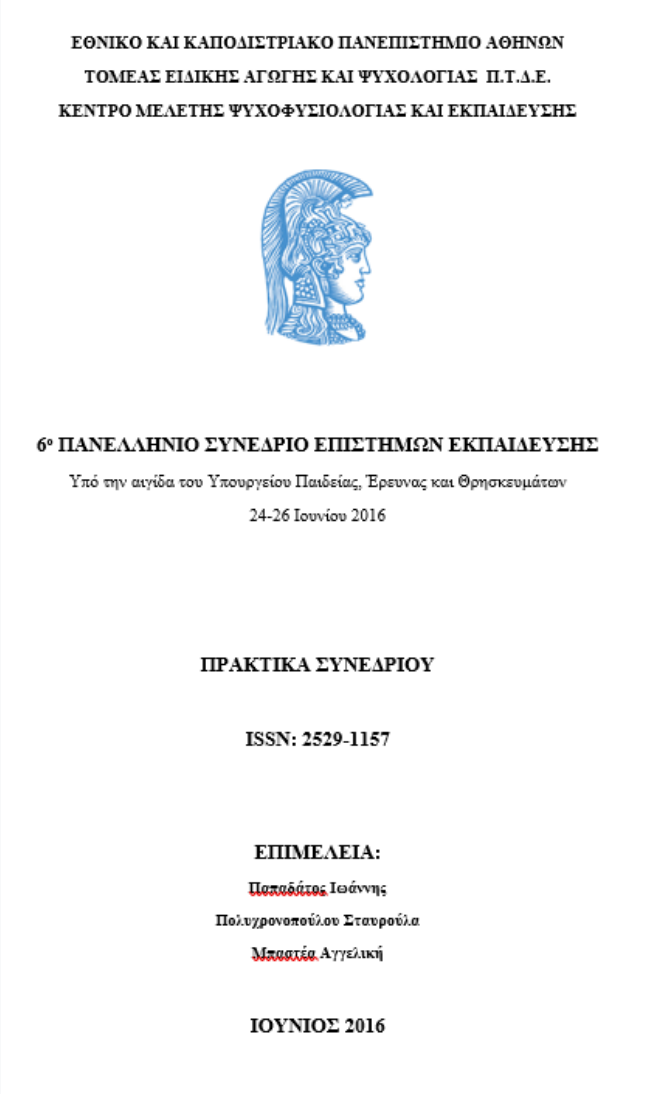
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Ιωάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία

Ευστράτιος Σαρρής

doi: 10.12681/edusc.1003

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σαρρής Ε. (2017). Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(2), 1168–1183. https://doi.org/10.12681/edusc.1003

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 16/01/2026 10:39:16

Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία

Ευστράτιος Σαρρής, μεταπτυχιακός φοιτητής, M.Sc. Ειδικής Αγωγής, Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης

stratossrs@hotmail.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία στον αυτοπροσδιορισμό αποτελεί μείζον ζήτημα στους κόλπους της ειδικής αγωγής και της κοινωνίας. Σύμφωνα με την υπάρχουσα πραγματικότητα, οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν ελάχιστες ευκαιρίες άσκησης μεγαλύτερου ελέγχου στη ζωή τους, τείνουν να επηρεάζονται και να κατευθύνονται σε μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες, ενώ παράλληλα διακρίνεται ότι δεν διαθέτουν μερικώς ή εξ' ολοκλήρου όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθούν να διατηρούν σε υψηλά επίπεδα την αυτονομία τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα κ.α..Σκοπός της παρούσας εργασίαςείναι η παρουσίαση συγκροτημένων προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Επίσης, εξετάζεται η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και ο ρόλος, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικούγια τον αυτοπροσδιορισμό. Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού είναι σημαντικήγια τα άτομα με νοητική αναπηρία, ώστε να γίνουν αιτιακοί μεσάζοντες στη ζωή τους.

Λέξεις-Κλειδιά:νοητική αναπηρία, αυτοπροσδιορισμός, προγράμματα παρέμβασης

Abstract

Educating people with intellectual disability inself-determination is a significant issue in special education and society. According to reality, students with intellectual disability have few opportunities to control their lives, tend to be influenced and guided largely by adults, while at the same time it is obvious that they don't have partially or entirely all these necessary skills, which will help them to maintain a high level of autonomy, to make decisions, to solve problems etc. The purpose of this study is the presentation of interventions aiming to the development of self-determination in students with intellectual disability. Furthermore, is examined self-

determination in relevance to people with intellectualdisability,as well as the role, the views and the perceptions of educators concerning self-determination. Teaching self-determination is important for people with intellectual disability in order to become primary causal agents in their lives.

Keywords:intellectual disability, self-determination, interventions

Εισαγωγή

Ο αυτοπροσδιορισμός ως θεωρητική κατασκευή έχει τις ιστορικές του ρίζες στη φιλοσοφία και τον ανθρώπινο ντετερμινισμό. Διάφορες θεωρίες έχουν προταθεί κατά καιρούς από ερευνητές, όμως, το νόημα του αυτοπροσδιορισμού αφορά, σε γενικές γραμμές, στο πως οι άνθρωποι γίνονται αυτόβουλοι και διατηρούν τον έλεγχο στη ζωή τους. Άρα, η σημασία αυτής της λέξης είναι άμεσα συνυφασμένη με τις έννοιες της αυτοκυριαρχίας και της ανεξαρτησίας, ενώ η κατανόησή της σχετίζεται με ζητήματα προσωπικής αποτελεσματικότητας, ανθρώπινων ενεργειών και κινήτρων (Wehmeyer, 2001).

Στον αυτοπροσδιορισμό το άτομο είναι ένας *αιτιακός μεσάζων* με την έννοια ότι κάνει ή προκαλεί τα πράγματα να συμβούν στη ζωή του (Wehmeyer, 1999). Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δρα είτε άμεσα, λαμβάνοντας και εκτελώντας το ίδιο αποφάσεις, είτε έμμεσα, καθορίζοντας το είδος των αποφάσεων που θα ληφθούν για το ίδιο αλλά και την εκτέλεσή τους από άλλους, πάντοτε για ζητήματα που σχετίζονται με τη ζωή του.

Για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο διακρίνεται από αυτοπροσδιορισμό είναι αναγκαίο οι πράξεις του να περιλαμβάνουν βασικά χαρακτηριστικά όπως η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση. Άτομα, των οποίων οι συμπεριφορές επανειλημμένα παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θα μπορούσαν να περιγραφούν ως άτομα με αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, Kelchner&Richards, 1996;Wehmeyer, 2001). Επιμέρους συστατικά στοιχεία της συμπεριφοράς ενός ατόμου με αυτοπροσδιορισμό είναι η δυνατότητα επιλογών, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων, η ανεξαρτησία, η ανάληψη ρίσκων και η ασφάλεια, η αυτοπαρακολούθηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, η αυτοδιδασκαλία, η αυτοϋπεράσπιση και η ηγεσία, το εσωτερικό σημείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα και η προσδοκία αποτελέσματος και η αυτογνωσία (Wehmeyer, 1997).

Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νοητική αναπηρία

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τον αυτοπροσδιορισμό. Μάλιστα, το ενδιαφέρον αυτό επικεντρώνεται στη σχέση του αυτοπροσδιορισμού με τη νοητική αναπηρία (Wehmeyer&Bolding, 2001). Κατά το DSM-5η νοητική αναπηρία (intellectualdisability), η οποία παλαιότερα αναφερόταν ως νοητική καθυστέρηση (mentalretardation), είναι ένα είδος αναπηρίας που περιλαμβάνει βλάβες σε γενικές νοητικές ικανότητες που επιδρούν στην λειτουργία τριών πεδίων ή περιοχών, όπως το εννοιολογικό πεδίο που περιλαμβάνει τις ικανότητες της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, των συλλογισμών, της γνώσης και της μνήμης, το κοινωνικό πεδίο που αφορά στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική κρίση, στις ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, στην ικανότητα να κάνει κάποιος και να διατηρήσει φιλίες και το πρακτικό πεδίο που επικεντρώνεται στην αυτοδιαχείριση σε περιοχές όπως η προσωπική φροντίδα, η δουλειά, οι ευθύνες, η διαχείριση χρημάτων, η ψυχαγωγία και η οργάνωση των καθηκόντων του σχολείου και της εργασίας (AmericanPsychiatricAssociation, 2013).

Η νοητική αναπηρία δεν έχει συγκεκριμένη ηλικία στην οποία εμφανίζεται, τα συμπτώματα,όμως, πρέπει να αρχίζουν κατά την αναπτυξιακή περίοδο και διαγιγνώσκονται είτε βάσει σοβαρότητας είτε βάσει ελλειμμάτων στην προσαρμοστική λειτουργία, ενώ ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου πρέπει να είναι κάτω από 70. Η κλινική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την παροχή σταθμισμένων τεστ IQ θα βοηθήσουν τον ειδικό να διαμορφώσει εικόνα για το άτομο, ώστε να παρασχεθούν αποτελεσματική θεραπεία και κατάλληλες υπηρεσίες. Η νοητική αναπηρία θεωρείται χρόνια και συχνά συνυπάρχει με κατάθλιψη, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητα και διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (AmericanPsychiatricAssociation, 2013).

Το κάθε άτομο με νοητική αναπηρία, ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας του, καλείται να αντιμετωπίσει δυσκολίες στην καθημερινότητα του. Μερικά προβλήματα των ανθρώπων με νοητική αναπηρία είναι ότι οι περισσότεροι δεν ελέγχουν τη ζωή τους, δεν παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν, έχουν λίγες ή καθόλου ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους ή να κάνουν επιλογές και δεν εμπλέκονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Wehmeyer, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι συμμετέχοντες είχαν λίγες ή καθόλου ευκαιρίες να πάρουν αποφάσεις για τη ζωή τους, όπως το με ποιον ή το που θα μείνουν ή ποιον θα

προσλάβουν για τη φροντίδα τους. Η πλειοψηφία δεν είχε τον έλεγχο ακόμη και για καθημερινά ζητήματα, όπως για το που και το πότε θα φάει (Robertsonetal., 2001).

Σύμφωνα με εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική με δείγμα 5000 ατόμων με νοητική αναπηρία παρατηρήθηκε έλλειψη του αυτοπροσδιορισμού, αφού από το σύνολο του δείγματος μόνο το 33% είχε επιλέξει που θα μείνει, το 12% είχε εκφράσει άποψη στην πρόσληψη προσωπικού φροντίδας ή συνοδού, το 21% είχε επιλέξει με ή χωρίς βοήθεια τον συγκάτοικό, το 44% είχε επιλέξει τη δουλειά ή τις καθημερινές δραστηριότητες, το 26% είχε την ευκαιρία να πληρώνει τους ερχόμενους λογαριασμούς και το 42% να κάνει τραπεζικές συναλλαγές (Wehmeyer&Metzler, 1995). Σκέλος ευρημάτων ελληνικής έρευνας με δείγματο προσωπικό υποστήριξης και φροντίδας 3 ειδικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έδειξε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δε διαθέτουν δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, ενώ διαθέτουν ελάχιστες ευκαιρίες για να επιδείξουν ανεξαρτησία (Kartasidou, Dimitriadou, Pavlidou&Varsamis, 2013). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δε διαθέτουν αυτοπροσδιορισμό, καθώς έχουν περιορισμένες ευκαιρίες άσκησης περισσότερου ελέγχου στις ζωές τους (Wehmeyer, 2001). Ένας από τους λόγους που παρουσιάζουν έλλειψη αυτοπροσδιορισμού είναι η υπερπροστατευτική συμπεριφορά της οικογένειας και του σχολείου (Wehmeyer, 1995).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό έχει διαπιστωθεί ότι οι άνθρωποι με σοβαρή νοητική αναπηρία διακρίνονται λιγότερο από την έννοια του αυτοπροσδιορισμού από ότι αυτοί με ήπια νοητική αναπηρία ή με αναπτυξιακές αναπηρίες χωρίς νοητική αναπηρία. Επίσης, η ηλικία των ατόμων με νοητική αναπηρία δε σχετίζεται με χαμηλά ή υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, αλλά σχετίζεται με το βαθμό αυτονομίας, καθώς μεγαλύτερα άτομα ήταν περισσότερο πιθανό να σημειώσουν υψηλότερο βαθμό αυτονομίας από ότι μικρότερα άτομα. Τέλος, στην ίδια έρευνα δεν εμφανίζονται καθόλου διαφορές σχετικά με το φύλο και τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer&Garner, 2003).

Ο αυτοπροσδιορισμός συμβάλλει σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar&Alwell, 2009; Wehmeyer&Schwartz, 1998). Βασικοί πυρήνες της ποιότητας ζωής είναι η συναισθηματική ευημερία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το υλικό ευ ζην, η προσωπική ανάπτυξη, το φυσικό ευ ζην, ο αυτοπροσδιορισμός, η κοινωνική ένταξη και τα δικαιώματα (Schalock, 1996). Σύμφωνα με μελέτη, καθένα από τα τέσσερα βασικά

χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αφορούν στον αυτοπροσδιορισμό φάνηκε να συμπίπτει με πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην ποιότητα ζωής (Lachapelleetal. 2005). Ο αυτοπροσδιορισμός, εκτός από τη σχέση που έχει με την ποιότητα ζωής, αποτελεί επίσης προγνωστικό δείκτη για μια επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και γι' αυτό είναι αναγκαίο να διδάσκεται όσο το δυνατόν νωρίτερα (Mallian&Nevin, 2002).

Διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με νοητική αναπηρία

Η εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην απόκτηση του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1997). Από τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν καθίσταται σαφές ότι θετικά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις (Cobbetal., 2009). Για την εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η ατομική ικανότητα, η ευκαιρία -όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες- η υποστήριξη και η προσαρμογή (Wehmeyer & Bolding, 2001).

Η νοητική αναπηρία δεν αποκλείει εξ'ορισμού την απόκτηση ή την ανάπτυξη συστατικών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1997). Φυσικά, η σοβαρότητα της νοητικής αναπηρίας ενός ατόμου έχει αντίκτυπο τόσο στον αριθμό όσο και στη συνθετότητα των ικανοτήτων που θα αποκτήσει, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει να του παρασχεθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες σταδιακά θα το οδηγήσουν στον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, Agran&Hughes 2000). Στις περιπτώσεις των ατόμων με σοβαρότερη μορφή αναπηριών φαίνεται ότι η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού συχνά επικεντρώνεται στις δεξιότητες που αφορούν τη δυνατότητα επιλογών και την επίλυση προβλημάτων (Algozzine, Browder, Karvonen, Test&Wood, 2001).

Προκειμένου να καθοριστούν ποιες δεξιότητες θα διδαχθούν είναι απαραίτητο, πριν από οποιαδήποτε διδακτική ενέργεια, ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου να μετρηθεί. Υπάρχοντα εργαλεία, συνεντεύξεις με τα μέλη της οικογένειας και το ίδιο το άτομο, παρατήρηση του ατόμου και καταγραφή των υπαρχουσών δεξιοτήτων μπορούν να βοηθήσουν να καθοριστεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο αυτοπροσδιορισμός, επίσης, πρέπει να μετρηθεί κατά διαστήματα κατά τη διδασκαλία, ώστε να καθοριστεί η επίδρασή αυτής στο άτομο, αλλά και η αναγκαιότητα διδασκαλίας επιπρόσθετων δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση της προόδου μάθησης και της εφαρμογής δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού είναι σημαντικά

στοιχεία για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων (Renzaglia, Karvonen, Drasgow & Stoxen, 2003).

Γενικά, υπάρχουν αρκετά εργαλεία μέτρησης του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν στη αξιολόγηση του ατόμου. Ορισμένα από αυτά, τα οποία συμπληρώνουν οι μαθητές, είναι το*The Self-Determination Knowledge Scale* (Hoffman, Field & Sawilowsky, 1995) καιτο*The Arc Self-Determination Scale*(Wehmeyer&Kelchner, 1995), ενώ άλλα, τα οποία συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί και μέλη της οικογένειας, είναι το *ChoiceMaker Self-Determination Assessment* (Martin & Marshall, 1994), το *The Minnesota Self Determination Scales* (Abery, Elkin, Smith, Springborg & Stancliffe, 2000) και το *AIR Self-Determination Scale* (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug & Stolarski, 1994).

Ο ρόλος, οι αντιλήψεις και οι απόψεις του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση για τον αυτοπροσδιορισμό

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο στην εκπαίδευση του αυτοπροσδιορισμού, καθώς επιλέγει, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα παρέμβασης, τα οποία έχουν ως σκοπό να καταστήσουν τους μαθητές αιτιακούς μεσάζοντες. Ως ρυθμιστής της διδασκαλίας καλείται να λάβει κρίσιμες αποφάσεις και να αναζητήσει λύσεις, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται. Σαφώς οι αποφάσεις και οι λύσεις αυτές επηρεάζονται από τη γενικότερη φιλοσοφία του και από τις όποιες αντιλήψεις και απόψεις του.

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά την έννοια του αυτοπροσδιορισμού αλλά η εκτίμηση αυτή δε μετουσιώνεται απαραίτητα σε πράξη, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό, του περιορισμένου χρόνου ή της ανάληψης πολλών ευθυνών, αλλά και του αντίκτυπου μιας τέτοιας διδασκαλίας στους μαθητές τους (Chambersetal.,2007). Επικεντρώνοντας το βλέμμα στον τομέα της ειδικής αγωγής, ειδικοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι αποτελεί σημαντική περιοχή του αναλυτικού προγράμματος (Carter, Lane, Pierson, & Stang, 2008).

Γενικά,οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού. Οι πηγές από τις οποίες ενημερώνονται είναι τα άρθρα των επιστημονικών περιοδικών, τα συνέδρια και ο χώρος της εκπαίδευσης (Wehmeyeretal., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί, όταν εργάζονται σε λιγότερο περιοριστικά περιβάλλοντα, είναι πιθανό να θεωρούν τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με αναπηρίες σημαντική. Αρκετοί πιστεύουν ότι η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού θα βοηθούσε τους μαθητές τους να επιτύχουν στη ζωή μετά το σχολείο. Λιγότεροι πιστεύουν ότι θα βοηθούσε τους μαθητές τους να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί μαθητών με σοβαρή νοητική αναπηρία, βαθμολόγησαν τον αυτοπροσδιορισμό ως μια περιοχή λιγότερο σημαντική από ότι έκαναν οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ηπιότερου βαθμού νοητική αναπηρία. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι οι μαθητές με σοβαρή νοητική αναπηρία ίσως είναι λιγότερο πιθανό να αποκτήσουν σύνθετες ικανότητες, όπως η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Wehmeyeretal., 2000).

Ποιας βαθμίδας, όμως, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση για τον αυτοπροσδιορισμό; Έρευνα μεταξύ των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ταιβάν έδειξε ότι οι δάσκαλοι της πρώτης χώρας παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα εμπλοκής στην ανάπτυξη συμπεριφορών σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό, όπως οι δάσκαλοι της δεύτερης. Βέβαια, οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δύο χωρών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής από ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας (Zhanh, Wehmeyer & Chen, 2005).

Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με νοητική αναπηρία

Κατά γενική ομολογία, ο αυτοπροσδιορισμός γίνεται να διδαχθεί, κυρίως μέσα από ποικιλία ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας (Mallian&Nevin, 2002). Κάθε πρόγραμμα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού και διαθέτει δικό του προσανατολισμό αναφορικά με τη δομή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Πέρα από τις αρχές του κάθε προγράμματος ενδείκνυται επίσης η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης για κάθε μαθητή (Καρτασίδου, 2007).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται προγράμματα παρέμβασης, κατάλληλα για μαθητές με νοητική αναπηρία:

ΟιWehmeyer, Palmer, Agran, MithaugκαιMartin (2000) ανέπτυξαν ένα μοντέλο εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τρεις κύριες φάσεις, όπως «βάλε στόχο», «ανέλαβε δράση» και «προσάρμοσε το στόχο ή το σχέδιο». Σε κάθε διδακτική φάση παρουσιάζεται ένα πρόβλημα, το οποίο θα λυθεί από έναν μαθητή. Ο μαθητής λύνει

κάθε πρόβλημα θέτοντας και απαντώντας μια σειρά από τέσσερις ερωτήσεις για κάθε φάση. Οι ερωτήσεις διαφέρουν από φάση σε φάση, αλλά αναπαριστούν παρόμοια βήματα για μια σειρά επίλυσης προβλημάτων. Για να απαντήσουν στις ερωτήσεις οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν το πρόβλημα, να αναγνωρίσουν τις πιθανές λύσεις, να αναγνωρίσουν τα πιθανά εμπόδια και να αναγνωρίσουν τις συνέπειες της πιθανής λύσης. Κάθε ερώτηση από αυτές συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους του δασκάλου. Σε κάθε διδακτική φάση, οι μαθητές είναι πρωταρχικοί μεσάζοντες των επιλογών, των αποφάσεων και των ενεργειών τους, ακόμη και αν οι τελικές ενέργειές κατευθύνονται από το δάσκαλο. Την πρώτη φορά που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος το μοντέλο αρχικό βήμα εφαρμογής είναι να διαβάσει τις ερωτήσεις με τους μαθητές ή σε αυτούς, συζητώντας το νόημά τους. Αν οι μαθητές δεν κατανοήσουν το περιεχόμενο της ερώτησης, τότε ο δάσκαλος μπορεί να αλλάξει τις λέξεις, χωρίς ωστόσο να αλλοιωθεί το νόημα της. Το μοντέλο αυτό δεν απαιτεί προηγούμενες γνώσεις από τους μαθητές. Έχει σχεδιαστεί για όλους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπροσθέτως ως μέσο για την πρόσβαση τους στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, με κύριο σκοπό τη συμπερίληψη. Εφαρμογή του μοντέλου έδειξε ότι το 80% των μαθητών σημείωσε πρόοδο αναφορικά με τους στόχους, ενώ 55% πέτυχε τους στόχους ή τους ξεπέρασε. Σε ποσοστό 60% οι μαθητές με νοητική αναπηρία πέτυχαν ή ξεπέρασαν τους στόχους τους, φανερώνοντας την καταλληλότητα του μοντέλου και γι’ αυτήν την ομάδα μαθητών.

Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε σε μαθητές με αναπηρία, ώστε να διαπιστωθεί, αν προάγοντας τον αυτοπροσδιορισμό ουσιαστικά προάγεται και η πρόσβαση των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Πράγματι, αυτό επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little, 2008).

Ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης κατάλληλο και για άτομα με νοητική αναπηρία είναι το L.C.C.E. (*Life Centered Career Education*). Το μοντέλο έχει αρκετά στοιχεία που το συνδέουν με τον αυτοπροσδιορισμό. Η προσέγγιση του L.C.C.E. είναι ατομοκεντρική και από τις μικρές τάξεις με στοχοθετημένη και οργανωμένη διδασκαλία επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή μετά το σχολείο, δίνοντάς τους την ευκαιρία να μάθουν ό,τι είναι αναγκαίο, ώστε να γίνουν παραγωγικοί και ανεξάρτητοι. Αφορά σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που μπορούν να γίνουν είτε εντός τάξης, όπως παιχνίδια ρόλων, είτε εκτός, όπως μια εκδρομή στο κοντινό μπακάλικο. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με πραγματικές ή

φανταστικές καταστάσεις που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σε καθημερινές ικανότητες διαβίωσης και σε διαπροσωπικές ικανότητες, παρέχοντας παράλληλα επαγγελματική καθοδήγηση και προετοιμασία. Καθεμία από τις προαναφερθείσες ικανότητες διαθέτει 22 υποκατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες συναπαρτίζονται από 97 υποομάδες ικανοτήτων. Η κλίμακα μέτρησης ικανοτήτων (Competency Rating Scale- CRS) μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να καθοριστούν οι ικανότητες του κάθε μαθητή και να υπάρξει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Brolin, 1997).

Είναι γεγονός ότι παιδιά με αναπηρία χρειάζονται εμπειρίες εκπαίδευσης καριέρας, ώστε να αναπτύξουν μια ποικιλία ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων. Να διευκρινιστεί ότι η εκπαίδευση καριέρας που θα λάβουν οι μαθητές διαφέρει από την επαγγελματική εκπαίδευση. Αν το παραπάνω μοντέλο πρόκειται να εφαρμοστεί, απαραίτητη είναι η συνεργασία και η εμπλοκή τόσο του προσωπικού του σχολείου όσο και των γονέων, των επιχειρηματιών, των εργαζομένων και των διαφόρων υπηρεσιών της εκάστοτε κοινότητας. Να αναφερθεί ότι η κάθε σχολική μονάδα θα αποφασίσει τελικά πως θα εισάγει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του L.C.C.E. στο πρόγραμμά της (Brolin, 1997).

Ένα άλλο πρόγραμμα για τον αυτοπροσδιορισμό των εφήβων με νοητική αναπηρία αναπτύχθηκε από τουςHaelewyck, Bara & Lachapelle (2005). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής θέματα: 1) γνώρισε τον εαυτό σου (ονειρέψου, γνώρισε τις δυνάμεις και τις αδυναμίες σου, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις επιλογές σου και αποφάσισε τι είναι σημαντικό για σένα), 2) εκτίμησε τον εαυτό σου (αποδέξου τον, θαύμασε τις δυνάμεις σου που προέρχονται από τη μοναδικότητά σου, αναγνώρισε και σεβάσου τα δικαιώματα και τις ευθύνες σου και φρόντισε τον εαυτό σου), 3) σχεδίασε (θέσε στόχους, σχεδίασε δράσεις για να επιτύχεις τους στόχους, ανέμενε αποτελέσματα και διέθετε δημιουργικότητα και διορατικότητα), 4) ανέλαβε δράση (πάρε ρίσκα, επικοινώνησε, αναζήτησε πηγές και υποστήριξη, διαπραγματεύσου, αντιμετώπισε τις συγκρούσεις και την κριτική και έχε υπομονή) και 5) Βίωσε τα αποτελέσματα και μάθε (σύγκρινε τα αποτελέσματα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, σύγκρινε τις επιδόσεις με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, συνειδητοποίησε την επιτυχία και κάνε προσαρμογές). Εφαρμογή του προγράμματος έδειξε ότι αυτό συνδέεται αρκετά με τον αυτοπροσδιορισμό, όπως απεφάνθη το 83,3% των συμμετεχόντων.

Συνεχίζοντας, το πρόγραμμα των Browning & Nave (1993) προάγει την κοινωνική επίλυση προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στην ικανότητα λήψης αποφάσεων. Στο συγκεκριμένο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει σε μαθητές με νοητική αναπηρία σενάρια σε βίντεο και σε διαφάνειες, που διδάσκουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι θεματικές περιοχές αφορούν ζητήματα που σχετίζονται με τους ανθρώπους, την εργασία και τα χρήματα. Γενικότερα, η διδασκαλία περιλαμβάνει διαδραστικά βίντεο, συζητήσεις και πρόβες πάνω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εφαρμογή του προγράμματος έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (όπως αναφέρεται στο Algozzineetal., 2001).

Έπειτα, το πρόγραμμα παρέμβασης των Faw, Davis & Peck, (1996) σχετίζεται με την έκφραση προτιμήσεων. Λεπτομερέστερα, εμφανίζονται σε άτομα με αναπηρία διάφορες φωτογραφίες που απεικονίζουν κατοικίες με διάφορα χαρακτηριστικά. Τα άτομα διδάσκονται να αποκτούν πληροφορίες, να αναφέρουν πληροφορίες, να αξιολογούν τις κατοικίες βάσει των πληροφοριών που απέκτησαν και να λαμβάνουν μια απόφαση. Σε εφαρμογή του προγράμματος οι συμμετέχοντες φάνηκε να αυξάνουν τις δεξιότητές τους σε σχέση με τις ερωτήσεις, την αναφορά ερωτήσεων και την αξιολόγηση των σπιτιών.

Τέλος, το πρόγραμμα των Hoffmankαι Field (1995) αποτελείται από 16 ενότητες, όπως «ονειρέψου», «ανοιχτές πιθανότητες», «τι είναι σημαντικό για μένα;», «δημιουργώ επιλογές», «θέτω στόχους», «βρίσκω τα βήματα για τους στόχους», «προγραμματίζω τα βήματα», «προγραμματίζω τις δραστηριότητες», «κάνοντας το πρώτο βήμα», «προσπερνάω κάθε εμπόδιο», «υποστήριξη από φίλους», «ρόλος των μοντέλων του αυτοπροσδιορισμού», «κατηγορηματική επικοινωνία», «διαπραγμάτευση», «επίλυση συγκρούσεων» και «που πηγαίνουμε από εδώ;». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει 10 ακρογωνιαίους λίθους. Από τη μια, ο δάσκαλος είναι σα συμμαθητής, σχεδιάζει και χρησιμοποιεί τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, ενώ οι αίθουσες που επιλέγει για τη διδασκαλία προάγουν τη συμπερίληψη. Από την άλλη, η οικογένεια και οι φίλοι αξιολογούν, αλλά και διδάσκονται πώς να ακούν. Η διδασκαλία του παρόντος προγράμματος περιλαμβάνει πειθαρχία, πραγματώνεται σε «ιδανικές» στιγμές και κατά τη διάρκειά της γίνεται χρήση του χιούμορ. Σε μια δοκιμή πεδίου με μαθητές με και χωρίς αναπηρία παρουσιάστηκε σημαντικά στατιστική αύξηση αναφορικά με τη γνώση του αυτοπροσδιορισμού συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου και σημαντικά στατιστική αύξηση στην επίδειξη

συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό (όπως αναφέρεται στο Mallian, & Nevin, 2002).

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι σύνθετη έννοια (Cobbetal., 2009). Αυτοπροσδιορισμός δε σημαίνει να κάνει κανείς τα πάντα για τον εαυτό του. Ένα άτομο με νοητική αναπηρία που διαθέτει συνοδό για την κάλυψη των προσωπικών αναγκών του δε σημαίνει ότι δε διέπεται από αυτοπροσδιορισμό. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι αυτός να πράττει σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα «θέλω» του συγκεκριμένου ατόμου. Καθίσταται αδήριτη ανάγκη γενικά τα άτομα με νοητική αναπηρία να μάθουν να ελέγχουν κάποιες πλευρές στη ζωή τους, να εκφράζουν προτιμήσεις, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις. Μέσα από τη διδασκαλία, την παροχή ευκαιριών και την επαρκή υποστήριξη μπορούν να κατακτήσουν τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyeretal., 2000).

Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού είναι κατάλληλη σε οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της ζωής. Παρόλο που η εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού από τη μικρή ηλικία παρέχει ευκαιρίες στην ενηλικίωση, ακόμη και αυτοί που δεν μπόρεσαν για διάφορους λόγους να τις αποκτήσουν κατά τη σχολική ηλικία, μπορούν να μάθουν αυτές τις δεξιότητες αργότερα. Τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης είναι σχεδιασμένα για πληθώρα ηλικιακών ομάδων από τη σχολική ηλικία ως την ύστερη ενήλικη ζωή (Renzagliaetal., 2003). Ορισμένες δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού είναι καλύτερο να διδάσκονται και να εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια και κάποιες άλλες στη δευτεροβάθμια (Wehmeyer, 1997).

Τα προγράμματα παρέμβασης χρειάζεται να ελέγχονται όχι μόνο για το αν είναι κατάλληλα ηλικιακά για τον μαθητή μέσα στο συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον, αλλά και για το αν καλύπτουν τις δεξιότητες που έχει ανάγκη. Επίσης, να ελέγχονται ως προς την ευκολία χρήσης τους, τον απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας και το κόστος του υλικού τους (Test, Karvonen, Wood, Browder & Algozzine, 2000όπως αναφέρεται στοRenzaglia et al., 2003). Όλα τα παραπάνω άπτονται των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού.

Από τη μια, ιδιαίτερα θετικό είναι το γεγονός ότι μέσα από αρκετά προγράμματα παρέμβασης προάγεται και η συμπερίληψη, σημειώνοντας έτσι πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές με νοητική αναπηρία.

Από την άλλη, φαίνεται ότι τα διάφορα προγράμματα διαθέτουν ορισμένα μειονεκτήματα. Κάποια επικεντρώνονται στη βελτίωση μερικών μόνο δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, όπως η δυνατότητα επιλογών και η επίλυση προβλημάτων. Γενικότερα, δεν υπάρχουν παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθηθούν οι μαθητές να προοδεύσουν σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αυτοπροσδιορισμού. Επίσης, δεν υπάρχουν πληροφορίες για τον τρόπο που θα διδαχθούν σύνθετες ικανότητες αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με σοβαρή νοητική αναπηρία. Επιπλέον, λίγες έρευνες, περίπου το 13%, έχουν συμπεριλάβει μετρήσεις για τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό στη ζωή των συμμετεχόντων, όπως είναι οι δυνατότητες νέων ευκαιριών στο σχολείο, η εργασία ή οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Algozzineetal.,2001).Τέλος, πολλά από τα μοντέλα είναι στο σύνολό τους δασκαλοκεντρικά (Wehmeyeretal., 2000).

Ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, σύμφωνα με έρευνα των GaumerErikson,Noonan, Zheng,&Brussow (2014), γεγονός που αποδεικνύει πόσο επιτακτική καθίσταται η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού τόσο για τα άτομα με νοητική αναπηρία όσο και για άτομα με άλλες αναπηρίες, ώστε να μπορέσουν να κάνουν θετικά βήματα στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Για τους λόγους αυτούς υπάρχει μεγάλη ανάγκη για κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για εφαρμογή στρατηγικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για διδασκαλία και εμπλοκή της οικογένειας στη διαδικασία εκπαίδευσης και για προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού (Chambersetal.,2007).

Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, εκτός από τη διδασκαλία νέων ικανοτήτων, πρέπει να περιλαμβάνει τη δημιουργία περιβαλλόντων, στα οποία τα άτομα με νοητική αναπηρία θα ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους. Ο αυτοπροσδιορισμός θα πραγματωθεί μόνο αν διδαχθούν και ενθαρρυνθούν τα άτομα με αναπηρία να τον αποκτήσουν και τα άτομα χωρίς αναπηρία να σέβονται τις επιλογές και τις αποφάσεις των προηγούμενων (Algozzineetal., 2001).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας.17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 1243-1252). Ιωάννινα: ΠανεπιστήμιοΙωαννίνων, ΣχολήΕπιστημώνΑγωγής.

Abery, B. H., Elkin, S. V., Smith, J. G., SpringborgH. L. &Stancliffe, R. J. (2000). *Minnesotaselfdeterminationscales.* Minneapolis, University of Minnesota Research and Training Center on Community Integration.

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. & Wood, W. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research,71* (2), 219-277.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Intellectual Disability* (5th ed.) Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Brolin, D. (1997). *Life centered career education. A competency based approach.* Council for Exceptional Children, Fifth Edition.

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition aged youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55-70.

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L, Saito, Y., Lidda, K. M., Lee, Y. & Singh V. (2007). Self –Determination: What Do We Know? Where Do We Go? *Exceptionality,15* (1), 3-15.

Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R. & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities. A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals,32* (2), 108-114.

Faw, G., Davis, P. & Peck, C. (1996). Increasing self-determination: Teaching people with mental retardation to evaluate residential option. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29* (2), 173-188.

Gaumer Erikson, A. S., Noonan, P. M., Zheng, C. & Brussow, J. A. (2014). The relationship between self-determination and academic achievement foradolescents with intellectual disabilities. *Research in DevelopmentalDisabilities, 36* (2015), 45-54.

Haelewyck, M. C., Bara, M. & Lachapelle, Y. (2005). Facilitating self-determination in adolescents with intellectual disabilities. A curriculum. *Evaluation Review, 29*(5), 490-502.

Hoffman, A. Field, S. & Sawilowsky, S (1995). *Self-determination knowledge scale*. Austin: PRO-ED.

Kartasidou, L., Dimitriadou, I., Pavlidou, E. & Varsamis, P. (2013). Independent living and interpersonal relations of individuals with intellectual disability: The perspective of support staff in Greece. *International Journal of Learner Diversity and Identities, 19* (1), 59-73.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M.-C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A. & 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.

Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H. & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to general curriculum. *The Journal of Special Education,42* (2), 91-107.

Mallian, I. & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature. Implications for practitioners. *Remedial and Special Education,23* (2), 68-74.

Martin, J. E. & Marshall, L. H. (1994). *ChoiceMaker self-determination assessment.* Longmont, CO: Sopris West.

Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E. & Stoxen, C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,18* (3), 140-149.

Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S. Hallam, A. & Noonan Walsh, P. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities,22* (6), 487-502.

Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. Quality of life: Conceptualization and Measurement, *1*, 123-139, American Association on Mental Retardation, Washington, DC.

Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education,34* (2), 58-68.

Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research,45* (5), 371-383.

Wehmeyer, M. L. & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16* (4), 255-265.

Wehmeyer, M. L. & Kelchner, K. (1995). *The Arc self- determination scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States.

Wehmeyer, M. L. Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation,100* (6), 632-642.

Wehmeyer, M. L. & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation,33,* 111-119.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). Promoting causal agency the self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children,66* (4), 439-453.

Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,33* (1), 3-12.

Wehmeyer, M. L. (1995).*The Arc's Self-Determination Scale*. Procedural Guidelines.

Wehmeyer, M. L. (1997). Self-Determination as an Educational Outcome. A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9* (3).

Wehmeyer M. L. (1999). A functional model of self-determination. Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,14* (1), 53-61.

Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation,24,* 1-48.

Wolman, J. M., Campeau, P. L. DuBois, P. A., Mithaug, D. E. & Stolarski, V. S. (1994). *AIR self-determination scale.* Washington, DC: American Institutes of Research.

Zhanh, D., Wehmeyer, M. L. & Chen, L.-J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities. A comparison between the United States and the Republic of China. *RemedialandSpecialEducation, 26* (1), 55-64.