ИНСТИТУТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И НАСТАВНИЧЕСТВА

УДК 373, 376

ББК 74.2

Обучение подростков с легкой и средней степенью инвалидности навыкам самоопределения¹

Бэтлз Дон,

аспирант факультета специального образования в Калифорнийском государственном университете, учитель государственной школы, Государственный университет Калифорнии, г. Фуллертон, США

Пирсон Мелинда Р.,

Ph.D., профессор и заведующая департаментом специального образования в педагогическом колледже Калифорнийского государственного университета, Государственный университет Калифорнии, г. Фуллертон, США

Аннотация. Чрезвычайно важно обучать навыкам самоопределения всех учащихся, но особенно важно, чтобы эти навыки осваивали подростки и, тем более, дети-инвалиды, поскольку именно в этом возрасте и прежде всего у таких учащихся повышается значимость самозащиты, коммуникативных навыков и самоэффективности. Основное внимание в статье уделено аспектам самоопределения. Представлен обзор исследований, посвященных ценности и роли образовательных мероприятий, специально предназначенных для развития у подростков навыков самоопределения. Особое внимание авторов приковано к условиям инклюзии, когда дети с отклонениями в здоровье обучаются в общеобразовательных школах и осваивают навыки самоопределения под руководством учителей таких школ. Установлена высокая степень доказанности прямой связи между освоением выпускниками общеобразовательных школ (инвалидами – в том числе) навыков самоопределения, с одной стороны, и успехами в учебе и во взрослой жизни, с другой.

Ключевые слова: инклюзия, специальное образование.

Teaching Self-Determination Skills to Adolescents with Mild/Moderate Disabilities

Battles Dawn,

is a graduate student in the Department of Special Education at California State University, Fullerton and is currently a public school teacher, California State University, Fullerton, USA

1. Перевод с английского – А. П. Мальцева

Pierson Melinda R.,

Ph.D., is a Professor and Chair in the Department of Special Education at California State University, California State University, Fullerton, USA

Abstract. Teaching self-determination skills to all students is extremely important, but it especially vital that all adolescents learn these skills as they seem to struggle the most with self-advocacy, communication skills, and self-efficacy. This article will focus on many facets of self-determination and will present interventions specifically for adolescents which will be generalizable to multiple school-based settings.

Keywords: Self-determination, mild/moderate disabilities, adolescents, инклюзия, специальное образование.

Введение. Закон Об образовании детей-инвалидов (The Education of Handicapped Children Act (P.L. 94-142)), принятый в США в 1975 году, гарантировал каждому ребенку с отклонениями в здоровье доступ к бесплатному и соответствующему его возрасту образованию [U.S. Department of Education 2010]. В ходе реализации Закона стали выявляться недостатки в образовании детей с отклонениями здоровья, закончивших школу [Ryndak et al. 2014]. В 2004 году Закон Об образовании инвалидов (the Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) потребовал, чтобы школы разработали способы облегчения доступа таких учащихся к различным видам деятельности после окончания обучения, включая заботу об их трудоустройстве, послешкольном образовании, профессиональной подготовке, включении в жизнь местного сообщества и организации самостоятельной жизни. Закон предписал формировать у учащихся навыки отстаивания собственной позиции, постановки целей, принятия решений и ответственности за свои действия, – все то, что называется самоопределением, включая способность целенаправленно и с осознанием ценностей контролировать свою собственную жизнь [Field, Martin Miller, Ward, Wehmeyer 1998].

В 2013 году Министерство образования Соединенных Штатов сообщило, что недостатки образовательного процесса негативно сказываются на результатах всех выпускников средней школы [Luft 2015]. Когда навыки самоопределения не развиты должным образом, это влияет на общее качество жизни, сопровождаясь неуверенностью выпускника в собственной эффективности, способности расти и добиваться успехов, управлять своей жизнью и испытывать чувство принадлежности [Brown, Hatton, Emerson 2013]. Таким образом, формирование навыков самоопределения у детей с ограниченными возможностями стало передовой практикой в сфере среднего образования и сопровождения в “переходный период”.

Цель исследования: изучить литературу о влиянии обучения подростков с ОВЗ навыкам самоопределения в условиях эксклюзивного обучения и определить, могут ли такие учащиеся приобрести и использовать указанные навыки в общеобразовательной школе.

Важность обучения навыкам самоопределения. Исследования показали важность обучения навыкам самоопределения учеников с легкими / умеренными нарушениями, такими как легкий аутизм или неспособность к обучению. Разработаны учебные программы по обучению этим конкретным навыкам. Есть исследования, в которых оценивалась степень освоения искомых навыков данной категорией учащихся.

Вемайер и Шварц [Wehmeyer, Schwartz 1998] определили самоопределение как “осуществление действий по поводу собственной жизни в качестве первичного причинного агента принятия решений, свободного от неправомерных внешних влияний или

вмешательства» [Wehmeyer, Schwartz 1998: 22]. В дальнейшем это определение было скорректировано, чтобы включить в понятие самодетерминированного поведения добровольные действия, которые улучшают качество жизни человека [Wehmeyer, Field 2007]. Действительно, качество жизни человека улучшается, когда он может управлять собой и своей жизнью (саморегулироваться). Самостоятельность связана с демонстрацией независимости и обладанием способностью контролировать свои импульсы и эмоции. Человек, который самоопределен, способен реагировать на ситуации с уверенностью и контролем. С развитием навыков самоопределения человек обретает способность понимать свои сильные и слабые стороны и принимать обоснованные решения [Wehmeyer, Abery 2013].

В контексте специального (эксклюзивного) образования и сопровождения в переходный период (от школы к взрослой жизни) содействие самоопределению подростков стало лучшей практикой по многим причинам [Wehmeyer, Abery, Mithaug, Stancliffe 2011; Wehmeyer et al. 2007]. Были обнаружены корреляции между наличием у детей навыков самоопределения и способностью быть успешными в учебе [Konrad et al., 2007], наряду с позитивными результатами переходного периода (успешным трудоустройством и началом независимой жизни).

Не менее важными являются многочисленные исследования, которые показали, что самоопределение человека зависит от индивидуальных и социальных (окружение) факторов [Nota, Ferrari, Soresi, Wehmeyer 2007]. Кроме того, установлено, что обучение подростков навыкам самоопределения в системе среднего специального образования дает им возможность стать более самостоятельными в собственном обучении, приобрести навыки саморегуляции и принятия решений при одновременном повышении уровня самоопределения. Обучение навыкам самоопределения может стать одним из основных факторов, влияющих на достижение подростком хороших результатов после школы [Wehmeyer, Palmer 2003; Wehmeyer, Schwartz 1997], улучшить качество его жизни. Вот почему подростки с ограниченными возможностями, развившие у себя навыки самоопределения, проявляют наибольшую активность при обсуждении услуг сопровождения, оказываемых выпускникам школ [Eisenman 2007; Field, Hoffman 2002; Lane, Carter 2006].

Учителя специального образования и навыки самоопределения. Исследование показало, что учителя осознают важность компетенции самоопределения, понимают важность обучения детей навыкам самоопределения и преимущества, которые оно дает [Carter, Lane, Pierson, Stang 2008], но не считают формирование этого навыка высоко приоритетным для учебной программы и педагогической практики [Mason, Field, Sawilowsky 2004; Wehmeyer, Schwartz 1998]. Поэтому важно поощрять учащихся с ограниченными возможностями здоровья к активному участию в обсуждениях программ развития навыков самоопределения и программ поддержки детей инвалидов [Eisenman 2007; Field, Hoffman 2002; Field, Sarver, Shaw 2003; Lane, Carter 2006].

Исследования показали, что различные категории детей с ограниченными возможностями, а также многие учителя не получили адекватной подготовки или информации, которая позволила бы им содействовать самоопределению в классе. Учителя не имеют возможности контролировать внешкольный опыт своих учеников, тем не менее, они способны создать в классе условия, способствующие взаимодействию детей, формированию их интересов, поощрять развитие внутренних мотивационных ресурсов школьников [Deci 1995; Hidi, Harackiewicz 2000; Reeve 1996; Sansone, Morgan 1992]. Конечно, учителя специального образования понимают и лучше знакомы с тем, как развивать способности самоопределения, но и учителя общего образования согласны с тем, что учащиеся

с ограниченными возможностями здоровья могут приобретать и практиковать навыки самоопределения в школе. Если все учителя осознают важность формирования у подростков навыков самоопределения, то эти технологии могут быть применены в классах подготовки к колледжу, а также в классах карьерных технологий [Grigal, Neubert, Moon, Graham 2003].

Меры по развитию навыков самоопределения. При обучении навыкам самоопределения можно ориентироваться на выработку как отдельных навыков, так и комплексов навыков. Общие учебные цели предполагают обучение навыкам и процедурам, связанным с выбором, принятием решений, решением проблем, постановкой и достижением целей, самозащитой, самоэффективностью, самосознанием и пониманием результатов самонаблюдения, оценкой и (психологической) устойчивостью [Algozzine et al. 2001]. Многочисленные исследования показали, что когда учащиеся получают четкие инструкции по развитию этих навыков, они вовлекаются в планирование собственного образования. Подростки особенно выигрывают от этих занятий, их самоопределение (и все связанные с ним навыки) возрастает [Wehmeyer et al. 2013]. Ученые отмечают, что студенты, с которыми занимались регулярно, впоследствии показывают значительно лучшие результаты развития навыков самоопределения, чем дети, занимавшиеся по обычной программе [Wehmeyer et al. 2013].

Важно осознавать, что понятия, лежащие в основе самоопределения, не детерминированы какой-либо конкретной культурой. Во всех культурах признаются ценности самокомпетентности и автономии. Не смотря на это, занятия по самоопределению должны адаптироваться под различные ожидания семей (и их культур) в отношении этапов развития и социальных ролей детей [Kalyanpur, Harry 1999; Turnbull, Turnbull 1996]. Поэтому при планировании своего будущего подростки будут учитывать цели, ожидания и решения своих семей [Trainor 2005].

Учебная программа и поддержка. Картер и Кеннеди [Carter, Kennedy 2006] заявили, что школы теперь несут ответственность за обеспечение образовательных целей учащихся с ограниченными возможностями (когнитивными или всего организма) на основе стандартов, которые согласуются с общей учебной программой.

Многие учителя считают, что учащиеся добьются успеха во время и после окончания средней школы, если их обучат навыкам самоопределения [Wehmeyer et al. 2011; Carter, Lane, Pierson, Stang 2008]. Развитие навыков самоопределения может стать для учащихся с ограниченными возможностями здоровья средством эффективного освоения общеобразовательной программы по мере того, как они учатся решать проблемы и принимать решения. Существуют специальные программы, ориентированные на таких учащихся, и другие способы решения проблемы «подстраивания» общеобразовательной учебной программы под нужды детей инвалидов. Образовательные стандарты штатов также обычно включают в себя навыки постановки целей, решения проблем, принятия решений, составляющие компетенцию самоопределения. Есть и методические разработки для учебных и внеклассных занятий, позволяющие педагогам реализовывать новые госстандарты [Test, Karvonen, Wood, Browder, Algozzine 2000; Wehmeyer, Field 2007].

Лакнер и Себальд [Luckner, Sebalд 2013] утверждали, что педагоги – это люди, которые обучены предоставлять значимые для студента возможности, внедряя навыки самоопределения в учебные программы. Оказывая помощь в освоении навыков решения проблем и принятия решений, учителя вооружают детей с ОВЗ средствами, позволяющими последним быть продуктивными и в освоении общей учебной программы, вот почему в большинстве штатов образовательные стандарты включают цели

самоопределения и навыки самоопределения, такие как постановка целей, решение проблем, принятие решений и осуществление выбора [Wehmeyer et al. 2004].

Аккомодации и навыки самоопределения. Учащиеся с индивидуальными образовательными планами (IEP) могут рассчитывать на аккомодации. Включенные в план аккомодации обеспечивают дополнительную поддержку подросткам, стремящимся быть успешными в общеобразовательном классе. Кроме того, особые академические аккомодации изменяют “метод ввода и / или вывода, используемый учителями / или учениками, связанный с предполагаемым учебным результатом” [King-Sears 2001: 73].

По мнению ученых [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014], учитель общеобразовательной школы несет ответственность за то, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями смогли освоить общеобразовательную программу. Кроме того, когда учитель обеспечивает учащихся необходимыми знаниями и навыками самозащиты, это помогает подросткам успешно освоить общеобразовательную программу. Впоследствии, когда студенты обучаются самостоятельно защищать себя, они могут непосредственно влиять на свое собственное обучение. Авторы

разработали четыре урока самозащиты, которые были даны старшеклассникам с ограниченными возможностями в трех классах специального образования. Навыки самозащиты необходимы для того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья были успешными в классе общего образования, а также в течение всей жизни после окончания средней школы [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014]. Кроме того, когда подростки обучаются навыкам, которые включают самозащиту, они чувствуют себя в классе более уверенно и готовы участвовать в работе на более высоком уровне по сравнению с тем, как они чувствовали и вели себя до получения таких навыков [Stang, Carter, Lane, Pierson 2009].

Конечно, обучение студентов инвалидов навыкам самозащиты требует от педагогов специального и общего образования больше времени и усилий, чем они затрачивают обычно. Но здесь стоит учитывать, что когда подростки научатся определяться в том, что им нужно (от школы и от жизни), понимать свои сильные и слабые стороны, это даст им возможность контролировать свое собственное образование, принимать на себя большую ответственность за результаты обучения [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014]. Когда учащиеся осваивают навыки самоопределения (включая самозащиту) в школе, возрастает вероятность того, что они смогут использовать эти навыки во всех аспектах своей жизни и после ее окончания [Stang, Carter, Lane, Pierson 2009].

Переходный период и самоопределение. В соответствии с федеральными нормативными актами в Соединенных Штатах Америки предусматривается, что школы должны внедрять научно обоснованную практику перехода (от школы к взрослой самостоятельной жизни), особенно в отношении учащихся с ограниченными возможностями. Подчеркивается важность планирования, ориентированного на ученика, поощряется самоопределение и участие обучающегося, а также учет точки зрения его семьи [Cumming, Smedly 2017].

Кроме перехода из классов специального образования в класс общеобразовательной школы учащиеся с ограниченными возможностями обучения переживают переход от домашнего дошкольного обучения к дошкольному общему обучению, затем от дошкольного обучения – в начальную школу, из начальной – в среднюю школу, затем в высшую школу и послешкольное обучение [Cumming, Smedly 2017].

Кэмерон [Cameron 2012] показал, что с точки зрения специального образования, этап перехода учащихся обычно относится к индивидуальному образованию и

профессиональной поддержке и преследует цель подготовки выпускников к жизни после окончания средней школы. Важно, чтобы учащиеся переживали многочисленные переходы на протяжении всего периода обучения в школе. Отсутствие навыков совладания с переходами может впоследствии привести к тому, что трудности будут лишь усугубляться.

При планировании перехода учитывается мнение не только учеников, но и их родителей, учителей, членов местного сообщества и внешних агентств [Cumming, Smedly 2017]. Крайне важно, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями обучения вместе со своими семьями получали необходимую поддержку на самых ранних этапах перехода, поскольку это может оказать на них большое влияние [Forlin, Kuen-Fung Sin, Maclean 2013; Hanewald 2013; McIntyre, Blacher, Baker 2006].

Колер [Kohler 1993] разработал технологию перехода, выделив пять необходимых областей его эффективности. Позднее учеными [Landmark, Ju, Zhang 2010] было рекомендовано восемь областей, которые были построены на первоначальных пяти практиках Колера. Недавнее исследование включает в себя следующие области или практики, в которые должен быть вовлечен учащийся, чтобы его переход, например, из специального класса в общеобразовательный, был менее травматичен и благоприятно отразился на его жизни: 1) опыт работы, 2) участие в программе занятости, 3) вовлеченность в общее образование, 4) участие в жизни семьи, 5) обучение социальным навыкам, 6) навыки повседневной жизни, 7) обучение самоопределению и 8) сотрудничество с сообществом и социальными институтами [Cumming, Smedley 2017].

Содействие активному участию подростков в переходном процессе и планировании образования наряду с компетенцией принятия решений является одной из основных областей деятельности по содействию их самоопределению [Martin et al. 2006; Mason, Field, Sawilowsky 2004; Test et al. 2004]. Такое вовлечение подростков сказывается на их самоопределении различным образом. Процесс планирования перехода является целенаправленным, включает в себя практикование решения проблем, актуализацию всех компонентов самоопределяющегося поведения. Когда учащихся обучают планировать с учетом долгосрочной перспективы, они понимают, что могут теперь самостоятельно регулировать и самостоятельно направлять действия, влияющие на будущее. Исследования показывают, что существует взаимная связь между вовлеченностью учащихся и их самоопределением; следовательно, вовлеченность подростков в процесс планирования будущего способствует их самоопределению, а повышенное самоопределение способствует большей вовлеченности [Williams-Diehm, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner 2008].

Оценка навыков самоопределения. Шогрен, Гарнье Вильярреал, Доусетт и Литтл призывают к тщательной подготовке к занятиям по развитию самоопределения, к учету ключевых факторов самоопределения и, прежде всего, – контекстуальных компонентов, поскольку это будет влиять на эффективность обучения в ходе индивидуальных занятий по самоопределению [Shogren, Garnier Villarreal, Dowsett, and Little 2014]. Чем лучше учитывается социальное окружение ребенка, роль сообщества, семьи в его жизни, тем эффективнее обучение [Bronfenbrenner 1979].

В ходе проведения Национального лонгитюдного обследования переходного периода (The National Longitudinal Transition Survey 2 (NLTS2)) оценивался уровень самоопределения учащихся, собирались данные о семьях, учителях, администраторах самых разных школ. Исследование включало 10-летнее наблюдение за молодыми людьми с ограниченными возможностями, учащимися средней школы и ее выпускниками [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014]. Организаторы исследования отталкивались

от убеждения в том, что понимание конкретных факторов, актуальных в самоопределении, необходимо для разработки эффективного обучения, его осуществления и оценки его результатов в целях содействия самоопределению детей с различными проблемами со здоровьем. При этом было установлено, что существует ограниченный объем информации о влиянии средовых и индивидуальных факторов на самоопределение учащихся. Поэтому были предложены разные шкалы самоопределения ("Arc's Self-Determination Scale" и "the AIR Self-Determination Scale") для изучения взаимосвязи между факторами средового окружения и различными индивидуальными факторами. В результате опросов было определено, что доступ к дополнительным сервисам в школе не является предиктором уровня самоопределения студента [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014]. Кроме того, было выявлено, что, по мнению подростков с ОВЗ, оказываемые им особые услуги сопровождения не повлияли на их самоопределение, однако по объективным критериям положительное влияние было зафиксировано и отразилось на месте этих детей в рейтинге успеваемости [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014].

Исследования показали, что применение методов повышения самоопределения подростков дало положительные результаты и в общеобразовательных, и в специальных образовательных учреждениях. Такие методики должны быть разработаны, оценены экспертами и переданы учителям [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014], поскольку самоопределение есть "конечная цель образования" [Halloran 1993: 214], критически важный фактор успешного перехода к взрослой жизни [Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer 1998], основной элемент качественной жизни человека [Schalock 1996].

Молодежь с высоким уровнем бедности и самоопределение. Подростковый возраст связан с большими психофизиологическими испытаниями. Но подростки с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с дополнительными проблемами, связанными с их инвалидностью, включая спектр медицинских, коммуникационных, когнитивных проблем и отсутствием поддержки по целому ряду других вопросов [Emerson, 2007; Parish, Rose, Andrews 2010]. Если подростки живут в семьях с низкими доходами, в неполных, этнически или расово разнородных семьях, то негативные последствия бедности отражаются особенно заметно на детях-инвалидах [Fujiura, Yamaki 2000].

В ходе исследований особое внимание уделялось обучению подростков с ограниченными возможностями навыкам самоопределения и самозащиты, с тем, чтобы предоставить им возможность использовать эти навыки в своей повседневной жизни в условиях инклюзивной школы и в рамках общины, которая находится за пределами автономного класса специального образования. Эксперимент показал, что навыки самоопределения, такие как постановка целей, решение проблем и самозащита, могут способствовать улучшению положения детей, обучающихся в школах, не располагающих достаточными ресурсами, и районах с высоким уровнем бедности населения. Было высказано предположение о том, что угнетение, сегрегация и дискриминация, которые часто связаны с высоким уровнем бедности, препятствуют развитию навыков самоопределения, особенно когда выпускник школы является инвалидом [Wehmeyer, Abery, Zhang, Ward, Willis, Hossain, Walker 2011].

Резюме. С 1975 года в Соединенных Штатах Америки каждый студент с инвалидностью гарантированно получает бесплатное и соответствующее его возрасту образование. В 2004 году школы обязали предоставлять учащимся средства содействия достижению хороших результатов после выпуска, обучая их навыкам самостоятельной жизни, обретения занятости, получения послешкольного образования, профессиональной подготовки и участия в жизни общества [Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer 1998].

Роу, Маццотти и Синклер выразили мнение, что самоопределение есть способность делать выбор, решать проблемы, ставить цели, оценивать варианты, проявлять инициативу для достижения своих целей и принимать последствия своих собственных действий [Rowe, Mazzotti, Sinclair 2014]. Таким образом, занятия по самоопределению, проводимые в средней школе, должны развивать внутреннюю мотивацию ученика, необходимую для достижения успеха в школе и в жизни в целом. Доказано, что подростки, которые демонстрируют более низкие уровни самоопределения, чем их сверстники, обычно оканчивают школу с худшими показателями и добиваются меньшего успеха во взрослой жизни [Wehmeyer, Field, 2007], и наоборот, подростки-инвалиды, добившиеся успеха во взрослой жизни и получившие работу, демонстрировали в школе более высокий уровень самоопределения [Wehmeyer, Schwartz, 1998].

Учителя специального образования осознают и понимают важность развития у детей навыков самоопределения, но не ставят решение этой задачи на первое место (Mason, Field, & Sawilowsky, 2004; Wehmeyer & Schwartz, 1998). Им, однако, стоит понять, что когда подростки осваивают навыки самоопределения и четкие алгоритмы действий, они активно участвуют в планировании собственного образования, лучше учатся и более независимы после окончания школы.

Источники и литература:

1. Algozzine B., Browder D., Karvonen M., Test D. W., Wood W. M. Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. // Review of Educational Research. 2001. № 71. P. 219 – 277.
2. Bronfenbrenner U. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: SAGE: 2005.
3. Brown I., Hatton C., Emerson E. Quality of life indicators for Individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. // Intellectual & Developmental Disabilities. 2013. № 51. P. 316 – 332. doi:10.1352/1934-9556-51.5.316
4. Cameron C. Youth with disabilities in transition from school to work or postsecondary education and training: A review of the literature in the United States and the United Kingdom. Toronto, Canada: Institute for Research and Development on Inclusion and Society, 2012.
5. Carter E., Kennedy C. Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2006. № 31. P. 284 – 292.
6. Carter E., Lane K. L., Pierson M. R., Stang K. K. Promoting self-determination for transitioned aged youth: Views of high school general and special educators. // Exceptional Children. 2008. № 75. P. 55 – 70.
7. Cumming T. M., Smedley E. N. Life span transitions for a student with LD: mother-daughter perspectives. // Intervention in School and Clinic. 2017. № 52(3). P. 176-181. doi: 10.177/1053451216644826
8. Deci E. L. Why we do what we do: Understanding self-motivation. New York: Penguin Books, 1995.
9. Eisenman L. T. Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. // Remedial and Special Education. 2007. № 28. P. 2 – 8.
10. Emerson E. Poverty and people with intellectual disabilities. // Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews. 2017. № 13. P. 107 – 113. doi: 10.1002/mrdd.20144
11. Field S., Hoffman A. Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. // Journal of Disability Policy Studies. 2002. № 13. P. 113 – 118.
12. Field S. S., Martin J. E., Miller R. J., Ward M., Wehmeyer M. L. Selfdetermination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. // Career Development for Exceptional Individuals. 1998. № 21. P. 113 – 112.
13. Field S., Sarver M. D., Shaw S. F. Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. // Remedial and Special Education. 2003. № 24. P. 339 – 349.
14. Forlin C., Kuen-Fung sin K., Maclean R. Transition for a student with special educational needs from primary to secondary school in Hong Kong. // Australasian Journal of Special education. 2013. № 37. P. 49 – 63. doi: 10.1017/jse.2013.0
15. Fujiura G. T., Yamaki K. Trends in demography of childhood poverty and disability. // Exceptional Children. 2000. № 66. P. 187 – 199.
16. Grigal M., Neubert D. A., Moon M. S., Graham S. Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. // Exceptional Children. 2003. № 70. P. 97 – 112.

17. Halloran W. D. Transitions services requirement: Issues, implications, challenges. In R. C. Eaves & P. J. McLaughlin (Eds.) *Recent advances in special education and rehabilitation*. Boston: Andover Medical Publishers, 1993. P. 210 – 224.
18. Hanewald R. Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. // *Australian Journal of Teacher Education*. 2013. № 38(1). P. 62 – 74.
19. Hidi S., Harackiewicz J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. // *Review of Educational Research*. 2000. № 70. P. 151–179.
20. Kalyanpur M., Harry B. *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: Brookes, 1999.
21. King-Sears M. E. Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. // *Intervention in School and Clinic*. 2001. № 37. P. 67–76.
22. Kohler P. D. Best practices in transition: Substantiated or implied? // *Career Development for Exceptional Individuals*. 1993. № 16. P. 107 – 121.
23. 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 Disabilities Quarterly*. 2007. № 30. P. 89 – 113. doi:10.2307/30035545
24. Landmark L. J., Song Ju S., Dalun Zhang D. Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. // *Career Development for Exceptional Individuals*. 2010. № 33. P. 165 – 176.
25. Lane K. L., Carter E. W. Supporting transition-age youth with and at risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry. // *Journal of Emotional and Behavioral Disabilities*. 2006. № 14. P. 66 – 70.
26. Luckner J. L., Sebald A. M. Promoting self-determination who are deaf or hard of hearing. // *American Annals of the Deaf*. 2013. № 158. P. 377 – 386. doi:10.1353/aad.2013.0024
27. Luft P. Transition services for DHH adolescents and young adults with disabilities: Challenges and theoretical frameworks. // *American Annals of the Deaf*. 2015. № 160. P. 395 – 414. doi:10.1353/aad.2015.0028
28. Martin J. E., Van Dycke J., Christense W. R., Greene B. A., Gardner J. E., Lovett D. L. Increasing student participation in IEP Meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. // *Exceptional Children*. 2006. № 72. P. 299 – 316.
29. Mason C., Field S., Sawilowsky S. Implementation of self-determination activities and student participation in IEP's. // *Exceptional Children*. 2004. № 70(4). P. 441 – 451.
30. McIntyre L., Blacher J., Baker B. The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2006. № 50(5). P. 349 – 361.
31. Nota L., Ferrari L., Soresi S., Wehmeyer M. L. Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2007. № 51. P. 850 – 865.
32. Parish S. L., Rose R. A., Andrew M. E. TANF's impact on low-income mothers raising children with disabilities. // *Exceptional Children*. 2010. № 76. P. 234 – 253.
33. Prater M. A., Smith Redman A., Anderson D., Gibb S. Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. // *Intervention in School and Clinic*. 2014. № 49(5). P. 298 – 305. doi:10.1177/1053451213513958
34. Reeve J. *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996.
35. Rowe D. A., Mazzotti V. L., Sinclair J. Strategies for teaching self-determination skills in conjunction with the Common Core. // *Intervention in School and Clinic*. 2014. № 50. P. 131 – 141.
36. Ryndak D. L., Taub D., Jorgensen C. M., Gonsier-Gerdin J., Arndt K., Sauer J., Rupper A., Morningstar M., Allcock H. Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: Critical issues that require rectification. // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2014. № 39. P. 65 – 74. doi:10.1177/1540796914533942
37. Sansone C., Morgan C. Intrinsic motivation and education: Competence in context. // *Motivation and Emotion*. 1992. № 16. P. 249 – 278.
38. Schalock R. L. Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (EDS.). *Quality of life: Conceptualization and measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 1996. Vol. 1. P. 123 – 139.
39. Shogren K. A., Villarreal M. G., Dowsett C., Little T. D. Exploring student, family, and school predictors of self-determination using NLTS2 data. // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2014. № 39(1). P. 23 – 33. doi:10.1177/2165143414546685
40. Stang K. K., Carter E. W., Lane K. L., Pierson M. R. Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. // *Journal of Special Education*. 2009. № 43. P. 94 – 106.
41. Test D. W., Mason C., Hughes C., Konrad M., Neale M., Wood W. M. Student involvement in individualized education program meetings. // *Exceptional Children*. 2004. № 70. P. 391 – 412.

42. Trainor A. Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. // *Journal of Learning Disabilities*. 2005. № 38. P. 233 – 249.
43. Turnbull A., Turnbull H. R. Self-determination within a culturally responsive family systems perspective: Balancing the family mobile. In L. Powers, G. Singer, & J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-confidence in children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes, 1996. P. 195 – 220.
44. Wehmeyer M. L., Abery B. H. Self-determination and choice. // *Intellectual & Developmental Disabilities*. 2013. № 51. P. 399-411. doi:10.1352/1934-9556-51.5.399
45. Wehmeyer M. L., Abery B. H., Zhang D., Ward K., Willis D., Hossain W. A., Walker H. M. Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. // *Exceptionality*. 2011. № 19. P. 19 – 30. doi: 10.1080/09362835.2011.537220
46. Wehmeyer M. L., Field S. *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
47. Wehmeyer M. L., Lawrence M., Garner N., Soukup J. H., Palmer S. *Whose future is it anyway? A student directed transition planning process* (2nd ed.). Lawrence, KS: Beach Center on Disability, 2004.
48. Wehmeyer M. L., Schwartz M. The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. // *Career Development for Exceptional Individuals*. 1998. № 21. P. 75 – 86.
49. Williams-Diehm K., Wehmeyer M. L., Palmer S., Soukup J. H., Garner N. Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. // *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. № 14. P. 23 – 36.