

## ПАТУВАЊЕ ДО НЕЗАВИСНОСТ И АВТОНОМИЈА: НОРМИ ЗА ТРАНЗИЦИИ И ЕМАНЦИПИРАЊЕ НА ГЛУВИ И НАГЛУВИ АДОЛЕСЦЕНТИ

### *Кратка содржина*

Кога дискутираме за транзициите на глувите и наглуви адолесценти, нив треба да ги перципираме холистички и да ги препознаеме природата и комплексноста на врските меѓу традиционалните транзиции. Мерките за „успешни“ или „неуспешни“ транзиции, не секогаш се усогласуваат со традиционалните транзиции засновани на настани како и на институциските транзиции. Треба да ги прошириме нашите сфаќања за процесите на транзиција и посакуваните исходи. Успешната транзиција започнува со довербата во глувите и наглувите ученици да го водат сопствено планирање за транзиција.

Автономијата на глувите адолесценти е поврзана со подобро вработување со бројни можности за напредување и повисок приход. Автономните верувања, капацитети и акции се поврзани со подобрени исходи за учениците со попреченост. Кога дискутираме за можностите за вработување, јасно е дека постои промена на традиционалните параметри на индустриското општество. Старите традиционални занимања се заменети со потребата на лицата да се адаптираат на новите стандарди за работа и на променливите услови на пазарот, преку преквалификација или промена на занимањето. За да се подобри развојот на автономијата, средините мора да ги олеснат можностите за индивидуата да преземе контрола врз сопствениот живот, и слободно да донесува одлуки и да прави избори.

Кога дискутираме за независноста и автономија, нив мора да ги поврземе со новите технологии во подем. Технологијата значи зголемен пристап, независност и потпирање на себеси. Со високите очекувања од родителите и наставниците и преку користење на технологијата во образовни цели, овие глуви и наглуви адолесценти ќе бидат подготвени за факултет и за соодветни кариери.

**Клучни зборови:** ГЛУВИ, АДОЛЕСЦЕНЦИЈА, АВТОНОМИЈА, НЕЗАВИСНОСТ

### **Вовед**

Транзицијата и во најпогоден момент, е сепак еден комплексен процес кој трае подолго време, посебно кога станува збор за млади луѓе (Winn & Nau, 2009). Постојат посебни проблеми за младите г/Глуви лица,<sup>1</sup> кои се

---

<sup>1</sup> Во областа на студии за глуви лица, договорено е зборот Глуви да се пишува со голема буква со цел да се означи Глувата заедница или нејзините членови (Padden and Humphries, 1988).

поврзани со транзицијата кон зрелоста, кои многу често испуштаат информации како резултат на проблематична комуникација со семејството, вршниците, наставниците и другите професионалци кои традиционално даваат поддршка во овој период (Gregory, Bishop&Sheldon, 1995). Овој недостиг на случајно учење може да има сериозни ефекти врз способноста на младите г/Глуви лица да донесуваат информирани одлуки во врска со нивното образование и вработување, и може да ја одложи нивната транзиција кон зрелоста и независноста. Успешната транзиција започнува со довербата во глумите и наглумите ученици да го водат сопственото планирање за транзиција (Martin, Marshall, & DePry, 2001).

Глумата заедница во Северна Македонија е социолингвистичка група која има свој сопствен знаковен јазик, македонскиот знаковен јазик (МЗЈ), своја култура, историја, верувања и транзиции. Многу млади г/Глуви лица ги поминуваат транзициите на идентитетот во некој момент од нивните животи, од глуми во Глуми.

#### *Историски преглед на транзиции*

Транзицијата е линкот или мостот, меѓу образовното искуство и евентуалната интеграција во заедницата на лица со попреченост (Bryant, Bassett&Webb, 2008). Историски гледано, никогаш немало многу работни можности за лицата со попреченост. Еднаквите можности никогаш универзално не се практикуваат, а попреченоста наметнува уште поголеми ограничувања на образовните можности (Clark & Kolstoe, 1995, p. 4).

Halpern (1994) го проширува концептот на транзиција надвор од вработувањето. Тој смета дека моделот треба да вклучува димензии на прилагодување на возрастите и развој на заедницата. Harmon, Manlon и Beach (2019) исто така потенцираат дека транзицијата и успехот вклучуваат многу повеќе отколку вработување после средното образование. Тие истакнуваат дека работењето вклучува само околу една третина од денот на едно лице. Останатите две третини вклучуваат вештини за возрастно живеење. Gerber and Reiff (1991) забележуваат дека новите модели на транзиции се проширени надвор од концептот на транзиции од училиште кон работа и вклучуваат транзиции од основно во средно училиште и обуки, и транзиции кон независно живеење во заедницата.

Повеќе внимание треба да се обрне на специфичните потреби на г/Глумите млади лица во процесот на планирање на транзициите, и уникатното знаење и искуствата на г/Глумите професионалци треба ефективно да се искористат при креирањето на политики кои влијаат врз г/Глумите лица.

#### *г/Глуми транзиции во светот на луѓето кои слушаат*

Деведесет и пет проценти од г/Глумите лица се родени во семејства кои слушаат (Valentine&Skelton, 2007). Првиот вовед што нивните родители го имаат во проблематиката на г/Глумоста е од страна на медицин-

ските професионалци кои соопштуваат дека нивното дете „не се развива на типичен начин“. Во случајот на г/Глувите лица тоа обично значи нудење технологии за помош при слушањето (и кохлеарни импланти) и обука на оралните методи на комуникација (читање од уста и говор). Родителите кои слушаат обично имаат малку или воопшто немаат познавање на културата на глувите и на можностите за користење на МЗЈ како метод на комуникација во семејството како и образовните можности кои се засноваат на користење на знаковните јазици. На тој начин, ограничените можности кои г/Глувите млади лица ги имаат за да комуницираат со лицата кои слушаат значи дека тие често се чувствуваат многу изолирани од светот околу нив, добивајќи ограничена поддршка и со тоа сиромашен почеток на стекнување на писменоста и јазикот (Gregory *et al.*, 1995; Corker, 1996; Foster, 2003). Таквите искуства на семејствата кои слушаат може исто така да значи дека младите глуви лица имаат ниски очекувања за можностите во животот.

Moorhead (1995) го карактеризира искуството на зрелите г/Глуви лица при транзициите во светот на лицата кои слушаат како искуство исполнето со борба и предизвици. Вредна за забележување е нивната борба да го разберат светот околу нив, да пристапат до информација која ќе им овозможи да прават информирани одлуки, и да ги контролираат нивните сопствени животи соочувајќи се со стигмата на глувоста од страна на лицата кои слушаат како и со професионалците и институциите кои даваат значење на нивните искуства (Corker, 1996). Како резултат на ова, менталните здравствени проблеми се превалентни кај младите г/Глуви лица.

Презаштитничкиот однос од семејството, кој често се гледа како негативен, може да има и позитивна страна доколку ја надградува самодовербата и себеченењето кај младото лице и ги поддржува транзициите од училиште кон работа како и транзициите кон сопствено домување. Глувите лица кои немаат таква домашна поддршка и мора самите да се снаоѓаат во светот, кои се сметаат како понезависни и како лица кои направиле позитивна транзиција во зрелоста, сепак може да искушат негативни исходи како што се невработеност бидејќи имаат недостиг во важни моменти. На ваков начин, зависноста и независноста заемно не се исклучуваат при што младото лице може да се движи од еден во друг процес (Jones & Wallace, 1992). Впрочем, зависноста во еден контекст може да ја поддржува независноста во друг контекст, и обратно, некои видови на независност, доколку е прерана или неуспешна, може да репродуцира други форми на зависност. Поради тоа, важно е холистички да се гледа на транзициите, препознавајќи ги врските меѓу транзициските елементи, и тоа што луѓето може симултано да бидат зависни во еден аспект на животот, а многу независни во друг. Иако едноставните дефиниции на независност и зависност се заменети од покомплексни анализи на различни транзиции во зрелоста, крајниот исход е индивидуалната автономија.

Мерките за „успешни“ или „неуспешни“ транзиции, не секогаш се усогласуваат со традиционалните транзиции засновани на настани како и

на институциските транзиции. Тие не секогаш се случуваат на некоја фиксирана возраст. Всушност, акцентирање на МЗЈ и за правење транзиција кон независен идентитет на Глуво лице, наместо (или паралелно) во светот на лицата кои слушаат, ја демонстрираат потребата на социјалните истражувачи да ги прошират сфаќањата на транзициските процеси и посакуваните исходи подалеку од „нормалните“ мерки на транзитирање. Ова можеби најдобро се постигнува преку темелни истражувања со млади лица, кои го препознаваат сопственото учество во дефинирањето и менаџирањето на нивните сопствени животни транзиции.

#### *Транзиции кон вработување*

Успешното вработување е значаен развоен момент за многу млади возрасни лица, но сепак, за некои е надвор од нивниот дофат. И покрај напредокот во легислативата во односот на пристапноста и академските достигнувања, младите глуви лица во Северна Македонија продолжуваат да се соочуваат со вработувања и плати под нивните можности. Секој треба да се запраша за улогата на автономијата во развојниот процес на глувите адолесценти при нивното транзитирање од адолесценција во раната зрелост и влегување во работната сила. Истражувањата покажуваат дека автономијата игра значајна улога во транзицијата на младите глуви возрасни лица кон одржливо вработување. Родителските очекувања се издвојуваат како значајни претходници на развојот на автономијата на глувите адолесценти, придонесувајќи и кон автономните мотивации и кон независното функционирање. Автономијата на глувите адолесценти е поврзана со можности за вработување и поголеми можности за напредување и повисок приход, и ова нуди една потенцијална можност за зајакнување на патиштата кои водат до одржливо вработување на глувите лица.

Покрај ветувачките стапки на завршување на средно училиште и зголемените стапки на запишување во високо образование или посетување обуки (Erickson, Gildengers&Butters, 2013), глувите индивидуи продолжуваат да бидат помалку платени и на позиции под нивните можности, во споредба со нивните врстници кои слушаат. Јасно е дека постојат дополнителни фактори кои придонесуваат кон успешно добивање на одржливо вработување, покрај образованието и обуката. Транзицијата кон работното место бара навигирање на многубројни контексти, вклучувајќи го домот и училиштето, и секој од овие контексти може да има различни нивоа на вмрежувања за глувите индивидуи, како што се придвижуваат од адолесценцијата кон раната возрасна доба.

Една константа при навигирањето на многубројните контексти при процесот на транзиција кон вработувањето е присуството на индивидуалното чувство за себе. Индивидуалните заложби се клучни фактори кои ги олеснуваат позитивните исходи по завршувањето на средното образование, како што е истражено преку различни теории како што се отпорност и самоопределување (Wehmeier, 1995). Младите лица со повисоки нивоа

на индивидуално вклучување е поверојатно дека ќе се вклучат во акции кои придонесуваат кон остварување на нивните цели. На пример, поверојатно е дека учениците со попреченост кои активно се вклучуваат во нивниот сопствен процес на планирање на транзициите, ќе постигнат лични цели во текот на средното училиште и понатаму.

### *Независност*

Традиционално, транзициите на младите луѓе од состојба на зависност во детството до независен идентитет на возраст се мерени во рамките на моделот на развојни стадиуми. Сепак, веќе јасно се препознава дека младите лица не се универзална категорија и дека нивните транзиции треба да бидат препознаени во контекст на нивните врски, семејството и заедници.

Клучните маркери на возрастното доба вообичаено се однесуваат на: завршување на образованието и влегување во работниот пазар; иселување од родителскиот дом и воспоставување независно домаќинство; и брак/кохабитација и родителство (Morrow&Richards, 1996). Coles (1997) ги сумаризира како транзиција училиште - работа; транзиција од местото на живеење и домашна транзиција.

### *Автономија*

Автономијата на глуви адолесценти е поврзана со подобро вработување со повеќе можности за напредување и повисок приход. Автономните верувања, капацитети и акции се поврзани со подобрени исходи за учениците со попреченост (Algozzine, Browder, Karyonen, Test&Wood 2001; Chambers, Rabren&Dunn, 2007). Кога дискутираме за можностите за вработување, јасно е дека постои промена на традиционалните параметри на индустриското општество. Старите традиционални занимања се заменети со потребата на лицата да се адаптираат на новите стандарди за работа и променливите услови на пазарот, преку преквалификација или промена на занимањето. За да се подобри развојот на автономијата, средините мора да ги олеснат можностите за индивидуата да преземе контрола врз сопствениот живот, и слободно да донесува одлуки и да прави избори (Wehmeier et al. 2011).

Теоријата за самоопределување на Вехмејер често се користи во истражувања со лица со попреченост со цел да се испита како групите ја користат индивидуалната заложба за да постигнат важни животни исходи вклучувајќи ја сеопфатната благосостојба и подобрениот квалитет на живот (Algozzine et al. 2001; Wehmeier, 2007). Теоријатата за самоопределување на Вехмејер се фокусира на внатрешни психолошки процеси но посебно на вештините, акциите и однесувањата кои го дефинираат самоопределувањето (Wehmeier&Garner, 2003). Самоопределувањето, како што е дефинирано од Вехмејер (Wehmeier, 1995), е процес со кој индивидуите

го постигнуваат посакуваното ниво на лична контрола во рамките на областите кои се важни за нив. Функционалниот модел на самоопределување идентификува четири есенцијални акции кои го карактеризираат самоопределувачкото однесување, кои вклучуваат: а) однесување на автономен начин; б) саморегулација на однесување; в) реагирање на животни настани на психолошки охрабрувачки начин; и г) однесување на начин кој придонесува за самореализација (Wehmer, 1995). Автономијата е концептуализирана како однесувања кои се себенаочени, иницирани соодветно на личните интереси и ослободени од надворешни влијанија. Автономијата е важен исход на процесот на индивидуализација во кој луѓето се однесуваат на начини кои се во согласност со нивните сопствени преференци и најважно ослободени од прекумерно надворешно влијание.

Со цел да се поддржи развојот на автономност, средините мора навистина да ги олеснат можностите за лицето да воспостави контрола врз сопствените животи, слободно да прави избори и да носи одлуки, како што е поддржано од теоријата за интеракција меѓу индивидуата и средината. Можностите да се спроведува автономноста посилено придонесуваат кон самоопределувањето и развојот отколку кон традиционално моделираните карактеристики како што е коефициентот на интелигенција.

Јасно е дека самоопределувањето бара и способност и можност да се спроведува. Можностите во вистинскиот свет за спроведување на однесувања за самоопределување се често ограничени за учениците со попреченост. Тие се соочуваат со контекстуални предизвици вклучувајќи ограничен пристап до учество во воннаставни активности, тешкотии при собирањето на информации потребни за да се донесе одлука, и бескорисен фидбек во врска со нивните силни страни и ограничувања. Ова може да резултира во надворешен докус на контрола кој ја ослабнува нивната волја и чувството за развој на кариерата (Biller 1985). Навистина, учениците со попреченост кои живеат или работат во рестриктивни средини, или перципираат бариери во нивните средини, покажуваат ниски нивоа на самоопределување (Wehmer&Garner, 2003), помалку се самоуверени во водењето на нивниот сопствен процес на транзиција и помалку е веројатно дека ќе дејствуваат во врска со нивните кариерни цели. Развојот на автономност е критична област за истражување, посебно кога размислуваме за транзициите на глувите ученици од средното образование кон факултет или други можности за обука.

За многу лица, најраните можности за самоопределување се одвиваат во домот и во семеен контекст. Често проучуван прекурсор на развојот на автономноста се верувањата на родителите, ставовите и практиките. Верувањата и практиките на родителите влијаат врз средински услови во кои нивното дете ќе може да го зајакне чувството на активност и волјата. Младите лица со попреченост чии родителите имаат оптимистички очекувања во врска со нивните способности и потенцијали, многу е поверојатно дека ќе прикажат независни однесувања во средно училиште, како што

се преземање одговорности во домот, заслужување повисоки оценки, приклучување кон воннаставни активности, позитивно вклучување во училишната (Newman 2004), и водење на нивните сопствени состаноци за планирање на транзициите. Очекувањата на родителите во врска со нивниот иден потенцијал играат важна улога во развојот на индивидуалното однесување на детето, создавајќи услови за формирање на самоопределувањето (Rodriguez&Cavendish, 2013) и автономијата (Doren, Gau&Lindstrom, 2012; Soenens&Vansteenkiste, 2005). Во општата популација, родителските очекувања во врска со идната независност на детето делуваат дека се силно поврзани со практиките на поддржување на автономијата, однесувањата кои ги охрабруваат младите лица да носат одлуки, и да прават избори како и независно да се вклучуваат во решавање проблеми (Wong, 2008). Покрај поддржувањето на развојот на автономијата и автономните однесувања во средно училиште, очекувањата на родителите исто така придонесуваат и кон зголемено академско постигнување. Кога родителите имаат ниски очекувања во врска со потенцијалот на детето, како што е често случај со родителите на глуви млади лица (Michael, Cinamon&Most, 2015), се поставува прашањето дали ова резултира во редуцирани услови за автономен развој.

Претходните откритија најмногу ги рефлектираат истражувањата спроведени со општата популација, или оние со попреченост. Истражувачката база е помала за родителските очекувања и за начинот на кој влијаат врз развојот на младите глуви лица. Добро е документирано дека младите глуви лица често се соочуваат со ниски очекувања во врска со нивниот потенцијал за успех и дома и на училиште (Borders, Browder, Karyonen, Test&Wood, 2018). Најголемиот дел од глумите деца имаа родители кои слушаат (повеќе од 95 %) и најголемиот дел од овие родителите, имаат минимални познавања, или воопшто ги немаат, во врска со чувството како е да се биде глум. Ова ограничено знаење често резултира во тешкотии при комуникацијата меѓу родителот и детето и ниски очекувања во врска со потенцијалот на глумите лица. Глумите млади лица во целиот свет се соочуваат со ниски очекувања во врска со нивните идни постигнувања, резултат кој е реплициран во различни култури, и покрај различните нивоа на пристап и можности за глумите лица во секоја земја (Danermark, Antonson &Lundstrom, 2009; Parasnis, Samar&Mandke, 1996). Претходните истражувања покажуваат дека родителските очекувања во врска со идните постигнувања на нивните глуви адолесценти се силни предиктори на идните исходи, од независно живеење, запишувања и завршување на факултет до вработување (Cawthon, Caemmerer, Dickson, Ocuto, Ge&Bond, 2015).

#### *Користење автономија во транзицијата кон вработување*

Автономното функционирање е развоен процес; индивидуите со доброразвиена смисла за автономија е поверојатно дека ќе работат и ќе ја надградуваат таа автономија во многубројни средини, ако постојат можности за тоа. Дополнително, автономијата е позитивно врзана за зголеме-

на социјална, академска и работна добросостојба. Социјално гледано, автономните однесувања водат кон самоопределување при креирање пријателства, просоцијално однесување (Gagné&Deci, 2005) и чувства на социјална компетентност (Soenens&Vansteenkiste, 2005). Автономијата исто така е поврзана со исходи во рамките на образовните средини. Повисоките автономни ориентации исто така се поврзани со повисоки оценки (Soenens &Vansteenkiste, 2005) и поголема веројатност од преземање на лидерска улога при состаноците во средните училишта за планирање на транзицијата (Sanford, Newman, Wagner, Cameto, Knokey&Shaver, 2011). Кога ги земеме предвид средините по завршување на средното образование, автономните мотивации исто така се поврзани со зголемување во запишувањето, вклучувањето и завршувањето на програмите во кои учениците со попреченост ги посетуваат по завршувањето на средното образование (Simonsen&Neubert, 2013).

Покрај образовните средини, автономните мотивации се поврзани со широка лепенга на работни процеси и исходи, индицирајќи дека ефектот на автономнијата е константен во различни контексти и развојни милјеа. Адолесцентите и младите возрасни лица со автономни ориентации е поверојатно дека ќе се вклучат во независни однесувања при барање работа (Soenens&Vansteenkiste, 2005) и дека ќе бидат сигурни дека сакаат работа дури и кога се невработени.

Како што беше споменато претходно, меѓу учениците со попреченост, самоопределувањето е предиктор на раните работни искуства, но нема директен ефект на подоцнежните работни искуства (Shogren, Wehmyer, Palmer, Rifenshark&Little 2015). Всушност, овие рани работни искуства ги предвидуваат подоцнежните работни искуства. Генерално, искуствата од вработувањето во текот на средното училиште се предиктивни за компетитивното вработување по завршувањето на средното образование за учениците со попреченост (Wehman, Sima, Ketchum et al., 2014).

Доколку се погледне повнимателно на специфичните процеси на вработување, може да се добие попрецизна слика за раните траектории за вработувања кои може да бидат најмногу ефективни во текот на подолги временски периоди. Зголеменото работно искуство, мерено преку бројот на работи кои ги работи ученикот, е предиктивно за идното вработување на младите лица со попреченост (Benz, Lindstrom&Yovanoff, 2000), посебно за тие со оштетувања на видот (McDonnall&Cruden, 2009; McDonnall, 2010). За глумата младина, постои позитивна врска меѓу вработувањето на барем 12 месеци во текот на средното образование и нивното идно вработување (Rabren, Dunn&Chambers, 2002). Доколку уште поблиску се гледа на овие рани работни искуства, како што сугерираат новите откритија, искуството коешто е стекнато при вработување спонзорирано од училиштето има мал или никаков импакт врз идното вработување, додека пак оние работни искуства кои се стекнати независно имаат голем импакт (McDonnall, 2010). Овие независни акции имаат јасна врска со идните исходи при



вработувањето, но сепак треба да се спроведуваат дополнителни истражувања за автономните ориентации и акции кои водат кон работни исходи за глуви лица.

### Технологија

Технологијата им дозволува на глувите ученици да преземат контрола врз сопственото учење и да успеат во истото. Кога дискутираме за независноста и автономијата, нив мора да ги поврземе со новите технологии во подем. Технологијата значи зголемен пристап, независност и потпирање на себеси. Со високите очекувања од родителите и наставниците и преку користење на технологијата во образовни цели, овие глуви и наглуви адолесценти ќе бидат подготвени за факултет и за соодветни кариери (Bricker, 2015). Направите и технологијата им овозможуваат на глувите ученици да искушат повеќе независност и образовен успех. Пристапот до инструкција е клучен за успехот на ученикот. Глувите и наглувите студенти кои се здобиваат со вештини да станат независни ученици се подобро подготвени да продолжат со високото образование со самодоверба и да имаат независност во работната средина (Anderson, 2014). Технологија е корисна за сите, но можеби најмногу за глувите и наглувите ученици бидејќи им овозможува директен пристап до светот околу нив и континуирана поврзаност со другите лица. Технологија може да значи зголемен пристап, независност и потпирање на себе.

### Литература:

- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>
- ANDERSON, K. (2014). *Supporting success for children with hearing loss*. Retrieved from: [www.successforkidswithhearingloss.com](http://www.successforkidswithhearingloss.com)
- BENZ, M. R., LINDSTROM, L., & YOVANOFF, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509–529. <https://doi.org/10.1177/001440290006600405>
- BORDERS, C.M., BOCK, S.J., GIESE, K., GARDINER-WALSH, S. AND PROBST, K.M. (2018). Interventions for Students Who Are Deaf/Hard of Hearing, Obiakor, F.E. and Bakken, J.P. (Ed.) Viewpoints on Interventions for Learners with Disabilities (*Advances in Special Education*, Vol. 33), Emerald Publishing Limited, pp. 75-105. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320180000033005>

- BRICKER, V. (2015). iPads for Access, Independence, and Achievement. *Odyssey : New Directions in Deaf Education*, 16, 10–13.
- CAWTHON, S., CAEMMERER, J., DICKSON, D., OCUTO, O., GE, J. & BOND, M. (2015). Social Skills as a Predictor of Postsecondary Outcomes for Individuals Who Are Deaf, *Applied Developmental Science*, 19:1, 19-30, DOI: 10.1080/10888691.2014.948157.
- CHAMBERS, D., RABREN, K., & DUNN, C. (2009). A Comparison of Transition From High School to Adult Life of Students With and Without Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/0885728808323944>
- CLARK, G.M. & KOLSTOE, O.P. (1995). *Career Development and Transition Education for Adolescents with Disabilities*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- COLES, B. (1997), Welfare services for young people in Roche, J. and Tucker, S. (eds), *Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*, London: Sage.
- CORKER, M. (1996). *Deaf transitions: Images and origins of Deaf Families, Deaf Communities and Deaf Identities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- DOREN, B., GAU, J. M., & LINDSTROM, L. E. (2012). The Relationship between Parent Expectations and Postschool Outcomes of Adolescents with Disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/001440291207900101>
- ERICKSON, K. I., GILDENERS, A. G., & BUTTERS, M. A. (2013). Physical activity and brain plasticity in late adulthood. *Dialogues in clinical neuroscience*, 15(1), 99–108.
- FOSTER, S. & KINUTHIA, W. (2003). Deaf Persons of Asian American, Hispanic American, and African American Backgrounds: A study of Intraindividual Diversity and Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (3): 271-290.
- GAGNÉ, M. & DECI, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26: 331-362. doi:10.1002/job.322.
- GREGORY, S., BISHOP, J. AND SHELDON, L. (1995). *Deaf Young People and Their Families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALPERN, A.S. (1994). Quality of life for students with disabilities in transition from school to adulthood. *Soc Indic Res* 33, 193–236. <https://doi.org/10.1007/BF01078962>
- HARMON, M., MANLON, S., & BEACH, R. (2019). Model Transition Process for Deaf and Hard-of-Hearing Youth. *JADARA*, 26(1). Retrieved from <https://repository.wcsu.edu/jadara/vol26/iss1/6>
- JONES, G. & WALLACE, C. (1992). *Family, Youth and Citizenship*, Buckingham: Open University Press.

- KOCHNAR-BRYANT, C., BASSETT, D. & WEBB, K. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage/Corwin Press.
- MARTIN, J., MARSHALL, L., & DEPRY, R. (2001). Participatory decision-making: Innovative practices that increase student self-determination. In Flexer, R., Simmons, T., Luft, P., & Bart, R. (Eds.). *Planning transitions across the life span*. Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill Education.
- MCDONNALL, M. C. (2010). Factors Predicting Post-High School Employment for Young Adults With Visual Impairments. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(1), 36-45.  
<https://doi.org/10.1177/0034355210373806>
- MCDONNALL, M. C., & CRUDDEN, A. (2009). Factors Affecting the Successful Employment of Transition-Age Youths with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(6), 329-341.  
<https://doi.org/10.1177/0145482X0910300603>
- MICHAEL, R., CINAMON, R. G., & MOST, T. (2015). Career-related parental support of adolescents with hearing loss: Relationships with parents' expectations and occupational status. *American Annals of the Deaf*, 160(1), 60-72.
- MOORHEAD, D. (1995). Knowing who I am, in Gregory, S. (ed.) *Deaf Futures Revisited. Issues in Deafness*, Buckingham: Open University.
- MORROW, V. & RICHARDS, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview1. *Children & Society*, 10: 90-105.  
doi: 10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x
- PARANIS, I., SAMAR, V.J., & MANDKE, K. (1996). Deaf Adults' Attitudes Toward Career Choices for Deaf and Hearing People in India. *American Annals of the Deaf* 141(5), 333-339.  
doi:10.1353/aad.2012.0239.
- RABREN, K., DUNN, C., & CHAMBERS, D. (2002). Predictors of Post-High School Employment Among Young Adults with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 25-40.  
<https://doi.org/10.1177/088572880202500103>
- REIFF, H. B., & GERBER, P. J. (1991). Adults with learning disabilities. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Current perspectives in learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp. 170-198). New York, NY: Springer-Verlag.
- RODRIGUEZ, R. J., & CAVENDISH, W. (2013). Differences in the Relationship Between Family Environments and Self-Determination Among Anglo, Latino, and Female Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 152-162.  
<https://doi.org/10.1177/2165143412461524>
- SANFORD, C., NEWMAN, L., WAGNER, M., CAMETO, R., KNOKEY, A.-M., & SHAVER, D. (2011). *The PostHigh School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 6 Years After High School. Key Findings From the National Longitudinal*

- Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3004)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., RIFENBARK, G. G., & LITTLE, T. D. (2015). Relationships Between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48 (4), 256–267.  
<https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- SIMONSEN, M. L., & NEUBERT, D. A. (2013). Transitioning Youth With Intellectual and Other Developmental Disabilities: Predicting Community Employment Outcomes. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 188–198.  
<https://doi.org/10.1177/2165143412469399>
- SOENENS, B. & VANSTEENKISTE, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *J Youth Adolescence* 34, 589–604.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- WEHMAN, P., SIMA, A.P., KETCHUM, J. ET AL. Predictors of Successful Transition from School to Employment for Youth with Disabilities. *J Occupational Rehabilitation* 25, 323–334 (2015).  
<https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>
- WEHMEYER, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishers.
- WEHMEYER, M.L. & GARNER, N.W. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16: 255-265.  
doi:10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- WEHMEYER, M. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- WEHMEYER, H., ABERY, D., ZHANG, K., WARD, D., WILLIS, A., HOSSAIN, B., ALLISON, B., BACON, C., CALKINS, T., HELLER, T., GOODE, R., DIAS, G., JESIEN, T., MCVEIGH, M., NYGREN, S., & HILL, W. (2011). Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination, *Exceptionality*, 19:1, 19-30, DOI: 10.1080/09362835.2011.537225
- WONG, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497–518.
- VALENTINE, G., & SKELTON, T. (2007). Re-Defining 'Norms': D/Deaf Young People's Transitions to Independence. *The Sociological Review*, 55(1), 104–123.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00684.x>