. Zaspokojenie potrzeby autonomii i pokrewieństwa było negatywnie skorelowane z motywacją kontrolowaną, podczas gdy zaspokojenie potrzeby pokrewieństwa było pozytywnie związane z motywacją autonomiczną.

Rezultaty przeprowadzonych badań w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwoliły potwierdzić tezę o uniwersalności teorii autodeterminacji. Można zatem przyjąć, że podobnie jak w populacji ogólnej, zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych jest istotnym czynnikiem do osiągnięcia dobrostanu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak zaskakującym aspektem był brak istotnego statystycznie związku pomiędzy potrzebą autonomii i kompetencji a motywacją autonomiczną. Jak zauważają Frielink i współpracownicy (2016), wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy może być wyjątkowość grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz postrzeganie przez nią autonomii jako niezależności, która obliuguje osoby do podejmowania decyzji bez wsparcia osób trzecich. Wspomniane spojrzenie może poniekąd wyjaśniać brak motywacji autonomicznej przy jednoczesnym zaspokojeniu podstawowych potrzeb psychologicznych.

Reasumując, zaprezentowane wyniki badań wskazują na możliwość zastosowania założeń konceptu zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych w odniesieniu do procesu wspierania jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

WSPIERANIE SAMOSTANOWIENIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Samostanowienie to podstawowe prawo każdego człowieka. Podejmowania decyzji jednostka uczy się już od urodzenia. W trakcie edukacji szkolnej uczniowie doświadczają wielu sytuacji, w których testowana i mimowolnie ćwiczona jest ich zdolność do podejmowania decyzji – również o sobie. Sytuacja ta może się diametralnie różnić

w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie o normatywnym rozwoju w sposób naturalny mają okazje do podejmowania decyzji, działania zgodnie ze swoimi preferencjami, zainteresowaniami i upodobaniami. Jeśli zaś chodzi o osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwykle nie mają one tak wielu okazji i możliwości, aby tego doświadczać. Samostanowienie osób z niepełnosprawnością intelektualną często sprowadza się wyłącznie do podjęcia decyzji w sprawie posiłku bądź ubioru (Żyta, 2013). Ten stan rzeczy często przypisuje się zarówno ograniczeniom tkwiących w jednostce, czyli niższy poziom funkcjonowania poznawczego, jak i czynnikom kontekstowym, czyli nadmiernie kontrolujące środowisko społeczne, brak odpowiedniego wsparcia oraz stygmatyzujące stereotypy, jak na przykład te o braku możliwości samoregulacji zachowań (Żyta, 2018; van Tuyl, van Serooskerken i in., 2022; Niedbalski, 2023).

Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna być zorientowana na podejściu wspierającym zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych. Kierunek oddziaływań wyznaczają coraz częściej prowadzone projekty interwencyjne, mające na celu promowanie samostanowienia i zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych zarówno w grupie osób o normatywnym rozwoju, jak i w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną (Deci, 2004; Cheon, Reeve, Ntoumanis, 2018; Cheon, Reeve, Song, 2019).

Jeden z takich programów był skierowany do nauczycieli wychowania fizycznego i miał na celu sprawdzenie, w jaki sposób ich zachowania wspierające podstawowe potrzeby psychologiczne uczniów wpłyną na doświadczanie ich zaspokojenia, większą motywację i dobrostan podopiecznych (Behzadnia, Rezaei, Salehi, 2022). Pierwsza część eksperymentu rozpoczęła się od spotkania z kadrą nauczycielską ($N = 3$), na którym omówione zostały teoretyczne podwaliny stylu nauczania wspierającego potrzeby. Ponadto zaprezentowano także korzyści płynące z jego stosowania oraz konkretne strategie instruktazowe wraz z przykładami. Część druga to kolejne spotkanie po 6 tygodniach, na którym nauczyciele z grupy interwencyjnej opisywali swoje doświadczenia związane z wprowadzeniem stylu wychowania opartego na wspieraniu podstawowych potrzeb psychologicznych. Wówczas praktycy mieli okazję wyrazić swoje wątpliwości oraz zadać pytania pracownikom naukowym, będącym opiekunami merytorycznymi eksperymentu. Synchronicznie w projekcie wzięło udział trzech nauczycieli z grupy kontrolnej, którzy nie brali udziału w spotkaniach i jednocześnie nie wprowadzali u uczniów praktyk wspierających zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji i relacji. Otrzymane rezultaty projektu wykazały, że nauczanie wspierające podstawowe potrzeby psychologiczne zwiększyło ich zaspokojenie w warunkach eksperymentalnych, a poziom zaspokojenia tychże potrzeb był wyższy w grupie uczniów poddanych eksperymentowi w stosunku do uczniów z grupy kontrolnej. Ponadto wykazano, że nauczanie wspierające potrzeby istotnie zwiększyło poziom ich zaspokojenia, przy jednoczesnym zmniejszeniu frustracji w grupie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki te pokazały, że nauczanie uczniów w tradycyjnym stylu może poniekąd odbierać im możliwość podejmowania decyzji bądź dostarczać mniej doświadczeń nastawionych na kształtowanie samostanowienia, a w konsekwencji zmniejszać ich poziom poczucia własnej skuteczności. Z kolei niski poziom własnej skuteczności może powodować bardziej biernie postaw w życiu dorosłym, demotywując czy negatywne odczucia względem własnego życia (Behzadnia, Rezaei, Salehi, 2022). Warto jednak wziąć pod uwagę wąski zakres eksperymentu i spróbować poszerzyć podobne eksploracje na większej grupie nauczycieli.

Tabela 1

Przykładowe wskazówki dla nauczycieli pracujących w stylu wspierającym zaspokajanie podstawowych potrzeb psychologicznych

Potrzeba autonomii
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapewnij możliwość wyboru 2. Nie wyręczaj – daj czas na znalezienie rozwiązania samemu 3. Przyjmij perspektywę Twoich podopiecznych – używaj języka nieoceniającego 4. Unikaj wywierania presji związanej z wykonaniem konkretnego zadania 5. Zamiast słowa „musisz”, używaj „możesz”, „mógłbyś/mogłabyś” 6. Zachęcaj do podejmowania nowych aktywności 7. Wzmacniaj słownie autonomiczne zachowania
Potrzeba kompetencji
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zachęcaj do opisywania i wyjaśniania wykonywanych zadań 2. Organizuj zajęcia zgodnie z wyborami i zainteresowaniami uczniów 3. Jeżeli jest taka konieczność, zmodyfikuj, a nawet uprość zadanie 4. Pozwól, aby tokiem zajęć kierowały zainteresowania uczniów. Podążaj za nimi 5. Udzielaj pozytywnej informacji zwrotnej 6. Pytaj uczniów, „co chcą robić”, niżeli „jak to zrobić” 7. Wspieraj zdolności i kompetencje uczniów do przezwyciężania trudności w zadaniach
Potrzeba relacji
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zachęcaj uczniów do zadawania pytań 2. Staraj się zrozumieć emocje uczniów i rozpoznać przejawy ich negatywnych afektów. Zaakceptuj te emocje 3. Słuchaj uczniów i okazuj im zainteresowanie 4. Zachęcaj uczniów do pomagania sobie nawzajem 5. Proponuj aktywności, które będą możliwe do wykonania przy wspólnej pracy grupy 6. Używaj pozytywnego tonu głosu podczas wydawania poleceń

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Behzadnia, Rezaci, Salehi, 2022.

Na podstawie opisanego programu interwencyjnego sporządzono przykładowe zalecenia dla nauczycieli chcących odejść od tradycyjnego stylu nauczania na rzecz edukacji wspierającej podstawowe potrzeby psychologiczne (tabela 1). Warto wziąć pod uwagę, że jest to wyłącznie wycinek całego programu, który winno się poddać bardziej szczegółowej analizie i próbie przeprowadzenia eksperymentu na gruncie polskim w grupie nauczycieli i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki badań pokazały, że branie udziału w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela wspierającego autonomię przynosi szereg korzyści dla podopiecznych, m.in. wzrost zaangażowania, motywacji, chęci do nauki oraz dobrego samopoczucia (Tessier, Sarrazin, Ntoumanis, 2010; Cheon, Reeve, 2015; Emond Pelletier, Joussemet, 2017; Carriedo, Cecchini, Méndez-Giménez, Sanabrias-Moreno, González, 2023).

Wspieranie samostanowienia w ostatnich latach jest coraz częściej poruszane w literaturze przedmiotu. Jedną z takich inicjatyw było opracowanie przewodnika dla nauczycieli *The Self-Determined Learning Model of Instruction* (SDLMI) (Shogren, Raley, Burke, Wehmeyer, 2019b). Instruktaż oparty na dowodach naukowych (*evidence-based practice*) adresowany był do nauczycieli zarówno szkolnictwa ogólnodostępnego, jak i specjalnego. SDLMI ma za zadanie prowadzić nauczycieli przez proces wspierania

uczniów w rozwijaniu samostanowienia. Został opracowany w sposób niewymagający specjalnej reorganizacji podstawy programowej. SDLMI opiera się na trzech fazach samostanowiącego modelu nauczania:

- wyznacz cel (nauczyciel wspiera ucznia w wyznaczeniu celu);
- podejmij działanie (nauczyciel wspiera ucznia w opracowaniu planu działania);
- dostosuj cel lub plan (nauczyciel wspiera ucznia w ocenie poczynionych postępów – weryfikacja celu/planu).

Każda z trzech faz odnosi się do sytuacji problemowej, którą uczeń musi rozwiązać przy wsparciu wyszkolonego facylitatora (np. pedagoga specjalnego). Co najważniejsze, autorzy wskazanego modelu zakładają cykliczność wszystkich trzech faz. Oznacza to, że uczniowie będą wielokrotnie przechodzić przez nie wszystkie, a w konsekwencji będą mieli możliwość częstszego praktykowania swojego samostanowienia (Raley, Hagiwara, Burke, Kiblen, Shogren, 2023). Badanie (USA) mające na celu określenie wpływu wdrożenia SDLMI na uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i ich nauczycieli wykazało, że nauczyciele są w stanie implementować model w podstawę programową (po szkoleniu), a uczniowie już po roku wykazują więcej działań wolicjonalnych i sprawczych (Shogren i in., 2019a).

Naukowcy i praktycy dostrzegają, że samostanowienie to kluczowy aspekt na trajektorii życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (Kuld, Frielink, Zijlmans, Schuengel, Embregts, 2023). Z tego też względu w literaturze przedmiotu można odnaleźć programy wspierające autonomię dorosłych jednostek. Jednym z nich jest program „P.A.C.E.” (*The Professional Assistant Center for Education*) zajmujący się usamodzielnianiem dorosłych osób z niepełnosprawnościami (w tym z intelektualną). Inicjatywa powstała w Stanach Zjednoczonych jako odpowiedź na zapotrzebowanie na dalszą edukację uczniów kończących obowiązek szkolny, a jednocześnie niemogących podjąć dalszej edukacji, samodzielnego życia czy pracy (Szczupał, 2016). Uczestnicy programu zamieszkują w uniwersyteckim kampusie wraz z profesjonalnym personelem (w tym pedagogami specjalnymi), gdzie biorą udział w zajęciach mających na celu przygotowanie ich do wyzwań dorosłego życia. Organizacja takich programów wskazuje na potrzebę kształtowania samostanowienia również u dorosłych.

PODSUMOWANIE

Postulat samostanowienia, mimo wpisywania się w obecne podejście do osób z niepełnosprawnościami, budzi liczne kontrowersje (Żyta, 2018). Ten stan rzeczy może wynikać z faktu, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną często nie mają możliwości podejmowania decyzji o swoim życiu, czego przyczyn nie można upatrywać wyłącznie w nich samych (deficyty wynikające z niepełnosprawności), ale należy też zwrócić uwagę na podejście społeczeństwa do ich samodzielności. Zdaniem Wehmeyera (2020) sprawą prymarną jest to, aby specjaliści pracujący z osobami z niepełnosprawnościami wspierali samostanowienie swoich podopiecznych poprzez organizowanie ich najbliższego środowiska w sposób sprzyjający samodzielnemu podejmowaniu decyzji.

Jak pokazują dotychczasowe doniesienia badawcze, zdolność do samostanowienia korzystnie wpływa na różne sfery życia tych osób. Pozytywne skutki samostanowienia to m.in. większa integracja społeczna, uczestnictwo w życiu zawodowym, lepsze wyniki w nauce czy satysfakcja z życia (Konrad, Fowler, Walker, Test, Wood, 2007; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenshank, Little, 2015b; Beadle-Brown, Beecham, Leigh, Whelton, Richardson, 2020).

Martela i Ryan (2023) są zdania, że dokonywaniem pomiaru subiektywnego poczucia dobrostanu powinni zająć się badacze na poziomie poszczególnych państw. Efekty takiego działania mogłyby wpłynąć m.in. na politykę krajową, tak by bardziej służyła ona kluczowemu celowi, czyli poprawie dobrostanu obywateli, ale także bardziej precyzyjnym oddziaływaniom prewencyjnym, edukacyjnym czy terapeutycznym. Jednak aby tego dokonać, potrzebne są rzetelne i trafne narzędzia badawcze. Jednym z wymiarów dobrostanu jest, według autorów, funkcjonowanie psychiczne, którego niezwykle istotną częścią jest zaspokojenie podstawnych potrzeb psychologicznych. Niestety, jak przedstawiono w tej publikacji, wciąż istnieje deficyt w dostępnych (zwłaszcza na gruncie polskim) narzędziach do pomiaru zaspokojenia potrzeb autonomii, kompetencji i relacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, a zatem celem przyszłych eksploracji badawczych winno stać się opracowanie polskiej wersji skali do pomiaru podstawowych potrzeb psychologicznych. Istotne staje się także, aby przyjrzeć się propozycjom zagranicznych programów wspierających podstawowe potrzeby psychologiczne i samostanowienie osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz pogłębić ich analiza, która mogłaby posłużyć opracowaniu polskiej wersji podobnego instruktażu.

BIBLIOGRAFIA

- Beadle-Brown, J., Beecham, J., Leigh, J., Whelton, R., Richardson, L. (2020). Outcomes and costs of skilled support for people with severe or profound intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(1), 42–54. DOI: 10.1111/jar.12782.
- Behzadnia, B., Rezaei, F., Salehi, M. (2022). A need-supportive teaching approach among students with intellectual disability in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 60, 102156. DOI: 10.1016/j.psychsport.2022.102156.
- Butt, A. K., Arshad, T. (2021). The relationship between basic psychological needs and phubbing: Fear of missing out as the mediator. *Psychology Journal*, 10(6), 916–925. DOI: 10.1002/pchj.483.
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Sanabrias-Moreno, D., González, C. (2023). Impact of Teachers' Autonomy Support in Students' Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Moderate-to-Vigorous Physical Activity. *Children*, 10(3), 489. DOI: 10.3390/children10030489.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. DOI: 10.1007/s11031-014-9450-1.
- Cheon, S. H., Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74–88. DOI: 10.1016/j.psychsport.2017.11.010.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Song, Y.-G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107–118. DOI: 10.1016/j.psychsport.2018.12.008.

- Deci, E. L. (2004). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 28, 1–29. DOI: 10.1016/s0074-7750(04)28001-6.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457–471. DOI: 10.1177/002221949202500706.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI: 10.1207/s15327965pli1104_01.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. W: P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology*. Sage Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781446249215.n21.
- Di Maggio, I., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Nota, L. (2020). Self-determination and future goals in a sample of adults with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research : JIDR*, 64(1), 27–37. DOI: 10.1111/jir.12696.
- Emond Pelletier, J., Joussemet, M. (2017). The Benefits of Supporting the Autonomy of Individuals with Mild Intellectual Disabilities: An Experimental Study. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 30(5), 830–846. DOI: 10.1111/jar.12274.
- Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W., Wood, W. M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 270–285.
- Frielink, N. (2017). *Motivation, well-being, and living with a mild intellectual disability. A Self-Determination Theory perspective*. Lyon: Prismaprint.
- Frielink, N., Schuengel, C., Embregts, P. J. C. M. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33–49. DOI: 10.1352/1944-7558-123.1.33.
- Frielink, N., Schuengel, C., Embregts, P. J. C. M. (2018). Autonomy support in people with mild-to-borderline intellectual disability: Testing the Health Care Climate Questionnaire-Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 31(1), 159–163. DOI: 10.1111/jar.12371.
- Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., Costa, S., Soenens, B., Liga, F. (2021). Social support and motivation for parenthood as resources against prenatal parental distress. *Social Development*, 30, 1131–1151. DOI: 10.1111/sode.12521.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789–1805. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x.
- Jong-Gierveld, J., de, Kamphuis, F. (1985). The development of a Rasch-type loneliness scale. *Applied Psychological Measurement*, 9(3), 289–299. DOI: 10.1177/014662168500900307.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89–113. DOI: 10.2307/30035545.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kuld, P. B., Frielink, N., Zijlmans, M., Schuengel, C., Embregts, P. J. C. M. (2023). Promoting self-determination of persons with severe or profound intellectual disabilities: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67, 589–629. DOI: 10.1111/jir.13036.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schallock, R., Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740–744. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213–233. DOI: 10.1177/001440291007600205.
- Loon, J., van, Van Hove, G., Schallock, R., Claes, C. (2009). *Personal Outcomes Scale: Administration and Standardization Manual*. Stichting Arduin.
- Majewicz, P. (2021a). Pedagogika lecznicza w Polsce i na świecie – wspólna nazwa, odmienne desygnaty. *Pedagogika Społeczna*, 79–80(1–2), 237–250.
- Majewicz, P. (2021b). Aktualne trendy w teorii i badaniach z zakresu niepełnosprawności oraz rehabilitacji. W: P. Majewicz (red.). *Współczesne tendencje w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B., Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic psychological needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 501–514. DOI: DOI: 10.1177/19485506221113678.
- Martela, F., Ryan, R. M. (2023). Clarifying eudaimonia and psychological functioning to complement evaluative and experiential well-being: Why basic psychological needs should be measured in national accounts of well-being. *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*. DOI: 10.1177/17456916221141099.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Simó-Pinatella, D., Balboni, G. (2023). Understanding how self-determination affects the quality of life of young people with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–19. DOI: 10.1080/1034912x.2023.2212619.
- Niedbalski, J. (2023). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Tożsamościowy wymiar samostanowienia i (nie)zależności w kontekście życia rodzinnego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nieto-Casado, F.J., Vansteenkiste, M., Brenning, K., Oliva, A., Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L. (2023). Basic psychological needs and suicidal ideation: testing an integrative model in referred and non-referred adolescents. *Current Psychology*. DOI: 10.1007/s12144-023-04816-6.
- Nijs, S., Zijlmans, M., Schuengel, C., Embregts, P. J. C. M. (2022). Operationalisation of self-determination of persons with profound intellectual and multiple disabilities: A Delphi study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1–13. DOI: 10.3109/13668250.2022.2147053.
- Raley, S. K., Hagiwara, M., Burke, K. M., Kiblen, J. C., Shogren, K. A. (2023). Supporting all students to be self-determined: Using the self-determined learning model of instruction within multi-tiered systems of supports. *Inclusive Practices*, 2(1), 3–12. DOI: 10.1177/27324745221132478.

- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. DOI: 10.1037/0003-066x.55.1.68.
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Antosh, A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., Shaw, L. A., Raley, S. (2019a). Impact of the self-determined learning model of instruction on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22–34. DOI: 10.1177/1044207318792178.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52. DOI: 10.1080/17439760500373174.
- Shogren, K. A., Raley, S. K., Burke, K. M., Wehmeyer, M. L. (2019b). *The self-determined Learning model of instruction teacher's guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. (2017). Causal Agency Theory. W: M. L. Wehmeyer (red.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. DOI: 10.1007/978-94-024-1042-6.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., Lopez, S. (2015a). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., Little, T. D. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256–267. DOI: 10.1177/0022466913489733.
- Szczupał, B. (2016). Samostanowienie i integracja społeczno-zawodowa dorosłych osób z niepełnosprawnością na przykładzie zastosowania programu Centrum Wspierania Edukacji Zawodowej (PACE) w USA. W: B. Szczupał, K. Kutek-Sładek (red.). Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością. Kraków: UPJPII WN. DOI: 10.15633/9788374385077.14.
- Tessier, D., Sarrazin, P., Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005.
- Tuyll, van, van Serooskerken, J. M., Willemsen, A. M., de la Croix, A., Embregts, P. J. C. M., Schuengel, C. (2022). Satisfying Basic Psychological Needs among People with Complex Support Needs: A Self-Determination Theory-Guided Analysis of Primary Relatives' Perspectives. *Disabilities*, 2(2), 330–347. DOI: 10.3390/disabilities2020024.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. DOI: 10.1037/a0032359.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in mental Retardation*, 27, 302–314.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 113–120. DOI: 10.2511/rpsd.30.3.113.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-Determination: A Family Affair. *Family Relations*, 63(1), 178–184. DOI: 10.1111/fare.12052.

- Wehmeyer, M. L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7121. DOI: 10.3390/ijerph17197121.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., Soukup, J. H. (2013). Establishing a Causal Relationship Between Intervention to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195–210. DOI: 10.1177/0022466910392377.
- Woodruff, S. L., Cashman, J. F. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the Self-efficacy Scale. *Psychological Reports*, 72(2), 423–432. DOI: 10.2466/pr0.1993.72.2.423.
- Żyta, A. (2013). Samostanowienie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnej Polsce – pozory czy rzeczywistość? *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 22(4), 117–130.
- Żyta, A. (2018). Wspieranie samostanowienia osób z niepełnosprawnościami jako istotny element rehabilitacji. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 30, 36–49. DOI: 10.4467/25439561.np.18.014.9852.

Dominik D. Strzelecki (ORCID: 0000-0003-4675-2462) – pedagog specjalny, pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół takich zagadnień, jak: psychospołeczne funkcjonowanie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu; samostanowienie i jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną; zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych osób z niepełnosprawnością intelektualną.