



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή στα άτομα με οπτική
αναπηρία

Χατζηδημητρίου Ελευθερία

Θεσσαλονίκη, 2017

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή στα άτομα με οπτική
αναπηρία

Self-determination and transition to adulthood among individuals with visual
impairment

Χατζηδημητρίου Ελευθερία

Τριμελής επιτροπή επίβλεψης

κ. Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Κύριος Επόπτης, Καθηγητής του Τμήματος

Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

κ. Καρτσάσιδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής

και Κοινωνικής Πολιτικής

κ. Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής

Πολιτικής

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα
προσωπικής εργασίας και έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι
τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ευχαριστίες

Με το πέρας της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους μου συμπαραστάθηκαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, σε αυτό το δύσκολο έργο που κλήθηκα να αναλάβω. Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Παπαδόπουλο, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγησή του για την επιτυχή διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, τον αδελφό μου, καθώς και τον σύντροφο και συνοδοιπόρο της ζωής μου, που χωρίς την ηθική τους υποστήριξη η εκπόνηση της εργασίας θα φάνταζε ακόμη πιο δύσκολη. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ, ωστόσο, το οφείλω στους γονείς μου, οι οποίοι με συμπαραστέκονται ανελλιπώς και επίμονα σε κάθε μου προσπάθεια να επιτύχω τους στόχους μου.

Στην οικογένειά μου,

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει, μέσω της διεθνούς αρθρογραφίας, τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με οπτική αναπηρία, τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, καθώς και την αποτελεσματικότητα του αυτοπροσδιορισμού στη διαδικασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να θέτει και να επιτυγχάνει τους στόχους του βασιζόμενος στην αυτογνωσία και την αυτό-αξιολόγηση. Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αφορά τη μετάβαση από την παιδική και εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση και αποτελεί μία έννοια που περιλαμβάνει την επαγγελματική αποκατάσταση, την οικονομική ανεξαρτησία, την αυτόνομη διαβίωση, τις κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις, το γάμο, την οικογένεια και την ανάληψη γονεϊκού ρόλου. Στα άτομα με οπτική αναπηρία δεν εμφανίζονται πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές, και γενικά δεν κάνουν επιλογές και δεν παίρνουν συχνά αποφάσεις σχετικά με την προσωπική τους ζωή. Όσον αφορά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, τα άτομα με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Για τους περισσότερους νέους με οπτική αναπηρία, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε τομείς όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η εργασία, η οικονομική ανεξαρτησία, η αυτόνομη διαβίωση, η συμμετοχή σε ένα κοινωνικό σύνολο και οι κοινωνικές σχέσεις παραμένουν ανέφικτα. Τα σχολικά προγράμματα μετάβασης στοχεύουν στην αύξηση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με οπτική αναπηρία και στη διευκόλυνσή τους κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Τα αποτελέσματα ερευνών υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα του αυτοπροσδιορισμού στη διαχείριση των προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με οπτική αναπηρία στη διάρκεια μετάβασης στην ενήλικη ζωή.

Λέξεις κλειδιά: οπτική αναπηρία, αυτοπροσδιορισμός, μετάβαση στην ενήλικη ζωή, επαγγελματική αποκατάσταση, αυτόνομη διαβίωση, σχολικά προγράμματα μετάβασης.

Abstract

The present study aims to examine the self-determination of individuals with visual impairment, the transition to adulthood among individuals with visual impairment and the effectiveness of self-determination in the process of transition to adulthood among individuals with visual impairment. The research methodology includes review of the international studies. Self-determination is a general term that refers to the one's ability to identify and achieve goals based on a foundation of self-knowledge and self-evaluation. Transition to adulthood is a concept including vocational rehabilitation, financial independence, independent living, social skills and relationships, marriage, family and parenting. Individuals with visual impairment are not given many opportunities to engage in self-determined behavior during their daily activities. In general, self-determination is not provided to students with visual impairment. Regarding the transition to adulthood, individuals with visual impairment face many difficulties. For most young people with visual impairment, valued outcomes in the areas of postsecondary education, employment, financial independence, independent living, community participation and social relationships remain unattained. The goal of school transition programmes is to increase the levels of self-determination of individuals with visual impairment and make it easy for them to pass from childhood to adulthood. Results from different studies suggest that self-determination is effective in managing the problems that people with visual impairment face during their transition to adulthood.

Keywords: visual impairment, self-determination, transition to adulthood, vocational rehabilitation, independent living, school transition programmes.

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
Ερευνητικό μέρος	11
1.1 Σκοπός της έρευνας	11
1.2 Μεθοδολογία της έρευνας	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
Αυτοπροσδιορισμός.....	12
2.1 Ορισμοί και θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού.....	12
2.2 Θεμελιώδη χαρακτηριστικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς.....	14
2.3 Συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς.....	16
2.4 Εργαλεία αξιολόγησης για τον αυτοπροσδιορισμό	26
2.5 Αυτοπροσδιορισμός και αναπηρία	32
2.5.1 Αυτοπροσδιορισμός και άλλες αναπηρίες	32
2.5.2 Αυτοπροσδιορισμός και οπτική αναπηρία	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	38
Μετάβαση στην ενήλικη ζωή	38
3.1 Ορισμοί	39
3.2 Εργαλεία αξιολόγησης για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.....	40
3.3 Προγράμματα για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή	45
3.4 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και αναπηρία	48
3.4.1 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και άλλες αναπηρίες.....	48
3.4.2 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και οπτική αναπηρία	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	55
Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή- Ανασκόπηση ερευνών.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	60

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις	60
Αναφορές.....	64

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα μείζον θέμα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Ο όρος “αυτοπροσδιορισμός” αναφέρεται σε εκούσιες πράξεις ενός ατόμου που το καθιστούν ικανό να δρα ως πρωταρχικός παράγοντας στη ζωή του, απαλλαγμένος από κάθε είδους εξωτερική πίεση (Wehmeyer, 2005).

Τα άτομα με οπτική αναπηρία δεν χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Αντίθετα, δεν παίρνουν αποφάσεις που αφορούν άμεσα τη ζωή τους, καθώς αυτόν το ρόλο τον έχουν αναλάβει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Robinson & Lieberman, 2004). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό το κάθε άτομο να είναι υψηλά αυτοπροσδιοριζόμενο, καθώς με αυτό τον τρόπο θα πετύχει την ομαλή μετάβασή του στην ενήλικη ζωή.

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αφορά τη μετάβαση από την παιδική και την εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση και αποτελεί μια έννοια που περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, μεταξύ των οποίων είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, η οικονομική ανεξαρτησία, η αυτόνομη διαβίωση, οι κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις, η συμμετοχή σε ένα κοινωνικό σύνολο, ο γάμος, η οικογένεια και η ανάληψη γονεϊκού ρόλου (Wehman, 2006).

Αναφορικά με τη δομή, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα.

Το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο πραγματεύεται τον αυτοπροσδιορισμό, χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι ορισμοί και οι θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού, στη δεύτερη και τρίτη ενότητα παρατίθενται τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά και τα βασικά συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς αντίστοιχα, ενώ στην τέταρτη ενότητα αναφέρονται τα εργαλεία που

χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού. Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού γενικά στα άτομα με αναπηρία και πιο ειδικά στα άτομα με οπτική αναπηρία.

Το τρίτο κεφάλαιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι ορισμοί που αφορούν τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Η δεύτερη και τρίτη ενότητα αναφέρονται στα εργαλεία αξιολόγησης για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωής και στα σχολικά προγράμματα μετάβασης αντίστοιχα, ενώ στην τέταρτη και τελευταία ενότητα παρατίθενται αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή γενικά στα άτομα με αναπηρία και πιο ειδικά στα άτομα με οπτική αναπηρία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση ερευνών, οι οποίες μελετούν τη συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στη μετάβαση των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση.

Ερευνητικό μέρος

1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει (α) τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με οπτική αναπηρία, (β) τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή και (γ) τη συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στη μετάβαση των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με δεδομένα (1) τη σπουδαιότητα τόσο του αυτοπροσδιορισμού όσο και της μετάβασης στην ενήλικη ζωή στα άτομα με οπτική αναπηρία και (2) την απουσία ερευνητικής ή βιβλιογραφικής διερεύνησης για την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με τη συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού και της μετάβασης στην ενήλικη ζωή.

1.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και τη μετάβαση των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν περιορίστηκε μόνο σε άρθρα, αλλά αντικείμενό της αποτέλεσαν βιβλία, πρακτικά συνεδρίων και διατριβές.

Η βιβλιογραφία συγκεντρώθηκε μέσω της αναζήτησης στις εξής βάσεις δεδομένων: ERIC, JSTOR, Elsevier, Sage Journals, ΕΑΔΔ (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών).

Βασικά κριτήρια κατά την αναζήτησή μου στην ξενόγλωσση αρθρογραφία αποτέλεσαν οι όροι *visual impairment*, *self-determination*, *transition to adulthood*, *vocational rehabilitation*, *independent living*.

Αυτοπροσδιορισμός

2.1 Ορισμοί και θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού

Μέχρι να μάθουμε τι πραγματικά σημαίνει ο όρος “αυτοπροσδιορισμός”, δεν μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα, αυτεξούσια (Wehmeyer κ.ά., 2007).

Στη συνέχεια, λοιπόν, παρατίθενται μερικοί ορισμοί που αφορούν τον όρο “αυτοπροσδιορισμό” και που έχουν ως στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού.

Το Λεξικό Αγγλικής Γλώσσας του Oxford (Simpson & Weiner, 1989) στηριζόμενο στην πρώτη χρήση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού, όπως αυτή έγινε το 1683, ορίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως «τον καθορισμό του νου ή της θέλησης κάποιου από τον ίδιο του τον εαυτό» (σ. 919). Με παρόμοιο τρόπο, το Λεξικό Αγγλικής Γλώσσας του American Heritage (1992) ορίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως «τον καθορισμό της μοίρας ή της πορείας των ενεργειών κάποιου χωρίς καταναγκασμό, αλλά με ελεύθερη βούληση» (σ. 814).

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα κατασκευάσμα του κλάδου της Ψυχολογίας που εφαρμόζεται και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, και σημαίνει ότι τα άτομα τα ίδια προκαλούν τους εαυτούς τους να ενεργήσουν με συγκεκριμένο τρόπο (Mithaug, 1998). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού λοιπόν, αφορά ενέργειες που βασίζονται στην ελεύθερη βούληση, όπου η βούληση ορίζεται ως η δύναμη ή η θέληση να κάνει κάποιος συνειδητές επιλογές (Wehmeyer κ.ά., 2007). Ο όρος “συνειδητός” ορίζεται ως κάτι που σκόπιμα συλλαμβάνεται ή γίνεται (Wehmeyer κ.ά., 2007). “Εκούσια συμπεριφορά” σημαίνει ότι

κάποιος ενεργεί συνειδητά, με πρόθεση, και η “εκούσια πράξη” αναφέρεται σε ενέργειες που γίνονται σκόπιμα (Wehmeyer κ.ά., 2007). Άρα, η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά αφορά μια συμπεριφορά που γίνεται εκούσια και εκ προθέσεως, και όχι τυχαία (Wehmeyer κ.ά., 2007).

Οι Deci και Ryan (1985) ορίζουν τον αυτοπροσδιορισμό ως «την ικανότητα να επιλέγει κανείς να είναι ο ίδιος ο καθοριστικός παράγοντας των ενεργειών του, απαλλαγμένος από κάθε είδους πίεση. Αλλά ο αυτοπροσδιορισμός είναι κάτι περισσότερο από μία ικανότητα, αποτελεί επίσης και ανάγκη. Με λίγα λόγια πρόκειται για μία βασική, έμφυτη τάση που οδηγεί κάθε έμβιο ον να συμμετέχει σε ενδιαφέρουσες συμπεριφορές» (σ. 38).

Οι Field, Martin, Miller, Ward και Wehmeyer (1998), αναφερόμενοι στον αυτοπροσδιορισμό, παραθέτουν έναν αρκετά επαρκή, συνοπτικό και αποδεκτό ορισμό: «ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων οι οποίες καθιστούν ικανό ένα άτομο να εκδηλώνει προσανατολισμένες προς το στόχο, αυτορρυθμιζόμενες κι αυτόνομες συμπεριφορές. Η επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων και περιορισμών, σε συνδυασμό με την πίστη στην ικανότητα και την αποτελεσματικότητα του ατόμου για τον εαυτό του, είναι θεμελιώδη. Όταν τα άτομα ενεργούν στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αναλάβουν τον έλεγχο στις ζωές τους και το ρόλο του πετυχημένου ενήλικα στην κοινωνία» (σ. 2).

Όπως οι ορισμοί αυτοί δείχνουν, ο όρος “αυτοπροσδιορισμός” αναφέρεται κυρίως σε ανθρώπινες ενέργειες που αποτελούν συνάρτηση του νου, της θέλησης και/ή της βούλησης.

Ο αυτοπροσδιορισμός εφαρμόστηκε ευρέως για πρώτη φορά στο πλαίσιο εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ως αποτέλεσμα των τότε νεοεισαχθέντων ομοσπονδιακών εντολών σχετικά με τις υπηρεσίες μετάβασης

και τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό μετάβασης (Wehmeyer κ.ά., 2007). Από τότε διάφορα θεωρητικά πλαίσια έχουν αναδυθεί για την αποσαφήνιση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού και για τη λειτουργικότητά του στο πλαίσιο υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης (Wehmeyer κ.ά., 2007). Σ' αυτά τα θεωρητικά πλαίσια εντάσσεται και το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού που προτάθηκε το 1997 από τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του Wehmeyer, «ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται σε εκούσιες πράξεις ενός ατόμου που το καθιστούν ικανό να δρα ως ο πρωταρχικός παράγοντας στη ζωή του και να διατηρεί σε σταθερό επίπεδο ή να βελτιώνει την ποιότητα ζωής του» (Wehmeyer, 2005, σ. 117).

2.2 Θεμελιώδη χαρακτηριστικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς

Οι συμπεριφορές που βασίζονται στον αυτοπροσδιορισμό αντανakλούν τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: (1) το άτομο δρα αυτόνομα, (2) η συμπεριφορά είναι αυτό-ρυθμιζόμενη, (3) το άτομο ανταποκρίνεται στα γεγονότα με τρόπο που υποδηλώνει ψυχολογική ενδυνάμωση και (4) το άτομο ενεργεί με έναν τρόπο που υποδηλώνει συνειδητοποίηση του εαυτού του, αυτό-πραγμάτωση (Wehmeyer κ.ά., 2007). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθορίζουν αν μια πράξη θα πρέπει ή όχι να θεωρηθεί αυτοπροσδιοριζόμενη. Πιο αναλυτικά:

1. Όταν το άτομο δρα αυτόνομα, ενεργεί (α) σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις, τα δικά του ενδιαφέροντα και/ή τις δικές του ικανότητες, και (β) ανεξάρτητα, ελεύθερος από κάθε είδους υπερβολική εξωτερική επιρροή ή παρέμβαση (Wehmeyer, 1995).
2. Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται αυτό-ρυθμιζόμενη όταν το άτομο γνωρίζει ποιες δεξιότητες να χρησιμοποιεί σε κάθε περίπτωση, διερευνά την κατάσταση,

ενεργεί, αξιολογεί τα αποτελέσματα της ενέργειάς του και αναθεωρεί τα σχέδιά του όταν το κρίνει απαραίτητο (Wehmeyer, 1995). Οι αυτό-ρυθμιζόμενες συμπεριφορές περιλαμβάνουν στρατηγικές αυτό-διαχείρισης (οι οποίες με τη σειρά τους περιλαμβάνουν τις δεξιότητες αυτό-παρακολούθησης, αυτό-διδασκαλίας, αυτό-αξιολόγησης και αυτό-ενίσχυσης), στοχοθέτηση και επίτευξη του στόχου, επίλυση προβλημάτων και στρατηγικές παρατήρησης (Wehmeyer, 1995).

3. Η ψυχολογική ενδυνάμωση ως έννοια αναφέρεται στις ποικίλες διαστάσεις του ελέγχου που αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο ότι έχει (Zimmerman, 1990). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη γνωστική διάσταση που αφορά την προσωπική αποτελεσματικότητα, στη διάσταση της προσωπικότητας που αφορά το σημείο ελέγχου και στη διάσταση των κινήτρων (Zimmerman, 1990). Ουσιαστικά, τα αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα δρουν με βάση την πεποίθηση ότι (α) ελέγχουν τα ίδια τις περιστάσεις που είναι σημαντικές γι' αυτά (εσωτερικό σημείο ελέγχου), (β) κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (αυτό-αποτελεσματικότητα) και (γ) εάν επιλέξουν να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες, θα καταλήξουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Wehmeyer, 1995).
4. Η αυτό-πραγμάτωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εκμεταλλεύεται κατά το μέγιστο δυνατό τη γνώση του εαυτού του, των δυνατοτήτων του και των περιορισμών του (Wehmeyer, 1995).

Σε μια αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά το άτομο ενεργεί αυτεξούσια για να κάνει ή να προκαλέσει πράγματα να συμβούν στη ζωή του. Το άτομο που προκαλεί πράγματα να συμβαίνουν στη ζωή του, το κάνει με σκοπό την επίτευξη ενός συγκεκριμένου τέλους. Με άλλα λόγια, το άτομο ενεργεί ηθελημένα και σκόπιμα.

Επομένως, από τα παραπάνω φαίνεται ότι μια αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά δεν περιορίζεται στην προσπάθεια του ατόμου να προκαλέσει ένα γεγονός να συμβεί στη ζωή του, αλλά αφορά κάτι περισσότερο. Συγκεκριμένα, η προσπάθεια του ατόμου να προκαλέσει ένα γεγονός να συμβεί γίνεται σκόπιμα, ώστε να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο τέλος (Wehmeyer κ.ά., 2007).

2.3 Συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς

Ο αυτοπροσδιορισμός αναδύεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάποιου, καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν δεξιότητες και αναπτύσσουν στάσεις/συμπεριφορές που τους καθιστούν ικανούς να δρουν ως οι πρωταρχικοί παράγοντες στις δικές τους ζωές (Wehmeyer κ.ά., 2007). Αυτές οι στάσεις/συμπεριφορές και δεξιότητες αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού. Τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά αναδύονται μέσα από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη αυτών των πολλαπλών, αλληλένδετων συστατικών στοιχείων (Wehmeyer κ.ά., 2007). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό να παρατεθούν αυτά τα συστατικά στοιχεία, διότι με βάση αυτά θα δομηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα στοχεύσει στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού τόσο των ατόμων με αναπηρίες όσο και των ατόμων χωρίς αναπηρίες.

Τα συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς είναι τα ακόλουθα:

- Δυνατότητα επιλογών
- Λήψη αποφάσεων
- Επίλυση προβλημάτων

- Στοχοθέτηση και απόδοση στην επίτευξη του στόχου
- Αυτό-παρατήρηση, αυτό-αξιολόγηση και αυτό-ενίσχυση
- Εσωτερικό σημείο ελέγχου
- Θετικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα και θετικές προσδοκίες για το αποτέλεσμα
- Αυτό-αντίληψη
- Αυτογνωσία

Δυνατότητα επιλογών

Τα άτομα με αναπηρίες θεωρούν την ευκαιρία να κάνουν επιλογές ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που τους επιτρέπουν να έχουν πρόσβαση στον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, 1995). Συγκριτικά με τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία επιλογών, η οποία θεωρείται ύψιστης σημασίας για την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες και κυρίως των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες (Wehmeyer, 1995). Έχουν δημιουργηθεί διάφορα προγράμματα κατάρτισης με στόχο να διδάξουν τη διαδικασία επιλογής και να αυξήσουν τέτοιες συμπεριφορές (στις οποίες άτομα θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές), έχουν γίνει προσπάθειες για να υπάρξει ποικιλία επιλογών για τα άτομα με αναπηρίες, έχουν διεξαχθεί συζητήσεις για τη σημαντικότητα της δυνατότητας επιλογών για τα άτομα με αναπηρίες, έχουν γίνει διάφορες διαδικασίες με στόχο την εκτίμηση ατομικών προτιμήσεων και επιλογών, και ερευνητικές προσπάθειες για να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο τα άτομα με αναπηρίες εκφράζουν τις επιλογές και τις προτιμήσεις τους.

Τα σχολικά προγράμματα μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για ουσιαστικές επιλογές τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο (Kohn, 1993). Σε

ακαδημαϊκό επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στην επιλογή του τι, πως, πόσο καλά και γιατί μαθαίνουν. Ο προσδιορισμός του τι μαθαίνει κάποιος είναι αρκετά απλός και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την προώθηση της συμμετοχής του μαθητή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων (Martin, Marshall, & Maxson, 1993). Το να επιτρέπεις στους μαθητές να διαλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν κάτι φυσικά και συνεπάγεται περισσότερη αφοσίωση και προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά είναι λογικό να δίνεις τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει ο ίδιος αν θα εργάζεται μόνος του, σε μικρές ομάδες ή στο πλαίσιο της τάξης, ή γενικά να του παρέχεις εναλλακτικές για το που θα κάθεται ενώ παράλληλα θα εργάζεται (Kohn, 1993).

Λήψη αποφάσεων

Υπάρχει σημαντική ομοιότητα μεταξύ της διαδικασίας επιλογής και της λήψης αποφάσεων. Και τα δύο αυτά στοιχεία μαζί με την επίλυση προβλημάτων, θεωρούνται σημαντικά για να μπορέσει η συμπεριφορά κάποιου να χαρακτηριστεί αυτόνομη και αυτό-ρυθμιζόμενη (Wehmeyer, 1995). Συγκεκριμένα, η λήψη επιλογών αναφέρεται σε μια διαδικασία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις με βάση τις ατομικές προτιμήσεις (Wehmeyer, 1995). Αντιθέτως, η λήψη αποφάσεων αφορά ένα ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων, το οποίο συμπεριλαμβάνει και τη διαδικασία επιλογής (Wehmeyer, 1995). Τα περισσότερα μοντέλα αυτού του συστατικού στοιχείου περιλαμβάνουν τα ακόλουθα βήματα (Beyth-Marom, Fischhoff, Jacobs Quadrel, & Furby, 1991, σ. 21):

1. Απαρίθμηση των εναλλακτικών λύσεων μιας ενέργειας
2. Καθορισμός των πιθανών συνεπειών των ενεργειών
3. Εκτίμηση του τι θα επακολουθήσει της ενέργειας
4. Ανάδυση της σημαντικότητας (αξία ή χρησιμότητα) της κάθε συνέπειας

5. Ενσωμάτωση αυτών των αξιών και πιθανοτήτων για να καθοριστεί η πιο ελκυστική πορεία δράσης.

Η Baron και Brown (1991) υποστηρίζουν ότι η ανεπαρκής λήψη αποφάσεων αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα σε ολόκληρη την κοινωνία και αυτό το πρόβλημα χρειάζεται αντιμετώπιση στην παιδική ηλικία ή την εφηβεία. Καλώς ή κακώς, η σημερινή νεολαία φαίνεται να μην κατέχει τις βασικές δεξιότητες για να παίρνει αποτελεσματικές αποφάσεις και πρόκειται για μία αντίληψη που ενισχύεται συνεχώς από έρευνες (Wehmeyer, 1995). Αν αυτό ισχύει για τους νέους τυπικής ανάπτυξης, δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε τι ισχύει για τα παιδιά και τους νέους με αναπηρίες. Ακόμη κι όταν τους επιτρέπεται να κάνουν επιλογές, στα περισσότερα άτομα με αναπηρίες απαγορεύεται η λήψη αποφάσεων, γεγονός το οποίο οφείλεται κατά κύριο λόγο σε μια υπόθεση ανικανότητας αυτών των ατόμων (Wehmeyer, 1995). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα εάν το άτομο έχει νοητική υστέρηση (Wehmeyer, 1995). Ακόμη κι όταν τους δίνεται η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, τα άτομα με αναπηρία αφήνονται να αποφασίσουν για ασήμαντα θέματα, όπως για παράδειγμα τι θα φορέσουν ή σε τι ψυχαγωγική δραστηριότητα θα συμμετέχουν, αλλά όχι για σημαντικά θέματα, όπως το που θα ζήσουν, ποιο επάγγελμα θα ασκήσουν ή ποιο είδος ιατρικής φροντίδας ή περίθαλψης θα δεχτούν (Wehmeyer & Metzler, 1995).

Επίλυση προβλημάτων

Το τρίτο συστατικό στοιχείο της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς είναι η επίλυση προβλημάτων. Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια διαδικασία στάθμισης των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων διαφόρων λύσεων. Ένα πρόβλημα είναι “μια εργασία της οποίας η λύση δεν είναι άμεσα αντιληπτή” (Beyth-Marom κ.ά., 1991). Πιο συγκεκριμένα, ωστόσο, ένα πρόβλημα “είναι μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα σύνολο

καταστάσεων στις οποίες το άτομο πρέπει να ανταποκριθεί προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον του” (D’Zurilla & Goldfried, 1971).

Είναι η προσανατολισμένη προς μία απάντηση πτυχή των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που τις κάνει να ξεχωρίζουν από τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Wehmeyer, 1995). Οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που απαιτούν επίλυση σε καθημερινή βάση. Η επίλυση προβλημάτων διακρίνεται σε επίλυση απρόσωπων προβλημάτων και σε επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων ή διαφορετικά κοινωνικών προβλημάτων (Wehmeyer, 1995). Παρόλο που και οι δύο τύποι των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων είναι σημαντικοί για τον αυτοπροσδιορισμό, οι διαπροσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες είναι ύψιστης σημασίας για την ανάδειξη της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς (Wehmeyer, 1995). Η κοινωνική επίλυση προβλημάτων, η οποία διαφορετικά αναφέρεται ως διαπροσωπική γνωστική επίλυση προβλημάτων, δίνει έμφαση στις γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να ανταπεξέρχονται στις συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις του κόσμου στον οποίο ζουν (Wehmeyer, 1995). Στην ειδική αγωγή τα προγράμματα παρέμβασης εστιάζουν σημαντικά στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Όπως η διαδικασία επιλογής, έτσι και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι ενσωματωμένες σχεδόν σε όλες τις διαδικασίες της λήψης αποφάσεων (Wehmeyer, 1995). Στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ακολουθούνται τρία βασικά βήματα: (1) η αναγνώριση του προβλήματος, (2) η ανάλυση του προβλήματος και (3) η επίλυσή του (Wehmeyer, 1995). Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη αυτών των δεξιοτήτων (Izzo, Pritz, & Ott, 1990).

Στοχοθέτηση και απόδοση στην επίτευξη του στόχου

Για να είναι κάποιος ο καθοριστικός παράγοντας στη ζωή του, πρέπει να αποκτήσει τις δεξιότητες που χρειάζονται για το σχεδιασμό, τη στοχοθέτηση και την επίτευξη των στόχων (Wehmeyer, 1995). Ο όρος “στόχος” αφορά ένα κατασκεύασμα που συμπεριλαμβάνει πολλαπλές σημασίες και σύμφωνα με τους Locke και Latham (1990) “περιλαμβάνει το ουσιαστικό νόημα όρων όπως η πρόθεση, η εργασία, η προθεσμία, ο σκοπός, ο στόχος και το τέλος. Όλοι αυτοί οι όροι έχουν κοινό το γεγονός ότι υπάρχει κάτι που το άτομο θέλει να πετύχει” (σ. 2).

Αν και οι αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές είναι σκόπιμες, είναι λάθος να υπάρχει η αντίληψη ότι όλες οι ενέργειες που κατευθύνονται ως προς ένα στόχο γίνονται συνειδητά (Wehmeyer, 1995). Ο Locke και Latham (1990) επισημαίνουν ότι ο έλεγχος κατά τη διάρκεια πολλών ενεργειών γίνεται έμμεσα, επειδή η ενέργεια μπορεί, κατά κάποιο τρόπο, να είναι συνηθισμένη. Ένα παράδειγμα που παραθέτουν οι συγκεκριμένοι συγγραφείς είναι ότι όταν ένα άτομο κουνάει το χέρι του, τυπικά δεν υπάρχει καμιά συνειδητή πρόθεση να κινηθεί κάθε μυς για τον έλεγχο της κίνησης του χεριού (Locke & Latham, 1990). Αντιθέτως, οι εν λόγω ενέργειες γίνονται αυτόματα, και αν και η πρόθεση του ατόμου ήταν να κουνήσει το χέρι του, μεγάλο μέρος της ενέργειας δεν ήταν συνειδητά καθορισμένο (Locke & Latham, 1990).

Επιπλέον, οι αυτοπροσδιοριζόμενες και προσανατολισμένες ως προς ένα στόχο συμπεριφορές δεν είναι πάντα πετυχημένες ή δεν εκπληρώνουν τον επιδιωκόμενο στόχο (Wehmeyer, 1995). Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά δεν μπορεί να κριθεί ή να καθοριστεί από την επιτυχία μιας πράξης ακριβώς όπως η κατευθυνόμενη ως προς ένα στόχο ενέργεια δεν μπορεί να καθοριστεί από την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Wehmeyer, 1995).

Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες για την προώθηση των δεξιοτήτων της στοχοθέτησης και της απόδοσης στην επίτευξη του στόχου θα επικεντρωθούν στον εντοπισμό και τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων, στην ανάπτυξη στόχων και καθηκόντων για την επιδίωξη του σκοπού που τέθηκε αρχικά, και στις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος (Wehmeyer, 1995). Ο Martino (1993) έκανε κάποιες σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με τον εντοπισμό και τη διατύπωση στόχων:

1. Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι.
2. Οι στόχοι πρέπει να είναι εφικτοί.
3. Οι στόχοι πρέπει να αντανακλούν αυτό στο οποίο ο μαθητής επιθυμεί να βελτιωθεί.
4. Οι μαθητές πρέπει να θέτουν συγκεκριμένες, πρακτικές ημερομηνίες έναρξης και λήξης.
5. Οι στόχοι πρέπει να καταγράφονται.
6. Οι στόχοι πρέπει να παρατίθενται σε ότι αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
7. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθούν την πρόοδό τους.

Οι διαδικασίες εκπαιδευτικού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων περιστρέφονται γύρω από τη στοχοθέτηση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση (Wehmeyer, 1995). Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αυτή, από το δημοτικό σχολείο μέχρι και την αποφοίτηση, παρέχει το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προώθηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων στοχοθέτησης και απόδοσης στην επίτευξη του στόχου (Wehmeyer, 1995). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς μπορούν να προβάλλουν αποτελεσματικές δεξιότητες, όπως είναι ο εντοπισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, η περιγραφή των στόχων, η εφαρμογή σχεδίων που βασίζονται στους στόχους, και η επαναξιολόγηση και βελτίωση των σχεδίων (Wehmeyer, 1995).

Αυτό-παρατήρηση, αυτό-αξιολόγηση και αυτό-ενίσχυση

Ο Whitman (1990) ορίζει την αυτό-ρύθμιση ως “ένα πολύπλοκο σύστημα που επιτρέπει στο άτομο να εξετάσει το περιβάλλον του και το εύρος των αντιδράσεων στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, προκειμένου να πάρει αποφάσεις σχετικά με το πώς να ενεργήσει, να ενεργήσει, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του και να αναθεωρήσει τα σχέδια του όταν το κρίνει απαραίτητο”. Ο Whitman (1990) υποστηρίζει ότι ένα άτομο για να επιδείξει αυτό-ρύθμιση πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το τι δεξιότητες να χρησιμοποιεί και σε ποιες καταστάσεις, να εξετάζει το έργο του και την αποτελεσματικότητά της στρατηγικής του, και να διατυπώνει, να θεσπίζει και να αξιολογεί ένα σχέδιο δράσης, με τυχόν αναθεωρήσεις αν και όπου κριθεί απαραίτητο. Στην αυτό-ρύθμιση συγκαταλέγονται οι δεξιότητες της αυτό-παρακολούθησης (παρατήρηση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος), της αυτό-αξιολόγησης, κατά την οποία κάποιος κρίνει την αποτελεσματικότητά της συμπεριφοράς του μέσω της σύγκρισης ανάμεσα σε αυτό που κάνει και σε αυτό που θα έπρεπε να κάνει, και της αυτό-ενίσχυσης (Wehmeyer, 1995).

Εσωτερικό σημείο ελέγχου

Αν και ο έλεγχος σε μια δεδομένη κατάσταση δεν είναι απαραίτητος για τον αυτοπροσδιορισμό, η πεποίθηση ότι κάποιος έχει τον έλεγχο των αποτελεσμάτων που είναι σημαντικά για τη ζωή του είναι ύψιστης σημασίας για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά αυτό-προσδιοριζόμενη (Wehmeyer, 1995). Οι άνθρωποι που διακατέχονται από τέτοιες πεποιθήσεις, το εσωτερικό σημείο ελέγχου αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους (Wehmeyer, 1995).

Ο Mercer και Snell (1977) ορίζουν το εσωτερικό σημείο ελέγχου ως εξής: «όταν ένα άτομο διακατέχεται από εσωτερικό σημείο ελέγχου, βλέπει την ενίσχυση ως την κατά

κύριο λόγο συνέπεια των ίδιων των πράξεων του. Αντιθέτως, αν ένα άτομο διακατέχεται από εξωτερικό σημείο ελέγχου, βλέπει την ενίσχυση ως αποτέλεσμα εξωτερικών δυνάμεων, μερικές από τις οποίες είναι η τύχη, η μοίρα και η ευκαιρία» (σ. 183).

Το εσωτερικό σημείο ελέγχου έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης, και με αυξανόμενο χρόνο και προσοχή σε καθήκοντα που αφορούν το σχολείο (Lefcourt, 1976). Σύμφωνα με τον Wehmeyer (1995) τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι μαθητές που αισθάνονται να έχουν τον έλεγχο στη ζωή τους και στο πεπρωμένο τους, αποδίδουν καλύτερα από τους μαθητές που θεωρούν ότι άλλοι άνθρωποι ή περιστάσεις υπαγορεύουν και κατευθύνουν τη ζωή τους.

Υπάρχει περιορισμένη έρευνα αναφορικά με το σημείο ελέγχου σε άτομα με αναπηρίες, και κυρίως σε νέους και ενήλικες με νοητική υστέρηση (Wehmeyer, 1995). Ωστόσο, στην περιορισμένη έρευνα που υπάρχει, οι Dudley-Marling, Snider και Tarver (1982) βρήκαν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερα σκορ στο εξωτερικό σημείο ελέγχου απ' ό,τι έχουν οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία. Το ίδιο παρατηρείται και στα άτομα με νοητική υστέρηση (Wehmeyer, 1994). Αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στο γεγονός ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να παίρνουν σωστές και αποτελεσματικές αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Wehmeyer, 1993).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί το μαθησιακό περιβάλλον και να αξιολογηθεί η επίδρασή του στις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά το σημείο ελέγχου (Wehmeyer, 1995). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά ελεγχόμενο στυλ μάθησης ή των οποίων οι τάξεις είναι αυστηρώς δομημένες με ένα συγκεκριμένο τρόπο, περιορίζουν την ανάπτυξη των θετικών αντιλήψεων του σημείου ελέγχου (Wehmeyer, 1995). Απεναντίας, η τάξη μπορεί να δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από μέρους των μαθητών και περισσότερη παρέμβαση

στις ίδιες τους τις ενέργειες, όπως για παράδειγμα η απόκτηση του δικού τους εκπαιδευτικού υλικού (Wehmeyer, 1995).

Θετικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα και θετικές προσδοκίες για το αποτέλεσμα

Σύμφωνα με τον Bandura (1977), οι θετικές πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα και οι θετικές προσδοκίες για το αποτέλεσμα σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην «πεποίθηση ότι μπορεί κανείς να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για την παραγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Bandura, 1977, σ. 193). Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα αφορούν την πεποίθηση του ατόμου ότι αν εμφανίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, θα προκύψει το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Τόσο οι θετικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα όσο και οι θετικές προσδοκίες για το αποτέλεσμα είναι αναγκαίες, αλλά όχι επαρκείς, για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά αυτό-προσδιοριζόμενη (Wehmeyer, 1995). Ένα άτομο πρέπει να πιστέψει ότι (1) μπορεί να εμφανίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που χρειάζεται για να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και (2) αν αυτή η συμπεριφορά εμφανιστεί, θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Wehmeyer, 1995). Από την άλλη, αν ένα άτομο δεν πιστέψει ότι μπορεί να εμφανίσει μια συμπεριφορά, τότε κατά συνέπεια δεν θα εμφανίσει αυτήν τη συμπεριφορά (Wehmeyer, 1995).

Τα αυστηρά δομημένα περιβάλλοντα περιορίζουν στα άτομα με αναπηρίες την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη δυνατότητα επιλογών και τη λήψη αποφάσεων, τους εμποδίζουν να αναπτύξουν ένα εσωτερικό σημείο ελέγχου και δεν τους μαθαίνουν ότι είναι αποτελεσματικοί και ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα (Wehmeyer, 1995).

Αυτό-αντίληψη και αυτογνωσία

Για να μπορέσει κάποιου η συμπεριφορά να θεωρηθεί αυτό-προσδιοριζόμενη, θα πρέπει το άτομο να γνωρίζει τις δυνάμεις του, τις αδυναμίες του, τις ικανότητες και τους περιορισμούς του, καθώς και πώς να χρησιμοποιεί αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του για να επηρεάζει θετικά την ποιότητα ζωής του (Wehmeyer, 1995). Για την ακρίβεια, ο Wehmeyer (1995) υποστηρίζει ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά της κατανόησης του εαυτού που αποτελούν στην ουσία απαραίτητη προϋπόθεση για να εμφανίσει κάποιος αυτό-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά:

1. Να καταλάβει ότι είναι ξεχωριστός και μοναδικός.
2. Να διατηρεί μια σταθερή ταυτότητα στην πάροδο του χρόνου.

2.4 Εργαλεία αξιολόγησης για τον αυτοπροσδιορισμό

Ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης του αυτοπροσδιορισμού είναι η κλίμακα *The Arc's Self-Determination Scale (SDS)* των Wehmeyer και Kelchner (1995). Η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού Arc αποτελεί ένα εργαλείο που συμπεριλαμβάνει στις νόρμες του, εκτός από τον τυπικό πληθυσμό, και άτομα με οπτική αναπηρία (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenburg, & Little, 2013· Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, & Lawrence, 2007). Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη κλίμακα έχει προσαρμοστεί στο παρελθόν και σε ελληνικό πληθυσμό, στα πλαίσια έρευνας που διεξήγαγε η Φέτση με στόχο να αξιολογήσει τον αυτοπροσδιορισμό σε άτομα με νοητική αναπηρία (2008).

Η κλίμακα Arc έχει σταθμιστεί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν 500 μαθητές από σχολεία πέντε πολιτειών της Αμερικής (Τέξας, Βιρτζίνια, Αλαμπάμα, Κονέκτικατ και Κολοράντο). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από τα 14 έως τα 22 έτη με μέσο όρο τα 17,08 έτη. Μερικοί από τους συμμετέχοντες ήταν μαθητές με αναπηρία

(μαθησιακές δυσκολίες, νοητική αναπηρία, κινητική αναπηρία, αυτισμό, προβλήματα λόγου) και οι υπόλοιποι χωρίς αναπηρία (Wehmeyer, 1995).

Ο Wehmeyer (1995) υποστηρίζει ότι η κλίμακα του αυτοπροσδιορισμού σχεδιάστηκε για να αποτελέσει το μέσο που θα βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρία να προσδιορίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να ενδυναμωθούν ψυχολογικά, να αποκτήσουν τη δική τους φωνή μέσα στην τάξη. Δύναται να χρησιμοποιηθεί από τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό μόνο για να διερευνήσει τις αντιλήψεις του ίδιου του μαθητή σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό του και σε καμία περίπτωση δεν είναι αποδεκτή η χρήση του ως εργαλείο αποκλεισμού κάποιων μαθητών από υπηρεσίες και προγράμματα. Με λίγα λόγια, δεν αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο με την αυστηρή έννοια των ψυχομετρικών εργαλείων.

Η χρήση της κλίμακας Arc συνιστάται σε περιπτώσεις όπου επιδιώκεται η μελέτη της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων, εκπαιδευτικών στρατηγικών και παιδαγωγικού υλικού αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό, και γενικότερα η μελέτη της επίδρασης του περιβάλλοντος και των εμπειριών στον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών (Wehmeyer, 1995).

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι συμπληρώνεται από το ίδιο το άτομο με αναπηρία. Αυτό κατά πολλούς μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που δίνονται μέσω της κλίμακας. Η άποψη αυτή στηρίζεται στη γενικότερη φιλοσοφία ότι τα άτομα με αναπηρία, και κυρίως με νοητική, δεν είναι ικανά να γνωρίζουν και να απαντούν ορθά για διάφορες πτυχές του εαυτού τους και της προσωπικής τους ζωής. Ωστόσο, οι κατασκευαστές υποστηρίζουν με έμφαση την αξιοπιστία της κλίμακας, καθώς, σύμφωνα με τους ίδιους, η κλίμακα κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιορίζει στο ελάχιστο δυνατό τα προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Wehmeyer, 1995· Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996).

Όσον αφορά τη δομή της κλίμακας του αυτοπροσδιορισμού, αποτελείται από 72 ερωτήσεις-σημεία και παρέχει δεδομένα για τον ολικό αυτοπροσδιορισμό του ατόμου, στηριζόμενα σε μετρήσεις των τεσσάρων θεμελιωδών χαρακτηριστικών του αυτοπροσδιορισμού (της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της αυτοπραγμάτωσης).

Η κλίμακα χωρίζεται σε 4 ενότητες. Η πρώτη ενότητα, η οποία χωρίζεται σε 6 υποτομείς, μετρά την αυτονομία του ατόμου και συμπεριλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-32. Να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις-σημεία που αναφέρονται στην πρώτη ενότητα, υιοθετήθηκαν από τη Λειτουργική Λίστα Αυτονομίας (Autonomous Functioning Checklist- AFC). Συγκεκριμένα, ο πρώτος και δεύτερος υποτομέας μετρούν την ανεξαρτησία του ατόμου στα πλαίσια της λειτουργίας του στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Οι υπόλοιποι 4 υποτομείς αφορούν τη δράση του ατόμου με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του. Ο συμμετέχων καλείται να επιλέξει από μία 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert τη συχνότητα με την οποία ο ίδιος πιστεύει ότι εμφανίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η πρώτη βαθμίδα της κλίμακας αντιστοιχεί στην απάντηση «Δεν το κάνω ακόμα κι αν έχω την ευκαιρία», η δεύτερη βαθμίδα αντιστοιχεί στην απάντηση «Το κάνω μερικές φορές όταν έχω την ευκαιρία», η τρίτη βαθμίδα στην απάντηση «Το κάνω τις περισσότερες φορές που έχω την ευκαιρία» και η τέταρτη στην απάντηση «Το κάνω κάθε φορά που έχω την ευκαιρία».

Η δεύτερη ενότητα, η οποία αποτελείται από 2 υποτομείς και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις 33-41, μετρά την αυτορρύθμιση του ατόμου. Συγκεκριμένα, ο πρώτος υποτομέας μετρά την ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών γνωστικών προβλημάτων, όπου ο συμμετέχων καλείται, αρχικά, να διαβάσει την αρχή και το τέλος από 6 συνολικά ιστορίες και, έπειτα, να συμπληρώσει με τον τρόπο που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλο τη μέση της ιστορίας. Στο δεύτερο υποτομέα, που αφορά τη στοχοθέτηση και την απόδοση στην

επίτευξη του στόχου, το άτομο πρέπει να καταγράψει το ανώτερο 4 ενέργειες που πιστεύει ότι χρειάζεται να κάνει για να πετύχει τους μελλοντικούς στόχους που έχει θέσει ο ίδιος στις 3 ερωτήσεις που παρουσιάζονται στην κλίμακα.

Η τρίτη ενότητα παρέχει ενδείξεις για την ψυχολογική ενδυνάμωση του ατόμου. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις-σημεία, τα οποία δηλώνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του ατόμου. Οι 16 αυτές ερωτήσεις-σημεία αφορούν σε 3 περιοχές και συγκριμένα στο σημείο ελέγχου, την αυτό-δραστηριότητα και την αναμονή αποτελεσμάτων. Ο συμμετέχων καλείται να διαβάσει 2 αντιφατικές δηλώσεις και να επιλέξει ανάμεσα σε αυτές.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα της κλίμακας μετρά την αυτοπραγμάτωση και αποτελείται από 15 ερωτήσεις-σημεία, τα οποία μετρούν τη γνώση του εαυτού, την αποδοχή του εαυτού, την αυτοπεποίθηση, το αυτό-αίσθημα και την ολοκλήρωση του εαυτού του μαθητή. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια σειρά από δηλώσεις, σημειώνοντας εάν συμφωνούν ή διαφωνούν.

Το ανώτερο όριο βαθμολογίας που διαθέτει η κλίμακα είναι 148 βαθμοί (σε επίπεδο ανεπεξέργαστων βαθμολογιών) και οι υψηλές βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν υψηλό αυτοπροσδιορισμό. Η επεξεργασία των βαθμολογιών παρέχει δύο τύπων ποσοστιαίες βαθμολογίες: τη ποσοστιαία βαθμολογία με βάση τις νόρμες του δείγματος και την ποσοστιαία θετική βαθμολογία. Η βαθμολογία με βάση τις νόρμες του δείγματος εξάγεται ξεχωριστά για κάθε έναν από τους υποτομείς των 4 ενότητων, συνολικά για την κάθε ενότητα και συνολικά για τον ολικό αυτοπροσδιορισμό του συμμετέχοντα. Η ποσοστιαία θετική βαθμολογία εξάγεται για την κάθε ενότητα συνολικά και όχι ξεχωριστά για κάθε έναν από τους υποτομείς, όπως συμβαίνει με την ποσοστιαία βαθμολογία. Επίσης, εξάγεται ποσοστιαία θετική βαθμολογία και για τον ολικό αυτοπροσδιορισμό του ατόμου.

Ένα άλλο μέσο αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί το εργαλείο *Evaluation of Self-Determination Instrument (ESI)*, το οποίο περιέχει 24 ερωτήσεις-σημεία (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007). Για την ακρίβεια, μέσω αυτού του εργαλείου ζητείται από τα μέλη του προσωπικού να κατατάξουν τα άτομα που έχουν υπό την εποπτεία τους σε μια κλίμακα που κυμαίνεται από το 1 (υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού) έως το 7 (χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού), όπου το 1 αντιστοιχεί στην κατάσταση στην οποία το άτομο πάντα αποφασίζει/ πάντα εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη, τις σκέψεις ή τα συναισθήματά του, και το 7 στην κατάσταση σύμφωνα με την οποία οι άλλοι είναι αυτοί που πάντα αποφασίζουν και το άτομο δεν εκφράζει ποτέ ανοιχτά τη γνώμη, τις σκέψεις ή τα συναισθήματά του. Η κλίμακα αξιολογεί:

- τον αυτοπροσδιορισμό σε διάφορες καθημερινές δραστηριότητες. Εδώ περιέχονται 13 ερωτήσεις-σημεία. Τα μέλη του προσωπικού καλούνται να επιλέξουν ποιος είναι αυτός που αποφασίζει σε διάφορα ζητήματα της καθημερινής διαβίωσης. Παρακάτω παρατίθενται μερικά παραδείγματα:
- ✓ Τί να φορέσω: είναι το ίδιο το άτομο που αποφασίζει πάντα/ είναι οι άλλοι (το προσωπικό, οι γονείς) που αποφασίζουν.
- ✓ Τί ώρα να πάω για ύπνο: είναι το ίδιο το άτομο που αποφασίζει πάντα/ είναι οι άλλοι (το προσωπικό, οι γονείς) που αποφασίζουν.
- ✓ Πώς να διακοσμήσω το δωμάτιό μου: είναι το ίδιο το άτομο που αποφασίζει πάντα/ είναι οι άλλοι (το προσωπικό, οι γονείς) που αποφασίζουν.

Οι πιθανές βαθμολογίες κυμαίνονται από το 13 έως το 91.

- τον αυτοπροσδιορισμό στην έκφραση γνώμης, ιδεών και συναισθημάτων. Στο συγκεκριμένο μέρος υπάρχουν 5 ερωτήσεις-σημεία. Παρατίθενται δύο παραδείγματα:

✓ Τα συναισθήματα του ατόμου: πάντα τα εκφράζει ανοιχτά/ ποτέ δεν τα εκφράζει ανοιχτά.

✓ Τι σκέφτεται για τους άλλους: πάντα το εκφράζει ανοιχτά/ ποτέ δεν το εκφράζει ανοιχτά.

Οι πιθανές βαθμολογίες κυμαίνονται από το 5 έως το 35.

➤ τον αυτοπροσδιορισμό σε δραστηριότητες και υποχρεώσεις. Εδώ περιέχονται 3 ερωτήσεις-σημεία. Παρακάτω παρατίθενται κάποια παραδείγματα:

✓ Δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει στη διάρκεια της ημέρας: είναι το ίδιο το άτομο που αποφασίζει πάντα/ είναι οι άλλοι που αποφασίζουν επί το πλείστον.

✓ Υποχρεώσεις: είναι το ίδιο το άτομο που αποφασίζει πάντα τι υποχρεώσεις θα αναλάβει/ είναι οι άλλοι (το προσωπικό, οι γονείς) που αποφασίζουν για τις υποχρεώσεις που θα αναλάβει το άτομο.

Οι πιθανές βαθμολογίες κυμαίνονται από το 3 έως το 21.

➤ τον αυτοπροσδιορισμό σε επιλογές και επιθυμίες. Σε αυτό το μέρος υπάρχουν 3 ερωτήσεις-σημεία. Παρατίθενται 2 παραδείγματα:

✓ Αυτό που επιθυμεί: το άτομο πάντα καταφέρνει να το πετύχει/ δεν καταφέρνει ποτέ να το πετύχει.

✓ Οι επιλογές του: το άτομο πάντα καταφέρνει οι επιλογές του να είναι σεβαστές προς τους άλλους/ δεν καταφέρνει ποτέ οι επιλογές του να είναι σεβαστές προς τους άλλους.

Οι πιθανές βαθμολογίες κυμαίνονται από το 3 έως το 21.

2.5 Αυτοπροσδιορισμός και αναπηρία

2.5.1 Αυτοπροσδιορισμός και άλλες αναπηρίες

Ο αυτοπροσδιορισμός άρχισε να αναδύεται στο χώρο της ειδικής αγωγής τη δεκαετία του 1990, σε μια σειρά προσπαθειών να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, & Little, 2013).

Ο Wehmeyer (2005) υποστηρίζει ότι ο βαθμός αναπηρίας ενός μαθητή καθορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και το όφελος προώθησης του αυτοπροσδιορισμού. Αξίζει να κάνουμε αναφορά σε μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Wehmeyer, Agran και Hughes (2000) σε 1.219 εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη διερεύνηση της κατανόησης από μέρους τους της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού και της προώθησής του. Το 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειονότητα υποστήριζαν σε μεγάλο βαθμό τις προσπάθειες διδασκαλίας και προώθησης δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer κ.ά., 2000). Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά. Ωστόσο, λιγότερο ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή επηρέαζε σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και το όφελος προώθησης του αυτοπροσδιορισμού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι που δουλεύουν με παιδιά με ήπιες αναπηρίες θεωρούν τη διδασκαλία των θεμελιωδών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού ύψιστης σημασίας, σε αντίθεση με τους δασκάλους που δουλεύουν με παιδιά με βαριές αναπηρίες, οι οποίοι δε θεωρούν τόσο σημαντική τη διδασκαλία των βασικών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer κ.ά., 2000).

Δε φαίνεται, όμως, τις απόψεις των εκπαιδευτικών να τις ασπάζονται και τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. Για την ακρίβεια, σε μία διεθνή έρευνα που διεξήγαγαν οι Schalock

κ.ά. (2005) σε 2.042 συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι 778 ήταν άτομα με αναπηρία, οι 491 μέλη των οικογενειών των ατόμων με αναπηρία και οι 773 επαγγελματίες στον τομέα των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης, με σκοπό να κατατάξουν τη σημαντικότητα των βασικών τομέων της ποιότητας ζωής, οι μαθητές με αναπηρία κατέταξαν τον αυτοπροσδιορισμό σημαντικά πιο ψηλά απ' ότι έκαναν οι επαγγελματίες και τα μέλη των οικογενειών τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, απ' όλους τους τομείς που απαρτίζουν την ποιότητα ζωής, οι επαγγελματίες και τα μέλη οικογενειών βαθμολόγησαν τη σπουδαιότητα του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρία πολύ χαμηλά.

Σύμφωνα με τους Wehmeyer και Kelchner (1996), τα άτομα με αναπηρία εμφανίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού και έχουν συχνά χαμηλά ποσοστά στην περάτωση των σπουδών τους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Τα παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα του Houchins (2002), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν χαμηλότερα ποσοστά αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία.

Οι Wehmeyer και Metzler (1995) διαπίστωσαν ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν είναι δυνατό να χαρακτηριστούν ως υψηλά αυτοπροσδιοριζόμενα, σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, οι οποίοι φαίνεται να κάνουν περισσότερες επιλογές και να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο σε αυτές. Επιπρόσθετα, βρήκαν ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δε συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη ζωή τους, καθώς οι επιλογές τους περιορίζονται σε πιο απλές, όπως είναι η επιλογή ενδυμασίας ή η επιλογή ψυχαγωγικής δραστηριότητας. Αντιθέτως, όσον αφορά τις αποφάσεις μεγαλύτερης βαρύτητας, όπως είναι η επιλογή συγκατοίκου ή η συγκατάθεση σε διαδικασίες ιατρικής φύσεως, φαίνεται πως στερούνται της δυνατότητας να προβούν σε αυτές (Wehmeyer & Metzler, 1995).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν ο Hatton και οι συνεργάτες του (2004), οι οποίοι επιχείρησαν να εξετάσουν τις ευκαιρίες που δίνονται για συμμετοχή σε αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές σε 560 ενήλικες με νοητική αναπηρία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι οι ευκαιρίες που δίνονταν στα άτομα με νοητική αναπηρία για τη λήψη αποφάσεων σε καθημερινά ζητήματα μικρής σημασίας ήταν πολύ περισσότερες από τις ευκαιρίες που τους δίνονταν για επιλογές σε σημαντικά ζητήματα. Για παράδειγμα, ο μεγαλύτερος βαθμός αυτοπροσδιορισμού σημειώθηκε στην υποκλίμακα «πού θα φάω το γεύμα μου», ενώ οι μικρότεροι βαθμοί σε υποκλίμακες που σχετίζονταν με την επιλογή του βοηθητικού προσωπικού και την επιθεώρηση της εργασίας που προσέφεραν (Hatton κ.ά., 2004).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει και η έρευνα που πραγματοποίησε η Φέτση (2008) σε 32 άτομα (εκ των οποίων τα 15 είχαν μαθησιακές δυσκολίες και τα 17 νοητική αναπηρία) που κυμαίνονταν ηλικιακά από 13 έως 21 ετών, με σκοπό να αξιολογήσει τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού τους. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, σημειώθηκαν χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Al-Zboon και Smadi (2015) σε 141 γυναίκες με αναπηρία, εκ των οποίων οι 50 είχαν νοητική αναπηρία, οι 36 προβλήματα ακοής, οι 30 οπτική αναπηρία και οι 25 κινητική αναπηρία, με σκοπό να αξιολογήσουν τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού τους, τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επίπεδα αυτοπροσδιορισμού στους τέσσερις βασικούς τομείς (αυτονομία, αυτό-ρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτό-πραγμάτωση). Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής του Gillis (2011), τα οποία έδειξαν ότι οι γυναίκες με αναπηρία έχουν υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Να σημειωθεί ότι το δείγμα των Al-Zboon και Smadi επιλέχτηκε από επτά μεγάλα κέντρα επαγγελματικής

αποκατάστασης. Αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε στα μέτρια επίπεδα αυτοπροσδιορισμού που κατέδειξαν οι γυναίκες με αναπηρία, καθώς τόσο η εκπαίδευση όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός ενισχύουν τον αυτοπροσδιορισμό (Al-Zboon & Smadi, 2015). Οι Verdugo, Martín-Ingelmo, Jordán de Urríes, Vicent και Sánchez (2009) τονίζουν ότι τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού συνήθως είναι υψηλότερα για άτομα που κυμαίνονται ηλικιακά από τα 16 έως τα 45, και ιδιαίτερα γι' αυτά που λαμβάνουν υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης ή που απασχολούνται επαγγελματικά. Από την άλλη, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες που είχαν προβλήματα ακοής, οπτική αναπηρία και κινητική αναπηρία είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τις γυναίκες που είχαν νοητική αναπηρία (Al-Zboon & Smadi, 2015). Μέσα απ' αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στον αυτοπροσδιορισμό είναι το νοητικό επίπεδο του ατόμου (Strnadová & Evans, 2012· Wehmeyer & Garner, 2003).

2.5.2 Αυτοπροσδιορισμός και οπτική αναπηρία

Οι Robinson και Lieberman (2004) σε μία έρευνα που διεξήγαγαν με δείγμα 54 μαθητές με οπτική αναπηρία (8-23 χρονών), βρήκαν πως στα άτομα αυτά δεν παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων φαίνεται να είναι αυτοί που παίρνουν αποφάσεις και κάνουν επιλογές σε θέματα που αφορούν τη ζωή αυτών των ατόμων (Robinson & Lieberman, 2004). Παρατηρείται, λοιπόν, πως η συμπεριφορά των μαθητών με οπτική αναπηρία δε χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι δεν κάνουν επιλογές και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες (Robinson & Lieberman, 2004).

Βέβαια, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές με οπτική αναπηρία να αρχίζουν να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν και επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή.

Οι Lieberman και Stuart (2002) επιχείρησαν τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε 51 κωφούς και τυφλούς ενήλικες με σκοπό να μελετήσουν τις ψυχαγωγικές τους προτιμήσεις. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, βρήκαν ότι το 60% των συμμετεχόντων δεν ήταν ικανοποιημένο με τις τρέχουσες δραστηριότητες αναψυχής. Για την ακρίβεια, οι δραστηριότητες αναψυχής για τις οποίες εκδήλωσαν ενδιαφέρον απείχαν σημαντικά από τις τρέχουσες δραστηριότητές τους (Lieberman & Stuart, 2002). Η μεγάλη αυτή απόκλιση φαίνεται να οφείλεται σε διάφορα εμπόδια, όπως είναι η έλλειψη των μέσων μαζικής μεταφοράς, τα ανεπαρκή προγράμματα για τα άτομα με αναπηρία, η έλλειψη χρόνου και επικοινωνίας, καθώς και οι αρνητικές στάσεις των ανθρώπων που προσφέρουν αυτές τις δραστηριότητες (Lieberman & Stuart, 2002). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν την ανάγκη για πρόωπη παρέμβαση σε ψυχαγωγικές ευκαιρίες και για επιλογή από μέρους των ίδιων των ατόμων με οπτική αναπηρία από ένα ευρύ φάσμα επιλογών (Lieberman & Stuart, 2002). Όσο πιο νωρίς γνωρίζουν τις επιλογές που είναι διαθέσιμες προς αυτούς, τόσο πιο πιθανό είναι να κάνουν συνειδητές επιλογές στις οποίες θα ενέχει έντονα το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού και να αποκτούν πρόσβαση σε κατάλληλα ψυχαγωγικά προγράμματα.

Σύμφωνα με έρευνες, η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική σε πολλούς τομείς της ζωής των ατόμων με αναπηρία (Konrad, Fowler, Walker, Test, & Wood, 2007· Powers κ.ά., 2012· Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012· Shogren κ.ά., 2013· Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, & Lawrence, 2007). Συγκεκριμένα, η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με αναπηρία έχει ως αποτέλεσμα τη στοχοθέτηση και την απόδοση στην επίτευξη των στόχων τους, καθώς και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής

εκπαίδευσης (Shogren κ.ά., 2012). Επιπρόσθετα, ο αυτοπροσδιορισμός συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία (Konrad κ.ά., 2007). Ακόμη μεγαλύτερη είναι η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην ομαλή μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Powers κ.ά., 2012· Shogren κ.ά., 2013· Wehmeyer κ.ά., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μετάβαση στην ενήλικη ζωή

Οι άνθρωποι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους περνούν από πολλές μεταβατικές φάσεις. Για παράδειγμα, το τέλος του δημοτικού και η αρχή του γυμνασίου αποτελεί μια μετάβαση (μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Οι Cooley και Moeschler (1993) υποστηρίζουν ότι βιώνουμε πολλές μεταβάσεις στη διάρκεια της ζωής μας, μερικές από τις οποίες τις μοιραζόμαστε με τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας, όπως είναι ο γάμος και η εύρεση νέας δουλειάς, ενώ άλλες είναι από μόνες τους θεμελιώδεις, όπως για παράδειγμα η γέννηση, η εφηβεία και ο θάνατος. Ωστόσο, η πιο κρίσιμη μετάβαση στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου θεωρείται η μετάβασή του στην ενήλικη ζωή. Για τα περισσότερα άτομα η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνεπάγεται τη μετάβαση από το σχολείο στον εργασιακό χώρο, τη δημιουργία μακροχρόνιων σχέσεων, ενδεχομένως την ανάληψη γονεϊκού ρόλου, καθώς και κάποιες αλλαγές σε ψυχολογικό επίπεδο (Young κ.ά., 2011). Η μετάβαση σε νέα δουλειά και οι οικογενειακοί ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν, καθώς και οι προσδοκίες που συνοδεύουν όλα αυτά, αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Hutteman, Hennecke, Orth, Reitz, & Specht, 2014). Επομένως, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή δεν είναι μόνο μια περίοδος ενηλικίωσης για κάποιον, αλλά μια στιγμή κατά την οποία παίρνονται σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή του (Young κ.ά., 2011).

Η μετάβαση από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή κάθε ανθρώπου και μια σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία στη διάρκεια της ζωής του (Stewart, Law, Rosenbaum, & Willms, 2001). Αποτελεί μέρος μιας σειράς παραγγελθέντων σταδίων ανάπτυξης που σχετίζονται με την ηλικία, με κοινωνικούς ρόλους και με διάφορα γεγονότα (Scheer, Unger, & Brown, 1996). Αυτό που κάνει τη

μετάβαση στην ενήλικη ζωή ακόμη πιο ξεχωριστή είναι το γεγονός ότι η ίδια δεν αποτελεί μια αυτοτελή διαδικασία. Αντιθέτως, πολλές είναι οι πτυχές που τη συνθέτουν, εκ των οποίων οι πιο κοινές είναι η εργασιακή απασχόληση, η ρύθμιση του τρόπου ζωής, η ζωή σε κοινότητα, η οικονομική ανεξαρτησία, η δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων, η σεξουαλικότητα, ο γάμος και η γονεϊκή ιδιότητα, καθώς και η αναψυχή (Wehman, 2006).

3.1 Ορισμοί

Η αρχή της ενηλικίωσης είναι μια περίοδος κατά την οποία τα άτομα μεταβαίνουν συχνότερα και παίρνουν περισσότερες αποφάσεις απ' ό,τι θα έκαναν σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο της ζωής τους (Elder, 1985).

Όσον αφορά τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, οι McGinty και Fish (1992) παραθέτουν τον εξής ορισμό:

«μία φάση ή ένα χρονικό διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της δεύτερης δεκαετίας της ζωής του ανθρώπου που χωρίζεται εκπαιδευτικά και διοικητικά. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης το άτομο μεταβαίνει από τις υπηρεσίες για το παιδί στις υπηρεσίες για τον ενήλικα, από το σχολείο στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και από την εξάρτηση της παιδικής ηλικίας στην ανάληψη ευθυνών ... μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται στο διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της ενηλικίωσης, και επιτυγχάνει την ισορροπημένη κατάσταση εξάρτησης και ανεξαρτησίας, κάτι το οποίο αναμένει μια συγκεκριμένη κοινότητα από τα ενήλικα μέλη της» (σ. 6).

Ο Halpern (1992) ορίζει τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή ως «μια περίοδο κόπου που διαρκεί τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια αφότου οι έφηβοι αποφοιτήσουν από το

σχολείο και ως μια περίοδο απaráμιλλης προσπάθειας να αναλάβουν μια σειρά από ρόλους ενηλίκων στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσονται» (σ. 203).

Η πρόωγη ενήλικη ζωή αποτελεί μια χρονική περίοδο όπου οι αλληλεπιδράσεις και η επιρροή των γονιών και των συνομηλίκων εξασθενούν, και αντικαθίστανται σε κάποιο βαθμό από τη στήριξη και την επιρροή των συντροφικών σχέσεων (Giordano, Phelps, Manning, Longmore, 2008).

Οι Young κ.ά. (2011) ορίζουν τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή ως την αρχή του τέλους της παιδικής ηλικίας και την παράταση της εφηβείας. Είναι μια περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας τόσο τα άτομα που μεταβαίνουν στην ενήλικη ζωή όσο και οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφονται, ανησυχούν για την πρόσβασή τους στον κοινωνικό, οικονομικό και νομικό χώρο ενός ενήλικα (Young κ.ά., 2011).

3.2 Εργαλεία αξιολόγησης για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή

Ένα από τα εργαλεία αξιολόγησης της μετάβασης στην ενήλικη ζωή αποτελεί το *Transition Planning Inventory-Updated Version (TPI-UV)*. Χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τις γνώσεις, τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των ατόμων για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή και αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες (Carter, Brock, & Trainor, 2014· Clark & Patton, 2006· Rehfeldt, Clark, & Lee, 2012). Το συγκεκριμένο εργαλείο δίνεται προς συμπλήρωση στον ίδιο το μαθητή, στους γονείς ή τους κηδεμόνες του και σε έναν ή περισσότερους επαγγελματίες στο σχολείο (Clark & Patton, 2006).

Όσον αφορά τη δομή του, το TPI-UV αποτελείται από 4 τυποποιημένα έντυπα (το έντυπο για το μαθητή, το έντυπο για το σπίτι, το έντυπο για το σχολείο, καθώς και το έντυπο για το προφίλ του μαθητή και για περαιτέρω στοιχεία αξιολόγησης). Συγκεκριμένα,

περιλαμβάνει 46 προτάσεις/δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τους 9 τομείς που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για την ομαλή και επιτυχή μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Αυτοί οι 9 τομείς είναι οι εξής (Clark & Patton, 2006):

- Εργασία (προτάσεις/δηλώσεις 1-5)
- Μετέπειτα εκπαίδευση (προτάσεις/δηλώσεις 6-10)
- Καθημερινή διαβίωση (προτάσεις/δηλώσεις 11-16)
- Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (προτάσεις/δηλώσεις 17-19)
- Συμμετοχή στην κοινότητα (προτάσεις/δηλώσεις 20-25)
- Υγεία (προτάσεις/δηλώσεις 26-31)
- Αυτοπροσδιορισμός (προτάσεις/δηλώσεις 32-36)
- Επικοινωνία (προτάσεις/δηλώσεις 37-40)
- Διαπροσωπικές σχέσεις (προτάσεις/δηλώσεις 41-46).

Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις/δηλώσεις στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού είναι οι εξής:

- ✓ «Το άτομο αναγνωρίζει και αποδέχεται τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του»
- ✓ «Εκφράζει με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα και τις ιδέες του προς τους άλλους»
- ✓ «Θέτει προσωπικούς στόχους»,

ενώ στον τομέα της συμμετοχής στην κοινότητα είναι οι παρακάτω:

- ✓ «Ξέρει τα δικαιώματά του»
- ✓ «Συμμετέχει στα κοινά ως ενεργός πολίτης»
- ✓ «Ξέρει να χρησιμοποιεί με επιτυχία ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών».

Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις/δηλώσεις που αντανακλούν το τρέχον επίπεδο των επιδόσεων ή των

λειτουργιών που εμφανίζει ο κάθε μαθητής σταθερά σε κάθε τομέα της μετάβασης στην ενήλικη ζωή (Clark & Patton, 2006). Μια κλίμακα από το 0 (*διαφωνώ απόλυτα*) έως το 5 (*συμφωνώ απόλυτα*) παρέχει στον συμμετέχοντα ένα φάσμα απαντήσεων για να δείξει το βαθμό συμφωνίας του σε κάθε σημείο που πιστεύει ότι ο μαθητής έχει πετύχει και με συνέπεια καταδεικνύει την απόδοσή του. Με λίγα λόγια, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν από μια 6βάθμια κλίμακα τύπου Likert με πιθανές απαντήσεις από το *διαφωνώ απόλυτα* έως το *συμφωνώ απόλυτα*. Επιπρόσθετα, υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξουν την απάντηση *ακατάλληλη ερώτηση* ή την απάντηση *δε γνωρίζω* (Clark & Patton, 2006).

Σε αντίθεση με το *Transition Planning Inventory (TPI)*, το *Transition Planning Inventory-Updated Version (TPI-UV)* περιλαμβάνει ένα αναθεωρημένο σύνολο περιγραφικών στοιχείων με σκοπό να δώσει περισσότερες πληροφορίες στους χρήστες αναφορικά με την πρόθεση και τη σημασία/την έννοια της κάθε πρότασης/δήλωσης ξεχωριστά (Clark & Patton, 2006). Αυτή η αλλαγή έχει ως στόχο να εξαλείψει κάποια προβλήματα, σύμφωνα με τα οποία μερικοί μαθητές δε γνωρίζουν ποιο ακριβώς είναι το νόημα των προτάσεων/δηλώσεων ή δεν ξέρουν πώς να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους.

Οι πληροφορίες που συλλέγονται από όλα τα μέρη του εργαλείου, συνοψίζονται στο αναθεωρημένο έντυπο του προφίλ του μαθητή και των επιπρόσθετων στοιχείων αξιολόγησης. Το ενημερωμένο TPI περιέχει μία ελαφρώς αναθεωρημένη φόρμα για την 5^η ενότητα του προφίλ και μία εντελώς καινούρια 6^η ενότητα στα επιπρόσθετα στοιχεία αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το προφίλ έχει πλέον μία στήλη με κενό χώρο ώστε να καθίσταται δυνατή η επιλογή για σημειώσεις σχετικά με την ερμηνεία των απαντήσεων της κλίμακας (Clark & Patton, 2006).

Μία επιπλέον αλλαγή του TPI-UV αφορά το έντυπο για το σπίτι, το οποίο είναι πλέον διαθέσιμο σε 4 διαφορετικές γλώσσες πέραν της αγγλικής. Οι γλώσσες στις οποίες

είναι διαθέσιμο είναι τα Ισπανικά, τα Κινέζικα, τα Γιαπωνέζικα και τα Κορεατικά (Clark & Patton, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το TPI-UV είναι πλέον διαθέσιμο και σε ηλεκτρονική μορφή (TPI Computer Version). Το TPI Computer Version δεν αποτελεί μέρος του TPI-UV, αλλά μία αυτόνομη, εναλλακτική έκδοση. Αυτή η έκδοση παρέχει στους μαθητές και τους γονείς τη δυνατότητα ηχητικής βοήθειας στη διάρκεια της ανάγνωσης των προτάσεων/δηλώσεων του εργαλείου, και τους προσφέρει περισσότερες πληροφορίες. Η συγκεκριμένη έκδοση προέκυψε από τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς σχετικά με τα επίπεδα ανάγνωσης των μαθητών και την έλλειψη κατανόησης αυτών που περιέχονται στο εργαλείο (Clark & Patton, 2006).

Ένα άλλο μέσο αξιολόγησης για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή αποτελεί το *Enderle-Severson Transition Rating Scale-Revised (ESTR-J-Revised, 2003)*. Για την ακρίβεια, το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί την αναθεωρημένη έκδοση του πρωτότυπου ESTR (1991) και του ενημερωμένου για πρώτη φορά ESTR (1996). Διάφορα προβλήματα, ένα από τα οποία ήταν ότι, μεταξύ των σημείων/αντικειμένων που αναφέρονταν στο εργαλείο, υπήρχαν κάποια που δε χρησίμευαν στην αξιολόγηση των μαθητών με ήπιες αναπηρίες, αποτέλεσαν το κίνητρο για τους κατασκευαστές να δημιουργήσουν μία τροποποιημένη έκδοση, το *ESTR-J-Revised*, με την ελπίδα ότι οι εκπαιδευτικοί θα το βρουν περισσότερο πρακτικό (Enderle & Severson, 2003).

Το *ESTR-J-Revised* μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα οποιασδήποτε ηλικίας και είναι περισσότερο χρήσιμο για μαθητές με ήπιες αναπηρίες. Δίνεται προς συμπλήρωση στον εκπαιδευτικό, ο οποίος, κατά προτίμηση, το συμπληρώνει σε συνεργασία με τον γονέα και/ή με τον μαθητή. Επίσης, υπάρχει και το έντυπο για τον γονέα, το οποίο του δίνεται με στόχο να παραθέσει κι ο ίδιος από τη μεριά του τις δικές του συμβουλές. Θα

ήταν χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να παρέχει στον γονέα όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τη σωστή συμπλήρωση του έντυπου.

Το ESTR-J-Revised είναι παρόμοιο με το πρωτότυπο ESTR, με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει πλέον λιγότερα σημεία/αντικείμενα και κάποιες αλλαγές σε αυτά έτσι ώστε να αντανακλά καλύτερα τις δεξιότητες των μαθητών με ήπιες αναπηρίες (Enderle & Severson, 2003).

Η κλίμακα παρέχει σκορ σε υποκλίμακες, που αφορούν 5 τομείς μετάβασης, και μια συνολική βαθμολογία επίδοσης. Οι 5 τομείς μετάβασης είναι οι ακόλουθοι:

- Εργασία
- Δραστηριότητες αναψυχής και ελεύθερου χρόνου
- Διαβίωση στο σπίτι
- Συμμετοχή στην κοινότητα
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Enderle & Severson, 2003).

Ο συμμετέχων καλείται να βαθμολογήσει τον μαθητή στους παραπάνω 5 τομείς, επιλέγοντας για κάθε πρόταση/δήλωση ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Το ΝΑΙ σημαίνει ότι ο μαθητής/εκπαιδευόμενος εκτελεί τις δεξιότητες αυτόνομα και με συνέπεια, ενώ το ΟΧΙ σημαίνει ότι ο μαθητής/εκπαιδευόμενος δεν εκτελεί τις δεξιότητες ή, αν τις εκτελεί, το κάνει χωρίς συνέπεια και αυτονομία. Η θετική απάντηση αντιστοιχεί σε ένα βαθμό, ενώ η αρνητική απάντηση δε βαθμολογείται καθόλου. Να σημειωθεί ότι μετά από κάθε πρόταση/δήλωση υπάρχει κενός χώρος όπου ο συμμετέχων μπορεί να παραθέσει κάποια σχόλια ή παραδείγματα (Enderle & Severson, 2003).

Η βαθμολογία εξάγεται ξεχωριστά για κάθε έναν από τους 5 τομείς της μετάβασης και στη συνέχεια βγαίνει η συνολική βαθμολογία επίδοσης. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στον συμμετέχοντα να μετατρέψει τις βαθμολογίες και σε ποσοστά.

Σε γενικές γραμμές, τα δεδομένα που συλλέγονται από τα εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τον καθορισμό των στόχων και των υπηρεσιών που πρέπει να περιλαμβάνονται τόσο στα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης όσο και στα Προγράμματα Μετάβασης στην Ενήλικη Ζωή.

3.3 Προγράμματα για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Williams-Diehm, Wehmeyer, Palmer, Soukup και Garner (2008), τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι η συμμετοχή των νέων στο σχεδιασμό της μετάβασής τους από το σχολείο στην ενήλικη ζωή επηρεάζει θετικά τον τρόπο που αυτοπροσδιορίζονται, κάτι το οποίο οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Ο προγραμματισμός μετάβασης για έναν μαθητή με αναπηρία περιλαμβάνει λειτουργικά προγράμματα στο σχολείο, επίσημα σχέδια που αφορούν τους γονείς και τους κοινοτικούς οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την παροχή υπηρεσιών, πολλαπλές επιλογές για αμειβόμενη απασχόληση ή για επαγγελματική κατάρτιση και κατάλληλη διαβίωση σε κοινότητα (Brollier, Shepherd, & Markley, 1994).

Τα προγράμματα μετάβασης για τους μαθητές με αναπηρία έχουν διαδοθεί σε πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια (Reguera, 1995) και η Αυστραλία είναι μία από τις χώρες που έχει συμβάλει σε αυτή τη διεθνή τάση. Ο αυτοπροσδιορισμός και η συμμετοχή του ατόμου αποτελούν τις θεμελιώδεις αρχές αυτών των προγραμμάτων και συμβάλουν στο να επιτύχει το άτομο τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στην Αυστραλία έχουν σχεδιαστεί επτά προγράμματα παρέμβασης, στα οποία δύναται να συμμετέχουν άτομα με αναπηρία. Τα προγράμματα αυτά είναι τα ακόλουθα (Laragy, 2004):

- Post School Options Program (Νέα Νότια Ουαλία, 1998).
- South Coast Transition Model (Κουίνσλαντ, 1994).
- Moving Ahead (Κουίνσλαντ, 1998).
- Startright (Νότια Αυστραλία, 2000).
- Futures for Young Adults (Βικτώρια, 2002).
- Post School Options Program (Δυτική Αυστραλία, 1994).
- Interface Program Post School Options Program (Δυτική Αυστραλία, 1997).

Σε αυτά τα προγράμματα μπορούν να συμμετέχουν νέοι άνθρωποι ανεξάρτητα από το τι μορφή αναπηρίας έχουν (Laragy, 2004). Τα προγράμματα μετάβασης ενισχύοντας τον αυτοπροσδιορισμό και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση των μαθητών με αναπηρία από το σχολείο στην ενήλικη ζωή (Laragy, 2004). Ο Laragy (2004) μέσα από τη μελέτη των χαρακτηριστικών των επτά προγραμμάτων μετάβασης, κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο βασικό συμπέρασμα είναι ότι η διαδικασία της μετάβασης μπορεί και πρέπει να ξεκινά λίγα χρόνια πριν την αποφοίτηση του ατόμου από το σχολείο (Laragy, 2004). Το δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι στα προγράμματα μετάβασης πρέπει να ενέχει το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού, καθώς μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι τα προγράμματα που συνέβαλαν περισσότερο στην επίτευξη των προσδοκιών των μαθητών ήταν εκείνα που ενέπλεκαν συστηματικά τόσο τον μαθητή όσο και την οικογένειά του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Laragy, 2004). Επιπλέον, η συστηματική και μεθοδική ενημέρωση τόσο των ίδιων των ατόμων με αναπηρία όσο και των οικογενειών τους σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται για την πιο κρίσιμη μετάβαση της ζωής τους αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων (Laragy, 2004).

Το School-to-Work program αποτελεί ένα ακόμα πρόγραμμα μετάβασης. Αυτό το πρόγραμμα, μέσω της σχολικής μάθησης, της μάθησης που βασίζεται στην εργασία και μέσω των δραστηριοτήτων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν σε νεαρή ηλικία μέσα από ένα ευρύ σύνολο επαγγελμάτων (Field κ.ά., 1998). Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν το μονοπάτι σταδιοδρομίας που θα ακολουθήσουν στην ενήλικη ζωή τους, είναι φυσικό και επόμενο να ενισχύεται σημαντικά το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους (Field κ.ά., 1998).

Οι νέοι και οι γονείς/κηδεμόνες τους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης και προτείνεται οι επιθυμίες, τα όνειρα και οι ελπίδες τους να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη λήψη αποφάσεων (Laragy, 2004). Η ενεργή συμμετοχή των γονιών αποτελεί ένα βασικό ζήτημα στο σχεδιασμό της μετάβασης. Πρώτα απ' όλα, οι γονείς έχουν το νόμιμο δικαίωμα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Brollier κ.ά., 1994). Δεύτερον, γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα και είναι μια σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες του μαθητή (Brollier κ.ά., 1994). Τρίτον, μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο μαθητής και η οικογένειά του είναι υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στα προγράμματα μετάβασης (Brollier κ.ά., 1994).

Ωστόσο, οι γονείς εμφανίζονται επιφυλακτικοί προς τα προγράμματα μετάβασης κι αυτό ίσως οφείλεται στις ανησυχίες τους για την ασφάλεια του παιδιού τους ή στο γεγονός ότι αμφισβητούν το ενδεχόμενο της επιτυχίας (Brollier κ.ά., 1994). Μπορεί να ανησυχούν για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των άλλων, για τη δέσμευση της σχολικής περιφέρειας στο πρόγραμμα μετάβασης και για την ποιότητα του προγράμματος (Hanline & Halvorsen, 1989). Επιπρόσθετα, οι γονείς φαίνεται να δυσκολεύονται να αποδεχτούν την αλλαγή στο πρόγραμμα θεραπείας από την αποκατάσταση των ιατρικών προβλημάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Turnbull & Turnbull, 1990). Επίσης, τους είναι δύσκολο να σκεφτούν το

μέλλον των παιδιών τους και να τα φανταστούν στο ρόλο του ενήλικα (Turnbull & Turnbull, 1990).

Βέβαια, υπάρχουν πολλοί τρόποι που μπορούν να συμβάλουν στην εξάλειψη των παραπάνω, που εμποδίζουν σημαντικά τη συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα μετάβασης (Brollier κ.ά., 1994). Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους γονείς να επιλέξουν πότε και πού επιθυμούν να διεξάγονται οι συναντήσεις (Brollier κ.ά., 1994). Επίσης, οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή των συγκεκριμένων επαγγελμάτων που θα περιλαμβάνονται στα προγράμματα μετάβασης (Turnbull & Turnbull, 1990). Ο σεβασμός στις πολιτιστικές προτιμήσεις και συνήθειες της κάθε οικογένειας, καθώς και η ανοιχτή επικοινωνία μπορούν να επιφέρουν ως αποτέλεσμα την άριστη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων (Brollier κ.ά., 1994).

3.4 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και αναπηρία

3.4.1 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και άλλες αναπηρίες

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνιστά μία σημαντική αλλαγή στη ζωή τόσο των νέων όσο και των οικογενειών τους (Kim & Turnbull, 2004). Η πλειοψηφία των νέων πιστεύει ότι μετά το σχολείο θα βιώσει σπουδαίες προσωπικές εμπειρίες και θα δημιουργήσει ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους (Carter, Brock, & Trainor, 2014). Τις ίδιες προσδοκίες για το μέλλον έχουν και τα άτομα με αναπηρία (Wagner, Newman, Cameto, Garza, & Levine, 2005). Ωστόσο, η αναπηρία περιορίζει το βαθμό στον οποίο θα πραγματοποιηθούν οι προσδοκίες τους (Carter, Austin, & Trainor, 2012).

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μια δύσκολη διαδικασία τόσο για τα άτομα με αναπηρία όσο και για τα άτομα χωρίς αναπηρία (Halpern, 1994· Samuels, 2015). Χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου αποτελούν η αβεβαιότητα και οι προκλήσεις (Kim &

Turnbull, 2004). Ωστόσο, για τα άτομα με αναπηρία είναι ακόμη πιο δύσκολη καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Wagner κ.ά., 2005). Για τους ενήλικες με αναπηρία και για τις οικογένειές τους, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αποτελεί μια ιδιαίτερα αγχωτική και χαοτική διαδικασία (Hallum, 1995). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα με αναπηρία, στη διάρκεια της μετάβασής τους από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, συναντούν πολλές δυσκολίες με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια για ουσιαστική επαγγελματική αποκατάσταση (Nosek, Hughes, Swedlund, Taylor, & Swank, 2003).

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή, λοιπόν, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των νέων ανθρώπων (Spencer, 1996). Για τους περισσότερους νέους με αναπηρία, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε τομείς όπως η εργασία, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή σε ένα κοινωνικό σύνολο, οι κοινωνικές σχέσεις και η υγεία παραμένουν ανέφικτα ή παροδικά (Carter κ.ά., 2014).

Ένας από τους τομείς που συναντούν δυσκολίες τα άτομα με αναπηρία είναι η εργασία. Η εύρεση σταθερής, πλήρους απασχόλησης εργασίας είναι απαραίτητη για να μπορέσει κανείς να είναι οικονομικά ανεξάρτητος, και ως εκ τούτου για πολλούς νέους είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην πορεία τους προς την ενηλικίωση (Janus, 2009). Οι μελέτες δείχνουν ότι τα άτομα με αναπηρία, μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στον εργασιακό χώρο (Janus, 2009). Σε μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Robert και Harlan (2006) σε δημόσιους υπαλλήλους με αναπηρία, βρήκαν ότι οι εργαζόμενοι με αναπηρία βιώνουν την περιθωριοποίηση, στερεότυπες συμπεριφορές, καθώς και παρενόχληση στον εργασιακό χώρο.

Οι γυναίκες με αναπηρία βιώνουν τα ίδια προβλήματα εργασίας με τις γυναίκες του γενικού πληθυσμού, τα πιο βασικά από τα οποία είναι ο χαμηλός μισθός και οι επαγγελματικές διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών (Schaller & DeLaGarza, 1995).

Είναι πιθανό να έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες σταδιοδρομίας, ως αποτέλεσμα της φύσης της αναπηρίας τους και του φύλου τους (Patterson, DeLaGarza, & Schaller, 1998). Τόσο οι γυναίκες με αναπηρία όσο και οι γυναίκες τυπικής ανάπτυξης έχουν περισσότερες πιθανότητες απ' ότι οι άντρες να βιώσουν το στρες, που σχετίζεται με την κοινωνική απομόνωση, τη φτώχεια, τη βία και άλλες μορφές θυματοποίησης (McGrath, Keita, Strickland, & Russo, 1990). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι γυναίκες με αναπηρία πέρα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω της αναπηρίας τους, καλούνται να έρθουν αντιμέτωπες και με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ανισότητα των δύο φύλων.

Οι νέοι με αναπηρία μέχρι να καταφέρουν να αποκτήσουν οικονομική ανεξαρτησία, αναγκάζονται να ζουν στο πατρικό τους σπίτι μαζί με τους γονείς τους (Riddell, Baron, & Wilson, 2001). Έτσι, γίνεται φανερό ότι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στον τομέα της εργασίας σχετίζονται σημαντικά με τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην προσπάθειά τους να ζήσουν αυτόνομα (Janus, 2009). Αναφορικά, λοιπόν, με την αυτόνομη διαβίωση, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η Δημητριάδου (2015) μέσω της διδακτορικής της διατριβής είναι πολύ ενδιαφέροντα. Για την ακρίβεια, βρήκε πως τόσο οι γονείς όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρούν πως τα παιδιά τους με νοητική αναπηρία δεν μπορούν με τις παρούσες συνθήκες να υπάρξουν και να λειτουργήσουν ανεξάρτητα, γεγονός το οποίο οφείλεται στο χαμηλό δείκτη νοημοσύνης τους και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης (Δημητριάδου, 2015). Ωστόσο, τα ίδια τα άτομα με νοητική αναπηρία φαίνεται να μην ασπάζονται τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους, καθώς υποστηρίζουν ότι δεν τους εμποδίζει κάτι από το να είναι ανεξάρτητα (Δημητριάδου, 2015). Φαίνεται να κατανοούν βέβαια ότι η οικονομική τους κατάσταση και η ύπαρξη ή όχι μιας αμειβόμενης εργασίας αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που δύνανται να εξασφαλίσουν την ανεξάρτητη διαβίωση (Δημητριάδου, 2015).

Όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και ιδιαίτερα τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (Wagner κ.ά., 1992). Για την ακρίβεια, οι νέοι με πολλαπλές αναπηρίες ή αυτοί που έχουν πρόβλημα ακοής και οπτική αναπηρία εμπλέκονται κοινωνικά λιγότερο, είτε πρόκειται για μια φιλική σχέση είτε για οικογενειακή σχέση είτε για πιο οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες (Wagner κ.ά., 1992). Ωστόσο, τόσο οι φιλικές όσο και οι οικογενειακές σχέσεις συμβάλουν σημαντικά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νέων, καθώς είναι πολύ βασικό να έχεις κάποιον τον οποίο μπορείς να τον εμπιστευτείς και να τον συμβουλευτείς (Smilansky, 1991). Στα άτομα που έχουν κάποιον να στηριχτούν παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αυτοπεποίθησης, καθώς γνωρίζουν ότι τις επιλογές και τις νέες συμπεριφορές που συναντούν στην αρχή της ενήλικής τους ζωής, δε χρειάζεται να τις αντιμετωπίσουν μόνοι τους αλλά με τη βοήθεια και τη στήριξη κάποιου κοντινού τους προσώπου (Smilansky, 1991).

Αναφορικά με το γάμο, σημειώνεται μια απότομη αύξηση ανάμεσα στους νέους με αναπηρία που παντρεύονται ή συμβιώνουν με κάποιον του αντίθετου φύλου (Wagner κ.ά., 1992). Ωστόσο, παρά αυτή την αύξηση, οι νέοι με αναπηρία εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες να παντρευτούν απ' ό,τι οι νέοι τυπικής ανάπτυξης στα 3 έως 5 χρόνια μετά την ενηλικίωσή τους (Wagner κ.ά., 1992). Όσον αφορά τη γονεϊκή ιδιότητα, σχεδόν 1 στους 4 νέους με αναπηρία έγιναν γονείς στα 3 έως 5 χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Wagner κ.ά., 1992). Οι γυναίκες με αναπηρία, συγκριτικά με τους νεαρούς άντρες, έχουν πάνω από διπλάσιες πιθανότητες να γίνουν γονείς (41% έναντι 16%), και μάλιστα έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να γίνουν γονείς απ' ό,τι οι γυναίκες του γενικού πληθυσμού (41% έναντι 28%) (Wagner κ.ά., 1992).

3.4.2 Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και οπτική αναπηρία

Σημαντικό κομμάτι στην ενήλικη ζωή ενός ανθρώπου αποτελεί η άσκηση επαγγέλματος. Οι έρευνες δείχνουν ότι στους νέους με οπτική αναπηρία παρατηρούνται εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά εργασιακής απασχόλησης, συγκριτικά με τους βλέποντες συνομηλίκους τους και με εκείνους που ανήκουν σε άλλες ομάδες αναπηρίας (Wagner, D'Amico, Marder, Newman, & Blackorby, 1992). Τα άτομα με οπτική αναπηρία όχι μόνο προσλαμβάνονται σε πολύ μικρότερα ποσοστά, αλλά είναι και λιγότερο πιθανό να προσληφθούν σε θέση ανάλογη με τα προσόντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Leonard, 2002). Επιπλέον, πληρώνονται λιγότερο από τους άλλους εργαζόμενους και βρίσκονται σε δυσμενή θέση αναφορικά με την εργασιακή τους ανέλιξη (Roy, Dimigen, & Taylor, 1996).

Σύμφωνα με το Γραφείο Στατιστικών Εργασίας των ΗΠΑ (BLS), το 79% των ατόμων με οπτική αναπηρία (από 16 ετών και άνω) δεν εργάζεται, ενώ μόνο το 21% φαίνεται να συμμετέχει ενεργά στον εργασιακό χώρο (American Foundation for the Blind [AFB], 2017). Να σημειωθεί ότι αυτά τα στατιστικά δεδομένα συλλέχθηκαν το Σεπτέμβριο του 2016 (American Foundation for the Blind [AFB], 2017).

Σε μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Wolffe και Sacks (1997) σε 32 άτομα με οπτική αναπηρία και σε 16 βλέποντες, με σκοπό να εξετάσουν τέσσερις βασικούς τομείς - ακαδημαϊκή συμμετοχή και επίδοση, καθημερινή διαβίωση και προσωπική φροντίδα, δραστηριότητες αναψυχής και ψυχαγωγίας, εργασιακή και επαγγελματική εμπειρία- βρήκαν ότι το είδος και η φύση της εργασίας ήταν πολύ περιορισμένα για τα άτομα με οπτική αναπηρία σε σύγκριση με τους βλέποντες συνομηλίκους τους.

Αξίζει να αναφερθούμε σε μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Shaw, Gold και Wolffe (2007) σε δείγμα 328 νέων με οπτική αναπηρία που κυμαίνονταν ηλικιακά από 15 έως 21 και από 22 έως 30. Συγκεκριμένα από τους 328 νέους, οι 131 είχαν νομική τύφλωση και οι 197 νομικά μειωμένη όραση (Shaw κ.ά., 2007). Η έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει τις

εμπειρίες των νέων που σχετίζονται με την εργασία, καθώς και τις προσπάθειες που γίνονται από μέρους τους για την εύρεση εργασίας (Shaw κ.ά., 2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλά ποσοστά στον τομέα της εργασίας μεταξύ αυτών των νέων, παρά το επίπεδο εκπαίδευσής τους που ήταν παρόμοιο με εκείνο των νέων τυπικής ανάπτυξης (Shaw κ.ά., 2007). Τα ευρήματα επίσης αποκάλυψαν ότι οι ενήλικες με οπτική αναπηρία δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εύρεση εργασίας και γίνονται ελάχιστες προσπάθειες από μέρους τους (Shaw κ.ά., 2007). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες που ήταν επαγγελματικά ενεργοί δήλωσαν ότι βιώνουν μια σειρά από εμπόδια στον εργασιακό χώρο, αλλά το σημαντικό είναι ότι εξέφρασαν μεγάλη αισιοδοξία για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων (Shaw κ.ά., 2007).

Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που παρατηρούνται στα άτομα με οπτική αναπηρία φαίνεται να σχετίζονται με την ανωριμότητα που επιδεικνύουν ως προς τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Ochs & Roessler, 2001). Επιπλέον, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συμβάλει σε αυτά τα χαμηλά ποσοστά εργασιακής απασχόλησης είναι το γεγονός ότι οι εργοδότες είναι συνήθως διστακτικοί ως προς το να προσλάβουν άτομα με οπτική αναπηρία (Crudden, McBroom, Skinner, & Moore, 1998). Σύμφωνα με τους Wolffe και Candela (2002), οι λόγοι για τους οποίους οι εργοδότες αποφεύγουν να προσλάβουν άτομα με οπτική αναπηρία είναι οι εξής: (1) ανησυχούν για τα έξοδα στα οποία πρέπει να προβούν για τις εγκαταστάσεις στον εργασιακό χώρο, (2) φοβούνται για τις καθυστερήσεις που είναι πιθανό ότι θα επιδείξουν αυτά τα άτομα στη διάρκεια επιτέλεσης των εργασιακών τους καθηκόντων και (3) ανησυχούν για τυχόν δυσκολίες που πιθανόν θα προκύψουν μέσω της απόλυσης ενός εργαζόμενου με οπτική αναπηρία, του οποίου η απόδοση δεν κρίθηκε ικανοποιητική. Βέβαια, ενθαρρυντικό είναι ένα από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι παραπάνω ερευνητές, σύμφωνα με το οποίο οι εργοδότες που έχουν προσλάβει στο παρελθόν άτομα

με αναπηρία είναι πολύ πιο πιθανό να προσλάβουν ξανά άτομα με αναπηρία στο μέλλον (Wolffe & Candela, 2002).

Σε σύγκριση με τα άτομα που απασχολούνται εργασιακά, όσοι είναι άνεργοι έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές, να σημειώσουν μεγαλύτερα ποσοστά στην κατανάλωση αλκοόλ και να έχουν χαμηλά επίπεδα στον τομέα της αυτοεκτίμησης και της ποιότητας ζωής (Van Dongen, 1997).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με τα χαμηλά ποσοστά εργασιακής απασχόλησης που παρατηρούνται στα άτομα με οπτική αναπηρία είναι η έλλειψη στις βασικές δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης (DeLaGarza & Erin, 1993). Μερικές απ' αυτές τις δεξιότητες είναι: η προσωπική υγιεινή, το ντύσιμο, η φροντίδα των ρούχων, η καθαριότητα του σπιτιού, η ετοιμασία φαγητού, η διαχείριση χρημάτων, η κοινωνική επικοινωνία, η χρήση ενός τηλεφώνου, η γραπτή επικοινωνία, η διαχείριση του χρόνου και η οργάνωση (Hazekamp & Huebner, 1989). Τα άτομα που έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες που αφορούν στην καθημερινή διαβίωση, εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να αναπτύξουν κοινωνικά δίκτυα (DeMario, 1990). Οι εργοδότες εκτιμούν τους εργαζόμενους που είναι αποτελεσματικοί στον τομέα της επικοινωνίας, τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους, είναι αξιόπιστοι, πληρούν τα καθήκοντά τους, έχουν μια θετική στάση, χρησιμοποιούν σωστά τις δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας και έχουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης (DeMario, 1990). Ωστόσο, δυστυχώς τα άτομα με οπτική αναπηρία φαίνεται να υπολείπονται των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης σε σχέση με τους βλέποντες συνομηλίκους τους (Lewis & Iselin, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή- Ανασκόπηση ερευνών

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα μείζον θέμα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Ουκ ολίγα είναι τα ευεργετικά αποτελέσματα που επιφέρει ο αυτοπροσδιορισμός στα άτομα με αναπηρία και στα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Οι Deci, Vallerand, Pelletier και Ryan (1991) υποστηρίζουν ότι μέσω της προώθησης του αυτοπροσδιορισμού προκύπτουν θετικά αποτελέσματα, τα οποία είναι ωφέλιμα τόσο για την κοινωνία όσο και για το ίδιο το άτομο.

Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία (Chambers κ.ά., 2007· Lachapelle κ.ά., 2005· McDougall, Evans, & Baldwin, 2010· Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007· Wehmeyer & Schalock, 2001· Wehmeyer & Schwartz, 1998), για την ανεξάρτητη διαβίωσή τους και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Wehmeyer & Gragoudas, 2004· Wehmeyer & Palmer, 2003· Wehmeyer & Schwartz, 1997), καθώς φυσικά και για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή (Powers κ.ά., 2012).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wehmeyer και Schwartz (1998) σε δείγμα 50 ατόμων με αναπηρία, βρήκαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής. Για την ακρίβεια, για τα άτομα που ανέφεραν υψηλά επίπεδα ποιότητας ζωής εντοπίστηκε ότι ήταν και περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενα, σε αντίθεση με εκείνους που ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας ζωής, για τους οποίους διαφάνηκε ότι ήταν από λίγο έως καθόλου αυτοπροσδιοριζόμενοι (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας που διεξήγαγαν οι

Lachapelle κ.ά. (2005) σε 182 ενήλικες με αναπηρία που ζούσαν στον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες, το Βέλγιο και τη Γαλλία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές βρήκαν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτό-ρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτό-πραγμάτωση) συμβάλλουν σημαντικά στα υψηλά επίπεδα της ποιότητας ζωής (Lachapelle κ.ά., 2005). Οι παραπάνω έρευνες συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των McDougall κ.ά. (2010), οι οποίοι βρήκαν ότι ο αυτοπροσδιορισμός συσχετίζεται με τους υποτομείς της ποιότητας ζωής των νέων με αναπηρία.

Ωστόσο, τα ευεργετικά αποτελέσματα του αυτοπροσδιορισμού δεν περιορίζονται μόνο στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, αλλά επεκτείνονται παραπέρα. Για την ακρίβεια, ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις πιο ελπιδοφόρες προτάσεις για την αντιμετώπιση και την εξάλειψη των αδυναμιών που εντοπίζονται στο ζήτημα της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Field κ.ά., 1998). Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτές, οι οποίοι εύχονται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν προγράμματα μετάβασης που στοχεύουν στο να βελτιώσουν τη ζωή των μαθητών μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, είναι να προσδιορίσουν ποιες ακριβώς είναι αυτές οι πρακτικές που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρία (Test κ.ά., 2009). Μεταξύ, λοιπόν, των δεξιοτήτων που συμβάλουν στη βελτίωση της ζωής των μαθητών με αναπηρία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο είναι ο αυτοπροσδιορισμός (Benitez, Lattimore, & Wehmeyer, 2005· Wehmeyer & Palmer, 2003· Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Οι Wehmeyer και Schwartz (1997) επιχείρησαν να μετρήσουν τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε 80 μαθητές με αναπηρία την τελευταία τους χρονιά στο λύκειο. Ένα χρόνο αργότερα, ανακάλυψαν ότι οι μαθητές που ήταν περισσότερο

αυτοπροσδιοριζόμενοι, ήταν και περισσότερο ανεξάρτητοι και είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εργάζονται και να αμείβονται (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Για την ακρίβεια, το 80% των μαθητών που ανήκαν στην ομάδα υψηλού αυτοπροσδιορισμού εργαζόταν ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή του, ενώ μόνο το 43% των μαθητών που ανήκαν στην ομάδα χαμηλού αυτοπροσδιορισμού εργαζόταν (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Επίσης, μεταξύ των νέων που εργάζονταν, αυτοί που ήταν υψηλά αυτοπροσδιοριζόμενοι αμείβονταν σημαντικά καλύτερα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που χαρακτηρίζονταν από χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα των Wehmeyer και Palmer (2003), οι οποίοι εξέτασαν ποια ήταν η κατάσταση στην οποία βρίσκονταν 94 νέοι με αναπηρία ένα και τρία χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους, οι αυτοπροσδιοριζόμενοι μαθητές ήταν περισσότερο πιθανό να μη ζουν πλέον εκεί που ζούσαν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, και την τρίτη χρονιά μετά την αποφοίτησή τους τα αποτελέσματα παρέμεναν ίδια με τη μόνη διαφορά ότι είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να ζουν αυτόνομα (Wehmeyer & Palmer, 2003). Επιπλέον, οι αυτοπροσδιοριζόμενοι μαθητές ήταν περισσότερο πιθανό να έχουν μια δουλειά, είτε μερικής είτε πλήρους απασχόλησης, και μάλιστα είχαν στατιστικά σημαντικές προόδους στο να επωφεληθούν από τα προνόμια της δουλειάς, μεταξύ των οποίων ήταν η άδεια των διακοπών, η αναρρωτική άδεια και η ασφάλεια υγείας (Wehmeyer & Palmer, 2003). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Benitez κ.ά. (2005), οι οποίοι βρήκαν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού στη διάρκεια του σχολείου σχετίζεται θετικά με την επιθυμητή έκβαση για τους μαθητές με αναπηρία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, διαφαίνεται πόσο σημαντικός είναι ο αυτοπροσδιορισμός και ότι οι επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση πρέπει να ενισχύσουν στο σχολείο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στις αποφάσεις και τις ενέργειες που επηρεάζουν τη ζωή τους, να αυξήσουν την ανεξαρτησία τους· με λίγα λόγια δηλαδή, να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να γίνουν περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενοι (Field κ.ά., 1998). Εξάλλου, η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές με οπτική αναπηρία έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποδοτική (Agran, Hong, & Blankenship, 2007).

Η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι η προώθησή του μέσω των προγραμμάτων μετάβασης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα προγράμματα μετάβασης που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στο παρελθόν είχαν ως αποτέλεσμα την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην κοινότητα (Laragy, 2004). Οι Kohler και Field (2003) συνιστούν τον προσεκτικό και συντονισμένο σχεδιασμό προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των τελευταίων τάξεων του σχολείου, με στόχο την προετοιμασία για την ομαλή μετάβαση των νέων στην ενήλικη ζωή. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι μια σειρά από προγράμματα μετάβασης, στα οποία μάλιστα θεμελιώδη αρχή αποτελεί ο αυτοπροσδιορισμός, υπόσχονται και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα (Alwell & Cobb, 2009· Test κ.ά., 2009). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Powers κ.ά. (2012), βρήκαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή, κατάφεραν να ολοκληρώσουν το σχολείο, να βρουν εργασία και να ζήσουν αυτόνομα.

Επομένως, από τα παραπάνω προκύπτει ότι για τη στήριξη της διαδικασίας της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, οι μαθητές με αναπηρία χρειάζεται να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν

την ευκαιρία να αναλάβουν πραγματικές ευθύνες. Οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες αυτό-συνηγορίας και αυτοπροσδιορισμού, και κατ' αυτό τον τρόπο να είναι σε θέση να συζητήσουν για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, για τα μελλοντικά τους σχέδια και για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή (Schuman, 2011).

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μέσα από έρευνες τεκμηριώνεται η αποτελεσματικότητα του αυτοπροσδιορισμού στη διαδικασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή για τα άτομα με οπτική αναπηρία.

Όπως προαναφέρθηκε, στα άτομα με οπτική αναπηρία δεν παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους (Robinson & Lieberman, 2004). Εν αντιθέσει, το ρόλο αυτό έχουν φροντίσει να αναλάβουν τα άτομα του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού τους περιγύρου, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Robinson & Lieberman, 2004). Ωστόσο, η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή μετάβαση των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Benitez κ.ά., 2005· Powers κ.ά., 2012· Wehmeyer & Gragoudas, 2004· Wehmeyer & Palmer, 2003).

Πέρα από τα προβλήματα που συναντούν τα άτομα με οπτική αναπηρία όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό, παρόμοια προβλήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν στη διάρκεια της μετάβασής τους από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Αυτή η περίοδος είναι ιδιαίτερα αγχωτική τόσο για τα άτομα με οπτική αναπηρία όσο και για τους γονείς τους (Hallum, 1995). Δυστυχώς, στην πλειοψηφία τους τα άτομα με οπτική αναπηρία κάποιες φορές δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν το σχολείο, δεν πετυχαίνουν την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, δυσκολεύονται να βρουν εργασία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ζήσουν αυτόνομα αλλά να αναγκάζονται να συμβιώνουν με τα άτομα που έμεναν πριν την αποφοίτησή τους από το σχολείο, που τις περισσότερες φορές είναι οι γονείς τους (Carter κ.ά., 2014· Riddell κ.ά., 2001). Τα άτομα, λοιπόν, με

οπτική αναπηρία φαίνεται πως δεν τα καταφέρνουν επαρκώς στον εργασιακό τομέα, στις κοινωνικές τους δεξιότητες και σχέσεις, καθώς και στο να ζήσουν αυτόνομα (Elsman, van Rens, & van Nispen, 2016).

Τη λύση για την ομαλή μετάβαση των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή φαίνεται να την προσφέρει ο αυτοπροσδιορισμός (Powers κ.ά., 2012· Wehmeyer & Gragoudas, 2004). Οι νέοι με οπτική αναπηρία μαθαίνοντας ακόμη από τη σχολική τους ηλικία να παίρνουν ουσιαστικές αποφάσεις και να κάνουν επιλογές που επηρεάζουν άμεσα την προσωπική τους ζωή, κάνουν ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη του στόχου, που είναι η μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο “μετάβαση στην ενήλικη ζωή” η πρώτη σκέψη που κάνουμε όλοι συνήθως είναι ότι αυτός ο όρος αφορά απλά την ενηλικίωση. Κι όμως, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αφορά κάτι παραπάνω· αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση, την οικονομική ανεξαρτησία, την αυτόνομη διαβίωση, τις κοινωνικές σχέσεις, το γάμο και την ανάληψη του γονεϊκού ρόλου (Young κ.ά., 2011).

Όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση, ο αυτοπροσδιορισμός παίζει καταλυτικό ρόλο. Οι νέοι με οπτική αναπηρία που είναι υψηλά αυτοπροσδιοριζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να βγουν στην αγορά εργασίας, να διεκδικήσουν μια καλή θέση με καλό μισθό και να ενημερωθούν για τα προνόμια από τα οποία μπορούν να επωφεληθούν (Wehmeyer & Palmer, 2003). Όντας επαγγελματικά αποκατεστημένοι, μπορούν αυτομάτως να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι και να ζήσουν αυτόνομα.

Φαίνεται, λοιπόν, πως τα θετικά αποτελέσματα της συμβολής του αυτοπροσδιορισμού στην εργασιακή κατάσταση των ατόμων με οπτική αναπηρία έχουν αντίκτυπο και στην αυτόνομη διαβίωσή τους. Όπως είδαμε και παραπάνω, τα άτομα με οπτική αναπηρία δεν έχουν ιδιαίτερα καλλιεργημένες τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, κάτι το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε πολλά προβλήματα, απ’ τα οποία το πιο

σημαντικό είναι η απόκλισή τους από τον εργασιακό χώρο (DeLaGarza & Erin, 1993· DeMario, 1990). Επομένως, η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με οπτική αναπηρία δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους που σχετίζονται με την αυτόνομη διαβίωση.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη τεράστια σημασία που έχει ο αυτοπροσδιορισμός και συνειδητοποιώντας πόσο κρίσιμη είναι η περίοδος της μετάβασης των ατόμων με οπτική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, είναι πολύ σημαντικό να βρεθούν τρόποι για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού από τα σχολικά ακόμη χρόνια. Ένας τρόπος διδασκαλίας των θεμελιωδών χαρακτηριστικών και βασικών συστατικών του αυτοπροσδιορισμού είναι τα προγράμματα μετάβασης. Μέσα από αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία απαιτητικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν τον έλεγχο στις ενήλικες ζωές τους (Alwell & Cobb, 2009· Test κ.ά., 2009).

Σε ό, τι αφορά τη σχεδίαση των προγραμμάτων μετάβασης στην ενήλικη ζωή, είναι πολύ σημαντικό να γίνονται προσεκτικά και συντονισμένα βήματα. Αρχικά, ένα πολύ βασικό στάδιο που προηγείται του σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης αποτελεί η αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων τόσο των γονέων και των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των ατόμων με αναπηρία σχετικά με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Ένα απ' αυτά τα εργαλεία αξιολόγησης αποτελεί το *Transition Planning Inventory (TPI)*, το οποίο αποτελεί ένα ιδιαίτερα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο (Clark & Patton, 1997). Έπειτα, μπορεί να ακολουθήσει ο σχεδιασμός των προγραμμάτων μετάβασης, στα οποία είναι πολύ σημαντικό να ενέχει έντονα το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού (Laragy, 2004). Δηλαδή, να διδάχτούν τα άτομα που θα συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και να τους δοθεί η ευκαιρία να εμπλακούν σε τέτοιου είδους

συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα, θα γίνουν περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενα και αυτόνομα, και θα μπορούν να πάρουν αποφάσεις ύψιστης σημασίας και να προβούν οι ίδιοι σε ενέργειες που θα καθορίσουν τη μετέπειτα ζωή τους μετά την ενηλικίωση.

Σύμφωνα με την Powers και τους συνεργάτες της (2012), μερικά από τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα μετάβασης είναι η ολοκλήρωση των σπουδών, η εύρεση εργασίας και η αυτόνομη διαβίωση.

Συνοψίζοντας, η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί μια από τις καλύτερες πρακτικές για τα προγράμματα και τις υπηρεσίες μετάβασης, καθώς έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά η σπουδαία του συμβολή στα περισσότερα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω της μετάβασης στην ενήλικη ζωή.

Αναφορικά με τις προτάσεις που έχω να κάνω για περαιτέρω βελτίωση πάνω στο θέμα που μελέτησα είναι ότι κατά τη διάρκεια της μελέτης μου παρατήρησα ότι δεν υπάρχουν πολλές σύγχρονες έρευνες που να αφορούν την έρευνα της διαδικασίας της μετάβασης στα άτομα με αναπηρία. Εξ ου και ο λόγος που στην εργασία μου κάνω αναφορές και σε όχι τόσο σύγχρονες μελέτες. Εξάλλου, σκοπός μου ήταν να προσπαθήσω να καλύψω όσο πιο ευρεία γίνεται το θέμα του αυτοπροσδιορισμού και της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Επιπλέον, μία άλλη αδυναμία αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας είναι ότι έχω κάνει αναφορές σε έρευνες που δεν έχουν μόνο ως δείγμα άτομα με οπτική αναπηρία, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να μελετούν τον αυτοπροσδιορισμό στα άτομα με οπτική αναπηρία. Κυρίως οι έρευνες που αφορούν τον αυτοπροσδιορισμό έχουν ως δείγμα άτομα με νοητική αναπηρία. Η επισήμανση των αδυναμιών της έρευνας γίνεται με σκοπό να δοθεί ερέθισμα στους ερευνητές για μελλοντική μελέτη αυτού του θέματος στα άτομα με οπτική αναπηρία.

Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Δημητριάδου, Ι. (2015). *Η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία: Μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Φέτση, Ο. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: Πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσσες

Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(8), 453-464.

Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.

Al-Zboon, E., & Smadi, J. (2015). Self-determination of women with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 412-421.

American Foundation for the Blind (2017). *Interpreting Bureau of Labor Statistics Employment Data*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο, 2017, από το <http://www.afb.org/>.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baron, J., & Brown, R. V. (1991). Introduction. Στο J. Baron, & R. V. Brown, *Teaching Decision Making to Adolescents* (σ. 7-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Benitez, D. T., Lattimore, J., & Wehmeyer, M. L. (2005). 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), 431-447.

Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Jacobs Quadrel, M., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: A critical review. Στο J. Baron, & R. V. Brown, *Teaching Decision Making to Adolescents* (σ. 19-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brollier, C., Shepherd, J., & Markley, K. F. (1994). Transition from school to community living. *The American Journal of Occupational Therapy, 48*(4), 346-353.

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(1), 50-63.

Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 47*(4), 245-255.

Chambers, C., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15*(1), 3-15.

- Clark, G. M., & Patton, J. R. (2006). *Transition Planning Inventory-Updated Version: Administration and resource guide*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Cooley, W. C., & Moeschler, J. B. (1993). Counseling in the health care relationship. Στο G. H. S. Singer, & L. E. Powers, *Families, Disability, and Empowerment: Active Coping Skills and Strategies for Family Interventions*. London: Paul H. Brookes.
- Crudden, A., McBroom, L. W., Skinner, A. L., & Moore, J. E. (1998). Comprehensive examination of barriers to employment among persons who are blind and visually impaired. Mississippi State: Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision, Mississippi State University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Education Psychologist*, 26, 325-346.
- DeLaGarza, D. V., & Erin, J. N. (1993). Employment status and quality of life of graduates of a state residential school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87(6), 229-233.
- DeMario, N. (1990). *Non-academic competencies for elementary level students with visual impairments*. Toronto: Council for Exceptional Children.
- Dudley-Marling, C. C., Snider, V., & Tarver, S. G. (1982). Locus of control and learning disabilities: A review and discussion. *Perceptual and Motor Skills*, 54(2), 503-514.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.

- Elder, G. H. (1985). Perspectives on the life course. Στο G. H. Elder, *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions* (σ. 23-49). New York: Cornell University Press.
- Elsman, E. B. M., van Rens, G. H. M. B., & van Nispen, R. M. A. (2016). Impact of visual impairment on the lives of young adults in the Netherlands: A concept-mapping approach. *Disability and Rehabilitation*, 1-12.
- Enderle, J., & Severson, S. (2003). *Enderle-Severson Transition Rating Scales* (3rd Ed.). Moorhead, MN: ESTR Publications.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128.
- Gillis, L. T. L. (2011). *Self-determination in young African American women with disabilities during the transition process* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). University of South Florida, South Florida.
- Giordano, P. C., Phelps, K. D., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2008). Adolescent academic achievement and romantic relationships. *Social Science Research*, 37(1), 37-54.
- Hallum, A. (1995). Disability and the transition to adulthood: Issues for the disabled child, the family, and the pediatrician. *Current Problems in Pediatrics*, 25(1), 12-50.

- Halpern, A. S. (1992). Transition: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*, 58(3), 202-211.
- Halpern, A. S. (1994). Quality of life for students with disabilities in transition from school to adulthood. *Social Indicators Research*, 33, 193-236.
- Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487-492.
- Hatton, C., Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Kessissoglou, S., & Walsh, P. N. (2004). The Resident Choice Scale: A measure to assess opportunities for self-determination in residential settings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 103-113.
- Hazekamp, J., & Huebner, K. M., (1989). *Program planning and evaluation for blind and visually impaired students: National guidelines for educational excellence*. New York: American Foundation for the Blind.
- Houchins, D. E. (2002). Self-determination knowledge instruction and incarcerated students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(3), 132-151.
- Hutteman, R., Hennecke, M., Orth, U., Reitz, A. K., & Specht, J. (2014). Developmental tasks as a framework to study personality development in adulthood and old age. *European Journal of Personality*, 28(3), 267-278.
- Izzo, M. V., Pritz, S. G., & Ott, P. (1990). Teaching problem-solving skills: A ticket to a brighter future. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 13(1), 23-26.
- Janus, A. L. (2009). Disability and the transition to adulthood. *Social Forces*, 88(1), 99-120.

- Kim, K. H., & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(1), 53-57.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education, 37*(3), 174-183.
- Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan, 75*(1), 12-20.
- 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.
- 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.
- Laragy, C. (2004). Self-determination within Australian school transition programmes for students with a disability. *Disability & Society, 19*(5), 519-530.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leonard, R. (2002). Predictors of job-seeking behavior among persons with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(9), 635-644.

- Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344.
- Lieberman, L., & Stuart, M. (2002). Self-determined recreational and leisure choices of individuals with deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(10), 724-735.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Maxson, L. L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16(1), 53-61.
- Martino, L. R. (1993). A goal-setting model for young adolescent at risk students. *Middle School Journal*, 24(5), 19-22.
- McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252-260.
- McGinty, J., & Fish, J. (1992). *Learning Support for Young People in Transition: Leaving School for Further Education and Work (Children with Special Needs)*. Buckingham: Open University Press.
- McGrath, E., Keita, G. P., Strickland, B. R., & Russo, N. F. (1990). *Women and Depression: Risk Factors and Treatment Issues: Final Report of the American Psychological Association's National Task Force on Women and Depression*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Mercer, C. D., & Snell, M. E. (1977). *Learning Theory Research in Mental Retardation: Implications for Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Mithaug, D. E. (1998). Invited commentary: Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 41-43.
- Nosek, M. A., Hughes, R. B., Swedlund, N., Taylor, H. B., & Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social Science & Medicine*, 56, 1737-1747.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170-176.
- Patterson, J. B., DeLaGarza, D., & Schaller, J. (1998). Rehabilitation counseling practice: Considerations and interventions. Στο R. M. Parker, & E. M. Szymanski, *Rehabilitation Counseling: Basics and beyond* (σ. 269-302). Austin, TX: Pro-Ed.
- Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L. D., Drummond, D., & Swank, P. (2012). My life: Effects of longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, 34, 2179-2187.
- Reguera, L. (1995). A change in outlook: From work to school. *Prospects*, 25(2), 245-259.

- Rehfeldt, J. D., Clark, G. M., & Lee, S. W. (2012). The effects of using the transition planning inventory and a structured IEP process as a transition planning intervention on IEP meeting outcomes. *Remedial and Special Education, 33*(1), 48-58.
- Riddell, S., Baron, S., & Wilson, A. (2001). The significance of the learning society for women and men with learning difficulties. *Gender and Education, 13*(1), 57-73.
- Robert, P. M., & Harlan, S. L. (2006). Mechanisms of disability discrimination in large bureaucratic organizations: Ascriptive inequalities in the workplace. *The Sociological Quarterly, 47*(4), 599-630.
- Robinson, B. L., & Lieberman, L. J. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 98*(6), 351-366.
- Roy, A. W. M., Dimigen, G., & Taylor, M. (1996). Types of supportive intervention sought by visually impaired graduates to assist their transition from education to employment. *British Journal of Visual Impairment, 14*(2), 66-70.
- Samuels, C. (2015). Students face uncertain paths after special education. *Education Week, 34*(33), 2-4.
- Schaller, J., & DeLaGarza, D. (1995). Issues of gender in vocational testing and counseling. *Journal of Job Placement, 11*(1), 6-14.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M. L., Jiancheng, X., & Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation, 110*(4), 298-311.
- Scheer, S. D., Unger, D. G., & Brown, M. B. (1996). Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood. *Adolescence, 31*(121), 127-131.

- Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: How are these youths faring? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *101*(1), 7-21.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, *33*(5), 320-330.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2013). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, *48*(4), 256-267.
- Simpson, G., & Weiner, W. (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smilansky, M. (1991). *Friendship in Adolescence and Young Adulthood*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Spencer, K. (1996). Transition services: From school to adult life. Στο J. Case-Smith, A. S. Allen, & P. N. Pratt, *Occupational Therapy for Children* (σ. 808-822). St. Louis, MO: Mosby Year Book.
- Stewart, D. A., Law, M. C., Rosenbaum, P., & Willms, D. G. (2001). A qualitative study of the transition to adulthood for youth with physical disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *21*(4), 3-21.
- Strnadová, I., & Evans, D. (2012). Subjective quality of life of women with intellectual disabilities: The role of perceived control over their own life in self-determined behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *25*(1), 71-79.

- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Korterling, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- The American Heritage Dictionary of the English Language, 3rd ed. (1992). Boston: Houghton Mifflin.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, R. H. (1990). *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*, 2nd Edition. Columbus, OH: Merrill.
- Verdugo, M. A., Martín-Ingelmo, R., Jordán de Urríes, F. B., Vicent, C., & Sánchez, M. C. (2009). Impact on quality of life and self-determination of a national program for increasing supported employment in Europe. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, 55-64.
- Wagner, M., D'Amico, R., Marder, C., Newman, L., & Blackorby, J. (1992). *What Happens Next? Trends in Postschool Outcomes of Youth with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*, 4th Edition. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16(2), 135-146.

- Wehmeyer, M. L. (1994). Perceptions of self-determination and psychological empowerment of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29*(1), 9-21.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- 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*(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- 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., Agran, M., Hughes, C., Martin, J. E., Mithaug, D. E., & Palmer, S. B. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: Guilford Press.
- 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., & Gragoudas, S. (2004). Centers for independent living and transition-age youth: Empowerment and self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation, 20*, 53-58.
- 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*(2), 111-119.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W., & Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality: A Special Education Journal, 15*(1), 31-44.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationships 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.

- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 94(4), 347-362.
- Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Soukup, J. H., & Garner, N. (2008). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. *Journal on Developmental Disabilities*, 14, 25-36.
- Wolffe, K., & Candela, A. (2002). A qualitative analysis of employers' experiences with visually impaired workers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 622-635
- Wolffe, K., & Sacks, S. Z. (1997). The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91, 245-258.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to Adulthood: Action, Projects, and Counseling*. New York: Springer.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.