



ISSN: 2146-1961

Tercanlı Metin, G. & Karataş, K. (2024). Hafif Zihinsel Engelli Gençlerde Self-Determinasyon: Eğitimcilerin Görüş ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(56), 614-649.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4414>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma Makalesi

HAFİF ZİHİNSEL ENGELLİ GENÇLERDE SELF-DETERMINASYON: EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Güntülü TERCANLI METİN

Uzm. Psikolojik Danışman, Ümraniye Togemder Özel Eğitim Meslek Okulu, İstanbul, Türkiye,
guntulu@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-1745-2639

Kasım KARATAŞ

Profesör, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, kkaratas@hacettepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4817-9981

Gönderim tarihi: 14.12.2023

Kabul tarihi: 14.05.2024

Yayın tarihi: 01.06.2024

Öz

Türkçe’de öz belirtim, öz belirleme, yaşam sorumluluğunu üstlenme veya kendi kaderini tayin ifadeleri ile de kullanılan self-determinasyon, engelli bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma hakkı ve bu hakkı kullanabilmeleri için gereken bilgi, beceri, inanç ve olanakların bileşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma, ülkemizde engellilik alanında henüz yer almaya başlayan self-determinasyonu eğitimcilerin gözünden ele almayı, özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna ilişkin bilgi, görüş ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, fenomenolojik yaklaşıma dayalı nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. İstanbul ilindeki beş farklı özel eğitim okulunda görev yapan 13 özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılarak, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiş; Self-determinasyona İlişkin Bilgi, Self-determinasyona İlişkin Görüşler ve Okul ve Self-determinasyona İlişkin Görüşler temaları altında çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, çalışmanın yürütüldüğü özel eğitim meslek okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun, self-determinasyon kavramına aşina olmadığı ve bu okullarda eğitim alan hafif zihinsel engelli gençlerin büyük çoğunluğunun self-determinasyon hakkına, olanaklarına ve becerilerine sahip olmadığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonu önünde bireysel, ailesel ve sosyo-politik engeller olduğu; özel eğitim meslek okullarındaki eğitim-öğretim uygulamalarının da gençlerin self-determinasyonunu yeterince desteklemiyor olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, zihinsel engelli gençlere yönelik eğitim de dahil olmak üzere hizmet alanlarına, araştırmalara, müdahale ve politikalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Self-determinasyon, öz belirleme, hafif zihinsel engelli gençler, özel eğitim

SELF-DETERMINATION OF YOUTH WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY: A STUDY ON TEACHERS' VIEWS AND PRACTICES

ABSTRACT

Self-determination is defined as a right of individuals with disabilities to have control over their lives and the combination of knowledge, skills, beliefs, and opportunities required to exercise this right. This study aims to address this issue, which has just started to take place in the field of disability in Turkey, from the perspective of educators and to reveal the knowledge, opinions and practices of teachers working in special education vocational schools. The study was conducted with qualitative research method and phenomenological approach. Semi-structured interviews were conducted with 13 special education teachers working in five different special education schools in Istanbul. The data were analyzed using MAXQDA qualitative data analysis program under the themes of Knowledge on Self-determination, Views on Self-determination, and Views on Self-determination and School. As a result of the analysis, it was seen that most of the special education teachers are not familiar with the concept of self-determination and thought that most young people with mild intellectual disabilities in their school do not have the right, opportunities, and skills of self-determination. It was also revealed that there are individual, familial, and socio-political barriers to the self-determination of young people with mild intellectual disabilities and educational practices in special education vocational schools do not sufficiently support the self-determination. In line with these results, recommendations for service areas, research, interventions, and policies are presented.

Keywords: Self-determination, youth with mild intellectual disability, special education

GİRİŞ

Türkçe 'de öz belirtim, öz belirleme, yaşam sorumluluğunu alma veya kendi kaderini tayin ifadeleri ile kullanılan self-determinasyon kavramı, kişisel self determinasyon ve politik, ulusal veya kolektif self-determinasyon olarak iki şekilde kullanılmaktadır (Wehmeyer, 1998). Politik, ulusal veya kolektif self-determinasyon, uluslararası bir hukuk terimi olup, milletlerin veya grupların kendi statülerini, bağımsızlıklarını veya yönetimlerini belirlemelerine ilişkin bir ilke, ideal veya haktır. Bu çalışmanın konusu olan kişisel self-determinasyon kavramının kökleri ise, felsefedeki determinizm ve özgür irade tartışmasına dayanmaktadır. Yirminci yüzyıl itibariyle psikoloji biliminin gelişmeye başlamasıyla insan davranışı üzerine çok sayıda kuram geliştirilmeye başlanmış, self-determinasyon da kişilik ve motivasyonel psikoloji alanında tartışılan bir konu olmuştur. Self-determinasyonun bir diğer kullanım alanı ise sosyal refah alanı olmuş, 20. yüzyılda sosyal çalışmacılar tarafından verilen hizmetlerde, müracaatçıların kendilerine sunulan hizmetlerin türü üzerinde söz sahibi olma hakkını ifade etmek anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram yalnızca hizmet sunumuna ilişkin bir hak olarak görülmekle kalmamakta; bireylerin seçim yapma ve karar verme, özerklik sahibi oldukları hayatlar yaşama hakkına duyulan saygı ve değere karşılık gelmektedir (Wehmeyer vd., 2017).

Self-determinasyonun kapsamlı bir şekilde ele alınışı motivasyonel psikoloji alanında olmuş, Edward Deci, Richard Ryan ve arkadaşları tarafından 80'li yıllarda Self-Determinasyon Kuramı geliştirilmiştir. Kurama göre self-determinasyon, insan işlevselliğinin bir özelliği olup, bireyin eylemlerinin içgüdüleri, çevresel baskı ve güçler tarafından belirlenmesinin aksine, kendisinin seçim yapma ve seçeneklere sahip olma kapasitesini ifade etmektedir. Self-determinasyon yalnızca bir kapasite değil, aynı zamanda bir ihtiyaçtır (Deci ve Ryan, 1985: 38). Self-determinasyon kavramının 70'li yıllar itibariyle engelli hakları hareketinin etkisiyle engelli bireyler için öneminin vurgulanmaya, yasal metinlerde ve uygulamada yer almaya başlamasıyla birlikte birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Self-determinasyonun gelişiminde eğitimin ve eğitimcilerin rolünün ne olduğu sorularına cevap bulmak amacıyla geliştirilen İşlevsel Self-Determinasyon Modeli (Wehmeyer ve Mithaug, 2006); bu modelin kişilik ve motivasyonel psikoloji bilgisiyle bütünleştirilmesiyle geliştirilen Nedensel Eylemlilik (*Causal Agency*) Kuramı (Shogren vd., 2015a; 2017: 61); self-determinasyonu bireyin çevresi ile olan etkileşimi bağlamında ele alan Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı (Abery ve Stancliffe, 2003: 27), bu kuramlardan bazılarıdır. Self-determinasyon, psiko-eğitsel bir yaklaşımla engelli bireylerin kendi yaşamlarının belirleyicisi olmak üzere birtakım bilgi, beceri ve inançlara sahip olmaları ve iradeye dayalı eylemlerde bulunabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer, 2005).

Batılı ülkelerde engelli bireylerin self-determinasyonuna yönelik yasal düzenlemeler, self-determinasyonun rolüne ve geliştirilmesine ilişkin de hatırı sayılır miktarda araştırma ve uygulama yapılmıştır. Zihinsel engelliler ve self-determinasyonu konu alan araştırmalar, zihinsel engelli gençlerin, engelli olmayan akranlarına kıyasla daha düşük self-determinasyon düzeyine ve olanağına sahip olduklarını (Garrels ve Granlund, 2017; Mumbardo'-Adam vd., 2016); uygun ve yeterli destek sağlandığı takdirde ise self-determinasyon kapasitelerinin geliştiğini ortaya koymaktadır (Algozzine vd., 2001; Burke vd., 2018). Self-determinasyon düzeyi yüksek olan zihinsel engelli bireylerin de daha iyi akademik becerilere sahip oldukları (Fowler vd., 2007; Konrad vd., 2007;

Shogren vd., 2012) ve istihdam koşullarının daha olumlu olduğu (Martorell vd., 2008); bu gençlerin daha fazla bağımsız yaşamakta oldukları ve mali bağımsızlığa sahip oldukları, daha fazla istihdama katıldıkları ve daha olumlu sosyal haklara sahip oldukları (Wehmeyer ve Palmer, 2003) görülmektedir. Ayrıca, zihinsel engelli gençler ve yetişkinlerde self-determinasyon düzeyi arttıkça algılanan yaşam kalitesi de artmaktadır (Lachapelle vd., 2005; Nota vd., 2007; Shogren vd., 2006).

Özel eğitim alanında, zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonunu desteklemeye yönelik, okul temelli ve kanıta dayalı birçok öğretimsel müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Field ve Hoffman, 2002; Martin ve Marshall, 1995; Wehmeyer vd., 2000). Self-determinasyonun öğeleri olan karar verme, seçim yapma, sorun çözme, amaç belirleme, öz- savunuculuk gibi konularda beceri edindirmeyi, eğitimsel karar alma süreçlerine katılımı artırmayı amaçlayan bu programlara katılan zihinsel engelli gençlerin, mezuniyet sonrasında istihdama ve topluma katılımında daha olumlu sonuçlar elde ettikleri ve bu sonuçların zamana bağlı olarak etkisini sürdürdüğü görülmektedir (Shogren vd., 2015b). Okul temelli, beceri öğretimi odaklı müdahaleleri değerlendiren meta-analiz çalışmaları, etkili sonuçların varlığını ortaya koymaktadır (Algozzine vd., 2001; Burke vd., 2018; Cobb vd., 2009).

Öğretmenlerin engelli bireylerde self-determinasyonun geliştirilmesinin faydasına ve önemine ilişkin algısının, öğretimde kullandıkları stratejilerin ve sağladıkları öğretimin düzeyinin, öğrencilerin engel düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2000). Öğrencilerin engel düzeyinin, self-determinasyon kapasitelerine ilişkin öğretmen algısını, dolayısıyla da öğrencilere sağlanan olanakları etkilediği ortaya konmaktadır (Shogren vd., 2007). Öğretmenlerin engel düzeyine bağlı algıları, self-determinasyona ve öğretimine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun self-determinasyon kavramına aşina oldukları ancak öğretim yöntemlerini yeterince bilmedikleri ifade edilmektedir (Thoma vd., 2002).

Self- determinasyonun desteklenmesinde öğretimsel müdahaleler ve öğretmenlere ilişkin değişkenlerin yanı sıra, okul ortamının bileşenleri olan öğrencilerin, çalışanların ve ebeveynlerin okulun işleyişine dair seçimler yapabilmesi, seçimlerini ortaya koyabilmesi, kararlara katılım gösterebilmesi gibi uygulamalar da büyük önem taşımaktadır (Field ve Hoffman, 2002). Erişilebilirliğin olmaması gibi fiziksel etkenler de engelli bireylerin seçim olanaklarını azaltarak self-determinasyonu olumsuz etkilemektedir ancak ortamda uygulanan kurallar ve düzenlemeler ile bireylerle kurulan etkileşimin biçimi, fiziksel etkenlerden daha fazla önem taşımaktadır (Walker vd., 2011). Özetle eğitim kurumlarının, sağladıkları eğitimle, çalışan yaklaşımlarıyla ve düzenlemeleriyle, self-determinasyonun edinilmesi ve hayata geçirilmesi yolunda önemli bir role ve potansiyele sahip olduğu görülmektedir.

Ancak ülkemizde farklı gelişen bireylerin self-determinasyonu konusu henüz yeterince çalışılmamıştır. Self-determinasyon öğrenme modelinin öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve self-determinasyon düzeylerine olan etkisini (Söğüt, 2022), otizm spektrum bozukluğuna sahip genç yetişkinlerin de bağımsızlığa hazırlanmalarına etkisini (Orum Çattık, 2020) ele alan tez çalışmaları bulunmaktadır. Zihinsel

engelli gençlerin self-determinasyonu ise sınırlı sayıda çalışmada ele alınmaktadır (Aykut ve Karasu, 2021; Cesur Yakaboylu, 2016; Meral vd., 2022; Meral vd., 2023). Self-determinasyonun bir hak, ihtiyaç ve hizmet sunumunda bir ilke olarak değerlendirildiği sosyal hizmet alanında ise self-determinasyonun, yalnızca yetiştirme yurdunda kalan gençlerle çalışıldığı görülmektedir (Türkmen, 2012; Türkmen-Arslan ve Özmete, 2015).

Türkiye’de ilköğretimi tamamlayan, genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına devam edemeyecek durumda olduğuna karar verilen hafif zihinsel engelli gençler, özel eğitim meslek okullarına devam etmektedir. Bu okullarda ağırlıklı olarak mesleki eğitim alan öğrencilerin 11. ve 12. sınıfta mesleki eğitimlerine işletmelerde devam etmeleri, bu şekilde istihdama, yetişkinliğe ve toplumsal yaşama hazırlanmaları amaçlanmaktadır. Özel eğitim meslek okullarının bu amaçlara ulaşabilmesi, gençlerin self-determinasyon kapasitelerinin ve haklarının desteklenmesi yoluyla mümkündür. Ancak özel eğitim meslek okullarına devam eden zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon kapasiteleri, bu kapasiteyi geliştirecek öğrenme ve gelişim deneyimlerine, olanaklarına, destek ve düzenlemelere erişip erişemedikleri, eğitimcilerin bu konuya ilişkin bilgi, yaklaşım ve uygulamaları yeterince bilinmemektedir.

Alan yazındaki eksiklikten hareketle planlanan bu çalışma, özel eğitim meslek okullarında görev yapan eğitimcilerin, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna ilişkin bilgi, görüş ve uygulamalarını ele almayı amaçlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, özel eğitim meslek okullarında görev yapan eğitimcilerin self-determinasyona dair bilgi ve tutumlarına, sunulan eğitimin self-determinasyon açısından içeriğine, okul ve sınıf içi uygulamalarda self-determinasyonun ne ölçüde desteklendiğine dair bilgiler sağlaması beklenmektedir. Elde edilen bilgilerin, özel eğitim ortamlarına ve uygulamalarına self-determinasyon hakkı bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlaması; zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon hakkına saygılı ve bu hakkı kullanabilmeleri için gereken becerileri edinebilecekleri içerik ve uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

Özetle bu araştırmanın amacı, özel eğitim meslek okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna ilişkin bilgi, görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

Bu amaçla cevabı aranacak sorular şunlardır:

1. Özel eğitim öğretmenleri, hafif zihinsel engelli gençlerde self-determinasyon kavramı ve bileşenleri hakkında ne bilmektedirler?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim meslek okullarındaki eğitim-öğretim programı ve uygulamaları, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonunu ne ölçüde desteklemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma fenomenolojik yaklaşıma dayalı nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji, insanların bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, o fenomen hakkında diğer insanlarla ne konuştukları gibi detaylara odaklanmakta; bunu, ilgilenilen fenomeni doğrudan deneyimlemiş insanlarla derinlemesine mülakatlar yoluyla yapmaktadır (Patton, 2014, s.104). Bu çalışma da eğitimcilerin hafif zihinsel engelli gençlerde self-determinasyona dair bilgi, görüş ve uygulamalarını ele almayı amaçladığından ötürü fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem stratejilerinden ölçüt ve kartopu örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ölçütleri, özel eğitim meslek okullarında kadrolu özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmak ve en az bir eğitim kademesi süresince gözleme ve deneyime sahip olabilmeleri amacıyla, hafif zihinsel engelli gençlerle beş yıl ve uzun süre çalışma deneyimine sahip olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ulaşmada okul yöneticilerinden, okul psikolojik danışmanlarından ve katılımcıların kendilerinden destek alınmış; dahil edilme ölçütlerini karşılayan eğitimcilere araştırma hakkında bilgi verilerek bu eğitimciler araştırmaya davet edilmiştir. Davet edilen tüm eğitimciler araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. İstanbul ilindeki beş farklı özel eğitim meslek okulunda görev yapmakta olan, 8 kadın, 5 erkek toplam 13 katılımcı ile görüşülmüştür. Katılımcıların mesleki deneyimleri en az 8 yıl, en fazla 24 yıldır. Dört katılımcı yüksek lisans mezunu iken, bir katılımcı yüksek lisans eğitimine, biri ise doktora eğitimine devam etmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek Yılı	Eğitim Durumu
K1	E	11	Lisans
K2	K	13	Lisans (Yüksek Lisans devam)
K3	E	10	Yüksek Lisans (Doktora devam)
K4	K	17	Lisans
K5	K	16	Lisans
K6	E	16	Lisans
K7	K	8	Yüksek Lisans
K8	K	11	Lisans
K9	K	11	Lisans
K10	K	11	Lisans
K11	E	17	Yüksek Lisans
K12	K	24	Yüksek Lisans
K13	E	20	Lisans

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26.07.2022 tarihli 2336297 sayılı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma Komisyonu'nun ise 07.11.2022 tarihli 62862629 sayılı izinlerinin ardından, Aralık 2022- Şubat 2023 tarihleri arasında oluşturulmuştur.

Verilerin oluşturulmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcılar arasında yakınlık kurulmasına olanak tanıyan; katılımcılara düşünceleri, konuşmaları ve duyulmaları için alan yaratan, böylece ayrıntılı hikayelerin, düşüncelerin ve duyguların ortaya çıkarılabildiği bir veri oluşturma yöntemidir. Bu sebeple de derinlemesine bilginin amaçlandığı fenomenolojik çalışmalarda tercih edilmektedir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009, s. 58). Görüşmelerde kullanılan rehber form, bu konuda yapılan araştırmalardan ve ilk araştırmacının mesleki deneyiminden faydalanılarak; i. katılımcıların bilgi ve görüşlerini, ii. eğitim programını ve iii. okul içi uygulamaları self-determinasyon açısından değerlendirmeyi sağlayan sorulardan oluşturulmuştur. Sorular özel eğitim meslek okulunda görev yapan iki özel eğitim öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş, bir özel eğitim öğretmeniyle de pilot görüşme yapılarak netleştirilmiştir. Görüşme yapılacak okullarda okul yönetimi, okul psikolojik danışmanı veya katılımcıların kendilerinin yönlendirmeleri ile katılım ölçütlerini sağlayan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmaya davet edilen tüm öğretmenler, araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Görüşmelerin ilk yedisi yüz yüze, diğer altı görüşme ise yarıyıl tatiline denk gelmesi nedeniyle Zoom uygulaması kullanılarak, çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi yapılan görüşmelerin yüz yüze görüşmelerden, süre veya etkileşimin niteliği açısından bir farklılığı olduğu gözlemlenmemiştir. Yüz yüze görüşmeler, katılımcılara uygun bir ders saatinde okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 33 dakika ile 1 saat 31 dakika arasında sürmüş, katılımcıların onayı doğrultusunda ses kaydedici ile kaydedilmiştir.

Araştırmacı bir özel eğitim meslek okulunda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının mesleki deneyimi, sosyal hizmet alanındaki lisansüstü eğitimiyle kazandığı bakış açısıyla birleşerek, zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon hakkını dert edinmesinde ve bu araştırma konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmacı, mesleki uygulaması süresince engelli gençlerin kişisel, sosyal ve mesleki alanda kendilerini gerçekleştirmelerini, self-determinasyonun önemli öğeleri olan öz-farkındalık, öz-savunuculuk gibi becerileri edinmelerini desteklerken, bu konuların yalnızca kişisel olmadığı gerçeği ile sıklıkla yüzleşmiş, engelli gençlerin temas ettiği diğer sistemlere yönelmiştir. Araştırmacı, çalışma yapılan okullarda daha önce bulunmamış, katılımcılarla da çalışma vesilesiyle tanışmıştır. Araştırmacının mesleki deneyimi, araştırma sahasına girişte kurulan bağlantılar ve eğitimcilerle kurduğu ilişkide kolaylaştırıcı olmuştur. Ancak fenomenolojik araştırmalarda, araştırılan fenomenin derinlemesine anlaşılması için araştırmacıların kişisel deneyimlerinin sürece olan etkilerinin farkına varması ve öznel yargılarını bir kenara bırakması gerekmektedir (Patton, 2014, s. 484). Bu çalışmada da araştırmacı, süreç boyunca öz-düşünümselliği sürdürmek amacıyla alan günlüğü tutmuş, analiz sürecinde katılımcı söylemlerine bu farkındalıkla ve dikkatle yaklaşmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiş, analizde MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Tematik analiz, verideki örüntüleri belirleme, analiz etme ve raporlamada kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizin ilk basamağı olarak, görüşme kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Çözümleme işlemi sonucunda toplam 210 sayfalık veri elde edilmiştir. Araştırmacı verileri baştan sona, zaman zaman notlar alarak okumuş ve veriye aşina olmuştur. Ardından veri, araştırma soruları doğrultusunda önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda, tündengimsel bir yaklaşımla kodlanmıştır. Oluşan kodlar, anlam içeriklerine göre kategorilendirilmiştir. Baştan sona yapılan tekrarlı okumalar neticesinde kodlar ve kategoriler netleştirilmiş; veri, raporlamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Creswell ve Poth (2018, s. 340), nitel araştırmalarda uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi veya sorgulaması, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargılarının açıklanması, üye kontrolü, zengin ve yoğun betimleme ile dış denetim gibi sıklıkla kullanılan geçerlik stratejilerinden bahsetmekte, araştırmacıların bu stratejilerden en az ikisini kullanmasını tavsiye etmektedir. Bu araştırmada da üye kontrolü yöntemi kullanılmış, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar iki katılımcı tarafından kontrol edilerek analizlerin katılımcı deneyimlerini, görüş ve uygulamalarını yansıtmaya düzeyine dair geribildirim alınmıştır. Katılımcılar görüşlerinin yansıtıldığını ifade etmiştir.

Nitel araştırmada yoğun ve zengin betimleme hem incelenen fenomenin anlaşılması hem de çalışmanın başka ortamlara aktarılabilmesi için kullanılan bir diğer geçerlik stratejisidir (Patton, 2014, s. 437). Bu çalışmada da bulgular, araştırma sahasına ve süreçlere ilişkin betimlemelerle ve katılımcı görüşlerinden yoğun alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bu çalışmada, nitel araştırmaların güvenilirliğini artırmak için önerilen birtakım süreçler takip edilmiştir (Gibbs, 2018: s. 136). Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış, analizler öncesinde birkaç kez dinlenerek doğruluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca iki katılımcının, kendi görüşmelerinin dökümlerini okuyarak doğruluğunu kontrol etmeleri sağlanmıştır. Kodlama süresince de yapılan tekrarlı okumalarla veri ve kodlar sürekli karşılaştırılmış, kodların tanımlamalarında bir sapmanın olmadığından, kodların anlamlarının değişmediğinden emin olunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

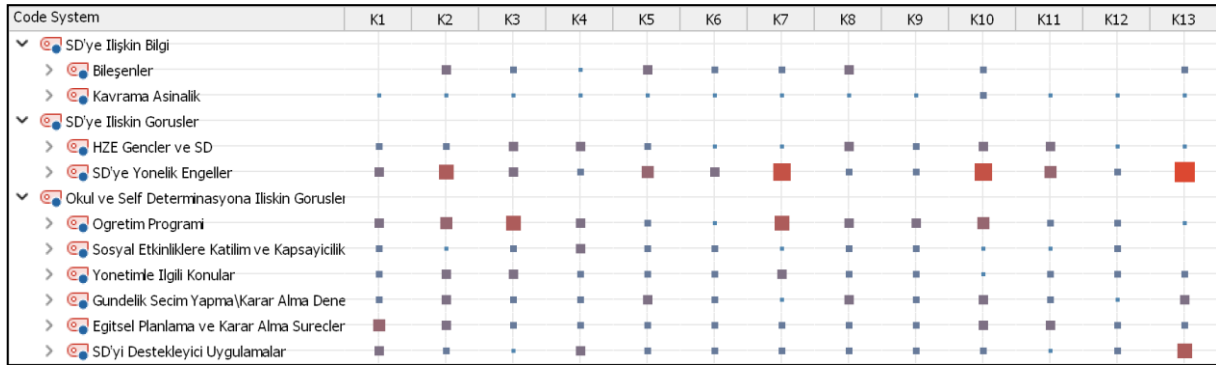
Bu çalışmanın bulguları, İstanbul ilindeki özel eğitim meslek okulları ile sınırlıdır. Sonraki araştırmaların, sosyoekonomik ve kültürel etkileri ortaya koyabilmek adına farklı bölgelerden de katılımcıları içermesi faydalı olacaktır. Bu çalışmada verilerin oluşturulmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Alanda henüz yeterince çalışılmamış olan bu konuda, olgunun daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için eğitim ortamlarında gözlem veya doküman analizi (müfredatın ve eğitim-öğretimi düzenleyen yasal metinlerin self-

determinasyon açısından analizi) gibi çoklu yöntemlerle yürütülmesi faydalı olacaktır. Ayrıca farklı eğitim ortamlarındaki görüş ve uygulamaları ortaya koymak, karşılaştırma yapmak ve nitel araştırma bulgularını desteklemek amacıyla, eğitim ortamlarını self-determinasyon açısından değerlendirecek, eğitimcilerin bilgi ve görüşlerini ortaya koyacak bir ölçme aracının kullanılması da faydalı olacaktır. Bu araştırmada bulguların geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için dış kaynaklara başvurulmaması bir diğer sınırlılıktır. Araştırmacı, veri oluşturmada ve analizde kullandığı ve ayrıntılarıyla sunmuş olduğu yöntemlerle bu sınırlılıkların etkilerini azaltmaya çalışmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına paralel olarak belirlenen temalar, analizler sonucunda elde edilen kod ve kategoriler görseller halinde aktarılmaktadır. Veriler, Self-determinasyona İlişkin Bilgi, Self-determinasyona İlişkin Görüşler, Okul ve Self-determinasyona İlişkin Görüşler başlıklı üç tema altında kodlanarak kategorilendirilmiştir. Bu 3 tema altında 10 kategori ve 42 kod oluşmuştur.

Tema ve kategoriler ile katılımcı görüşlerinin kategorilere dağılım yoğunluğunu gösteren kod matrisi Şekil 1'de sunulmaktadır. Matrise göre katılımcı görüşlerinin Self-determinasyona Yönelik Engeller ve Öğretim Programı kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.



SD: Self-determinasyon, HZE: Hafif Zihinsel Engelli

Şekil 1. Katılımcı Görüşlerinin Kategorilere Dağılımı

Self-determinasyon Kavramına İlişkin Bilgi

Katılımcıların self-determinasyon kavramına ilişkin bilgi düzeylerine dair ifadelerinden elde edilen kodlar ve kategoriler, Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Self-determinasyon Kavramına İlişkin Bilgileri	
Kategori	Kodlar
Kavrama Aşinalık	Aşına (n=2)
	Aşına Değil (n=11)
Bileşenler	Özerklik (n=10)
	Özgüven/ Özsaygı (n=7)
	Sosyal Beceriler (n=4)
	İşlevsel Akademik Beceriler (n=2)
	Amaç Belirleme Becerisi (n=1)

Kavrama Aşinalık

Katılımcıların çoğu self-determinasyon kavramını duymadığını ifade etmiştir. Kavrama aşinalığın, görüşme sorularına verilecek cevapları etkileyecek olması nedeniyle katılımcılara, self-determinasyonun özetle özel eğitim alanında öz-belirlemeli davranış olarak, engellilik çalışmalarında da kendi kaderini tayin etme, özerklik sahibi bir hayat yaşama veya iradeye dayalı eylemlerde bulunma olarak tanımlandığından hem bir hak hem de bu hakkı icra edebilmek için gereken bilgi, beceri ve inançların bir bütünü olduğundan bahsedilmiştir. Katılımcılar alanda bu kavrama yakın olarak, bağımsız yaşam kavramının yaygın bir şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir.

“Aslında bu kavram olarak duymadım ama şöyle bir şey var. Özel eğitimin amacı da zaten öğrenciyi bağımsız yaşama hazırlamak, bağımsız beceri kazandırmak. O noktada bildiğim bir kavram ama o şekilde duyduğum bir kavram değil.” (K9)

Bileşenler

Kavramın çağrışımları, ne tür beceriler gerektirdiğine dair fikirleri sorulduğunda ise katılımcıların çoğu, hafif zihinsel engelli gençlerin kendi kaderlerini tayin edebilmeleri için self-determinasyon alan yazınında *özerklik* kapsamında olan öz bakım (*Kendi giyinip soyunma, yemeğini hazırlama, yeme, K8*), günlük yaşam ve toplumsal yaşam becerilerine (*toplu taşıma kullanabilme, hesap ödeyebilme, K2; işe gitme, çalışma, K6*) vurgu yapmışlardır. Self-determinasyonun gereklilikleri konusunda sıklıkla ifade edilen diğer şey ise *özgüven ve özsaygı* olmuştur.

“Kendi başına karar verebilmesi için, bu çocuklar için değil, herkes için gerekli, kendine güvenmesi gerekiyor zaten. Yapabileceğine inanması gerekiyor ki bir karar verebilsin. Kendine güvenmezse başkalarının kararlarını uyguluyor.” (K5)

Self-determinasyona Dair Görüşler

Katılımcıların self-determinasyona dair görüşleri, Hafif Zihinsel Engelli Gençler ve Self-determinasyon ile Self-determinasyona Dair Engeller kategorileri altında bir araya getirilmiştir.

Hafif Zihinsel Engelli Gençler ve Self-determinasyon

Hafif zihinsel engelli gençler ve self-determinasyona dair katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan kodlar, Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Self- determinasyona Dair Görüşler

Kategori	Kodlar
Hafif Zihinsel Engelli Gençler ve Self-determinasyon	Hak ve Olanaklara Sahip Olmama (n=10) Düşük Self-determinasyon Düzeyi (n=5)

Hak ve Olanaklara Sahip Olmama

Katılımcılar, hafif zihinsel engelli gençlerin büyük çoğunluğunun, zihinsel engelli olmaları nedeniyle self-determinasyon hakkına ve olanaklarına sahip olmadığını ifade etmiştir.

“Keşke uygulanabilse, keşke alana yayılabilsen. Gerçekten öğrencilerin böyle bir hakkı olsa ama çoğunlukla öğrenci hakkında veli karar verdiği için özel eğitimde, öğrencilerin pek de kendini ifade etme hakkı olmuyor. Daha çok veliye soruluyor, daha çok velinin fikri alınıyor... Aslında biraz da yasalarla herhalde bu şekilde nizam edilmiş. O yüzden öğrencinin böyle bir hakkı yok. Yani şu an keşke olsa. Hani onun akli melekelerine çok güvenilmez dendiği için ya da hani zekâ geriliğinden dolayı fikirlerine pek önem verilmediği için yani sen ne istersin diye çoğu zaman sorulmuyor bile.”
(K10)

Düşük Self-determinasyon Düzeyi

Katılımcılar, gençlerin büyük çoğunluğunun self-determinasyon düzeyinin düşük olduğunu, özellikle öz bakım becerileri ve özerklik düzeylerine vurgu yaparak ifade etmiştir.

“Bu çocuklarımızın en büyük sorunu bu. Bakıyorsunuz her türlü el becerileri gelişmiş ama evde banyo yapamıyor tek başına.” (K4). *“Kahvaltısını hazırlayabilen öğrenci yok denecek kadar az”*
(K10)

“Şu an benim 9 öğrencim var. Sadece bir öğrencim tek başına hareket edebiliyor. Bir tanesi de böyle çok yeni yeni. Staja başladı bu yıl. İşe gidip gelmeye başladı. Anne de onun özgüveniyle rahat bırakmaya başladı. En azından birkaç arkadaşıyla kafeye girme vs. etkinlikler yapıyorlar ama çok kısıtlı düzeyde. Dokuz öğrencimden iki öğrenci diyebilirim bunu yapabilen çocuk.” (K7)

Self-determinasyonun önemli bir bileşeni olan öz-farkındalık ile ilgili ifadeler de gençlerin büyük çoğunluğunun tanılarına ve özelliklerine ilişkin farkındalık sahibi olmadığını; olan gençlerin de engellilik kimliğini kabul etme, dışa vurma ve özel eğitim okuluna aidiyet konusunda güçlük yaşadığını göstermektedir. Katılımcılar, öz farkındalık kazandırmaya ilişkin tutumlarını, *“biz onlara bunu hissettirmiyoruz ki”* (K12), *“ben düşünce olarak bu çocuklara engelli olduğunu hissettirmemek taraftarıyım”* (K1) şeklinde ifade etmişlerdir.

“Çocuk 9'uncu sınıfta geliyor, 12'nci sınıfa kadar öğretmen olacağım ben, öğretmen olacağım ben. Halbuki olamayacağını ona açıklayamıyoruz bir türlü. Yani onu yine o şekilde motive etmeye devam ediyoruz. Sınavlara girersin, çalışırsın işte elinden geleni yaparsın, en azından devlet memuru olmasına çalışıyoruz E-KPSS'yi kazanıp. Hani umutlarını tamamen söndürmüyoruz, hani negatif bir şey de söylemiyoruz ama yani olamayacağını aile de biliyor, biz de biliyoruz hatta herkes biliyor ama onun için bir hayal, bir hayalinin olması bile güzel bir şey.” (K10)

Self-determinasyona Yönelik Engeller

Katılımcıların self-determinasyona yönelik engellere dair görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Self-determinasyona Dair Görüşler

Kategori	Kodlar
Self-determinasyona Yönelik Engeller	Zayıf Ebeveyn-Okul ilişkisi (n=11)
	Sosyal Dışlanma ve İzolasyon (n=11)
	Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumları (n=10)
	Gençlerin Bilişsel Düzeyi (n=7)
	Bütüncül Politikaların Eksikliği (n=6)
	Ebeveynlerin Bilgi ve Tutumları (n=4)

Zayıf Ebeveyn-Okul İlişkisi

Katılımcılar zayıf ebeveyn-okul ilişkisini self-determinasyon becerilerinin öğretimi ve ev ortamında desteklenmesi önündeki engellerden biri olarak dile getirmiştir. Ailelerin büyük çoğunluğunun seminer, toplantı gibi etkinliklere katılmadığı; okuldan ve öğretmenlerden talepte bulunmadığı, okulu “*bir korunak, barınak*” (K11) veya “*güvenli, çocuğun 3-6 ders saati kalabileceği bir ortam*” (K7) olarak gördüğü ifade edilmiş; bu durum da tükenmişlik (K4, K2, K12), beklentisizlik (K3, K7, K13), birden fazla engelli çocuk varlığı (K12), zaman ve ulaşım sorunları (K3) gibi etkenlerle açıklanmıştır.

“Devam eden sürekli ilgilenen, konuşan veliler var. Kermes yapıyorsun geliyorlar ya da başka bir yerde işimiz oluyor koşturuyorlar, hani halledilecek işleri belediyede şurada burada ilişkisi olanlar filan hallediyor ama dediğim gibi işte sınırlı. Belirli bir veli grubu çok ilgili, çoğunluk ilgili değil.” (K13)

“Velilerin çoğu maalesef ilgisiz. Yani okula gelmek şöyle dursun, çocuğunun durumunu sormak için arayan bile nadir.” (K10)

Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumları

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumları, katılımcıların çoğu tarafından dile getirilen bir diğer engeldir.

“Aile çok büyük bir etken bizde. Yıkamıyoruz yani, o özgüven bir türlü gelmiyor. Karşıdan karşıya geçerken bile korkan çocuklar var. Diyorum geçebilirsin, sen kuralları biliyorsun, derslerde de sürekli öğretiyoruz. “Hayır öğretmenim, geçemem”. Aile de bunu teşvik etmiyor. Hala 17-18 yaşında çocuklar ellerinden tutularak karşıdan karşıya geçiriliyor. Dar bir sokakta bile.” (K7)

“Bebek gibi sürekli. Aile de destekliyor o durumu. O da bir engel bence çocuk için. Ailenin bağımsızlığa teşvik etmesi de önemli. Mesela otobüse binemez, işyerine o yüzden gidemez.” (K2)

Sosyal Dışlanma ve İzolasyon

Katılımcılar hafif zihinsel engelli gençlerin, engellilik ve yoksulluk temelli sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını; bu durumun da self-determinasyon becerilerinin edinilmesinin ve sosyal yaşama aktarılmasının önünde bir engel olduğunu dile getirmiştir. Sosyal dışlanmanın ekonomik ve sosyal boyutuna dair deneyimler şöyle aktarılmıştır:

“İş bulmaya çalışıyoruz, zorlanıyoruz. Bizimkiler zihinsel engelli hafif düzey deyince, bir duruyorlar. İşte çok nadir iş imkânı oluyor. O da çoğu da pandemide gitti yani. İşte özel ilişkilerden, ailenin ilişkilerinden falan bir şeyler yakalamaya çalışıyoruz.” (K13)

“Hala inanılmaz bir ön yargı var. Bu önyargıyı yıkamıyoruz. İster istemez çocuklara da o yaklaşım yansıyor. Sürekli bir itilme durumu var çocuklarda. Birçok çocuk okul içerisinde sadece anlaşılabilir. İşte onu tanıyan öğretmenler, duruma vakıf insanlarla birlikte olduğu zaman evet mutlular, özellikle okulda çok mutlular ama toplumsal hayata karışma noktasında inanılmaz geriye çekiyorlar kendilerini çünkü toplum o sıcaklığı göstermiyor birçoğuna.” (K7)

“Çok fazla bir sosyal ortamları yok aslında. O yüzden bunları (becerileri) deneyimleme ihtimali sadece evde oluyor veya staja giden öğrencilerin sadece staj yerinde... Şu var tabii ki bir kafeye gittiğinde veya bir restorana gittiğinde de bunu deneyimleyebilir. Bunu da çok fazla yapmıyorlar. Yani benim öğrencilerim öyle o kadar sık kafeye gidemiyorlar. Burada da çünkü ekonomik durumlar devreye giriyor baktığımızda.” (K1)

Gençlerin Bilişsel Özellikleri

Katılımcıların bir kısmı, gençlerin bilişsel düzeylerinin self-determinasyon becerilerinin kazandırılması noktasında belirleyici olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir yerde zekâ. Güvenlik, risk alma, öz benlik, farkındalık hepsini etkiliyor. Bir yerde tıkanacağı, yine bir yönlendirmeye muhtaç olacağı belli hayatıyla ilgili. O yüzden evet bence zekâ çok belirleyici” (K2)

“Aslında çocuğun yeterliliği ile de alakalı bir durum. Çocuğun zihinsel olarak iyi olma durumu ile de alakalı bir durum. Çünkü bizim sınıflarımızda çok daha ağır düzeyde olan öğrencilerimiz de var. Hafif düzeylerde bunu yapmak daha kolay oluyor. Fakat ağır düzeylerde bazen amaçlarımızı değiştiriyoruz. Yani bu karar almada sürecini tekrardan devreye koyuyoruz ama oradaki karar aldığı maddeler değişiyor, amaçlar değişiyor. Ve tabii hafif düzeyde olanlarda daha hızlı bir ilerleme sağlıyoruz.” (K1)

Bütüncül Politikaların Eksikliği

Katılımcılar hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna, özellikle de yetişkinliğe geçişine dair bütüncül politikaların ve programların eksikliğini, self-determinasyonun aileler ve öğretmenler tarafından önceliklendirilmesi, planlı, sistemli, sürdürülebilir uygulamalar yapılması önünde engel olduğunu ifade etmiştir.

“Düşünsel anlamda yani yaklaşım anlamında her çocuk kendi kararını versin, kendi hayatlarını yönlendirsin gibi bir yaklaşımımız var. Kendi kaderlerini kendileri belirlesin, kendi ihtiyaçlarını kendisi gidersin, kendi isteklerini kendisi yapsın, bağımsız yaşam becerisini kazansın falan gibi. Zaten bu okulun kuruluş amacı odur, her okulun olduğu gibi. Ama uygulama anlamında gerek fiziki koşullar gerek sosyal koşullar gerek ekonomik koşullar gerek eğitsel programlar, planlar bize çok fazla hareket alanı sağlamıyor. O yüzden okul sınırlı daire içerisinde çocuğu kendince özgür bırakabiliyor”. (K11)

“Makro düzeyde politika değişimleri gerekiyor... Okul düzeyinde de yapılabilecek çok şey var ama öğretmenin, okulun, okul müdürünün ötesinde bir sorun bu. Bir öğrenciye, bir sınıfa ekstra çaba sarf ederek bir şeyleri değiştiren öğretmenler var, biz de yapmaya çalışıyoruz ama bu sistemi değiştirmiyor. Bir hakka ulaşmak birinin iyi niyetine kalmışsa o bir hak değil.” (K3)

Ebeveynlerin Bilgi ve Tutumları

Ebeveynlerin self-determinasyona ilişkin bilgi ve tutumları hakkındaki görüşler şu şekildedir:

“Aileler daha çok buraya geldiklerinde hep böyle Türkçedir, Matematiktir bunları merak ederler. Biz aslında bağımsızlaşmaktan, empati becerilerinden, karşıdaki insanın duygularını anlamaktan bahsettiğimizde orayı birazcık göz ardı edebiliyorlar. Bu alanda ilerledi dediğimizde, orada o onu çok mutlu etmeyebiliyor. Ama Matematikte şöyle ilerledi dediğimizde aile daha çok mutlu oluyor.” (K1)

“Aile de çok yetersiz kalıyor. Aile de çok bilimsel bir şekilde bunu ilerletmediği için, tamamen kendi öğrenmeleriyle çocuğa bir şey vermeye çalışıyor. Çünkü nasıl öğretilceğini, hangi yöntemlerin daha başarılı olacağını bilmedikleri için onların da yüzeysel kalıyor. Daha iyi düzeydeki çocuklar öğreniyor ama daha böyle öğrenmesi zor olan çocuklarda çok ilerleme olmuyor bu konuda.” (K7)

Okul ve Self-determinasyona İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda elde edilen, okuldaki eğitim-öğretim uygulamaları ve self-determinasyona dair görüşlerden oluşan kodlar, öğretim programı, eğitsel planlama ve karar alma süreçlerine katılım, yönetimle ilgili konular, gündelik karar alma/ seçim yapma uygulamaları, sosyal etkinliklere katılım ve kapsayıcılık ve self-determinasyonu destekleyici uygulamalar kategorileri altında sınıflandırılmıştır.

Öğretim Programı

Özel eğitim meslek okullarında, 15 saati meslek dersleri, 15 saati de Türkçe, Matematik, Sosyal Hayat, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Rehberlik derslerinden oluşan haftalık 30 saatlik bir program uygulanmaktadır. Katılımcıların öğretim programına ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretim Programına İlişkin Görüşler

Kategori	Kodlar
Öğretim Programı	SD'ye Yönelik Sınırlı İçerik ve Zaman (n=12) Öğrenci Özelliklerine Bağlı Uygulama Güçlükleri (n=10) Beceri Eğitimini Zorlaştıran Yapılanma (n=8)

Self-determinasyona Yönelik Sınırlı İçerik ve Zaman

Katılımcılar, özel eğitim meslek okulu programında doğrudan self-determinasyon becerilerini hedef alan kazanımların bulunmadığını; Sosyal Hayat ve Rehberlik derslerinde bazı kazanımların self-determinasyon ile ilişkili olabileceğini ancak bu tür kazanımların çalışılabileceği ders saatinin çok az olduğunu ifade etmişlerdir.

"Müfredatın self-determinasyon becerilerine dair kazanımlar içerdiğini söyleyemeyeceğim açıkçası. Çok yüzeysel kalan konular var. Daha çok öğretmen teşvikiyle oluyor aslında bunlar. Elimizden geldiği kadar sınıf rehberlik derslerinde motivasyondur, özgüvendir, işte öz farkındalıktır gibi çalışmalar yapıyoruz. Bütün çalışma genelde orada bir saatlik derste yapabildiğimizle kalıyor açıkçası." (K7)

Self-determinasyona yönelik program hedeflerinin bulunmamasının, becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin yeterliliği, kültürü, sınıf yönetimi yaklaşımı gibi etkenleri önemli kıldığına değinilmiştir.

"Doğrudan self-determinasyona yönelik bir programın olmaması öğretmene bağlı kılıyor işi. Öğretmenin kültürü, kendi yetiştirilme tarzı önemli oluyor. Kendi çocukluğunda kendisine ne kadar seçim ve karar hakkı tanınmış mesela. Öğretmenin günceli ve gelişmeleri takip edip etmiyor oluşu da devreye giriyor." (K1)

"Biraz da mizaçla, öğretmen mizacıyla alakalı. Ben çok öyle disiplinli, disiplini seven bir öğretmen değilim açıkçası. Çocuklar mümkün olduğu kadar konuşup, söz alıp... Mesela sırada durmayı ben belirlemiyorum. Kendi kendilerine tartışa tartışa, sen oraya otur sen oraya otur. Öyle çok sıkıntı olmayacak yere kadar onlara bırakıyorum, kendileri karar versinler. İşte dolap seçiyorlar, diyorum boylarınıza göre filan kendiniz ayarlamaya çalışın. Öyle ufaktan ufaktan başlayıp bir süre sonra bağımsızlaştırmaya çalışıyorum." (K13)

Beceri Eğitimi Zorlaştıran Yapılanma

Katılımcılar, self-determinasyonun özellikle özerklik boyutuna yönelik becerilerin öğretiminin, müfredatın yapısı, bürokratik süreçler, okulların fiziki yapısı, okul-istihdam piyasası ilişkisi sorunları, istihdam alanından dışlanma gibi sebeplerle yapılamadığını; kazandırılmaya çalışılan sınırlı sayıda becerinin de gerçek yaşama transferinin sağlanamadığını ifade etmişlerdir.

“Deneyimsel bir alan sağlamıyor okul, baktığımız zaman teorikte bir şeyler anlatıyoruz ama zihin engelli çocuklarda bazı şeyleri somutlaştırmamız gerekiyor. Evet, sözel anlattığımız zaman yeterli kalmıyor, okulun fiziki şartların da bizi bu konuda desteklemesi gerekiyor. Çok mümkün değil yani. En basitinden işte, akbil basıp otobüs kullanmayı öğretmemiz lazım ama bize bu imkân sağlamıyor. Benim 9 çocuktan, ailelerden teker teker izin almam lazım. Milli Eğitim üzerinden inanılmaz prosedür var.” (K7)

“Meslek okulları aslında meslek eğitimi vermiyor. Bunu şuradan da anlayabiliriz. Örneğin el sanatları atölyesi yaygın atölyelerden biri, fakat el sanatları diye bir meslek yok, burada aslında hobi çalışması yapılıyor. Diğer atölyeler için de çoğunu söyleyebiliriz. Bu işin biraz daha okulun olduğu bölgenin istihdam olanakları, iş gücü piyasası, bunların analiz edilip buraya uygun atölyelerin seçilmesi vs. gibi ihtiyaçlar var. Aslında öğrencinin seçtiği atölye onun mesleğini belirlemiyor. Çünkü öğrenciler büyük oranda hangi ortamda imkân bulurlarsa orada staja gidiyorlar, orada çalışıyorlar. Örneğin matbaada eğitim alan bir öğrenci markette çalışabiliyor, ya da yiyecek içecek atölyesinden bir öğrenci gidip bambaşka bir alanda çalışabiliyor” (K3)

Öğrenci Özelliklerine Bağlı Uygulama Güçlükleri

Katılımcılar öğrencilerin eğitsel performanslarının hem çeşitlilik hem de düzey açısından self-determinasyon ile ilişkili becerilerin öğretimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

“Meslek okulu denildiği zaman hani çocuklar okuma yazma biliyor da biz başka bir düzeye geçiyoruz gibi, değil. Sınıf içerisinde 4-5 farklı akademik düzeyde öğrenciyle çalışmak zorunda kalıyoruz. Okuma yazma bilmeyen de oluyor, matematikte bölme işleminde olan çocuk var ama rakamları, renk kavramı olmayan çocuk da var. Şimdi böyle bir dengesizlik de var sınıf içerisinde. O yüzden akademik dersler bu becerilerin öğretime çok yatkın olmuyor.” (K7)

Eğitsel Planlama ve Karar Alma Süreçlerine Katılım

Gençlerin eğitsel planlama ve karar alma süreçlerine katılım alanlarına dair görüşler Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Eğitsel Planlama ve Karar Alma Süreçlerine Katılıma İlişkin Görüşler	
Kategori	Kodlar
Eğitsel Planlama ve Karar Alma Süreçlerine Katılım	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlığı (n=13) Staj (n=13) Alan/Dal Seçimi (n=13)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlığı

Okullarda özel eğitim gereksinimi olan bireyler için, her eğitim- öğretim yılının başında o yıl süresince edinilmesi beklenen kazanımları içeren, öğrencinin ve ailesinin de hazırlık sürecine dahil olmasının beklendiği Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır. Katılımcılar gençlerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlık sürecinde performans belirleme sürecinin bir parçası olduklarını; velilerin de ya ihtiyaç belirlemeye katkı ya da bilgilendirilme düzeyinde sürece dahil olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı, az sayıda öğrenciye planda yer alan hedef kazanımlarla ilgili genel bir bilgilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Biz her çocuğu kendine göre değerlendiriyoruz yani her çocuğu tek tek değerlendirdikten sonra onlara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlıyoruz. Yani sürecin içinde zaten çocuk, birebir sürecin içinde. Yani o programı belirleyen çocuk, biz değiliz. Tamamen sürecin içindedeler.”
(K1)

“BEP'ler aileye de imzalatılıyor ya o da tabi veli toplantılarında ailelerle tek tek paylaşıyor.” (K1)

“Ailenin beklentilerini, imkanlarını öğrenip aslında bunlara göre BEP'i şekillendirmeye çalışıyorum. Bu noktada aile sürecin içinde bir şekilde yer almış oluyor. Ama öğrenci için aynı şeyi söylememem.” (K3)

Gençlerin sürece dahil edilmemesi, gençlerin zihinsel düzeylerinin katılıma uygun olmaması (K10), grup eğitimi verilmesinden ve sınıftaki düzey çeşitliliğinden ötürü BEP'in etkili bir şekilde uygulanamaması (K2), öğrencilerin BEP komisyonu gibi komisyonlara dahil edilmemesinin yerleşik bir uygulama olması (K11), gençlerin zihinsel engellerinden ötürü birey olarak görülmemesi (K3) gibi gerekçelerle açıklanmıştır.

Staj

Katılımcılar staja başlamada öncelikli olarak öğretmenlerin belirleyici olduğunu, ailelerin onayının alındığını, gençlere de çalışmak isteyip istememe düzeyinde bir karar hakkı tanındığını ifade etmişlerdir.

“Staj yapacak öğrencileri öğretmenler belirliyor aslında yine. Kim staja gidebilir, kim yapabilir, onun bir listesini çıkarıyoruz. Sonra tabi ailelere de soruyoruz... Öğrencilerde orada çalışmak istemiyorum, burada çalışacağım çok fazla olmuyor. Zaten çok kısıtlı alanda öğrencileri çalıştırabiliyoruz. O yüzden öğrencilerin öyle bir seçeneği olmuyor. En fazla ben orada çalışmak istemiyorum diyorsa oraya başka öğrenci yerleştiriliyor.” (K7)

Alan/ Dal Seçimi

Özel eğitim meslek okullarında eğitim gören hafif zihinsel engelli gençler, 9.sınıfta meslek alanlarına yönelik uygulamalı meslek dersleri almakta; 9. sınıfın sonunda BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda bir

alana/dala yerleşmektedir. Yerleştikleri alanda/dalda mesleki eğitim alan zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitimlerine 11. ve 12. sınıfta işletmelerde, akademik eğitim programına da okulda devam etmeleri beklenmektedir. Katılımcıların hepsi, alan/ dal seçiminde öğrencilere, okuldaki atölyeler arasından tercih yapma hakkı tanındığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğrenci tercihlerinde aile yönlendirmesi, öğrencinin öğretmenle olan ilişkisi, alanda yapılan işe karşı ilgisi (kuaförlükte bakım işleri yapılması, yiyecek-içecek bölümünde yiyecek hazırlanması ve tadımı vb.), arkadaşının tercihi gibi faktörlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, alana ilgisi/ yeteneği çok belirgin olan ve uyum davranışları gelişmiş olan az sayıda gencin istediği alana yerleştiğini, diğer öğrencilerin tercihinin öğretmenler tarafından alana ilgi/ yetenek, davranış özellikleri, atölyenin güvenlik riskleri, tercih edilen atölyedeki öğrenci sayısı, atölyedeki diğer öğrencilerle uyum gibi etkenler göz önünde bulundurularak değerlendirildiğini ve son kararın öğretmenler tarafından verildiğini aktarmışlardır.

“Çocuğun ilgisi ve yeteneği var mı o atölyeye. Mutlaka dikkat ediliyor bu duruma. Ama şey de yapılmıyor. Çocuk yiyecek-içeceğe gidecek. Niye çünkü orada sürekli ürün çıkıyor, ürün tadıyor. Orayı tercih etmiş ama şöyle de bir durum var. Çocuğun atıyorum ince motor becerileri başka bir atölyeye uygun, o orayı tercih etti diye oraya yerleştirilmiyor.” (K11)

“Mümkün mertebe çocuğun mutlu olacağı yeri biz seçmeye çalışıyoruz. Bazen bu noktada çocuk doğru karar veremeyebiliyor.” (K12)

“Daha hafif olanların tercihleri tabii ki daha oranla artıyor. Çünkü tercih edilebilir öğrenci haline geliyorlar. Durumu iyi, yapabiliyor, kapasitesi var diye. O zaman bütün atölyeler de onu istiyor. Ki zaten baştan pazarlıklar yapılıyor, öğretmenler almak için sen seneye bana gel, bana gel diyor. O yüzden onun tercihi oluyor. Mesela ben yiyecek istiyorum, tamam gidiyor o yiyeceğe. Ama diğer ağır olan ben istiyorum deyip gidemiyor yani.” (K2)

Yönetimle İlgili Konular

Katılımcıların yönetimle ilgili konulara dair görüşlerinden oluşan kodlar, Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Yönetimle İlgili Konulara İlişkin Görüşler	
Kategori	Kodlar
Yönetimle İlgili Konular	Katılım Mekanizmalarının Kullanılmaması (n=13) Aile ve Öğretmen Destek Programları (n=10) Güvenlik/ Kontrol Odaklı Yaklaşım (n=4)

Katılım Mekanizmalarının Kullanılmaması

Katılımcıların hepsi, okullarında Dilek ve Şikâyet Kutusu bulunduğunu ancak işlevsel bir şekilde kullanılmadığını; gençlerin öğretmenlere ve yöneticilere ya doğrudan ya da ebeveynleri aracılığıyla istek ve şikayetlerini ilettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin dile getirdikleri sorunların genellikle kişilerarası sorunlarla ilgili olduğu;

gençlerin okuldaki herhangi bir kurul ve komisyonda yer almadığı; yalnızca bir okulda okul başkanlığı seçimi yapıldığı paylaşılmıştır.

“Dilek ve Şikâyet kutusu var ama hiç kullanıldığını sanmıyorum bugüne kadar. Belki bir tane falan kağıt atılırsa, o da yani amacına uygun atılmamıştır. Hani gidip dan diye zaten rehber öğretmene sorarlar, söylerler ya da müdüre giden de oluyor bazen direkt şu şöyle oldu, bu böyle oldu, bu neden böyle, şu neden şöyle diyen oluyor yani. Ama genelde bana iletirler yani.” (K2)

“Kendi sınıfım adına konuşuyorum. Öyle bir durumu değiştirebileceklerinin bile farkında değiller. Yani sanmıyorum. Dile getirmiyorlar açıkçası, okulda şundan rahatsızım diye hiç dile getirdiklerini de duymadım. Bu genellikle bir arkadaşıyla ilgili olabiliyor. Hani şikâyet durumu bana şunu yaptı, bunu yaptı şeklinde. Sistemle ya da okuldaki herhangi bir durumla alakalı bir şikâyet almadım bugüne kadar.” (K9)

“Başkan seçimleri vs. gibi, seçim boyutuyla bunlar yapıldı, pandemiye kadar da sürdü bunlar. Çok sembolik şeylerdi. Öğrencilerin birtakım sorunları konuştuğu şeyler değil de bizim okulda da biz bu işi yaptık. Dolayısıyla sorunların çözümüne öğrencilerin dahil olması ya da fikirlerini ifade etmesi gibi bir işlev taşıdığını söyleyemem. Muhtemelen kimlerin aday olması gerektiğiyle ilgili de öğretmenlerin tercihi olmuştur.” (K3)

Aile ve Öğretmen Destek Programları

Katılımcılar okulda öğretmenlere yönelik self-determinasyon ile ilişkili bir eğitim veya seminer çalışması olmadığını belirtmişlerdir. MEB tarafından düzenlenen, katılımı tercihe bağlı olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine değinen katılımcıların bir kısmı eğitimlerin içeriğinden haberdar olmadığını, bir kısmı da eğitimlerin self-determinasyon ile ilişkili olmadığını ifade etmiştir.

“Hizmet içi eğitimler var. Ama onlar da bu tarz şeyler değil de zihin engelli çocukların öğrenim düzeylerinin arttırılması şeklinde eğitimler, dil gelişimi gibi akademik kalan eğitimler veriyorlar. Böyle kendi kaderini tayin gibi, çocuğun psikolojik durumuna yönelik eğitimler almıyoruz.” (K7)

Katılımcılar rehberlik servisinin Veli Akademileri Projesi kapsamında, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmiş konular çerçevesinde planlamalar yaparak veli seminerleri düzenlediğini ifade etmiştir. Seminerlerin öz bakım ve bağımsız yaşam becerileri, mezuniyet sonrası yaşam, engelli bireylerin yasal hakları, cinsel eğitim, ihmal ve istismar, güvenli internet kullanımı gibi konu başlıklarına sahip olduğu aktarılmıştır. Katılımcıların seminerler hakkında vurguladıkları konu, katılım azlığı olmuştur.

“Cinsel eğitim mesela. Bu önemli bence. Bağımsızlıkları ya da güvenlikleri açısından yapılan eğitimler. İhmal, istismar, onun dışında internet kullanımı, sosyal medya eğitimleri verildi, özbakım... Katılım ise çok az. Online da olduğunda 3-5 kişi olmuştu mesela pandemi döneminde, ondan önce de yani okulda yüz veli varsa onu geliyor. Hadi on beşi gelsin zorlayalım.” (K2)

Güvenlik ve Kontrol Odaklı Yaklaşım

Katılımcıların bir kısmı, okul yönetiminin ve öğretmenlerin güvenlik ve kontrol odaklı yaklaşımının self-determinasyonun önceliklendirilmesine engel olduğunu ifade etmiştir.

“Haklar konusunda bazen rehberlik servisinde veya belli gündemlerde konuşmalar olsa da öğrencilere bu konuda bir içerik sunduğumuzu da düşünmüyorum. Daha ziyade okullar aslında problem çıkmamasına odaklı gidiyor bu konularda. Öğrencilerle ilgili bir problem olmasın, öğrenciler arasında bir sürtüşme olmasın, derslerde bir problem olmasın. Dolayısıyla motivasyon burası olduğunda öğrencilere söz hakkı vermek, tercih yapmalarını istemek, herhangi bir karar almalarına imkân tanımak çok da mümkün olmuyor sanıyorum.” (K3)

“Temel önceliğimiz güvenlik olduğu için öğrencinin istekleri, tercihleri biraz ikinci planda kalıyor.” (K11)

Gündelik Karar Alma/ Seçim Yapma Deneyimleri

Gençlerin gün içinde karar alma/ seçim yapma deneyimlerinin neler olduğuna dair katılımcı görüşleri Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Gündelik Karar Alma/ Seçim Yapma Deneyimlerine İlişkin Görüşler

Kategori	Kodlar
Gündelik Karar Alma/ Seçim Yapma Deneyimleri	Atölyedeki işi seçme (n=5)
	Ders dışı etkinliğin türünü seçme (n=5)
	Tenefüsü nasıl/nerede geçireceğine karar verme (n=5)
	Derse/ etkinliğe katılıp katılmama (n=5)
	Akademik derslerin gün içindeki sırasını seçme (n=3)
	Arkadaş seçme (n=2)
	Sınıfta ve yemekhanede oturacağı yeri seçme (n=1)
	Sınıf başkanı seçme (n=2)
	Derste WC’ye gitme (n=1)
	Derste sakız çiğneme (n=1)

Katılımcıların en sık dile getirdiği konuların, *atölyedeki işi seçme, ders dışı etkinliğin türünü seçme, tenefüsü nasıl/nerede geçireceğine karar verme ve derse/etkinliğe katılıp katılmama* olduğu görülmektedir. Gençlerin gündelik karar alma/ seçim yapma deneyimlerine ilişkin öğretmen görüşleri de şöyledir:

“Açıkçası öyle çok karar alabilecekleri bir düzen yok okul içinde. Standart, derse girdim çıktım. Ders içerisinde de zaten hepimiz konulara yönelik, aldığımız amaçlara yönelik devam ettiğimiz için çocuğun çok seçenek imkânı olmuyor.” (K7)

“Öğrenciler bazen pratik sebeplerle, bazen güvenlik sebebiyle, bazen alışkanlıklar ya da kültürün etkisiyle, aslında sürekli olarak ne yapacakları söylenen kişiler pozisyondadır. Dolayısıyla da onların karar alma gibi bir durumu çok fazla olmaz. En fazla bir etkinliğe katılmak istemediğini söyleyebilir. Gönüllülük temelinde zaman zaman çalışmalar yapılır, törenler etkinlik vs. Oraya

katılmak istemeyebilir. Olumsuzluk anlamında, kendini geri çekme anlamında tercihlerde bulunabilir ama onun dışında çok da fazla bu tip imkanları olduğunu düşünmüyorum öğrencilerin.” (K3)

Sosyal Etkinliklere Katılım ve Kapsayıcılık

Katılımcılar, sosyal etkinliklere katılım ve kapsayıcılık konusunda gençlerin ilgi, yetenek ve gönüllülüğünün, etkinliğin türünün ve öğretmen yaklaşımının belirleyici olduğunu dile getirmişlerdir (bkz. Tablo 9).

Tablo 9. Sosyal Etkinliklere Katılım ve Kapsayıcılık ile İlgili Görüşler

Kategori	Kodlar
Sosyal Etkinliklere Katılım ve Kapsayıcılık	İlgi, Yetenek ve Gönüllülük (n= 10) Etkinliğin Türü (n=5) Öğretmen Yaklaşımı (n= 4)

İlgi/Yetenek ve Gönüllülük

Katılımcılar, sosyal etkinliklerde öğrenci katılımında ilgi, yetenek ve gönüllülüğün esas olduğunu ifade etmişlerdir.

“Çocuğun kendi yeteneği varsa eğer, sesi güzelse ve şarkı söylemeyi seviyorsa, illa sesinin güzel olmasına da gerek yok, sahne ışığı varsa hemen atıyor kendisini zaten. O zaman 23 Nisan'da şarkı söylemek için davet ediyoruz dediğimizde çocuk kendisi geliyor. Biraz böyle doğaçlama geliyor sanki. Tabi zorla da sahneye çıkartmıyoruz. O sosyal etkinlikler ve sportif faaliyetlerle önce yeterlilik, var mı yani bunları ortaya koyabilecek misin? Bir başarı sağlayabilecek misin? Ya da başarı sağlayamayacaksan bile sen bu işi yapmak istiyor musun? Bu istek var mı? Var dediğinde çocuk, gerek sportif faaliyetlerde, koşuda bayrak yarışına katılabiliyor, maratona katılabiliyor, engelli paralimpik oyunlara filan katılabiliyor. Yeter ki kararını kendisi versin. Yapabiliyor ya da ne kadar yapabileceği önemli değil, önemli olan katılımı sağlaması.” (K11)

Gönüllülük temelli katılımın, kapsayıcılığı engelleyebileceği ise şu şekilde dile getirilmiştir:

“Tırnak içinde normale yaklaştıkça uyum becerileri yükselir. Uyum becerileri yükseldikçe de öğretmenler tarafından tercih edilir. Öğrenci de istekli olur zaten. Ancak yetersizlik düzeyi arttıkça, sınırlılıkları arttıkça öğrencinin dışlanma durumu daha fazla artar. Bu da çok normal bir şekilde gerçekleşir. Yani hiç kimsenin özel olarak karar vermediği halde hayatın doğal akışı içinde zaten o öğrenci ötelenmiş olur yani. (K3)

Öğretmen Yaklaşımı

Katılımcıların bir kısmı, etkinliklerin kapsayıcı olması, her öğrenciye katılım konusunda fırsat sunulması noktasında branşı özel eğitim olan öğretmenlerin hassas davrandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşım farklılığı şu şekilde ifade edilmiştir:

"Törenlerde ya da bu etkinliklerde genellikle branş öğretmenleri ön plandadır. Bir koro çalıştırılacaksa müzik öğretmeni ya da bir etkinlik yapılacaksa başka bir branş öğretmeni ön plandadır. Ve özel eğitim alanı dışından gelen öğretmenlerde şöyle bir eğilim olduğunu düşünüyorum. Etkinliğin güzel olması, bazen estetik olması, bazen kulağa iyi gelmesi, bazen göze iyi gelmesi kapsayıcı olmasının önüne geçebilir onlar için. Yani koroda uyumsuz bir ses çıkmasındansa bizim belki bin bir güçlkle dahil ettiğimiz bir öğrenciyi dışında bırakmayı tercih edebilirler." (K3)

Etkinliğin Türü

Katılımcıların bir kısmı, sosyal etkinliklerde katılım ve kapsayıcılık konusunda etkinliğin türünün de belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

"Aslında bu etkinliğe göre değişebilir. Çünkü şöyle düşünün başka bir şehre gidecek çocuklar, orada öz bakımını kazanmış çocukların gitmesi gerekebilir. Evet, biz mesleki eğitim merkezinden söz ediyoruz ama bazen bu bağımsızlıklarını tam olarak kazanmamış çocuklar da var. Hani bazı etkinliklerde evet bazı çocuklara ağırlık verilebiliyor ama mecburiyetler ya da bazen o gerekli oluyor." (K5)

"Büyük programlarda, bu ilçenin falan katılacağı programlarda maalesef belli öğrenciler, belli çalışmalarda yer alıyor." (K9)

"Genelde hani böyle önemli törenlerde kurtarıcımız olan kişileri seçiyoruz ama kendi çapımızda olanlarda şeyleri seçiyoruz. Hani böyle ne dediği anlaşılmayan öğrencilerimizi bile seçiyoruz ki onlar çok mutlu oluyor." (K4)

Self-determinasyonu Destekleyici Uygulamalar

Katılımcıların, self-determinasyon becerilerini desteklediğini düşündükleri uygulamalar Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Self-determinasyonu Destekleyici Uygulamalara İlişkin Görüşler

Kategori	Kodlar
Self-determinasyonu Destekleyici Uygulamalar	Staj (n=6)
	Destekleyici İletişim (n=12)
	Sosyal Etkinlikler (n=4)
	İşlevsel Becerileri Önceliklendirme (n=4)
	Katılımcı Uygulamalar (n=2)

Staj

Katılımcılar, stajın özellikle özgüveni desteklemesi ile self-determinasyona katkı sağladığını ifade etmiştir.

“Staja başlayan öğrencilerimizde de bu anlamda çok hızlı bir ilerleme görüyoruz. Aslında orada çocuğun kendine duyduğu güvenin artması ile alakalı bir durum. Çocuğun kendine olan güveni arttıkça, karar alma süreçlerinde daha fazla devreye girmeye başlıyor. Ben de varım demeye başlıyor, aslında bunu fark ediyor.” (K1)

Ancak öğrenci özellikleri, istihdam piyasasının tutumları, ebeveyn tutumları, stajın aile ve öğretmenlerin bireysel çabalarına dayalı bir uygulama oluşu gibi sebeplerle çok az öğrencinin bu olanağa sahip olduğu da belirtilmiştir.

“Çocuklar gidip gerçekten kendi başlarına bağımsız olarak staj yapacak durumda değil. Otizm sınıfları var. Mesela 10 kişilik sınıftan 3 kişi yapabiliyor.” (K5)

“Bazı aileler staja gitmesini istemiyor çocuklarının. Zaten çok fazla imkân yok açıkçası. Staj yeri bulmakta çok zorlanıyor okul. Bazen ailelere de söylüyoruz siz de araştırın. Öğretmenler, özellikle meslek hocaları inanılmaz efor sarf ediyor bu anlamda, yine de çok zorlanıyorlar... Okul idaresi elinden geldiği kadar firmalarla görüşüp, öğretmenler de aynı şekilde, bir şekilde yerleştirmeye çalışıyorlar öğrencileri ama bu çok sınırlı kişi sayısında oluyor.” (K7)

Destekleyici İletişim

Katılımcılar, okullarda gençlerin istek ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine olanak sağlayan, özgüveni destekleyici bir ortamın bulunduğunu, gençlerin büyük çoğunluğunun okulda bulunmaktan mutlu olduğunu dile getirmiştir.

“Okul ortamımızda ılıman ve çocukları destekleyen bir ortam olduğu için çocuklarımız gerek yöneticilere olsun gerek bizlere, idarecilere gayet rahat kendilerini ifade edebiliyorlar.” (K8)

“Bu okulda aşırı özgüven kazanıyorlar. Yani okulun katkılarından biri olarak söyleyeyim bağımsız yaşama. Bunu destekliyoruz en temelde.” (K2)

Okuldaki atmosferin toplumsal hayatta karşılığının olmadığı şu ifadelerle dile getirmiştir.

“Buraya giriyor, başka bir dünya. Sanal gerçeklik gibi böyle. Sonra çıkıyor, yok, başka bir dünya.” (K2)

Sosyal Etkinlikler

Katılımcıların bir kısmı, sıklıkla gerçekleştirilen okul dışı sosyal etkinlikleri self-determinasyon gelişimine bir katkı olarak değerlendirmiştir.

“Dışarı götürüp dışarıdaki etkinliklere katmaya çalışıyoruz. Bizim okulun o tarafı güzel. Haftada 1-2 mutlaka dışarıya bir şeyler için çıkıyorlar. Başka okullarla başka insanlarla temasa geçmelerini sağlıyoruz.” (K13)

Öte yandan, bu etkinliklerin öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri edinimine katkıda bulunmadığı da ifade edilmiştir.

“Okul gezilerimiz falan oluyor ama çocukları tam anlamıyla bağımsızlaştırmak adına değil bu geziler ya da daha sınırlı... Gidip gezelim, görelim, gelelim şeklinde oluyor. Hani orada bir birebir katıldıkları, bir uygulama yaptıkları falan geziler olmuyor genelde.” (K9)

İşlevsel Becerileri Destekleme

Katılımcıların bir kısmı gerek derslerde gerekse aileleri yönlendirmede, self-determinasyon becerilerini destekleyecek işlevsel, bağımsız yaşam becerilerini önceliklendirdiklerini ifade etmişlerdir.

“Mesela yiyecek dersine gidiyoruz yiyecek atölyesine. Hani orada masa silmek gerekiyor, bulaşık yıkamak gerekiyor. Bunları evde de yaptırın. Çünkü bu zaten çocuğun ilerideki işte bağımsızlığını sağlayacak. Ne bileyim el sanatlarıyla ilgili evde bunu devamlı yaptırın. Yani ben o açıdan desteklemeye çalışıyorum. Velilerin çoğu da yaptırdıklarını söylüyorlar. Ben zaten yaptırıyorum ya da yaptıracağım tamam. Mesela şey diyorum bir ekmek almaya yollayın, bir bakkala gitsin gelsin, bir paranın kıymetini anlatsın. Çoğu mesela şu an, benim en iyi dediğim öğrenci saati bilmiyor, okuyamıyorlar saati. Bakın diyorum öğretelim saatleri. O yüzden bolca ödev veriyorum sosyal yaşama dayalı.” (K2)

Katılımcı Uygulamalar

Okullardaki katılımcı uygulamalara verilen örnekler şu şekildedir:

“Biz bazen anket gibi ne yapmak isterseniz, nereye gitmek istersiniz diye soruyoruz çocuklara. Hangi etkinliklere katılmak istersiniz, işte sene boyunca ne olsun diye soruluyor, öğretmenlere de soruyoruz, öğrencilere de. Ya da mesela en ufağından, geçen gün müdür şey yaptı, dergi çıkacakmış, gruba yazdı. Biz de çocuklara soruyoruz derginin ismi ne olsun.” (K13)

“Mesela bir eğlence düzenlenecek yıl sonu etkinliği gibi, bunda yapılacak etkinlikler, zamanı. Bunlarla ilgili mutlaka çocuklardan fikir alınır.” (K6)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna dair bilgi, görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

Bulgular, araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim meslek okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun self-determinasyon kavramına aşina olmadığını göstermektedir. Özel eğitim alanında batılı ülkelerde 80’li yıllardan itibaren görünürlüğü artan self-determinasyonun (Ward, 1996), ülkemizde son yıllarda

ve sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış olması (Aykut ve Karasu, 2021; Cesur Yakaboylu, 2016; Meral vd., 2022; Meral vd., 2023), alandaki uygulamacıların bu kavramla henüz tanışmamış olmasını açıklamaktadır.

Kavramın çağrışımları ve gençlerin kendi kaderlerini tayin edebilmeleri için ne tür becerilere sahip olmaları gerektiği konusundaki öğretmen görüşleri, özerkliğe karşılık gelen becerilerde yoğunlaşmaktadır. Self-determinasyon alan yazını, seçim yapma, karar verme, sorun çözme, amaç belirleme ve amaca ulaşma, risk alma ve güvenlik, öz-gözlem, öz-değerlendirme, öz-savunuculuk, kendini tanıma ve öz-farkındalık gibi birçok beceriden bahsetmektedir (Wehmeyer ve Mithaug, 2006). Öğretmenlerin özerkliğe odaklanan algıları, kavrama ilişkin bilgi sahibi olmamalarının bir sonucudur. Öğretim programının doğrudan bu becerileri hedef alan kazanımlara sahip olmadığı ve öğretmenlerin self-determinasyonla ilgili hizmet içi eğitim almadıkları yönündeki bulgular da mevcut algıları açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerinin, gençlerin büyük çoğunluğunun yaşlarının ve zihinsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği özerkliğe sahip olmadıklarına ilişkin yoğun gözlemlerle ve bu durumun da meslek okulu programını uygulamada yarattığı güçlüklerle şekillendiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenler, okullarındaki gençlerin büyük çoğunluğunun self-determinasyon düzeylerinin düşük olduğunu, özellikle öz bakım, ev içi ve ev dışı yaşam becerilerine vurgu yaparak ifade etmektedir. Özel eğitim meslek okulundan mezun olan gençlerin, aileleri tarafından da sosyal beceriler, bağımsız yaşam becerileri ve mesleki beceriler açısından yetersiz olarak değerlendirildiği görülmektedir (Coşgun-Başar, 2010). Araştırmalar, zihinsel engelli bireylerin tipik gelişen akranlarından anlamlı düzeyde düşük self-determinasyona sahip olduklarını göstermektedir (Garrels ve Granlund, 2017; Mumbardo-Adam vd., 2016; Shogren vd., 2013). Ayrıca öğretmenler, gençlerin zihinsel engelli olmaları gerekçe gösterilerek, self-determinasyon haklarının ve olanaklarının kısıtlandığını ifade etmektedir. Zihinsel engelli bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma potansiyeline sahip olsalar dahi onların yerine karar verilen düzenlemelerle çevrili olduğu (Stancliffe, 2001; Stancliffe vd., 2000); self-determinasyon becerilerini kullanma olanağı olmayan sınırlayıcı ve ayrıştırılmış ortamlarda yaşadıkları, eğitim aldıklarını veya çalıştıkları (Hughes vd., 2013; Shogren vd., 2013) bilinmektedir. Bu ortamlara bağlı değişkenlerin de bireylerin self-determinasyon düzeyini IQ düzeylerinden daha güçlü yordadığı görülmektedir (Lee vd., 2012).

Öğretmenler gençlerin büyük çoğunluğunun engellerine ilişkin öz-farkındalığının bulunmadığını; kendilerinin de gençlere zihinsel engelli olduklarını hissettirmeme çabasında olduklarını, onları damgalamanın etkilerinden korumaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan zihinsel engelliler, mezun oluncaya kadar zihinsel engellilere atfedilen değersiz konumu içselleştirmekten korunabilmekte (Todd, 2000); kaynaştırma ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilere kıyasla da damgalamaya daha az maruz bırakılmaktadır (Cooney vd., 2006). Ancak öz farkındalık, self-determinasyonu oluşturan becerilerden biri olup (Wehmeyer ve Mithaug, 2006), öz savunuculuğun da öğelerinden biridir (Test vd., 2005). Öz farkındalık ve öz savunuculuk becerilerini de içeren self-determinasyona yönelik desteklenen engelli gençlerin, okul sonrası eğitim, istihdam gibi alanlarda olumlu deneyimlere sahip oldukları (Test vd., 2005; Test vd., 2009); doğrudan öz-farkındalığa yönelik desteklenen zihinsel engelli gençlerin benlik saygısının arttığı görülmektedir (Chambell-Whatley,

2008). Zihinsel engelli gençlerin yaşamlarının kontrolünü ele alabilmeleri ancak kendilerini tanımaları, ihtiyaçlarının farkında olmaları, olumlu bir benlik imajına sahip olmaları, kendi haklarını ve ihtiyaçlarını dile getirip savunabilmeleri ile mümkündür.

Öğretmenler gençlerin düşük self-determinasyon düzeyini bireysel, ailesel ve sosyo-politik birtakım engellerle ilişkilendirmektedir. Gençlerin bilişsel düzeyleri, öğretmenler tarafından bireysel bir engel olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı, bu becerilerin ediniminde gençlerin IQ düzeylerinin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Oysaki araştırmalar, çevresel ve bağlamsal değişkenlerin ve seçim fırsatlarına sahip olmanın, bireyin self-determinasyon düzeyini IQ'dan daha güçlü yordadığını göstermektedir (Lee vd., 2012; Wehmeyer ve Garner, 2003). Öğretmenlerin bu bakış açısı, self determinasyon hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları, gençlerin self-determinasyonu önündeki engellerden biri olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu, Türkiyeli ebeveynlerin aşırı korumacı ebeveynlik stilleri ile gelişimsel ve zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyon düzeyi arasında anlamlı düzeyde olumsuz ilişkiyi gösteren araştırmaları destekler niteliktedir (Meral vd., 2023). Zihinsel engelli bireylerin kendileri de ebeveynlerinin aşırı korumacı, çocuk muamelesi yapan, mahremiyeti ihlal eden tutumlarını self-determinasyonun önündeki engellerden biri olarak değerlendirmektedir (Shogren ve Broussard, 2011; Vaucher, Cudré-Mauroux ve Piérart, 2020). Ebeveynlerin self-determinasyona yönelik tutum ve davranışları, kültürel bağlamda değerlendirilmelidir. Self-determinasyon ve self-determinasyonu desteklemeye yönelik uygulamalar, bireyselliğin ve özerkliğin önemli değerler olarak kabul gördüğü kültürlerde geliştirilmiştir. Dayanışmanın ve karşılıklı bağlılığın önemli olduğu, bireysel kararlarda ailenin ve toplumun ihtiyaçlarının da gözetildiği kolektivist kültürlerde self-determinasyon algısı ve self-determinasyonla ilişkili davranışlar farklı olabilmektedir (Wehmeyer vd., 2011). Farklı kültürlerde yürütülen araştırmalar, kültürün self-determinasyon algısı ve davranışları üzerinde etkili olduğunu, ancak bu etkinin de bireyden bireye, aileden aileye farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Shogren, 2011). Türkiye'nin de bireysellik ve kolektivizm arasında bir yerde dinamik bir kültürel yapıya sahip olduğu; demokratik ebeveynlik stilleri ve özerkliği destekleyen ebeveyn davranışlarının self-determinasyonla ilişkisini gösteren bulgulardan hareketle kolektivizmden bireysellikğe yönelik bir eğilimin olduğu; self-determinasyona ilişkin bulgular değerlendirilirken ve müdahaleler planlanırken her ailenin kendi kültürel kodlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Meral vd., 2023).

Bu çalışmada, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim süreçlerine yeterli katılım sağlamadığı, bunun da self-determinasyonun desteklenmesi önünde bir engel olduğu ve olabileceği ifade edilmiştir. Özel eğitimde aile katılımını engelleyen, ailelerin sosyoekonomik ve psikolojik özellikleri, bilgi ve beceri eksiklikleri, ailedeki çocuk sayısı, öğretmen ve aile arasındaki beklentilerin uyumsuzluğu, aile ve okul personeli arasındaki iletişim kanallarının eksikliği, çocuğun engel düzeyi, aile katılımını destekleyen yasal ve politik bir çerçevenin olmayışı gibi çok sayıda etken bulunmaktadır (Oranga, Obuba ve Boinett, 2022). Öğretmenler bu katılımı engelleyen aile özelliklerine, şimdiki kadarki olumsuz eğitim yaşantılarının psikolojik etkilerine ve aile-okul beklenti uyumsuzluklarına işaret etmektedirler; ancak mevcut okul uygulamalarına ve engellilik politikalarına ilişkin

bulgular, aile katılımını etkileyen ve ailelerin tutumlarını şekillendiren kurumsal ve politik etkenler olduğunu da göstermektedir.

Ortaöğretim çağındaki engelli gençlerin ailelerinin, yalnızca okul içi süreçlere katılıma dair değil, mezuniyet sonrasına yönelik de rollerinin bulunması beklenmekte; ailelerin eğitsel süreçlerde karar alıcı ve işbirlikçi; akademik ve sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri ve self-determinasyon alanlarında öğretici ve hak savunucusu rolleri tanımlanmakta; okulların ailelere bu rollerle ilgili bilgi ve beceri kazandırma sorumluluğu olduğu vurgulanmaktadır (Hirano ve Rowe, 2016). Çalışmanın yürütüldüğü okullarda, ailelerin staja ve sosyal etkinliklere katılıma onay verme gibi zorunlu hallerde karar alıcı rolünü yerine getirdikleri; okulun ailelere bilgi ve beceri edindirme yönündeki sınırlı çabalarının da ebeveynlerin katılım azlığı nedeniyle amacına ulaşmadığı görülmektedir.

Zihinsel engelli bireylerin yaşamlarına yönelik bütüncül politikaların bulunmaması, self-determinasyonun desteklenmesi konusunda bir diğer güçlük olarak ifade edilmiştir. Zihinsel engelli bireylerin yaşamını düzenleyen bütüncül politikaların olmaması, toplumun, kurumların, hizmet sağlayıcıların ve ailelerin algı, beklenti ve uygulamalarını şekillendiren önemli bir etkidir. Okul sonrası yaşamın belirsizliğinin ve bağımsız yaşama yönelik desteklerin bulunmayışının, aile, öğretmen ve gençlerin beklenti ve motivasyonlarını olumsuz etkileme yoluyla self-determinasyona yönelik çabaları sınırlandırdığı görülmektedir. Self-determinasyonun batılı ülkelerdeki geçmişine bakıldığında, 80'li yıllardan itibaren engellilere yönelik eğitim de dahil tüm hizmetlerin planlanmasında self-determinasyon ilkelerinin esas alındığı, bu ilkelerin yasal düzenlemelerle güvence altına alındığı, kamu ve sivil toplum tarafından self-determinasyonu tanımlayan ve beceri kazandırmayı amaçlayan proje ve programların geliştirilerek yaygınlaştırıldığı görülmektedir (Ward, 1996; Wehmeyer, 1998; Wehmeyer ve Shogren, 2017). Yaşamın erken dönemlerinden itibaren desteklenmesi halinde gelişen self-determinasyonun, yalnızca eğitim değil engellilere yönelik bütün politikaların ve uygulamaların merkezinde olması gerektiği açıktır.

Öğretmenler, gençlerin engellilik ve yoksulluk nedeniyle sosyal ve ekonomik hayattan dışlandıklarını, sosyal deneyimlerinin çok kısıtlı olduğunu ve bunun self-determinasyon açısından engelleyici olduğunu ifade etmektedir. Özel eğitim meslek okulu mezunu gençlerin aileleri de mezuniyet sonrası sosyal dışlanmaya işaret etmekte, toplumdaki işverenlerden sosyal kabul beklentilerini dile getirmektedir (Coşgun-Başar, 2010). Sosyal dışlanma ve buna bağlı izolasyon, hafif zihinsel engelli gençlerin sosyal olanaklardan yararlanmasına engel olmakta, beceri edinmelerine ve self-determinasyonu deneyimlemelerine engel olmaktadır. Sosyal içerilme ise self-determinasyona yönelik müdahaleleri etkileyen aracı değişkenlerden biridir (Walker vd., 2011). Engelli bireylerin okulda, istihdamda ve toplumda ne kadar içerildikleri, tercihlerini, ilgilerini, istek ve arzularını keşfetme ve self-determinasyonu deneyimleme ihtimallerini etkilemektedir. Öte yandan gelişmiş bir self-determinasyonun da sosyal içerilmeyi artırdığı ifade edilmektedir (Wehmeyer ve Palmer, 2003). Sosyal dışlanma erken dönem okul yaşantılarında deneyimlenmeye başlamakta, bunu önlemek ve zihinsel engelli bireyleri desteklemek için okul sosyal hizmeti uygulamaları önem kazanmaktadır (Kara, 2019).

Öğretmen görüşleri özel eğitim meslek okullarındaki öğretim programının, karar alma, amaç belirleme, öz-farkındalık gibi doğrudan self-determinasyon becerilerini hedef alan kazanımlar barındırmadığı; Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler ile Sosyal Hayat derslerinin bazı kazanımlarının self-determinasyon ile ilişkili olduğu yönündedir. Bahsi geçen derslerin saatleri, öğrencilerin eğitsel performans düzeylerindeki farklılıklar, beceri eğitime ve transferine olanak sağlamayan yapı, özel eğitim meslek okulu öğretim programının gerek içerik gerek de uygulama açısından self-determinasyonu sınırlı düzeyde desteklediğini göstermektedir. Engelli bireylerde self-determinasyonun gelişimi çok yönlü bir çaba gerektirmektedir. Okul temelli uygulamalar, bu çabaların büyük ve önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çünkü self-determinasyona ilişkin becerilerin edinimi ve kullanımı, self-determinasyonun belirli bir program dahilinde, sistemli bir şekilde desteklenmesi ile mümkündür. Batılı ülkelerde okul temelli, beceri öğretimi odaklı birçok müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmış olup, bu programları değerlendiren çalışmalar, müdahalelerin etkili sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Algozzine vd., 2001; Burke vd., 2018; Cobb vd., 2009).

Çalışmanın yürütüldüğü okullardaki hafif zihinsel engelli gençlerin, eğitsel karar alma ve planlama süreçlerine aktif katılım göstermedikleri görülmektedir. Zihinsel engelli gençlerin bireysel eğitim programı gibi eğitsel süreçlere katılımları, öz-savunuculuk, self-determinasyon ve mezuniyet sonrası yaşam açısından olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir (Test vd., 2004; Wehmeyer vd., 2007). Zihinsel engelli gençlerin katılımını artırmak için olanaklara ve beceri eğitime ihtiyaç vardır. Araştırmalar, engelli gençlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarına aktif bir şekilde katılabilmeleri için eğitim aldıklarında, bu eğitimlerden self-determinasyon becerileri açısından faydalandıklarına ve toplantılara katılımlarının arttığına işaret etmektedir (Martin vd., 2006; Seong vd., 2015; Test vd., 2004). Gençlerin katılım yetersizliği, yönetsel konularda da kendini göstermektedir. Katılımcılar, okulda öğrenci meclisi, dilek ve şikâyet kutusu gibi mekanizmaların kullanılmadığını, bu mekanizmalara da gençlerin öğretmen ve yöneticilerle olan açık iletişimini gerekçe göstererek gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerle kurulan yakın enformel iletişimi, kapsayıcı ve sistemli olmaması itibarıyla öğrenci katılımı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğrenci katılımına ve self-determinasyonuna ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Gençlerin gündelik karar alma ve seçim yapma deneyimlerine göz attığımızda, okullarda yapılandırılmış bir sistemin olduğu, öğretmenlerin ancak ders içinde birtakım olanaklar yaratarak gençlere seçim yapma ve karar alma deneyimleri yaşattığı görülmektedir. Öğretmenlerin *arkadaş seçme*, *yemekhanede oturacağı yeri seçme*, *sınıf başkanı seçme*, *derste wc ye gitme* gibi eylemleri seçim yapma ve karar alma deneyimi olarak adlandırmaları, gençlerin seçim yapma ve karar alma olanaklarının kısıtlılığına işaret etmektedir. Nitekim bir katılımcının kimi okullarda gençlerin teneffüslerde sınıfta kalmalarına izin verilmediğine yönelik ifadesi, sıradan olarak nitelendirilebilecek tercihlerin sınırlandırılabilirliğini göstermektedir. Engelli bireylerin özellikle de zihinsel engelli bireylerin, engelli olmayan akranlarına kıyasla yaşamları üzerinde daha az kontrol sahibi oldukları, gündelik yaşamda daha az seçim olanağına sahip oldukları ve seçimlerini ifade edemedikleri bilinmektedir (Chambers vd., 2007, Stancliffe ve Wehmeyer, 1995; Wehmeyer ve Metzler, 1995). Ancak bu çalışmanın

merkezinin ayrıştırılmış bir eğitim ortamı olması da bu bulguları açıklayan bir diğer etkidir. Bireyin sosyal içerilme derecesi, onun self-determinasyona ilişkin eylemlerde bulunma olanaklarını etkilemektedir. Fazlaca yapılandırılmış, sınırlayıcı ve koruyucu eğitim ortamları, zihinsel engelli bireylere bağımsız problem çözme ve karar alma olanakları yaratmamaktadır (Wehmeyer ve Metzler, 1995). Kaynaştırma uygulamalarının ve toplum temelli öğretimin daha yoğun yapıldığı okullardaki zihinsel engelli bireylerin, anlamlı düzeyde daha fazla self-determinasyon becerisi kullandığı görülmektedir (Hughes vd., 2013). Okullardaki gündelik aktiviteler tahmin edilebilir olduğunda öğrenciler, gündelik hayatın belirsizlikleri karşısında edinmeleri gereken becerileri edinmemektedir.

Okullardaki sosyal etkinlikler, gençlerin katılımı açısından önemli bir fırsat alanıdır ancak görüşme yapılan okullardaki gençler, sosyal etkinlikler kurulu da dahil herhangi bir kurulda yer almamaktadır. Gençlerin, öğretmenler ve yöneticiler tarafından belirlenen etkinliklerde yer alması konusunda da katılımcılar, ilgi, yetenek ve gönüllülüğün esas alındığını; genel olarak tüm öğrencilerin etkinliklere katılımının teşvik edildiğini ancak özellikle okul dışından izleyicilerin bulunduğu tören ve etkinliklerin, okulda sayıları sınırlı olan uyum düzeyi yüksek bir grup gencin katılımı ile gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, toplumdaki sağlamcı yaklaşıma, öğretmenlerin de bu beklentileri karşılamak yoluyla sağlamcı yaklaşımı pekiştirdiğine işaret etmektedir.

Öğretmenler okuldaki stajın gençlerin iş yaşamıyla ve sosyal yaşamla temasını sağlama, özgüveni, sosyal becerileri ve özerkliği geliştirme yoluyla self-determinasyonu desteklediğini düşünmektedir. Lise çağında ücretli çalışma deneyiminin engelli gençlerde okul sonrası eğitim, çalışma ve bağımsız yaşam alanlarında olumlu sonuçları yordadığına dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Test vd., 2009). Engelli işsizliğinin de engelli bireylerin yaşadıkları diğer sorunları doğuran ya da mevcut sorunların daha şiddetle deneyimlenmesine yol açan bir olgu olduğu bilinmektedir (Karataş, 2002). Ancak çalışma yapılan okullardaki öğrencilerin çok azının bu deneyimden faydalanabildiği ifade edilmektedir. Mezuniyet sonrasında okul tarafından sağlanan destek ortadan kalktığında, bu deneyimin sürekliliğinin sağlanıp sağlanamayacağı da belirsizdir. Yine sıklıkla yapılan sosyal etkinliklerin gençlerin sosyal yaşamla olan temaslarını artırdığı, bu yolla self-determinasyonu desteklediği ifade edilmiştir. Bu etkinliklerin zihinsel engelli gençlerin sosyal izolasyonunu azaltma yoluyla self-determinasyonu destekleyeceği açıktır ancak gençlerin okul dışı yaşamlarında ve bağımsız bir şekilde kültür, sanat, spor ve eğlence faaliyetlerine katılmadıkları bulgusu, bu etkinin okul dışında sürdürülebilir olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı gerek sınıf içi öğretimlerinde gerekse ebeveynleri yönlendirmede self-determinasyon açısından da önemli olan işlevsel becerileri önceliklendirdiklerini ifade etmektedir. Self-determinasyonun uzun yıllardır tartışıldığı ülkelerde dahi öğretmenlerin, self-determinasyon becerilerini önemsedikleri ancak yeterince öğretim yapamadıkları; çünkü self-determinasyon konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları; konuya ilişkin müfredata nasıl erişeceklerini bilmedikleri, yöneticiler ve genel eğitim veren öğretmenlerin bu becerilere öncelik vermediği, temel akademik becerilere ağırlık verildiği ve bu becerilerin öğretiminin tüm öğrencilere uygun olmadığına ilişkin inanca sahip olduğu görülmektedir (Mason, Field ve Sawilowsky, 2004; Wehmeyer vd., 2000). Öğretmenlerin bu çabaları, doğrudan self-determinasyonu hedefleyen bir öğretim programının

bulunmaması, mevcut programı uygulamada yaşanan güçlükler ve bahsi geçen diğer engeller nedeniyle sürdürülebilir ve verimli görünmemektedir. Ebeveynlere yapılan yönlendirmelerin de güçlü bir okul- aile iş birliği ve aile destek çalışmaları olmadığı sürece tavsiye niteliğinde kalması, beklenen sonuçların alınamaması muhtemeldir.

Özetle çalışmanın yürütüldüğü okullardaki özel eğitim öğretmenlerinin self-determinasyon kavramına dair bilgi sahibi olmadıkları ve bu okullarda eğitim alan hafif zihinsel engelli gençlerin büyük çoğunluğunun self-determinasyon hakkına, olanaklarına ve becerilerine sahip olmadığı görülmektedir. Hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonu önünde bireysel, ailesel ve sosyo-politik engeller olduğu; özel eğitim meslek okullarındaki eğitim-öğretim uygulamalarının da gençlerin self-determinasyonunu desteklemiyor olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Self-determinasyonun, zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitesine ve yetişkin yaşamına olan kanıtlanmış etkilerinden ve bu araştırmanın bulgularından hareketle, eğitim kurumlarının gündemine girmesi hem bir öğretim hedefi hem de bir yaklaşım olarak benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin eğitim aldığı okullarda çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin, self-determinasyonun önemine ve nasıl kazandırılıp destekleneceğine yönelik desteklenmesi; zihinsel engelli bireylere evde ve okulda sağlanan self-determinasyon olanaklarının ve öğretim fırsatlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması, self-determinasyonun ülkemizde de özel eğitim, engellilik çalışmaları ve sosyal hizmet araştırmalarına daha fazla konu olması ile mümkündür. Self-determinasyonun bireye ve kültüre bağlı bir kavram oluşu nedeniyle başta zihinsel engelli bireyler ve aileler olmak üzere, eğitimciler, sosyal çalışmacılar ve tüm hizmet sağlayıcılar tarafından nasıl algılandığına ilişkin araştırmalar yapılmalı; zihinsel engelli bireylerin etkileşimde oldukları sistemler ve kurumlar, self-determinasyon olanakları açısından nicel, nitel ve karma yöntemli araştırmalarla değerlendirilmelidir. Bu araştırmalardan hareketle self-determinasyonun hem bir insan hakkı olarak tanınması, hem de beceri ve olanaklar düzeyinde desteklenmesi için yasal düzenlemeler yapılmalı; zihinsel engelli bireyleri, hizmet sağlayıcıları ve toplumu hedefleyen müdahale programları geliştirilmelidir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Makalenin etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26.07.2022 tarihli, 2336297 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı:

Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

KAYNAKÇA

- Abery, B.H & Stancliffe, R.J. (2003). An Ecological Theory of Self-Determination. In M.L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug & D.C. Stancliffe. (Eds.) *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice* (pp. 25-79). Illionis: Charles C. Thomas.
- 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, 219–277.
- Aykut, Ç. & Karasu, N. (Ed.). (2021). *Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitiminde Öz-Belirlemeli Davranışları Destekleme*. Vize Akademik.
- Braun, V. & Clarke V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardo-Adam, C., Uyanik, H... (2018). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>
- Cesur Yakaboylu G. (2016). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Chambers, C.R, Wehmeyer, M.L, Saito, Y., Lida, K.M, Lee, Y. & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality*, 15, 3-15. <https://doi.org/10.1080/09362830709336922>
- Champbell-Whatley, G.D. (2008). Teaching Students about Their Disabilities: Increasing Self-Determination Skills and Self-Concept. *International Journal of Special Education*. 23(2), 137-144.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R. & Morgen, A. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2),108–114. <https://doi.org/10.1177/0885728809336654>
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 432-444. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x>
- Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimli olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (Fourth Edition). Sage Publications.
- Deci, E.L & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science+ Business Media.
- Field, S. & Hoffman, A. (2002). 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*, 13(2), 114-119. <https://doi.org/10.1177/10442073020130020701>

- Field, S. & Hoffman, A. (2002). Lessons Learned From Implementing the Steps to Self-Determination Curriculum. *Remedial and Special Education, 23* (2), 90-98.
- Fowler, C., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*, 270–285.
- Garrels, V. & Granlund, M. (2017). Measuring self-determination in Norwegian students: Adaptation and validation of the AIR self-determination scale. *European Journal of Special Needs Education, 33*(4), 466-480. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342420>
- Gibbs, G.R. (2018). *Analysing Qualitative Data (Qualitative Research Kit Book 6)* (Ed. Uwe Flick). Sage Publications.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61- 84.
- Hirano, K.A. & Rowe, D.A. (2016). A Conceptual Model for Parent Involvement in Secondary Special Education. *Journal of Disability Policy Studies, 27*(19), 43-53. <https://doi.org/10.1177/1044207315583901>
- Hughes, C., Cosgriff, J.C., Agran, M. & Washington, B.H. (2013). Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(1), 3-17.
- Kara, Y. (2019). Zihinsel Yeti Yitimi Olan Çocuğa Yönelik Sosyal Hizmet Uygulaması: Bir Vaka Sunumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(1), 353-373. <https://doi.org/10.33417/tsh.516778>
- Karataş, K. (2002). Engellilerin Toplumla Bütünleşme Sorunları: Bir Sosyal Politika Yaklaşımı. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi, 2*(2), 43-55.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W. & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*, 89–113. <https://doi.org/10.2307/30035545>
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo M.A. & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 740–744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>
- Lee, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Davies, D. K. & Stock, S. E. (2012). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regression analysis. *Remedial and Special Education, 33*(3), 150–161. <https://doi.org/10.1177/0741932510392053>
- Martin, J.E. & Marshall, L. H. (1995). ChoiceMacer: A Comprehensive Self-Determination Transition Program. *Intervention in School and Clinic, 30* (3), 147-156.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children, 72*, 299–316. <https://doi.org/10.1177/001440290607200303>

- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A. & Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1091–1101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x>
- Mason, C., Field, S. & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451. <https://doi.org/10.1177/001440290407000404>
- Meral, B.F., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Ruh, A.B. & Yilmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131(1): 104347. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104347>
- Meral, B.F., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Ruh, A.B. & Yilmaz, E. (2023). Parenting Styles and Practices in Enhancing Self-Determination of Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 128(4), 282-301. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104347>
- Mumbardo'-Adam, C., Shogren, K.A., Guardia-Olmos, J. & Gine, C. (2016). Contextual Predictors of Self-Determined Actions in Students with and without Intellectual Disability. *Psychology in the Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1002/pits.21987>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Oranga, J., Obuba, E. & Boinett, F.J. (2022). Barriers to Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 410-423. DOI: 10.4236/jss.2022.102029
- Orum Çattık, E. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bağımsızlığa Hazırlanmalarında Öz-Belirleme Öğrenme Modelinin Etkileri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Seong, Y., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. & Little, T.D. (2015). Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on Self-Determination and Transition of Adolescents with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 132-141. <https://doi.org/10.1177/2165143414544359>
- Shogren, K. A. (2011). Culture and self-determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 115-127. <https://doi.org/10.1177/0885728811398271>
- Shogren, K. A. & Broussard, R. (2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of Individuals with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86-102. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86>
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 37–52. <https://doi.org/10.1080/17439760500373174>

- Shogren, K. A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams- Diehm, K. & Little, T.D. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21(3), 147–157. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J. & Lopez, S. (2015a). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251–263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G. & Little, T. D. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 53, 30–41. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733x>
- 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, 488–509. <https://doi.org/10.1177/001440290707300406>
- Smith J.A., Flowers P. & Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications Ltd.
- Söğüt, D. A. (2022). *Öz Belirleme Öğrenme Modelinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Öz Belirleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi.
- Stancliffe, R. J. (2001). Living With Support in The Community: Predictors of Choice And Self-Determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 91-98. <https://doi.org/10.1002/mrdd.1013>
- Stancliffe, R.J., Abery, B. H., Springborg, H. & Elkin, S. (2000). Substitute decision making and personal control: Implications for self- determination. *Mental Retardation*, 38(5), 407-421.
- Stancliffe, R.J & Wehmeyer, M.L. (1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5 (4), 319-328.
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M. & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70, 391–412. <https://doi.org/10.1177/001440290407000401>
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Test, D.W., Fowler, C.H., Wood, W.M., Brewer, D.M. & Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010601>

- Thoma, C.A., Nathanson, R., Baker, S.R. & Tamura, R. (2002). Self-Determination What Do Special Educators Know and Where Do They Learn It? *Remedial and Special Education*, 23 (4), 242-247. <https://doi.org/10.1177/07419325020230040701>
- Todd, S. (2000) Working in the public and private domains: staff management of community activities for and the identities of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 600-20. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2000.00281.x>
- Türkmen, D. (2012). *Yetiştirme Yurtlarında Kalan Gençlerin Kendi Kaderlerini Tayin Hakkı ile Öz-Saygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Türkmen-Arslan, D. & Özmete, E. (2015). Yetiştirme Yurtlarında Kalan ve Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Self-Determinasyon Davranışları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 53-78.
- Vaucher, C., Cudré-Mauroux, A. & Piérart, G. (2020). Environmental, Personal, and Relational Barriers and Facilitators to Self-Determination among Adults with Intellectual Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 97-107.
- Walker, H.M., Calkins, C., Wehmeyer, M., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S., Jesien, G., Nygren, M., Heller, T., Gotto, G., Abery, B. & Johnson, D. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionality*, 19, 6-18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537220>
- Ward, M.J. (1996). Coming of Age in the Age of Self-Determination: A Historical and Personal Perspective. In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination Across the Life-Span: Independence and Choice for People with Disabilities* (pp. 3-16). Paul H. Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M.L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5–16. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.1.5>
- 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. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M.L. (2018). Self-determination and creating a society for all. *Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3 (41), 5-14.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W.A., Balcazar, F., Ball, A., Bacon, A., Calkins, C., Heller, T., Goode, T., Dias, R., Jesien, G.S., McVeigh, T., Nygren, M.A., Palmer, S.B. & Walker, H.M. (2011). Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19 (1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537225>
- 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. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>
- Wehmeyer M.L. & Garner N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self determination and autonomuous functioning. *Journal of Applied Research and Disabilities*, 16, 255-265. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>

- Wehmeyer, M.L. & Metzler, C.A. (1995). How Self -Determined are People with Mental Retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- Wehmeyer, M. L. & Mithaug, D. E. (2006). Self-Determination, Causal Agency, and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31 (5), 31–71. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(05\)31002-0](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(05)31002-0)
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131–144.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66, 439–453.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W. & Lawrence, M. (2007). Self determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality*, 15, 31-44. doi: 10.1080/ 09362830709336924
- Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (2017). Applications of the Self-Determination Construct to Disability. In M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, K.A. Little ve Lopez S.J. (Eds.), *Development of Self- Determination Through the Life-Course* (pp. 111-124). The Springer Science+ Business Media.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. & Lopez, S. J. (2017). Introduction to Self- Determination Construct. In M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, K.A. Little & Lopez S.J. (Eds.), *Development of Self- Determination Through the Life-Course* (pp. 3-16). The Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_1
- Zhang, D., Wehmeyer, M.L. & Chen, L. (2005). Parent and Teacher Engagement in Fostering the Self-Determination of Students with Disabilities: A Comparison Between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26(1), 55-64. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010701>