



# Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità

## Self determination and quality of life: a comparison of the measurement scales for people with disabilities

Emanuela Zappella

Università di Bergamo - emanuela.zappella@unibg.it

### ABSTRACT

Self-determination is a key concept to promote greater self-awareness in the subjects with disability, to build appropriate educational or professional projects and to evaluate the already active programs. The objective of this work is the analysis of the evaluation scales that, starting from the different models, measure self-determination with particular reference to: recipients, areas, items and data collection methods. The article closes with a reflection on the possibility of constructing a scale that considers all the aspects of self-determination offered in the literature and collects the opinion of all the subjects involved in self-determination projects.

L'autodeterminazione è un concetto chiave per promuovere una maggior consapevolezza di sé nei soggetti, costruire progetti didattici o professionali appropriati e valutare i programmi già attivi. Obiettivo del presente lavoro è l'analisi delle scale che, a partire dai diversi modelli, misurano l'autodeterminazione con particolare riferimento a: destinatari, domini, items e modalità di raccolta dei dati. L'articolo si chiude con una riflessione sulla possibilità di costruire una scala che consideri tutti gli aspetti dell'autodeterminazione presenti in letteratura e tenga presente l'opinione dei vari soggetti che prendono parte alle esperienze legate all'autodeterminazione.

### KEYWORDS

Self Determination, People with Disability, Quality of Life, Evaluation Scale, Life Project.

Autodeterminazione, Persone con Disabilità, Qualità della Vita, Scale di Misurazione, Progetto di Vita.

## Introduzione

Sin dall'inizio degli anni 90 è cresciuta l'attenzione sul concetto di autodeterminazione nelle persone con disabilità (Schalock et al., 2012). Apprendere, ed insegnare, l'autodeterminazione può fare la differenza nella vita delle persone (Algozzine et al., 2001) e migliorare la loro qualità di vita (d'ora in poi QDV) (Lachapelle et al., 2005; Mumbardò et al., 2018). I risultati ottenuti nella valutazione dell'autodeterminazione, poi, possono essere utilizzati per: promuovere una maggior consapevolezza di sé nei soggetti; costruire progetti didattici o professionali appropriati in base ai bisogni; offrire supporti all'interno dell'ambiente e valutare i programmi già attivi (Krishnan et al., 2018; Ahmad et al., 2018; Carter et al., 2013).

### 1. I quattro modelli concettuali di autodeterminazione

In letteratura sono presenti diverse definizioni del concetto di autodeterminazione. Secondo Ward (1988), è l'insieme degli atteggiamenti che portano i soggetti a definire gli obiettivi per loro stessi e la capacità di prendere iniziative per raggiungerli. Le caratteristiche associate all'autodeterminazione sono: autorealizzazione, assertività, creatività, orgoglio e self-advocacy. Per Nirje (1972), invece, è una componente critica del principio di normalizzazione: le scelte, i desideri e le aspirazioni delle persone con disabilità devono essere considerati tanto quanto le azioni che li riguardano e le caratteristiche salienti dell'autodeterminazione sono: compiere scelte, autonomia, autoefficacia, assertività, conoscenza di sé, indipendenza e self-advocacy. L'autore descrive anche una serie di esempi di attività, soprattutto per le persone con disabilità intellettiva: poter scegliere dove trascorrere le vacanze ed il tempo libero, prendere parte agli incontri con gli insegnanti e gli specialisti e fare in modo che le proprie capacità non siano sottostimate (Nirje, 1972). Field e Hoffman (1994), a loro volta, puntano l'attenzione sulla possibilità di identificare e raggiungere obiettivi basandosi sulla conoscenza di se stessi e sul riconoscimento del proprio valore e sono convinti che l'autodeterminazione sia promossa, o scoraggiata, sia da fattori individuali che ambientali. Secondo Luckner e Sebald (2013), infine, l'autodeterminazione è definita da: consapevolezza e conoscenza di sé; possibilità di prendere decisioni; pianificazione e raggiungimento degli obiettivi; problem solving; autoregolazione e self-advocacy.

La mancanza di coerenza nelle definizioni crea spesso confusione e fraintendimento, soprattutto rispetto ai soggetti con una grave disabilità (Frielink et al., 2018). Per questo, Wehmeyer (2004; 2005) precisa ciò che l'autodeterminazione non è. Innanzitutto, non è sinonimo di performance indipendente e controllo assoluto, perché gli uomini vivono di rapporti di interdipendenza, ed il supporto da parte di altre persone non preclude la possibilità di controllare le proprie azioni. I comportamenti autodeterminati non conducono necessariamente ad esperienze di successo perché le decisioni non sono sempre ottimali, anche quando sono identificate ed esaminate tutte le possibili scelte, le azioni e le soluzioni per risolvere gli eventuali problemi. L'autodeterminazione, poi, non è sinonimo di auto-sufficienza, altrimenti sarebbe difficilmente accostabile alle persone con disabilità che, invece, talvolta necessitano di supporto per raggiungere i loro obiettivi. Un altro errore comune è considerare l'autodeterminazione come solo abilità o solo opportunità mentre invece dipende dalle capacità, dalle occasioni e dalla presenza di supporti adeguati. L'autodeterminazione, poi, non è semplice-

mente qualche cosa che “si fa,” e non può essere legata ad un risultato specifico. Non c'è nulla di intrinsecamente autodeterminato, infatti, nell'essere sposati, separati o single, nell'aver un lavoro o nel fare volontariato. L'autodeterminazione, infine, non può essere semplicemente sinonimo di scelta; sono importanti anche la consapevolezza di sé, la definizione degli obiettivi, il processo decisionale e la capacità di risolvere i problemi. Queste precisazioni chiariscono i contorni del concetto di autodeterminazione che, secondo la letteratura, può essere descritto seguendo quattro modelli.

### *1.1. Modello funzionale dell'autodeterminazione*

Il modello si fonda sulla definizione di Wehmeyer (2006) secondo cui l'autodeterminazione è l'atteggiamento e l'abilità delle persone di essere gli agenti principali all'interno della propria vita con l'obiettivo di migliorare la propria QDV. In questo senso, gli individui sono l'origine delle proprie azioni e, quando hanno grandi aspirazioni, sono in grado di perseverare davanti agli ostacoli e ai fallimenti (Shogren et al., 2017). L'autore, pur riconoscendo l'importanza dell'ambiente, pone maggiore enfasi sulle caratteristiche individuali dei soggetti, come lo sviluppo di nuove competenze, più che su modifiche da inserire nell'ambiente (Stancliffe, 2001). Un'azione è autodeterminata quando possiede quattro caratteristiche: l'individuo agisce in modo autonomo; i comportamenti sono autoregolati; la persona inizia e risponde agli eventi in modo da favorire il proprio empowerment e la persona agisce in modo da favorire l'autorealizzazione (Wehmeyer et al., 1994).

I quattro elementi che definiscono un comportamento autodeterminato sono (Wehmeyer, 2003):

- Autonomia: agire in modo indipendente e in accordo con le preferenze e gli interessi del soggetto;
- Autoregolazione: abilità relative alla definizione degli obiettivi e al problem solving nei contesti principali della propria vita come la scuola e il lavoro;
- Realizzazione di sé: conoscenza adeguata di capacità e limiti;
- Empowerment: convinzione di possedere le abilità richieste per raggiungere gli obiettivi fissati e controllare le situazioni.

### *1.2. Modello ecologico dell'autodeterminazione*

Alla base del modello ecologico c'è la proposta di Abery and Stancliffe (2003) di mettere in maggiore evidenza il ruolo dell'ambiente. Secondo questi autori, le competenze personali sono influenzate dall'ambiente che, a sua volta, è influenzato dalle competenze e l'autodeterminazione dipende da tre elementi tra loro correlati: il desiderio di controllo, il grado di controllo effettivamente esercitato e l'importanza data ai vari eventi. Dentro questo costrutto, una persona che ha un basso controllo dovuto alla sua disabilità, può avere un alto livello di autodeterminazione se c'è una stretta relazione tra il desiderio di controllo individuale e l'importanza del risultato. I domini in questo caso sono tre:

- Abilità: definizione degli obiettivi, scelta e processo decisionale, auto-regolamentazione, risoluzione dei problemi, personal advocacy, comunicazione, relazioni sociali e vita indipendente;
- Conoscenze: di sé e della propria situazione economica, dei diritti, delle ri-

sorse disponibili, delle opzioni possibili quando si tratta di compiere una scelta;

- Atteggiamenti e credenze: locus of control, senso di efficacia, autostima, accettazione di sé, percezione di essere apprezzati dagli altri e prospettive positive per il futuro.

Il controllo di questi domini è considerato a quattro livelli diversi: microsistema (famiglia, scuola), mesosistema (relazione tra due microsistemi), esosistema (influenza esterna di fattori non direttamente riconducibili all'individuo) e macrosistema (livello ideologico e culturale).

### 1.3. Modello dell'apprendimento dell'autodeterminazione

Mithaug e colleghi (2003) pongono l'attenzione sul processo che conduce all'autodeterminazione vista come la libertà di usare le risorse per raggiungere gli obiettivi coerenti con i propri bisogni e interessi espressi all'interno di una comunità accogliente. Nello specifico, il modello esplora come gli individui interagiscono con le opportunità per migliorare le prospettive rispetto agli obiettivi che intendono raggiungere nella loro vita. L'autodeterminazione è in questo caso influenzata da due domini:

- Capacità: comprensione del significato di autodeterminazione, dei comportamenti necessari per esercitarla, pianificare obiettivi e prendere decisioni;
- Opportunità: luoghi in cui l'autodeterminazione è esercitata, in particolare nell'ambiente domestico e scolastico.

Le sfide che i soggetti vivono sono opportunità per perseguire i propri obiettivi ed apprendere come regolare i propri pensieri, sentimenti e azioni (Wolman et al., 1994; Getzel et al., 2008). Le persone autodeterminate imparano ad esprimere bisogni, interessi e abilità, ad avere obiettivi e aspettative e sono in grado di cambiare le decisioni ed adeguare i comportamenti per raggiungere gli obiettivi desiderati in modo efficace.

### 1.4. Modello della teoria dell'agentività

Shogren e colleghi (2014) rivedono il modello funzionale con due obiettivi: estenderlo oltre l'ambito della disabilità riconoscendo che l'autodeterminazione è rilevante per tutti i soggetti, compresi quelli con disabilità, e integrarlo con il contributo proveniente da altri settori disciplinari, come per esempio la psicologia (Carter et al., 2013). A differenza di altre teorie sul comportamento umano, la teoria dell'agentività prevede che l'azione dell'agente sia: motivata da bisogni biologici e psicologici; diretta verso obiettivi autoregolati; spinta dalla comprensione di agenti, mezzi e fini e innescata da contesti che forniscono supporti e opportunità, così come ostacoli e impedimenti (Wehmeyer et al., 2009; Meltzer et al., 2018). I domini, che racchiudono quelli del modello funzionale più altri elementi affini a discipline diverse sono: azione volontaria, azione agentica e controllo delle proprie credenze e percezioni

Il modello funzionale, e quello dell'agentività che ne è una rivisitazione, pone l'accento sulle caratteristiche individuali, mentre quello dell'apprendimento evidenzia il processo attraverso cui le persone possono diventare maggiormente au-

todeterminate. Il modello ecologico, infine, enfatizza il ruolo fondamentale dell'ambiente. Dall'analisi delle quattro prospettive sono rintracciabili tre elementi comuni (Chou, 2009):

- La responsabilità in prima persona per la propria vita che include sia il controllo diretto che indiretto delle situazioni;
- Gli effetti dell'ambiente e delle opportunità che influenzano l'autodeterminazione dell'individuo;
- L'idea che prendere decisioni sia un concetto più ampio rispetto allo scegliere tra varie opzioni, ma richieda una serie di abilità necessarie per poter esercitare l'autodeterminazione.

Le diverse definizioni conducono alla costruzione di strumenti differenti, con valutazioni diverse che, di volta in volta, privilegiano alcune componenti dell'autodeterminazione lasciandone sullo sfondo altre. Obiettivo del presente lavoro è offrire una valutazione dell'autodeterminazione delle persone con disabilità a partire da un'analisi dei principali strumenti utilizzati in letteratura. Per ogni scala sono analizzati i seguenti aspetti: quadro teorico di riferimento, destinatari, domini e items e modalità di valutazione dell'autodeterminazione. Gli items sono poi confrontati per individuare somiglianze e aree tematiche simili.

## 2. Modalità di selezione degli articoli

La ricerca, condotta separatamente da due ricercatori, riguarda gli articoli pubblicati dall'anno 2000 al 2018 all'interno dei database: CINAHL, Medline, PsychINFO, Cochrane Library, ERIC, Scholar utilizzando una combinazione delle seguenti parole chiave: self determination evaluation, assessment, quality of life, self determination scale. A partire dalla lettura della bibliografia, sono inseriti anche altri articoli pubblicati prima del 2000 se contenevano il riferimento a scale di misurazione dell'autodeterminazione. Gli strumenti di valutazione (allegato 1) sono inseriti se offrono indicazioni rispetto al quadro teorico di riferimento, ai destinatari e possedere una riconosciuta affidabilità e validità.

Le principali scale di misurazione dell'autodeterminazione presenti in letteratura sono brevemente descritte di seguito:

### 2.1. *The Arc's Self-Determination Scale* di Wehmeyer & Kelchner, 1995

Gli autori partono dall'idea che prendere decisioni senza influenze e interferenze esterne è un elemento cardine nella vita delle persone e propongono uno strumento per valutare le abilità di autodeterminazione degli adolescenti con disabilità, in particolare con un ritardo cognitivo moderato (Wehmeyer, 1992).

La scala è pensata per favorire una maggiore autodeterminazione attraverso una valutazione in prima persona delle credenze e convinzioni su se stessi, e lavorando in collaborazione con gli educatori e gli altri soggetti per identificare i punti di forza e di criticità rispetto agli obiettivi dell'autodeterminazione e all'autovalutazione dei progressi e dei risultati nel corso del tempo.

Lo strumento, che contiene 72 items, è suddiviso in quattro sottoscale: cura di sé e della propria famiglia; gestione delle interazioni con l'ambiente; attività ricreative e gestione del tempo libero, attività sociali e professionali. Si analizzano:

- Autonomia: capacità di un individuo di prendere le proprie decisioni, senza interferenze o influenza da parte degli altri. Agli studenti è chiesto di rispondere come agirebbero in una serie di situazioni;
- Empowerment: convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi e avere il controllo su una situazione e comprensione dei propri punti di forza e di criticità. Gli studenti devono scegliere la risposta (tra due) che meglio descrive loro stessi;
- Senso di realizzazione di sé: gli studenti devono dichiarare di essere in accordo o disaccordo con le questioni che riguardano loro stessi;
- Autoregolazione: gli studenti devono rispondere ad una serie di domande rispetto ad alcune situazioni di vita reale.

Le domande possono essere somministrate in piccoli gruppi (massimo 15 studenti per volta) e gli studenti possono completare la scala in autonomia oppure con l'aiuto di un insegnante. Secondo gli autori, le persone accrescono la loro autodeterminazione sviluppando una serie di caratteristiche come: prendere le decisioni, risolvere problemi, definire gli obiettivi, autovalutarsi, senso di autoefficacia, locus of control. Il punteggio ottenuto dalla scala può (Wehmeyer, 1995): aiutare insegnanti e studenti ad analizzare le aree di forza e di criticità rispetto al tema dell'autodeterminazione; generare discussioni attorno agli items che gli studenti considerano interessanti, problematici oppure che semplicemente vogliono discutere in modo più approfondito, e comparare i punteggi totali, i domini ed i sub domini e individuare gli elementi di forza e di criticità tra i domini.

## 2.2. *The Self-Determination Assessment Battery* di Hoffman et al., 2004

La scala, sviluppata a partire dal modello di Field e Hoffman, delinea le variabili cognitive, affettive e comportamentali che possono essere controllate dall'individuo e possono essere oggetto di intervento educativo. L'elemento caratteristico di questo strumento è la scelta di raccogliere e confrontare il punto di vista dei ragazzi con disabilità, degli insegnanti e dei genitori. I domini sono:

- Conoscenza di sé: sogni, punti di forza e debolezze, bisogni e preferenze, opzioni possibili, supporti, aspettative e decisioni in merito a ciò che è importante;
- Valorizzazione di sé: accettare e valutare se stessi, apprezzare i punti di forza, riconoscere e rispettare diritti e responsabilità, prendersi cura di se stessi;
- Pianificazione: fissare gli obiettivi, pianificare le azioni per raggiungerli, prevedere i risultati, essere creativi;
- Azione: rischiare, accedere a risorse e supporti, gestire conflitti e critiche;
- Risultati dell'esperienza e apprendimenti: comparare le performance ed i risultati attesi con quelli reali, riconoscere i successi, introdurre aggiustamenti.

Lo strumento è diviso in cinque scale: *Self-Determination Knowledge Scale* per gli studenti; *Self-Determination Parent Perception Scale* e *Self-Determination Teacher Perception Scale*, un questionario per i docenti e i genitori; *Self-Determination Observational Checklist*, una griglia di osservazione per i docenti e *Self-Determination Student Scale (SDSS)* per gli studenti.

Questa scala favorisce il confronto tra studenti, insegnanti e genitori rispetto a domini specifici, aiuta l'individuazione degli elementi di accordo e di discre-

panza (per esempio in merito ad abilità che sono osservabili a casa e non a scuola) e consente il confronto tra i punteggi degli studenti e anche in rapporto al “punteggio medio”.

### 2.3. *Choicemaker Self-Determination Assessment* di Martin & Marshall, 1997

The ChoiceMaker Self-Determination Assessment è pensato per studenti con disabilità moderata e difficoltà comportamentali, anche se può essere adattato per le disabilità più gravi. L'autodeterminazione esiste quando gli individui possono definire gli obiettivi che riguardano loro stessi, e prendere le iniziative necessarie per raggiungerli e riguarda le seguenti aree: interessi, abilità e limitazioni, obiettivi e possibilità di agire. Lo strumento è collegato al *Choicemaker Self-Determination Curriculum* in cui gli studenti possono apprendere le abilità legate all'autodeterminazione mediante un piano personalizzato. Gli strumenti sono collegati nel senso che le questioni incluse nella prima scala fanno riferimento agli obiettivi definiti nella seconda. Nel ChoiceMaker Self-Determination Curriculum ci sono due livelli di risposta, abilità degli studenti e opportunità offerte dalla scuola, rispetto a:

- Scegliere gli obiettivi: esprimere obiettivi: guida per l'incontro con gli studenti, il momento in cui, secondo la normativa americana, insegnanti, genitori e professionisti incontrano lo studente con disabilità per valutare i suoi progressi, stabilire gli obiettivi per il futuro e decidere in quale scuola proseguirà la sua formazione;<sup>1</sup>
- Agire: dividere gli obiettivi in azioni più piccole, determinare le motivazioni che spingono ad agire in un determinato modo, identificare i supporti necessari per portare a termine gli obiettivi, delineare le tempistiche ed essere convinti che gli obiettivi possono essere raggiunti, valutare gli obiettivi e definire l'introduzione di possibili aggiustamenti.

Il ChoiceMaker Self-Determination Assessment è formato da tre parti:

- The choicemaker Assessment: tre sezioni che valutano le abilità e competenze in 51 abilità di autodeterminazione e le opportunità che la scuola mette a disposizione per favorire questi comportamenti;
- The choicemaker Assessment Profile: strumento di monitoraggio per visualizzare graficamente i progressi degli studenti e mettere in evidenza le opportunità che hanno per far emergere queste abilità all'interno della scuola;
- The choicemaker Curriculum Matrix: aiuta gli insegnanti ad individuare a vista d'occhio le abilità in cui lo studente ha bisogno di essere supportato.

### 2.4 *Self-Determination Scale for College Students* di Chao, 2018

Basata sul modello funzionale Wehemeyer, la scala contiene 48 items organizzati in 4 sezioni:

1 La normativa americana prevede che gli studenti debbano partecipare ad un meeting con insegnanti, familiari e referenti dei servizi in cui si decide il percorso formativo che il soggetto stesso intraprenderà negli anni successivi.

- Realizzazione di sé: consapevolezza, percezione e comprensione di sé (per esempio sono consapevole di quali corsi universitari siano più interessanti per me);
- Autonomia: vita indipendente e cura di sé (per esempio sono in grado di prendere appunti e sapere dove cercare le informazioni utili a scuola);
- Empowerment: locus of control, self-advocacy, consapevolezza rispetto ai risultati desiderati (per esempio credo di poter portare a termine il compito con successo);
- Autoregolazione: valutare l'abilità delle persone di fissare obiettivi, risolvere problemi e adattare i comportamenti a seconda delle situazioni (per esempio i miei obiettivi di carriera sono pensati in base ai miei interessi).

I soggetti, attraverso una scala Likert, selezionano l'affermazione che più rispecchia la loro situazione attuale o opinione ed il punteggio va da 1 (decisamente in disaccordo) a 5 (decisamente d'accordo).

### 2.5. *The American Institute for Research Self - Determination Scale* di Wolman et al., 1994

Questo strumento, pensato per studenti, educatori e genitori, valuta l'autodeterminazione degli studenti rispetto a tre componenti: pensiero, azione e aggiustamenti. La scala, che può essere utilizzata con gli studenti di tutte le età, offre informazioni circa le capacità e le possibilità che gli studenti hanno di autodeterminarsi. Alla base c'è una teoria del sé che spiega come gli individui interagiscano con le opportunità che si presentano loro per migliorare le loro possibilità di ottenere ciò di cui hanno bisogno e vogliono nella vita. La scala è formata da tre sezioni rispetto alle capacità, misurate in due contesti, a scuola e a casa: conoscenza (quanto lo studente riconosce i suoi punti di forza, bisogni, interessi e abilità); abilità (quanto lo studente dimostra capacità di autodeterminazione rispetto alle proprie scelte e ai piani di azione); percezioni (rispetto a interessi, bisogni, abilità e obiettivi).

Il format per gli studenti include cinque sezioni:

- Cosa faccio: valutare quanto bene riescono a svolgere determinati compiti;
- Come mi sento: chiedono agli studenti di rispondere rispetto a come si sentono nello svolgere determinati compiti legati all'autodeterminazione;
- Cosa succede a scuola/casa: opportunità di autodeterminazione a scuola e a casa;
- Domande aperte: descrivere un obiettivo che stanno perseguendo, le azioni che stanno compiendo e i sentimenti che stanno provando.

La scala per i genitori e gli educatori è simile a quanto proposto agli studenti e richiede di rispondere utilizzando una scala Likert che va da 1 (mai) a 5 (sempre). Lo strumento aiuta a: valutare e sviluppare un profilo del livello di autodeterminazione di uno studente; determinare i punti di forza e le aree di miglioramento per aumentare l'autodeterminazione; identificare gli obiettivi da raggiungere e sviluppare strategie per aumentare le capacità degli studenti e le opportunità.

## 2.6. *Minnesota Self-Determination Scales: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale* di Abery e Smith, 2007

Questa scala, per studenti e familiari ed educatori, è formata da 90 items raggruppati in 8 domini e misura le abilità relative all'autodeterminazione rispetto a conoscenze, abilità e attitudini. La versione per gli studenti è composta da 101 domande e chiede di rispondere con "completamente in disaccordo, disaccordo, accordo e completamente in accordo". La scala per educatori e genitori è composta da 110 domande anche a loro è chiesto di rispondere in modo simile (raramente, poco, non molto spesso, spesso, molto spesso, sempre). Esiste poi una scala che valuta la capacità da parte dei servizi di supportare le persone con disabilità rispetto a: orientamento; abilità e conoscenze; applicazione delle competenze; formazione; qualità della formazione; supervisione; abitudini lavorative del personale; abilità, attitudini e credenze relative all'autodeterminazione e conoscenze che la supportano.

## 2.7. *ARC-INCO Self-Determination Assessment Scale* di Verdugo et al., 2009

Questo strumento supera le limitazioni dell'adattamento prodotto in Spagna (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) dell' Arc Self-Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995). Tenendo conto della revisione dei punti di forza e di debolezza (Vicente et al., 2012), tre sezioni (autonomia, empowerment e realizzazione di sé) sono rimaste inalterate. Il cambiamento più importante riguarda la sezione relativa all'autoregolazione. Nello specifico, sono incorporati degli indicatori della scala di autodeterminazione di Hoffman e colleghi (2004) ed è utilizzato un sistema di valutazione a quattro punti, per facilitare l'utilizzo. Le sezioni sono:

- Autonomia: rispetto a pasti, abbigliamento, cura di sé, trasporti pubblici, coinvolgimento in attività piacevoli, progetti per il futuro, scelta di come spendere il denaro;
- Autoregolazione: valutazione delle attività, analisi delle varie possibilità prima di decidere, consapevolezza di ciò che è importante per sé, capacità di orientarsi in un posto nuovo, confronto tra aspettative e risultati;
- Empowerment: comunicazione delle opinioni e degli stati d'animo, prendere decisioni riguardo a se stessi, capacità relazionali e di socializzazione, consapevolezza di poter svolgere il lavoro che si vuole;
- Realizzazione di sé: preoccupazione di svolgere i compiti in modo corretto, accettazione di sé, dei propri punti di forza e delle criticità e consapevolezza delle proprie abilità.

## 2.8. *Peper Transition Planning Scale* (2009)

Questo strumento, che si basa sul concetto di autodeterminazione proposto da Abery e Stancliffe (2003), è formato da tre domini: abilità, conoscenze e attitudini/credenze. Prima di creare le domande, gli autori esaminano la letteratura con particolare attenzione al *Choicemaker Self-Determination Assessment* (Martin & Marshall, 1997) e *ARC's Self-Determination Assessment* (Wehmeyer & Kelchner, 1995), e parlano con gli insegnanti coinvolti nei percorsi di transizione dei propri alunni. Gli elementi chiave sono:

- Definizione degli obiettivi: spiegare cosa è un piano di transizione e quali sono gli obiettivi dei percorsi personalizzati;
- Prendere decisioni dentro e fuori l'ambiente scolastico, e consapevolezza di quali sono le figure coinvolte nel progetto del soggetto;
- Risolvere problemi: in che modo si risolvono i problemi e grazie a quali fattori;
- Consapevolezza di sé: dei limiti e delle strategie che aiutano a raggiungere gli obiettivi;
- Comunicazione: differenza tra atteggiamento passivo, aggressivo e assertivo e importanza della comunicazione non verbale;
- Conoscenza dei diritti, delle responsabilità e delle leggi a tutela dei soggetti con disabilità;
- Conoscenza delle risorse disponibili e dei servizi statali;
- Attitudini e credenze (determinazione): modalità per raggiungere gli obiettivi, affrontare le sfide e mettere in luce i progressi;
- Attitudini e credenze (locus of control): convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi;
- Attitudini e credenze (autostima e concetto di sé): descrizione degli obiettivi raggiunti e comprensione delle motivazioni nel caso del mancato raggiungimento dell'obiettivo.

### 2.9. ADIA di Cottini, 2016

La scala comprende alcuni degli elementi di autodeterminazione delle persone con disabilità seguiti da alcuni esempi. La rilevazione riguarda l'ambiente domestico, la scuola (o il centro) e comunità e la valutazione va effettuata utilizzando una scala Likert che va da 1 (mai) a 4 (sempre). Gli ambiti analizzati sono:

- Percezioni e conoscenze: dei propri punti di forza, degli effetti delle proprie azioni, della differenza tra situazioni attuali e future;
- Abilità: manifestare desideri, fare scelte, pianificare gli obiettivi, autocorreggersi;
- Opportunità: il contesto offre l'opportunità di manifestare desideri, pianificare obiettivi, compiere scelte ed autocorreggersi;
- Sostegni: supporto nell'adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi, autoregolare il comportamento, proporre idee e piani.

### 2.10. Self-Determination Inventory: Self-Report (SDI:SR) Shogren et al. 2014

È il primo strumento che include sia il punto di vista dei soggetti con e senza disabilità (tra i 13 e i 22 anni) che quello di insegnanti e genitori. Le abilità associate all'azione autodeterminata comprendono: scelta, risoluzione dei problemi, processo decisionale, definizione degli obiettivi e il loro conseguimento, self-advocacy e capacità di gestione di sé; gli atteggiamenti chiave, invece, includono coscienza e conoscenza di sé. Con una migliore comprensione dell'autodeterminazione data dall'utilizzo della scala, gli insegnanti possono identificare le competenze mirate che supportano apprendimento e realizzazione di tutti gli studenti. I tre elementi, per cui si individuano elementi e strategie didattiche, sono:

Azione intenzionale: compiere scelte intenzionali e consapevoli basate sulle preferenze e sugli interessi. I due aspetti indagati sono autonomia e iniziative personali;

Azione agentiva: auto-indirizzare e gestire le azioni verso gli obiettivi prefissati nei termini di pensare i possibili percorsi, definire la direzione ed autoregolarsi;

Credenze di controllo delle azioni: convinzione di poter utilizzare le proprie capacità e le risorse (ad esempio, le persone, i supporti) per raggiungere un obiettivo, empowerment (credere di avere le carte in regola per raggiungere i propri obiettivi) e realizzazione di sé.

### 3. Analisi e confronto tra le scale

Un primo elemento da tenere in considerazione confrontando le scale è la scelta dei punti di vista da raccogliere: in alcuni casi sono i soggetti con disabilità a dover rispondere alle domande, in altri casi la loro opinione è integrata o sostituita con quella di docenti e genitori. Il Self Determination Inventory è l'unico strumento pensato per tutti i ragazzi, e parte dalla convinzione che l'autodeterminazione sia importante per tutte le persone, comprese quelli con una disabilità.

Un secondo aspetto da considerare sono i domini indagati, che dipendono dalla definizione di autodeterminazione scelta dagli autori. Mentre alcune scale si focalizzano sui quattro elementi (autonomia, empowerment, autorealizzazione e autoregolazione) altre si concentrano su conoscenze, capacità e abilità, atteggiamenti e credenze. I domini proposti dai diversi strumenti fanno riferimento sia a fattori individuali che relativi al contesto e possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- Autonomia: capacità di agire in base alle proprie preferenze senza influenze esterne e di gestire situazioni legate alla cura di sé e al concetto di vita indipendente;
- Empowerment: convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi, locus of control, self-advocacy, consapevolezza dei risultati desiderati;
- Senso di realizzazione di sé: autostima, percezione e comprensione di sé, dei punti di forza, dei limiti e delle strategie che aiutano a raggiungere gli obiettivi;
- Autoregolazione: gestione e valutazione delle azioni intraprese per raggiungere i propri obiettivi e reazione agli stimoli dell'ambiente;
- Conoscenza: dei diritti, delle responsabilità, delle leggi a tutela dei soggetti con disabilità, delle risorse e dei servizi disponibili;
- Abilità: definizione degli obiettivi, possibilità di prendere decisioni e di risolvere i problemi, affrontare le sfide e mettere in luce i progressi;
- Opportunità: il contesto offre l'opportunità di manifestare desideri, pianificare obiettivi, compiere scelte ed autocorreggersi;
- Sostegni: supporto nell'adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi, autoregolare il comportamento, proporre le idee e piani.

Il terzo elemento dell'analisi è la possibilità di risposta ai quesiti posti dai vari strumenti di valutazione. Una prima forma è quella degli indicatori quantitativi che, mediante una scala Likert, prevedono un punteggio associato alla risposta data (da 0 a 4, oppure da mai a sempre). In altre circostanze, alle domande è chiesto di rispondere con un vero o falso oppure con un "sono io" o "non sono io".

Infine, è prevista la possibilità di scegliere tra più opzioni quella corretta nel caso di domande di conoscenza oppure identificare quella che rappresenta di più la propria opinione.

Oltre agli indicatori quantitativi, ci sono poi anche quelli qualitativi. I rispondenti devono descrivere come agirebbero in una serie di situazioni di vita reale oppure identificare gli obiettivi che si pongono nella loro vita e le modalità per raggiungerli. Le risposte vengono valutate con un punteggio da 0 (gli obiettivi non sono identificati) a 3 (sono presentati in modo chiaro). Altre domande chiedono di raccontare esempi o situazioni, parlare di sé e dei propri punti di forza e di criticità e descrivere le proprie convinzioni e ambizioni. Un'altra modalità utilizzata per valutare l'autodeterminazione, infine, è il completamento di storie: i soggetti devono inventare il finale di un racconto.

### *3.1. Verso una nuova proposta di valutazione?*

L'analisi sin qui condotta evidenzia alcune criticità. La varietà delle definizioni di autodeterminazione si riflette inevitabilmente nella scelta dei domini e degli items. Le lenti predefinite orientano lo sguardo che, puntando l'attenzione su alcuni fattori a discapito di altri, non può che essere parziale. Un secondo elemento critico è la scelta dei destinatari della valutazione. In alcuni casi gli strumenti raccolgono l'opinione dei soggetti, mentre in altri si rivolgono a familiari o insegnanti. C'è poi un terzo caso in cui i pareri dei soggetti con disabilità sono integrati o sostituiti con quelli di familiari e insegnanti. La parzialità delle aree indagate, e dei punti di vista raccolti, diventa ancor più significativa se si considera che l'autodeterminazione è spesso utilizzata per valutare i programmi e i progetti pensati per le persone con disabilità.

A questo punto può essere interessante chiedersi se non sia possibile pensare ad una scala che unisca le peculiarità dei diversi strumenti (attenzione ai fattori individuali e ambientali, riconoscimento dell'importanza del processo e dell'impatto dell'autodeterminazione sulla vita dei soggetti e dei loro familiari) e quali caratteristiche questa dovrebbe possedere. Partendo dall'analisi delle scale esistenti, le aree da indagare potrebbero essere quelle descritte in precedenza: autonomia, empowerment, realizzazione di sé, autoregolazione, conoscenza, abilità, opportunità e sostegni. Successivamente, è necessario definire gli indicatori, comprendere in che modo formulare le domande e come valutare le risposte. Gli scelti degli indicatori, così come la formulazione delle domande, deve necessariamente tenere in considerazione le capacità di comprensione dei soggetti con disabilità e le specificità che caratterizzano i singoli contesti. Per questo possono essere introdotte delle semplificazioni qualora siano necessarie per aiutare i soggetti a comprendere quel che è chiesto o definire indicatori specifici per le peculiarità dell'ambiente.

Rispetto alle modalità di valutazione, potrebbe essere interessante sia l'utilizzo di indicatori quantitativi che qualitativi, con obiettivi diversi. I primi permettono un confronto tra i punti di vista dei diversi soggetti e consentono di valutare come si evolvono i punteggi nelle varie aree nel corso del tempo. Gli indicatori qualitativi, invece, favoriscono la raccolta di situazioni ed episodi, vissuti ed emozioni dei soggetti con disabilità ma anche di familiari, insegnanti e le altre persone coinvolte nelle attività. Se gli indicatori quantitativi aiutano a definire il "quanto", quelli qualitativi consentono di cogliere il "come", dando voce a tutti coloro che sono coinvolti nei percorsi di autodeterminazione. Proprio questa dimensione qualitativa può aiutare anche a documentare il processo che conduce all'autodetermi-

nazione, le strategie utilizzate e gli episodi significativi. La scala, così concepita, potrebbe essere utilizzata come strumento di confronto tra tutti i soggetti coinvolti e può favorire la costruzione di un linguaggio comune e condiviso. È indispensabile partire dal punto di vista delle persone con disabilità stesse, considerando le loro possibilità di comprensione e di espressione del punto di vista. Sono da coinvolgere poi i genitori che devono essere al centro del progetto di vita dei soggetti e degli obiettivi legati all'autodeterminazione. È necessario infine raccogliere l'opinione dei responsabili dei servizi specialistici e delle persone che interagiscono con il soggetto (per esempio insegnanti e compagni di scuola, colleghi di lavoro, volontari e membri della comunità).

La scala potrebbe compilata nella sua complessità oppure potrebbero essere selezionate alcune aree, in base agli obiettivi del progetto di vita dei soggetti. Lo strumento sarebbe utile per la verifica delle esperienze in atto, per mettere in evidenza gli elementi di forza e le criticità e, se necessario, introdurre delle modifiche e dei cambiamenti.

## Conclusioni

Il tema dell'autodeterminazione è considerato uno dei principali elementi per la valutazione della QDV dei soggetti con disabilità. In letteratura sono presenti quattro modelli che puntano l'attenzione su aspetti diversi: modello funzionale, ecologico, dell'apprendimento e della teoria dell'agentività. Tali modelli orientano numerose scale che analizzano l'autodeterminazione secondo aree e indicatori diversi, sia qualitativi che quantitativi. Le scale in alcuni casi si rivolgono ai soggetti con disabilità, mentre in altri preferiscono raccogliere l'opinione di terze persone, come insegnanti o familiari.

Data la parzialità delle aree indagate e dei punti di vista raccolti, può essere interessante chiedersi se sia possibile costruire una scala che racchiuda l'attenzione per i fattori individuali e ambientali, tenendo in considerazione anche il processo e l'impatto dell'autodeterminazione sulla vita degli individui e dei loro familiari. Analizzando le sezioni presenti nei vari strumenti si identificano le seguenti aree: autonomia, conoscenza; azione/autoregolazione; realizzazione di sé; empowerment, opportunità e supporti (bisogno di supporto e occasioni offerte). La scala dovrebbe raccogliere il punto di vista di tutte le persone che partecipano alle esperienze di autodeterminazione: soggetti con disabilità, familiari, specialisti e persone della comunità (come insegnanti, compagni, colleghi di lavoro). Rispetto alle modalità di raccolta delle informazioni, sarebbe indispensabile definire domini e indicatori, lasciando però una certa flessibilità per essere adattata alle caratteristiche e necessità dei soggetti con disabilità e dei singoli contesti. Gli indicatori potrebbero essere sia quantitativi che qualitativi, con obiettivi diversi sia nell' valutazione dell'autodeterminazione che dell'impatto che questa ha sulla vita dei soggetti. I primi aiuterebbero a definire l'autodeterminazione in termini numerici, consentono un confronto tra i punti di vista dei vari soggetti interpellati e permettono di monitorare i punteggi nel corso del tempo. Gli indicatori qualitativi, invece, metterebbero in risalto il "come", favorendo la raccolta delle opinioni dei vari soggetti ed il resoconto di episodi, vissuti ed emozioni. Gli indicatori qualitativi darebbero l'opportunità di descrivere e documentare anche il processo di autodeterminazione attraverso le voci di coloro che vi prendono parte.

Questa sintesi rappresenta un primo passo nella costruzione di una possibile scala universale a partire dall'analisi della letteratura. Sarebbe poi necessario un confronto con le persone con disabilità, i familiari e gli altri attori coinvolti per

comprendere quali sono i domini per loro davvero significativi e costruire degli indicatori che corrispondano agli elementi per loro importanti. In questo modo si avrebbe uno strumento capace di unire il punto di vista della letteratura con quello delle persone direttamente coinvolte.

### Riferimenti bibliografici

- Abery, B. H., Smith, J., Elkin, S., Springborg, H., & Stancliffe, R. (2007). The Minnesota Self-Determination Scales-Revised: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale.
- Abery, B. H., & Stancliffe, R. J. (2003). An Ecological Theory Of Self-Determination: Theoretical. *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*, 25.
- Ahmad, W., & Thressiakutty, A. T. (2018). Effect of teacher's training on enhancing self-determination among individuals with intellectual disability. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 34(1), 16.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.
- Chao, P. C. (2018). Using Self-Determination of Senior College Students with Disabilities to Predict Their Quality of Life One Year after Graduation. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 1-8.
- Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124-132.
- Cottini, L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(1), 33-49.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, 31(2), 77-84.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Self-Determination Assessment Battery. User's guide. *Center for Self-Determination and Transition: Promoting Resiliency and Well-being Throughout the Lifespan*. College of Education, Wayne State University. Retrieved May, 6, 2008.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study. *Journal of intellectual disability research*, 49(10), 740-744.
- Luckner, J. L., & Sebald, A. M. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, 158(3), 377-386.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1997). ChoiceMaker self-determination assessment. *Longmont, CO: Sopris West*.
- Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E., & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2002). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*. Routledge.
- Mumbardó Adam, C., Guàrdia Olmos, J., Giné, C., Raley, S. K., & Shogren, K. A. (2018). The Spanish version of the Self Determination Inventory Student Report: application of item

- response theory to self determination measurement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(4), 303-311.
- Peper, C. R. (2009). Examining the reliability and validity of a self-determination assessment for transition planning.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-510.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2014). Self-Determination Inventory: Self-Report [Pilot Version]. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A. J., Palmer, S. B., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 92-103.
- Stancliffe, R. J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self determination. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 91-98.
- Krishnan, R., Ram, D., Hridya, V. M., & Santhosh, A. J. (2018). Effectiveness of Psychoeducation on Psychological Wellbeing and Self-Determination in Key Caregivers of Children with Intellectual Disability. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 9(1).
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- Wehmeyer, M. L. (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., & Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adolescents and adults with mental retardation: A self-report form of the autonomous functioning checklist. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18(1), 3-20.
- Wolman, C., McCrink, C. S., Rodríguez, S. F., & Harris-Looby, J. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295.
- Verdugo, M. A., Martín-Ingelmo, R., Jordán de Urrías, 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(1), 55-64.

## Allegato 1

Nome e autore	destinatari	items e sottoscale	domini	modalità di risposta
<b>The Arc's Self-Determination Scale di Wehmeyer &amp; Kelchner, 1995</b>	ragazzi con disabilità, ritardo cognitivo moderato (massimo 15 studenti)	72 items in quattro sotto-scale: cura di sé e della propria famiglia; gestione delle interazioni con l'ambiente; attività ricreative e gestione del tempo libero, attività sociali e professionali	autonomia empowerment autoregolazione autorealizzazione	scala Likert, completamento di storie, divisione degli obiettivi in passaggi più piccoli scelta tra due opzioni.
<b>The Self-Determination Assessment Battery Hoffman et al., 2004</b>	ragazzi con disabilità, insegnanti genitori	conosci te stesso valorizzi te stesso pianificazione: azione risultati dell'esperienza e apprendimenti	sogni/punti di forza/debolezza, bisogni/ preferenze, opzioni possibili/ supporti/aspettative/decisioni/accettarsi/ valutarsi/apprezzare punti di forza/ riconoscere diritti/ responsabilità/ prendersi cura di sé/ fissare obiettivi/ pianificare azioni/ prevedere risultati/ essere creativi/ rischiare/comunicare/ accedere a risorse e supporti/negoziare/ gestire conflitti e critiche/ persistere/ comparare risultati attesi/ reali/ performance reali/ attese/ riconoscere successi/ introdurre aggiustamenti.	scala Likert da 0 a 4
<b>Choicemaker Self-Determination Assessment di Martin &amp; Marshall, 1997</b>	studenti con disabilità moderata/ difficoltà emotive/ comportamenti anche se può essere adattato per disabilità più gravi.	interessi, abilità limiti, obiettivi degli studenti, prendere l'iniziativa	<b>sezione 1: decidere gli obiettivi</b> interessi: esprimere interessi personali/rispetto alla formazione/al lavoro/ abilità e limiti: esprimere limiti ed abilità personali/rispetto alla formazione/al lavoro obiettivi: indicare opzioni e obiettivi personali/rispetto alla formazione/al lavoro <b>sezione 2: esprimere obiettivi</b> (durante l'incontro con gli studenti): aprire l'incontro/presentare i partecipanti/rivedere obiettivi passati e performance/chiedere feedback/fare domande se non hai capito/gestire la diversità di opinioni/dichiarare i supporti/chiedere l'incontro sintetizzando le decisioni segnalazione da parte degli studenti: esprimere interessi/abilità e limiti/opzioni e obiettivi <b>sezione 3: azione</b> piano degli studenti: dividere gli obiettivi generali in obiettivi specifici che possono essere completati ora/stabilire gli standard per gli obiettivi specifici/determinare come ricevere feedback/determinare la motivazione per completare gli obiettivi/determinare le strategie per completare gli obiettivi specifici/identificare le priorità e definire i tempi/esprimere la convincione che gli obiettivi possono essere raggiunti azione degli studenti: riportare le performance/raggiungere gli standard/ottenere feedback sulle performance/motivarsi per completare gli obiettivi/usare le strategie per completare gli obiettivi/ottenere il supporto quando è necessario/seguire i programmi valutazione degli studenti: determinare se	scala Likert da 0 a 4

			<p>gli obiettivi sono raggiunti/comparare le performance agli standard/valutare i feedback/valutare le motivazioni/valutare l'appropriatezza delle strategie/valutare i supporti usati/valutare i programmi/valutare le credenze/  aggiustamenti: sistemare gli obiettivi se necessario/aggiustare gli standard/aggiustare i metodi per ottenere feedback/aggiustare la motivazione/aggiustare le strategie/aggiustare i supporti/aggiustare i programmi/aggiustare le credenze rispetto alle possibilità di raggiungimento degli obiettivi</p>	
<p><b>Self-Determination Scale for College Students (SDSCS) di Chao, 2018</b></p>	<p>soggetti con disabilità</p>	<p>48 items e 4 sottoscale  autonomia  autorealizzazione  empowerment  autoregolazione</p>	<p>consapevolezza/ percezione di sè, comprensione di sè/ vita indipendente/ cura di sè/locus of control/ self-advocacy/  comprensione rispetto ai risultati desiderati/fissare obiettivi/ risolvere problemi/adattare comportamenti/ quando svolgo un compito, valuto come sono andate le cose/ sogno come potrebbe essere la mia vita dopo la fine della scuola/penso a che cosa avrei potuto fare meglio/so che cosa è importante per me/pianifico di esplorare diverse opzioni prima di scegliere una carriera/ penso a ciò che è buono per me quando faccio qualche cosa/ mi piace avere obiettivi nella mia vita/ confronto i miei voti con quelli che mi aspettavo/chiedo la direzione o guardo la mappa prima di andare in un posto nuovo/ penso a quanto bene ho svolto il compito/quando voglio un voto buono, lavoro molto per poterlo ottenere;  dico quando ho opinioni o idee differenti/dico alle persone quando hanno urtato la mia sensibilità/posso prendere decisioni riguardo me stesso/  posso fare quel che voglio se lavoro con impegno/sono in grado di lavorare con gli altri/ se mi preparo adeguatamente posso fare il lavoro che voglio/sono in grado di dire no ai miei amici se mi chiedono di fare qualche cosa che io non voglio fare/ dico alle persone quando penso di voler fare qualche cosa che loro non vogliono che io faccia/ penso che lavorare molto a scuola aiuti ad acquisire il lavoro che voglio/ sono in grado di riprovare dopo un fallimento/sono in grado di fare buone scelte/ sono in grado di socializzare in situazioni nuove/ quando è necessario sono in grado di prendere decisioni che mi riguardano/  sono preoccupato di fare qualche cosa in modo corretto/è meglio essere se stessi che essere famosi/penso di essere amato perchè so amare/sono consapevole di ciò che so fare bene/  accetto i miei limiti/  mi piaccio/credo di essere importante per i miei familiari e amici/  penso di piacere alle altre persone/  credo nelle mie abilità/</p>	<p>selezionare l'affermazione che più rispecchia la loro situazione attuale o opinione con un punteggio che va da 1 (decisamente in disaccordo) a 5 (decisamente d'accordo).</p>

<b>Minnesota Self-Determination Scales: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale di Abery e Smith, 2007</b>	soggetti con disabilità educatori genitori.	tre subscale da 90 items che includono: esercizi di autodeterminazione preferenze nelle scelte importanza di scelte e decisioni;	8 domini. Esiste poi una scala dei supporti: orientamento/abilità e conoscenze/ applicazione delle competenze/ formazione//qualità della formazione/ supervisione/abitudini lavorative del personale/abilità relative all'autodeterminazione/attitudini e credenze legate all'autodeterminazione/ conoscenza che supporta l'autodeterminazione	agli studenti è chiesto di rispondere con: completamente in disaccordo/disaccordo/accordo/completamente in accordo. A educatori e genitori è chiesto di rispondere in modo simile (raramente, poco, non molto spesso, spesso, molto spesso, sempre).
<b>ARC-INICO Self-Determination Assessment Scale di Verdugo et al., 2009</b>	persone con disabilità intellettiva (tra 11 e 19 anni)	4 sub scale con 97 items: autonomia empowerment autorealizzazione autoregolazione	preparo da solo i pasti/ho cura dei miei abiti/mi occupo delle faccende di casa, tengo in ordine le mie cose, se ho un infortunio so come risolverlo, mi prendo cura della mia immagine ed igiene personale, so utilizzare i trasporti pubblici, in un bar sono in grado di ordinare, arrivo in tempo ad un appuntamento e racconto dove sono stato con i miei amici, sono coinvolto in attività che mi piacciono, partecipo alle attività proposte dalla scuola, scrivo messaggi e parlo al telefono con amici e parenti, ascolto la musica che mi piace, ho la possibilità di andare ai concerti o al cinema, faccio progetti per il mio futuro, svolgo attività legate ai miei interessi, lavoro (o ho lavorato) per guadagnare denaro, chiedo alle persone di visitare il loro posto di lavoro se sono interessato, scelgo i vestiti e gli oggetti che utilizzo ogni giorno, scelgo il mio stile di capigliatura, scelgo i regali per i miei amici e familiari, scelgo come arredare la mia camera, organizzo il tempo libero in base alle attività che mi piacciono, lavoro per aumentare le mie possibilità di carriera, scelgo come spendere il mio denaro;	scala Likert a 4 punti
<b>Peper Transition Planning Scale di Peper, 2009</b>	persone con disabilità	100 items abilità conoscenze/ attitudini/ credenze	<b>Definizione degli obiettivi/</b> se dovessi spiegare che cosa è un piano di transizione ad una persona che non lo conosce, come lo spiegheresti/ Quali sono le aree che coinvolgono un progetto di transizione/ Quali sono gli obiettivi di un progetto di transizione nella sfera del lavoro, della formazione e della partecipazione alla vita della comunità, del tempo libero e della propria vita quotidiana/ Quali sono gli obiettivi del tuo progetto personalizzato	Domande aperte raccontare esempi o descrizioni

			<p>processo decisionale/raccontami due esempi di decisioni che hai preso durante la giornata scolastica e fuori dall'ambiente scolastico/ descrivi come il team che lavora al tuo progetto prende le decisioni/ Quali degli obiettivi sono stati suggeriti da te/ Chi prende la maggior parte delle decisioni che riguardano la tua vita/  <b>problem solving</b> /raccontami di un problema che hai dovuto risolvere. Se ci sei riuscito come hai fatto? Se non sei riuscito perchè? Avresti potuto fare diversamente/ Quali sono i sei passaggi per risolvere un problema?  <b>consapevolezza di sé</b> quale è il nome della tua disabilità/ quali sono tre effetti della disabilità sulla tua vita quotidiana/ Quali sono tre strategie che utilizzi a casa, a scuola o nel tuo lavoro per avere un maggior successo/ Raccontami tre strategie che gli altri utilizzano per aiutarti nel raggiungimento dei tuoi obiettivi/  <b>comunicazione</b>/ mostrami due esempi di comportamento passivo/ aggressivo/ spiegami due ragioni per cui un comportamento assertivo è da preferire rispetto ad uno passivo o aggressivo/ mostrami tre esempi di comunicazione non verbale/  <b>Leggi, diritti, responsabilità</b>/a quale età i soggetti sono invitati al loro incontro per il progetto personalizzato/ A che età finisce il progetto/ Raccontami tre diritti civili relativi alla tua disabilità/ Descrivi due luoghi in cui sei andato o due persone con cui hai parlato che hanno violato i tuoi diritti/  <b>conoscenza delle risorse disponibili</b>/ nomina una risorsa che sarà disponibile quando il tuo progetto sarà terminato/ descrivi in che modo avrai accesso alle risorse se ne avrai bisogno/ descrivi quali servizi relativi al lavoro garantiti dallo stato avrai a disposizione/ Descrivi i servizi che il servizio sociale potrà mettere a tua disposizione/  <b>conoscenza di sé</b> /descrivi due punti di forza e due elementi di difficoltà/ racconta due interessi personali e due valori/attitudini e credenze/raccontami due modi per raggiungere i tuoi obiettivi/ raccontami esempi di due cose che hai provato a fare/ raccontami quattro sfide che stai affrontando a scuola o a casa/ raccontami dei tuoi progressi rispetto a due degli obiettivi del tuo progetto di quest'anno/ fornisci un esempio di come potresti raggiungere i tuoi obiettivi partendo da te stesso/ raccontami di dove vorresti essere sia a vivere che a lavorare tra cinque anni/  <b>locus of control</b>/ credi che raggiungerai i tuoi obiettivi? Perché/ Credi che potrai raggiungere il diploma? Perché/ Raggiungerai gli obiettivi importanti per te? Perché/ Credi che i tuoi sforzi avranno una ricaduta sul tuo futuro? Perché/  <b>autostima e concetto di sé</b>/ fornisci un esempio di un obiettivo</p>	
--	--	--	--	--

			raggiunto in passato per cui sei fiero di te stesso/ descrivi un esempio di un obiettivo che non sei riuscito a raggiungere in passato e spiega il perché/ Pensi che il team che ti stia supportando nel tuo progetto personalizzato? Perché/ Hai accettato la tua disabilità? Perché/	
<b>ADIA Cottini</b>	insegnanti familiari	percezioni e conoscenze abilità opportunità sostegni	<p>conosce i propri punti di forza/esprime desiderio di fare attività o conoscere cose/ sa che alcune cose sono fissate dall'organizzazione/ distingue una situazione attuale da una futura/ capisce gli effetti delle proprie azioni/ sa manifestare i desideri/ sa fare scelte/ sa pianificare obiettivi/ sa valutare gli effetti delle proprie azioni/ sa autocorreggersi quando verifica l'inefficacia di una strategia/</p> <p>il contesto offre la possibilità di manifestare desideri/il contesto offre la possibilità di fare scelte/ il contesto offre la possibilità di pianificare obiettivi/ il contesto offre la possibilità di valutare gli effetti delle proprie azioni/ il contesto offre la possibilità di auto correggersi quando verifica l'inefficacia di una strategia/</p> <p>di quanto supporto necessita per adottare comportamenti che vanno nella direzione del soddisfacimento degli obiettivi/Di quanto supporto necessita per comprendere la dialettica tra attività eterodeterminata e autodeterminata e comportarsi di conseguenza/ Di quanto supporto ha bisogno per autoregolare il proprio comportamento/ Di quanto supporto necessita per proporre anche ad altri le proprie scelte e piani/ Di quanto supporto ha bisogno per riuscire ad autodeterminarsi</p>	scala Likert
<b>Self--Determination Inventory: Self--Report (SDI:SR) Shogren et al. 2014</b>	soggetti con e senza disabilità/ insegnanti/ genitori	azione volontaria azioni concrete credenze di controllo dell'azione	<p>ho ciò di cui ho bisogno per raggiungere i miei obiettivi/ penso ci sia più di un modo per risolvere i problemi/ considero molte possibilità quando pianifico il mio futuro/ so che cosa so fare bene/ pianifico le attività nel weekend che mi piacciono fare/ continuo a provare anche dopo un fallimento/ho fissato i miei obiettivi/ penso che lavorare duro aiuti il raggiungimento degli obiettivi/ scelgo le attività che voglio fare/ lavoro duro per raggiungere i miei obiettivi/ capisco i modi per aggirare gli ostacoli/ mi fido delle mie capacità/le mie esperienze passate mi aiutano a pianificare ciò che farò dopo/ penso a ciascuno dei miei obiettivi/ faccio delle scelte che sono importanti per me/ cerco nuove esperienze che penso mi piaceranno/ sono in grado di concentrarmi per raggiungere i miei obiettivi/ scelgo gli arredamenti della mia stanza/ agisco quando nuove opportunità si presentano/ conosco i miei punti di forza/utilizzo diverse modalità per raggiungere i miei obiettivi.</p>	dichiarare di essere in accordo o meno con le affermazioni