

Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva.
Analisi di due modelli di progettazione didattica

Self-directed learning, self-determination and intellectual disability.
Analysis of two instructional model

MABEL GIRALDO E FABIO SACCHI¹

Starting from a preliminary analysis of the self-directed and self-determined learning constructs and their correlation, this paper intends to investigate their possible applications within special education studies. Two models of instructional design addressed to persons with disabilities will be presented which aim, within the construct of self-determination, is to promote the development of the personal and professional skills that are essential for their transition to adulthood.

KEYWORDS: INTELLECTUAL DISABILITY, SPECIAL EDUCATION, SELF-DIRECTED LEARNING, SELF-DETERMINATION LEARNING, ADULT TRANSITION

Partendo da una preliminare ispezione dei costrutti di *self-directed* e *self-determined learning* e della loro correlazione, il presente contributo intende indagarne le possibili declinazioni all'interno della pedagogia speciale, in termini sia teorico-scientifici sia operativo-pratici. In particolare, saranno presentati due modelli di progettazione educativo-didattica ideati, all'interno del costrutto del *self-determined learning*, per promuovere lo sviluppo di competenze per l'agire autodeterminato della persona con disabilità. La tematica acquista particolare rilevanza nel caso di persone adulte con gravi disabilità, specificamente intellettive, le quali si trovano spesso nella condizione di sperimentare bassi livelli di autonomia personale, con scarse possibilità di compiere liberamente le più comuni scelte della quotidianità². Da più parti è stata evidenziata, proprio per queste persone, la necessità di individuare nuove forme di progettazione educativa capaci di accompagnarle efficacemente lungo l'arco della vita e di sostenerle nel mettere in atto condotte autodeterminate nella quotidianità; il raggiungimento di questi risultati permetterebbe, tra l'altro, a livello sociale,

di scardinare atteggiamenti (caritatevoli, infantilizzanti, iperprotettivi, sostitutivi e isolanti) tuttora diffusi nei loro confronti³.

Dal *Self-directed* al *Self-determined learning*

I rapidi cambiamenti economici, sociali, culturali e politici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni hanno portato la pedagogia a pensare forme nuove di educazione che meglio preparino gli studenti a maturare le competenze necessarie per tutto l'arco della vita⁴. All'interno di questo generale rinnovamento, si sono affermati, nel tempo, differenti ambiti di studio e teorie dedicati alla pedagogia degli adulti, alcuni dei quali sono diventati rilevanti nel dibattito internazionale, come il modello del *self-directed learning* (SDL).

Il *self-directed learning* è definibile come un processo di apprendimento in cui l'individuazione di obiettivi, strategie, risorse e valutazione dei risultati è l'esito dell'iniziativa del discente (o *learner*)⁵. L'elemento

caratterizzante il SDL risiede nel conferimento al *learner* di una maggiore responsabilità nel processo di apprendimento in cui il compito del docente (che da “trasmettitore di contenuti” diventa “facilitatore di apprendimento”)⁶ consiste nel supportare l’apprendente nello sviluppo delle competenze necessarie per imparare ad auto dirigere il proprio apprendimento⁷. La realizzazione di un progetto di *self-directed learning* comporta per gli insegnanti l’identificazione di strategie, pratiche, strumenti e assetti formativi e organizzativi coerenti, che permettano all’allievo stesso di pianificare, diagnosticare i bisogni di apprendimento, stabilire gli obiettivi, intraprendere le attività correlate e valutarne i risultati⁸. Grazie a una sua adozione sistematica, essa, inoltre, può consentire agli studenti di divenire competenti nella gestione dei propri percorsi di apprendimento e capaci di identificare con un sempre maggiore livello di autonomia obiettivi, strategie e strumenti valutativi. Sarebbe proprio l’aumento di attenzione speculativa sull’*agentività* del soggetto apprendente a determinare, secondo alcuni autori⁹, il passaggio dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning* di cui quest’ultimo rappresenterebbe, come sottolinea Hase¹⁰, un’evoluzione.

All’interno di questa seconda prospettiva, lo studente si configura con maggior nitidezza come «the major agent in their own learning»¹¹, poiché definisce sia i contenuti sia le modalità di apprendimento. Tale *agentività* echeggia molto da vicino il principio di autodeterminazione, inteso come la capacità del soggetto di scegliere fra opzioni differenti e di determinare, attraverso queste scelte, il proprio agire personale: esso è, infatti, considerato il principio-chiave del *self-determined learning*¹².

Da quando è stato definito, agli inizi degli anni 2000 dagli studiosi australiani Hase e Kenyon (2000; 2007), il modello dell’apprendimento autodeterminato ha guadagnato interesse in differenti ambiti e contesti formativi dando avvio a numerose ricerche e sperimentazioni (alcune anche *evidence-based*) in contesti diversi: nelle istituzioni professionali e nella formazione sui luoghi di lavoro¹³; più recentemente, nei settori dell’istruzione superiore e primaria¹⁴; e, infine, anche negli studi sulla *educational technology*¹⁵.

Un ambito in cui l’applicazione del *self-determined learning* appare particolarmente promettente è quello della pedagogia speciale: in primo luogo, perché pone una diretta connessione con il concetto di autodeterminazione, che negli ultimi anni sta vieppiù assumendo importanza nel percorso di sviluppo delle persone con disabilità verso l’adulthood¹⁶; in secondo luogo, perché nonostante tale maggiore attenzione sociale, pedagogica e culturale, questo obiettivo è lontano dall’essere raggiunto e le persone con disabilità (soprattutto intellettiva) dichiarano, anche in età adulta, di avere limitate possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro quotidianità. La letteratura concorda con questo dato: si continuano, infatti, a registrare bassi livelli di *agentività* in termini sia di autodeterminazione¹⁷ e pianificazione del proprio processo di apprendimento sia di *mismatch* tra le competenze richieste dall’istruzione superiore e dal mondo del lavoro e quelle maturate lungo il loro percorso di crescita e di formazione¹⁸.

Un primo sviluppo della ricerca in questa direzione, relativo a persone con disabilità intellettiva, è stato compiuto dal gruppo di ricerca dell’Università del Kansas capeggiato da Wehmeyer che, adottando il *modello funzionale di autodeterminazione*, ha realizzato due specifici modelli di *self-determined learning* volti a sviluppare l’*agentività* degli apprendenti nei percorsi formativi scolastici e in quelli di orientamento finalizzati a compiere la scelta (lavorativa oppure universitaria) al termine degli studi di istruzione superiore. Come si vedrà oltre, l’applicazione di uno dei due modelli è in fase di sperimentazione in contesti di lavoro per sostenere le persone con disabilità intellettiva nello sviluppo, il più possibile autodeterminato, della loro carriera professionale.

Il costrutto di *Self-determination* e la persona con disabilità intellettiva

A partire dagli anni Novanta, gli studi relativi al costrutto di *self-determination* e alle sue potenziali applicazioni psico-pedagogiche hanno trovato sviluppo nel settore della pedagogia speciale, in particolare della disabilità intellettiva¹⁹.

La ricca produzione scientifica che ne è seguita ha dimostrato, in numerose ricerche, la centralità dell'autodeterminazione in ogni percorso educativo, in quanto la sua maturazione è stata associata a risultati scolastici soddisfacenti, buone opportunità di inserimento lavorativo, contesti di inclusione sociale e di realizzazione di una vita indipendente, nonché ad una più elevata qualità di vita. Tali esiti speculativi impongono anche agli educatori sul campo un'attenta riflessione sull'importanza e la centralità dell'autodeterminazione e sulle modalità per svilupparla.

Wehmeyer e colleghi (Wehmeyer e Metzler, 1995; Wehmeyer, Kelchner e Richards, 1996) hanno avuto il merito di aver tradotto la prospettiva psicologica della *Self-Determination Theory* promossa da Deci e Ryan (1985) negli studi sulla disabilità, sviluppando il *functional model of self-determination* che ne indaga la portata educativa: nella definizione proposta, l'autodeterminazione si riferisce alla capacità della persona di agire come *agente causale primario* nella propria vita e di compiere scelte riguardanti le proprie azioni senza indebite influenze esterne o interferenze²⁰.

Secondo il modello, l'autodeterminazione sarebbe acquisita lungo l'arco della vita dell'uomo attraverso l'apprendimento e lo sviluppo di specifiche capacità, abilità, competenze e consapevolezze (relative, ad esempio, al compiere scelte, all'individuare e raggiungere obiettivi, ecc.). Anche a seguito della recente integrazione del *functional model* con la *Causal Agency Theory*²¹, un'azione autodeterminata è costituita da tre essenziali caratteristiche (*volitional action*, *action-control beliefs e agentic action*), ciascuna poi, a sua volta, articolata in specifiche competenze e abilità.

La prima caratteristica riguarda l'azione volitiva (*volitional action*) del soggetto e fa riferimento alla messa in atto di un'azione scelta e attuata, fondata sulle preferenze, sugli interessi del singolo, promuovendo altresì la sua autonomia (*autonomy*) e iniziativa personale (*self-initiation*), facendo perno sull'auto-consapevolezza delle proprie caratteristiche, passioni o aree d'interesse in base alle quali sviluppare e pianificare il proprio progetto educativo-didattico. La seconda caratteristica dell'azione autodeterminata riguarda le credenze intorno alle possibilità di controllo dell'azione stessa (*action-control*

beliefs); esse si fondano su: la certezza di disporre di tutte le risorse necessarie per intraprendere le azioni che conducono agli obiettivi prefissati (*psychological empowerment*); la conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti (*self-realization*); il convincimento personale di poter utilizzare le proprie capacità e competenze per influenzare l'ambiente circostante e raggiungere un obiettivo (*control-expectancy*). La terza ed ultima componente è l'agentività (*agentic action*) che, a sua volta, si esplicita lungo tre competenze: la riflessività (*pathways thinking*), indirizzata a identificare le possibili soluzioni ai problemi che possono frapporsi tra la situazione attuale e gli obiettivi prefissati; l'auto regolazione (*self-regulation*), finalizzata a gestire le azioni mentre vengono attuate e a disporre i necessari sistemi per tenerne traccia e valutarne gli esiti; l'auto-direzione (*self-direction*), da intendersi come libera scelta degli obiettivi, riconoscimento e risposta alle sfide ed alle opportunità.

Dunque, stando a questo modello, il concetto di *self-direction* rappresenta una delle componenti costitutive l'azione autodeterminata e, nello specifico, corrisponde, per la persona con disabilità, alla possibilità di scegliere liberamente i propri obiettivi, di partecipare all'individuazione e alla pianificazione delle azioni necessarie per conseguirli e, infine, di riconoscere e rispondere attivamente alle sfide e alle opportunità che questi potrebbero presentare²².

Due sono i modelli didattici sviluppati in quest'ambito, destinati a persone con disabilità intellettiva, che si fondano concettualmente sul costrutto di *self-directed learning*²³; essi sono finalizzati a colmare la documentata scarsità di programmi didattici e progetti educativi di intervento che supportino la promozione dell'autodeterminazione²⁴.

Il Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) ed il Self-Determined Career Design Model (SDCDM)

Il *Self-Determined Learning Model of Instruction* (SDLMI) è stato sviluppato da Wehmeyer e colleghi nel 1998 e costituisce un'applicazione didattica del *functional*

model of self-determination. Il modello, diffuso in ambito statunitense e di recente applicato anche in Corea, Cina e Giappone²⁵, è pensato per permettere agli insegnanti che lavorano con studenti con disabilità (soprattutto intellettiva) di attivare percorsi di *self-directed learning*. Il SDLMI può avere due distinti ambiti di applicazione: a scuola, all'interno della proposta curricolare, o nei cosiddetti *transition services*. In ambito scolastico, il modello è utilizzato per supportare lo sviluppo del *self-directed learning* dello studente in ogni disciplina affinché egli possa acquisire progressiva consapevolezza della proposta formativa e migliorare il proprio livello di partecipazione scolastica condividendo con i docenti obiettivi, azioni e strumenti valutativi. L'auto-direzionalità del processo di apprendimento in seno a ciascun insegnamento scolastico non implica, tuttavia, che gli studenti svolgano in maniera indipendente ogni compito, ma piuttosto che acquisiscano progressivamente consapevolezza di essere *agenti causali* del proprio apprendimento in quanto: «they make or cause things to happen by being involved in and engaged with the setting and working toward goals for their learning»²⁶.

Il termine *transition services* si riferisce, nel generale sistema di educazione e istruzione degli Stati Uniti, ad un insieme di attività, coordinate e realizzate in ambito scolastico sia da docenti sia da consulenti per l'orientamento (psicologi, assistenti sociali, *vocational trainers* etc.), aventi per obiettivo quello di facilitare «the student's movement from school to post-school activities such as postsecondary education, vocational education, integrated employment (including supported employment), continuing and adult education, adult services, independent living or community participation»²⁷. Nell'ambito di tali attività, il cui obiettivo primario è, quindi, quello di supportare gli studenti nelle scelte che riguardano il loro futuro, rientrano anche quelle finalizzate a garantire agli studenti una maggiore comprensione della loro disabilità e lo sviluppo di condotte autodeterminate²⁸.

Il SDLMI (Tab. 1) è costituito da tre distinte fasi, ognuna caratterizzata da uno specifico obiettivo. La prima è orientata ad insegnare agli studenti a individuare e descrivere l'obiettivo di apprendimento, la seconda è finalizzata a supportare gli apprendenti

nell'identificazione delle azioni necessarie per conseguire l'obiettivo precedentemente stabilito e l'ultima è diretta ad effettuare le valutazioni rispetto all'efficacia delle azioni realizzate nonché alla raggiungibilità dell'obiettivo stesso. Ad una fase si accede solo dopo aver completato quella precedente. Ognuna di esse, corredata da una descrizione riguardante gli obiettivi, si compone di una serie di *domande guida*, che il docente pone in sequenza al discente in forma dialogica, e dagli *educational supports* (riportati in dettaglio nell'appendice A). Questi ultimi rappresentano esempi di attività, corredate da consigli (*teaching tips*), che servono a sviluppare le competenze necessarie per portare a compimento ogni singola fase e per sviluppare nel tempo condotte autodeterminate. L'individuazione dell'obiettivo di apprendimento (fase uno), ad esempio, richiede, fra l'altro, che lo studente svolga esercitazioni che gli diano la possibilità di divenire progressivamente consapevole dei propri interessi. Riferendosi proprio allo *student self-assessment of interests, abilities, and instructional needs*, gli autori propongono la seguente attività: «uno studente deve decidere quale club frequentare dopo la scuola. Raccoglie quindi informazioni rispetto a quelli che attirano maggiormente il suo interesse. Successivamente stila una classifica tra quelli che ritiene maggiormente interessanti e compatibili con i suoi interessi»²⁹. Questa attività può essere facilmente ricondotta all'interno delle differenti discipline, consentendo ai docenti la progressione curricolare e agli studenti di diventare consapevoli dei propri interessi e delle modalità con cui orientarsi nell'ambito di differenti proposte formative. Qualora i docenti decidessero di proporre attività differenti rispetto a quelle presenti nel modello, possono avvalersi dei *teaching tips* che accompagnano gli *educational supports*.

A titolo esemplificativo, le attività progettate per sostenere lo sviluppo di competenze di *decision-making* devono tenere conto che: «un modello decisionale include le seguenti fasi: 1) elenco delle azioni possibili; 2) identificazione delle possibili conseguenze di tali azioni; 3) analisi della probabilità che ciascuna delle conseguenze si verifichi (se sono state intraprese azioni); 4) identificazione dell'importanza relativa (valore o utilità) di ogni conseguenza; 5) comparazione di questi valori e

probabilità per identificare la linea d'azione più efficace»³⁰.

Fase	Domande guida	Descrizione	Educational supports
Prima fase <i>Qual è l'obiettivo?</i>	<p>Che cosa voglio imparare?</p> <p>Che cosa già conosco di ciò che voglio imparare?</p> <p>Che cosa cambierà per me se imparerò le cose che non conosco ancora?</p> <p>Cosa posso fare perché questo accada?</p>	<p>Le domande di questa fase guidano lo studente nel fissare un obiettivo. L'insegnante può fornire istruzioni utilizzando supporti educativi (insegnando le abilità di fare scelte, impegnandosi nella valutazione delle preferenze etc.) per consentire all'allievo di rispondere alla domanda. Questa fase può richiedere una serie di conversazioni tra l'insegnante e lo studente, così come le istruzioni che usano i supporti educativi prima che lo studente raggiunga il punto di fissare il proprio obiettivo. Durante questa fase, l'insegnante lavora con lo studente per rispondere a domande relative a: cosa lo studente vuole imparare, cosa lo studente già conosce, cosa deve cambiare per lo studente per imparare ciò che non sa e quali azioni hanno bisogno per fare in modo che ciò accada</p>	<p><i>Student self-assessment of interests, abilities, and instructional needs</i></p> <p><i>Awareness training</i></p> <p><i>Choice-making instruction.</i></p> <p><i>Problem-solving instruction.</i></p> <p><i>Decision-making instruction.</i></p> <p><i>Goal setting instruction</i></p>
Seconda fase <i>Qual è il piano di azione?</i>	<p>Quali azioni devo compiere per imparare ciò che non conosco?</p> <p>Che cosa mi impedisce di intraprendere queste azioni?</p> <p>Che cosa posso fare per rimuovere queste barriere?</p> <p>Quando inizierò a mettere in atto le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi?</p>	<p>Le domande di questa seconda fase supportano lo studente a sviluppare un piano d'azione per raggiungere l'obiettivo che ha fissato nella fase precedente e a identificare un processo di auto-monitoraggio per tracciare i progressi verso il raggiungimento di tale obiettivo. Gli studenti possono aver bisogno di istruzioni che utilizzano uno o più supporti educativi per sviluppare e attuare il loro piano d'azione (come auto-istruire, come autocontrollare, etc.). Una volta che il piano d'azione è stato sviluppato, lo studente compie le azioni identificate nel piano e raccoglie i dati sui progressi attraverso il processo di auto-monitoraggio.</p>	<p><i>Self-scheduling</i></p> <p><i>Self-instruction</i></p> <p><i>Antecedent cue regulation</i></p> <p><i>Choice-making instruction</i></p> <p><i>Problem-solving instruction</i></p> <p><i>Goal-attainment strategies</i></p> <p><i>Decision-making instruction</i></p> <p><i>Self-advocacy and assertiveness training</i></p> <p><i>Communication skills</i></p>

Fase	Domande guida	Descrizione	Educational supports
			<i>training</i> <i>Self-monitoring</i>
Terza fase <i>Che cosa ho imparato?</i>	Quali azioni ho compiuto? Quali barriere sono state rimosse? Che cosa è cambiato rispetto a ciò che non sapevo? Ho conseguito l'obiettivo prefissato?	Le domande in quest'ultima fase supportano lo studente a valutare i suoi progressi verso l'obiettivo, sempre con il supporto, se necessario, dall'insegnante. Lavorando attraverso una serie di domande lo studente determina se ha raggiunto l'obiettivo dichiarato. In caso contrario, lo studente deve decidere se continuare a implementare il piano d'azione, apportare modifiche al piano d'azione, rivedere / ridefinire l'obiettivo o selezionare un nuovo obiettivo.	<i>Self-evaluation strategies</i> <i>Choice-making instruction</i> <i>Goal-setting instruction</i> <i>Problem-solving instruction</i> <i>Decision-making instruction</i> <i>Self-reinforcement strategies</i> <i>Self-recording strategies</i> <i>Self-monitoring</i>

Tab. 1 Articolazione del SDLMI³¹

All'interno del SDLMI, l'insegnante non è più solo "facilitatore" come nel modello di *self-directed learning*, ma riveste i seguenti tre ruoli³².

- *Facilitator*: crea le condizioni necessarie perché i discenti possano avere successo e fornisce il supporto necessario senza mai porsi come unico detentore del sapere.
- *Instructor*: insegna agli studenti a lavorare utilizzando le domande guida. Queste nei primi tempi di applicazione del modello vengono rivolte ai discenti; progressivamente, i discenti stessi imparano ad utilizzarle autonomamente ponendosele da soli. Fornisce inoltre le indicazioni necessarie affinché gli studenti

possano rispondere alle domande nella maniera più completa possibile.

- *Advocate*: infonde fiducia agli studenti supportandoli nella realizzazione delle diverse fasi e collabora fattivamente con i discenti perché possano conseguire i loro obiettivi personali.

Con il progressivo utilizzo del modello e l'accrescersi delle competenze degli studenti, il ruolo assunto dal docente dovrebbe gradualmente ridursi senza, come sopra riportato, mai del tutto annullarsi.

Il secondo modello presentato è quello del *Self-Determined Career Development Model (SDCDM)*³³. Ideato da Wehmeyer e colleghi nel 2003, esso è stato

sviluppato a partire dal SDLMI, di cui mantiene sia il riferimento teorico al *functional model of self-determination* sia la struttura di tipo processuale a tre fasi³⁴. Il SDCDM, però, trova la sua applicazione sia all'interno dei contesti professionali per supportare lavoratori con disabilità nel divenire *agenti causali primari* nell'individuazione degli obiettivi e nella realizzazione della loro carriera³⁵, sia nell'ambito dei *transition services* poco sopra illustrati. La specificità di questo modello è costituita dalla centralità assunta non più in via esclusiva dagli obiettivi didattici di apprendimento che caratterizzano il SDLMI, ma anche dagli obiettivi professionali e di carriera per le persone adulte³⁶.

Il punto di partenza del modello (prima fase) è rappresentato dall'individuazione degli obiettivi relativi alla vita professionale che si intendono raggiungere. La persona con disabilità, supportata dal docente, dal consulente di orientamento oppure da un collega di lavoro (chiamato anche *job coach* e che ha ricevuto una specifica preparazione sul modello e sul suo funzionamento), viene aiutata ad individuare e selezionare, rispetto ai propri interessi personali ed alla propria situazione di vita, obiettivi specifici che siano significativi all'interno della sua più complessa "progettazione di vita"³⁷. Una volta conclusa la prima fase, ha inizio la seconda, che prevede la definizione di un piano d'azione per raggiungere l'obiettivo e l'individuazione delle barriere che potrebbero impedire il loro progresso. La terza e ultima fase è, infine, costituita dalla riflessione rispetto alle azioni messe in atto a partire dalla seconda fase. Le persone sono chiamate a riflettere non solo su quanto compiuto, ma anche sul grado di avvicinamento raggiunto rispetto agli obiettivi. Quest'ultimo passaggio è fondamentale per l'auto-consapevolezza, l'auto-conoscenza dei propri punti di forza e dei limiti del processo e per promuovere credenze e atteggiamenti che consentano all'individuo di agire in maniera auto-realizzativa. Nell'ambito della formazione professionale e dei percorsi di inserimento lavorativo delle persone con disabilità, l'SDCDM si presenta come un modello di insegnamento utile per sostenere l'acquisizione delle competenze necessarie affinché gli individui diventino agenti causali nelle loro vite.

In analogia con il SDLMI, anche in questo modello ognuna delle tre fasi è accompagnata da una descrizione, da una serie di domande guida e dagli *educational supports*. Le domande guida (identiche a quelle sopra presentate ma in cui il termine "apprendimento" è, di fatto, sostituito da quello "lavoro") vengono poste dall'insegnante, dal consulente o dal *job coach* in forma dialogica.

SDLMI e SDCDM: alcune considerazioni³⁸

Le applicazioni pratiche in contesti educativi³⁹ dei due modelli mostrano risultati, alcuni dei quali anche *evidence-based*, che confermano un effetto positivo nello sviluppo delle componenti proprie dell'autodeterminazione.

Shogren e collaboratori (2016) hanno comprovato come l'applicazione del SDCDM, e in particolare della prima fase – ossia quella finalizzata all'individuazione di obiettivi e delle azioni necessarie per conseguirli – su un campione di 197 persone con differenti tipologie di disabilità, prevalentemente intellettiva, abbia implementato il loro livello di autonomia di un valore da 5 a 13 punti percentuali in più rispetto a quello misurato nella *baseline* iniziale. La stessa analisi ha messo, inoltre, in evidenza come i tempi necessari affinché il modello agisca sulle componenti dell'autodeterminazione siano lunghi e, comunque, non inferiori ai due anni.

Nell'ambito di un'altra ricerca⁴⁰ sugli effetti dell'applicazione del modello SDCDM su un campione di quattro persone con disabilità intellettiva moderata, è emerso come esso costituisca un valido metodo per l'insegnamento di strategie finalizzate all'acquisizione di competenze di *problem solving* e come il suo utilizzo possa influire positivamente sulle performance lavorative. Questo studio, inoltre, ha messo in luce che, delle tre fasi di cui il modello si compone, sia soprattutto la prima – che richiede maggiori tempi di applicazione – a rivelarsi utile per insegnanti, consulenti di orientamento e *job coaches* per promuovere condotte autodeterminate.

Le indagini sui due modelli di istruzione hanno riguardato anche altre tipologie di disabilità. Nella ricerca condotta da Bentitez e collaboratori (2005), ad esempio, l'SDCDM è stato utilizzato con studenti della scuola secondaria di

secondo grado con gravi disturbi comportamentali: il training con il modello, effettuato con 6 partecipanti, ha dimostrato, rispetto alle valutazioni pre-intervento, un miglioramento nelle capacità di *problem solving* dei soggetti (con riferimento in particolare alla risoluzione di conflitti tra colleghi di lavoro). Effetti positivi sono segnalati in seguito a percorsi formativi che combinano i due modelli con altre strategie di insegnamento quali, ad esempio, la *Computer-Assisted Instruction* (CAI) e la *Multimedia Goal-Setting Instruction* (MGSI)⁴¹.

Infine, uno studio condotto da Wehemayer e colleghi (2012) ha misurato e valutato gli effetti e la loro permanenza nel tempo (a un anno di distanza dal momento di intraprendere percorsi di *self-directed learning* in modo autonomo e di conseguire gli obiettivi fissati).

Le ricerche analizzate sottolineano la necessità di ulteriori approfondimenti in futuro, per verificare la permanenza dei risultati nel lungo periodo e la possibilità di applicare il modello e i suoi relativi strumenti a differenti tipologie di disabilità e di età, particolarmente con bambini frequentanti la scuola primaria.

Dalla disamina della letteratura emerge, inoltre, come l'utilizzo del SDCDM e del SDLMI favorisca l'adozione, da parte degli insegnanti, di strategie didattiche e supporti educativi che richiedono l'ascolto della voce degli studenti (*student voice*): ciò avviene in coerenza con l'importanza che a questo aspetto viene assegnata nell'ambito degli strumenti⁴².

Infine, appare interessante concludere con alcune riflessioni finali sugli strumenti di valutazione dell'autodeterminazione utilizzati nelle ricerche esaminate; essi si suddividono sostanzialmente in due gruppi. Il primo è costituito da due scale, *The ARC's Self-Determination Scale*⁴³ e l'*AIR Self-Determination Scale*⁴⁴, che valutano il comportamento autodeterminato nella sua globalità e che pertanto si possono considerare operanti ad un livello generale. Il secondo è rappresentato da strumenti che valutano l'acquisizione di specifiche competenze che concorrono allo sviluppo dell'autodeterminazione della persona: tra questi si possono citare la *conflict resolution questionnaire scale*, la *Assertiveness Rating Scale*, la *Career Exploration Inventory*⁴⁵ e il *Goal Attainment Scaling*⁴⁶.

trattamento) di un intervento educativo fondato sul SDLMI sull'autodeterminazione di 312 studenti di scuola secondaria di secondo grado con disabilità intellettiva. Esso ha evidenziato come non solo il modello risulti efficace nell'agire positivamente sull'autodeterminazione, ma anche come, dopo un anno, si registrerebbero migliori risultati in termini di autodeterminazione e opportunità di scelta per le persone con disabilità intellettive e dello sviluppo sia che lo studente abbia proseguito la formazione sia che abbia scelto di lavorare. Inoltre, gli insegnanti che hanno utilizzato questo modello hanno riscontrato cambiamenti positivi nella capacità degli

Conclusioni

Il presente contributo ha analizzato, sul piano pedagogico e didattico, i due modelli *Self-Determined Learning Model of Instruction* e *Self-Determined Career Design Model*, sviluppati a partire dagli studi sull'autodeterminazione che si sono recentemente sviluppati nell'ambito dell'educazione speciale, con particolare riferimento a persone con disabilità intellettiva⁴⁷. Concettualmente fondati sul costrutto di *self-directed learning*⁴⁸ e volti a colmare la documentata scarsità di programmi didattici e progetti educativi di intervento che promuovano l'autodeterminazione⁴⁹, essi condividono una duplice finalità: da un lato, permettere agli insegnanti (o *job coach*) di strutturare le loro proposte educativo-didattiche, all'interno di specifici programmi di insegnamento e apprendimento *student-directed*⁵⁰; dall'altro, consentire agli stessi allievi di sviluppare una progressiva messa in atto di condotte autodeterminate⁵¹.

In particolare, dall'analisi delle fasi e degli *educational support* proposti nel SDLMI e nel SDCM, si evince l'importanza che assumono alcune componenti specifiche dell'autodeterminazione (quali, ad esempio, *choice-making* o *decision-making*) a conferma della maggiore attenzione speculativa, da parte della letteratura di settore, sull'agentività del soggetto apprendente che determinerebbe il passaggio dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning*⁵². Affermare la centralità dell'agentività umana significa riconoscere il ruolo assunto dal principio di autodeterminazione e l'importanza che esso riveste nella vita della persona con

disabilità (ma non solo). Ciò offre la possibilità di superare la cristallizzazione che spesso contraddistingue la loro situazione di vita, sovente carente sia di competenze personali e professionali specifiche sia di reali possibilità offerte dal contesto di vita, e di rovesciare la tendenza a delegare le decisioni, anche quelle più comuni⁵³. L'agire autodeterminato – inteso come consapevolezza, pro-attività, scelta e partecipazione – è, del resto, una delle condizioni di base su cui si fonda la qualità di vita di ciascuno e, come affermava Davidson (2000), l'esercizio stesso della libertà umana.

È alla luce di queste considerazioni che possono essere lette le potenzialità dei modelli sopra presentati; essi sono utilizzabili, anche simultaneamente, nelle progettazioni educative destinate agli studenti frequentanti le classi terminali delle scuole secondarie superiori (che si apprestano a iscriversi a percorsi universitari o a ricercare un impiego).

Per esempio, essi potrebbero essere utilizzati, nella scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della progettazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le gli studenti con disabilità (e non solo), le cui finalità riguardano «l'attuazione di modalità di apprendimento flessibili e coerenti, l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, l'orientamento

dei giovani, la loro partecipazione attiva ai processi formativi» (MIUR, 2015:11). Spesso, proprio l'uscita dalla scuola secondaria di secondo grado – che rappresenta simbolicamente l'ingresso nel mondo degli adulti e si connota come un tempo carico di aspettative e di speranze per il futuro⁵⁴ – può significare per gli studenti con disabilità un momento di forte criticità⁵⁵, un *puzzling dilemma*⁵⁶ che fa insorgere negli insegnanti e nei genitori forti perplessità rispetto al futuro stesso della persona.

L'intervento in direzione della promozione della *self-determination*, con strumenti adeguati come quelli qui presentati, potrebbe costituire un utile elemento per contrastare la *carenza di utopia*⁵⁷ di cui le vite delle persone disabili sembrano permeate, ed insieme per rifondare di linfa creativa i contesti, aprendo a nuove opportunità e alla possibilità di esplorare le diverse dimensioni dell'essere adulto in vari possibili ruoli sociali. In questo senso, secondo Bhojrub e colleghi (2010), la prospettiva della *self-determination*, a completamento di quella offerta dal *self-directed learning*, accentua maggiormente la dimensione del futuro o, ancora meglio, rappresenta una delle condizioni fondamentali per educare la persona a costruire il proprio futuro⁵⁸.

MABEL GIRALDO

FABIO SACCHI

Università di Bergamo

Appendice

Educational supports del SDLM e del SDCDM (Shogren et al., 2017) (traduzione nostra)

<i>Antecedent-cue regulation strategies</i>	Si tratta di strategie che l'insegnante deve mettere in atto per modificare determinati antecedenti affinché un comportamento desiderato si possa verificare
<i>Assertiveness training</i>	Questo training rappresenta un passaggio fondamentale nello sviluppo di condotte autodeterminate in quanto impone all'insegnante di aiutare gli studenti ad esprimere in maniera appropriata e socialmente accettata i propri sentimenti, a sostenere delle conversazioni e ad imparare l'utilizzo delle negazioni. Lo sviluppo di assertività deve consentire alla persona con disabilità di poter esprimere ciò che realmente desidera
<i>Awareness training</i>	L'insegnante deve progettare attività e programmare momenti che consentano agli studenti di imparare a identificare i propri bisogni, interessi e le specifiche capacità. Si tratta di un passaggio essenziale in quanto consente alla persona di conoscersi meglio e di poter più adeguatamente individuare gli obiettivi e le azioni necessari per conseguirle
<i>Choice-making instruction</i>	Nelle proposte educative, l'insegnante deve consentire allo studente di imparare a compiere delle scelte, a comunicare le scelte fatte ad essere cioè pienamente coinvolto nel processo decisionale
<i>Communication skills training</i>	Occorre che gli studenti siano condotti a sviluppare competenze sul piano comunicativo che riguardino sia le componenti verbali sia quelle non verbali di una conversazione
<i>Decision-making instruction</i>	Il processo decisionale è un processo per identificare varie opzioni e valutare l'adeguatezza delle varie opzioni. Il processo decisionale è più ampio di quello che si realizza con il choice-making poiché comporta la valutazione di risultati diversi e la scelta del migliore
<i>Goal-attainment strategies</i>	Queste due strategie fanno riferimento alle attività necessarie per individuare gli obiettivi e le strategie necessarie per conseguirli
<i>Goal-setting instruction</i>	
<i>Problem-solving instruction</i>	È costituito dall'insegnamento di strategie per affrontare i problemi che si incontreranno durante il percorso pianificato
<i>Self-advocacy instruction</i>	Comporta tutte quelle attività finalizzate ad acquisire e/o potenziare le abilità necessarie per promuovere la leadership, il lavoro di squadra, il comportamento assertivo, la comunicazione, le capacità decisionali, la conoscenza dei diritti e dei doveri legali e di cittadinanza, e la capacità di parlare in pubblico
<i>Self-assessment of interests, abilities, and instructional needs</i>	Raggruppa tutte le attività necessarie ad aiutare gli studenti a determinare sia gli interessi, sia i bisogni sia gli apprendimenti necessari e funzionali al percorso di <i>self-learning</i>

<i>Self-evaluation strategies</i>	L'autovalutazione comporta il confronto tra le azioni pianificate e realizzate e l'obiettivo scelto. Il feedback consente di valutare l'appropriatezza sia delle azioni sia degli obiettivi.
<i>Self-instruction strategies</i>	È rappresentato dalla verbalizzazione delle azioni necessarie allo svolgimento di un determinato compito
<i>Self-scheduling strategies</i>	Lo studente impara a programmare orari per imparare ad utilizzare un sistema di pianificazione scritta in un day planner o utilizzando la tecnologia
<i>Self-monitoring strategies</i>	L'auto-monitoraggio comporta l'osservazione sistematica e la ricodifica di un comportamento target

Nel SDCDM oltre agli *educational supports* sopra riportati vi sono i seguenti tre: *career and job exploration* (occorre prevedere attività che consentano l'esplorazione dell'ambiente lavorativo e la comprensione delle mansioni legate all'impiego che si dovrà svolgere), *job-shadowing* (rappresenta l'attività formativa svolta in azienda e orientata ad apprendere per osservazione e imitazione il lavoro) e *sampling e organizational skills training* (è l'insieme delle attività volte a sviluppare le competenze organizzative).

¹ L'articolo è stato progettato e condiviso interamente da entrambi gli autori. Si precisa che i paragrafi 1, 2 sono stati scritti da Mabel Giraldo; mentre i paragrafi 3 e 4 da Fabio Sacchi. I paragrafi 'Introduzione' e 'Conclusione' sono stati ideati da entrambi gli autori.

² N. Devi, *Supported decision-making and personal autonomy for persons with intellectual disabilities*, «The Journal of Law, Medicine & Ethics», 41(4), 2013, pp. 792-806.

³ L. Cottini, D. Fedeli, S. Zorzi, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Erickson, Trento 2016.

⁴ T. Little, K. Ellison, *Loving learning: How progressive education can save America's schools*. WW Norton & Company, 2015.

⁵ M. S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Follett Publishing Company, Chicago 1975.

⁶ Ibidem.

⁷ M. McAuliffe, D. Hargreaves, A. Winter, G. Chadwick, *Does pedagogy still rule?* In Proceedings of the 2008 AAEE Conference, December 7-10, 2008. Yeppoon, Queensland.

⁸ M. S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, cit.

⁹ S. Hase, C. Kenyon, *From andragogy to heutagogy*, UltiBase 2000, Retrieved on January, 4th, 2019, from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

N. Canning, *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education.*, «Journal of Further and Higher Education», 34(1), 2010, pp. 59-71.

¹⁰ S. Hase, C. Kenyon, *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*, Bloomsbury Academic, London 2013.

¹¹ S. Hase, C. Kenyon, *Heutagogy: a child of complexity theory*, «Complicity: An International Journal of Complexity and Education», 4(1) 2007, pp. 111-119.

¹² L.M. Blaschke, S. Hase, *Heutagogy, technology and lifelong learning: curriculum geared for professional and part-time learners*. In A. Dailey-Herbert (ed.), *Transforming processes and perspectives to reframe higher education*, Springer, New York 2014.

- ¹³ J. Bhojrub, J. Hurley, G.R. Neilson, M. Ramsay, M. Smith, (2010). *Heutagogy: An alternative practice based learning approach*, «Nurse Education Practice», 10(6), pp.322-326.
- ¹⁴ T. Cochrane, V. Narayan, *Cultivating Creative Approaches to Learning*. In L.M. Blaschke, C. Kenyon, S. Hase, *Experiences in Self-Determined Learning*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014, pp. 149-170.
- ¹⁵ L.M. Blaschke, L.M. (2012). *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*, «International Review of Research in Open and Distance Learning», 13(1), 2012, pp. 56–71.
- ¹⁶ K. Williams-Diehm, M.L. Wehmeyer, S. Palmer, J.H. Soukup, N. Garner, *Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis*, «Journal on Developmental Disabilities», 14, 2008, pp.25-36.
- ¹⁷ M.L. Wehmeyer, D.J. Sands (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Brookes, Baltimore 1998.
- ¹⁸ B.S. Hong, W.F. Ivy, H.R. Gonzalez, W. Ehrensberger, *Preparing Students for Postsecondary Education. Teaching*, «Exceptional Children», (40)1, 2007 pp.32-37.
- ¹⁹ M.L. Wehmeyer, *A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction*. «Focus on autism and other developmental disabilities», 14(1), 1999, pp. 53-61.
- ²⁰ M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 1996, pp. 17-36.
- ²¹ La *Causal Agency Theory*, una riconcettualizzazione del modello della *self-determination* operata dagli stessi Wehmeyer e colleghi, sottolinea, rispetto alla definizione di *self-determination* precedente, la “caratteristica disposizionale” della persona in questa direzione ed una maggiore sottolineatura del soggetto come agente causale (Shogren et al., 2015).
- ²² Il modello presenta evidenti richiami alle teorie metacognitive e alla loro applicazione didattica, per quanto riguarda sia la consapevolezza dello studente rispetto ai propri processi cognitivi sia all’attività di controllo esercitata su questi stessi processi (Flavell e Wellman, 1977; Brown, 1987). Una vasta letteratura nazionale (Cornoldi e Caponi, 1991; Cornoldi e Vianello, 1997; Ianes, 1990) e internazionale (Ashman e Conway, 1991; Feuerstein, Rand e Rynders, 1995) riconosce e sostiene l’efficacia dell’approccio metacognitivo nella didattica e negli interventi educativi rivolti alle persone con disabilità intellettiva per quanto concerne i processi di memorizzazione, comprensione del testo e scrittura, così come la possibilità di acquisire e gestire strategie di autoregolazione.
- ²³ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 45(3), 2016, pp. 337-350.
- ²⁴ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, J. Lopez Clifton, *Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», 50(3), 2015, pp. 251–263.
- ²⁵ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», 2015, pp. 237-247.
- ²⁶ S.K. Raley, K.A. Shogren, A. McDonald, *Whole-class implementation of the Self-Determined Learning Model of Instruction in inclusive high school mathematics classes*, «Inclusion», 6(3), 2018, pp. 164-174.
- ²⁷ C. Cortiella, *NCLB and IDEA: What parents of students with disabilities need to know and do*, University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, Minnesota 2006.
- ²⁸ Ibidem
- ²⁹ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, K.M. Burke, S.B. Palmer, *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher’s Guide*, Kansas University Center on Developmental Disabilities, Lawrence, 2017.
- ³⁰ Ibidem.
- ³¹ Ibidem, traduzione nostra.
- ³² Ibidem.
- ³³ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, Education and training in developmental disabilities, 2003, pp. 131-144.
- ³⁴ D.T. Benitez, J. Lattimore, M.L. Wehmeyer, *Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model*, «Behavioral Disorders», 30(4), 2005, pp. 431-447.

- ³⁵ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 45(3), 2016, pp. 337-350.
- ³⁶ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, cit.
- ³⁷ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, M. Agran, D.E. Mithaug, J.E. Martin, *Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction*, «Exceptional Children», 66(4), 2000, pp. 439-453.
- ³⁸ I dati presentati in questo paragrafo sono stati selezionati a partire da una *theoretical review* delle fonti scientifiche (primarie/secondarie) relative alla sperimentazione e all'utilizzo dei modelli di SDLMI e SDCDM con persone con disabilità intellettiva. Tutti i lavori oggetto di indagine (13 articoli scientifici e un capitolo di volume) sono stati identificati a partire dai seguenti database: SocIndex, Psych ARTICLE, Pubpsych, EBSCO host, PsychINFO, Science Direct. La ricerca è stata condotta nel periodo tra il 10 e 20 dicembre 2018 e i database sono stati interrogati mediante una ricerca avanzata derivante dalla combinazione delle seguenti parole chiave (AND e OR rappresentano gli operatori booleani utilizzati): a) intellectual disability or mental retardation; b) self-determination or self determination; c) Self-Determined Learning Model of Instruction; d) Self-Determined Career Design Model. Tutti gli studi sono citati nel paragrafo.
- ³⁹ A questo proposito è bene rilevare come le sperimentazioni relative all'applicazione del *Self-Determined Learning Model of Instruction* in contesti educativi si siano, nel corso degli anni, suddivise in due distinte categorie: da una parte, quelle che hanno utilizzato il SDLMI nella sua versione originale e dall'altra, quelle che hanno operato modificazioni di tale modello per poterlo declinare in altri contesti educativi (Lee et al., 2015).
- ⁴⁰ P. Devlin, *Enhancing the job performance of employees with disabilities using the self-determined career development model*, «Intellectual and developmental disabilities», 49(4), 2011, pp. 221-232.
- ⁴¹ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit.
- ⁴² K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, K.M. Burke, S.B. Palmer, *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide*, cit.
- ⁴³ M.L. Wehmeyer, K. Kelchner, S. Richards, *Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation*, «American Journal on Mental Retardation», 100 (6), 1996, pp. 632-642.
- ⁴⁴ J. Wolman, P. Campeau, P. Dubois, D. Mithaug, V. Stolarski, *AIR self-determination scale and user guide*, American Institute for Research, Palo Alto 1994.
- ⁴⁵ D.T. Benitez, J. Lattimore, M.L. Wehmeyer, *Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model*, «Behavioral Disorders», cit.
- ⁴⁶ K.A. Shogren, S.B. Palmer, M.L. Wehmeyer, K. Williams-Diehm, T.D. Little, *Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment*, «Remedial and Special Education», 33(5), 2012, pp. 320-330.
- ⁴⁷ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, M. Agran, D.E. Mithaug, J.E. Martin, *Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction*, «Exceptional Children», cit.
- ⁴⁸ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», cit.
- ⁴⁹ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, J. Lopez Clifton, *Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit., p. 255.
- ⁵⁰ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit.
- ⁵¹ M. Agran, C. Blanchard, M.L. Wehmeyer, *Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction*, Education and Training in mental retardation and developmental disabilities, 2000, pp. 351-364.
- ⁵² S. Hase, C. Kenyon, *From andragogy to heutagogy*, UltiBase 2000, Retrieved on January, 4th, 2019, from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- N. Canning, *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education.*, «Journal of Further and Higher Education», cit.

⁵³ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento 2016.

⁵⁴ M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, P. Levine, *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, Online submission, 2005.

F.R. Rush, C. Hugues, M. Agran, J.E. Martin, J.R. Johnson, *Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to adult Life*, «Career Development for Exceptional Individuals», 32(1), 2009, pp. 53-59.

⁵⁵ R. Chandroo, I. Strnadová, T.M. Cumming, *A systematic review of the involvement of students with autism spectrum disorder in the transition planning process: Need for voice and empowerment* «Research in developmental disabilities», 83, 2018, pp. 8-17.

⁵⁶ F.R. Rush, C. Hugues, M. Agran, J.E. Martin, J.R. Johnson, *Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to adult Life*, «Career Development for Exceptional Individuals», cit.

⁵⁷ R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova 2001.

⁵⁸ D. De Leo, *Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia*, «MeTis», V(1), 2015, pp. 200-206.