



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**HAFİF ZİHİNSEL ENGELLİ GENÇLERİN
SELF- DETERMİNASYON (ÖZ-BELİRLEME) DENEYİMLERİ:
FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA**

Güntülü TERCANLI METİN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

HAFİF ZİHİNSEL ENGELLİ GENÇLERİN SELF-DETERMİNASYON
(ÖZ-BELİRLEME) DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Güntülü TERCANLI METİN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2024

KABUL VE ONAY

Güntülü TERCANLI METİN tarafından hazırlanan "Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon (Öz-Belirleme) Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma" başlıklı bu çalışma, 04.06.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Münire Arzu İÇAĞASIOĞLU ÇOBAN (Başkan)

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ (Danışman)

Doç. Dr. Aslıhan AYKARA (Üye)

Doç. Dr. Hüsamettin ÇETİN (Üye)

Doç. Dr. Aslıhan Burcu ÖZTÜRK ÇIPLAK (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır. Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

07/07/2024

Güntülü TERCANLI METİN

¹“*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, **Prof. Dr. Kasım KARATAŞ** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Güntülü TERCANLI METİN

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora eğitimim boyunca beni destekleyen çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Kasım Karataş'a, emeği, özeni, anlayışı, güveni ve bana öğrettikleri için tüm kalbimle teşekkür ederim. Tez izleme komitesi üyelerim sevgili Doç. Dr. Aslıhan Aykara'ya ve Doç. Dr. Hüsamettin Çetin'e; savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Aslıhan Burcu Öztürk'e ve Prof. Dr. Arzu İçağasıoğlu Çoban'a da tezimi geliştirmem için sundukları kıymetli katkılar için teşekkürlerimi sunarım. Saha araştırmamı yürüttüğüm okulların yöneticilerine, psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlerine de destek ve paylaşımları için teşekkür ederim. En büyük teşekkürü ise seslerini duyurmam için izin veren gençlere, ailelerine ve danışma grubu gönüllülerine ederim.

Yöneticilerim İrfan Koca, Ahmet Ferit Bingöl ve Muhammet Kakanaş'a, doktora sürecimde sağladıkları destek, kolaylık ve güven için teşekkür ederim. Hayatımın her anında sundukları destekle kolaylaştırıcı olan, beni güvenle sarıp sarmaladığını hissettiğim güzel kadınlar, Beste Oya Ander Yöndem, Songül Saraç, Hanife Güneş ve Emine Bayam' a teşekkür ederim. Doktora vesilesiyle kazandığım canım arkadaşlarım, Sibel Aydın'a ve Günseli Ayça Yıldırım'a da teşekkürü borç bilirim. Onlarsız bu uzun yol çok sıkıcı ve çekilmez olurdu.

Kendileri de doktor adayı olan ablam Hacer Tercanlı'ya ve kız kardeşim Aytülü Dırık'a, eşsiz kız kardeşlikleri ve destekleri için teşekkür ederim. Ablam bilgisi ve esnek bakış açısıyla bana hep yol gösterirken; kız kardeşim sükûneti ve iyimserliğiyle içimi ve soğuk Ankara sabahlarını ısıtmış, gülümsemeyle hatırladığım kütüphane anılarının ortağı olmuştur.

Elbette ki canım yol arkadaşım Kemal'e bu süreçteki desteği, anlayışı, sabrı ve nezaketi için tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Kızımız Nisan'a da hayatımızı bahar tadında kılarak verdiği destek için kocaman teşekkürler.

ÖZET

TERCANLI METİN, Güntülü. *Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon (Öz-Belirleme) Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Öz belirleme, öz belirtim, yaşam sorumluluğunu üstlenme veya kendi kaderini tayin ifadeleri ile kullanılan self-determinasyon, engelli bireylerin kendi yaşamlarının belirleyicisi olma hakkı ve bu yöndeki bilgi, beceri ve inançlara dayalı eylemleri olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde self-determinasyon konusunun, engellilik çalışmaları, özel eğitim ve sosyal hizmet alanlarında henüz yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle planlanan bu araştırmada, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyona ilişkin deneyimlerinin ve algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desene sahip olan bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde üç farklı özel eğitim meslek okuluna devam eden, hafif zihinsel engellilik tanısına sahip olan sekiz gençtir. Araştırma katılımcıları ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş; veriler MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, Kişisel Deneyimlerin Dışında Bir Kavram: Self-determinasyon, Müzakere Edil(e)meyen Bir Konu Olarak Özerklik, Kendine ve Yaşam Olasılıklarına Dair Farkındalık ve Okul Deneyimlerinde Self-determinasyon olarak adlandırılan dört ana tema oluşmuştur. Katılımcıların deneyimleri, bireysel ve bağlamsal etkenler çerçevesinde yorumlanmıştır. Sonuçlar, gençlerin self-determinasyonla ilişkili kavramlara dair gelişmiş bir algı ve kavrayışlarının olmadığını; kişisel, sosyal ve eğitimsel alanlarda self-determinasyon olanaklarından yoksun olduklarını ve self-determinasyonu yeterince deneyimleyemediklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler:

Self-determinasyon, Öz-belirleme, Hafif Zihinsel Engelli Gençler, Sosyal Hizmet

ABSTRACT

TERCANLI METİN, Güntülü. *Self-determination Experiences of Adolescents with Mild Intellectual Disability: A Phenomenological Study*, PhD Thesis, Ankara, 2024.

Self-determination refers to the right of persons with disabilities to be the causal agents in their own lives and their actions based on knowledge, skills, and beliefs on this direction. In Turkey, self-determination has not yet been sufficiently addressed in the fields of disability studies, special education, and social services. Based on this need, this study aims to reveal self-determination experiences and perceptions of young people with mild intellectual disabilities. The study has a qualitative method and phenomenological design. Semi-structured in-depth interviews were conducted with eight young people with mild intellectual disability who attend three different special education vocational schools in Istanbul. The data were analyzed using MAXQDA Qualitative Data Analysis Program. Four main themes emerged: Self-determination as a Concept Outside Personal Experience, Autonomy as a Non-Negotiable Issue, Awareness of Self and Life Possibilities, and Self-determination in School Experiences. Participant experiences were interpreted within the framework of individual and contextual factors. The results showed that young people do not have a developed perception and understanding of the concepts related to self-determination; they lack self-determination opportunities in personal, social, and educational domains; and they do not experience self-determination sufficiently.

Key Words:

Self-determination, Youth with Mild Intellectual Disability, Social Work

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER	3
1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNU.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	8
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. SELF- DETERMİNASYON KAVRAMI VE GELİŞİMİ	9
2.2. SELF-DETERMİNASYON KURAM VE MODELLERİ	15
2.2.1. Self-Determinasyon Kuramı	15
2.2.2. İşlevsel Self-Determinasyon Modeli	18
2.2.3. Nedensel Eylemlilik Kuramı.....	21
2.2.4. Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı.....	23
2.2.5. Beş Aşamalı Self-Determinasyon Modeli.....	26
2.3. ENGELLİLİK VE SELF-DETERMİNASYON	27
2.3.1. Self-Determinasyonun Engellilik Alanındaki Tarihçesi ve Kullanımı	27

2.3.2. Zihinsel Engelli Bireylerde Self-Determinasyon	34
2.3.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Self-Determinasyonunu Etkileyen Bireysel ve Ekolojik Etkenler	38
2.4. SOSYAL HİZMET VE SELF-DETERMINASYON	48
2.5. SOSYAL HİZMET VE ZİHİNSEL ENGELLİLİK	53
3. BÖLÜM: YÖNTEM	58
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	58
3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	62
3.3. ARAŞTIRMA SÜRECİ	64
3.3.1. Araştırmacının Konuya İlgisi ve Rolü	64
3.3.2. Veri Oluşturma Öncesi Hazırlıklar	66
3.3.3. Veri Oluşturma Süreci	71
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	74
3.5. ETİK KONULAR	75
4. BÖLÜM: BULGULAR	78
4.1. KİŞİSEL DENEYİMLERİN DIŞINDA BİR KAVRAM: SELF- DETERMINASYON	78
4.2. MÜZAKERE EDİL(E)MEYEN BİR KONU OLARAK ÖZERKLİK	82
4.2.1. Ev İçi Rutinler	83
4.2.2. Kendini İfade Etmeye Dair Yaşantılar	87
4.2.3. Çevreyle Etkileşim	93
4.3. KENDİNE VE YAŞAM OLASILIKLARINA DAİR FARKINDALIK	105
4.3.1. Benliğe İlişkin Değerlendirmeler	107
4.3.2. Geleceğe Yönelik Hayaller ve Amaçlar	113
4.4. OKUL DENEYİMLERİNDE SELF-DETERMINASYON	119
4.4.1. Bilginin Yönetimi	120
4.4.2. Seçim Olanakları	126
4.4.3. Yönetimle İlişkiler	132
SONUÇ	137
KAYNAKÇA	148

EK 1. ARAŞTIRMA BİLGİ FORMU.....	170
EK 2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	173
EK 3. EBEVEYN BİLGİ VE ONAY FORMU.....	174
EK 4. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI	175
EK 5. DANIŞMA GRUBU BİLGİ FORMU	177
EK 6. DANIŞMA GRUBU GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	180
EK 7. DANIŞMA GRUBU EBEVEYN BİLGİ VE ONAY FORMU.....	181
EK 8. ORJİNALLİK RAPORU.....	182
EK 9. ETİK KOMİSYON ONAYI.....	184

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Self-determinasyonun Bileşenleri.....	20
Tablo 2. Self-Determinasyonun Öğeleri Arasındaki Uyum.....	25
Tablo 3. Araştırma Katılımcılarının Demografik Bilgileri.....	63
Tablo 4. Danışma Grubu Üyelerine Dair Demografik Bilgiler	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İşlevsel Self-Determinasyon Modeli	20
Şekil 2. Self-Determinasyonun Gelişimi	22
Şekil 3. Beş Aşamalı Self-Determinasyon Modeli	27
Şekil 4. Veri Oluşturma Süreci Özeti	74
Şekil 5. Tema 1: Kişisel Deneyimlerin Dışında Bir Kavram: Self-determinasyon	79
Şekil 6. Tema 2: Müzakere Edil(e)meyen Bir Konu Olarak Özerklik	83
Şekil 7. Tema 3: Kendine ve Yaşam Olasılıklarına Dair Farkındalık.....	106
Şekil 8. Tema 4: Okul Deneyimlerinde Self-Determinasyon	120

GİRİŞ

Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin ilk ilkesi, engelli bireylerin kendi seçimlerini yapma özgürlükleri ve bağımsızlıklarını da kapsayacak şekilde, insanlık onuru ve bireysel özerkliklerine saygı gösterilmesidir. Ayrıca, engelli çocukların kendilerini etkileyen her konuda diğer çocuklarla eşit koşullar altında görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olmalarının; yaşları ve olgunluk seviyelerine göre görüşlerine önem verilmesinin ve onlara bu hakkın tanınması için engeline ve yaşına uygun destek sunulmasının taraf devletlerce taahhüt altına alındığı ifade edilmektedir. Ulusal mevzuatta da engellilerin seçim yapma özgürlüğüne, bağımsızlığına ve bireysel özerkliğine saygı duyulmasının; engellilere yönelik politika oluşturma, karar alma ve hizmet sunumu süreçlerinde engelli bireylerin katılımının esas olduğu vurgulanmaktadır. Bu maddeler, engelli bireylerin tüm insanlar gibi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma, yaşamlarını etkileyen kararlara katılım gösterme, kendi kaderlerini tayin edebildikleri bir yaşam sürmenin onurunu deneyimleme hakkına sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Dünyanın birçok ülkesinde bu hakların hayata geçirilmesi, tüm engel gruplarındaki bireyler açısından sorunlar barındırmakta iken zihinsel engelli bireyler, yeterliliklerine ilişkin varsayımlar gerekçe gösterilerek marjinalleştirilme ve en temel haklarından mahrum bırakılma riski altındadır. Zihinsel engelli bireyler, aşırı korumacı veya ayrımcı yaklaşımlar nedeniyle yaşamlarını etkileyen birçok konuda seçim yapma ve karar verme olanaklarından yoksun bırakılmakta; kontrol sahibi oldukları, nitelikli yaşamlara sahip olma, topluma tam ve etkin bir şekilde katılım gösterme, hem kendi yaşamlarına hem de içinde bulundukları topluma katkıda bulunma olanaklarına erişememektedirler.

Genel anlamıyla bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma hakkı ve bu hakkı yaşama geçirebilmek için gereken bilgi, beceri ve inançlara dayalı eylemleri içeren bir kavram olarak tanımlanan self-determinasyon, zihinsel engelli bireyler için öncelikli bir öneme sahiptir. Self-determinasyon, bireylerin kişisel, akademik ve mesleki yaşamlarında birçok olumlu sonuç ile ilişkili olup, yaşam

kalitesini doğrudan etkilemektedir. Zihinsel engelli bireylerin self- determinasyon kapasitelerini geliştirmeleri ve bu hakkı kullanabilmeleri, konunun araştırmacıların, hizmet sağlayıcıların ve politika yapıcılarının gündeminde yerini bulması ile mümkündür.

Sosyal hizmet, insan hakları ve sosyal adaleti temel alan, baskı altındaki birey ve grupların özgürleşmelerini ve güçlenmelerini amaçlayan, self-determinasyonu temel değerlerinden biri olarak benimseyen bir meslek ve disiplin olarak, engelli bireylerin self-determinasyon hakkını icra etmeleri ve kapasitelerini geliştirmeleri yolunda eşsiz katkıları sunabilecek bir konuma sahiptir. Engelli bireylerin self-determinasyonu konusu, sosyal hizmet için önemli bir uygulama, araştırma ve politika geliştirme alanıdır. Self-determinasyonun mevcut koşullarda ne şekilde deneyimlendiğinin ortaya konması, bu alanda yapılacak çalışmalara yön vermek açısından önem taşımaktadır.

Ulusal alanyazında bu konudaki eksiklikten yola çıkarak tasarlanan bu araştırma, zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon algılarını ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın sorunu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmaktadır. İkinci bölümde self-determinasyona ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve sunulmaktadır. Bu bölümde öncelikle self-determinasyona ilişkin kavramlara ve kuramlara, ardından zihinsel engellilik ve sosyal hizmet bağlamında self-determinasyona yer verilmekte; son olarak da sosyal hizmet uygulaması ve zihinsel engelli bireyler konusu ele alınmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde, nitel yaklaşıma ve fenomenolojik desene sahip olan bu araştırmanın yöntemine ilişkin ayrıntılar sunulmaktadır. Dördüncü bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmelerle oluşturulan verilerden, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemiyle elde edilen bulgular sunulmaktadır. Son bölüm ise sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmaya dair genel bilgiler verilmekte, araştırmanın sorunu, amacı ve önemi aktarılmaktadır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNU

Self determinasyon, zihinsel engelli bireylerde akademik becerilerde, istihdama erişimde, bağımsız yaşamda, elde edilen gelir miktarında, maddi bağımsızlıkta, yaşam kalitesinde ve topluma katılımında önemli bir role sahiptir (Martin ve ark., 2003; Martorell ve ark., 2008; Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schalock, 2001). 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 ve ark., 2007, Stancliffe ve Wehmeyer, 1995; Wehmeyer ve Metzler, 1995). Self determinasyona ilişkin beceriler içeren eğitim programlarına katılmanın (Palmer ve ark., 2013; Wehmeyer ve ark., 2012) ve sınırlayıcı olmayan yaşam ve istihdam koşullarının (Nota ve ark., 2007; Stancliffe, Abery ve Smith, 2000; Wehmeyer ve Bolding, 2001) bireylerin self determinasyonuna olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında, zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon becerilerini ve deneyimlerini; self-determinasyonun ilişkili olduğu bireysel ve çevresel etkenleri; self-determinasyonun bireyin yaşamına olan etkilerini ve self-determinasyonu desteklemeye yönelik programları değerlendiren hatırı sayılır miktarda araştırma bulunmaktadır.

Ancak ülkemizde self- determinasyon konusu, engellilik ve sosyal hizmet alanlarında yakın tarihlerde ele alınmaya başlamıştır. Engellilik alanında, işitme engelli bireylerin kendi kendine karar verme becerilerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirildiği bir tez çalışması (Kasar Rota, 2006) ile özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi konusunu ele alan bir

derleme çalışması (Eldeniz Çetin, 2017) bulunmaktadır. Zihinsel engelli bireylerde self determinasyona ilişkin öğeleri içeren, öz bildirime dayalı bir yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracı geliştirilmiştir (Cesur Yakaboylu, 2016). Ayrıca özel eğitim alanındaki eğitimcilere yönelik hazırlanan, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerde self-determinasyonu destekleme amacıyla geliştirilmiş öğretimsel programlar içeren bir çalışma bulunmaktadır (Aykut ve Karasu, 2021). Ülkemizdeki ebeveynlerin ebeveynlik stillerinin (Meral ve ark., 2022) ve yaşadıkları bölgelerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerine göre değişen habituslarının (Meral ve ark., 2023), zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyonlarını destekleme düzeylerine olan etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca öz belirlemeli öğrenme modelinin öğrenme gücü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve self-determinasyon düzeylerine (Söğüt, 2022), otizm spektrum bozukluğuna sahip genç yetişkinlerin de bağımsızlığa hazırlanmalarına etkisini (Orum Çattık, 2020) ele alan tez çalışmaları bulunmaktadır. Sosyal hizmet alanında ise self-determinasyon, yalnızca yetiştirme yurdunda kalan gençlerle çalışılmıştır (Türkmen, 2012; Türkmen-Arslan ve Özmete, 2015).

Yöntemsel açıdan bakıldığında da dünya genelinde 80'li yılların ortalarına kadar yapılan nitel araştırmaların, zihinsel engelli bireylerin bakış açılarından çok bakım verenlerin bakış açılarını ortaya koyduğu görülmektedir (Walmsley ve Johnson, 2003: 66). Zihinsel engelli bireylerin özne olduğu nitel araştırmaların 90'lı yılların sonundan itibaren artış gösterdiği ancak nicel araştırmalara kıyasla oranlarının hala düşük olduğu görülmektedir (Beail ve Williams, 2014). Ülkemizde de özel eğitim alanındaki doktora tezlerini inceleyen bir çalışma, araştırma katılımcılarının %28 ile en fazla zihinsel engelli bireyler olduğunu; araştırmaların yalnızca %10'unun nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğünü, yarısına yakınının da konu olarak müfredatı, aile eğitimi ve beceri eğitimi ele aldığını ortaya koymaktadır (Ünlü ve ark., 2020).

Ülkemizde 1999-2022 yılları arasında zihin engelli yetişkinleri konu alan yirmi dört araştırmanın yapıldığı, bu araştırmalarda da zihinsel engelli yetişkinlerin özne olduğu ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sayısının üç olduğu

ifade edilmektedir (Kaya, 2022). Yapılan alan taramasında ise zihinsel engelli ergenlerin cinsel bilgi ve istismara ilişkin algılarını ortaya koyan bir tez çalışması (Mandan Sürücü, 2009) ile zihin engelli bireylerin yetişkinlik yaşamlarına (Ulugöl, 2021), evlilik pratiklerine (Eryazar, 2023) ve serbest yaşam faaliyetlerine (Hazar, 2020) ilişkin deneyimlerini ortaya koyan araştırmalar ile karşılaşılmaktadır.

Zihinsel engelliliğin sosyal hizmet alanında ne şekilde ele alındığına baktığımızda ise araştırmaların büyük çoğunluğunun zihinsel engelli bireylerin aile üyelerinin deneyimlerini, psikolojik özelliklerini ve ihtiyaçlarını konu aldığı (Esen, 2024; Aykara, 2015; Köseoğlu, 2024; Oğultürk, 2012) ya da uzman bakış açısını ortaya koyduğu görülmektedir (Kayalcı Kırılıoğlu, 2015). Zihinsel engelli bireylerin deneyimlerini ise bakım verenlerin bakış açılarından aktaran az sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Bülbül ve Karataş, 2023; Erdurak, 2021).

Özetle ulusal alanyazının, zihinsel engelli gençlerin en genel anlamıyla kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma ve yaşamlarını yönetme hakkına ve kapasitesine, yani self-determinasyona ilişkin özgün bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya koymadığı görülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkan bu araştırmanın sorunu, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonu nasıl algıladıklarını ve gündelik yaşamlarında ne şekilde deneyimlediklerini ortaya koymaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyona ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda cevabı aranacak sorular şunlardır:

- Hafif zihinsel engelli gençler self-determinasyonu ne şekilde algılamaktadır?
- Hafif zihinsel engelli gençler kişisel, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda self-determinasyonu ne şekilde deneyimlemektedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kendilerine dair bilgiler için çoğunlukla ikinci kişilere başvurulanan zihinsel engelli gençlerin özgün bakış açılarının öğrenilmesine ihtiyaç vardır. Self-determinasyonun zihinsel engelli gençler için ne ifade ettiğinin ve yaşamlarının farklı alanlarında nasıl hayata geçirildiğinin ortaya konulması, zihinsel engelli gençlere yönelik anlayışımızı derinleştirme, algı ve tutumlarımızı şekillendirme potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışma, gençlerin self-determinasyon algıları ve deneyimleri yoluyla, bu algı ve deneyimlerin şekillendiği çevresel ve bağlamsal koşullara dair de bir bakış açısı sunmaktadır. Zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonuna dair bütüncül ve içeriden bir anlayışa sahip olmanın, ilişkide olunan yapı ve sistemlere yönelik müdahale ve politikaları etkilemesi beklenmektedir.

Bu araştırmaya katılan zihinsel engelli gençler, yaşamlarını etkileyen bir konuda kendilerini ifade etme olanağı bulmuştur. Araştırma sonuçlarının etkili bir şekilde yaygınlaştırılması yoluyla bu etkinin yaygınlaşması ve zihinsel engelli gençlerin bilimsel araştırmalar da dahil olmak üzere yaşamın her alanına katılımlarının artması hedeflenmektedir.

Alandaki yaygın eğilimin aksine zihinsel engelli gençleri özne olarak ele alan ve katılımcı yöntemlerden faydalanan bu araştırmanın, alanyazına yöntemsel açıdan da katkıda bulunması beklenmektedir. Araştırmanın, güçlü yönleri ve sınırlılıkları ile sosyal hizmet ve engellilik çalışmaları alanlarında kapsayıcı araştırmalar yapılmasını teşvik etmesi, yapılacak araştırmalara rehber olması hedeflenmektedir.

Özetle araştırma bulgularının, zihinsel engelli gençlere dair algı ve tutumlara; zihinsel engelli gençlerin merkezde olduğu hizmetlere, araştırmalara, müdahalelere ve politikalara katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, kullanılan analiz stratejisi gereği olabildiğince benzer özellikler taşıyan bir katılımcı grubunun algı ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, dil ve ifade güçlüğü ile ek engeli bulunmayan, özel eğitim meslek okullarında 11 ve 12. sınıf düzeylerinde eğitim gören, staj deneyimi olmayan ve benzer sosyoekonomik düzeylere sahip hafif zihinsel engelli gençlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırma, yaş, engel durumu, sosyoekonomik düzey ve okul deneyimi açısından farklı özelliklere sahip gençlerle kıyaslama yapma olanağı tanımamaktadır. Sonraki araştırmaların farklı özelliklere ve yaşam deneyimlerine sahip zihinsel engelli gençleri de dahil edecek şekilde tasarlanması, zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonunu farklı boyutlarıyla anlamak açısından faydalı olacaktır.

Bu araştırmada sözel ifade becerisi gelişmiş olan gençlerle görüşmeler yapılmış, araştırmacının zihinsel engelli bireylerle olan deneyimine de dayanarak yalnızca soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda, özellikle de zihinsel engelli bireylerle görüşme deneyimi olmayan araştırmacılara, çok seçenekli görüşme tasarımları oluşturmaları, görüşmelerin akıcılığını ve görüşme sorularının anlaşılabilirliğini artıracak, katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini kolaylaştıracak örnek hikayeler, senaryolar, görseller gibi alternatif araçları hazır bulundurmaları önerilmektedir.

Katılımcı araştırmaların yabancı alan yazındaki örneklerindeki danışma grupları, araştırma ve öz-savunuculuk deneyimi olan zihinsel engelli bireylerden oluşmaktadır. Ülkemizde ilk kez bu çalışmada oluşturulan danışma grubunun katılımcıları, araştırmalara katılım ve öz-savunuculuk konusunda deneyime sahip değildir. Katılımcı araştırma yaklaşımını benimseyecek olan araştırmacıların, engelli bireyleri araştırma sürecinin en başından itibaren sürece dahil etmeleri, araştırma becerileri konusunda desteklemeleri; böylece engelli olmayan araştırmacılar tarafından fark edilmeyen ve önceliklendirilmeyen deneyimlerin ve ihtiyaçların görünür olmasına katkıda bulunmaları önerilmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Hafif zihinsel engelli gençler: Özel eğitim meslek okullarında öğrenim görmekte olan, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından verilmiş “Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik” tanısı bulunan, dil ve ifade güçlüğü ile ek engeli bulunmayan bireylerdir.

Self-determinasyon (Öz-belirleme): Hafif zihinsel engelli gençlerin kendi yaşamlarının belirleyicisi olma hakkı ve bu yöndeki bilgi, beceri ve inançlara dayalı eylemleridir. Bu araştırma metninde, sosyal hizmet alanındaki yaygın kullanımı nedeniyle self-determinasyon teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, self-determinasyon kavramına, kavramın tarihsel gelişimine ve kişisel self-determinasyonun gelişimine dair bilgiler sunulmakta, ardından self-determinasyonu açıklayan kuramlar ve modeller hakkında bilgi verilmektedir. Üçüncü alt başlıkta, self-determinasyonun engellilik alanındaki kullanımı ve tarihçesi ele alınmakta; zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonuna ve self-determinasyon gelişimini etkileyen faktörlere dair yapılan araştırmalar sunulmaktadır. Dördüncü alt başlıkta self-determinasyon kavramının sosyal hizmet alanındaki tarihçesi ve önemi ele alınmakta, son olarak da zihinsel engelli bireyler özelinde engellilerle sosyal hizmete dair bilgiler sunulmaktadır.

2.1. SELF- DETERMİNASYON KAVRAMI VE GELİŞİMİ

Türkçe’ de öz belirtim, öz belirleme, yaşam sorumluluğunu üstlenme veya kendi kaderini tayin ifadeleri ile kullanılan self-determinasyon kavramı, kişisel self determinasyon ve politik, ulusal veya kolektif self-determinasyon olarak iki şekilde kullanılmaktadır. Politik alanda on dokuzuncu yüzyılda, bireylerin kendilerini yönetecek olan hükümete karar verme haklarının olduğu kabulü yaygınlaşmaya başlamış; 20. yüzyılda ise bu hak artık ulusların kendi yönetimlerine karar verme hakkını ifade eden uluslararası bir hukuk ilkesine dönüşmüştür. Politik anlamda self-determinasyon ilk kez, I. Dünya Savaşı’nın bitişinde Amerikan Başkanı Wilson’ın Avrupa’da savaşa katılan milletlerin self-determinasyonuna ve genel silahsızlanmaya ilişkin yaptığı 14 maddelik çağrı metninde kullanılmıştır. Uluslararası hukuk terimi olarak self-determinasyon, milletlerin veya grupların kendi statülerini, bağımsızlıklarını veya yönetimlerini belirlemelerine ilişkin bir ilke, ideal veya haktır. Kavram ayrıca engellilik, cinsel yönelim, kültür, ırk veya cinsiyet temelli bir kimliğe sahip bireyler tarafından da kullanılmaktadır (Wehmeyer, 1998).

Bu tezin konusu olan kişisel self- determinasyon kavramının kökleri ise, felsefedeki determinizm ve özgür irade tartışmasına dayanmaktadır.

Determinizm, evrendeki tüm olayların, insan davranışlarının ve eylemlerinin belirli sebeplere ve yasalara dayandığını ileri süren bir felsefi öğretilerdir. Katı determinizm, tüm olay ve eylemlerin katı nedensel yasaların etkisi ile ortaya çıktığını ifade eder. Katı determinizme göre insan davranışı istekler, arzular, motivasyonlar, duygular gibi çeşitli etkenler tarafından belirlense de bu istekler, arzular, motivasyonlar ve duygular da, kendilerini ortaya çıkaran öncül koşulların bir ürünüdür. Yumuşak determinizm, insan davranışının hem nedensel etkenlerin hem de özgür iradenin bir ürünü olarak ortaya çıktığını savunurken, determinizm karşıtları, olayların veya eylemlerin, tamamıyla özgür iradenin bir ürünü olduğunu iddia etmektedir (Wehmeyer ve ark., 2017).

Yirminci yüzyılda psikoloji felsefeden ayrı bir bilim dalı olarak gelişmeye; antropoloji, biyoloji gibi bilim dallarında ise insan davranışına ilişkin çeşitli kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerin etkisi ile, felsefede yüzyıllar boyunca süren ve self-determinasyon kavramının kökeni olan teolojik determinizm tartışmaları, insan davranışının fizyolojik, yapısal, çevresel ve organizmaya ilişkin birçok etmene bağlı olarak şekillendiğinin ortaya çıkması ile gölgede kalmaya başlamıştır (Wehmeyer ve ark.,2017).

Psikoloji biliminde başlangıç yıllarında deneysel yaklaşımlar hakim olup insan davranışı, içsel faktörlerden çok dışsal ve biyolojik deterministik modeller ile açıklanmaya çalışılmıştır. Zeka testlerinin geliştirilmeye başlanması ile zekanın kalıtsal mı yoksa çevre etkisiyle mi geliştiği yönünde tartışmalar başlamış; yoksulluk, suç gibi sosyal sorunların, kalıtım ile açıklandığı katı deterministik yaklaşımlar kendini göstermiştir. Diğer taraftan davranışçı yaklaşım da insan davranışının iradi ve içsel mekanizmalara bağlı olmadığını, koşullanma kanunları ile şekillendiğini ileri sürmüştür. Psikoloji alanında insan davranışını şekillendiren içsel etkenler 1930'lu yıllardan itibaren ele alınmaya başlamış; bunun etkisi ile self- determinasyon kavramı da kişilik psikolojisi ve motivasyonel psikoloji alanlarında yapılan çalışmalar ile sistemli bir şekilde tartışılmaya başlamıştır (Wehmeyer ve ark., 2017). Kişilik psikolojisi üzerine çalışan Angyal, bireyin en önemli özelliklerinden birinin özerklik olduğunu ancak aynı zamanda dış dünyanın yasalarına da maruz kaldığını; kişilik psikolojisinin, insan davranışının

içsel (özerklik) ve dışsal belirleyicilerini ele alması gerektiğini ifade etmiştir. Angyal bu haliyle psikolojide hakim olan katı deterministik yaklaşıma alternatif, yumuşak deterministik bir yaklaşım ortaya koymuştur (Angyal, 1941, akt., Wehmeyer ve ark., 2017: 9).

Self-determinasyonun doğrudan ve kapsamlı bir şekilde ele alınışı ise motivasyonel psikoloji alanında olmuştur. Edward Deci, Richard Ryan ve arkadaşlarının self- determinasyon, irade ve özgür irade kavramlarını tartışarak başladıkları çalışmalar neticesinde, 80'li yıllarda Self-Determinasyon Kuramı geliştirilmiş ve zamanla genişletilmiştir. Motivasyonel psikoloji alanında hala geçerliliğini koruyan bu kuramın ayrıntılarından ilerleyen bölümlerde bahsedilmektedir ancak burada self determinasyonun nasıl tanımlandığına kısaca değinilecektir. Deci ve Ryan (1985: 38) self- determinasyonu, seçim yapma kapasitesi ve bireyin eylemlerinin koşullanmalar, güdüler veya herhangi bir güç veya baskı unsuru değil de bu seçimler tarafından belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Self determinasyon yalnızca bir kapasite değil, aynı zamanda bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bireyler, yetkinlik kazanabilmek, farklı davranışlar geliştirebilmek ve sosyal çevreye esnek bir şekilde uyum sağlayabilmek için self-determinasyona ilişkin içsel ve doğal bir eğilim sahibidirler.

Self-determinasyon kavramının bir diğer kullanım alanı ise sosyal refah alanı olmuştur. Self-determinasyon 20. yüzyılda sosyal çalışmacılar tarafından verilen hizmetlerde, müracaatçıların kendilerine sunulan hizmetlerin türü üzerinde söz sahibi olma hakkını ifade etmek anlamında kullanılmaya başlamıştır. Bu kavram yalnızca hizmet sunumuna ilişkin bir hak olarak görülmekle kalmamakta, bireylerin seçim yapma ve karar verme, özerklik sahibi oldukları hayatlar yaşama haklarına duyulan saygı ve değeri ifade etmektedir (Wehmeyer ve ark., 2017).

Self-determinasyon, 70'li yıllar itibariyle engelli hakları hareketinin etkisi ile güçlendirme temelinde kişisel, hak temelli bir bakış açısı ile de politik ve kolektif bir kavram olarak ele alınmaya başlamış; 80'li yıllardan itibaren ise engelli bireylerin eğitimi ve rehabilitasyonu alanında önem kazanan ve geliştirilmeye çalışılan bir kavram olmuştur. Self determinasyonu tanımlamaya yönelik, psiko-

eğitsel, ekolojik ve sosyo-politik olmak üzere farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır (Mithaug ve Snell, 1998).

Psiko-eğitsel yaklaşıma sahip olan araştırmacıların önde gelenlerinden biri olan Wehmeyer (1996), self-determinasyonu bireyin kendine dair değil, davranışına ve eylemlerine dair bir özellik ve eğitimsel bir sonuç olarak tanımlamakta, yaşam boyu öğrenme, olanaklar ve deneyimler yolu ile edinildiğini ifade etmektedir. Wehmeyer'a göre self-determinasyona işaret eden davranışın özerklik, öz-düzenleme, psikolojik güçlülük ve kendini gerçekleştirme olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerin yapı taşı olarak tanımlanan beceriler ise, seçim yapma, karar verme, sorun çözme, amaç belirleme ve amaca ulaşma, öz yönetim (kendini gözlemleme, değerlendirme ve teşvik etme), içsel denetim odağı, öz yeterliliğe olumlu bakış ve sonuç odaklılık, öz farkındalık ve kendini tanıma becerileridir. Bu becerilerin gelişimi, self-determinasyonun ortaya çıkmasını sağlar.

Psiko-eğitsel yaklaşımda self-determinasyonun gelişimi için çevresel etmenlerin, sosyal ve politik hakların önemi yadsınmaz ancak asıl odak, bireyin self-determinasyon sahibi olması için gereken bilgi, beceri, inanç ve tutumlarının neler olduğu ve bunların geliştirilmesine yönelik eğitsel müdahalelerdir. Ekolojik yaklaşım ise, self determinasyonu birey ve çevre etkileşiminin bir ürünü olarak görmekte; bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, inanç ve tutumlardan oluşan self-determinasyon kapasitesinin, hem bireyin içinde bulunduğu bağlamın koşullarını etkilediğini hem de bu koşullardan etkilendiğini ifade etmektedir (Abery ve Stancliffe, 1996). Ekosistem kuramlarından faydalanılarak geliştirilen Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı'ndan, self-determinasyon kuramlarının ele alındığı bölümde ayrıntılı bir şekilde bahsedilmektedir.

Üçüncü yaklaşım olan sosyo-politik yaklaşım ise hak temelli bir yaklaşım olup, engellilere yönelik hizmetlere self determinasyona dair bir bakış açısı içermektedir. Bu yaklaşımın ürünü olan girişimlere en önemli örnek, Amerika'daki kurum temelli uzun dönemli engelli bakım sistemini, bireyselleştirilmiş fonlama sistemi ile engelli bireylerin ve savunucularının hem hizmetler hem de harcamalar

üzerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları bir şekilde düzenlemeye yönelik girişimlerdir. Bu yaklaşıma göre self determinasyonun dört temel ilkeye dayalı olduğu ifade edilmektedir. Bu ilkeler, bireyin nerede ve kiminle yaşayacağını, zamanını nasıl değerlendireceğini seçme özgürlüğüne sahip olması; destek için gereken paranın kontrolüne ilişkin otorite sahibi olması; desteğin bireyin istekleri ve ihtiyaçlarına göre bireysel bir şekilde düzenlenmesi; kamusal fonun akıllıca kullanımına ve topluma katkı sağlamaya yönelik sorumluluk sahibi olunmasıdır (Stancliffe, 2001).

Self-determinasyon, genellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır ancak self-determinasyonun gelişimi ve ortaya konulması için gereken öncül bilgi, beceri, tutum ve inançlar yaşamın erken dönemlerinden itibaren edinilmekte, gelişimi de yaşam boyu sürmektedir (Doll ve ark., 1996; Palmer, 2010; Palmer ve ark., 2017).

Destek ve bakım ihtiyacı içinde olan erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun, yaşamının ana aktörü olması beklenmemektedir ancak çocuğun ilerleyen yaşantısında self-determinasyon sahibi olması için gereken, öz farkındalık, seçim yapma, sorun çözme, karar verme, amaç belirleme ve amaca ulaşma, öz-düzenleme gibi öncül becerilerin temelleri, yetişkinlerin ve çevrenin desteği ile erken dönemden itibaren atılmaktadır (Palmer ve ark., 2017).

Self-determinasyona ilişkin bir beceri olan öz-düzenleme, bebeklik döneminde bebeğin rahim dışı ortama uyum sağlaması için çok önemlidir. Öz-düzenleme, uyku ve uyanıklık gibi fizyolojik uyarımları düzenleyebilme, değişen dış koşullara uygun olarak kendini sakinleştirebilme gibi becerilerle kendini göstermektedir (Porges and Greenspan, 1991: 175; akt., Brown ve Cohen, 1996). Doll ve ark. (1996) da self-determinasyona dair ilk öncüllerin, gelişen bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin etkisi ile okulöncesi dönemde (2-5 yaş) kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar kendilerine sunulan seçenekler içinden bir tercihte bulunabilmekte ve bunu ifade edebilmektedir. Ancak bu çocuklar tercihlerini geleceğe dönük amaçlara yönelik değil, anlık isteklerini karşılamaya yönelik yapmakta ve henüz seçimlerini, eylemlerinin sonuçlarına göre gözden

geçirip değiştirememektedir.

Okulöncesi çocuğa sahip ebeveynler ve uygulamacılara, self-determinasyonu desteklemek için çocukların seçim yapma kapasitesini artırmaları tavsiye edilmektedir. Gündelik yaşamda çocuğa olabildiğince seçenek sunmak; çocuğun diğer olası seçenekleri fark etmesini, seçimleri ve sonuçları arasındaki bağlantıyı kurmasını sağlamak; isteklerine ve gelecekteki olanaklarına engel olabilecek seçimler yapmasını engellemek önerilmektedir (Doll ve ark., 1996).

Okul çağı çocukları ise self-determinasyona ilişkin beceriler bakımından erken dönem (6-8 yaş) ve geç dönem (9-11 yaş) olarak ikiye ayrılmaktadır. Erken dönem çocukları, somut düşünme yetisi sayesinde sorunlara ve çözümlerine dair açıklamaları anlayabilir, bu bilgileri karşılaştıkları yeni sorunlara aktarabilirler. Karşı tarafın bakış açısını anlayabilmeye başlamaları sayesinde, insanların kendilerine karşı olan davranışlarını, dolayısıyla sosyal ortamlarını daha fazla kontrol edebilmeye başlarlar. Bu yaş grubu çocukların kendi yeterlikleri ve zayıf yönleri üzerinde farkındalıkları oluşmaya başlamıştır ve yetilerini geliştirmek için stratejiler geliştirebilmeye başlarlar. Ancak belirledikleri amaçlar doğrultusundaki çabaları kısa sürelidir ve bu sürenin uzaması için yetişkinlerin sağladığı motivasyona ve ödüllendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Öz farkındalıklarını artırmak ve yeterliliklerine yönelik amaç belirleyebilmelerini sağlamak için de sıklıkla ve sistemli bir şekilde değerlendirilmeleri ve bilgilendirilmeleri faydalıdır. Geçmişte yaptıkları seçimler ve sonuçları üzerine düşünmelerini sağlamak, sistemli düşünme ve karar alma becerisi kazanmalarını sağlayacaktır (Doll ve ark., 1996).

Dokuz- on bir yaş grubu çocukların ise davranışlarını, edindikleri bilgi doğrultusunda sistematik bir şekilde değiştirme kapasiteleri artmıştır. Sorun çözme yaklaşımlarının işe yarayıp yaramadığını anlayıp yeni stratejiler geliştirebilir, bir işe dair performanslarını artırmak için neye ihtiyaçları olduğunu bilebilirler. Bu yaş grubu çocukların bir sorunun çözümüne dair seçenekleri, sonuçları açısından sistematik bir şekilde değerlendirmek, olumlu ve olumsuz sonuçları düşünüp tartmak konusunda yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. Bu sorun çözme sistemini, kişisel ve akademik hedefler oluşturma sürecine de

aktarabilmeleri; mevcut seçimlerinin hedefler ile uygunluğunu değerlendirebilmeleri konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (Doll ve ark., 1996).

On iki- on sekiz yaş grubu gençler ise artık yetişkinlere benzer bir sistematik karar alma yeterliliğine ulaşmıştır. Seçimlerinin sonuçlarını, güvenilir verilere dayalı olarak analiz edebilir, başarılı veya başarısız sonuçlar doğrultusunda stratejilerini gözden geçirip değiştirebilirler. Diğer insanların bakış açılarını anlama konusundaki artan yetileri ile birlikte, yaşamlarına yön verecek sosyal ortamlar oluşturabilirler. Bu yaş grubu gençlere sunulabilecek en iyi destek, self-determinasyon becerilerini uygulayabilmeleri için kendilerine olabildiğince sık ve çeşitli fırsatlar sunulmasıdır. Bu dönemde ergenlerin self-determinasyonu önündeki en büyük engel, duygusal iniş çıkışları, öz-kontrole ilişkin farklılaşan algıları ve önceki öğrenme deneyimleridir. Yetişkinlerin bu gençlere, self-determinasyon için gereken duygusal desteği sağlaması, gençlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tanımlarını sağlaması önerilmektedir (Doll ve ark., 1996).

2.2. SELF-DETERMİNASYON KURAM VE MODELLERİ

2.2.1. Self-Determinasyon Kuramı

Motivasyonel psikoloji alanında önde gelen kuramlardan biri olan Self-Determinasyon Kuramı, 80'li yıllarda Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilmiştir (Deci ve Ryan, 1980, 1985). Motivasyon kuramları, insanın doğası ve eylemlerinin kökeni üzerine farklı varsayımlara dayanan iki kuramsal eğilime sahiptir. İlki, insanların pasif olduğunu, fizyolojik ve çevresel etkilere tepki olarak davrandığını varsayan *mekanik* kuramlar; ikincisi ise insanların aktif olduğunu, içsel ihtiyaçlar ve psikolojik güdülerin etkisi ile iradi davranışa yöneldiğini varsayan *organizmik* kuramlardır. Self-determinasyon kuramı, insanların içsel olarak meraklı, fiziksel olarak aktif ve sosyal varlıklar olması varsayımı itibari ile organizmik bir kuramdır (Ryan ve Deci, 2017: 4).

Self-determinasyon kuramı iki önemli varsayıma dayanmaktadır. İlki, insanların içsel motivasyonun gücü ile, içsel olarak aktif ve çevreleriyle proaktif bir etkileşim içinde oldukları varsayımdır. İnsanlar içsel dünyalarında ve dış dünyada olan bitene yönelik bir merak, öğrenme ve ustalık kazanma eğilimine sahiptirler. İkincisi ise, insanların psikik malzemeyi bütünleştirme ve düzenlemeye yönelik gelişimsel bir eğilimleri olduğudur. Bu eğilim, insanların dış dünyaya ait farklı kaynaklardan gelen birçok bilgiyi (değer, tutum, bilgi vb.) alarak *içselleştirmeleri*, aynı zamanda içsel etkileri (güdüler ve duygular) düzenlemeleri ve *bütünleştirmeleri* süreçlerini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2012).

Self- determinasyon kuramına göre, insanların özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel, doğuştan gelen psikolojik ihtiyacı vardır ve bu psikolojik ihtiyaçların, bireylerin gelişiminin, bütünlüğünün ve iyilik halinin devamlılığı için karşılanması gerekmektedir. Özerklik, bireylerin eylemlerinde seçim ve irade sahibi olduklarını hissetme; yetkinlik, bireylerin çevrelerini ve deneyimlerini etkili bir şekilde kontrol edebildiklerini hissetme; ilişkisellik ise bireylerin sosyal aidiyet hissetme, değer verme ve verilme ihtiyacıdır (Ryan ve Deci, 2000).

Kurama göre self-determinasyon, insan işlevselliğinin bir özelliği olup, bireyin eylemlerinin içgüdüler, 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*. Bireyin self-determinasyona yönelik içsel bir eğilimi vardır ve bu eğilim bireyi, ilgisini çeken eylemlere yönelterek yeterlilikler geliştirmesini, sosyal çevresine esnek bir biçimde uyum geliştirmesini sağlar. Self- determinasyonun psikolojik özelliği, bireyin çevresi ile olan etkileşimini yönetmede sağladığı esnekliktir. Birey, self-determinasyon sahibi olduğunda seçimlerine uygun davranır ve bu seçimler, bireyin içsel, organizmik ihtiyaçlarının farkındalığına ve dışsal koşulların yorumlanmasına dayalıdır (Deci ve Ryan, 1985: 38).

Self- determinasyon kuramı, diğer motivasyon kuramlarından farklı olarak motivasyonu tek bir kavram olarak ele almamakta, özerk motivasyon ve kontrollü motivasyon olarak sınıflandırmaktadır. Bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının

(özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik) karşılanması, özerk motivasyonu yani bireyin tamamen öz iradesi ile davranmasını sağlamaktadır. Özerk motivasyon, içsel motivasyon ve içselleştirilmiş dışsal motivasyon olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin aktif doğasının bir dışavurumu iken; içselleştirilmiş dışsal motivasyon, bireyin dışsal motivasyonu, sağlıklı gelişimi ve uyumu için kendi içsel değerleri ile bütünleştirmesini ve içselleştirmesini ifade eder. Bireyin kendisine ilginç ve eğlenceli gelen eylemlere yönelmesi içsel motivasyonun göstergesidir. Öte yandan dışsal etkenlerin (örn. sosyal kabul gören düzenlemeler veya kurallar) içselleştirilmesi ile ortaya çıkan davranışlar da içselleştirilmiş dışsal motivasyonu işaret etmektedir. Kontrollü motivasyon ise, bireyin ödül veya cezaların etkisi ile belirli bir şekilde davranmak üzere baskı altında hissetmesini ya da motivasyonsuzluğu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2012).

Yakın ve uzak sosyal çevre, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyine bağlı olarak motivasyon türüne, dolayısıyla da psikolojik iyilik haline ve verimliliğine etki etmektedir. Yakın çevre bireyin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, doktoru veya eşi gibi doğrudan etkileşim içinde olduğu kişilerden oluşurken; uzak çevre, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel, ekonomik ve politik yapısını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2012).

Kuram, sosyal çevreyi i. özerkliği destekleyen (veya zorlu, kontrol edici), ii. yetkinliği destekleyen (veya zorlayıcı, tutarsız ve cesaret kırıcı) ve iii. ilişkişel olarak destekleyici (veya kişiliği yok sayan, reddedici) şeklinde tanımlamaktadır. Özerkliği destekleyici çevre, seçim olanağı sunan ve öz-düzenlemeye olanak tanıyan çevre iken, yetkinliği destekleyen çevre kontrol edici olmayan bir yapı ve geribildirim sunan bir çevreyi ifade etmektedir. İlişkişel olarak destekleyici çevre ise ilginin mevcut olduğu, bireyin yaşamına dahil olunan bir çevredir. Özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyacının sosyal-bağlamsal çevre tarafından karşılanması, kısa vadede bireyin self-determinasyon sahibi olmasını kolaylaştırma ve daha iyi işlev göstermesini sağlamanın yanı sıra, uzun vadede de psikolojik dayanıklılık kazanmasını sağlar (Ryan ve Deci, 2017: 12).

2.2.2. İşlevsel Self-Determinasyon Modeli

İşlevsel Self-Determinasyon Modeli, self-determinasyonun engelli bireylerde gelişiminin desteklenmesi için yoğun çalışmaların yapıldığı 90'lı yıllarda Wehmeyer ve ark. (1996) tarafından geliştirilmiştir. Model, temelde self-determinasyonun ve self-determinasyonun geliştirilmesinde eğitimin ve eğitimcilerin rolünün ne olduğu sorularına cevap bulmak amacıyla geliştirilmiştir. Modelde, self-determinasyonun özellikleri “işlevsel” bir şekilde tanımlanmış, zihinsel ve gelişimsel engelli çocuk ve gençlerin self-determinasyon geliştirme sürecine kavramsal bir çerçeve kazandırılmıştır.

Wehmeyer (1996)'a göre self-determinasyon, bireyin kendi yaşamının belirleyicisi, yani nedensel etkeni (*causal agent*) olarak davranması ve yaşam kalitesine ilişkin seçimleri dışsal etki ve müdahale olmaksızın yapabilmesidir. Deneysel çalışmalar ve kapsamlı analizler sonucunda geliştirilen modele göre (Wehmeyer ve ark., 1996), self-determinasyon davranışının özerklik, öz-düzenleme, psikolojik güçlülük ve kendini gerçekleştirme olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri taşıyan davranışlar sergileyen bireyler self-determinasyona sahip (*self-determined*) olarak tanımlanmakta, self-determinasyona sahip olmak ise bir bireyi diğerlerinden ayıran yapısal bir özellik olarak görülmektedir (Wehmeyer, 1999).

Wehmeyer (2005), ilerleyen zamanlarda self-determinasyon tanımının birtakım yanlış yorumlamalar ve anlaşılmalara sebep olduğunu, self-determinasyonun bireyin yaşamı üzerinde kontrol sahibi olmak ile ilişkilendirildiğini, dolayısıyla da desteğe gereksinim duyan engelli bireylerin self-determinasyon sahibi olamayacaklarına ilişkin bir kanı oluştuğunu ileri sürerek işlevsel modeldeki tanımda farklılığa gitmiştir. Self-determinasyonu, bireyin yaşam kalitesini sürdürebilmesinde ve geliştirebilmesinde belirleyici kişi yani nedensel etken (*causal agent*) olabilmesini sağlayan iradi eylemler olarak yeniden tanımlamıştır. Bu yeni tanımda iradi eylemler, yani bireyin bilinçli seçimler yapabilmesi vurgulanmaktadır.

Modele göre, self-determinasyona işaret eden bir davranışta, davranışın *özerklik* ürünü olması, yani bireyin tercihleri, ilgileri ve becerileri doğrultusunda, gereksiz dış müdahale veya etki olmadan bağımsız bir şekilde gerçekleşmesi gereklidir. Bir diğer özellik, davranışın bireyin *öz-düzenleme* süzgecinden geçmiş olmasıdır. Öz düzenleme içeren davranışlar, bireyin öz yönetim stratejilerini (kendini gözlemleme, değerlendirme, teşvik etme vb.), amaç belirleme ve amaca ulaşma, sorun çözme ve gözlemleyerek öğrenme gibi becerileri kullandığı davranışlardır. Self-determinasyon niteliği taşıyan bir davranışın üçüncü özelliği ise, *psikolojik olarak güçlü* bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Psikolojik güçlülükten kasıt bireylerin kendilerini etkileyen koşullar üzerinde kontrol sahibi olmaları (içsel denetim odağı), istenen sonuca ulaşmak için gereken koşul becerilere sahip olmaları (öz-yeterlik), bu becerileri kullanarak istenen sonuçlara ulaşabilmeleridir. Son olarak self-determinasyon sahibi bireyler *kendini gerçekleştirmiş* yani kendi güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin kapsamlı bir bilgi sahibidirler (Wehmeyer, 1996).

Modelde self-determinasyonun bileşenleri (*component elements*) olarak ifade edilen birtakım beceriler tanımlanmıştır (bkz. Tablo 1). Self-determinasyonun ortaya çıkması, bu becerilerin desteklenmesi ve gelişimi ile mümkündür. Bu becerilerin tanımlanması, self-determinasyona yönelik öğretimin planlanması açısından önemlidir. Ayrıca bu becerilerin her birinin edinilmesi farklı bir gelişimsel süreç izlemektedir. Bu nedenle de yaşamın erken döneminden itibaren başlayan ve yaşam boyu süren bir öğretim planlaması yapılmalıdır (Wehmeyer, 1996).

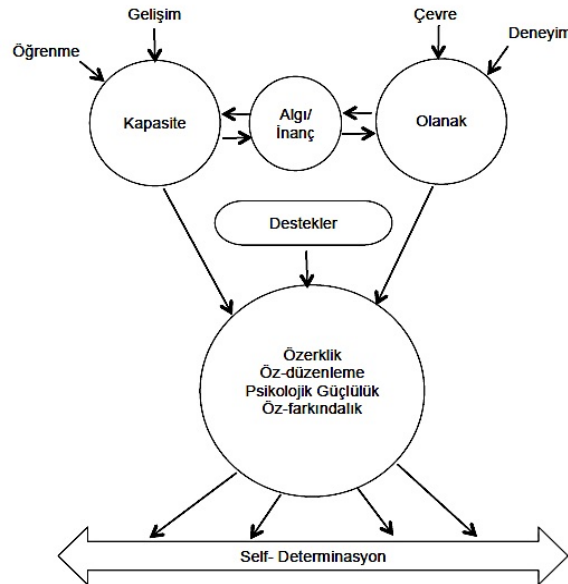
İşlevsel Self-Determinasyon Modeline göre self-determinasyon, i. öğrenme ve gelişim ile şekillenen *bireysel kapasite*, ii. çevrenin ve deneyimlerin etkisiyle sahip olunan *olanaklar*, iii. bunların etkileşimi ile gelişen *algı ve inançlar* ve iv. *çevresel destek ve düzenlemelerin* bir etkileşimi ile edinilmekte ve gelişmektedir (Wehmeyer ve Mithaug, 2006) (bkz. Şekil 1).

Tablo 1. Self-determinasyonun Bileşenleri

Seçim yapma becerileri
Karar verme becerileri
Sorun çözme becerileri
Amaç belirleme ve amaca ulaşma becerileri
Bağımsızlık, risk alma ve güvenlik becerileri
Öz-gözlem, öz-değerlendirme ve kendini teşvik becerileri
Kendi kendini eğitime becerileri
Öz-savunuculuk ve liderlik becerileri
İçsel denetim odağı
Olumlu etki ve sonuç beklentisi
Kendini tanıma
Öz- farkındalık

Kaynak: Wehmeyer ve Mithaug, 2006

Model temel alınarak, zihinsel ve gelişimsel engelli bireylerin self-determinasyon düzeylerini değerlendirebilmek için bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Wehmeyer, 1995; Wehmeyer ve Kelchner, 1995). Modelin geçerliliği, yapılan deneysel araştırmalar ile doğrulanmış (Shogren ve ark., 2008; Wehmeyer ve ark., 1996); model, self-determinasyon öğretimine ilişkin müdahale programlarına ve öğretim modellerine dayanak oluşturmuştur (Wehmeyer ve ark., 2000; Wehmeyer ve ark., 2012).

**Şekil 1. İşlevsel Self-Determinasyon Modeli (Wehmeyer ve Mithaug, 2006)**

2.2.3. Nedensel Eylemlilik Kuramı

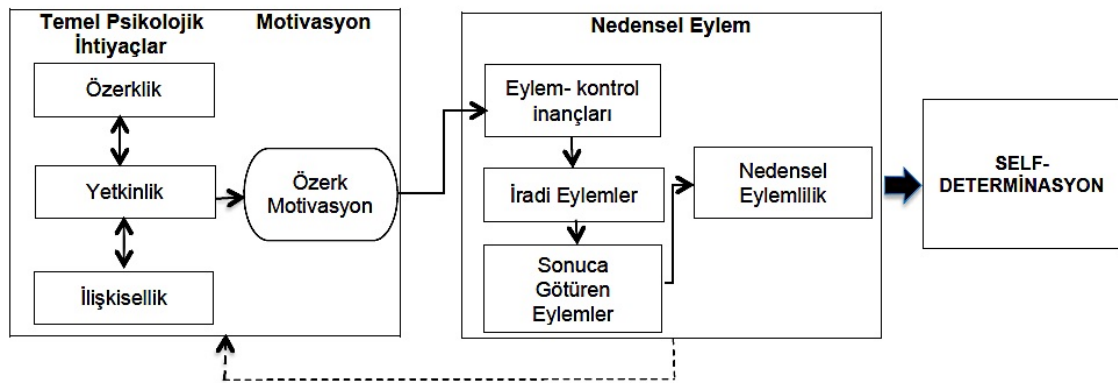
Kişilik ve motivasyonel psikoloji alanlarının gelişmesi; engelli çocuk ve gençler de dahil bütün öğrencileri içeren self-determinasyona ilişkin müdahalelere ve değerlendirmelere ihtiyaç duyulması, İşlevsel Self-Determinasyon Modeli' nin gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Bu aşamada, temel tanımlarını ve kavramlarını İşlevsel Self-Determinasyon Modeli' nden alan, bunları kişilik ve motivasyonel psikoloji bilgisiyle bütünleştiren Nedensel Eylemlilik (*Causal Agency*) kuramı geliştirilmiştir. Kuram, self-determinasyonu tanımlamanın ötesine geçerek bireylerin *nasıl* self-determinasyon sahibi olduklarını açıklamayı amaçlamaktadır (Shogren ve ark., 2015a).

Nedensel Eylemlilik Kuramı'na göre self-determinasyon, bireyin kendi yaşamının belirleyicisi yani nedensel etkeni (*causal agent*) olarak davranması şeklinde kendini gösteren yapısal bir özelliktir. Yapısal özellik, bireyi tanımlayan ve diğerlerinden ayıran, süreklilik arz eden eğilimlerdir. Bireyin değişen koşullara uygun olmakla birlikte, belirli bir şekilde davranma eğilimine işaret eder. Nedensel eylemli olan kişi ise, yaşamında olan biten üzerinde belirleyicidir, belirli bir sonuca ulaşmak veya değişim yaratmak üzere eylemlerde bulunur (Shogren ve ark., 2015a).

Kurama göre self-determinasyona ilişkin eylemlerin üç özelliği bulunmaktadır. Bunlar, iradi eylemler, sonuca götüren eylemler ve eylem-kontrol inançlarıdır. Self-determinasyon sahibi bireyler iradelerini kullanırlar, yani bireysel tercihlerine dayalı seçimler yaparlar. Bu bireylerin belirli sonuçlara ulaşmak için aktif bir yol izlemeleri, amaçlı eylemlerde bulunmaları gerekir. Eylem-kontrol inançları ise, genel olarak self-determinasyon sahibi bireylerin belirledikleri amaçlarına ulaşmak için sahip oldukları kişisel güce ilişkin inançları ifade eder. Bu inançlar üç türdür. İlki, bireyin kendisi ve amacı arasındaki ilişkiye dair inancını ifade eder (... yapmayı istersem, yapabilirim). İkincisi, kendisi ve amaca ulaşmak için sahip olduğu araçlara ilişkin, yani kapasitesine ilişkin inançlardır (... yapmak için gereken yeterliliklere sahibim). Üçüncüsü ise, amaca ulaşmak için izleyeceği yolun uygun ve yeterli olup olmadığına dair inançtır (çabamın beni istediğim

sonuca götüreceğine inanıyorum) (Shogren, Wehmeyer ve Palmer, 2017: 61).

Kuram, Self-Determinasyon Kuramı' ndaki temel psikolojik ihtiyaçlar ve özerk motivasyon üzerine inşa edilmiştir ve self-determinasyonun gelişiminde belirleyici olan eylemleri açıklamaktadır (bkz. Şekil 2). Yukarıda tanımlanan eylem ve inançlar, bireylerin yaşamlarında belirleyici etken olarak davranmasını sağlama yönünde işlevleri olan ve self-determinasyonun gelişimini sağlayan eylemler ve inançlardır (Shogren ve ark., 2015a).



Şekil 2. Self-Determinasyonun Gelişimi (Shogren, Wehmeyer ve Palmer, 2017: 19)

Bireyler, self-determinasyonlarına yönelik çevresel ve bağlamsal güçlüklerle (fırsat ve tehditlere), inançları ile destekledikleri iradi ve sonuca götüren eylemler ile karşılık verirler. Güçlükler, bireyin istendik değişikliğe veya mevcut durumu korumaya yönelik bir davranışa yönelmesine sebep olur. Birey güçlükler karşısında gereken eylemleri tanımlar ve önceliklendirir yani *amaç oluşturma sürecine* girer. Ardından *amaç- uyumsuzluk analizi* yaparak mevcut durum ile amaç arasında bir karşılaştırma yapar. Bu analizin sonunda, çözülmesi gereken bir *amaç- uyumsuzluk sorunu* ortaya çıkar. Bu sorunun çözülmesi için de birey, *kapasite- güçlük uyumsuzluğu analizi* yapar. Bu analiz sonucunda da ya amaca ulaşmak için kapasitesini yükseltir ya da güçlüğü yeniden gözden geçirerek amaca ulaşabilmek için bir uyum yakalamaya çalışır (Shogren, Wehmeyer ve Palmer, 2017: 62).

Birey, mevcut durum ve amaç arasındaki uyumsuzluğu azaltmak için bir plan yapar ve uygular. Belirli bir zaman sonra kendini izleyerek ve değerlendirerek, uyumsuzluğun azalıp azalmadığını kontrol eder. Bu değerlendirme sonucu tatmin edici ise, planını uygulamaya devam eder. Değilse de planını yeniden gözden geçirir ve değiştirir, veya yeniden amaç oluşturma aşamasına geri dönerek amacın önceliğini gözden geçirir, gerekirse yeni bir amaç oluşturarak döngüyü yeniden başlatır. Bireyin nedensel eylemlilik geliştirmesi, bu amaç oluşturma ve uyumsuzluk analizini, tekrarlayan bir şekilde, iradi ve sonuca götüren eylemlerde bulunarak ve eylem-kontrol inançları geliştirerek tekrar edilebilmesi ile mümkündür. Bu süreçte de İşlevsel Self-Determinasyon Modeli'nde self-determinasyonun asıl öğeleri olarak tanımlanan seçim yapma, karar alma, öz farkındalık gibi beceriler kullanılmaktadır. Self-determinasyona ilişkin öğretim ve çevresel destek de bu beceriler üzerinden sağlanır (Shogren, Wehmeyer ve Palmer, 2017: 62).

2.2.4. Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı

Ekolojik psikoloji ve gelişimsel psikolojinin insan-çevre etkileşimi fikrine dayanan Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı'na göre self-determinasyon, nihai amacı bireyin yaşamının önemli gördüğü alanlarında kişisel kontrol sahibi olabilmesini sağlamak olan karmaşık bir süreçtir. Ekolojik kuram, diğer self-determinasyon kuramlarında tanımlanan ve vurgulanan kişisel özellikler ve kapasite konusunu göz ardı etmemekle birlikte, bunları bireyin çevresi ile olan etkileşimi bağlamında ele almaktadır. Kurama göre self-determinasyon 'bireyin içinde' değildir; birey ve bireyin amaçlarına ulaşmak için, bilgi, beceri, tutum ve inançlarını kullanarak etkileşim kurduğu çevrenin ortak bir ürünüdür (Abery ve Stancliffe, 2003: 27).

Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı'nın dört temel varsayımı bulunmaktadır. İlki, tüm insanların self-determinasyona ilişkin bir istek ve kapasite sahibi olduklarıdır. Kurama göre self-determinasyon süreklilik halinde var olmaktadır ve gelişimsel, tüm yaşamı ilgilendiren bir konudur. Son olarak self-determinasyon birey ve ekosistemi arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (Abery ve Stancliffe, 2003: 28).

Bireyin ekosistemi, mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem düzeylerinden oluşmaktadır. Bireyin self-determinasyon kapasitesi, bu düzeylerdeki çok çeşitli etkenler ile etkileşim halinde ortaya çıkmakta, gelişmekte ve kullanılmaktadır. Bireyin self-determinasyon edinimini ve self-determinasyonun davranışsal olarak dışavurumunu etkileyen en temel mikrosistem öğeleri aile, bakım evi, okul ve iş gibi doğrudan etkileşim kurulan öğelerdir. Mezosistem ise, bireyin mikrosistemindeki öğeler arasındaki ilişkileri içermektedir. Okul ve aile arasındaki ilişki ile kurumlar arası işbirliğinin düzeyi, bireylerin self-determinasyon kapasitesini etkileyen mezosistem öğeleridir. Egzosistem, bireyin doğrudan etkileşimde olup katılım göstermediği ancak etkileşim kurduğu sistemlerin işleyişini etkileyen kararları ve uygulamaları ifade etmektedir. Bireylerin eğitim ve bakım aldıkları kurumlarda uygulanan programların yapısı ve içeriği, kurum çalışanlarının özerklik düzeyi gibi egzosistem etkenleri, bireylerin self-determinasyon düzeyleri üzerinde etkilidir. Makrosistem ise, bireyin içinde bulunduğu toplumun inanç, tutum ve değerlerini ve bunların etkileri ile şekillenen yasal, kurumsal ve ideolojik yapıları ifade etmektedir (Abery ve Stancliffe, 1996: 114).

Ekolojik kuramda self-determinasyon, yalnızca bireyin sahip olduğu kontrol olarak ele alınmamakta, üçlü bir model ile kavramsallaştırılmaktadır. Self-determinasyon, i. bireyin sahip olduğu kontrol düzeyi, ii. arzu ettiği kontrol düzeyi ve iii. konunun birey açısından önemini içeren karmaşık bir yapıdır. Hangi filmi izleyeceği hakkında tamamen kontrole sahip olan bir birey, bu konuyu önemsemeyen birinden daha fazla veya daha az self-determinasyon sahibi olabilir. Önemli olan şey, bireyin arzu ettiği kontrol düzeyi ve konuya verdiği önemdir. Kişisel kontrolün, arzu edilen kontrol ve verilen öneme bağlı olarak self-determinasyon ile olan ilişkisi için Tablo 2 incelenebilir (Abery ve Stancliffe, 2003: 48).

Tablo 2. Self-Determinasyonun Öğeleri Arasındaki Uyum

Arzu Edilen Kontrol	Uygulanan Kontrol -Düşük-		Uygulanan Kontrol -Yüksek-	
	Yüksek Önem	Düşük Önem	Yüksek Önem	Düşük Önem
Düşük	Yüksek SD	Orta Düzey SD	Düşük SD	Düşük SD
Yüksek	Düşük SD	Düşük SD	Yüksek SD	Orta Düzey SD

Kaynak: Aberly ve Stancliffe, 2003: 49

Kurama göre self-determinasyonun i. beceri, ii. bilgi, iii. tutum ve inançlar olmak üzere üç kişisel boyutu bulunmaktadır. Self-determinasyonu destekleyen beceriler, amaç belirleme ve geleceğe dair bir vizyon geliştirebilme, karar verme, öz- düzenleme, kişilerarası sorun çözme, öz- savunuculuk, iletişim, sosyal beceriler ve bağımsız yaşam becerileridir. Self-determinasyonu destekleyen üç farklı bilgi türü tanımlanmıştır. Bunlar, açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve kendine ilişkin bilgidir. Açıklayıcı ve yöntemsel bilgi, kaynaklar, haklar, olanaklar ve seçenekleri ifade etmektedir. Son olarak bireyin kendisi ve dış dünya ile ilgili duygularını şekillendiren inanç ve tutumlar da self-determinasyonu etkilemektedir. Bunlar, başarı ve başarısızlığa ilişkin denetim odağı ve yüklemeler, öz-yeterlilik ve öz- güven, öz-saygı ve öz- benlik kavramı, kararlılık, insanlar tarafından değer görme hissi ve hayata dair olumlu bakış açısıdır (Aberly ve Stancliffe, 2003: 52).

Ekolojik self-determinasyon kuramının, self-determinasyonun bireysel özellikler ve çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olduğuna dair sunduğu bakış açısı, çocukların ve engelli bireylerin self-determinasyonu ile self-determinasyonu desteklemeye yönelik müdahalelerin kapsamı konularında yeni ufuklar açmıştır. Self- determinasyonu yalnızca bireysel kapasite ile ele almak, küçük çocuklar ve engelli bireylerin self-determinasyon sahibi olamayacaklarına ilişkin bir yargıyı beraberinde getirmektedir. Oysa ki ekolojik kuramı temel alan araştırmalar, çevresel müdahalelerin farklı yaşlarda veya engel gruplarındaki bireylerin de yaşamlarında belirli bir düzeyde kontrol sahibi olabildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca çevresel destek ve düzenlemeleri içeren müdahalelerin, yalnızca bireye yönelik yapılan beceri temelli müdahalelere kıyasla daha başarılı ve maliyet etkin

olduğu da görülmektedir (Abery ve Stancliffe, 2003: 137).

2.2.5. Beş Aşamalı Self-Determinasyon Modeli

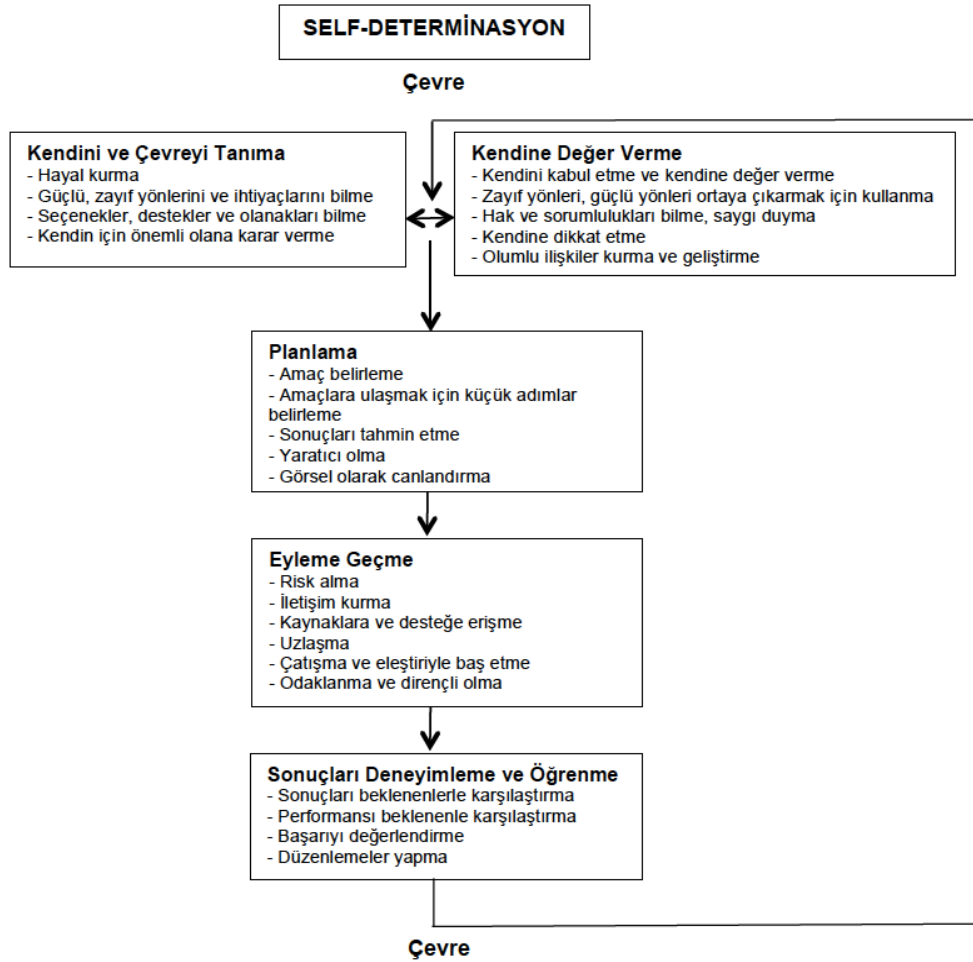
Model, self-determinasyonu bireyin kendisini tanıması ve kendisine değer vermesi temelinde, amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşma becerisi olarak tanımlayan Field ve Hoffman (1994) tarafından geliştirilmiştir. Self-determinasyonun bireyin kontrolünde olan bilgi, beceri ve değerler ile çevresel değişkenler tarafından desteklendiğini veya engellendiğini ifade eden yazarlar, geliştirdikleri bu modelde yalnızca bireye ilişkin süreçlere odaklanmaktadır.

Model, i. kendini tanıma, ii. kendine değer verme, iii. planlama, iv. eyleme geçme, v. sonuçları deneyimleme ve öğrenme olmak üzere beş öğeden oluşmaktadır. İlk iki öge olan kendini tanıma ve kendine değer verme, self-determinasyona ilişkin eylemlerin temelini oluşturmaktadır. Planlama ve eyleme geçme, bu temele dair becerileri ifade etmektedir. Bireyin tek başına öz farkındalık ve özgüven sahibi olması ya da planlama ve eyleme geçme becerilerine sahip olması, self-determinasyon sahibi olması için yeterli değildir. Birey hem içsel bir güce, hem de bu güce dayalı eyleme dönük becerilere sahip olmalıdır. Son olarak da eylemlerin sonuçlarının değerlendirilmesi ile öğrenme gerçekleşmektedir (Hoffman ve Field, 2006) (bkz. Şekil 3).

Bu model, engelli ve tipik gelişen ergenlik dönemindeki bireylere, self-determinasyonun gelişmesi için gereken bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak da, ortaokul ve lise dönemindeki gençleri hedef alan Self-Determinasyona Yönelik Adımlar (*Steps to Self-Determination*) adlı bir öğretim programı (Field ve Hoffman, 1996) ve bir değerlendirme aracı (Hoffman ve ark., 2004) geliştirilmiştir. Hem model hem de öğretim programı 2000'li yıllarda gözden geçirilerek genişletilmiştir (Hoffman ve Field, 2006).

Yazarlar, Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen Self-Determinasyon Kuramı'nda bireyin temel ihtiyaçlarından biri olarak tanımlanan ve self-

determinasyonun gelişmesi için bir ön koşul niteliği taşıyan ilişkiselliğe vurgu yapmışlar, modelin gözden geçirilmiş halinde kişilerarası ilişkilere dair becerilere de yer vermişlerdir (Field ve Hoffman, 2012).



Şekil 3. Beş Aşamalı Self-Determinasyon Modeli (Hoffman ve Field, 2006)

2.3. ENGELLİLİK VE SELF-DETERMİNASYON

2.3.1. Self-Determinasyonun Engellilik Alanındaki Tarihçesi ve Kullanımı

Self-determinasyon kavramının, engellilik alanının gündemine girişi, 1960'lı yılların sonunda İsveçli filozof Nirje (1972)'nin geliştirmiş olduğu Normalleştirme İlkesi ile birlikte olmuştur. Nirje (1972: 177), Self-Determinasyon Hakkı başlığını taşıyan kitap bölümünde normalleştirmeyi ve self-determinasyonu şu şekilde

ifade etmektedir:

“Normalleştirme ilkesinin en önemli özelliği, engelli bireylerin normal, herhangi bir birey gibi deneyimlemesi için gereken koşulların yaratılmasıdır. Engelli bireylerin kendilerini etkileyen eylemlere ilişkin tercihleri, istekleri, arzuları ve tutkuları mümkün olduğunca dikkate alınmalıdır. Birçok insanın kendisini, ailesine, arkadaşlarına, komşularına, çalışma arkadaşlarına, diğer insanlara veya bir kuruma kabul ettirmesi zordur. Bu, engelli veya değersiz görülen bir birey için özellikle zordur. Fakat eninde sonunda, engelli birey de ayrı bir birey olarak yaşamını idare etmek, kimliğini varlığına özgü koşullar ve durumlar aracılığıyla kendine ve başkalarına tanıtmak zorundadır. Bu yüzden de self-determinasyona giden yol, engelli birey için hem zor hem de çok önemlidir.”

Nirje, seçim yapma, kendini savunma ve kabul ettirme, karar alma, kendini tanıma, özerklik sahibi ve bağımsız olma gibi kişisel self-determinasyonun çeşitli öğelerine vurgu yapmaktadır. Normalleştirme ile tam olarak neyin ifade edildiğine bakacak olursak da normalleştirme (Nirje, 1969),

- “Tercihlerin, istek ve arzuların dikkate alınması fırsatı,
- Gündelik yaşamın yataktan çıkmak, yemek yemek gibi eylemlerini normal ritminde, engelli olmayan bireylerin deneyimlediği zamanlarda ve benzer koşullarda deneyimleme fırsatı,
- Gündelik yaşamı, iş, ev, serbest zaman gibi alanlara erişim ve katılımı normal ritminde, engelli olmayan bireylerle benzer ortamlarda ve çeşitlilikte deneyimleme fırsatı,
- Yılı, tatil günleri, ailevi ve kişisel öneme sahip günlerin kutlanması, tatil ve seyahat etme olanakları ile birlikte, normal ritminde deneyimleme fırsatı ve
- Yaşam döngüsünün normal gelişimsel deneyimleri ile karşı karşıya gelme fırsatıdır (genç engelli bireyler için yeterliliklerini ve potansiyelini tanıma, kendini anlama, öz güven geliştirme; yetişkin engelli bireyler için de evden ayrılma ve bağımsız yaşama fırsatı”dır.

Normalleştirme ilkesinin kapsamı, zamanla öz savunuculuk hareketine dönüşen eğitimler yoluyla genişlemeye başlamıştır. Nirje (1972: 182), engelli yetişkinlere toplumsal yaşam, politik haklar, seçimler gibi konularda eğitimler vermeye başlamıştır. Öz savunuculuk gruplarının temellerinin atıldığı bu eğitimler, engelli bireylerin karar alma, bağımsız yaşam, toplumsal ve politik yaşama katılım becerilerine önemli katkılarda bulunmuştur.

Engelli bireylerin haklarından haberdar oldukları, kendi adlarına konuşabildikleri, karar alabildikleri, hakları ihlal edildiğinde kendilerini ifade etmenin yollarını öğrendikleri, birbirlerini destekledikleri öz-savunuculuk grupları, İsveç'te oluşmaya başlamıştır. Engelli yetişkinler tarafından 1970 yılında İsveç'te düzenlenen, dünyanın ilk engelliler konferansında engelli bireyler, eğitimden serbest zamana, kararlara katılımdan bağımsız yaşama, birçok alanda hayatları üzerindeki kontrolü artırmayı talep etmişlerdir (Nirje, 1972: 184). İlk resmi öz-savunuculuk organizasyonu ise 1976 yılında *People First* adıyla Amerika'da kurulmuştur. Zihinsel engelli bireylerin de dahil olduğu öz-savunuculuk gruplarının sayısı, zamanla önemli ölçüde artmıştır (Ward, 1996).

Self-determinasyon kavramının engellilik alanındaki görünürlüğü, 1970'ler ve 80'lerde self-determinasyonu hem kişisel anlamda güçlendirme ile hem de hak temelli bir bakış açısı ile politik ve kolektif bir kavram olarak ele alan engelli hakları hareketinin bir neticesi olarak, 80'li yılların sonu itibariyle artmaya başlamıştır. Özel eğitim alanındaki kanun yapıcılar bu tarihlerde, giderek artan bir şekilde engelli bireylerin yetişkin yaşamlarında istihdam, bağımsız yaşam ve toplumla bütünleşme gibi alanlarda olumlu sonuçlar elde edememelerinin önündeki engellerden birinin, eğitim planlama süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmaması ve öğrencilerin yetişkinliğe geçiş sürecinde ilgi ve tercihlerinin yeterince dikkate alınmaması olduğunu dile getirmeye başlamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde engellilere ilişkin yasal düzenlemelerde, engellilere yönelik hizmetlerin planlanmasında kişisel tercihlerin önemine ve bağımsızlığa vurgu yapan bir dil hakim olmaya başlamıştır (Wehmeyer ve Shogren, 2017).

Amerikan Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Birimi (*The Office of Special Education and Rehabilitative Services*) 'nde 1988 yılında engelli çalışanlardan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuş, self-determinasyonu tanımlamak ve ülke çapında geliştirmek için gerekli stratejiler üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Çalışma grubu öncelikle ulusal bir konferans düzenlemiş, farklı engel gruplarından bireylerin, ailelerin, yetkililerin bir araya gelerek self-determinasyonun desteklenmesine ilişkin yöntem ve stratejilerin tartışılmasını sağlamıştır. Ardından Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından, self-determinasyonu

tanımlayan ve gerekli becerileri kazandırmayı amaçlayan birçok projeye fon sağlanmıştır. Bu projeler aracılığıyla self-determinasyona ilişkin çeşitli tanımlar, modeller ve öğretim etkinlikleri geliştirilmiş; engelli bireyler karar alma, amaç belirleme, öz farkındalık, öz savunuculuk gibi beceriler geliştirmeye başlamıştır (Ward, 1996).

Engelliler ve self-determinasyon alanındaki bir diğer önemli gelişme ise Robert Wood Johnson Vakfı'nın girişimleridir. Bu vakıf, kamu kurumlarının ve otoritelerinin engellilere yönelik hizmetlerde self-determinasyon ilkelerinin esas alınması için politika değişiklikleri ve reformlar yapmasını sağlamayı amaçlamış, bu amaçla fonladığı projeler ile politik ve kolektif self-determinasyonun gelişmesini hedeflemiştir (Wehmeyer, 1998).

Engelli hakları ve savunuculuk hareketinde self determinasyon, hem kişisel anlamda güçlendirme ile hem de hak temelli bir bakış açısı ile politik ve kolektif bir kavram olarak ele alınmıştır. Engelli hakları hareketi olgunlaştıkça sayısı artan yasal düzenlemeler, pozitif psikoloji ve engellilik çalışmaları alanındaki gelişmeler, self-determinasyonun rolüne ve geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırma ve uygulamalar yoluyla self-determinasyon, engellilerin yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik bir hedef haline gelmiştir (Wehmeyer ve ark., 2017).

Self- determinasyon kavramının tanımına ilişkin bazı yanlış anlaşılmalara ve yorumlamaların, kavramın özellikle ağır zihinsel engelli bireylerle ilişkilendirilmesini güçleştirdiği ifade edilmektedir. Bunlardan ilki self-determinasyonu bir süreç veya bir sonuç olarak tanımlama eğilimidir. Bir bireyin self-determinasyon sahibi olması için gelişime, öğrenmeye, deneyime dayalı bir sürece ihtiyaç olduğu doğrudur ancak self-determinasyon tek başına bir süreç olarak tanımlanamaz. Öte yandan self-determinasyonun gelişimini bir öğretim hedefi olarak ele almak da, onu yalnızca bir sonuç olarak değerlendirmek demektir. Self-determinasyon bir sonuç veya süreç değil, bireyin davranışına dair bir özellik, bir eğilimdir (Wehmeyer, 2005).

Self-determinasyon, yalnızca bir beceri kümesi olarak da değeriendirilmemelidir. Self-determinasyon sahibi birey, yaşamında olan biteni belirleyebilmek için, iradeye dayalı ve niyetli davranışlar sergiler. Bireyin her türlü davranışı, onun self-determinasyonunun bir ifadesi ve yansıması olabilir. Self-determinasyon için gereken belirli bilgi, beceri ve davranışlar tanımlanabilir ancak self-determinasyon, yalnızca belirli beceriler ile sınırlandırılmamalıdır. Self-determinasyon, bireyin her türlü eylemini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmesi olarak da değeriendirilmemelidir. Birey, bir başkasından destek alarak da iradi eylemler gerçekleştirebilir, hayatını istediği yönde şekillendirebilir (Wehmeyer, 2005).

Araştırmalar, self-determinasyona sahip bireylerin, hem eğitim yaşantılarında hem de yetişkinlikte daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, self-determinasyon içeren davranışların başarılı sonuçlar doğurması gerektiğine ilişkin bir kanı oluşmasına sebep olabilir ancak başarının, self determinasyonun tek ölçütü olmadığı unutulmamalıdır. Önemli olan bireyin kendi iradesi ile yaşamını şekillendirecek kararlar alabiliyor olmasıdır (Wehmeyer, 2005).

Self-determinasyon, bir başkasına yönelik olarak planlanan bir müdahale, program, müfredat veya süreç olarak ele alınmamalıdır. Self-determinasyon, bireyin veya bir grubun sahip olduğu bir özelliktir. Eğitim ortamlarında veya kurumlarda yapılan düzenlemeler ve uygulanan programlar, bireylerin yaşamlarını iradeleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri için, yani self-determinasyona sahip olmaları için gerekli olanakları sunmaktadır (Wehmeyer, 2005).

Self-determinasyon genel anlamda, bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrole sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Kişisel kontrol, bireylerin yaşamlarındaki olayların neticelerini kontrol edebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu anlamda engelli bireyler, kendilerine olanak verildiği takdirde birtakım eylemlerini seçebilir ve sonuçlarını kontrol edebilirler ancak kişisel kontrol, tek başına self-determinasyonu sağlamamaktadır. Örneğin, bir çocuğa yüzünü yıkayıp, dişlerini fırçalarsan sana şeker vereceğim dendiğinde çocuk bir seçimde bulunabilir ve

sonucu kontrol edebilir ancak bu, self-determinasyona sahip olduğu anlamına gelmez. Self- determinasyon, bireyin eylemlerini kendi inisiyatifi ile başlatmasını, davranışları üzerinde bir öz-düzenleme sahibi olmasını gerektirir (Deci, 2003).

Self- determinasyonun, yalnızca seçim yapmak olarak değerlendirilmemesi de vurgulanmaktadır. Elbette ki bireyler yaşamlarını iradelerine dayalı eylemler ile şekillendirebilmek için seçim yapmak zorundadırlar ancak self-determinasyonu yalnızca seçim ile ilişkilendirmek, self-determinasyonu geliştirmeyi bireye seçim olanağı sunmak ile sınırlı tutma tehlikesini beraberinde getirecektir. Self-determinasyon yalnızca seçim yapmakla sınırlandırılmayacak, çok boyutlu bir kavramdır. Self-determinasyonu sınırlı bir şekilde tanımlamak ve ele almak, özellikle ağır zihinsel engelli bireylerin self- determinasyon gelişimini olumsuz etkileyecektir (Wehmeyer, 2005).

Self determinasyonu bu şekilde bağımsız eylemle, başarıyla, kontrolle, belirli beceriler ile sınırlandırmak, engelli bireylerin özellikle de ağır zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon geliştirmelerinin önündeki engellerden biridir. Bunun yerine engelli bireylere yaşamlarının faili olabilecekleri, seçim yapabilecekleri, self-determinasyon becerilerini öğrenecekleri olanaklar sunulduğu; yaşamlarına ve içinde bulundukları topluma katılımlarının en yüksek düzeye çıkarıldığı; gereksinim duydukları desteklerin sağlandığı koşullarda ağır zihinsel engelli bireylerin de self-determinasyon geliştirmesi mümkündür (Wehmeyer, 1998).

Powers (2005), ağır zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonun desteklenmesine, tanımla ilgili bu tür yanlış anlaşılmanın değil, damgalama, korku ve ilgisizliğin engel olduğunu dile getirmiştir. Engellilik alanındaki eleştirel çalışmalar da self-determinasyonun yaygın tanımlarını ve engelli öğrencilerin self-determinasyonunu desteklemek için geliştirilen beceri temelli programları, self-determinasyonu bireysel bir kavram olarak ele almakla; engelli bireylerin konumlandırıldığı, sosyal olarak inşa edilen dünyayı ve bağlamsal koşulları göz ardı etmekle eleştirmektedir. Self-determinasyonu konu alan geniş alan yazında, engelli bireylerin self-determinasyonunu engelleyen ideolojilerden, sağlamcı

varsayımlardan, adil ve demokratik olmayan eğitim uygulamalarından ve ortamlarından pek az bahsedilmesinin, kavramın hak temelli boyutuna zarar verdiği ifade edilmektedir. Self-determinasyonun, sosyal yapılar sorgulanmadan yalnızca beceri odaklı değerlendirilmesinin, zihinsel engelli bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğinin, algılandığının, nasıl hayata geçirildiğinin öğrenilmesini güçleştireceği dile getirilmektedir (Cowley ve Bacon, 2013).

Self-determinasyonun okullar ve hizmet sağlayıcılar tarafından bir hak değil de “öğretilbilir” bir beceri kümesi olarak değerlendirilmesi, engelli bireylere ve ailelerine sunulan hizmetleri metalaştırmanın bir başka yolu olarak da ifade edilmektedir. Self-determinasyonun, engelli olmayan bir grup olan öğretmenler tarafından, bu becerilere sahip olmayan engelli öğrencilere öğretilmesi fikri, sömürgeci bir fikir olarak görülmektedir. Engelli öğrencilerin bu becerilere sahip olamamasının nedeni, self-determinasyonu ortaya koyacak olanaklara erişimlerinin sistemli bir şekilde kısıtlanması iken beceri öğretimine odaklanmak, bir *kurbanı suçlama* davranışı olarak değerlendirilmektedir (Smith ve Routel, 2010).

Self-determinasyonun engelli bireyler tarafından nasıl algılandığına bakıldığında ise ne giyeceğine, ne yiyeceğine, ne zaman uyuyacağına karar vermek, anlamlı bir yaşam sürmek için bireysel bir bütçeye sahip olmak, kişisel bakımlarına yardımcı olacak kişileri işe alabilmek veya işten çıkarabilmek gibi farklı anlamlara sahip olduğu (Aicroth ve ark., 2002); seçim yapmak, yaşamlarının kontrolüne sahip olmak, yaşamları hakkındaki kararları vermek, amaç belirlemek, amaç doğrultusunda hareket etmek ve öz savunuculuk olarak tanımlandığı görülmektedir (Shogren ve Broussard, 2011). Kurumda kalan zihinsel engelli yetişkinler ve kurum çalışanlarının ise self-determinasyonu, karar almak, sosyal beceriler, kimlik ve öz-farkındalık, özerklik ve özgürlük, amaç belirleme ve amaca yönelik eylemler, self-determinasyona yönelik bariyerler ve kolaylaştırıcılar bağlamında tanımladıkları ortaya konmaktadır (Vaucher, Cudré-Mauroux ve Piérart, 2020). Self-determinasyon hakkındaki bilgilerin edinilmesinde, konferansların, eğitimlerin, materyallerin, tanınan öz savunucu kişilerin ve az da olsa okul temelli deneyimlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Shogren ve

Broussard, 2011). Zihinsel engelli öğrencilerle yürütülen bir araştırmada ise öğrencilerin yarısından fazlasının self- determinasyon kavramını duydukları ancak self-determinasyona ve öğelerine dair gelişmiş bir anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir (Lee ve ark., 2019).

2.3.2. Zihinsel Engelli Bireylerde Self-Determinasyon

Bu bölümde, zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonuna ve self-determinasyona sahip olmanın zihinsel engelli bireylerin yaşamına etkilerine dair araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Engelli bireylerde self-determinasyonun değerlendirilmesi, kavramın çok boyutlu olmasının yanı sıra, zihinsel veya gelişimsel engelli bireylerin iletişim farklılıklarından ötürü de birtakım güçlükler barındırmaktadır. Bu nedenle değerlendirmeye yönelik çabaların, çoğunlukla engelli bireylerin yanı sıra ebeveynler, öğretmenler ve hizmet sağlayıcıların katılımını da hedeflediği görülmektedir. Bir kısmı yalnızca engelli bireylere, bir kısmı ise genel nüfusa yönelik olmak üzere geliştirilen, geçerli, güvenilir ve kuramsal temelleri olan ölçme araçları, hem self-determinasyonun değerlendirilmesini hem de desteklenmesine yönelik müdahalelerin geliştirilmesini sağlamıştır.

Gelişimsel ve zihinsel engelli bireylerde self-determinasyonu değerlendiren öz bildirimle dayalı The Arc's Self-Determinasyon Ölçeği (Wehmeyer, 1995); hafif ve orta düzeyde engeli olan (zihinsel, öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu) ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik, öğretmen bildirimli Choice Maker Self-Determinasyon Ölçeği (Martin ve Marshall, 1994); engelli gençler, ebeveynler ve öğretmenler için formları bulunan Minnesota Self-Determinasyon Ölçeği (Abery ve ark., 2007); ve engelli üniversite öğrencilerine yönelik, öz bildirimle dayalı Üniversite Öğrencileri için Self-Determinasyon Ölçeği (Chao, 2017), gibi yalnızca engelli bireylere yönelik geliştirilen araçlar bulunmaktadır. Öz bildirimle dayalı ölçekleri kullanması mümkün olmayan zihinsel engelli gençlere ve yetişkinlere yönelik, yalnızca yakınlarının değerlendirmesine dayalı AUTODDIS adlı bir ölçek de mevcuttur (Vicente ve ark., 2020).

Bu ölçeklerin yanı sıra, engelli olan ve olmayan okul çağındaki çocuk ve gençlere yönelik, öğretmen ve ebeveyn formları da bulunan AIR Self-Determinasyon Ölçeği (Wolman ve ark., 1994) ve Self-Determinasyon Değerlendirme Bataryası (Hoffman ve ark., 2015) bulunmaktadır. Daha yakın tarihli olarak da, engeli olan ve olmayan gençler ve yetişkinlere yönelik, ebeveyn formu da bulunan Self-Determinasyon Ölçeği Sistemi (Shogren ve ark., 2020) geliştirilmiştir.

Self-determinasyonun standart ölçeklerle, birden fazla veri kaynağı kullanılarak değerlendirilmesinin yanı sıra, zihinsel engelli bireylerin özne olduğu, niteliksel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda görüşme, gözlem gibi niteliksel yöntemlerin kullanıldığı, zihinsel engelli bireylerin bakış açılarını öğrenebilmek için esnek araştırma yöntemlerinin uygulandığı, gönüllü katılımı güvence altına almak için birtakım tedbirlerin alındığı görülmektedir (Cortijo- Doval, 2008; Lee ve ark., 2019; Nunes, 2017; Sagen ve Ytterhus, 2014; Shogren ve Broussard, 2011).

Zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon düzeylerine ilişkin araştırmalar, zihinsel engelli bireylerin, tipik gelişen akranlarından anlamlı düzeyde düşük self-determinasyona sahip olduklarını göstermektedir (Garrels ve Granlund, 2017; Mumbardo´-Adam ve ark., 2016; Shogren ve ark., 2013). Farklı engel grupları arasında yapılan karşılaştırmalar da mevcuttur. Chou ve ark. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, zihinsel engelli bireylerde self-determinasyonun öz-düzenleme, psikolojik güçlülük ve öz farkındalık boyutlarının öğrenme güçlüğü olan bireylerden daha düşük olduğu görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin, özdenetim ve öz farkındalıkta otizmi olan bireylerden anlamlı farklılık göstermedikleri, psikolojik güçlülükte benzer oldukları, özerklik düzeylerinin de otizmi olan bireylerden daha iyi olduğu ortaya konmaktadır. Shogren ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmada da, zihinsel engelli lise öğrencilerinin öğrenme güçlüğü ve sağlık sorunları olan akranlarından daha düşük düzeyde self-determinasyona sahip oldukları görülmektedir.

Self-determinasyon sahibi olmak, öz-farkındalık, öz-saygı, öz-kabul, öz-savunuculuk, kendini gerçekleştirme gibi benliğe yönelik alanlarda bilgi, beceri ve

olumlu tutumlara sahip olmayı gerektirmektedir. Ülkemizde zihinsel engelli bireylerin benlik algılarına yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olsa da uluslararası alan yazında, kapsayıcı veya ayrıştırılmış ortamlarda yaşayan veya eğitim alan zihinsel engelli bireylerin kendilerini ve engelliliği algılayış biçimlerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, zihinsel engelli gençlerin düşük öz-farkındalığa sahip olduklarını, kendilerine ilişkin gerçekçi olmayan değerlendirmeler yaptıklarını, kendilerini tanımlarken değişken ve yetersiz ifadeler kullandıklarını, mevcut yeterliliklerini abartma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Popovici ve Buic -Belciua, 2013). Özellikle de ergenlik dönemi, sosyal faaliyetler, karşı cinsle ve akranlarla ilişkiler, iş/ mesleğe hazırlık gibi alanlarda yerine getirilmesi gereken gelişimsel görevlerin etkisiyle zihinsel engelli gençler için zorlayıcı olabilmekte; birçok zihinsel engelli genç, tipik gelişen akranlarıyla olan farklılıklarını bu yaşlardan itibaren algılamaya başlamakta ve buna bağlı olarak yetersizlik, değersizlik duyguları yaşayabilmektedir. Zihinsel engelli gençlerin benlik saygılarını değerlendiren araştırmalar, kendilerini tipik gelişen akranlarına kıyasla bilişsel- akademik alanda daha olumsuz değerlendirdiklerini, özel eğitim sınıfına devam edenlerin de hem bilişsel- akademik hem davranışsal hem de genel benlik saygısı değerlerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir (Maïano ve ark., 2019).

Benlik algısına ilişkin araştırmalar, zihinsel engelli gençlerin ve bireylerin bir kısmının kendilerini engelli olarak tanımlamadıklarını, tanımlayanların ya da “farklı” olduklarının farkında olanların, zihinsel engelliliğe ilişkin olumsuz algılara sahip olduklarını ve bu tanıya sahip olmaya dair olumsuz duygular beslediklerini göstermektedir (Jones, 2012; Logeswaran ve ark., 2019). Zihinsel engelli bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olabilmeleri, gerçekçi bir benlik ve olumlu bir kimlik algısına sahip olmaları ile mümkündür. Self-determinasyon sahibi olmak, benliğe ilişkin gelişmiş ve olumlu algılar, ilişkili beceriler ve tutumlar aracılığıyla zihinsel engelli bireylerin, özellikle de ergenlerin yetişkin yaşamda ve toplumsal katılımda daha donanımlı olmasını sağlamaktadır. Araştırmalar engellerine ilişkin bilgiyi, güçlü ve zayıf yönlerini tanımayı, sorun çözmeyi ve öz-savunuculuğu konu alan bir self-determinasyon programına katılan zihinsel

engelli gençlerin, benlik algısı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını (Champbell-Whately, 2008); self-determinasyon düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal kabul algılarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir (Jones, 2012).

Self-determinasyon sahibi bireylerin sahip oldukları bir diğer davranış özelliği olan özerklik, bireyin tercihleri, ilgileri ve becerileri doğrultusunda, gereksiz müdahale veya etki olmadan bağımsız bir şekilde davranmasıdır (Wehmeyer, 1996). Zihinsel engelli bireylerin özerkliği, ebeveynler veya hizmet aldıkları kurumlardaki yapı ve ilişkiler aracılığıyla, düşük beklentiler veya güvenlik gerekçeleriyle kısıtlanma riski altındadır. Kişisel bakım, ev işleri, bütçe yapma, toplu taşıma kullanma, sosyal ve mesleki beceriler ile serbest zaman faaliyetlerini içeren günlük yaşam alanlarında özerkliği desteklenen zihinsel engelli çocuk ve gençlerin, self-determinasyon düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir (Sheppard ve Unsworth, 2011). Gündelik işlerini yapabiliyor olan çocuk ve gençlerin kendilerini becerikli ve yetkin hissetmeleri, dolayısıyla da yaşamlarının diğer alanlarını da kontrol etmeye dair daha fazla motivasyon duymaları muhtemeldir.

Self-determinasyona ilişkin araştırmalar, self-determinasyona sahip olmanın, okul yaşamına dair de birçok olumlu sonuçla ilişkili olduğunu göstermektedir. Zihinsel engelli, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi farklı tanı gruplarıyla yürütülen araştırmalar, self-determinasyonun daha gelişmiş akademik becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Fowler ve ark., 2007; Konrad ve ark., 2007; Shogren ve ark., 2012). Self-determinasyonu geliştirmeye yönelik müdahale programları, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermelerini, eğitsel ihtiyaçlarını fark etmelerini ve ifade etmelerini, amaç belirlemelerini ve bu amaçlara ulaşmanın yollarını öğrenmelerini sağlayarak akademik başarının artmasına katkıda bulunmaktadır.

Self-determinasyonun üniversite sürecindeki etkilerini ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Üniversite düzeyinde self-determinasyonu destekleyen kurumsal yapı ve müdahaleler, engelli bireylerin engelini ifade etmesini, destek hizmetleri ve düzenlemeleri talep etmesini ve kullanmasını, öğretim elemanları ile etkili

iletişim kurmasını, akademik ve sosyal faaliyetlere katılım göstermesini sağlamaktadır (Field ve ark., 2003; Finn ve ark., 2008). Üniversite eğitimi sürecinde self-determinasyonun özellikle öz farkındalık, öz savunuculuk, sorun çözme, amaç belirleme ve amaca ulaşma boyutlarının önemli olduğu; öğrencilere verilen öz savunuculuk eğitimlerinin, akademik başarıyı artıracak düzenleme ve hizmetlerin kullanımını sağladığı ortaya konmaktadır (Ju ve ark., 2017).

Self-determinasyonun yetişkin yaşama etkileri, istihdam ve yaşam koşulları bağlamında ele alınmaktadır. Self-determinasyon düzeyi yüksek olan zihinsel engelli bireylerin istihdam koşulları daha olumludur (Martorell ve ark., 2008). Mezun oldukları yıl self-determinasyon düzeyleri değerlendirilen zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan gençler, mezuniyet sonrasındaki yıllarda karşılaştırılmış; self-determinasyon düzeyi yüksek olan gençlerin anlamlı düzeyde daha fazla ailesinden ayrı ve bağımsız yaşamakta olduğu, mali bağımsızlığa sahip olduğu, daha fazla istihdama katıldığı ve daha olumlu sosyal haklara sahip olduğu görölmüştür (Wehmeyer ve Palmer, 2003). Shogren ve ark. (2015b) da, lisede müdahale programlarına katılan öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel engelli gençlerin, mezuniyet sonrasında istihdama ve topluma katılımı daha olumlu sonuçlara sahip olduklarını ve bu sonuçların zamana bağlı olarak etkisini sürdürdüğünü ifade etmektedir. Ayrıca, zihinsel engelli gençler ve yetişkinlerde yaşam kalitesi ile self-determinasyon arasında anlamlı olumlu ilişki bulunmaktadır (Lachapelle ve ark., 2005; Nota ve ark., 2007; Shogren ve ark., 2006). Lisedeki self-determinasyon, mezuniyetten bir yıl sonraki yaşam kalitesini anlamlı düzeyde yordamaktadır (Chao, 2017).

2.3.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Self-Determinasyonunu Etkileyen Bireysel ve Ekolojik Etkenler

Bireylerin self-determinasyon gelişimini ve self-determinasyonu desteklemeye yönelik yapılan müdahaleleri etkileyen bireysel ve çevresel etkenlere dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikle bireysel etkenlere ilişkin araştırma bulguları paylaşılmakta, ardından bireyin mikro-sisteminde yer alan

okul, aile, iş ve barınmaya ilişkin araştırmalar ele alınmaktadır. Son olarak da makro-sisteme ilişkin etkenlere yer verilmektedir.

Self-determinasyonun gelişimini etkileyen bireysel etkenlerden sıklıkla ele alınan, bireylerin IQ düzeyleri olmuştur. Çalışmalar, IQ düzeyinin self determinasyon ile ilişkili olduğunu göstermektedir ancak yapılan ileri analizler, bu ilişkinin zayıf ve karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır. Wehmeyer ve Garner (2003), IQ' nun da dahil olduğu dört değişkenden yalnızca seçim fırsatına sahip olmanın yüksek düzeyde self determinasyonu yordadığını ortaya koymuştur. Lee ve ark. (2012) da çevresel ve bağlamsal değişkenlerin, bireyin self-determinasyon düzeyini daha güçlü bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bireyin IQ düzeyinin, ev, okul ve iş ortamına ait değişkenleri yordadığı; bu ortamların da bireylere seçim yapma, karar verme, kendini ifade etme olanakları sağlama veya bu olanakları kısıtlama yoluyla bireylerin self determinasyon düzeyini etkilediği görülmektedir (Chambers ve ark., 2007). Araştırmalar, zihinsel engelli bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma potansiyeline sahip olsalar dahi onların yerine karar verilen düzenlemelerle çevrili olduklarını (Stancliffe, 2001; Stancliffe ve ark., 2000); self-determinasyon becerilerini kullanma olanağı olmayan sınırlayıcı ve ayrıştırılmış ortamlarda yaşadıklarını, eğitim aldıklarını veya çalıştıklarını göstermektedir (Hughes ve ark., 2013; Shogren ve ark., 2013).

Self-determinasyonun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular farklılık göstermektedir. Nota ve ark. (2007) zihinsel engelli yetişkin kadınların self-determinasyon düzeyinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamış iken, bir başka çalışmada erkeklerin self-determinasyon düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Soresi ve ark., 2004, akt., Nota ve ark., 2007). Wehmeyer ve Garner (2003) ise zihinsel ve gelişimsel engelli bireylerin self-determinasyon düzeyinde, cinsiyetler arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Self-determinasyon düzeyinin yaşla birlikte yükseldiği görülmektedir (Nota ve ark., 2011; Shogren ve ark., 2013) ancak yaşın self-determinasyonu yordayıcı bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Wehmeyer ve Garner,

2003). Nota ve ark. (2007) da yaşın yüksek ve düşük self-determinasyona sahip gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular, self-determinasyonun tek başına yaş ile değil, yaşam deneyimleri ve olanakların etkileşimi ile gelişebileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Nitekim daha küçük yaştaki bireyler, amaç belirleme, sorun çözme gibi becerileri kullanmak için daha az olanağa sahip olup, self- determinasyonu geliştirmeye yönelik müdahalelerin hedefinde de daha az yer almaktadır.

Self-determinasyonu ve self-determinasyonu geliştirmeye yönelik çabaları etkilediği ortaya konan bir diğer değişken de, bireylerin sahip oldukları sosyal davranışlardır. Öğrenme güçlüğü ve duygulanım bozukluğuna sahip lise öğrencilerinde işbirliği (örn. yönergelere uyma), kendini ifade etme (örn. akranlarıyla iletişim başlatma) ve öz-kontrol (örn. çatışma durumlarında öfkesini kontrol edebilme) boyutlarıyla değerlendirilen sosyal beceriler, self-determinasyon kapasitesini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Pierson ve ark., 2008). Benzer bir şekilde, Nota ve ark. (2007) de, selam verme, iltifat ve beğenileri uygun bir şekilde karşılama gibi temel sosyal becerilerin, zihinsel engelli bireylerde self-determinasyon düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır.

Walker ve ark. (2011), daha geniş anlamda *sosyal etkililik*, *sosyal sermaye* ve *sosyal içermenin*, self-determinasyonun gelişimini etkileyen aracı değişkenler olduğunu ifade etmektedir. Sosyal etkililik, sosyal becerileri, stratejileri ve davranışsal yeterlilikleri, yaşamsal amaçlara, tercih edilen yaşam kalitesine ve olanaklara (arkadaş edinmek, sosyal destek ağlarına katılmak, günlük rutinleri ve yaşamı yönetebilmek, müzakere edebilmek vb.) erişebilmek amacıyla kullanma yetisidir. Sosyal sermaye ise, bireyin yaşam kalitesini ve olanaklarını artıran, temel psiko-sosyal gereksinimlerini karşılamasını sağlayan formal ve informal sosyal ağları, ilişkileri, bağlantıları ve işbirliklerini ifade etmektedir. Sosyal içirme ise, engelli bireylerin okuldaki, istihdamdaki ve toplumdaki sosyal kabulleridir. Birey ne kadar sosyal olarak içerilir ise, self-determinasyon davranışlarını ifa etme olanağı; tercihlerini, ilgilerini, istek ve arzularını keşfetme deneyimi artar. Bu üç değişken birbirleri ile ilişkilidir. Bireyin sosyal etkililiği sosyal sermayesinin

gelişmesini etkiler; sosyal sermaye de bireyin kapsayıcı ortamlara erişme olanağını artırır.

Sınırlayıcı ortamlar, self-determinasyona yönelik müdahaleleri etkileyen çevresel değişkenlerden biridir. Sınırlayıcılıktan kast edilen, bu ortamların yalnızca fiziksel özellikleri değildir. Ortamlardaki erişilebilirlik olanakları gibi fiziksel özellikler, bireylerin seçim seçeneklerini ve self-determinasyonlarını etkilemektedir ancak daha da önemlisi, bu ortamların işleyişi ile ilgili düzenlemeler ve kurallardır (Walker ve ark., 2011).

Korumalı işyeri ya da atölye gibi ayrıştırılmış iş ortamlarına kıyasla, toplum temelli, açık istihdam modelleri; bakım kurumu ya da grup evi gibi toplu yaşam alanlarına kıyasla da, bireyselleştirilmiş yaşam alanları, evler ya da gündüz bakım merkezleri, zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır (Nota ve ark., 2007; Stancliffe ve ark., 2000; Wehmeyer ve Bolding, 2001). Bu bulgular, bireylerin zeka düzeyleri veya uyum davranışları istatistiksel açıdan kontrol edildiğinde de geçerliliğini korumaktadır. Kurumların türlerinin, bireysel özelliklerden bağımsız olarak kişisel kontrol düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Emerson ve ark., 2000; Stancliffe ve Keane, 2000). Bağımsız, yarı bağımsız ve az sayıda kişi barındıran yaşam alanları, seçim olanakları ve özerklik açısından daha az sınırlayıcı olmaları itibarıyla self-determinasyona olumlu katkıda bulunmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonunu desteklemeye yönelik müdahalelerin uygulandığı eğitim ortamlarının kapsayıcılığı ve programların genel eğitime entegre olup olmadığı da önemli görülmektedir. Ayrıştırılmış bir ortamda ve genel eğitim müfredatından bağımsız bir şekilde desteklenen becerilerin, genellenemesinin mümkün olmadığı vurgulanmaktadır (Cowley ve Bacon, 2013).

Zihinsel engelli bireylere barınma hizmeti veren kurumlardaki mali kısıtlılıklar, çalışan sayısının azlığı, çalışanlar ve bireyler arasındaki katı hiyerarşi, uyku saati, yemek, serbest zaman gibi konularda katı kurallar, çalışanların self-determinasyona ve zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon kapasitesine ilişkin önyargıları, bu kurumlarda barınan bireylerin self-determinasyonu

önündeki engellerdir (Vaucher ve ark., 2020).

Engelli bireylerin uygun ve yeterli destek sağlandığı takdirde self-determinasyon kapasitelerinin geliştiği bilinmektedir. Engelli bireylerde self-determinasyon geliştirmek için farklı ve çok yönlü çabalar gereklidir. Okul temelli uygulamalar, bu çabaların büyük ve önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çünkü self-determinasyona ilişkin becerilerin edinimi ve kullanımı, self-determinasyonun belirli bir müfredat dahilinde, sistemli bir şekilde desteklenmesi ile mümkündür. Bu doğrultuda okul temelli, beceri öğretimi odaklı birçok müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmış olup bu programları değerlendiren meta-analiz çalışmaları, müdahalelerin etkili sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Algozzine ve ark., 2001; Burke ve ark., 2018; Cobb ve ark., 2009).

Okul ortamına ilişkin düzenlemelerin ve müdahalelerin self-determinasyona olan etkileri sıklıkla araştırılmıştır. Zhang (2001), özel eğitim sınıfında eğitim gören hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerinden daha fazla self-determinasyon olanağına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Beklenenin aksine olan bu bulgu, genel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilerin self-determinasyonunu nasıl destekleyeceğine dair yeterli bilgilerinin olmaması ile açıklanmaktadır. Daha yakın tarihli araştırmalar ise, kaynaştırma deneyimlerinin self-determinasyon üzerinde yordayıcı olduğunu göstermektedir (Carter ve ark., 2013; Shogren ve ark., 2013). Self-determinasyonun okul temelli müdahaleler yoluyla desteklenmesi, zihinsel engelli öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimleri (Lee ve ark., 2008) ve self-determinasyon düzeyleri (Williams- Diehm ve ark., 2008) üzerinde olumlu etkiler göstermektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim ve yetişkinliğe geçiş programlarının hazırlık süreçlerine ilişkin eğitimler de zihinsel engelli öğrencilerin planlama sürecindeki aktif katılımını ve self-determinasyon düzeylerini artırmaktadır (Martin ve ark., 2006; Test ve ark., 2004).

Öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada, engelli bireylerde self-determinasyonun geliştirilmesinin faydasına ve önemine ilişkin algının, öğretimde kullanılan stratejilerin ve öğretimin düzeyinin, öğrencilerin engel düzeyine göre anlamlı

ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Hafif düzeyde zihinsel engelli olan bireylerin öğretmenleri, seçim yapmak dışındaki tüm self-determinasyon öğelerinin öğretimini ve bu öğretimin okul başarısına olan katkısını, ağır zihinsel engelli bireylerin öğretmenlerinden daha anlamlı bulmaktadır. Ağır zihinsel engelli bireylerin öğretmenleri, öğrencilerine self- determinasyona ilişkin becerilerin öğretiminin faydalı olmayacağını, öğrencilerin daha öncelikli olarak başka alanlarda eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. (Wehmeyer ve ark., 2000). Shogren ve ark. (2007) da öğrencilerin engel düzeylerinin self-determinasyon kapasitelerine ilişkin öğretmen algısını, dolayısıyla da öğrencilere sağlanan olanakları etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin engel düzeyine bağlı algıları, self-determinasyona ve öğretime ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları ile açıklanmaktadır. Thoma ve ark. (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun self-determinasyon kavramına aşina olduğu ancak öğretim yöntemlerini yeterince bilmedikleri ortaya konmaktadır. Nitekim, self-determinasyon öğretime ilişkin eğitim alan ve öğretimi uygulayan öğretmenler, zihinsel engel düzeyinden bağımsız olarak öğrencilerinin self-determinasyon kapasitelerini ve olanaklarını, kontrol grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olarak değerlendirmektedirler (Shogren ve ark., 2014).

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 yapısal olanaklar da önemlidir. Field ve Hoffman (2002) araştırmalara, uzman görüşlerine ve görüşmelere dayanarak, self-determinasyona ilişkin bilgi, beceri ve tutumları destekleyen bir okul ortamında bulunması gereken özellikleri içeren göstergeler oluşturmuşlardır. Bu göstergeler self-determinasyonu destekleyen bir okul ortamında çalışanlar, aileler ve öğrencilerin eğitsel planlama ve karar süreçlerine katılım gösterebildiklerini; öğrencilerin self-determinasyonu olanaklar, öğretim programları ve çalışanları model alma aracılığıyla öğrenip deneyimleyebildiklerini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde zihinsel engelli gençlerin eğitim aldığı özel eğitim meslek okullarında görev yapan eğitimcilerle yürütülen bir araştırmada eğitimciler, bu okullarda eğitim alan hafif zihinsel engelli gençlerin büyük çoğunluğunun self-determinasyon hakkına, olanaklarına ve becerilerine sahip olmadığını ifade etmektedir. Eğitimciler okul ortamına ilişkin değerlendirmelerinde, öğretim programında self-determinasyona ilişkin becerilerin yer almıyor olduğunu, gençlere okullarda karar alma mekanizmalarına katılım veya seçim olanakları sunulmadığını, fazlaca yapılandırılmış bir eğitim ortamının bulunduğunu ve gençlere sunulan olanakların da eğitimcilerin kişisel inisiyatifleri doğrultusunda sunulduğunu dile getirmektedir (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024).

Self-determinasyonun özellikle erken dönemden itibaren edinimi ve gelişiminde önemi vurgulanan ailelere ve ev ortamına ilişkin araştırmalar, ebeveynlerin self-determinasyona ilişkin algı ve tutumlarına, self-determinasyona ilişkin ev ortamındaki uygulamalarına ve kurumlarla olan işbirliklerine yöneliktir.

Zihinsel ve gelişimsel engelli bireyler, aileleri ve uzmanlarla yürütülen, yaşam kalitesine ilişkin çok uluslu bir çalışmada, engelli bireyler yaşam kalitesinin göstergelerinden biri olan self-determinasyonu, aileler ve uzmanlardan daha önemli bulduklarını ifade etmiştir. Aileler ve uzmanlar ise sekiz yaşam kalitesi göstergesi arasında en az puanı self-determinasyona vermişlerdir (Schalock ve ark., 2005). Öte yandan ebeveynlerin self-determinasyona ve öğretimine önem verdiklerine ilişkin bulgular da mevcuttur (Carter ve ark., 2013; Grigal ve ark., 2003). Zihinsel engelli bireylerin de ebeveynlerinin aşırı korumacı, çocuk muamelesi yapan, mahremiyeti ihlal eden tutumlarını, self-determinasyonun önündeki engeller olarak değerlendirdiği görülmektedir (Shogren ve Broussard, 2011; Vaucher ve ark., 2020). Türkiye’de hafif zihinsel engelli gençlerle çalışan eğitimcilerin de aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarını, gençlerin self-determinasyonu önündeki engellerden biri olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024). Ayrıca ebeveynlerin aşırı korumacı ebeveynlik stilleri ile gelişimsel ve zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde olumsuz ilişki bulunmaktadır (Meral ve ark., 2023).

Eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının ilgilerini ifade etmelerine, yaşamlarını etkileyen günlük kararları almalarına ve kişisel hedefler belirlemelerine daha fazla olanak sağladıkları (Zhang, 2005); ebeveynlerin yaşadıkları bölgelerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerine göre değişen habituslarının, zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyonlarını destekleme düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir (Meral ve ark., 2023). Self-determinasyonun ev ortamında ne tür stratejiler ile desteklendiğine (Brotherson ve ark., 2008); ebeveynlere ve okul-aile işbirliğine yönelik tavsiyelere yer veren çalışmalar da bulunmaktadır (Lee ve ark., 2006; Shogren ve Turnbull, 2006; Weir ve ark., 2011).

Ebeveynlerin self-determinasyonu destekleme eğilimlerinin kültürler arasında farklılık gösterdiği de ortaya konmaktadır (Zhang, 2005; Zhang ve ark., 2005). Kültür, self-determinasyonu ve self-determinasyonu desteklemeye yönelik müdahaleleri etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Self-determinasyon kavramı ve self-determinasyonu desteklemeye yönelik uygulamalar, bireyselliğin ve özerkliğin önemli değerler olarak kabul görüldüğü kültürlerde geliştirilmiştir. Ancak 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 ve ark., 2011). Farklı kültürlerle yürütülen çalışmaları derleyen Shogren (2011), Diné, Kore ve Japon kültürlerinde self-determinasyon davranışında bireysel amaçlardan ziyade aile ve topluluk amaçlarının vurgulandığını ortaya koymaktadır. Analiz edilen çalışmalarda ortak olan bulgu, kültürün self-determinasyon üzerinde etkili olduğu; ancak bu etkinin bireyden bireye, aileden aileye farklılık gösterebildiğidir. Çünkü kültürel kimlik çok yönlüdür ve birçok etken tarafından (ırk/etnisite, eğitim, göçmenlik statüsü vb.) şekillendirilmektedir. Kültürün bu etkisi sebebiyle de self-determinasyonu desteklemeye yönelik müdahalelerin bireyselleştirilmiş, esnek ve kültüre duyarlı olması önerilmektedir.

Batılı ülkelerde self-determinasyona yönelik müdahalelerin marjinalleştirilmiş, farklı kültürlerle ve ırklara sahip engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ifade

edilmekte, bu da hizmetlerin eğitim ve sosyal hizmetler çalışanlarının kontrolünde olmasına, engeli bireyler ve ailelerinin sahip olduğu değerlerin ve self-determinasyon algısının bilinmemesine bağlanmaktadır (Smith ve Routel, 2009). 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 olumlu yönde ilişkisini gösteren araştırma bulgularından hareketle kolektivizmden bireyselliğe yönelik bir eğilimin olduğu; self-determinasyona ilişkin bulgular değerlendirilirken ve müdahaleler planlanırken her ailenin kendi kültürel kodlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Meral ve ark., 2023).

Baskı ve ayrımcılık deneyimleri, bireylerin self-determinasyon geliştirmelerini etkileyen bir diğer değişken olarak tanımlanmaktadır. Baskı altındaki bireyler, yaşamlarındaki kontrolü ele almak için yeterli kapasiteye sahip olmadıkları yönünde bir algı geliştirmektedirler. Engelli bireylerin büyük çoğunluğu da, eğitim, istihdam, toplumsal yaşam olmak üzere hayatın birçok alanında ayrımcılığa maruz kalmakta, kısıtlayıcı ve seçim özgürlüğü olmayan yaşam koşullarına sahip olmaktadır (Wehmeyer ve ark., 2011). Bu koşullar, zihinsel engelli bireylerin baskıyı içselleştirmelerine sebep olmakta, self-determinasyon sahibi olabileceklerine ilişkin algı ve inançlarını olumsuz etkilemektedir.

Eleştirel engellilik çalışmaları, engelli bireylere yönelik baskı ve ayrımcılığı sağlamlılık kavramı ile açıklamaktadır. Sağlamlılık, üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı olmamakla birlikte, genel olarak engelli bireylere yönelik basmakalıp yargılar, önyargı, ayrımcılık ve sosyal baskı olarak tanımlanmaktadır (Bogart ve Dunn, 2019). Sağlamlılık, sahip olunan veya değer verilen yeteneklere dayanan, kişinin kendisine, bedenine, diğer insanlarla, türlerle ve çevreyle ilişkisine ve diğerleri tarafından nasıl algılandığına dair bir dizi inanç, süreç ve pratiktir. Sağlamlılık, türe özgü birtakım normatif yeteneklerin tercih edilmesi olup, bu yeteneklere "daha az" sahip olan ya da "kusurlu" olarak görülen engelli bireylere yönelik ayrımcılığa sebep olmaktadır (Wolbring, 2005, akt., Wolbring, 2008).

Sağlamlılık, yalnızca bireysel bir tutum olmayıp, ayrıştırıcı ve dışlayıcı yasa ve

kurumları şekillendiren, okullardaki, kurumlardaki, iş ve konut piyasasındaki dezavantajları meşrulaştıran bir ideolojidir (Dunn, 2019).

Sağlamcı varsayımlar ve tutumlar, engelli bireylerin yapabilirliklerinin göz ardı edilmesine, engelli olmayan akranlarına kıyasla yoğun yetişkin kontrolü ve gözetimi altında yaşamalarına, yetişkin rollerine ve eylemlerine dair olanaklara erişememelerine sebep olmaktadır. Engelli bireylerin ebeveynleri veya bakım çalışanları tarafından çocuk gibi, bağımlı, yetersiz olarak algılanması ve engelli bireylere dair düşük beklentilere sahip olunması, onlara sunulan seçenekleri sınırlandırmakta; çoğu engelli birey, yaşam tarzlarını, kimliklerini ve ulaşmak istedikleri noktayı göz ardı eden, kendileri için anlamlı olmayan sınırlı seçeneklerle karşı karşıya kalmaktadır (Ingimarsdóttir ve ark., 2023).

Self-determinasyonuna dair bir diğer makro bakış açısı, Mithaug (1996: 11) tarafından ortaya konmuştur. Mithaug (1996: 11), self-determinasyonun tüm bireylerin hakkı olduğuna ancak hak ve kapasite arasındaki uyumsuzluğun sisteme dair bariyerlerden ileri geldiğine dikkat çekmiştir. Tüm toplumlarda engelli bireyler gibi self-determinasyon kapasitesi yetersiz olan bireyler olduğunu; bireylerin self-determinasyon kapasitesini geliştirecek olanakların toplumda eşitsiz dağıldığını; bu nedenle bazı bireylerin hem kapasite hem de olanak açısından yetersiz kaldığı için self-determinasyon hakkını deneyimleyemediğini ifade etmiştir.

Son olarak self-determinasyon kavramının engellilik alanındaki görünürlüğünü sağlayan öz- savunuculuk hareketinin, self-determinasyonun edinilmesine ve gelişimine olan etkisini vurgulamak gerekmektedir. Zihinsel engelli bireyler, öz-savunuculuk toplantılarına, konferanslarına, seminerlerine ve eğitimlerine katılmanın; öz-savunuculuk yapan, zihinsel engelli olan veya olmayan güvenilir kişilerle informal yollarla bir araya gelmenin veya onların rehberliğinin, self-determinasyonu öğrenmelerine ve deneyimlemelerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir (Shogren ve Broussard, 2011). Hak temelli sivil toplum oluşumlarının varlığı ve zihinsel engelli bireylerin bu oluşumlarda yer almaları, self-determinasyonun edinilmesine ve self-determinasyona yönelik bariyerlerle

mücadeleye katkıda bulunmaktadır.

2.4. SOSYAL HİZMET VE SELF-DETERMİNASYON

Self-determinasyon, 20. yüzyılda milletlerin kendi kaderlerini tayin etmesi ile tanımlanan bir uluslararası hukuk ilkesi olarak ortaya çıkmış iken, aynı yüzyılın başında sosyal hizmet ve sosyal refah disiplini, bu terimi müracaatçıların kendilerine sunulan hizmetlerin türü üzerinde söz sahibi olma hakkını ifade etmek için kullanmaya başlamışlardır. Bu kavram sosyal hizmet disipliniinde, yalnızca hizmet sunumuna ilişkin bir hak olarak görülmekle kalmamakta, bireylerin seçim yapma ve karar verme, özerklik sahibi oldukları hayatlar yaşama haklarına duyulan saygı ve değeri ifade etmektedir (Wehmeyer, 2018). Ulusal ve uluslararası mesleki kuruluşların etik kodlarında da çeşitli tanımlarla yerini bulan self-determinasyon, genel olarak bir 'hak', 'ihtiyaç' ve 'ilke' olarak tanımlanmakta; geliştirilmesi, sosyal hizmetin temel vazifelerinden biri olarak görülmektedir (Furlong, 2003).

Self-determinasyonu daha iyi anlamak için özerklik kavramına da yakından bakmak gerekmektedir. Özerklik, ahlaki açıdan bağımsız oluşu ifade ederken self-determinasyon, bireyin dışsal bir zorlama veya baskı olmaksızın karar verebilme ve eyleme geçebilme hakkını ifade etmektedir. Self-determinasyon, özerkliğin hayata geçirildiği durumdur. Self-determinasyon bağlamında özerklik, bireyin dışsal etkenlerden tamamen bağımsız bir şekilde karar vermesi ya da sınırsız bir seçim hakkının olması anlamına da gelmemektedir. Bireyin dışsal etkenleri onaylaması ve kabul etmesidir (Ryan ve Deci, 2006). Sosyal hizmette, bireyler özerklik sahibi varlıklar olarak görülmekte; sosyal çalışmacının değerlerinin, inançlarının ve beklentilerinin müracaatçılara empoze edilmesi sınırlandırılmaktadır. Self-determinasyon, ortak bir amaç üzerinde uzlaşmak; müracaatçının değerleri, inançları, düşünceleri ve tercihleri ile sürece dahil olmasıdır.

Sosyal hizmet literatüründe self-determinasyonun tek bir tanımı üzerinde uzlaşmamakla birlikte Rothman (1989), sosyal hizmet literatüründe self-

determinasyonun gerekliliğine dair yaygın bir şekilde sunulan gerekçeleri bir araya getirmiştir. Self-determinasyon, sosyal hizmet literatüründe çoğunlukla etik bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısında self-determinasyon, teknik ve uygulamaya dair bir ilke değil, mutlak bir hak olarak görülmektedir. Diğer bir yaklaşıma göre self-determinasyon, uygulamaya dair işlevsel bir araçtır. Müracaatçının sürece katılımını, motivasyonunu, işbirliğini, dolayısıyla da amaçlara ulaşılmasını sağlar. Self-determinasyon, politik ve duygusal özgürleşme için de bir araç olarak da tanımlanmıştır. Bireyleri veya grupları baskı ve tahakküm karşısında güçlendiren bir sosyal değişim aracıdır. Ayrıca self-determinasyon, sosyal çalışmacı müracaatçı ilişkisindeki güç dengesizliğini de ortadan kaldırmakta, sosyal çalışmacının baskı ve eşitsizlik yaratan koşulları empoze etmesine ve sosyal kontrol aracı olmasına engel olmaktadır.

Yardım almak ya da almamak, iyileşmek veya iyileşmemek, gelişim veya gerileme göstermek gibi bazı kararların yalnızca bu kararlardan etkilenen kişiler tarafından verilebileceğinden hareketle self-determinasyonun, haktan ziyade varoluşsal bir gerçeklik olarak da tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca modern toplumda bireysel özgürlüklerin sınırlandığı, bireylerde çaresizlik, bağımlılık veya yabancılaşma hislerinin yaygınlaştığı ifade edilmekte; self-determinasyonun bireyi bu yabancılaşmadan koruyan bir araç olduğu savunulmaktadır (Rothman, 1989).

Self-determinasyonun sosyal hizmet alanında önem kazanması, politik, ideolojik ve mesleki birtakım etkenlere dayanmaktadır. Politik etkenler, 1920'lerde ve 30'larda Avrupa'da güç kazanmaya başlayan totaliter rejimlere bir tepki olarak, Amerika'da bireysel özgürlüklere değer veren yaklaşımların doğmasıdır. İdeolojik etkenler, yenilikçi sosyal çalışmacıların sosyalizmin etkisiyle sosyal hizmetin demokratik toplumdaki rolünü sorgulamasını; eşitlikçi olmayan, müracaatçıların self-determinasyonunu sınırlandıran bir toplum düzeninde, sosyal çalışmacıların da rolünün müracaatçıları kontrol etmekle sınırlı kaldığı tartışmalarını içermektedir. Mesleki etkenler de, mesleğin profesyonelleşmeye başlaması ve psikodinamik yaklaşımın meslekteki ağırlığı ile ilgilidir. Bu yaklaşımda uzmanın

dinamik ve pasif rolde oluşu ve müracaatçının kendi içsel seçimlerini yapmak konusundaki özgürlüğü vurgusu, self-determinasyonun mesleğin gündemine girmesinde bir diğer etkidir (Feedberg, 1989).

Yirminci yüzyılın ortalarında mesleki etik ve standartlar yoğun bir şekilde tartışılmaya başlamış, Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (National Association of Social Workers)'nin kurulmasıyla birlikte ilk etik kodlar geliştirilmiştir. Etik kodlarda self-determinasyon, aşağıdaki güncel haline çok benzer bir şekilde tanımlanmıştır (Akbar, 2011).

“Sosyal çalışanlar, müracaatçıların self-determinasyon hakkına saygı duyar ve bunu geliştirir, müracaatçıların amaçlarını belirlemelerine ve netleştirmelerine yardımcı olur. Sosyal çalışanlar müracaatçıların eylemlerinin veya muhtemel eylemlerinin kendilerine veya başkalarına ciddi, öngörülebilir ve olası riskleri olduğuna kanaat getirdikleri takdirde self-determinasyon hakkını sınırlandırabilirler” (National Association of Social Workers, 2017).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, engelli hakları alanında bağımsız yaşam, öz savunuculuk ve güçlendirme hareketinin hız kazanmaya başlaması ile self-determinasyonun önemi daha fazla vurgulanır olmuştur. Aynı yıllarda sosyal hizmet alanında da eleştirel sosyal hizmet ve güçlendirme yaklaşımlarının etkisiyle self-determinasyon, güç kavramı ile ilişkilendirilmeye; bireyin baskı karşısında özgürleştirilmesinin ve güçlendirilmesinin bir aracı olarak tanımlanmaya başlamıştır (Murdach, 2011). Self-determinasyonun özellikle sağlık ve rehabilitasyon alanında çalışan sosyal çalışanlar için önemi vurgulanmaya başlamış; engelli bireylerle yürütülecek etkili bir sosyal hizmet çalışmasının, engelli bireylerin seçim olanaklarını artırmayı; engelli bireyleri, self-determinasyon ihtiyacını anlamayan ve buna değer vermeyen uzmanlar, bürokratlar ve kurumlarla daha etkili bir şekilde baş edebilmeye hazırlamayı; engelli bireyleri, konumlarını iyileştirecek politika ve programlar üzerinde düşünceleri için harekete geçirmeyi içermesi gerektiği ifade edilmiştir (Beaulaurier ve Taylor, 2001).

Yine 1990'lı yıllarda insani hizmetler alanında medikal- rehabilitasyon

paradigmasına alternatif olarak gelişmeye başlayan bağımsız yaşam paradigması ve tüketici hakları hareketi, engellilere yönelik hizmetlerin planlanmasında ve sunumunda sosyal çalışmacıların da dahil olduğu uzmanların belirleyiciliğinin sorgulanmasına; paternalizm- self determinasyon ikilemi tartışmalarının ve müracaatçı merkezli hizmetlerin gündeme gelmesine sebep olmuştur (Tower, 1994). Paternalizm, farklı tanımları olsa da genel olarak kişinin “iyiliği” ve faydası gerekçe gösterilerek, kişi adına kararlar alınması, iradesi dışında davranılması veya davranmaya yönlendirilmesi, özetle kişinin özerkliğinin ihlal edilmesidir ve sosyal hizmette self-determinasyon konusunda önemli bir ikilem konusudur. Paternalizm, sosyal hizmette müracaatçının istediğini yapmasına engel olarak, bilginin manipülasyonu yoluyla (yanlış veya yanlış yönlendirici bilgi vermek, bilgiyi gizlemek) veya müracaatçının güvenini kullanarak onu ne yapılması gerektiği konusunda manipüle etme yoluyla uygulanmaktadır. Uzmanların paternalizm için birçok gerekçeleri olmakla birlikte zihinsel engellilik de bu gerekçelerden biridir (Abramson, 1985).

Günümüzde self-determinasyon hem müracaatçı-sosyal çalışmacı ilişkisi ya da hizmet sunumu bağlamında, hem de yaşamın tüm alanlarını kapsayan bir hak ve bireye özgü, bilgi ve beceri temeli olan bir kapasite olarak değerlendirilmektedir (Gilson ve Depoy, 2004). Self-determinasyonun sosyal hizmet bağlamında yalnızca bireye özgü bir kapasite olarak kavramsallaştırılması sınırlıdır çünkü bu kapasite, kurumsal politikalar (belirli bir hizmet modeline sahip olma, belirli faaliyetlere olanak verme vb.) ya da bireye özgü durumlar (sağlık, engellilik, yaş vb.) çerçevesinde kullanılabilir. Daha geniş bir yaklaşımla self-determinasyon, bireylerin aldıkları hizmetlerin çeşitli aşamalarına katılım sürecini ifade etmektedir ki bu süreç, bireysel kapasitenin kullanılmasını ve desteklenmesini de içermektedir. Sosyal çalışmacılar, müracaatçıların self-determinasyonunu geliştirmek için sosyal çalışmacı- müracaatçı düzeyinde ve kurumsal düzeyde çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler, bir yandan müracaatçıların self-determinasyon kapasitelerini desteklemeyi (söz hakkı tanımak, eğitim vermek, seçim olanakları sunmak), diğer yandan da geliştirici ya da engelleyici çevresel etkenlere yönelik müdahalelerde bulunmayı içermektedir

(Chaumba ve Locklear, 2021).

Müracaatçının self-determinasyonunu desteklemede uygulamaya dair birtakım güçlükler bulunmaktadır. Bu güçlükler Rothman (1989) tarafından, karar verme kapasitesinde sınırlılık, çevresel kısıtlamalar, çakışan değerler ve mesleki konular olarak derlenmiştir. Çocuklar, yaşlılar, hasta veya zihinsel engelli bireyler, yanlış bilgilendirilmiş veya ilgisiz müracaatçılar karar verme kapasiteleri sınırlı bireyler olarak değerlendirilmekte; bazı müracaatçıların seçenekler karşısında kararsızlığa düştükleri veya donup kalabildikleri ifade edilmektedir. Hangi müracaatçının hangi hizmeti alabileceği, sosyal çalışmacıların faaliyetleri veya müracaatçıların almış oldukları hizmete bağlı olarak yerine getirmeleri gereken yükümlülükler gibi yasalarla düzenlenen konular da bireylerin self-determinasyonunu sınırlandırmakta veya şekillendirmektedir. Kurumların sosyal kontrol işlevi, sosyal çalışmacıların da hizmet sunumundaki otoriter yaklaşımları self-determinasyonu sınırlandıran etkenler olarak tartışılmaktadır. Bir diğer güçlük, sosyal hizmetin doğası gereği uygulamada karşı karşıya kalınan değer çatışmaları ve self-determinasyonun bu değerler arasındaki önceliğine göre karar verilmesi gerekliliğidir. Ayrıca sosyal çalışmacıların fazla yönlendirici ve kontrol edici olmalarının yanı sıra, self-determinasyonu gerekçe göstererek mesleki sorumluluğu göz ardı edecek derecede eylemsiz kalmaları da müracaatçıların ve ilişkide oldukları bireylerin zarar görmesi riskini barındırmaktadır. Tüm bunlar self-determinasyona dair daimi güçlüklerdir.

Sosyal hizmet uygulamasında self-determinasyonun hayata geçirilmesini etkileyen güncel gelişmeler ise Wolfer, Hodge ve Steele (2018) tarafından derlenmiştir. Yazarlar son yıllarda meslekte bilime ve bilimsel determinizme olan eğilimin arttığını ve yoksulluk, şiddet gibi olguların birtakım nedenlere bağlı olduğuna dair deterministik açıklamaların giderek daha fazla benimsendiğini ifade etmektedir. Bu durumun da insan davranışına olan bakış açısını şekillendirdiği, insan iradesi ve seçim yapma özgürlüğü gibi kavramları güçsüzleştirdiği ve self-determinasyona zarar verdiği ifade edilmektedir. Kanıta dayalı uygulamaların önem kazanmasının, daha etkili uygulamaların yapılmasını sağlamanın yanı sıra sosyal çalışmacıların daha fazla inisiyatif aldığı, kontrol

sahibi olduğu, daha tanımlı uygulamalara yol açtığı savunulmaktadır. Sosyal hizmetlere ayrılan sınırlı kaynakların, müracaatçıların seçeneklerini sınırlayarak daha kısa süreli ve sınırlı seçenek içeren hizmetler almalarına yol açtığı ifade edilmektedir. Ayrıca mesleki uzmanlaşmaya dair artan vurgunun da paternalistik yaklaşımlara yol açtığı, müracaatçıların karar alma veya hizmetleri yönlendirme konusundaki yetersizliği varsayımını güçlendirdiği, sosyal çalışmacıların ve kurumların, müracaatçılar üzerinde daha fazla güç ve otorite kullanmasına neden olduğu ifade edilmektedir.

Self-determinasyonun farklı kültürlerdeki anlamı farklılık gösterebilmekte, karar almada bireyden çok topluluğun önceliklendirildiği toplumlarda self-determinasyonun hayata geçirilmesi güçleşmektedir (Wolfer, Hodge ve Steele, 2018). Ülkemizde de ailenin ve toplumun kişi üzerindeki görüşleri önem taşımakta, bireysel kararlar grup etkisiyle verilebilmektedir. Sosyal hizmet mesleği kültürel bağlamdan bağımsız icra edilemeyeceği için müracaatçıların self-determinasyonunu desteklerken, self-determinasyonu ihlal eden bu tür eğilimlerin kültürel anlamını, self-determinasyonun mevcut kültürde ne anlama geldiğini, müracaatçılarla birlikte belirlemek gerekmektedir (Şahin, 2009).

2.5. SOSYAL HİZMET VE ZİHİNSEL ENGELLİLİK

Sosyal hizmet, insan haklarını ve sosyal adaleti temel alması, bireyi çevresiyle birlikte ele alan bütüncül yaklaşımı ve self-determinasyon hakkına vermiş olduğu önem ile engellilik alanında önemli rollere sahip olan bir meslek ve disiplindir. Sosyal hizmet mesleği, engelli bireylerin ve ailelerin işlevselliklerinin artırılması, haklarının korunması, psiko-sosyal açıdan desteklenmesi, engelli bireylere yönelik uygun hizmet modellerinin oluşturulması, var olan hizmetlerin geliştirilmesi konusunda çalışan en temel meslek gruplarından biridir. Mesleğin bir insan hakları mesleği olması, özellikle hak savunuculuğu konusunda eşsiz bir konumda olmasını sağlamaktadır (İçağasıoğlu Çoban, 2020).

Ancak tarihsel olarak bakıldığında sosyal hizmetin geleneksel olarak engelliliği bireysel bir sorun olarak gören medikal modeli benimsediği; engelli

“müracaatçılara” veya “hastalara” hastanelerde, sosyal hizmet kuruluşlarında veya ruh sağlığı merkezlerinde hizmetler sunulduğu ifade edilmektedir (Mackelprang, 2010). Engelli bireylerin 1970’li yıllardan itibaren eşit ve tam vatandaşlık taleplerinde bulunmaya başlaması ve sosyal modelin yaygınlaşması, sosyal hizmette engellilik bakış açısı ve uygulama üzerinde dönüştürücü etkiler yaratmıştır. Engelli bireyler karar verme kapasitelerinin tanınması ve kendilerine sağlanan desteklerin kişiselleştirilmesi yönünde taleplerde bulunmuşlar; hizmetlerin sunumunda bireyselleştirilmiş fonlama, destekli karar verme ve birey merkezli planlama gibi mekanizmalar gündeme gelmiştir. Hizmet sunumundaki bu eğilimler sosyal hizmette self-determinasyon olarak tanımlanmış; hem uygulama hem de politika düzeyinde sosyal hizmetin de müdahale alanına gereken önemli değişiklikler olmuştur (Stainton ve ark., 2010).

Zihinsel engellilik alanında da iki önemli gelişme olan kurumsuzlaştırma ve topluma kazandırma (deinstitutionalization) ile normalleştirme, sosyal hizmet uygulamasında önemli değişikliklere sebep olmuştur. Sosyal hizmet, bu iki gelişmeyi de kendi amaçları ve değerleri ile örtüşmesi dolayısıyla benimsemiştir. Kurumsuzlaştırmanın yaygınlaşmaya başlaması ile sosyal çalışmacılar toplum merkezli kurumlarda çalışmaya; müracaatçıların toplum hizmetlerinden ayrımcılığa uğramadan faydalanabilmeleri için kurumlara karşı savunuculuk yapmaya başlamışlardır (Logan ve Chang, 2001).

Engelli bireylere hizmet sağlayan sosyal çalışmacıların, yetenek ve insanlığın eşleştirilmesine karşı çıkmak, hali hazırda marjinalleştirilmiş gruplara baskı uygulamamak, engelli deneyimleri yoluyla şekillenen bilgiye hâkim olmak, iş birliklerini, topluluk oluşturmaya ve politik eylemi desteklemek, kendi yaşamlarını, engellilik tanılarının herkes için bir sosyal kontrol ve gözetim aracı olduğunun farkında olarak değiştirmek (potansiyel engelli olmaktan korkarak yaşamamak), daha adil bir toplumun faydalarını ve hepimizi özgürleştirecek seçenekleri ortaya koyabilmek için engelli bireylerle ve engellilik deneyimiyle ilgili varsayımlarının farkında olmaları önerilmektedir. Bu da sosyal hizmetin engellilik çalışmaları alanı ile ilişkisini güçlendirmesi yoluyla mümkün olacaktır. Engellilik çalışmaları alanı, engelli bireylere yönelik baskıya, engelliliğin insan çeşitliliğinin bir parçası

olduğuna dair anlayış geliştirerek karşı çıkmakta, çeşitliliğe yüklenen kültürel anlamları sorgulamaktadır. Ayrıca engellilik çalışmaları, ayrımcı uygulamaların altında yatan, onları yeniden üreten ve meşrulaştıran sağlamcılığı sorgulamakta ve ortaya çıkarmaktadır. Özellikle baskı karşıtı sosyal hizmetin, toplumun ve kurumların bakış açılarının altında yatan sağlamcı ideolojileri tanımak ve ortadan kaldırmak noktasında, engellilik çalışmalarının yöntemlerinden faydalanması önerilmektedir (Jivraj ve Ignagni, 2015).

Engellilik alanı ve sosyal hizmetin bütünleşmesi, engelli bireylere yönelik sosyal hizmet çalışmalarının engelli haklarını, savunuculuğu ve güçlendirmeyi temel alması ile mümkündür. Güçlendirme ve hak temelli bakış açısı, bireysel ve toplumsal anlamda engelli bireylerin durumunu anlamayı, doğru yorumlamayı ve buna uygun müdahalelerde bulunmayı sağlamaktadır. Bu temelde yürütülen uygulamalar yoluyla engelli bireylerin kendi yaşamları üzerindeki g   ve kontrolleri artmakta, buna bağlı olarak da engelli bireylere yönelik sunulan hizmetlerin  er evesi genişlemektedir (Aykara, 2021).

Zihinsel engelli bireylerle sosyal hizmet uygulaması, multidisipliner ve işbirliği temelli çalışmayı gerektirmektedir. Sosyal  alışmacılar zihinsel engelli bireyler ve aileleri ile çalışırken eğitimciler, hemşireler, doktorlar, fizyoterapistler, bakım çalışanları başta olmak üzere birçok farklı uzman ile birlikte çalışmaktadırlar. Ayrıca zihinsel engelli bireylerle çalışan sosyal çalışmacıların özel durumları ve ihtiyaçları olan zihinsel engelli bireylerin ihtiyaçlarına, almaları gereken tedavi, bakım ve desteğe ilişkin de özel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Williams, 2009: 38).

Zihinsel engelli bireylerle çalışan sosyal çalışmacıların başlıca çalışma alanları şunlardır (Williams, 2009: 38):

- Özel durumları (fiziksel engeli veya sağlık sorunları, görme ve işitme gibi duyuusal alanlarda g  l ğu veya engeli, otizm veya Asperger sendromu, ruhsal sorunları olan; suça karışan, yaşlı, azınlık gruplara  ye ve lgbti+) olan zihinsel engelli bireylerle  alışma,

- Özel ihtiyaçlara sahip (ölümcül hastalığı olan, yas sürecinde bulunan, hastanede tedavi görmekte olan, istismara maruz bırakılmış olan, psikoterapiye ihtiyaç duyan, zor davranışları olan) zihinsel engelli bireylerle çalışma,
- Ailelerle, aile içi bakım ve ilişkiler konusunda (doğum öncesi ve doğum sonrası danışmanlık, koruyucu ailelik veya evlat edinme, ailelere pratiğe ilişkin, danışma, duygusal ve savunuculuk desteği, kısa süreli bakım, kardeşlere destek, arkadaş edinme, cinsel eğitim, danışmanlık ve korunma, evlilik ve ilişkilerle ilgili destek, ebeveyn olan zihinsel engelli bireylere destek, zihinsel engelli bireylerin çocuklarına destek),
- Eğitim, serbest zaman ve topluma katılım konusunda (okula hazırlık, eğitim ortamlarında destek, yetişkin eğitimi seçenekleri, alternatif iletişim yöntemleri ve bilişim teknolojileri, dans, müzik, sanat, tiyatro gibi yaratıcı etkinlikler, spor ve toplumsal içerme),
- Ev, iş ve günlük etkinliklerde (destekli yaşam ve barınma, kuruma yerleştirme, kurum bakımı, okul sonrası yetişkin yaşama geçiş ve kariyer danışmanlığı, işe hazırlık, işyerinde destek, günlük bakım hizmetleri),
- Güçlendirme ve hizmet geliştirme alanında (öz savunuculuk desteği, savunuculuk, mali ve bütçe danışmanlığı ve desteği, nakdi desteklerin yönetimi, hizmetlere aracılık, personel eğitimi, hizmetlerin değerlendirilmesi ve denetlenmesi).

Sosyal çalışmacılar, bu alanlarda çalışırken ihtiyaç belirleme ve bu ihtiyaçlara uygun hizmetlere aracılık etme, özel destek programları geliştirebilmek için ayrıntılı değerlendirme yapma, multidisipliner ekiplerde diğer uzmanlarla birlikte çalışma, danışmanlık veya psikoterapistlik, eğitmenlik, savunuculuk gibi çok çeşitli roller üstlenmektedirler (Williams, 2009: 52).

Güçler temelli yaklaşımlar, zihinsel engelli bireyler ve aileleri ile çalışırken yol gösterici olmaktadır. Bu yaklaşımlar zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin sıradan hayatlar yaşamaya hakları olduğu düşüncesine dayanmakta;

düzeltilmesi gereken üzücü ve trajik hayatlar yaşadıkları düşüncesine dayalı bakış açısını reddetmektedir. Güçler yaklaşımı, “eksiklik” veya “sorun” olarak tanımlanan sorunları, doğru destekler, bağlantılar ve hizmetler ile aşılabilecek güçlükler olarak tanımlamakta; engelli bireylerin sorunlarını da vatandaşlık, katılım, fırsat ve destek sorunları olarak yeniden çerçevelemektedir (Munford, 2016; s.234).

Okul çağındaki zihinsel engelli çocuk ve gençler düşünüldüğünde, okul sosyal hizmetinin rolüne değinmek gerekmektedir. Sosyal çalışmacıların ekolojik bakış açısına sahip olmaları, engelli çocuklar ile çalışırken etkileşimde oldukları tüm sistemleri değerlendirmelerini; mikro, mezzo ve makro düzeylerde müdahaleler geliştirerek uygulamalarını sağlamaktadır. Okul sosyal çalışmacıları, engelli çocuk ve gençlerin hem eğitimsel hem de toplumsal olanaklardan engeli olmayan akranları gibi faydalanabilmelerini ve potansiyellerini geliştirebilmelerini; zihinsel engelli çocuklar, gençler ve ailelerinin yanında veya onlar adına savunuculuk yaparak haklarından faydalanmalarını, sosyal içerilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma özelinde değerlendirildiğinde de, zihinsel engelli çocuk ve gençlerin self-determinasyon hakkını ev, okul, toplumsal yaşam gibi farklı alanlarda icra edebilmeleri, self-determinasyonu temel değerlerinden biri olarak benimseyen ve tüm bu alanlara yönelik müdahalelerde bulunabilecek bir disiplin olan sosyal hizmetin katkısıyla ve ülkemizde henüz hayata geçirilmemiş olan okul sosyal hizmeti uygulamaları aracılığıyla mümkündür.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın yaklaşımına, modeline ve katılımcılarına dair bilgi verilmektedir. Araştırma süreci, araştırma fikrinin ortaya çıkma aşamasından itibaren, araştırmacının rolünü de içerecek şekilde aktarılmakta, veri oluşturma öncesi hazırlıklar ve verilerin oluşturulmasına dair ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Son olarak verilerin analizine ve etik konulara dair bilgi verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine sahiptir. Bu araştırmada nitel yöntemin tercih edilmesinin, araştırmanın sorununa ve katılımcılarına özgü gerekçeleri bulunmaktadır. Nitel araştırma, dünyayı görünür kılan ve dönüştüren bir dizi yorumlayıcı eylem barındırmaktadır. Nitel araştırmacı, olayları ve durumları doğal ortamında araştırmakta; olguları, insanların onlara yüklediği anlamlar üzerinden anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2018: 43). Nitel araştırma, kişisel deneyimlere ve anlamlara odaklanarak, güçsüzleştirilmiş ve marjinalleştirilmiş grupların sesinin duyulmasını sağlaması açısından engellilik çalışmalarında önemli bir yere sahiptir (Brantlinger ve ark., 2005). Engellilik alanında yapılan nitel araştırmalar engellilik deneyiminin, insan etkileşimleri, kültürel tutumlar, kurumsal süreçler ve kamusal politikalar ile olan ilişkisini daha güçlü bir biçimde ortaya koymaktadır. Nitel araştırmaya özgü yöntemler, engelli bireylerin bakış açılarının derinlemesine bir biçimde ortaya konulmasını ve engelli bireylerin yaşadığı güçlüklerle yönelik, eyleme dönük stratejiler geliştirilmesini sağlamaktadır (O'Day ve Kileen, 2002).

Araştırmanın katılımcılarının, yaşam deneyimleri için genellikle ikinci kişilere başvuru zihinsel engelli gençler olması, bu araştırmanın nitel tasarıma sahip olmasında en büyük etkidir. Araştırmanın hafif zihinsel engelli gençlerin deneyimlerine odaklanması, ülkemizde de zihinsel engelli gençlerin deneyimlerini self-determinasyon açısından ele alan bir çalışmanın olmaması, konunun derinlemesine bir şekilde, zihinsel engelli gençlerin bakış açılarını ortaya koyarak

ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu deneyimlerin ve anlamların şekillendiği çevresel bağlamlar da ancak nitel yaklaşıma özgü bir araştırma tasarımı ile ortaya konulabilecektir.

Araştırma, zihinsel engelli gençlerin deneyimlerini merkeze alması itibarıyla fenomenolojik bir desene sahiptir. Bir felsefi gelenek olarak ilk kez Alman filozof Edmund H. Husserl tarafından kullanılan fenomenoloji, insanların olayları nasıl betimlediklerinin ve duyuları yoluyla nasıl deneyimlediklerinin araştırılmasıdır (Husserl, 1913; akt. Patton, 2014: 105). Fenomenolojik araştırma, günlük deneyimlerimizin doğasına ve anlamına dair derin bir anlayış geliştirmeyi amaçlamakta; insanların bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, o fenomen hakkında diğer insanlarla ne konuştukları gibi detaylara odaklanmaktadır. Bunu, ilgilenilen fenomeni doğrudan deneyimlemiş insanlarla derinlemesine mülakatlar yoluyla yapmaktadır (Patton, 2014: 104). Fenomenoloji, sosyal hizmet araştırmalarında da engellilik çalışmalarında da yaygınlıkla kullanılmaktadır. Fenomenoloji, insan deneyimine odaklanması, konuşulmayı ortaya çıkarması, bireysel deneyimler ve yapılar arasındaki ilişkileri vurgulaması ve uygulamacının araştırma katılımcısıyla etkileşimine ve dönüşümüne olan vurgusuyla sosyal hizmet ile ortaklıklar taşımakta; bu nedenle de sosyal hizmet araştırmaları için oldukça uygun bir yöntem olarak önerilmektedir (Newberry, 2012). Zihinsel engelli bireylerle de, yakınlarından veya destek personelinden bilgi alma ihtiyacı duymadan yürütülen, veri oluşturma yöntemi olarak yalnızca mülakatların kullanıldığı birçok fenomenolojik çalışma bulunmaktadır (Corby ve ark., 2015).

Zihinsel engelli bireyler 1980'li yıllara kadar araştırmalara katılımcı olarak dahi dahil edilmemiş, aldıkları hizmetlere ilişkin değerlendirmeler için ebeveynlerine veya hizmet sağlayıcılara başvurulmuştur. O zamanlara kadar araştırmacılar, zihinsel engelli bireylerin görüşlerini ve deneyimlerini öğrenmek için uygun yöntemler geliştirmemiş; engelli olmayan araştırmacılar tarafından geliştirilen yöntemler de zihinsel engelli bireylerin gerçek deneyimlerini ortaya çıkarmaktan uzak olmuştur (Kiernan, 1999). Ancak sosyal bilimlerdeki ve engellilik alanındaki gelişmeler, zihinsel engelli bireylerin araştırmalara hem özne olarak hem de farklı

rollerle katılımını mümkün kılmaya başlamıştır.

Son elli yıldır marjinalleştirilmiş grupların, politik ve ideolojik görüşlerin sosyal araştırmaların konusu olmadığına dair gelişen bakış açısı, sosyal bilimlerde bir dönüşüm yaratmış; sosyal araştırmaların temeli ve yapılış biçimi sorgulanmaya ve değişmeye başlamıştır. Bu süreçte marjinalleştirilmiş gruplar da giderek güçlenmeye, kendileri ile yürütülen araştırmaların yapılış biçimine dair eleştirilerini dile getirmeye başlamışlardır. Seslerinin duyulmasının yeterli olmadığını, birer veri kaynağı olarak görülmek yerine hem araştırma sürecinde hem de sosyal politikaların geliştirilmesi sürecinde yer almanın gerçek bir dönüşüm sağlayacağını ifade etmişlerdir (Walmsley ve Johnson, 2003: 42).

Sosyal bilimlerdeki gelişmelere paralel olarak engellilik alanında da sosyal modelin yaygınlaşması, öz savunuculuğun gelişmesi ve normalleştirme/ sosyal rol valorizasyon kuramı gibi kuramların ortaya çıkışı, araştırma yaklaşımlarında değişimlere yol açmıştır. Engelli bireylerin yalnızca nesne olduğu geleneksel araştırma yaklaşımları, sömürücü, nesneleştirici ve baskıcı olarak nitelendirilmeye başlanmış; engelli bireylerin aktif katılım gösterdiği yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, katılımcı ve özgürleştirici araştırma yaklaşımları ile bu ikisini de içeren kapsayıcı araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımların altında yatan ortak düşünce, bilgiyi üretme ve kullanma biçiminin baskı altındaki bireylerin güçlenmesi ve özgürleşmesi ile doğrudan ilişkili olduğudur (Walmsley ve Johnson, 2003: 10).

Kapsayıcı araştırmalarda, zihinsel engelli bireyler araştırma sürecinin aktif birer katılımcısı olup, süreç üzerindeki kontrol düzeylerine bağlı olarak farklı roller üstlenmektedirler. Bu roller katılımcı araştırma yaklaşımında danışma gruplarında yer almak ve ortak araştırmacı olmak iken; özgürleştirici araştırma yaklaşımında doğrudan tüm araştırma sürecini yönetmektir (Walmsley ve Johnson, 2003: 146). Alan yazında birçok kapsayıcı araştırma (Abell, 2007; Deguara, 2012; Emerson ve ark., 2005; Flood, 2013; Garbutt, 2009; Gary, 2012; Nierse ve Abma, 2011; Tyrer ve ark., 2017; White ve Morgan, 2012); araştırmacılar için de rehber niteliğinde birçok çalışma bulunmaktadır (Farmer ve

Macleod, 2011; Inglis ve Cook, 2011; National Disability Authority, 2002; Nind ve Vilha, 2002). Kapsayıcı bir araştırmanın, zihinsel engelli bireyler için anlamlı ve önemli konuları ele alması; engelli toplumu için önemli olan ancak engelli olmayan araştırmacıların cevaplayamayacağı sorulara cevap vermesi; ulaşılması güç bireylere, topluluklara ve bilgilere ulaşılmasını sağlaması; zihinsel engelli bireylerin yaşam deneyimlerini anlamlandırmakta içeriden bir bakış sağlaması; yeni öğrenmeler ve farkındalıklar sağlayarak hem araştırmada aktif rol alan zihinsel engelli bireylerin, hem de engelli toplumunun yaşamlarına olumlu etkide bulunması durumunda gerçek bir katma değer yarattığı ifade edilmektedir (Walmsley ve ark., 2017).

Zihinsel engelli bireyler de araştırmalarda yer almayı, yeni beceriler edinme, kendilerini etkileyen konularda özgürce fikir beyan etme, becerilerinin farkına varma, özgüven ve öz saygı kazanma, gündelik hayatın dışında, sosyal olarak değer gören bir faaliyet içinde yer alma fırsatı olarak değerlendirmekte; keyifli zaman geçirdiklerini ifade etmektedirler (Inglis ve Cook, 2011; Puyalto ve ark., 2016).

Öte yandan zihinsel engelli bireylerle birlikte araştırma yürütmek, zihinsel engelli olmayan araştırmacılar açısından hem zaman hem de maddi olarak maliyetlidir. Süreçteki materyallerin ve raporun erişilebilir, kolay okunur bir dile dönüştürülmesi, çalışmanın daha geniş bir zaman dilimine yayılması, daha fazla kişi ile çalışılması, çoğunlukla destekçi veya ortak araştırmacı olan zihinsel engelli bireylere ödemeler yapılması gibi maliyetler söz konusudur (Grant ve Ramcharan, 2007). Ayrıca zihinsel engelli bireyler yüksek öğretime devam etme olanakları olmadığı için araştırma yöntemlerine dair bilgi ve deneyim sahibi değildirler. Bu nedenle temel bir eğitim almaları gerekmektedir. Toplantılar veya saha araştırmasını yürütürlerken desteğe ihtiyaçları olmakta; iletişimde de elektronik veya çevrimiçi iletişim yöntemleri yerine, yüz-yüze iletişime gerek duyulmaktadır (Inglis ve Cook, 2011). Araştırmacılar, araştırma yaklaşımlarına karar verirken mevcut kaynaklarını ve bu maliyetleri değerlendirmek durumundadır.

Bu çalışmada, zihinsel engelli bireylerin sürece katılımını sağlamak amacıyla, bir katılımcı araştırma modeli olarak danışma grubu modeli uygulanmıştır. Alan yazında referans grubu, danışma grubu, danışma komitesi gibi isimlerle anılan gruplarda yer alan zihinsel engelli bireyler, araştırma tasarımı, katılımcıları belirleme, veri toplama ve sonuçları yaygınlaştırma stratejileri üzerine tavsiyelerde bulunmanın yanı sıra; araştırma soruları ve davet metinleri üzerinde fikir beyan etmekte, bu metinlerin ve araştırma sonuçlarının erişilebilir olmasına katkıda bulunmaktadır (Emerson ve ark., 2005; Ward ve Simons, 1998). Danışma gruplarının yer aldığı katılımcı araştırmalar, zihinsel engelli bireylerin tek veya ortak araştırmacı olduğu özgürleştirici araştırmalar gibi bilgi üretimindeki statükoyu değiştirme gücüne sahip olmamakla, zayıf bir model olmakla eleştirilmektedir. Ancak zihinsel engelli bireylerin “zayıf” düzeyde katılımlarının, zamanla daha “güçlü” bir konuma ulaşma hedefinin yolunu açacağı ifade edilmektedir (Lewis ve ark., 2008). Bu araştırmanın da resmi gereklilikleri olan bir doktora tezi olması, yurtdışındaki örneklerinde olduğu gibi araştırma deneyimi olan zihinsel engelli bireylere ulaşmanın mümkün olmaması ve modelin henüz ülkemizde uygulanmış bir örneğinin bulunmaması, görece zayıf katılım sağlayan bu modelin tercih edilme sebeplerindendir. Bu çalışmada danışma grubu, veri oluşturmaya hazırlık aşamasında oluşturulmuş, grup üyelerinin araştırma metinleri ve bulgular üzerine görüşleri alınmıştır. Danışma grubu ile yapılan çalışmaların ayrıntıları, 3.3.2. Veri Oluşturma Öncesi Hazırlıklar ve 3.4. Verilerin Analizi başlıklarında aktarılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Bu çalışmada katılımcılar, amaçlı örneklem stratejisi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem stratejisi, bir fenomenin derinlemesine bir şekilde anlaşılmasına imkan verecek, zengin bilgi içeren durumların seçildiği bir strateji olması sebebiyle tercih edilmiştir (Patton, 2014: 46). Çalışmada kullanılan analiz stratejisi (yorumlayıcı fenomenolojik analiz) gereği de, çalışma grubunun küçük ve mümkün olduğunca benzer özellikler taşıyan bireylerden oluşması sağlanmıştır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009: 50).

Katılımcılar,

- Hafif Düzeyde Zihinsel Engellilik tanısına sahip olan ve ek bir tanısı olmayan,
- Alternatif veya destekleyici iletişim gerektirecek düzeyde dil ve konuşma güçlüğü bulunmayan,
- Araştırmaya katılmaya karar verebilecek ve fikirlerini ifade edebilecek bilişsel ve sosyal özelliklere sahip olan,
- Hafif düzeyde zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitim aldığı ortaöğretim kurumlarında, 11. ve 12. sınıfta eğitim almakta olan ve
- Araştırmanın yapıldığı dönem itibariyle yalnızca okul eğitimi alan, işletmelerde mesleki eğitim (staj) deneyimi olmayan gençlerdir.

İstanbul ilinde üç farklı özel eğitim meslek okuluna devam eden, toplam on yedi genç ile araştırma hakkında ön görüşme yapılmıştır. Bu gençlerden dördü araştırmaya katılmak istemediğini ifade etmiştir. Üç gencin velisi araştırmaya onay vermemiş; bir genç psikolojik semptomların, bir genç de zihinsel engelli ebeveynlerin varlığı nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma, yaşları 16- 20 arasında değişen, beş kız, üç erkek gencin katılımıyla yürütülmüştür (bkz. Tablo 3). Katılımcılara ulaşmada izlenen stratejiler, 3.3.3. Veri Oluşturma Süreci başlığı altında ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Tablo 3. Araştırma Katılımcılarının Demografik Bilgileri

İsim*	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Meslek
Ali	Erkek	17	11. sınıf	Ev kadını	Çalışmıyor
Çiğdem	Kız	18	11. sınıf	Mezarlık işçisi	Mezarlık işçisi
Emin	Erkek	16	11. sınıf	Ev kadını	PVC ustası
Esra	Kız	20	12. sınıf	Ev kadını	Temizlik işçisi
Fatma	Kız	17	11. sınıf	Ofis görevlisi	Temizlik işçisi
Kaan	Erkek	17	11. sınıf	Ev kadını	Belediye işçisi
Selin	Kız	17	11. sınıf	Ev kadını	Çaycı
Rabia	Kız	17	12. sınıf	Ev kadını	Fırın işçisi

*İsimler anonimleştirilmiştir.

3.3. ARAŞTIRMA SÜRECİ

3.3.1. Araştırmacının Konuya İlgisi ve Rolü

Zihinsel engelli bireylerle ilgili bir araştırma yapmaya karar verdiğimde, zihinsel engelli gençlerin eğitim aldığı bir özel eğitim meslek okulunda psikolojik danışman olarak görev yapıyordum. Geçmişte de okullarda ve Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapmış, zihinsel engelli bireyler ve aileleriyle çalışmışım. Ancak ilk kez ayrıştırılmış bir eğitim ortamında bulunuyordum. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yaptığım için engellilere yönelik eğitim seçeneklerinden haberdardım ancak bir özel eğitim okulunda görev yapmaya başladığımda gördüm ki, bu okullar yeterince bilinmiyordu. Nerede çalıştığımı soran insanlara, okulla ilgili açıklama yapmak durumunda kalıyor, mesleki toplantılarda meslektaşlarımın dahi bu okullardan haberdar olmadığını görüyordum. Çalışmalarında kullanmak için zihinsel engelli bireylere özgü geliştirilmiş, erişilebilir materyal bulamıyor, tipik gelişen bireyler için geliştirilen içerikleri uyarlamam gerekiyordu. Engelli değildim. Zihinsel engelli bir yakınım da yoktu. Ancak zihinsel engelli bireylerin görünmezliğini, onlarla çalışan bir uzman olarak ben de bu şekilde deneyimliyordum. Tezimde amaçladığım ilk şey, görünmez olanı görünür kılmak olacaktı. Hangi boyutuyla olacağına da zorlandığım ve dert edindiğim konular üzerine okuyarak karar verecektim.

Çalıştığım gençler zihinsel “yetersizlik” tanısı olan “korunması gereken” gençlerdi. Gençleri kendilerinden, birbirlerinden ve toplumdan korumak için çaba sarf ediyorduk ve bu çabanın, diğer amaçlarımızın önüne geçtiğini hissettiğim anlar çoğunlukta idi. Kendimi, okul sisteminin bir üyesi olarak gençlerin güvenliği amacıyla tedbirler alan ekibin bir parçası olarak bulabiliyor, güvenlik ve kontrol arasında ikilemler ve sorgulamalar yaşıyordum. Evde ne giyeceğine, okulda yemekhanede nerede oturacağına karar vermesine izin verilmeyen, derste tuvalete yardımcı personel eşliğinde gönderdiğimiz gençlere, mesleki beceriler kazandırıp onları istihdama hazırlamayı amaçlıyorduk. Okulda “engelli” kelimesinin telaffuz edilmemesi için çaba sarf edilen engelliler haftası programlarına katılıyor, polis olmak veya ehliyet almak istediğini söyleyen

öğrencilere bunun mümkün olamayacağını açıklarken ebeveynlerini de ikna etmem gerekebiliyordu. Sosyal hizmet eğitimi alan bir okul psikolojik danışmanı olarak, bu tutarsızlıkları görüyor, ortadan kaldırmak için çaba sarf ediyordum ancak gençlerin bu zamana kadar göz ardı edilmiş ve desteklenmemiş becerileri, ebeveyn tutumları, eğitim sistemi ve toplumsal engeller nedeniyle hareket alanım çok dardı. Sosyal hizmet eğitimi ve bu tez, bu alanı genişletme çabamın bir parçasıydı.

Zihinsel engelli gençlere dair dert edindiklerim üzerine okurken, sosyal hizmet alanından bildiğim bir kavram olan self-determinasyon ile karşılaştım. Self-determinasyon, zihinsel engelli bireylerin kendi yaşamlarının belirleyicisi olmalarını ifade eden, çok boyutlu, çatı bir kavramdı. Tez konumu bulmuş, görünür kılmak istediğim birçok şeyi kapsaması itibarıyla rahatlamıştım. Sırada, bu konuyu nasıl ele alacağım vardı. Mesleki çalışmalarımın odağında olan, deneyimlerini dinleyip anlamaya çalıştığım ve şimdi de tezimde görünür kılmak istediğim zihinsel engelli gençlerle çalışmalıyım. Ancak yöntemim hakkında konuştuğum çoğu kişi, zihinsel engelli bireylerin anlatımlarının güvenilir olmama ihtimalini vurgulayarak aileleri ve eğitimcileri de çalışmama dahil etmemi tavsiye ediyordu. Ben ise yaptığım alan yazın taramalarında yalnızca zihinsel engelli bireylerin özne olduğu, hatta bilimsel dergilerde erişilebilir özetlerle ve yalın bir dille yayınlanan, zihinsel engelli bireylerin ortak araştırmacı olduğu çalışmalarla karşılaşılıyor ve etkileniyordum. Bu çalışmaların yaygınlığı ve gördüğü kabul beni şaşırtıyor, bu şaşkınlığım da beni kendi sağlamcı bakış açımıyla yüzleştiriyordu. Zihinsel engelli gençlerle çalışma ve görüşme yapma deneyimim olmasına rağmen, onlarla araştırma yürütmenin detaylarını görmek bende bir miktar kaygı da uyandırmıştı. Bu kaygıdandır ki, danışmanımın veri kaynaklarımı çeşitlendirmek için önerdiği ebeveynleri ve öğretmenleri de dahil etme önerisini, kişisel kaynaklarımı zorlayacağını düşünerek reddetmiştim. Çalışmamın öznelerinin zihinsel engelli gençler olmasına ve olabildiğince kapsayıcı bir yöntem kullanmaya, danışmanımın ve izleme komitesi üyesi hocalarımın desteğiyle ve onayıyla karar vermiştim. Süreç içinde zihinsel engelli gençlerle olan deneyimlerimde ve bu deneyimleri aktarırken kullandığım dilde kapsayıcı

olmaya gayret ediyor, farkına varamadığım noktalarda da tez izleme komitemdeki hocalarım tarafından uyarılıyor ve düzeltiliyordum.

Okul deneyimim, sahaya hazırlıkta, sahaya girişte kurduğum bağlantılarda ve sahada en büyük yardımcımdı. Yöneticiler ve eğitimciler, bana okul çalışanlarından biri gibi muamele ediyor, rahat çalışabilmem için olanaklar sağlıyorlardı. Okullarda bahçe, yemekhane, çay ocağı gibi mekanları istediğim zaman kullanabiliyor, öğretmenler ve öğrencilerle zaman geçirebiliyor, bana ayrılan görüşme alanlarında görüşme dışındaki zamanlarda çalışmalarımı sürdürebiliyordum. Sahaya hazırlık ve veri oluşturma sürecinde, iki buçuk yıllık bir izin sürecindeydim. Uzun süredir okulda olmamak, zihinsel engelli gençlerin belli bir dönemine şahit olduğum yaşamlarına, mesleki uygulamama ve okul sistemine uzaktan bakabilmeme olanak sağlamış; varlığını bildiğim, acaba dediğim, beni rahatsız eden ama adını koyamadığım birçok şey, okuduklarım sayesinde anlam kazanmıştı. Bu süreçte hem mesleki uygulamama hem de akademik alana katkıda bulunabilecek birçok şey öğrendim ve yapılacaklar listesi geliştirdim.

Veri oluşturmak için bulunduğum okullardan birinde, okul psikolojik danışmanının teklifiyle bir veli semineri verdim ve self- determinasyon becerileri ile bu becerilerin desteklenmesinde ailelerin rolü konularında paylaşımlarda bulundum. Bu benim için, hem okul psikolojik danışmanına araştırmama verdiği desteğin karşılığında bir teşekkür hem de araştırma vesilesiyle edindiğim bilgileri ailelerle paylaşma fırsatı oldu. Aynı içeriği, savunmamdan birkaç ay önce çalıştığım okulun velileriyle de paylaştım.

3.3.2. Veri Oluşturma Öncesi Hazırlıklar

Araştırma sahasına girmeden önce, zihinsel engelli bireyler için erişilebilir metinler oluşturmaya dair kaynakları taradım. Araştırmada kullandığım formları oluştururken, engelli bireyler tarafından yönetilen, CHANGE adlı bir insan hakları kuruluşunun zihinsel engelliler için erişilebilir metinler oluşturmaya dair hazırladığı kılavuzdan ve bu tür dokümanlarda kullanılabilecek görselleri içeren

galeriden faydalandım (CHANGE, 2016). Öneriler doğrultusunda, bilgi formunu sade bir dil kullanarak, bilgiler sağda, o bilgilere dair görseller solda olmak üzere iki sütun halinde, kolay okunabilir bir yazı stilinde ve punto büyüklüğüyle, metinlerin arka planını renklendirerek tasarladım. Bilgi formlarında ve ebeveyn formlarında araştırmanın amacını, anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla “gençlerin yaşamlarının farklı alanlarında (ev, okul ve sosyal yaşam) kararlarını nasıl verdiklerini ve bununla ilgili ne hissettiklerini öğrenmek” olarak ifade ettim. Görüşmelerde rehber olarak kullandığım soru formunu ise İşlevsel Self-Determinasyon Modeli temel alınarak oluşturulan The Arc Self-Determinasyon Ölçeği (Wehmeyer ve Kelchner, 1995)’nden ve özel eğitim meslek okulundaki mesleki deneyimlerimden yola çıkarak oluşturdum.

Bilgi ve onay formu ile görüşme sorularının erişilebilirliği konusunda danışmak üzere, gönüllülük esasına dayalı bir danışma grubu oluşturmak için hazırlıklara başladım. Zaman ve ulaşım konusunda erişilebilir olmak amacıyla, danışma grubu üyelerini halihazırda devam ettikleri bir merkezde bir araya getirmeyi amaçladım. İstanbul’daki dört farklı ilçe belediyesinin engellilere hizmet veren birimleri ile telefonla bağlantı kurdum. Görüştüğüm üç merkezin müdürü, kursiyerlerinin yaş veya engel türü açısından araştırmaya katılım gösteremeyeceğini söyleyerek görüşme teklifimi reddetti. Dördüncü merkezin, kendisi de doktor olan yöneticisi, çalışmaya katkıda bulunabilecek kursiyerlerinin bulunduğunu ifade ederek görüşme teklifimi kabul etti. Çalışmama ilgi ve dikkatle yaklaşan yönetici, danışma grubu üyeleriyle bağlantı kurmamı sağlayacak eğitimcilerle tanışmamı ve toplantılarımız için merkezdeki toplantı salonunu kullanmamı sağladı.

Merkez öğretmenlerinden danışma grubuna katılmaya karar verebilecek ve fikirlerini ifade edebilecek bilişsel ve sosyal özelliklere sahip olan bireyler hakkında öneri aldım. Önerilen ve ön görüşmeyi kabul eden beş kişiyi bilgilendirme formlarıyla ve sözel olarak bilgilendirdim. Bilgi verdiğim bireylerin hepsi çalışmaya katılmaya gönüllü oldu. Bu bireylerin hem kendilerinden hem de telefon yoluyla bilgilendirdiğim ailelerinden yazılı onay aldım. Haftanın birkaç günü çeşitli branşlardaki atölyelerde birlikte eğitim alarak üretim yapan, yaşları

20-40 arasında değişen, dördü erkek, biri kadın olmak üzere toplam 5 kişiden oluşan bir danışma grubu oluşturdum (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Danışma Grubu Üyelerine Dair Demografik Bilgiler

İsim*	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Staj/İş Deneyimi
Elvin	K	25	Lise (Özel Eğitim Meslek O.)	-
Furkan	E	35	Lise (Özel Eğitim Meslek O.)	1 yıl (tekstil, kuaför)
Semih	E	40	İlkokul	2 yıl (toptancı)
Fuat	E	20	Lise (Mesleki Teknik AL)	-
Ömer	E	29	Ortaokul terk	1 yıl (tekstil)

*İsimler anonimleştirilmiştir.

Danışma grubu üyeleriyle merkezdeki bir toplantı odasında, her biri yaklaşık iki saat süren üç toplantı yaptık. Üyelerle daha yakından tanışma ve sohbet etme amacıyla toplantılardan bir süre önce merkeze ulaşarak grup üyeleriyle bekleme salonunda vakit geçirdim. İlk toplantıda grup üyeleriyle tanıştım. Grup üyelerinin toplantılarda rahatlıkla paylaşım yapabilmeleri ve grubun amacına bağlı kalabilmek amacıyla grup kurallarını belirledik. Grup üyeleri için hazırlanan bilgilendirme ve onay formlarını birlikte gözden geçirdik. Grup üyeleri onay formlarını imzaladı. Son olarak araştırma sürecinin basamaklarını gösteren bir görsel aracılığıyla araştırmanın ne olduğu, bu araştırmanın konusu ve hangi aşamada olduğuma dair kısa bir bilgilendirme yaptım.

İkinci oturumda katılımcıların bilgilendirilmesi aşamasında kullanılacak, bilgilendirme ve onay formundaki bilgileri anlattığım videoyu izleyip, bilgi ve onay formlarını gözden geçirdik. Self-determinasyon hakkında kısa bir bilgilendirme yaptım. Grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar evde, okulda ve sosyal yaşamda nelere karar verdikleri, hangi konularda destek aldıkları üzerine düşünceleri ve self-determinasyonun bileşenlerine (karar verme, seçim yapma, öz-savunuculuk, öz-farkındalık vb.) dair algılarını not alabilmeleri için bir çalışma kağıdı verdim. Üçüncü oturumda grup üyeleri, çalışma kağıdına aldıkları notlar üzerinden paylaşımlarda bulundu. Ardından araştırmada kullanılacak soru formunu grup üyeleriyle birlikte gözden geçirdik.

Üyelerin uzun süredir birbirlerini tanıyor olmaları nedeniyle arkadaşlık ilişkilerinde

birtakım yaşanmışlıklarının olduğunu, toplantılar başlamadan önce bu yaşantıları benimle paylaşma eğilimlerinin olduğunu gözlemledim. Grup kurallarının oluşturulması, grubun amacı dışına çıkan bu tür sohbetlerin hem benim hem de grup üyeleri tarafından durdurulmasını kolaylaştırdı. Üyelerin toplantılara katılım konusundaki motivasyonları oldukça yüksekti. Bazı katılımcıların toplantı günlerinde kursları olmamasına rağmen merkeze gelerek toplantılara katılmaları, üç toplantının da tüm üyelerin katılımıyla gerçekleşmesi ve üyelerin çalışma kağıtlarını doldurmak gibi çalışmaları tamamlamaları, bu kanaatin oluşmasını sağladı.

Danışma grubu üyelerinin, araştırmada kullanılacak formlara ve sorulara dair verdikleri geri bildirimler doğrultusunda, bilgi ve onay formunun içeriğinin ve görsellerinin, işlevsel okuryazarlığı olan bu grup özelinde erişilebilir olduğunu anladım. Üyelerin paylaşımlarından, araştırmada kullandığım soru formunun özerklikle ilgili bölümüne cep telefonu, bilgisayar gibi iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili sorular eklemem gerektiği ortaya çıktı. Self-determinasyonun bileşenlerine ilişkin algıları değerlendiren soruları da danışma grubu üyeleri tarafından cevapsız bırakıldığı için ve üyelerin bu kavramların bazılarını daha önce duymadıklarını söylemeleri üzerine soru formundan çıkarmayı düşündüm. Danışma grubu oturumlarından sonra, araştırma verilerinin oluşturulacağı okullardan birinde yaptığım pilot görüşmede de çoğunluğu cevapsız bırakılan bu soruları formdan çıkarmaya karar verdim.

Ön hazırlıklarımı tamamladıktan sonra okullarla temasa geçtim. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlardan, araştırmanın içerme ölçütlerini göz önünde bulundurarak muhtemel katılımcıları belirlemeleri ve bu gençlere araştırmadan sözel olarak bahsetmeleri konusunda destek aldım. Araştırmayla ilgilenen veya daha fazla bilgi almak isteyen gençlerle, psikolojik danışmanların veya sınıf öğretmenlerinin eşlik ettiği bilgilendirme görüşmeleri yaptım. Bu görüşmelerde gençleri sözel, görsel ve yazılı yöntemlerle bilgilendirdim. Gençlere, ebeveynlerine/ vasilerine ulaştırmaları için bilgi ve onay formları teslim ettim. Bilgilendirme formlarını incelemeleri, düşünmeleri ve yakınlarına danışmaları için bir gün sürelerinin olduğunu belirttim. Aynı gün, gençlerin bilgisi dahilinde

ebeveynleriyle telefon iletişimi kurarak, ebeveynlere araştırma hakkında bilgi verdim. Bilgi ve onay formundaki içeriği anlattığım videoyu, gençlerin ve ebeveynlerin izlemesi için ebeveynlere WhatsApp yoluyla gönderdim.

Bazı öğretmenler, ileri yaşta olan veya veli bilgilendirme formunu anlamakta güçlük çekebileceğini düşündükleri velilerini, önce kendilerinin aramalarının ve ön bilgi vermelerinin daha iyi olacağını, velilerin beni tanımadıkları için dinlemeden reddetme eğilimlerinin olabileceğini söyledi ve ön bilgilendirme görüşmesi yapmayı teklif etti. Velileri benim arayacağım konusunda bilgilendirmelerini ve yönlendirme yapmamalarını vurgulayarak bu teklifi kabul ettim. Telefonla bilgi verdiğim velilere, öncelikli olanın gençlerin onayı olduğunu, gençlerin eve göndermiş olduğum formları incelemelerini ve videoyu izlemelerini sağlamalarını, gençler gönüllü olmağı taktirde kendilerinin de formları imzalamayıp geri göndermeleri gerektiğini vurguladım. Eve gönderilen formları incelemeyi beklemeden, telefonda yaptığım bilgilendirme ile onay verdiğini söyleyen, çocuklarını bu çalışmaya dahil ettiğim için teşekkür eden veliler oldu. Bir veli de mezuniyet sonrasına dair endişelerini paylaşarak kurum önerisi istedi. Sınıf öğretmenlerinden, kendilerini arayan ve çalışma konusunda öğretmenin fikrini soran veliler olduğunu da öğrendim.

Gençlerle yaptığım, özel eğitim öğretmenleri veya okul psikolojik danışmanlarının eşlik ettiği bilgilendirme görüşmelerinde, gençlere erişilebilir bir şekilde hazırladığım bilgilendirme formlarını vererek, formu birlikte okumayı teklif ettim ancak gençlerin formlara görsel öğeler barındırmasına rağmen sadece göz gezdirip bıraktıklarını ve beni dinlemeyi tercih ettiklerini, bazılarının da tedirgin olduğunu gözlemledim. Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları ile gençlerin yazılı metne düşük ilgileri ve tedirginlikleri hakkında, okuma-yazmanın gençlerin hayatında bu tür bir işlevi olmadığı, kendilerinden bir şeyi okuyup anlayıp imzalamalarının beklenmediği ve farklı olarak nitelendirildikleri, yetersiz hissettirildikleri ilk konunun genellikle okuma-yazma olması nedeniyle, okuryazar olsalar bile, okuma-yazma gerektiren işlere mesafeli oldukları şeklinde değerlendirmelerde bulunduk.

3.3.3. Veri Oluşturma Süreci

Bilgilendirme ve onay süreçlerinin ardından, araştırma verilerini 2023 yılının Mart ve Nisan aylarında yürüttüğüm yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla oluşturdum. Yarı yapılandırılmış bire-bir görüşmeleri, araştırmacı ve katılımcılar arasında yakınlık kurulmasına olanak tanıyan; katılımcılara düşünmeleri, konuşmaları ve duyulmaları için alan yaratan, böylece ayrıntılı hikayelerin, düşüncelerin ve duyguların ortaya çıkarılabildiği bir veri oluşturma yöntemi olması ve derinlemesine bilginin amaçlandığı fenomenolojik çalışmalarda tercih edilmesi nedeniyle kullandım (Smith, Flowers ve Larkin, 2009: 58).

Araştırmanın yaklaşımı gereği, katılımcılarla kurduğum ilişkide mümkün olduğunca güç dengesizliği yaratmamak ve araştırma sürecini saygı ile yürütmek hedefimdi. Görüşmeler öncesinde, tanışıklık sağlamak, kaygıyı azaltmak ve güven iklimi oluşturmak amacıyla mesleki atölye derslerine girerek katılımcılarla vakit geçirdim. Katılımcıların birinin davetiyle okul yemekhanesinde birlikte öğle yemeği yedik ve birkaçıyla teneffüslerde sohbet ettik. Görüşmeleri, katılımcıların günlük programlarını ve tercihlerini dikkate alarak planladım. Görüşmeleri, Beden Eğitimi, Müzik gibi gençlerin genelinin katılmaktan keyif aldığı ve haftalık saati az olan dersler yerine, saati fazla olan mesleki atölye derslerinde yapmayı teklif ettim. Ayrıca görüşmeleri, alan yazında da tavsiye edildiği üzere (Prosser ve Bromley, 1998), kısa dikkat süresi, yorgunluk ve konsantrasyon kaybı gibi ihtimalleri gözetenerek, mola vererek, bazen art arda bazen de farklı ama birbirine uzak olmayan günlerde, iki veya üç seans olarak gerçekleştirdim. Tüm görüşmeleri, katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydettim.

Görüşmelere, bilgilendirme görüşmesinden akılda kalanları sorarak, bilgileri tekrar ederek ve onay formunu imzalatarak başladım. Katılımcılara, *“Bilmen gereken birkaç şeyi tekrar edeyim. Bu bir sınav değil. Sana sorduğum soruların doğru veya yanlış bir cevabı yok. Sadece senin neler yaptığını ne düşündüğünü ve ne hissettiğini öğrenmek için sorular soracağım. Cevap vermek istemediğin bir soru olursa “geçelim” diyebilirsin. Görüşmede mola vermek istersen de lütfen*

söyle.” şeklinde bir açıklama yaparak ve kaygıyı azaltma amacıyla rahatlıkla cevaplanabilecek tanışma soruları ile başladım.

Veri oluşturma sürecimi, zihinsel engelli bireylerin bilişsel özelliklerinin ve iletişim farklılıklarının, özne oldukları nitel araştırmalar açısından yarattığı güçlüklerin farkında olarak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için önerilen stratejileri uygulamaya çalışarak yürüttüm. Bu güçlüklerden biri, zihinsel engelli bireylerin yaşamlarının çoğu alanında fazlaca kontrole maruz bırakılmaları ve tekrarlayan başarısızlıklar nedeniyle diğer insanları, özellikle de otorite konumunda olan kişileri memnun etme eğiliminde olmaları sebebiyle, sorulan sorulara sıklıkla “evet” veya sosyal açıdan istendik şekilde cevap vermeleri olarak ifade edilmektedir. Bir diğer güçlük, sorulara cevap verilmemesidir. Kimi zihinsel engelli bireyler, proaktif bir iletişim yerine, karşılık vermeye yatkın bir iletişim tarzına sahip olabilmekte; bu nedenle de görüşme esnasında hatırlatıcılara veya teşvik edilmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Son olarak sorulan sorularda iki seçenek varsa, son seçeneğin tercih edilmesi de yaygın bir davranıştır (Finlay ve Lyons, 2002). Alan yazın, bu güçlüklerin geçmişte olduğu gibi yalnızca zihinsel engelli bireylerin algı, hafıza ve ifade edici dildeki yetersizlikleri veya kişisel özellikleri ile açıklanamayacağını, soruların dil bilgisel ve anlamsal özelliklerine veya görüşmecinin becerilerine bağlı olarak da ortaya çıkabildiğini ifade etmekte, ortadan kaldırılması için birtakım stratejiler önermektedir (Finlay ve Lyons, 2001; Prosser ve Bromley, 1998).

Görüşmelerimde zihinsel engelli bireylerle yapılan görüşmelere özgü, kısa cümleler, tek kelimelik, kimi zaman tutarsız cevaplar, “bilmiyorum” cevapları ve sessizlikler mevcuttu. Soruların anlaşıldığından emin olmak ve katılımcıların kendilerini ifade etmelerini sağlamak için öneriler doğrultusunda, çoğunluğu açık uçlu, kısa, soyut ve karmaşık ifadeler barındırmayan, net sorular ile soru sorulduktan sonra diğer görüşmelere kıyasla daha uzun süre bekleme, bir soruyu zıt veya farklı ifadeler ile tekrar sorma, örneklendirme isteme, verilen cevabı tekrar etme veya özetleme gibi teknikleri sıklıkla kullandım (Finlay ve Lyons, 2001; Prosser ve Bromley, 1998; Sigstad, 2014).

Katılımcıların bazılarının kişisel sorular sorması veya konu dışı sohbetler yapmak istemesi de öngördüğüm ve karşılaştığım diğer durumlardı. Katılımcıları gücendirmeyecek şekilde, kısa cevaplar vererek bu sohbetleri teneffüs saatlerine kaydardım. Görüşmelerin bir kısmının ramazan ayına denk gelmesi, sahura kalkan bazı katılımcıların uykulu olması gibi bir duruma da yol açtı. Sıklıkla esneyen bir katılımcıya görüşmeyi ertelemeyi teklif ettim ancak katılımcı devam etmek konusunda ısrar etti. Katılımcının bu ısrarı, derse geri dönmek istemediğini düşündürdüğü için görüşmeye devam etmek yerine zil çalana kadar bahçede birlikte gezinmeyi teklif ettim. Katılımcı teklifimi kabul etti ve görüşme için başka bir güne randevulaştık. Bir başka katılımcı, engellilik tanısıyla karşılaşma deneyimini ve ayrıştırılma yaşantılarına karşı duygularını dile getirdiği görüşmenin sonunda, duygulandığını ifade etti. Hem araştırmacı hem de okul psikolojik danışmanı olarak katılımcıyla kurduğum ilişkiyi bu noktada sonlandırmayı etik bulmadığım için katılımcıya dilerse bir görüşme daha yapmayı teklif ettim. Katılımcıyla aynı gün, farklı bir ders saatinde bir görüşme daha yaparak engellilik kimliğine dair duyguları ve bu duygularıyla başa çıkma yöntemleri üzerine konuştuk. Özetle görüşmelerimi, katılımcıların becerileri, kapasiteleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, esnek ve duyarlı bir yaklaşımla sürdürmeye çalıştım.

Görüşmelerin ardından bazı gençlerin anlatımlarındaki belli konularla ilgili sınıf öğretmenleri veya meslek öğretmenleri ile görüştüm. Tam anlaşılmayan veya paylaşılmayan konulara dair ek bilgileri ve değerlendirmeleri alarak alan günlüğüne not ettim.



Şekil 4. Veri Oluşturma Süreci Özeti

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemini kullandım. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, bireylerin yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen; kuramsal kökenini fenomenoloji, yorumbilim ve idiyografiden alan bir nitel analiz yaklaşımıdır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde anlama ulaşmanın yolunun yalnızca söylemlerde olmadığı, bir yorumlamaya ihtiyaç duyulduğu savunulur. Bu anlamlandırma çabası ve yorumlama, deneyimin sahibi katılımcılar tarafından yapılırken, araştırmacı da bu çabayı anlamlandırmaya çalışır ve katılımcıların anlatılarına dayalı olarak, sistematik ve bilinçli bir yorumlama yapar (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Araştırmacının ilk amacı, katılımcının dünyasını anlamak ve psikolojik açıdan tanımlamak iken, ikinci amacı, bu tanımları daha geniş sosyal, kültürel ve hatta belki kuramsal bir zeminde daha derinlemesine yorumlamak, analiz etmektir (Larkin, Watts ve Clifton, 2006). Bu çalışma, zihinsel engelli bireylerin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, bu deneyim ve anlamların şekillendiği çevresel bağlamı derinlemesine bir şekilde ele almayı amaçladığı için bu analiz yöntemini kullanmayı tercih ettim ve önerilen analiz basamaklarını takip ettim (Smith, 2004; Smith, Flowers ve Larkin, 2009).

Görüşmeleri yazıya aktararak 40.223 kelimelik bir veri elde ettim. Her bir görüşmenin yazılı kaydını birden fazla kez okudum. Her bir görüşmeyi, ayrı ayrı olmak üzere anlamsal içerik ve kullanılan dil açısından satır satır inceledim ve kodlamaları yaptım. Üçüncü aşamada kodlamalar üzerinde çalışarak; kodlar arasındaki ilişkileri, bağlantıları ve örüntüleri ortaya koyan temaları oluşturdum. Dördüncü aşamada, oluşan bu temalar arasında ilişki olup olmadığını inceledim ve üst temaları oluşturdum. Aynı süreçleri, her bir görüşmede ayrı ayrı uyguladım. Ardından görüşmelerin analizleri arasındaki ilişkileri inceleyip, hangi temaların daha güçlü ortaya çıktığını, gerektiği yerde temaları yeniden yapılandırarak ve adlandırarak belirledim. Son olarak parçaları metnin bütünüyle ilişkilendirerek yorumlamalar yaptım. Verilerin analizinde, eğitimcilerle yaptığım görüşmeleri ve gözlemlerimi içeren alan günlüğü notlarımdan da faydalandım. Analizi, MAXQDA nitel veri analizi programını kullanarak yaptım.

Bulguları raporladıktan sonra, danışma grubu üyeleriyle bağlantıya geçtim. Üyelerden birinin şehir dışında olması, bir diğerine de ulaşamamam nedeniyle, beş kişilik gruptan Elvin (25), Furkan (35) ve Semih (40) ile bir kafede bir araya geldik. Katılımcıların anlatımlarını bir araya getirdiğim notları, üyelerle paylaştım. Notları birlikte okuyarak üyelerden, katılımcıların anlatımları üzerine yorumlar yapmalarını ve benim yorumlarım üzerine düşüncelerini paylaşmalarını rica ettim. Üç saat süren toplantıda dile getirilen yorumları not alarak kaydettim. Bu notları ve toplantıya dair gözlemlerimi, bulgular bölümünde yeri geldikçe aktardım.

3.5. ETİK KONULAR

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek amacıyla 04.07.2022 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna yaptığım başvuru, hafif zihinsel engelliliğin bir klinik tanı grubu olarak değerlendirilmesi ve komisyonun değerlendirme kapsamı dışında olması gerekçesiyle reddedildi. Hafif zihinsel yetersizliğin, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre eğitsel bir tanı olduğu; araştırma katılımcısı olan gençlerin tıbbi tanılı bir hasta grubu değil, özel gereksinimi olan bir öğrenci grubu olduğunu ifade eden bir itiraz dilekçesi yazdım ancak kararda bir değişiklik olmadı. Ardından Hacettepe Üniversitesi Girişimsel

Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna başvuruda bulunarak, 29.11.2022 tarihinde uygunluk onayı aldım. Araştırmayı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütecek olmam sebebiyle, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzin Komisyonundan da 07.03.2022 tarihinde onay alarak saha çalışmama başladım.

Zihinsel engelli bireyler, karar verme konusunda yeterli deneyime sahip olmamaları, ailelerine veya destek personeline bağlı olmaları, insanları memnun etme eğiliminde olmaları ve bakım verenler, terapistler veya araştırmacılar gibi otorite konumundaki kişilerin baskı ve zorlamalarına açık olmaları gibi sebeplerle, araştırmalarda etik olmayan uygulamalara maruz bırakılma riski altındadır (Freedman, 2001). Bu nedenle zihinsel engelli bireylerle yapılan bilimsel araştırmalardaki en önemli etik konulardan biri, onaydır. Kapasite, bilgi ve gönüllülük, onayın üç bileşenidir (Turnbull, 1977, akt., Freedman, 2001). Zihinsel engelli bireylerin katılımcı olduğu araştırmalarda bu öğelerin mevcudiyetini sağlamak için özel tedbirlere ve uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Zihinsel engelli bireylerin karar verme kapasitesini değerlendirmek için belirlenmiş bir yol bulunmamaktadır; ancak araştırmacıların benimseyebileceği birtakım ilkeler önerilmiştir. Zihinsel engelli bireylerin, tanıları nedeniyle araştırmalara katılamayacağına dair bir varsayıma sahip olunmaması, onay verme kapasitelerinin, birey ve çalışma özelinde değerlendirilmesi önerilmektedir (Freedman, 2001). Bu çalışmada da katılımcıları belirlerken okul psikolojik danışmanlarından ve sınıf öğretmenlerinden destek alarak, karar verme potansiyeline sahip gençlere bilgilendirme yaptım. Aşağıda belirtilen tedbirlerle yürüttüğüm bilgilendirme süreci esnasında, araştırmaya katılmak istemediğini bildiren gençler oldu. Araştırmaya katılmak istediğini bildiren gençlerin de görüşmelerde bize eşlik eden öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarına, gençlerin kendileri tarafından sunulan teklifleri reddetme davranışında bulunup bulunmadıklarını sorarak, otoriteyi memnun etme eğilimlerinin olup olmadığını anlamaya, gönüllü katılımı güvence altına almaya çalıştım.

Zihinsel engelli bireylerle yapılan bilimsel araştırmalarda, bireylerin onay

sürecinde bilgilendirilmesi ve gönüllü katılımın güvence altına alınması için birtakım tedbirler önerilmektedir (Dalton ve McVilly, 2004; Freedman, 2001; Perry, 2008: 117). Bu öneriler doğrultusunda bilgilendirme görüşmelerine hem bireylerin kendilerini rahat ifade etmelerine, çekincelerini dile getirmelerine, soru sormalarına ve katılmayı reddedebilmelerine yardımcı olmak hem de gerektiğinde araştırmanın kolay anlaşılması için destek almak amacıyla okul psikolojik danışmanlarının veya sınıf öğretmenlerinin eşlik etmesini sağladım. Katılımcıları sade bir dille, yazılı, sözlü ve görsel öğeler yoluyla (video ve görseller) bilgilendirdim. Katılımcılara onay vermeden önce ailelerine danışmak ya da düşünmek için bir gün süre verdim. Görüşme öncesinde onay görüşmesinden akılda kalanların konuşulmasını sağlayarak, onay görüşmesinin içeriğini tekrarladım. Onayın devam eden bir süreç olduğunu, araştırmanın istedikleri bir anında, herhangi bir sebep belirtmeden çekilebileceklerini ve bunun herhangi bir olumsuz sonuç doğurmayacağını tekrar ettim. Ayrıca araştırmada elde ettiğim verilerin gizliliği koruyarak, bulguları sunarken anonimliği sağlamak amacıyla katılımcıların ve danışma grubu üyelerinin isimlerini değiştirdim.

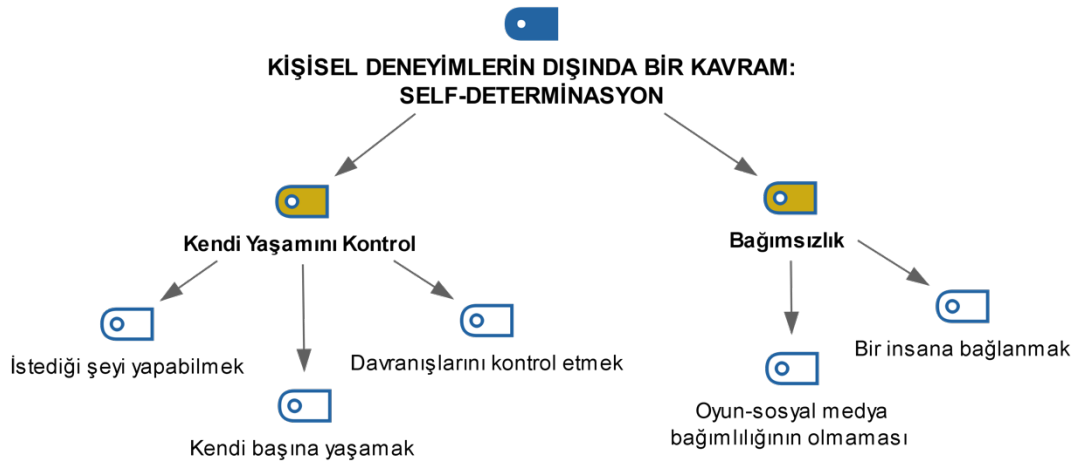
4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmada, özel eğitim meslek okuluna devam eden hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyona dair algılarının ve yaşamlarında self-determinasyonu ne şekilde deneyimlediklerinin anlaşılması ve ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla yürütülen araştırma sürecinde edinilen bulgular, dört ana tema çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu bölümde “Kişisel Deneyimlerin Dışında Bir Kavram: Self-Determinasyon”, “Müzakere Edil(e)meyen Bir Konu Olarak Özerklik”, “Kendine ve Yaşam Olasılıklarına Dair Farkındalık” ve “Okul Deneyimlerinde Self-Determinasyon” olarak beliren temalara ve alt temalara dair anlatılar, saha deneyimleri ve diğer araştırmalardan edinilen bilgiler ve bunlara dair yorumlar yer almaktadır.

4.1. KİŞİSEL DENEYİMLERİN DIŞINDA BİR KAVRAM: SELF-DETERMINASYON

Bu çalışmada gençlerin self-determinasyona yönelik algılarını ortaya koyabilmek için öncelikle self-determinasyonun öğeleri olan özerklik, öz savunuculuk, öz-farkındalık gibi kavramları duyup duymadıklarını, bu kavramlar hakkında bildiklerini, bu kavramların çağrıştırdıklarını öğrenmeyi amaçlayan sorular oluşturulmuştur. Ancak danışma grubu ile yapılan çalışmada ve pilot görüşmede, gençlerin bu kavramlardan bazılarını daha önce duymadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kavramların soyut özellikleri ve gençlerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları ve kullandıkları kavramlar olmamaları gibi muhtemel sebeplerle bu sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Self-determinasyonun nasıl algılandığını anlayabilmek için gençlere, self-determinasyonun tanımından yola çıkılarak kişinin kendi yaşamını kontrol etmesinin, kendi yaşamını yönetmesinin ve bağımsız olmasının ne anlama geldiği sorulmuştur. Gençlerin çoğu, bu kavramlar hakkında fikir beyan etmemiştir. Fikir beyan eden az sayıda gencin ifadeleri de gençlerin bu kavramları gerçek anlamlarıyla algılamadıklarını ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmediklerini göstermektedir.



Şekil 5. Tema 1: Kişisel Deneyimlerin Dışında Bir Kavram: Self-determinasyon

Bağımsızlık kelimesi, görüşme yapılan gençlerden ikisine oyun ve sosyal medya bağımlılığını çağrıştırmış; bu gençler fikirlerini “sosyal medyaya filan çok girmemek herhalde” (Fatma, 17 yaş) ve “aklıma PubG geliyor. Bağımlılığım var” (Kaan, 17 yaş) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer genç ise ilişkide bağlanmayı düşünerek “birine bağlanmak geliyor aklıma” (Selin, 17 yaş) demiştir. Gençlerin bağımsızlığı, kendi yaşamlarındaki özerklik veya destek alma deneyimleri ile ilişkilendirmedikleri görülmektedir.

Gençlerden biri kişinin kendi yaşamını kontrol etmesini davranışlarını kontrol etmek olarak algıladığını, “birine küfretilmemesi mesela, birine kötü söz söylememesi” (Selin, 17 yaş) şeklinde ifade etmiştir. Soru, farklı bir ifadeyle yenilendiğinde ve etrafında kendi yaşamının kontrolüne sahip olan birinin bulunup bulunmadığı sorulduğunda Selin, bu kişiye örnek olarak yalnız yaşayan, ev işlerini kendisi yapan, evinin düzenini kendisi sağlayan, “anneanne” olarak hitap ettiği yaşlı bir komşusunu örnek vermiştir.

Çalışmada sorgulanan haliyle self-determinasyonu, deneyimleyemediği özerklikle ilişkilendiren tek bir genç olmuştur. Yalnız başına dışarı çıkmasına izin verilmeyen, her gün düzenli olarak ev işleri yapması beklenen ve bazen bunu istemediğini dile getiren, okulu bırakıp çalışmak isteyen Çiğdem, kişinin kendi

hayatını kontrol etmesini “istediği şeyi yapmak” olarak tanımlamış, biraz daha açıklaması istendiğinde, bu arzularına uygun ifadeler kullanmıştır:

- Araştırmacı : Çiğdem, bir kişinin kendi hayatını kontrol etmesi ne demek?*
- Çiğdem : Nasıl yani?*
- Araştırmacı : Böyle hayatında olan biten şeyleri kişinin kendi kontrol etmesi, kendi hayatını kendi yönetmesi, bunlar ne demek?*
- Çiğdem : İsteddiği şeyi yapmak.*
- Araştırmacı : Evet, istediği şeyi yapmak. Biraz daha açıklar mısın?*
- Çiğdem : Yani araba olsa, gitsem, hayatımı yaşasam. İstedğim her şeyi yapabilsem, oturabilsem ya da ne bileyim işte okulu bitirsem.*
- Araştırmacı : Etrafındaki insanları bir düşün bakalım. Kendi hayatını kontrol eden, kendi kararlarını veren, bağımsız birini tanıyor musun hiç?*
- Çiğdem : Herkes.*
- Araştırmacı : Kim onlar örnek verir misin?*
- Çiğdem : Kaan, ne bileyim, babamgil, annemgil, ablam falan işte.*
- Araştırmacı : Sen kendini de sayabilir misin bu kişiler arasında? Sence sen kendi hayatında kararlarını kendin verebiliyor musun?*
- Çiğdem : Veriyorum da bazen tek başıma olduğum için bazen ablamla gidiyorum, bir şey alacağım karar vereceğim zaman ablamla gidiyoruz, hallediyoruz.*
- Araştırmacı : Sen ablanla beraber hareket ediyorsun anladığım kadarıyla.*
- Çiğdem : Her gün. (Çiğdem, 18 yaş)*

Çiğdem'in kendi yaşamını kontrol eden kişilere örnek olarak gösterdiği Kaan, sınıf arkadaşı olup görüşme yapılan bir diğer gençtir. Kaan, ev dışı bağımsız yaşam becerilerine sahiptir ve sokakta çalışmaktadır. Çiğdem'in Kaan'ı kendisinden farklı konumlandığı, kendisinin ablasının gözetimi ve denetiminde olduğunu vurguladığı görülmüştür.

Gençlerin bir kısmının self-determinasyonla ilişkili kavramlar hakkında fikir beyan etmemesi, kelime dağarcıklarının ve sözel ifade güçlerinin zayıf olması gibi sebeplere de bağlanabilir. Bunlar muhtemel sebeplerdir ancak katılımcı gençlerin

self-determinasyonu deneyimleme düzeyleri ve alan yazındaki araştırmalar, farklı sebepleri de düşündürmektedir.

Bir kavrama ilişkin algılar, o kavrama dair edinilen bilgi ve yaşam deneyimlerinin yorumlanması yoluyla inşa edilmektedir. Zihinsel engelli bireylerle yürütülen araştırmalarda, self-determinasyonun kişisel deneyimler üzerinden örnekler verilerek seçim yapabilmek, yaşamlarının kontrolüne sahip olmak, yaşamları hakkındaki kararları verebilmek, amaç belirleyebilmek, amaçları doğrultusunda hareket edebilmek, öz savunuculuk yapabilmek olarak tanımlandığı görülmektedir. Aynı zamanda öz savunuculuğu konu alan ulusal bir konferansın katılımcısı olan bu bireylerin, self-determinasyon hakkındaki bilgilerini konferanslar, eğitimler, materyaller, tanınan öz savunucu kişiler ve az da olsa okul temelli deneyimler yoluyla edindikleri görülmektedir (Shogren ve Broussard, 2011). Farklı yaş gruplarındaki zihinsel engelli öğrencilerle yürütülen bir başka çalışma da kişisel deneyimlerin self-determinasyon algısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının self-determinasyon kavramını duydukları ancak self-determinasyona ve öğelerine dair gelişmiş bir anlayışa sahip olmadıkları; olanların ise bu anlayışı, aktardıkları deneyimleri yoluyla inşa ettikleri görülmektedir (Lee ve ark., 2019).

Ülkemizde özel eğitim meslek okullarında self-determinasyonla ilişkili becerilerin doğrudan öğretiminin yapılmadığını, gençlerin okulda ve evde self-determinasyonu deneyimleme olanaklarının kısıtlı olduğunu gösteren bulgular vardır (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024). Bu okullarda sınıf rehberlik programlarında self-determinasyonu destekleyici kazanımlar yer almaktadır ancak bu kazanımların ne şekilde kazandırılacağına dair sunulan bir içerik bulunmamaktadır. İçeriği öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının inisiyatifine bırakılan bu dersler, esnek, öğretmenlerin ihtiyaca göre kullanabildiği, kazanımların değerlendirmesinin yapılmasının beklenmediği, dolayısıyla bilgi ve beceri edindirmeye müsait olmayan dersler olmaktadır. Özetle gençlerin algı ve ifadeleri, deneyim ve bilgi yoksunluğunun izlerini yansıtmaktadır.

4.2. MÜZAKERE EDİL(E)MEYEN BİR KONU OLARAK ÖZERKLİK

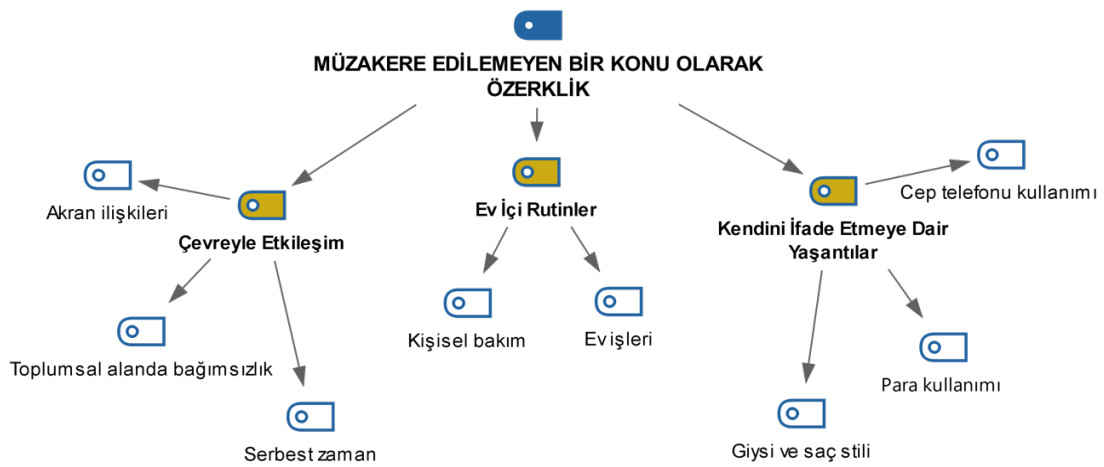
Ülkemizin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin dayandığı temel ilkelerden biri, engelli bireylerin kendi seçimlerini yapma özgürlükleri ve bağımsızlıklarını kapsayacak şekilde, bireysel özerkliklerine saygı gösterilmesidir (United Nations, 2006). Özerklik, bireylerin kendi tercihleri, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda, gereksiz etki ve müdahaleden bağımsız bir şekilde davranmalarını ve self-determinasyon sahibi bireylerin davranış özelliklerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer ve Mithaug, 2006).

Özerklik konusunda zihinsel engelli bireyler ve ebeveynleri arasında bağımlı, bağımsız ve karşılıklı bağımlı olarak tanımlanan ilişki biçimleri olduğu gözlemlenmektedir. Bağımlı ilişki biçimine sahip bireylerin gündelik yaşamlarını yönetmede ailelerine bağımlı oldukları ve ebeveyn müdahalesinin gençler ve ebeveynleri tarafından istenilen bir durum olduğu görülmektedir. Bağımsız ilişki biçimine sahip bireyler ise yaşamlarındaki birçok alanda yardım almamakta, ailelerine kriz durumlarında başvurmaktadır. Karşılıklı bağımlı ilişki biçimine sahip bireylerin ise ebeveynleriyle ilişkilerinin bolca çatışma barındırdığı, bu bireylerin ebeveynlerinden arada sırada destek istedikleri, ebeveynlerinin kontrol edici tutumlarına da içerledikleri görülmektedir (Keogh ve ark., 2004).

Zihinsel engelli bireylerin özerkliği aileleriyle müzakere edilmiş biçimlerinin de farklılık gösterdiği, karşı koyan, pasif ve proaktif yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Karşı koyan yaklaşıma sahip olan zihinsel engelli bireylerin, ebeveyn müdahalesine ve otoritesine tepki gösterdikleri, ebeveynlerinin görüşlerini dikkate almadıkları ve müdahaleci olduklarını düşündükleri görülmektedir. Pasif yaklaşıma sahip bireylerin, yaşamlarında değişiklik talep etmedikleri, ebeveynlerinin belirlediği sınırlarda, gözetim altında bağımsız eylemlerde bulunabildikleri, daha fazla özerk hissedecekleri eylemlerin arayışında olmadıkları ve ebeveyn müdahalesi karşısında gücenciklik veya kızgınlık hissetmedikleri görülmektedir. Proaktif yaklaşıma sahip bireylerin ise, farklı alanlarda özerklik arayışında oldukları ve aileleri tarafından desteklendikleri,

zorlandıkları, hatalarından öğrenme fırsatlarına sahip oldukları, ebeveynlerini destekleyici olarak değerlendirdikleri, isteklerini dile getirebildikleri ve daha fazla özerkliği müzakere edebildikleri görülmektedir (Mill, Mayes ve McConell, 2010).

Bu bölümde, görüşme yapılan hafif zihinsel engelli gençlerin, ev içi rutinlerinde, kendini ifade etmeye yönelik eylemlerinde ve çevreyle etkileşimlerinde özerkliği deneyimleme ve ebeveynleriyle müzakere etme biçimlerine yönelik anlatıları sunulmaktadır.



Şekil 6. Tema 2: Müzakere Edil(e)meyen Bir Konu Olarak Özerklik

4.2.1. Ev İçi Rutinler

Bu başlıkta gençlerin kişisel bakım, ev işleri, yiyecek hazırlama gibi ev içi rutinlerdeki bağımsızlık deneyimlerine ve ebeveynleriyle etkileşimlerine dair anlatımlarına yer verilmektedir.

Zihinsel engelli bireylerin self-determinasyonu için, erken dönemden itibaren ev ortamında sunulan olanaklar kritik bir öneme sahiptir. Ancak araştırmalar, ebeveynlerin self-determinasyonu destekleme düzeylerinin öğretmenlerden daha düşük olduğunu (Zhang, Katsiyannis ve Zhang, 2002), zihinsel engelli çocuklarını ev işlerine ve alışverişe daha az dahil ettiklerini, çocuklarına karar alma, seçim yapma gibi olanakları daha az sunduklarını göstermektedir (Zhang, 2005).

Ebeveynlerin zihinsel engelli çocuklarının becerilerine ve potansiyellerine şüpheyle ve düşük beklentilerle yaklaşımları, zihinsel engelli çocuklarını bağımlı ve çocuk gibi algılamaları, özerkliği sınırlandıran sağlamcı varsayımlardır (Ingimarsdóttir ve ark., 2023).

Bu çalışmadaki gençlerin çoğunun kişisel bakımda bağımlı veya yarı bağımlı olduğu görülmektedir. Gençlerden yalnızca Kaan banyo yapma, beden tüylerinin temizliği gibi tüm kişisel bakım işlerini bağımsız bir şekilde yaptığını dile getirmiştir. Diğer gençler kişisel bakımda annelerinden tam ya da kısmi bir şekilde destek aldıklarını ifade etmiştir. Destek alan gençler bu konuda değişiklik talebi dile getirmemiş, yalnızca Esra, kendi başına banyo yapmasına izin verilmemesinden duyduğu rahatsızlığı kızgınlıkla dile getirmiştir:

- Esra : *Banyomu annem yaptırıyor. Ben tek yapmak istiyorum. Anneme söylüyorum onu. Yapamazsın diyor. Bana annem yaptırıyor.*
- Araştırmacı : *Neyi yapamazsın diyor tam olarak?*
- Esra : *Yani kendin yapamazsın diyor banyonun, süremezsın diyor sabunu şeyini kafana, yıkayamazsın diyor, ondan yaptırıyor.*
- Araştırmacı : *Bu sana ne hissettiriyor?*
- Esra : *Kötü hissettiriyor ama annem yaptırıyor hep. (Esra, 20 yaş)*

Danışma grubu üyelerinden Furkan (35), Esra'nın annesinin aşırı titiz olabileceğini, Elvin (25) ise Esra'nın suyu ısraf etmesini istemiyor oldukları için yalnız başına banyo yapmasına izin verilmiyor olabileceğini dile getirmiştir. Furkan ve Elvin'in dile getirdiği muhtemel sebepler, araştırmacının da ailelerle yaptığı görüşmelerde duyduğu gerekçelerdendir. Aileler, kendi öncelikleri doğrultusunda hareket edebilmekte, kişisel bakımda bedensel sınırların ihlalini de içeren ve cinsel gelişim açısından uygun olmayan müdahalelerde bulunabilmektedirler. Esra'nın yalnız başına banyo yapmasına izin verilmezken çok çeşitli ev işleri yapmasının desteklendiği görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerinin özerkliği desteklemek konusunda bütüncül ve tutarlı bir yaklaşımlarının olmadığını, özerkliği kendi önceliklendirdikleri konularda

desteklediklerini ve Esra'yı ev işlerine yardımcı olarak gördüklerini düşündürmektedir.

Evde anneme yardım ederim işte, sofrayı kurarım, tabakları siniye koyarım, anneme yardım ederim, çamaşırları toplarım, yerlerine koyarım, sonra çayı demlerim, çayı koyarım babama, anneme, kardeşime. Anneme işte yardım ediyorum temizliğinde işte. Süpürüyorum, siliyorum, odaları sil diyor annem odaları siliyorum. Sonra halıları silkeliyorum, ona yardım ediyorum, siliyorum her tarafı, kilimleri, küçük halıları, onları silkeliyorum, süpürüyorum, siliyorum.”
(Esra, 20 yaş)

Ülkemizde 5-17 yaş grubu çocuklarla ilgili istatistikler, ev işi yapan kız çocukların oranlarının erkek çocuklardan daha fazla olduğunu göstermektedir (TUIK, 2020; TUIK, 2023). Bu çalışmada da gençlerin ev işleri konusundaki anlatımları, toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir bağımsızlaşmanın olduğunu göstermektedir. Görüşme yapılan kızların hepsi kendi yatağını, odasını, giysilerini toplama dışında evin ortak işlerine de dahil olduklarını dile getirmiştir. Gençlerin yapabildikleri işleri gururla ve memnuniyetle anlattıkları görülmektedir. Yalnızca tüm ev işlerini yapabilen ve her gün yapması beklenen Çiğdem, ev işleri yapabilmekle ilgili “*iyi ama çok zor*” demiş, yapmak istemediği zamanlarda ablası ve annesinin kendisine bağırıldığını, bunun üzerine “*gidiyorum yapıyorum, üstümü değiştirip yatıyorum*” diyerek yetişkinlerin taleplerine uyduğunu dile getirmiştir. Esra da sofrayı kurmak için kalkmadığında anne babasının kendisine kızdığını söylemiş, bunu anne babasıyla olan tek tartışma sebebi olarak dile getirmiştir. Danışma grubu üyelerinden Furkan (34), ebeveynlerin ev işleri konusundaki tutumlarını “*baskıcı, otoriter*” olarak değerlendirmiştir.

Erkeklerin ise yatak toplama gibi kişisel işlerini ve belli ev işlerini, hafta sonu olması, annenin hastalığı, abinin evde olmaması gibi koşullarda yaptıkları, ebeveynlerin erkeklerden ev işleri yapmaları konusunda talepte bulunmadıkları görülmektedir. Sadece abisi evde olmadığına çöpü atma veya sofrayı kurma işlerini yaptığını söyleyen Emin, annesinin ondan yardım istemediğini, “*vakit bulamıyor ev işlerinden dolayı*” diyerek bağımsızlaşmasını desteklemek için de zaman ayırmadığını dile getirmiştir. Okulda konaklama hizmetleri alanı öğrencisi

olup haftada on beş ders saati boyunca oda temizliği ve düzeni konularında uygulamalı eğitim alan Emin'in durumu, okulda edinilen becerilerin eve aktarımında ebeveyn motivasyonunun belirleyiciliğine bir örnektir. Okuldan sonra sokakta su satmaya giden ve zamanı oldukça arkadaşlarıyla sosyalleşen Kaan da Ramazan ayında softa kurmaya ve toplamaya yardım ettiğini dile getirmiştir. Kaan'ın söylemleri, ev işleri konusunda geleneksel rolleri benimsediğini göstermektedir.

“Annem biraz hasta gibi olunca da evi süpürürüm. Normalde annemle kız kardeşim yapar. Ben evde hiç durmuyorum ki. Akşama kadar dışarıdayım ben.” (Kaan, 17 yaş)

Özerkliğin ve self-determinasyonunun önündeki en önemli engellerden biri olan aşırı korumacılık, gelişimsel düzeyin ve becerilerin hesaba katılmadığı, orantısız bir korumacılık olup; aşırı fiziksel ve sosyal ilişki, çocuklaştırma, bağımsız davranış ve sosyal olgunlaşmanın engellenmesi ve aşırı kontrol olarak kendini göstermektedir (Hollomotz, 2011; s. 44-45). Ülkemizdeki ebeveynlerin de aşırı korumacı ebeveynlik tutumları ile gelişimsel ve zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyon düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır (Meral ve ark., 2023). Bu çalışmada ev içi rutinlerde elektronik eşyaların ve ocağın kullanımının, ebeveynlerin korumacı tutumlar sergilediği konular olduğu görülmektedir. Ev işi yapan gençlerin bir kısmı yalnızca elektrikli alet kullanmayı gerektirmeyen işleri yaparken, bir kısmı tüm elektrikli ev aletlerini kullanabilmektedir. Ocak kullanımında da bazı gençlerin hiç deneyim sahibi olmadığı ve ebeveynleri tarafından desteklenmediği görülmektedir. Emin, mutfakta ocak kullanımını henüz denemediğini, acıktığında ekmek arası peynir gibi şeyler hazırladığını söylemiştir. Selin de *“yalnız başıma olunca tehlikeli”* diyerek ocak kullanmadığını, hazır şeyler yediğini ifade etmiştir. Gençlerin bir kısmı da rutin olmamakla birlikte, yumurta kırma, patlamış mısır yapma, çay demleme gibi şeyleri yapabilirken, Fatma ve Çiğdem, mutfakta tam bağımsız olduklarını, çeşitli yemekler hazırlayabildiklerini ifade etmiştir. Bu iki gencin anneleri çalışmakta ve ev işlerindeki bağımsızlığı pratik sebeplerle destekliyor oldukları düşünülmektedir:

“Patates yemeği yaparım. Çorba yaparım. Salata filan doğrarım. Böyle kızartma patates böyle iyi doğrarım ince ince, tahtada böyle, güzel olur, bazen böyle elimde doğrarım. Böyle yeşil mercimek filan, fasulye, onları öyle yemekleri yapabiliyorum.” (Fatma, 17 yaş)

Bu çalışmadaki gençlerin genelinin, özellikle de Emin ve Selin’in ev içi rutinlerde ebeveynlerine bağımlı özellikler göstermelerine karşın, herhangi bir konuda değişiklik ve özerklik talep etmedikleri, özerkliğin müzakeresinde pasif bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Az sayıda gencin belli konularda ebeveynlerinin taleplerine itiraz etme ya da talep dile getirme davranışında bulundukları görülmekte, bu davranışlar karşı koyan ya da proaktif yaklaşımda olduğu gibi gençlerin taleplerinin gerçekleşmesiyle ya da müzakere edilmesiyle sonuçlanmamaktadır. Bu durumda gençlerin mizaç özellikleri ve atılganlık becerilerinin yanı sıra, ebeveynlerin müzakereye alan açmayan tutumlarının da etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca danışma grubu üyeleri, özerklik konusunda pasif tutuma sahip olan gençlerin “*rahata alışmış*” oldukları için de değişiklik talep etmediklerini dile getirmiştir. Erken dönemden itibaren kişisel bakımda veya ev işlerinde bağımsızlaşmamış olan gençlerin, ergenlik dönemi özelliklerinin de etkisiyle kişisel sorumluluklarını üstlenmek konusunda isteksiz olması beklendik bir durumdur.

4.2.2. Kendini İfade Etmeye Dair Yaşantılar

Giysi, saç kesimi, para kullanımı gibi alanlar, gençlerin kişisel tercihlerini ortaya koyabildikleri, karar alabildikleri alanlardır. Bu başlıkta, gençlerin bu alanlardaki özerklik deneyimleri ortaya konulmaktadır.

Görüşme yapılan gençlerden üçü, ailelerinin teşvikiyle kayıt dışı işlerde çalışmaktadır. Kaan ve Ali, okul sonrasında evlerine yakın bir turistik merkezde, sokakta su satmaktadır. Mahalleden bir grup arkadaşı ile bu işi yapan Kaan, “*satıyoruz, paramızı çıkarıyoruz, eve götürüyoruz, bizde kalıyor*” demiş, parasını yeni bisiklet almak için biriktirdiğini, bazen az bir miktarını kendisine yemek almak için kullandığını söylemiştir. Alacağı bisiklete karar vermek için model ve fiyat araştırması yaptığını söyleyen Kaan, görüşme esnasında da beğendiği modelleri

heyecanla göstermek istemiş, bu isteğini olumsuz görüş bildiren babasına karşı şu şekilde savunduğunu dile getirmiştir:

“Akşam babam dedi, sen neye bakıyorsun oğlum dedi. Bisikletlere bakıyorum dedim. O da bana senin bisiklet yaşın geçti dedi. Ben de dedim babama, baba bisikletin yaşı yok, senin yaşı da sürenler var. O da bir şey diyemedi. Böyle sessiz oldu.” (Kaan, 17 yaş)

Ali “bakkaldan abim su alıyor, götürüyorum, satıyorum, para kazanıyorum, dönüşte de yiyorum. Bazen annem, babam, abim, kuzenim harçlık da veriyor. Ful harcıyorum. Harcamamı istemiyorlar da ben sıkılıyorum, daralıyorum, duvarlar üstüme geliyor ben ne yapayım” diyerek ailesinin tepkisine rağmen yaptığı market harcamalarının gerekçesini, evde sıkılması olarak dile getirmiştir. Ali, görüşmede birden fazla kez telefonunun olmamasından yakınmış, telefon almak için parasının bir kısmını kumbaraya attığını söylemiştir.

Çiğdem ise hafta sonları annesiyle beraber mezar bakımı işine gitmekte, müşterilerden bahşiş almakta, ayrıca okula giderken poğaça, simit almak için günlük harçlık almaktadır. Parasını yeni telefon almak için biriktirmeye başladığını söyleyen Çiğdem, evin küçük ortak harcamalarına da katkıda bulunduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Bazen anneme veriyorum, ekmek istiyor, ekmek filan alıyor, veriyorum, ekmek alıyorum, bişeler alıyorum. Kahve içecek, bişeler. Ondan sonra dün kumbara aldım. Telefon alıcam. Telefonum bozuldu, kırık.” (Çiğdem, 18 yaş)

Kazandıkları paranın kontrolünün kendilerinde olduğunu belirten bu gençlerin anlatımlarından, kendi kişisel harcamalarını karşılamak ve istedikleri şeyleri satın almak için, yani ekonomik sebeplerle çalışmaya teşvik edildikleri anlaşılmaktadır. Gençlerin söylemlerinden, karmaşık beceriler gerektirmeyen, yakın çevrede, aile üyeleri veya arkadaşlarla birlikte yaptıkları, az miktarda gelir getiren bu işlerin dahi, gençlerin yetkin ve özerk hissetmelerine katkıda bulunduğu, amaçları doğrultusunda öz düzenleme yapmalarını desteklediği görülmektedir.

Kendilerine ait parası olan ve kullanabilen zihinsel engelli bireylerin, toplumla daha fazla temas ettiği, çevrelerindeki olanaklardan faydalanabildikleri ve kişisel amaçlarını gerçekleştirebildikleri bilinmektedir. Ancak zihinsel engelli bireylerin paraya erişimi, para yönetimi becerilerine sahip olmadıklarına veya olamayacaklarına ilişkin inanç nedeniyle ebeveynler ve kurumlar tarafından kısıtlanmaktadır (Friedman, 2019). Görüşme yapılan gençlerin yarısı düzenli harçlık almadıklarını, aldıkları zaman da harçlıklarını biriktirdiklerini, küçük bijuteri eşyaları ya da market harcamaları için kullandıklarını, kullanmak istediklerini dile getirmiştir.

Esra : Bazen veriyorlar babamla annem harçlığı.
Araştırmacı : Ne yaparsın, harçlığını nasıl değerlendirsin?
Esra : Saklıyorum işte paralarımı. Bir şey alırsam görüyorum alıyorum.
Araştırmacı : Ne gibi şeyler alırsın?
Esra : Ne alırım... Bileziğim olursa bilezik almak istiyorum, başka bir şey, boncuk almak istiyorum böyle bileklik gibi. (Esra, 20 yaş)

Gençlere “bazen” verilen harçlıkların kullanımında ebeveyn kontrolü dikkat çekmektedir. Selin, “*harca diyorlar, sakız filan alıyorum*” diyerek harçlığını ebeveynlerinin izniyle kullandığını ifade etmiştir. Gençlerin günlük hayatın akışında zaman zaman markete gitmek dışında para kullanmayı gerektiren bağımsız bir eylemlerinin olmadığı; aileleriyle birlikte gittikleri giysi alışverişi ya da gezintilerde de kendi paralarını yönetmek konusunda teşvik edilmedikleri görülmektedir. Ailelerin gençlerin bağımsız yaşamına ve becerilerine ilişkin düşük beklentileri ya da gençleri parayla ilişkili istismar edilme riskinden koruma çabaları, bu tutumların muhtemel sebepleridir.

Danışma grubu üyeleri de araştırmacının yorumunu destekler nitelikte, gençlerin para kullanmayı bilmedikleri, parayı kaybedebilecekleri ya da çaldırabilecekleri, zararlı şeyler satın alabilecekleri gerekçeleriyle ailelerinin gençlere para vermiyor olabileceğini dile getirmiştir. Kendi parasını yönetebilen, alışveriş yapabilen üyelerden Semih (40), anne babasının kendi başına alışveriş yapmasını istemediğini, “*kötüsünü alacağını*” ya da “*kazıklanacağını*” düşündükleri için

sürekli kendin birşey alma, beraber alalım diye telkinde bulunduklarını dile getirmiş, “*ben kendim alışveriş yapabilecek yaştayım*” diyerek bildiğini yapmaya devam ettiğini aktarmıştır. Semih’in ifadeleri, ailelerin güvensizliğinin ve koruyucu tutumlarının, yaşla veya bağımsızlık düzeyiyle ilgili olmadığını; gençlerin deneyimlerini farklılaştıran şeyin, özerkliği müzakere ediş biçimleri olabileceğini göstermektedir.

Gençlerin mesleki eğitim alarak istihdama katılmalarının hedeflendiği özel eğitim meslek okullarında da kantin bulunmamaktadır. Gençlere okul ortamında da para kullanabilecekleri olanakların sunulmaması, gençlerin yaşamının her alanını kapsayan, bütüncül bir yetişkinliğe geçiş planının bulunmadığını ve mesleki eğitimin self-determinasyon bakış açısından yoksun bir şekilde planlandığını göstermektedir.

Büro yönetimi alanı öğrencisi Rabia, internet ve sosyal medyayı etkili kullanabilmekte, evin yakın çevresinde bağımsız zaman geçirebilmektedir. Rabia, para kazanmayan ancak düzenli bir harçlığı olan tek gençtir. Rabia, harçlığını kendi tercihleri doğrultusunda kullanması konusunda ebeveynleri tarafından kontrollü bir şekilde desteklenmektedir:

Araştırmacı : Peki Rabia bir cüzdanın, bir bütçen var mıdır? Yani sana ait bir harçlık?

Rabia : Cüzdanım var benim, kumbaram var bozuk param var benim. Her ay param oluyor, annem cüzdanıma koyuyor. Onda oluyor. Ne ihtiyacım olursa alıyorum ben kendim.

Araştırmacı : Ben kendim alıyorum dedin. Nereden nasıl alıyorsun?

Rabia : İnternette alıyorum ne ihtiyacım varsa. Markete gidince bir şeyler alıyorum.

Araştırmacı : İnternette bir şeyler alıyorum derken, ne alıyorsun mesela?

Rabia : Böyle alet alıyorum, akıllı saat, kulaklık, çanta, telefon almıştık.

Araştırmacı : Onları sen kendi paranla mı alıyorsun, nasıl oluyor?

Rabia : Ablam kartından alıyor. Ben de parasını veriyorum. Parka çıkıp otururken dondurma alıyordum, çikolata

kek alıp yiyordum. Kahvemi de termosla alıp içiyordum parkta. (Rabia, 17 yaş)

Ergenlik döneminde beden imajı oldukça önemlidir ve gençler giysi, saç gibi dış görünüşe dair konularla daha fazla ilgilenmeye ve kişisel tercihlerini ortaya koymaya başlamaktadır. Görüşme yapılan gençlerin de dış görünümlerine dair tercihleri, bu tercihlerini ortaya koyma biçimleri ve bu konuların aileleri tarafından nasıl ele alındığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla gençlere giysilerini nasıl seçtikleri ve satın aldıkları sorulmuştur. Gençlerin çoğu okula gelirken ne giyeceklerine kendilerinin karar verdiğini söylerken, yalnızca Emin, bu konuda yardım aldığını dile getirmiştir. Bunu, kararlı olmaması ile açıklayan Emin'in, özerklik konusunda annesi ile bağımlı bir ilişki biçimine sahip olduğu görülmektedir.

“Annem yardımcı olur genellikle, ben pek kararlı değilim o konuda. Hangi şeyleri giysem diye düşünüyorum da bulamıyorum, ondan dolayı. Ondan sonra montlarımı filan seçmeme genellikle annem yardımcı olur. Ayakkabı bağcıklarını ben pek beceremiyorum ama öğrenmeye de çalışıyorum.” (Emin, 16 yaş)

Gençlerin hepsi giysi alışverişini anneleriyle yaptıklarını, annelerinin önerdikleri giysileri ya doğrudan ya da kendileri de beğenirlerse satın aldıklarını söylemiştir. Gençler, giyim konusunda aldıkları destekle ve yönlendirmeye ilgili bir sorun veya değişiklik talebi dile getirmezken, yalnızca Esra'nın annesiyle fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Esra, elbise giymek istediğini ancak annesinin bunu kabul etmediğini, annesini beğendiği bir elbiseyi satın almaya ikna ettiğini ama elbiseyi mezuniyette giyebileceğini dile getirmiştir. Esra'nın annesinin bu davranışı, araştırmacının bir özel eğitim öğretmeniyle yaptığı görüşme ve mesleki deneyimleri doğrultusunda, koruyucu ve çocuklaştırmacı bir tutum olarak değerlendirilmektedir. Kimi ebeveynler, cinsel istismar riskinden ötürü zihinsel engelli genç kızlarının, yaşlarını ve cinsiyetlerini vurgulayan bir görünüm elde etmelerini istememekte, gençlerin elbise veya etek giydiklerinde beden dokunulmazlığını koruyamayacaklarından endişe duymaktadır. Zihinsel engelli gençlerin eğitimcilerinin de aileleri, kimi zaman bu tutumu destekler nitelikte yönlendirdiği öğrenilmiştir.

- Esra* : *Annem beğeniyor, ben giyiyorum onların beğendiklerini.*
- Araştırmacı* : *Biraz açıkla mısın? Alışverişi nasıl yaparsınız?*
- Esra* : *Evet. Diyelim eşofman aldı, bunu alalım diyor siyah renk. Tamam alalım diyorum. Ben bazen istemiyorum, sıkı sevmiyorum, ondan. Bana diyor pantolon giy diyor. Ben pantolon giyemiyorum, sıkıyor bazen, karnımı sıkıyor, ondan giyemiyorum, eşofman giyiyorum hep.*
- Araştırmacı* : *Bazen senin beğendiğin, şunu alalım dediğin şeyler oluyor mu?*
- Esra* : *Diyorum evet. Elbise al diyorum, almıyor bazen.*
- Araştırmacı* : *Sebebini açıklıyor mu?*
- Esra* : *Onu bilmiyorum. (Esra, 20 yaş)*

Danışma grubu üyelerinden Furkan (34) “*Esra’nın annesine hak vermek lazım*” demiş, diğer üyeler de “*başka erkekler var, rahatsız ederler*”, “*oturuşuna kalkışına dikkat etmeyebilir*”, “*biliyorsunuz, kadın cinayetleri var, birilerinin ilgisini çekebilir, taciz edebilirler*” diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir. Üyelerin yorumları, ailelerin istismar riskinden korkmaları yönündeki yorumu desteklerken, üyelerin giyim şeklinin taciz için bir gerekçe olabileceğine dair yaygın algıya sahip olduklarını da göstermektedir.

Görüşme yapılan gençlerden Ali, saçını, kuaför olan abisinin evde kestğini, saç stiline ise “*babam şurasını şöyle kes, şurasını kes, şurasını bırak diyor*” diyerek babasının karar verdiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan gençler, yaşları ve zihinsel durumları itibarıyla, satın alacakları giysileri seçebilecek, saç stillerine karar verebilecek durumdadır ancak bu gibi risk içermeyen kararların dahi ebeveynler tarafından verildiği görülmektedir. Gençlerin yaşamlarında “*ebeveyn otoritesinin rutinleştiği*” (Hudson, 2003), yaşamlarını etkileyen büyük veya küçük kararların sorgulanmaksızın ebeveynler tarafından verildiği, bu durumun da gençler tarafından içselleştirildiği gözlemlenmektedir. Zihinsel engelli gençlerin ebeveynlerinin, karar vermeyi teoride destekledikleri, ancak gençlerin seçimleri, düşük risk barındıran bir davranışla (yanlış giysi seçimi gibi) sonuçlanacağı zaman bile müdahale etmeyi haklı gördükleri gözlemlenmektedir. Gençlerin yaşamları daimî olarak izlenmekte, hatta kontrol edilmektedir. Bağımsızlık desteklense bile bu, bir hak olarak görülmeğe ziyade “izin verilerek” ve riskten arındırılmış bir şekilde kurgulanarak olmaktadır (Shepperdson, 2001, s.66).

Saç modeline babası tarafından karar verilen Ali, bu konuda bir rahatsızlık veya değişiklik talebi dile getirmemiştir. Danışma grubu üyelerinden Semih (40), *“Ben 40 yaşımdayım, hala karışıyorlar”* diyerek, beğendiği bir modeli kestirdiğinde evdekilerin yakışmadığını söylemesi ve şiddetle eleştirmesi üzerine kızıp saçını tamamen kazıttığı bir olayı anlatmıştır. Bir diğer üye Furkan (34) da saç modeline müdahaleye tepki göstererek, *“Ali kesin içinden artık bazı şeylere ben karar vermek istiyorum diye geçiriyordur, sizi yeni tanıdığı için bunu dile getirmemiştir”* demiştir. Furkan’ın yorumu, katılımcıların ebeveynlerine karşı sahip oldukları olumsuz duyguları veya düşünceleri, hoş karşılanmayacağı veya kabul görmeyeceği endişesi ile araştırmacı ile paylaşmama ihtimalini düşündürmektedir.

Bir diğer ihtimal de gençlerin bu konulara verdikleri önemin farklılaşabileceğidir. Ekolojik Self-Determinasyon Kuramı’nda self-determinasyonun yalnızca bireyin sahip olduğu kontrol olarak ele alınamayacağı; bireyin sahip olduğu kontrol düzeyi, arzu ettiği kontrol düzeyi ve konunun birey açısından önemini içeren karmaşık bir yapı olduğu dile getirilmektedir (Abery ve Stancliffe, 2003: 48). Bir sonraki başlıkta ortaya konulduğu üzere, akranlarıyla ve karşı cinsle ilişkileri oldukça sınırlı olan katılımcıların, dış görünüşleri ile ilgili konulara verdikleri önemin, dolayısıyla ebeveynlerinin bu konulardaki müdahalesine karşı tepkilerinin de tipik gelişen akranlarından farklı olması mümkündür.

4.2.3. Çevreyle Etkileşim

Bu bölümde, görüşme yapılan gençlerin akran ilişkileri, serbest zaman etkinlikleri ve ev dışındaki özerklik deneyimleri çerçevesinde, toplumsal yaşama katılım ve çevreyle etkileşim biçimleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Sosyal aidiyet hissetme, değer verme ve verilme, sevme ve sevilme ihtiyacı olarak tanımlanan ilişkisellik, self-determinasyon kuramındaki üç temel psikolojik ihtiyaçtan biridir. Bireyler güvenli ilişki ve ilişkisellik ihtiyaçları karşıladığında, daha fazla içsel motivasyon ve self-determinasyon sahibi olmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Zihinsel engelli bireylerin, tipik gelişen veya diğer engel türlerine

sahip bireylere kıyasla, topluma daha az katılım gösterdikleri, daha izole, yalnız ve pasif bir yaşam sürdürdükleri bilinmektedir (Verdonschot ve ark., 2009). Bu çalışmadaki gençlerin akran ilişkilerine bakıldığında ise çoğunun bire-bir, yakın ve derin arkadaşlık deneyimlerine sahip olmadığı görülmektedir. Kaan, Ali ve Rabia mahalleden arkadaşları olduğunu, onlarla bağımsız vakit geçirebildiklerini dile getirmiştir. Selin ve Esra ise okulda arkadaşlarının bulunduğunu, onlarla da okulda ve evde telefonla görüştiklerini dile getirmişlerdir. Fatma, Emin ve Çiğdem ise okulda da yakın arkadaşlarının olmadığını söylemiştir. Emin'in arkadaşlık deneyimlerine ilişkin ifadeleri, akranlarıyla rastgele ve sınırlı düzeyde etkileşim kurduğunu göstermektedir:

- Araştırmacı : Sınıf arkadaşlarından özellikle yakın olduğun biri var mı? Şununla teneffüste beraber gezeriz, sohbet ederiz...*
- Emin : Yok, arada bir.*
- Araştırmacı : Kim mesela? Kimle yakın hissediyorsun kendini? Kim var?*
- Emin : Bahadır var.*
- Araştırmacı : Bahadır var. Bahadır'la biraz yakın hissediyorsun kendini. Bahadır'la okulda teneffüste vakit geçirir misiniz?*
- Emin : Yok o genellikle arkadaşlarıyla vakit geçirir. Fatih'le arada bir dolanıp konuşuyoruz.*
- Araştırmacı : Peki okuldan herhangi biriyle evde yazıştığın oluyor mu telefonla?*
- Emin : Yok.*
- Araştırmacı : Mahalleden veya özel eğitimden var mı?*
- Emin : Mahalleden yok. Özel eğitimde gittikçe orada konuşurum arada bir. Grupta bekleriz ders sırası gelenler derse çıkarız.*
- Araştırmacı : O bekleme zamanlarında mı sohbet oluyor?*
- Emin : Evet.*
- Araştırmacı : Onun dışında kuzenlerinle yazışyorsun.*
- Emin : Evet.*
- Araştırmacı : Kuzenlerinle baş başa yaptığın bir şey oldu mu ev dışında? Sokakta buluştuğunuz, bir şey yaptığınız oldu mu?*
- Emin : Yok.” (Emin, 16 yaş)*

Çiğdem, okulda arkadaşının olmadığını, mahallede de dışarı çıkmasına izin verilmediği için arkadaşı olmadığını dile getirmiştir. Fatma ise okuldaki yalnızlığını ve bununla nasıl baş ettiğini şöyle ifade etmiştir:

“Böyle arkadaşlar, konuşuyorlar filan birbirleriyle. Benim öyle arkadaşım yok... Ben de tabi sınıfta kalmak istiyorum. Böyle bazen hani yarışmalarım filan var ya benim, tenis filan oynuyorum, bana iyi geliyor, ne yapayım. Tenis oynama eğlenceli, en azından kafam iyi oluyor.” (Fatma, 17 yaş)

Aşırı korumacılık, zihinsel engelli bireylerin, çalışma, serbest zaman faaliyetleri, arkadaşlık ilişkileri gibi alanlarda varlık göstermekte; bu eylemler, önceden belirlenmiş bir yapıda ve dikkatli bakışların altında gerçekleştirilmektedir. Bu yapılar bir miktar seçim ve kendini ifade etme olanağı sunsa da seçenekler genellikle sınırlı olmakta ve başkaları tarafından belirlenmektedir (Hollomotz, 2011). Bu çalışmada da görüşme yapılan gençlerin bazılarının, ailelerin veya okulların yapılandığı sosyalleşme deneyimlerini yaşadıkları görülmektedir. Rabia, arkadaşlarıyla kafeye, sinemaya gittiğini, annelerin de kendilerine eşlik ettiğini dile getirmiştir. Diğer gençlerin çoğunun içinde bulunduğu sosyal izolasyon düşünüldüğünde, Rabia'nın ebeveynlerinin sağladığı bu destek önemli görünmektedir.

Danışma grubu üyeleri, lise yaşlarında kendilerinin de bu denli bağımsız olmadıklarını, arkadaşlarıyla okul dışında zaman geçirmediklerini dile getirmiştir. Üyelerden Furkan (35) lisenin son senesinde okula servisle değil de otobüsle gitmeye başladığını ancak arkadaşlarıyla bağımsız zaman geçirmeye liseden sonra başladığını, ailesi tarafından da teşvik edildiğini dile getirmiş, diğer üyeler de aile desteği konusunda Furkan ile benzer ifadelerde bulunmuştur. Katılımcıların ebeveyn destekli veya desteksiz sosyalleşme deneyimlerinin olmaması, ebeveynlerin okulun sağladığı sosyalliği yeterli buluyor olduklarını düşündürmektedir. Zira gençler, kendilerine benzer özellikler taşıyan gençlerle, sosyal açıdan güvenli, birçok gezi, tören ve etkinliğin olduğu özel eğitim okullarında eğitim görmektedir. Ebeveynlerin, bunu yeterli buluyor olmanın yanı sıra, bu yaşa kadar sağladıkları yoğun desteğin yorgunluğunun etkisiyle

çocuklarının gelişimlerini desteklemek için çaba sarf edecek motivasyonu bulamadıkları da gözlemlenmektedir. Okulun bitmesiyle sosyal etkileşimin azalmasının ve evde geçirilen zamanın artmasının, danışma grubu üyelerinde olduğu gibi kimi zihinsel engelli gençlerin ebeveynleri için de sosyalliği desteklemek konusunda bir itici güç olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların bazıları, zihinsel engelli gençlerin tipik gelişen akranlarıyla etkileşimini sağlamak için yürütülen projelerden bahsetmiştir. Selin, on kişilik sınıfında staja gitmeyen üç öğrenciden biridir. Bu öğrencilerden kız olanın yakın arkadaşı olduğunu, bir diğer arkadaşıyla da adının *Best Buddies* olduğu öğrenilen proje aracılığıyla tanıştığını söylemiştir. Selin bu arkadaşıyla olan iletişimini, “bazen telefonla görüşüyoruz, mesajlaşıyoruz, okuluna da bir kere gitmiştik, daha gitmedik” şeklinde ifade etmiştir. Çiğdem’in de proje yoluyla edindiği “arkadaş” ıyla sınırlı bir deneyimi olmuştur. Gençlerin, görüştükleri kişileri sınırlı etkileşimlerine rağmen “arkadaş” olarak adlandırdıkları dikkat çekmektedir. Çiğdem’in ifadeleri, bu tür yapılandırılmış akran desteklerinin doğal kaynaştırma ortamlarında olmadığında, etkili ve sürdürülebilir olmadığının bir örneğidir:

- Çiğdem : Burada kız arkadaşım yok da. Bir tane var. O da şey. Başka okula gidip arkadaşlık yapmıştık. Arkadaşlık yapmıyoz diye başka okula gittik. Arkadaşlık yaptık.*
- Araştırmacı : Oradan birileriyle mi tanıştınız, ne oldu?*
- Çiğdem : Evet. Arkadaşlık yaptık. Telefon numaralarımızı aldık. Konuştuk, sohbet ettik. Arkadaş olduk. Annemizden izin alıp dışarı çıkıp dolaşalım diye.*
- Araştırmacı : Evet güzel.*
- Çiğdem : İşte bir arkadaşım var.*
- Araştırmacı : Peki oradaki arkadaşınla görüşüyor musunuz?*
- Çiğdem : Hiç. Bir kere burada buluştuk.*
- Araştırmacı : Telefonla görüşüyor musunuz?*
- Çiğdem : Evet.*
- Araştırmacı : Telefonla nasıl? Araşılıyor musunuz, yazışıyor musunuz, nasıl oluyor?*
- Çiğdem : Bir kere aradık konuştuk. Ondan sonra mesajlaştık, daha hiç konuşmadık, mesajlaştık.*
- Araştırmacı : Şimdi mesajlaşıyor musunuz? En son ne zaman mesaj attın ona?*
- Çiğdem : Okula giderken aradım, mesaj attım, oraya geliyok diye, bir şey yazmadı.*
- Araştırmacı : Yani sürekli mesajlaşıyorsunuz.*

Çiğdem : Yok, annesi izin vermiyor da. (Çiğdem, 18 yaş)

Araştırmacı günlüğü, gençlerin araştırmacıyla görüşmek konusundaki motivasyonlarına dair notlar içermektedir. Gençlerin bazılarının onay görüşmesi sonrasında okulda gördükleri araştırmacıya ne zaman görüşeceklerini sormaları, görüşme için anlaşılan yerde araştırmacıdan önce hazır bulunmaları, görüşmelerde kişisel konularda sohbet etme eğiliminde olmaları, teneffüste vakit geçirmeyi gezmeyi teklif etmeleri, araştırmacıyla onay formunda paylaştığı cep telefonu numarası üzerinden özel günleri kutlama, kermes gibi etkinliklere davet etme gibi sebeplerle iletişime geçmeleri, yoğun ilişki ihtiyacı içinde olmalarının göstergeleri olarak değerlendirilmektedir.

Zihinsel engelli bireylerin, sosyal ve duygusal ihtiyaçları için ailelerindeki bakım verenlere veya destek personellerine bağımlı oldukları görülmektedir ve bu dengeli olmayan ilişkiler, fark edilmesi zor bir baskı biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hollomotz, 2013). Bu çalışmadaki gençlerin de bu ihtiyaçları için aile üyeleri, öğretmenler ve hatta okulda görevli personellere bel bağladıkları görülmektedir. Esra, okulu sevmeye nedenleri arasında arkadaşları ve öğretmenlerinin yanı sıra okulda görevli *“hostes ablalar”* dan da bahsetmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden edinilen bilgiler ve araştırmacı deneyimleri, gençlerin görevli personelle kişisel ve özel bilgilerini paylaştıkları ilişkiler kurma eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. Esra, *“gezmeyi seviyorum, annemle babam seni gezmeye götürcek diyorlar, götürüyorlar”* diyerek sosyalleşme konusunda da anne- babasına bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Yetişkinlerle ilişkiler, doğası gereği arkadaşlık ilişkileri gibi karşılıklılık ve eşitlik barındırmayan, bağımlılık içeren ve güç dengesinin yetişkinden yana olduğu ilişkilerdir. Gençlerin, bu ilişkiler içinde özerkliği ve ilişkiselliği tam anlamıyla deneyimlemeleri, sahip oldukları sınırlı etkileşimlerle de self-determinasyonu yordayıcı olduğu ifade edilen sosyal becerileri edinmeleri mümkün değildir (Nota ve ark. 2007; Pierson ve ark., 2008).

Görüşme yapılan gençlere akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda, çoğu genç, bir çatışmadan bahsetmemiş, bahseden gençler de arkadaşlarının

küfretme, vurma veya rahatsız edici şeyler söyleme/yapma gibi davranışlarını dile getirmiştir. Gençler, bu sorunlarda uyarma, yetişkinlere şikâyet etme ve kaçınma yollarına başvurdıklarını dile getirmiştir.

“Buğra vardı. Bana gülüyordu, diyordu ki, sana kapalı hiç yakışmıyor diyordu, bana hep gülüyordu. Bana dedim gülme dedim, kafamı niye açayım, ben zaten kapalıyım diyordum zaten. Aç diyordu bana, teneffüsteyken hep gülüyordu bana. Bazen sinirleniyordum, gülme diyordum, kendi öğretmeni kızılıyordu ona, karışma diyordu kızlara.” (Esra, 20 yaş)

Okulda arkadaşı olmadığını söyleyen Fatma da zorbaca davranışları ile bilinen bir okul arkadaşıyla olan çatışmasında, kendini savunamayarak kaçındığını dile getirmiştir. Arkadaşının onu Instagram’da farklı hesaplardan kendisine mesaj atmakla suçladığını söyleyen Fatma’nın tepkisi şöyle olmuştur:

“Gelmiş, sıradayız yemekhanede, gelmiş sen bana yazıyorsun filan. Ben de arkaya geçtim, en arkaya geçtim. Ne yapayım. Daha iyiydi en arkaya geçmek.” (Fatma, 17 yaş)

Az sayıda gencin karşı cinsle olan etkileşimlerinden bahsettiği görülmüştür. Kaan, okulda kız arkadaşlarından birine uygun olmayan bir fiziksel temasta bulunduğunu ve okul yönetimiyle sorun yaşadığını, *“artık kızlarla uğraşmıyorum, başıma bela oluyor, az kaldı okuldan atılacaktım”* diyerek artık kızlarla ilişki kurmadığını, biri yanına otursa bile kalkıp gittiğini söylemiştir. Okulundan bir erkek arkadaşıyla evinin yakınındaki parkta vakit geçiren Rabia ise istemediği görsel içeriklere maruz bırakılınca rahatsız olmuş ancak arkadaşını durduramamış, bunun yerine bir bahaneyle uzaklaşmıştır. Rabia da bu olayı okulda erkeklerle arkadaşlık etmek istememe ve kız lisesinde okumak isteme sebebi olarak paylaşmıştır. Gençlerin karşı cinsle ilişkilerinde deneyimsiz ve kendini ortaya koyma, savunma becerilerinden yoksun oldukları ve ilişki kurmaktan kaçındıkları görülmektedir.

“Biz parka gitmiştik yazın, kötü şeyler yaptı beni üzdü. Böyle ayıp şeyler izlettirdi bana youtube dan. Ben de ona numara yaptım eve kaçtım, o da gitti eve otobüse binip.” (Rabia, 17 yaş)

Serbest zaman faaliyetleri, seçim yapma, sosyal etkileşim ve katılım sağlama, ilgi ve yetenekler doğrultusunda keyifli zaman geçirme olanakları sunmaları ve self-determinasyonla kesişen becerileri desteklemeleri itibarıyla zihinsel engelli gençler için önem taşımaktadır. Zihinsel engelli gençlerin rekreasyon faaliyetlerine ayırdıkları zaman arttıkça, self-determinasyon düzeyleri de artmaktadır (McGuire ve McDonnell, 2008). Ancak zihinsel engelli gençler, serbest zaman faaliyetlerine erişim ve ulaşım sorunları, ebeveynlerinin onlara eşlik etme gerekliliğinden ötürü zaman sorunları, güvenlik endişeleriyle sınırlandırılmaları gibi sebeplerle serbest zamanlarını çoğunlukla ev ortamında, yalnız başına yapılan, pasif faaliyetlerle değerlendirmektedir (Buttimer ve Tierney, 2005). Ülkemizde hafif zihinsel engelli gençlerle yürütülen bir çalışmada da gençlerin büyük çoğunluğunun serbest zamanlarında yaptıkları ilk üç faaliyetin, müzik dinlemek, televizyon izlemek ve bilgisayar oyunları oynamak olduğu; gençlerin yarısından fazlasının haftalık fiziksel aktivite yaptıkları, bu aktivitelerin de en çok yürüyüş ve koşma gibi yapılandırılmamış ve beceri gerektirmeyen aktiviteler olduğu görülmektedir (Hazar, 2020).

Bu çalışmadaki gençlerin de serbest zaman faaliyetleri, alan yazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Gençlerin çok azının serbest zamanlarını ev dışında değerlendirdiği görülmektedir. Bu gençlerden Kaan, su sattığı zamanlar dışında mahallede arkadaşlarıyla zaman geçirdiğini, *“benim ses bombam var, onu direksiyona kelepçeliyorum, müziklerimi açıyorum, ondan sonra basıyorum gidiyorum”* diyerek yalnız başına bisikletle gezmeyi de sevdiğini paylaşmıştır. Ali, mahalledeki arkadaşlarıyla top oynadığını ve yakın çevrede gezdiğini; Rabia ise ailesiyle, yalnız veya mahalleden bir arkadaşıyla yürüyüşe çıktığını ve parkta vakit geçirdiğini paylaşmıştır. Ayrıca Rabia, haftanın iki günü evlerinin yakınındaki bir spor merkezine gitmektedir.

Diğer gençler ise serbest zamanlarını evde telefonda veya bilgisayarda vakit geçirerek, televizyon izleyerek ve kitap okuyarak geçirdiklerini bildirmiştir. Bu gençlerin yetişkin eşliğinde veya bağımsız katıldıkları bir serbest zaman faaliyeti bulunmamaktadır. Self-determinasyon, bireylerin çevreleriyle temas ettikleri sürece gelişmektedir ancak bu çalışmadaki gençlerin, self-determinasyon

becerilerini geliştirecek ve bu becerileri kullanmalarını sağlayacak, serbest zaman seçeneklerinin zengin olduğu bir yaşam tarzına ve olanaklara sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumda yukarıda bahsedilen muhtemel sebeplerin yanı sıra, görüşme yapılan gençlerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Gençlerin yalnızca ikisinin her iki ebeveyninin çalıştığı, çalışan tüm ebeveynlerin de ikisi kayıt dışı olmak üzere işçi statüsünde olduğu öğrenilmiştir. Nitekim yoksulluk, engelli bireylerin toplumla bütünleşmelerinin önündeki en önemli engellerden biridir. Yoksul ailelerden gelen engelli bireyler, yaşamlarında yoksulluğu üreten başka etkenler de varlık gösterdiği için bir tür kısır döngü içerisindeyler (Karataş, 2002).

Araştırmalar, ebeveynlerin yaşadıkları bölgelerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerine göre değişen habituslarının, zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyonlarını destekleme düzeylerinde etkili olduğunu (Meral ve ark., 2023); eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, zihinsel engelli çocuklarının self-determinasyonlarını daha çok desteklediklerini göstermektedir (Zhang, 2005). Bu çalışmada da gençlerin ebeveynlerinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu, annelerden yalnızca ikisinin çalıştığı, çalışan tüm ebeveynlerin kimisi kayıt dışı olmak üzere hepsinin işçi olduğu, bir gencin ailesinde hem anne hem babanın çalışmıyor olup, kardeşlerin gelir kaynağı olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin yaşadıkları bölgelerin sosyal ve kültürel özelliklerini, kaynaklara erişimi, self-determinasyonu destekleyici olanakları ve ebeveynlik pratiklerini etkilemek yoluyla self-determinasyonu destekleme düzeyini etkilemektedir. Bu çalışmadaki gençlerin ebeveynlerinin de gençlere sağladıkları olanaklarda, sosyoekonomik etkenlerin belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Evde cep telefonu ile zaman geçirmek, gençlerin hepsi tarafından dile getirilen, en sevilen serbest zaman faaliyetidir. Gençler, ebeveynlerinin ekran süresiyle ilgili zaman zaman yaptıkları uyarılar dışında bir kısıtlamadan bahsetmemiştir. Ali hariç tüm gençlerin cep telefonu vardır. Gençler telefonda sosyal medya, yazışma ve video uygulamalarını kullandıklarını, müzik dinlediklerini ve oyun oynadıklarını dile getirmişlerdir. Fatma, *“evde genellikle telefonumla takılıyorum,*

hiç bırakmıyorum telefonu, Instagram’da, şarkı filan...” derken, Kaan da eve gider gitmez telefonunda vakit geçirmeye başladığını ifade etmiştir:

“Eve gidiyorum, üstümü değiştiriyorum, mobilyada tozlanıyorum ya, üstümü değiştiriyorum. Ondan sonra geliyorum, telefonumu açıyorum, Instagram’da geziyorum, Instagram’ı kapatıyorum, oyuna giriyorum.”
(Kaan, 17 yaş)

Cep telefonu, gençlerin çoğu için arkadaşlarıyla iletişim kurdukları bir araç değildir. Yalnızca Selin ve Esra, okul arkadaşlarıyla evde de telefonla görüştüklerini paylaşmıştır. Çiğdem, Kaan ve Emin, telefon kullanımında tamamen bağımsız olduklarını, kullandıkları uygulamalara kendilerinin karar verdiğini söylemiştir. Diğer gençler ise telefon kullanımında ebeveynlerinin kontrolü ve bazı uygulamalar için kısıtlamalar olduğundan bahsetmiş ancak buna dair bir çatışma dile getirmemiştir. Yalnızca annesinin telefonunu aktif bir şekilde kullanan Ali, *“ben ünlü olmak istiyorum”* diyerek videolarını Tiktok’ta paylaştığını, abisinin buna kızdığını paylaşmıştır.

Zihinsel engelli gençlerin yalnız başına bir yere gitmesi ve toplu taşıma kullanması, aşırı korumacılık veya düşük beklentiler nedeniyle desteklenmeyen becerilerin başında gelmektedir. Görüşme yapılan gençlerden yalnızca Kaan, toplu taşıma araçlarını bağımsız bir şekilde kullanabilmektedir. Kaan, su sattığı yürüme mesafesindeki yere giderken ayağı ağrıdığı zaman otobüsle gittiğini, bir kere de minibüse binerek arkadaşı ve arkadaşının babası ile buluştuğunu söylemiştir. Kaan, bisikleti ile de bağımsız bir şekilde gezinebilmektedir. Diğer gençler yalnızca evlerinin yakınındaki market, berber, park ve spor merkezi gibi yerlere bağımsız bir şekilde gidebildiklerini dile getirmiştir. Bu gençlerden Esra’nın yalnız başına dışarı çıkmakla ilgili yoğun bir kaygısının olduğu, sınıf öğretmenin yönlendirmesiyle iki kez markete gittiği öğrenilmiştir.

Okula ve özel eğitim merkezine servisle gelip giden, toplumla sınırlı düzeyde temas kuran bu gençler için staj, bir topluma katılım fırsatı gibi görünmektedir. Ancak staj, görüşme yapılan gençlerin küçük bir kısmı tarafından kendilerine sunulan bir seçenek olarak dile getirilmiştir. Bu gençlerden Esra için staja gitme

ihtimalinin konuşulması dahi tetikleyici olmuş, görüşme esnasında gözlerinin dolmasına sebep olmuştur. Esra'nın anlatımları, yalnız başına otobüse binme ve staja gitme konusundaki güvensizliğini ve babasının destekleyici olmayan tutumunu ortaya koymaktadır:

- Esra : Hoca geldi, bana dedi staja gitmek istiyor musun dedi, ben dedim gidemiyorum dedim, gitmek istemiyorum dedim. Ağlamıştım o zaman gitmek istemiyorum demiştim. (Gözleri doluyor)*
- Araştırmacı : Bu soru seni üzdü galiba.*
- Esra : Hıhı, evet.*
- Araştırmacı : Biraz açıklar mısın üzülmene sebepini?*
- Esra : Gitmek istemiyorum çünkü tek gidemiyorum. Otobüsleri biliyorum yani, 16B'yi 13R'yi biliyorum, gitmek istemiyorum. Ben de hocaya söyledim, gitmicem dedim. Babam diyordu zaten, gitme sen boşver diyordu. Ben gitmek istemiyordum işte staja. Ben de gitmicem dedim. Fatma hocaya söyledim. Bilgisayar öğretmeni geldi sınıfa. Ben istemiyorum dedim. Zaten bir arkadaşım da istemiyordu bizim sınıftan. İdil, o da istemiyor, ona da sormuştu Fatma Hoca, istemiyorum dedik.*
- Araştırmacı : Baban neden gitme dedi, sebepini açıkladı mı sana?*
- Esra : Sen yapamazsın dedi. Çünkü tek gidemiyorum. Yani orada dedi işleri yapamazsın. Yapamam dedim ben de. Tek gidemezsin dedi otobüsle. (Esra, 20 yaş)*

Zihinsel engelli gençler, tipik gelişen akranlarına kıyasla zorbalığa maruz bırakılmaktan daha fazla endişe duymaktadır (Forte, Jahoda ve Dagnan, 2011). Esra da tanımadığı insanların iletişim talepleri veya rahatsız edici davranışları karşısında nasıl tepki vereceğini, kendisini nasıl koruyacağını bilemediğini, bu nedenle yalnız başına dışarı çıkmak istemediğini söylemiştir. Esra'nın öğretmeninden, bu kaygıya ilişkin okul rehberlik servisinden destek alındığı ancak bir gelişme olmadığı öğrenilmiştir. Öte yandan yukarıda bahsedilen destekleyici olmayan ebeveyn tepkisinin varlığı, bu sorunun çözümüne ailenin dahil olmadığını ya da yeterince dahil edilmediğini düşündürmektedir.

“Bazı insanlardan korkuyorum, rahatsız oluyorum, ondan gidemiyorum. Diyelim birisi sana soru sordu, tanımadığın bir şey, rahatsız olurum ondan. Biri seninle dalga geçiyor, diyelim dil çıkardı filan, rahatsız olurum, kötü olurum.” (Esra, 20 yaş)

Ergenlerin özerklik konusunda anne ve babalarıyla ilişkileri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kız ergenlerin özerkliklerinin ebeveynleri tarafından erkeklere kıyasla daha az desteklendiği (Öngen, 2004), ebeveynlerin geleneksel cinsiyet rollerini benimsemelerinin, bu yaklaşımda etkili olduğu görülmektedir (Bumpus ve ark., 2001). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bakış açısının yaygın olduğu toplumumuzda, zihinsel engelli genç kızlar hem cinsiyetleri hem de engelli oluşları itibarıyla daha fazla engellenmeye ve kontrol edilmeye maruz bırakılmaktadır. Ebeveynlerin bu tutumlarında geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi olabileceği gibi, zihinsel engellilerin kendilerini koruma ve ifade etme konusundaki dezavantajları nedeniyle şiddetin her türüsüne daha açık olmaları da etkilidir. Ülkemizde engelli bireylere yönelik gerçekleştirilen fiziksel, cinsel istismar ve kötü muamele olaylarının engel türlerine göre dağılımı, zihinsel engellilerin büyük çoğunlukta olduğunu göstermektedir (Ak, 2021; Akbulut ve ark., 2016). Ülkemizdeki şiddete yönelik koruyucu, önleyici, tespit edici ve cezalandırıcı mekanizmaların yetersizliği düşünüldüğünde, ebeveynlerin bireysel tedbirler almaları ve özerklik konusunda korumacı tutumlar geliştirmeleri anlaşılır olmaktadır.

Bu noktada danışma grubuyla yapılan son toplantıdan birtakım gözlemleri de paylaşmak faydalı görünmektedir. Toplantı öncesinde üyelerle bireysel telefonları aracılığıyla bağlantıya geçilmiş, onayları alınmış; ardından Elvin (25) ve Furkan (35)' in anneleriyle de görüşülerek sözlü onayları alınmıştır. Toplantı mekanının henüz belli olmadığı, özel bir tercihlerinin olup olmadığı sorulduğunda Elvin'in annesi, Elvin'in sıklıkla gittiği evlerine yakın bir kafeyi önerirken, Furkan'ın annesi Furkan'ın otobüsle ilçe içinde istenilen yere gelebileceğini belirtmiştir. Semih (40), bu konularda kendisinin karar verdiğini ve ailesinin aranmasının gerekmediğini belirttiği için ailesi aranmamıştır. Elvin (25)'in annesinin önerdiği kafede buluşulmuş, Elvin (25) toplantı süresince de babası tarafından iki kez aranmıştır. Kafenin sahibi olduğu ifade edilen bir bey, masamıza gelerek Elvin'e selam vermiş, hatırlarını sormuştur. Elvin'in erkek üyelerden ayrılan bu deneyimleri, ebeveynlerin cinsiyete özgü farklılaşan tedbirlerine örnek teşkil etmektedir.

Görüşme yapılan gençlerden yalnızca Fatma ve Çiğdem, yalnız başlarına dışarı çıkmak konusundaki taleplerini dile getirdiklerini ancak buna izin verilmediğini ifade etmiştir. Bu konu, gençlerin ebeveynleriyle aralarında süregelen bir tartışma konusu değildir. Gençler, taleplerini dile getirmiş, reddedilmiş, cevabı kabul ederek sınırlandırılmayı içselleştirmiş görünmektedir. Çiğdem, *“etrafı gezmek, arkadaşlarla buluşmak filan isterim”* demiş, yalnız başına dışarı çıkmak konusunda kendisine güvendiğini ancak hem yapamayacağının düşünülmesi hem de güvenlik gerekçesiyle engellendiğini dile getirmiştir:

“Tek başıma bir yere gidip bulamam diye, bulabilirim de izin vermiyorlar. Dışarıdaki insanlara güvenmiyorlar, erkeklere filan. Başıma bir şey gelir diye izin vermiyorlar.” (Çiğdem, 18 yaş)

Yalnız başına okula gitmeyi bir *“hayal”* olarak dile getiren Fatma’nın ise ebeveynlerinin güvenlik endişelerini içselleştirdiği görülmektedir:

Araştırmacı : Annenle baban senin dışarı çıkman hakkında ne düşünüyorlar?
Fatma : Yani hani şey, direk hani olmaz, tek başına gidemezsin diye, bir şey olur diye dedi. Yani onlarla çıkabilirsin de çok uzak bir yere değil, genellikle tek başıma değil. Zaten yolları da pek bilmiyorum hani. Mesela buraya tek başıma gelmek istiyorum ama nasıl gelicem. Yol var. Bir de tehlikeli. O yüzden. (Fatma, 17 yaş)

Gençlerin çoğu ise bu konuda bir talep dile getirmemiştir. Yalnız başına bir yere gitmekle ilgili bir isteği olup olmadığı sorulan Selin, bu soruya *“istemedim, ne yapacağım ki tek başıma gidip?”* şeklinde cevap vermiştir. Bu cevapla toplu taşıma kullanarak bir yere gitmek için bir sebebi olmadığını ifade eden Selin’in konuyla ilgili duygu ve düşünceleri, staj ihtimali dile getirilerek anlaşılmaya çalışılmıştır. Selin’in güvensizliği ve deneyimsizliği, anlatımlarına şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı : Diyelim ki böyle bir staj imkânı çıktı okulda. Dediler ki Selin sana bir iş bulduk. Otobüsle gelip gideceksin. Ne hissedersin?
Selin : Kötü.

- Araştırmacı : Kötü. Biraz açıkla mısın neden kötü hissettiğini?*
Selin : Kötü hissederim. Tek başıma nasıl gideyim oraya, staj yerine. Gidemem.
Araştırmacı : Biraz daha açıkla mısın peki, neden kötü hisseder sin? Kötünün anlamı ne?
Selin : Kötü hissederim, çalışmak istemem.
Araştırmacı : Tamam. Ne olsa bunu yapabilirsin? Neye ihtiyacın var? Tek başına bunu yapabilmek için neye ihtiyacın var? Bir düşünelim.
Selin : Hiç denemedim otobüse tek başıma binmeyi, denemedim. (Selin, 17 yaş)

Özerklik deneyimleri katılımcıların genelinden farklılaşan iki genç dikkat çekmekte, bu gençlerden Rabia'nın ebeveynlerinin özerkliğinin tüm alanlarında kontrollü bir destek sağladığı; erkek katılımcılardan da Kaan'ın tipik gelişen akranlarına benzer düzeyde bir özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu gençlerin özerkliklerinde ebeveynlerinin özerkliğe alan açan tutumları ile gençlerin mizaç özelliklerinin, sosyal ve bilişsel becerilerinin karşılıklı etkileşim içinde olduğu, gençlerin deneyimlerini çeşitlendirdiği görülmektedir.

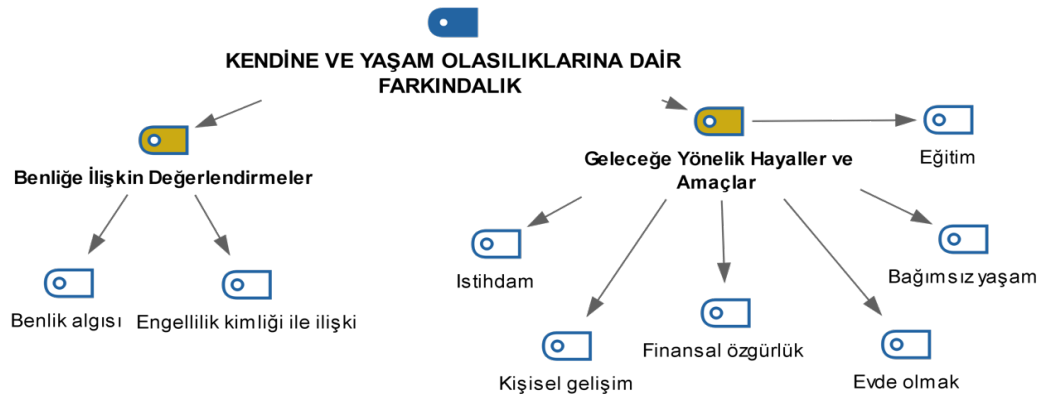
Özetle, katılımcıların çoğunun özerklik konusunda ebeveynlerine bağımlı ya da yarı bağımlı olduğu, özerkliğinin müzakeresinde de pasif yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Özerklik becerilerinin edinimi ve ortaya konulması, en önemli mikro-sistem öğelerinden biri olan ailenin destekleyici özellikleri ile mümkün olabilecektir. Bu çalışmadaki katılımcıların sınırlı özerklik yaşantılarında, ailelerinin destekleyici olmayan özelliklerinin etkileri göze çarpmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin aşırı koruyucu ve çocuklaştırmacı tutumlarının, çocuklarının becerilerine dair düşük beklenti ve şüphe içeren sağlamcı bakış açılarının, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun tutumlarının ve sosyoekonomik özelliklerinin gençlerin özerkliklerini sınırılıyor olduğu düşünülmektedir.

4.3. KENDİNE VE YAŞAM OLASILIKLARINA DAİR FARKINDALIK

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerinden farklı bir birey olduğunu fark etmekle başlayan öz-farkındalık ve kendini tanıma süreci, ilerleyen yaşlarda duyguları ve düşünceleri fark etme ve ifade etme, insanların kendilerine özgü özellikleri

olduğunu fark etme, kişisel yeterliliklerin farkında olup buna uygun eylemlere yönelme, bu eylemlerdeki başarıyı değerlendirerek yeterlilikleri geliştirmeye çalışma gibi aşamalar içeren bir gelişim seyrine sahiptir. Öz- farkındalık, güçlü ve zayıf yönlerine, yapabilirliklerine yönelik bir farkındalık sahibi olmak iken; kendini tanıma, kendine has bu özellikleri yaşam kalitesini artırmak, amaçlarına ulaşmak için kullanmayı ve yönetmeyi bilmektir (Doll ve ark, 1996: 71). Self-determinasyon sahibi bireyler kendilerine, güçlü ve zayıf yönlerine dair kapsamlı ve makul düzeyde isabetli bilgiye sahip olup, eylemlerini ve dış dünyayla ilişkilerini bu bilgiden faydalanarak şekillendirmektedirler. Kişinin kendine dair sahip olduğu bu bilgi, deneyimler ve deneyimlere dair yorumlamalar yoluyla oluşmakta; yakınların değerlendirmeleri, destekleri ve kişinin kendi davranışlarına ilişkin yorumlamaları ile şekillenmektedir (Wehmeyer ve Mithaug, 2006).

Bu çalışmada da gençlerin kişisel değerlendirmeleri, ebeveynleri, öğretmenleri ve toplumla etkileşimleri yoluyla geliştirdikleri kendilik algısı ile bu algıyla oluşturdıkları gelecek yaşam tasarımları, Benliğe İlişkin Değerlendirmeler ve Geleceğe Yönelik Hayaller ve Amaçlar kategorileri altında çözümlenmiş, gençlerin anlatımları ve bu anlatımlara ilişkin yorumlar aktarılmıştır.



Şekil 7. Tema 3: Kendine ve Yaşam Olasılıklarına Dair Farkındalık

4.3.1. Benliğe İlişkin Değerlendirmeler

Bu bölümde gençlerin, kendilerini nasıl tanımladıklarına, kendilerinde sevdikleri ve değiştirmek istedikleri özelliklere, engellilik kimliği ile ilişkilene biçimlerine dair anlatımları paylaşılmaktadır.

Gençlerden kendilerini tanıtmaları istendiğinde gençlerin bir kısmının kendilerini iyilik, yardımseverlik gibi olumlu kişilik özellikleri ile tanımladıkları görülmüştür. Kendini *“iyi, normal biriyim”* olarak tanımlayan Emin’e, iyinin ve normalin ne demek olduğu sorulduğunda cevap alınamamıştır. Esra’da iyi biri olmayı, *“akıllı, yani, düşünceli, duygulu, mutlu”* olarak tanımlamıştır. Ardından *“yardım etmeyi severim, yani arkadaşlarıma, öğretmenlerime, ablalara yardım ederim, hocalara, severim.”* diyerek yardımseverliğine vurgu yapmıştır. Ali de *“mesela birisine yardım ederim, pazara birisi geldi yorgun, götürür eve bırakırım”* diyerek yardımsever olduğunu dile getirmiştir.

Gençlerin yapmayı sevdikleri şeyler üzerinden de kendilerini tanımladıkları görülmüştür. *Arkadaşlarla konuşmak ve sohbet etmek*, Selin ve Çiğdem tarafından dile getirilen, sevilen eylemlerden biridir. Bunun yanında gençler yapmayı sevdikleri şeyleri, *“kitap okumayı severim, müzik dinlemeyi severim”* (Selin, 17 yaş), *“dolaşmayı seviyorum, müzik dinlemeyi seviyorum.”* (Rabia, 17 yaş), *“mobilya derslerini çok severim, ondan sonra bisiklet sürmeyi çok severim”* (Kaan, 17 yaş) şeklinde dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan gençlerden Selin, kendini fiziksel bir özelliği ile tanımlamış, kendinde sevdiği özelliğin *“güzelliği”* olduğunu dile getirmiştir. Kaan, Çiğdem ve Rabia ise kendilerini tanımlarken yeterliliklerini de ifade etmişlerdir. Çiğdem, *“ev işleri”* ni iyi yaptığını söylerken, Rabia da *“iyi resim yapıyorum”* demiştir. Elinden birçok işin geldiğini söyleyen Kaan, becerilerinin annesi tarafından da onaylandığını dile getirmektedir:

“Ampulleri ben takarım. Perdeleri ben takarım. Ondan sonra, efendime söyleyeyim, her şey geliyor elimden. Mobilyayı çok severim. İş yapmayı çok severim. Evin kapı kollarını taktım ben. Böyle şeyi

taktım, kapı kilidi var ya, balkon kilitleri var, hırsızlar girmesin diye kapatıyorsun, onu da ben taktım. Annem de dedi bana, annem de dedi Ahmet hocaya. El becerileri iyi dedi bunun. Evdeki eşyaların hepsini yapıyor dedi.” (Kaan, 17 yaş)

Kendilerinde değiştirmek istedikleri bir özelliğin olup olmadığı sorulduğunda, gençlerin yarısı böyle bir özelliğin olmadığını dile getirmiştir. Gençlerin bazılarının ise gelişim dönemlerine uygun olarak beden imajlarıyla meşgul oldukları, fiziksel özelliklerini değiştirmek istedikleri görülmüştür. Ali *“benim elbisem yok”* diyerek daha fazla giysiye sahip olmak istediğini söylerken, Fatma, ayna karşısında çokça zaman geçirdiğini söylemiş, *“aynada bakıyorum kendime, ayy ben diyorum aslında zayıflasam iyi olur, tam genç kız olurmuşum diyorum”* diyerek genç kız gibi görünmek istediğini dile getirmiştir. Kaan’ın de zayıflamakla ve atletik görünmekle ilgili istekleri vardır:

“En çok diyet, zayıflamayı çok isterim. Ondan sonra gençler böyle kas yapıyorlar ya, göğüslerini kas yapıyorlar, baklava mı ne, 7 baklava yapıyorlar. Ben de yapmak istiyorum.” (Kaan, 17 yaş)

Selin değiştirmek istediği özelliğini, *“konuşmamı düzeltmek isterdim, bazen konuşunca heyecanlanıp konuşamıyorum, heyecanım geliyor, sonra geri konuşamıyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Okulda masa tenisi takımında olup yarışmalara katılan Fatma, *“arkadaşlar daha iyi oynuyor, daha iyi oynamak isterim açıkçası”* diyerek masa tenisindeki başarısını artırmak istediğini dile getirmiştir.

Gençlerin kendilerine ilişkin değerlendirme yaparken zihinsel engelliliğin etkilediği alanlara dair bir paylaşımda bulunmadıkları dikkat çekmektedir. Bu durumda, gençlerin ayrıştırılmış bir eğitim ortamı olan özel eğitim meslek okulunda eğitim alıyor olmalarının, ev ve okul dışındaki sosyal deneyimlerinin az olmasının, dolayısıyla sosyal karşılaştırma olanaklarına sahip olmamalarının ve kendi beceri düzeylerine ve zayıf yönlerine dair sınırlı düzeyde farkındalık sahibi olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Danışma grubu üyelerinden Furkan (35) da bu durumu gençlerin *“kendilerinin farkında olmadıkları”* şeklinde yorumlamıştır.

Katılımcıların kendilerini tanımlarken sınırlı çeşitlilikte ve yalın ifadeler kullandıkları da görülmektedir. Üyeler, gençlerin kendilerini tanımlarken kullandıkları ifadeleri okurken kendi kişilik özelliklerinden örnekler vererek “*takıntılı*”, “*sabırsız*” gibi farklı ve çeşitli ifadeler kullanmamış olmalarına şaşırdıklarını dile getirmişlerdir. Zihinsel engelli bireylerin benliğe ilişkin düşük farkındalık içeren, tutarsız ve yetersiz ifadeleri zayıf kelime dağarcığı, kavramsal düşünme yetisindeki zayıflık ve yetersiz hafıza ile açıklanmaktadır (Popovici ve Buică-Belciu, 2013). Görüşmelerin genelindeki ifade biçimleri ve yoğunluğu düşünüldüğünde, katılımcıların bilişsel özelliklerinin sosyal etkenlerle birleşerek, sınırlı bir benlik algısına ve ifadesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Görüşme yapılan gençlerden Kaan, Fatma ve Ali’nin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaştığı, bu gençlerin zihinsel engellilikle ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerden bahsettikleri görülmektedir. Bu gençler, tanıılarının farkında olan veya oldurulan gençlerdir. Zihinsel engelli bireylerin kimlik inşalarına ilişkin yapılan çalışmaların çoğu, tanısının farkında olan zihinsel engelli bireylerin bu tanıya sahip olmaya dair olumsuz duygular beslediklerini, utanç ve üzüntünün sıklıkla dile getirilen duygular olduğunu göstermektedir (Logeswaran ve ark., 2019). Fatma, değiştirmek istediği özelliklerini ifade ederken “*akıllı olmayı isterdim aslında, öyle bir özelliğim olsaydı, öyle bir özellik olsaydı değiştirirdim.*” diyerek zihinsel engelliliğin değişmez bir durum olduğunun farkında olduğunu ve bundan duyduğu memnuniyetsizliği dile getirmiştir. Beceri ve zekâ düzeyi daha yüksek olan zihinsel engellilerin, kronolojik yaşları ile becerileri ve özgürlükleri, istekleri ve başarıları arasındaki uyumsuzluğu fark etmeleri, daha fazla hayal kırıklığı hissetmelerine sebep olabilmektedir (Shepperdson, 2001; s. 65). Fatma’nın tanısını öğrendiği andan bahsederken kullandığı ifadeleri ve özel eğitim ifadesinden duyduğu rahatsızlık, kendine ilişkin farkındalığının yanı sıra, zihinsel engelliliğe ilişkin olumsuz algıların da farkında olduğunu göstermekte, bu farkındalıklar Fatma’nın benliğine dair duygularına yansımaktadır.

Ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan zihinsel engellilerin, zihinsel engellilerin içselleştirdiği değersiz konumdan korunabildikleri (Todd, 2000); kaynaştırma

ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilere kıyasla da damgalamaya daha az maruz bırakıldıkları görülmektedir (Cooney ve ark., 2006). Ancak okul, zihinsel engelli bireylerin tek sosyal alanı değildir. Okul dışı deneyimler ve etkileşimler de zihinsel engelli bireylerin benlik algılarını etkilemektedir. Nitekim bu çalışmada da ev dışında bağımsız zaman geçiren Kaan ve Ali, yakın çevrelerindeki insanların damgalayıcı söylemleriyle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Ali, mahalledeki insanlarla ilgili şu paylaşımda bulunmuştur:

“Rahatsız ediyorlar hocam. Çıkıyorum dolaşıyorum. Büyükler rahatsız ediyor. Ben de abime anlatıyorum. O cümleyi kullanıyorlar, kullanmak istemiyorum. O cümleyi kullanarak rahatsız ediyorlar. Abimle konuşuyorum. Ağzımdan küfür çıkıyor sinirli olarak.” (Ali, 17 yaş)

Ali'nin “o cümle” yi engelli kelimesinin karşılığı olarak kullandığı, engelli kelimesini insanların söylemlerini aktarırken dahi kullanmak istemediği dikkat çekmektedir. Ali, ortaokulda yaşadığı bir olayı da şu şekilde anlatmıştır:

“Geldi bana, ortaokulda bana engelli dedi, gittim tuvalette sıkıştırdım dövdüm hocam. Niye dövdüm, o konuda bana deme hakkı yok. Dövdüm, hoca. Ben en nefret ettiğim o şey. Bana engellisin, geri zekalısın, malsın. Ben ona karşı gelirim hocam, karşı gelirim.” (Ali, 17 yaş)

Ali aynı durumla şimdi de karşılaşsa “döverim, sülalesi gelse elimden kurtaramaz” gibi ifadelerde bulunmuştur. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeye dair araştırmacı notları, Ali'nin okulda herhangi bir sebeple fiziksel şiddete başvurmadağı, fiziksel güç kullanarak üstünlük kurma potansiyelinin olmadığı yönündedir. Ali'nin bu söylemleri ile kendisini olduğundan güçlü gösterme çabasında olduğu düşünülmekte; bu da hafif zihinsel engelli gençlerde yaygın bir şekilde görülen, benliğe dair hissedilen yetersizlik ve değersizlik duygularının telafisi olarak, aşırı ve gerçekçi olmayan bir öz güven ifadesi olarak değerlendirilmektedir (Popovici ve Buică-Belciu, 2013).

Bu gençlerin kendilerine ilişkin söylemleri, zihinsel engelliliğe toplum tarafından atfedilen olumsuz anlamların etkilerini barındırmaktadır. Kaan'ın da benzer

damgalayıcı söylemlerle karşılaştığı, durumunu açıklarken eşlik eden epilepsi hastalığını zihinsel engelliliğe tercih ettiği görülmektedir. Nazarın sebep olduğu bir hastalığa sahip olma açıklaması, benlik saygısına zihinsel engelliliğe sahip olmaktan daha fazla hizmet etmektedir:

“Bana mahalledekiler deli diyorlar, şey diyorlar, hasta diyorlar. Ben epilepsi hastasıyım ya, bana deli diyorlar, hasta diyorlar. Epilepsi hastasıyım. Siz de olabilirsiniz, sizin oğlunuz da olabilir Allah göstermesin. Bana küçükken oldu hocam. Nazar değdi bana. O düğün şeyinin orada, düğünde. Küçükken bir düğün vardı öğretmenim. Böyle takım giydirmişlerdi o düğünde. Nazar değdi.”
(Kaan, 17 yaş)

Özel eğitim okuluna gittiğini gizlemek, gençlerin damgalanmadan korunmak için başvurdukları bir yoldur. Kaan, mobilya atölyesinden çok keyif aldığı için okulu sevdiğini söylemiş ancak bir yandan da *“ben arkadaşlarıma okulumu söylediğimde, özel eğitim okulu dediğimde deli okulu dediler, ben de ondan utanıyorum.”* diyerek arkadaşlarıyla bu bilgiyi paylaşmadığını ifade etmiştir. Fatma da okulun isminde yer alan “özel eğitim” ifadesinden rahatsızlık duyduğunu, biri sorduğunda söylemek istemediğini dile getirmiştir. Fatma devam ettiği özel eğitim merkezinin de ismini telaffuz etmek istememekte, bunun yerine tipik gelişen öğrencilerin gittiği *“dershane”* kelimesini tercih etmektedir:

“Hocama bir hediye almıştık, dershanedeki hocama. Yani özel eğitim, ben dershane diyorum.” (Fatma, 17 yaş).

Gençlerin bu eğilimleri, damgalanmadan korunma yolu olmanın yanı sıra, “normal” olma isteği, yani *içselleştirilmiş sağlamlılığın* bir göstergesi olarak da değerlendirilmelidir. *İçselleştirilmiş sağlamlılık* norma öykünme yani engelli bireylerin, toplum tarafından değersizleştirilen kimliklerinin dışında bir kimliği benimseme, üzerine alma ihtiyacı hissetmeleridir (Campbell, 2009: 21, akt., Goodley, 2014, s.80).

Zihinsel engelli bireylerin, zihinsel engelliliğe atfedilen olumsuz anlamları pasif bir şekilde içselleştirmedikleri, birtakım stratejiler kullanarak olumlu bir benlik algısı inşa ettikleri, ayrımcılık ve damgalanma deneyimlerinin etkileriyle baş

ettikleri görülmektedir. Başvurulan bu yollardan biri de *aşağı doğru sosyal karşılaştırma* yapma, yani kendini daha ağır düzeyde olan engelli bireylerle kıyaslayarak olumlu bir benlik geliştirmedir (Finlay ve Lyons, 2000). Görüşme yapılan gençlerden Kaan ve Fatma'nın da bir baş etme ve benlik saygısını koruma yolu olarak kendilerini içinde bulundukları gruptan ayırıştırma eğiliminde oldukları görülmektedir. Kaan, ortaokulda özel eğitim sınıfında olmaktan mutsuz olma sebebini, sınıfta *"akılsız kızlar ve çocuklar"* ın bulunması olarak ifade etmiş, *"normal çocuklar"* ın gittiği *"normal"* okulda olmayı istediğini dile getirmiştir. Fatma ise özel eğitim sınıfına yönlendirildiğinde hissettiklerinden bahsederken, kendini özel eğitim sınıfındaki diğer engelli öğrencilerden ayıştırmaktadır. Danışma grubu üyelerinden Elvin (25), *"çünkü bizden daha ağırları da var orada"* diyerek Fatma'nın tutumuna hak vermektedir. Bu tutum, içselleştirilmiş sağlamlılığın bir görünümü, *"savunmacı ötekileştirme"* olarak da tanımlanmaktadır (Campbell, 2009, akt., Jóhannsdóttir, Egilson ve Haraldsdóttir, 2021).

"Özel eğitime geçince biraz korkmuştum açıkçası. Ama engelleri filan hiç yokmuş. Korkacak kadar bir şey yokmuş yani." (Fatma, 17 yaş)

Aile desteği, güvenli alanlara erişim, olumlu akran ilişkileri, diğer engelli bireylerle bağlantıda olmak ve bilgiye sahip olmak, engelli bireylerin sağlam bir engellilik kimliği geliştirmelerine, dayanışma ve ait olma duygularını hissedebilmelerine sebep olarak içselleştirilmiş sağlamlılığın varlığını ve ne ölçüde deneyimlendiğini etkilemektedir (Jóhannsdóttir, Egilson ve Haraldsdóttir, 2021). Bu çalışmadaki gençlerin yaşamlarında bahsi geçen etkenlerin varlığının zayıf olmasının, benliklerine ve engellilik kimliğine dair değerlendirmelerini etkilediği düşünülmektedir.

Görüşme yapılan diğer gençler, geçmiş okul yaşantılarında kaynaştırmadan özel eğitim sınıfına geçiş süreçlerinden ve özel eğitim sınıfı deneyimlerinden bahsetmiştir. Gençlerin bu deneyimlerini aktarırken kullandıkları ifadeler, kendilerine yansıtılan yetersiz ve uyumsuz olduklarına dair bakış açısını ortaya koymaktadır:

“İlk başta normal okuldaydım, normal sınıftaydım. Öğretmenler düşündü filan benim orada yapamayacağımı. Direk özel eğitim sınıfına verdiler beni. Özel eğitim sınıfında devam ettim.” (Emin, 16 yaş)

Bu gençler geçmişte özel eğitim sınıfında, şimdi de özel eğitim okulunda olmaktan memnun olduklarını ve mutluluk duyduklarını ifade etmiştir. Gençlerin memnuniyet ifadeleri, değersizleştirilmiş bir kimliğe sahip bireylerin sahip olabileceği bir onur göstergesi olarak değerlendirilmemektedir. Gençlerin ayrıştırılmış eğitim ortamlarında kendilerine özgü belirlenen başarı ölçütlerini karşılayabiliyor olmaları; sosyal karşılaştırma yaptıkları grubun kendilerine benzer becerilere sahip olması; sınırlı toplumsal katılıma karşın okulun sosyalleşme alanı sağlaması; kaynaştırma ortamında deneyimlemiş olmaları muhtemel ayrımcı, dışlayıcı tutumlardan uzaklaşmış olmaları, bu memnuniyetin muhtemel sebepleri olarak görülmektedir. Ayrıca sosyal yaşamla ve tipik gelişen bireylerle temasları sınırlı olan bu gençlerin, zihinsel engelli olmaktan veya özel eğitim okuluna gitmekten ötürü maruz kalınan damgalanma deneyimlerinin farkında olmamaları da muhtemeldir.

Özetle, katılımcı gençlerin çoğunun kendilerine ve engellilik tanılarına ilişkin derin bir algı ve farkındalıklarının bulunmadığı; engellilik tanısının farkında olan katılımcıların da bu farkındalığı rastgele ve olumsuz deneyimler yoluyla edindikleri, engellilik kimliğine ilişkin olumsuz duygular besledikleri görülmektedir.

4.3.2. Geleceğe Yönelik Hayaller ve Amaçlar

Bu bölümde gençlerin geleceğe yönelik amaçlarına, okul bittikten sonra yapmak istedikleri ve gelecekte gerçekleşmesini istedikleri şeylere dair anlatımlarına yer verilmektedir.

Gençlerin neredeyse hepsinin mezun olduktan sonra bir meslek sahibi olmak istedikleri ve bu isteklerinin gerçekleşmesine dair umutlu oldukları görülmektedir. Gençlerin bir kısmı doktor, yiyecek-içecek alanı öğretmeni, sınıf öğretmeni gibi

yükseköğretim gerektiren mesleklere sahip olmak istediklerini dile getirmektedir. Özel eğitim meslek okulu mezunu gençlere 2022 yılından itibaren Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na girme hakkı verilmiştir ancak görüşme yapılan gençlerin mevcut performansları ve eğitim programları ile yükseköğretime geçiş yapabilmeleri mümkün değildir. Gençlerin ifadeleri, kendi eğitsel düzeylerine ilişkin gerçekçi ve isabetli bilgiye sahip olmadıklarını; ailelerinin ve öğretmenlerinin de gençleri yapabilirlikleriyle, hedeflerinin ulaşılabilir olup olmadığıyla ve eğitsel düzeylerine uygun kariyer seçenekleriyle ilgili bilgilendirmediklerini göstermektedir.

- Esra* : Yiyecek öğretmeni olmak istiyorum Ali Hoca gibi. Onlar olursun diyor zaten. Annem sen öğretmen olursun diyor. Babam da olursun diyor sen öğretmen.
- Araştırmacı* : Bununla ilgili ne yapman gerektiğini biliyor musun? Öğretmen olmakla ilgili?
- Esra* : Onu bilmiyorum işte.
- Araştırmacı* : Peki buradaki öğretmeninle hiç konuştun mu bu fikri?
- Esra* : Konuştuydum Ali hocayla, dedi sen dedi olursun dedi. Ayşe hocaya da demiştim bir kere, olursun sen öğretmen inşallah dedi, mezun olunca dedi olursun sen öğretmen dedi. Hayalim benim o. (Esra, 20 yaş)

Zihinsel engelli bireylerle çalışan eğitimcilerin, bireylerden engelli oldukları bilgisini gizlemenin gerekliliğine, bunun da bireylerin ve ailelerin faydasına olduğuna inandıkları görülmektedir (Todd, 2000; Tercanlı Metin ve Karataş, 2024). Eğitimcilerin zihinsel engelli gençlerin bu tür isteklerinin ifadesi karşısında takındıkları sessiz ve onaylayıcı tutum, gençleri, aileleri ve kendilerini gerçekler karşısında oluşabilecek psikolojik etkilerle baş etmekten korumaktadır. Ancak bu tutum, gençlerin dünyaya ve dünyadaki konumlarına dair *masumiyetlerini* sürdürmelerine, kendilerine dair *kurgusal kimlikler* geliştirmelerine ve bu kimlikleri korumalarına olanak tanımaktadır (Todd, 2000). Oysaki öz-farkındalık, self-determinasyonun önemli bileşenlerinden biridir ve öz-savunuculuğun da bir ön koşuludur (Test ve ark. 2005; Wehmeyer ve Mithaug, 2006). Zihinsel engelli bireylerin yaşamlarının kontrolünü ele alabilmeleri, yeterliliklerine ve ihtiyaçlarına dair farkındalık sahibi olmaları, ihtiyaçlarını dile getirebilmeleri, yeterlilikleri ile amaçları arasında ilişki kurabilmeleri ve yaşamlarını bu farkındalık ve güçle

şekillendirebilmeleri yoluyla mümkündür. Araştırmalar, öz-farkındalık yönünden desteklenen engelli gençlerin, okul sonrası eğitim ve istihdam alanlarında daha olumlu deneyimlere sahip olduklarını (Test ve ark., 2005; Test ve ark., 2009) ve benlik saygılarının arttığını göstermektedir (Champbell-Whatley, 2008).

Görüşme yapılan gençlerden ikisi okulda açılan E-KPSS hazırlık kursuna katıldıklarını, mezun olunca memur olmak istediklerini dile getirmiştir. Gençlere, E-KPSS hazırlığı için kurs olanağı sunulmuş olması, gençlerin de kursa katılarak devlet memurluğu hedeflerine yönelik bir eylemde bulunuyor olmaları önemlidir. Bu kursa katılan 11. sınıf öğrencisi Emin'in mezuniyet sonrası planlarını dile getirme biçimi, planlarının kolay ulaşılabilir olduğuna dair umutlu olduğunu göstermektedir. Öte yandan Emin'in herhangi bir işe/mesleğe yönelik kişisel ilgi dile getirmemesi ve geleceğe yönelik seçeneklerin ebeveynlerle konuşulan bir konu olmaması, Emin'in etrafıca planlanmış bir geçiş sürecinin içinde olmadığını düşündürmektedir:

- Araştırmacı : Mezun olduktan sonra ne yapmayı düşünüyorsun?*
Emin : Sınavı (E-KPSS) kazanırsam direk işe başlamayı düşünüyorum. Kazanamazsam direk üniversite sınavına girerim. E-KPSS sınavını kazanırsam direk işe başlarım.
- Araştırmacı : Aklında bir bölüm var mı ya da bir meslek var mı?*
Emin : Yok.
- Araştırmacı : Yani özellikle şu işi yapmak istiyorum diye bir şey var mı?*
Emin : Şu anlık yok.
- Araştırmacı : Bunları evdekilerle konuşur musunuz annenle babanla, mezuniyet sonrasında neler yapacağınla ilgili?*
Emin : Yok daha değil. (Emin, 16 yaş)

Geleceğe yönelik amaçlarda çeşitlilik ve bağımsız yaşama yönelik amaçların dile getirilmesi, zihinsel engelli bireylerde self-determinasyon düzeyiyle ilişkili bulunmaktadır (Di Maggio ve ark., 2019). Görüşme yapılan gençlerden bağımsız yaşam becerileri en gelişmiş genç olan Kaan'ın, geleceğe dair isteklerindeki çeşitlilik ve bisiklet alma amacına yönelik planlı eylemleri göze çarpmaktadır. Kaan su satışından kazandığı parasını bisiklet almak için biriktirdiğini, yemek

ihtiyacı olduğunda bile az harcadığını, fiyat araştırması yaptığını ve bu isteğini babasına karşı savunduğunu söylemiştir. Kaan'ın bisiklet alma amacına yönelik eylemleri, para kullanımında öz düzenleme yapabildiğini ve yaşamının bu alanına dair belli bir miktarda kontrol sahibi olduğunu göstermektedir.

Ancak Kaan'ın içinde bulunduğu dönemin önceliği olan yetişkinliğe geçiş hedefleri için bu değerlendirmeyi yapmak mümkün değildir. Epilepsi hastalığına sahip olan Kaan'ın eğitim almakta olduğu mobilya alanında staj yapması uygun görülmemiştir ancak Kaan bunu kendi çabasıyla öğrenmesine rağmen *“mezun olduğumda kendime mobilya dükkânı açıcam, hatta işçiler alıcam”* diyerek bu durumu kabul etmediğini göstermektedir. Kaan'ın istihdam edilemeyeceği bir alanda eğitim almaya devam etmesinin, engelinin onu nasıl etkilediğine dair bilgi sahibi olmamasının ve staja karar verme süreçlerinin dışında bırakılmasının bu konuda bir kabul geliştirmesine engel olduğu düşünülmektedir. Ayrıca engelli çocuk ve gençlerin, kendilerini tanımaları için yapabildiklerini ve yapamadıklarını test edebildikleri deneyimler yaşamaları çok önemlidir. Çocuk ve gençler, başarısız oldukları deneyimler yoluyla kendi sınırlılıklarını anlayabilir ve kabul edebilir hale gelebilmekte; kendileriyle ilgili daha gerçekçi bir benlik algısı geliştirebilmektedir. Bu anlamda Kaan'ın mobilya alanındaki deneyiminin hem sunulan eğitimin içeriği hem de eğitimcilerin kendisiyle kurduğu açık olmayan iletişim nedeniyle, neyi yapıp neyi yapamayacağı ile ilgili gerçekçi bir algı geliştirmesine katkıda bulunmadığı düşünülmektedir.

Kaan ayrıca *“bir evde yalnız olmak isterdim”* diyerek sevgilisi veya eşiyle, ayrı bir evde yaşamak gibi bağımsız yaşama yönelik de bir istek dile getirmiştir. Kaan, ailesinin ekonomik durumu ile ilgili de sorumluluk hissetmekte, mezun olduktan sonra kuracağı işten kazandığı parayla yapmak istediklerini, aşağıdaki şekilde dile getirmektedir. Kaan'ın zihinsel engelli bir birey için gerçekleşmesi güç görünen bu hedefler konusundaki iyimserliği, edindiği ve çevresi tarafından da desteklenen kurgusal kimliğin bir göstergesidir.

“Babamlara bir ev ve bir araba almak isterdim. Hayalim bu. Arabayı da güzel bir BMV var ya, ondan almak isterdim. Bir de lüks bir ev almak isterdim, güzel bir ev almak isterdim. Kirasız böyle, satın almak isterdim.” (Kaan, 17 yaş)

Mezun olmasına bir dönem kalmış olan Rabia, mezun olduğunda ablasının çalıştığı kafede garson olarak çalışmak ya da bir ay gitmiş olduğu dikiş kursundan hareketle dikiş atölyesi açmak gibi istihdama yönelik isteklerinden bahsetmiştir. Okul döneminde hiç staj yapmamış olduğunu söyleyen Rabia, son döneminde ablasının yanında staj yapma ihtimalinin de olduğundan bahsetmiştir. Büro yönetimi alanında eğitim alan Rabia'nın meslek öğretmeniyle yapılan görüşmeye dair araştırmacı notları, aileye geçmişte kuaförde staj seçeneğinin sunulduğunu ancak Rabia'nın eşlik eden kalp hastalığından dolayı uzun süre ayakta kalmaması gerektiği için bu teklifin reddedildiğini göstermektedir. Rabia'nın sağlık sorununu bilmesine rağmen garson olarak çalışma isteğinden bahsetmesi, durumunun yaşantısına etkilerine dair bir farkındalığının veya kabulünün olmadığını göstermektedir. İstihdama katılma olasılığı düşük görünen Rabia'nın ebeveynlerinin, hobi kursları konusundaki desteği, ayrıntılı planlarda kendini göstermektedir:

Rabia : Bu okulda Cumartesi günü el sanatları atölyesinde kurs var. Eylül ayında Ekim ayında bakıcaz, kayıtlı olucam ben. Herşeyine gelicem, otobüse binip gelicem. Hafta içi de başka yerde kurs oluyor okul gibi İSMEK kursu, oraya gidicem, müzik kursuna gidicem keman kursuna.

Araştırmacı : Peki bu planları kiminle konuştun?

Rabia : Annemle beraber anlaştık. Mezun ol, kursa bakarız diyor. Bir de öğretmenimin atölyesi var. Bu okulu bıraktı, bu okuldan ayrıldı, atölye açtı ahşap atölyesi. Orada kumaşla boyama yaptırıyor, bir şeyler. Ona da gidicem. Pazar günü oluyor. Bu okuldan mezun olunca gidicem. (Rabia, 17 yaş)

Ali de nerede ve nasıl olacağını tarif edememekle birlikte, mezun olduktan sonra eğitime devam etmek istediğini, *“okumayı sökmek istiyorum, öğrenmek istiyorum yani”* diyerek servisle gelip gideceği bir okula devam etmek istediğini söylemiştir. Ailesiyle mezuniyet sonrasında yapabilecekleriyle ilgili konuşmadığını söyleyen

Ali'nin, ne türde bir okula devam edebileceği ile ilgili fikri bulunmamaktadır. El Sanatları Teknolojisi alanı öğrencisi Selin de evde mezuniyet sonrasıyla ilgili konuşulmadığını ifade etmiş, *“mezun olunca evde otururum, evde otururum, dinlenirim”* demiştir. Selin görüşmenin farklı bir anında doktor olmak istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Esra da *“mezun olduktan sonra evde oturucam işte, arkadaşlarımla konuşcam, bir yere gitmicem zaten mezun olunca, bazen köye gidersem köye giderim anneannemi ziyaret etmeye”* demiş, bir yandan da yiyecek- içecek hizmetleri öğretmeni olmak istediğini söylemiştir. Okul döneminde staj deneyimi olmayan bu gençlerin mezuniyet sonrası istihdamları, özerklik konusunda ebeveynlerine bağımlı özellikler göstermelerinden ötürü gerçekleşebilir bir ihtimal gibi görünmemektedir. Gençlerin de zihinsel engelli gençlerin birçoğunun mezuniyet sonrasında deneyimlediği evde kalma durumunu bu farkındalıkla dile getirdikleri, bir yandan da özendikleri, hayalini kurdukları mesleklere sahip olmak istedikleri görülmektedir. Gençlerin mezun olmalarına çok az zaman kalmış olmasına rağmen, ailelerinin ve eğitimcilerin desteğiyle yapılmış, hayata geçirilebilir planlardan bahsedemiyor oluşları, zihinsel engelli gençlerin yetişkin yaşamlarına dair beklentisizliğin ve seçeneksizliğin göstergeleri olarak değerlendirilmektedir. Zihinsel engelli bireylerin yetişkinlik yaşamını düzenleyen bütüncül politikaların olmaması, okul sonrası yaşama dair belirsizlik ve seçeneksizlik, bağımsız yaşama yönelik desteklerin bulunmayışı ve istihdama katılımdaki güçlükler, aile, öğretmen ve gençlerin beklenti ve motivasyonlarını olumsuz etkileme yoluyla self-determinasyona yönelik çabaları sınırlandırmaktadır (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024).

Özetle gençlerin çoğunun, tipik gelişen bireylere benzer, zihinsel engelli bireylere ve kendi özelliklerine uygun olmayan gelecek hedefleri dile getirdikleri; hedefleri konusunda iyimser ve umutlu oldukları, engellerinden kaynaklı muhtemel bir güçlük dile getirmedikleri; zihinsel engele sahip olmanın kariyerlerine ve yetişkin yaşamlarına etkisine dair bir farkındalık ve anlayış sahibi olmadıkları görülmektedir.

Gençlerin self-determinasyonun önemli bileşenleri olan öz-farkındalık ve amaç belirlemeyle ilişkili anlatımları, gençlerin bu alanlardaki algı ve kavrayışlarını etkileyen bireysel ve ekolojik etkenlerin varlığını düşündürmektedir. Self-determinasyonu sosyo-ekolojik yaklaşımla ele alan çalışmalar (Abery ve Stancliffe, 2003; Walker ve ark., 2011; Wehmeyer ve ark., 2011), self-determinasyonu bireyin ve çevrenin özelliklerinin karmaşık etkileşiminin bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmada da gençlerin öz-farkındalıklarının, öz-kabullerinin, benlik saygılarının ve geleceğe dair amaçlarının, bilişsel ve sosyal özelliklerinin yanı sıra, ebeveynlerin ve öğretmenlerin koruyucu ve öz-farkındalığı desteklemeyen tutumları, zihinsel engelli gençlerin gelecek yaşamlarına dair beklentisizlik ve seçeneksizlik, zihinsel engelliliğe dair olumsuz, damgalayıcı toplumsal algı ve tutumlar ile bütüncül politikaların eksikliği gibi bireysel, mikro ve makro düzeyde etkenlerle şekillendiği görülmektedir.

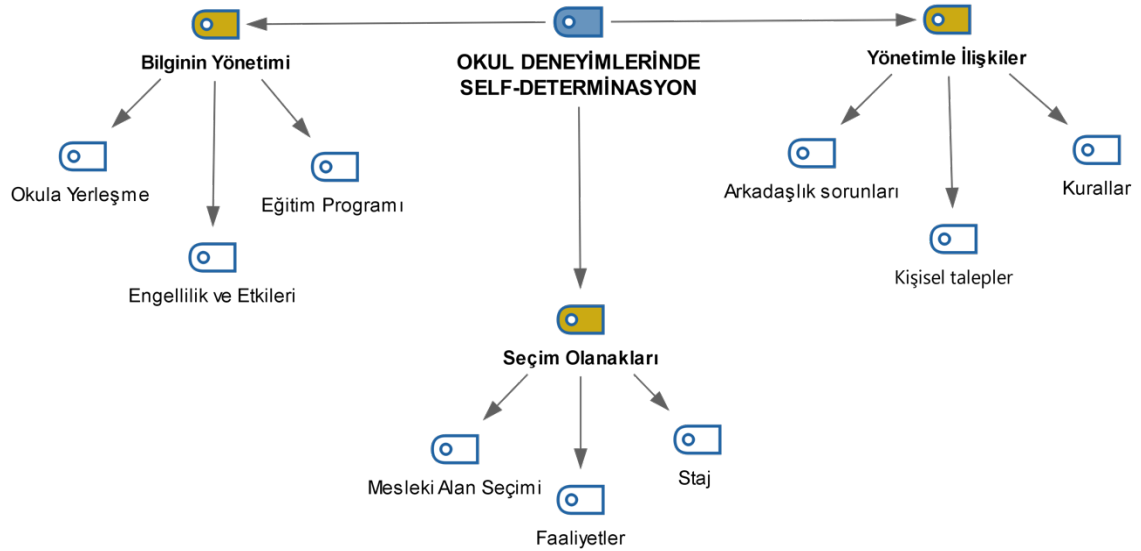
4.4. OKUL DENEYİMLERİNDE SELF-DETERMINASYON

Zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon sahibi olabilmeleri, erken dönemden itibaren bilgi, beceri ve tutumlar açısından desteklenmeleri, self-determinasyonu deneyimleyebilecek olanaklara sahip olmaları, eğitim ve hizmet aldıkları kurumların yapısı ve ilişkiler aracılığıyla desteklenmeleri yoluyla mümkündür. Okullar, bu işlevleri yerine getirmede önemli bir konuma sahiptir. Araştırmalar ve meta analiz çalışmaları, self-determinasyonu desteklemeye yönelik okul temelli programların, zihinsel engelli gençlerin okul sonrası yaşamlarında birçok alanda olumlu etki yarattığını göstermektedir (Algozzine ve ark., 2001; Burke ve ark., 2018; Cobb ve ark., 2009).

Okullar yalnızca öğretim programları aracılığıyla değil, yapıları, işleyişleri ve okul iklimi aracılığıyla da self-determinasyon gelişimini desteklemektedir. Self-determinasyonu destekleyici bir okulda, öğrenciler, ebeveynler ve çalışanlar bireysel eğitim programlarının hazırlanması ve karar alma süreçlerine dahil olmakta; seçim yapma, uygun risk alma ve eylemlerinin sonuçlarını deneyimleme fırsatlarına sahip olmakta; olumlu ve destekleyici ilişkilere sahip olmakta, ekip çalışmasını deneyimleyebilmektedir. Bu okullarda bireysel

ihtiyaçlara özgü uyarlamalar yapılmakta ve destekler sunulmakta; tüm tarafların okul yönetimine katılımı desteklenmekte, taraflara istek ve ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri olanaklar sunulmakta; eylemlerin sonuçları tüm taraflarca öngörülebilme, yönetici ve öğretmenler koşullara dair inisiyatif alabilmekte ve tüm taraflar okulun geliştirilmesine katkıda bulunabilmektedir (Field ve Hoffman, 2002).

Bu bölümde, görüşme yapılan gençlerin okul yaşantılarında self-determinasyonu deneyimleme biçimleri, Bilginin Yönetimi, Seçim Olanakları ve Yönetimle İlişkiler kategorileri altında çözümlenerek ortaya konulmaya çalışılmaktadır.



Şekil 8. Tema 4: Okul Deneyimlerinde Self-Determinasyon

4.4.1. Bilginin Yönetimi

Bu başlıkta görüşme yapılan gençlerin, kendilerini ilgilendiren konularda ve eğitsel karar süreçlerinde bilgilendirilme deneyimlerine yer verilmektedir. Gençlerin anlatımları, gençlerin öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından kendilerini ilgilendiren konuların dışında bırakıldıklarını, yeterli ve şeffaf bir şekilde bilgilendirilmediklerini göstermektedir.

Hafif zihinsel engelli gençlerin okul kayıtları, ikamet ettikleri ilçedeki Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)’nin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından verilen eğitsel tedbir kararı doğrultusunda yapılmaktadır. Ortaokulu bitiren gençler, mezun oldukları okuldan gelen değerlendirmeler, RAM’deki özel eğitim uzmanları ve sağlık kuruluşları tarafından yapılan değerlendirmeler ve ailelerin görüşü doğrultusunda, kaynaştırma eğitimine veya özel eğitim okullarına yönlendirilmektedir. Görüşme yapılan gençlere, eğitim almakta oldukları özel eğitim meslek okuluna nasıl geldikleri, okul kararının nasıl verildiği sorulduğunda gençler kendilerinin de dahil olduğu bir bilgilendirme ve karar sürecinden bahsetmemiş, kararın kendilerine nasıl aktarıldığını dile getirmiştir. Selin *“annemler düşündü buraya gelmemi, buraya gelebilirsin dediler”* derken, Rabia RAM’deki görevli tarafından kararla ilgili bilgilendirildiğini aktarmıştır:

“RAM’a gitmiştik biz, orada bir tane abla vardı, kapalı öğretmen. O bize bu okulu bahsetmişti, bu okula giceksin, özel bir okul diye ayarlamıştı, bu okula geldik.” (Rabia, 17 yaş)

Özel eğitim okuluna gitmenin, yalnızca özel bir eğitim almayı değil, değersizleştirilmiş bir kimlikle ve kariyerle tanışmayı ve bunları üstlenmeyi de içerdiği ifade edilmektedir (Thomas, 1982, akt., Todd, 2000). Görüşme yapılan gençlerden Kaan, kendi okulunun diğer okullardan farklılaştığını kişisel deneyimleri yoluyla öğrenmiştir. Kaan, özel eğitim okulunda olmayı ihmalinin ve başarısızlığının sonucunda bir tür cezalandırma olarak değerlendirmekte, utanç ve pişmanlık duygularını dile getirmektedir:

“Benim tanıştığım bir kız arkadaş var okuldan. Onun okuluna gittik. O okul var ya, çok güzeldi, hiç kimse yok, güzel arkadaşlar vardı, güzel kızlar vardı. Buradaki gibi çocuklar yoktu. Ben de normal okulda olmak isterdim... Kendimden utanıyorum. Nereye geldim, nereye düştüm bu okula. Keşke normal okula düşseydim... O kadar çok okumadık, o kadar çok şey yapmadık, öğretmenleri dinlemedik şey yapmadık. Ondan sonra buraya geldik.” (Kaan, 17 yaş)

Özel eğitim okuluna giden öğrencilerin öğrendiği en temel bilgi, çoğunluğun dünyasının kendilerine uygun olmadığı, kendilerinin özel ve farklı oldukları, diğer insanlarla değil kendi engellerine sahip öğrencilerle daha fazla ortak noktalarının

olduğudur (Shearer, 1981: 139, akt., Todd, 2000). Fatma'nın da özel eğitim okuluna yerleşmesini, “*normal*” okuldaki dersleri yapamayan farklı ve özel grubun bir parçası olmak üzerinden, mecburi bir sonuç olarak aktardığı görülmektedir:

Araştırmacı : Burayı nasıl seçtiniz? Kim size bu okuldan bahsetti, hatırlıyor musun?
Fatma : Valla, işte birlikte işte buraya geldik. Zaten aslında ben seçmedim ama derslerden filan, bize göre dersler oluyor ya, mecbur buraya gelmeliyiz özel eğitim okuluna. Normal okula gidemeyiz. Çünkü ben ortaokulda normal dersleri yapamıyordum hiç. (Fatma, 17 yaş)

Gençlerin kendilerine ilişkin ifadeleri, maruz bırakıldıkları sağlamcı tutumları ve baskıyı içselleştirdiklerini göstermektedir. Çiğdem, merkezi yerleştirmeyeyle sağlıklı ilgili bölümlerin olduğu bir meslek lisesine yerleştiğini, o okula gidememe sebebi hakkında da yetersizlik vurgusuyla ve saygı barındırmayan bir dille bilgilendirildiğini aşağıdaki şekilde aktarmıştır. Kullanılan ifadeler, danışma grubu üyelerinden Semih (40) tarafından “*özgüven sarsıcı*” olarak nitelendirilmiştir:

“Hoca sorular sordu, ben söyledim. Yapamaz dedi. Biz dışarı çıktık, çıkardı. Babam girdi. Dediler ki yapamaz, anlayamaz, bu okulda olmaz. Normal değil yani. Başlayamaz, hastayı öldürür, yanlış iğne falan vurur, hasta ölür falan dediler. Onun için. Babam da kabul etti, buraya geldim.” (Çiğdem, 18 yaş)

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. Engelli öğrencilere ve ebeveynlerine bireyselleştirilmiş eğitime ilişkin karar verme ve planlama süreçlerine katılımları için olanak sunulması, self-determinasyonu destekleyen okul ortamına dair göstergelerden biridir (Field ve Hoffman, 2002). Zihinsel engelli gençlerin bireysel eğitim programı hazırlığı gibi eğitsel süreçlere aktif katılımları, öz-savunuculuk, self-determinasyon ve mezuniyet sonrası yaşam açısından olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir (Test ve ark., 2004; Wehmeyer ve ark.,

2007). Araştırmalar, zihinsel engel de dahil olmak üzere çeşitli engel türlerine sahip gençlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) toplantılarına aktif bir şekilde katılabilmeleri için eğitim aldıklarında, bu eğitimlerden self-determinasyon becerileri açısından faydalandıklarına ve toplantılara olan katılımlarının arttığına işaret etmektedir (Martin ve ark., 2006; Seong ve ark., 2015; Test ve ark., 2004).

Ülkemizde özel eğitim meslek okullarında yürütülen bir çalışmada eğitimciler, gençlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlığında performans belirleme sürecinin bir parçası olduğunu; velilerin de sürece ihtiyaç belirlemeye katkı veya bilgilendirilme düzeyinde dahil olduklarını ifade etmişlerdir. Çok az öğrencinin planda yer alan hedeflerle ilgili bilgilendirildiğini belirten eğitimciler, gençlerin sürece dahil edilmeme gerekçelerini, zihinsel düzeylerinin katılıma uygun olmaması, grup eğitimi verilmesinden ve sınıftaki düzey çeşitliliğinden ötürü BEP'in etkili bir şekilde uygulanamaması, gençlerin BEP komisyonu gibi komisyonlara dahil edilmesinin yerleşik bir uygulama olmaması, gençlerin zihinsel engellerinden ötürü birey olarak görülmemesi olarak ifade etmişlerdir (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024).

Bu çalışma kapsamındaki gençler de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı veya kısa adıyla BEP'i duymadıklarını ifade etmişlerdir. Gençlere Türkçe ve Matematik derslerinde neler öğrendikleri ve kendilerine o dönem öğrenmeleri gereken şeylerle ilgili bireysel bir bilgilendirme yapıp yapılmadığı sorulmuştur. Gençlerin çoğu bireysel bir bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Fatma, öğrendikleri konularla ilgili *“arkadaşına göre değişiyor tabi, mesela birisi saati bilmiyor, daha yeni okuyor, mesela bir tanesi hiç ders yapmıyor”* diyerek bireysel hedeflerin farklılaştığına dair gözlemlerini paylaşmıştır. Esra ise öğretmenin bazı bireysel hedefler konusunda kendisini bilgilendirdiğini dile getirmiştir:

“Bana farklı öğretiyor. Başkalarına farklı veriyor. Bana parayı öğretiyor. Çünkü öğrenmen lazım dedi parayı. Ben çok bilmiyorum para işini. Ondan öğrenmen lazım dedi.” (Esra, 20 yaş)

Özel eğitim meslek okulu öğrencileri, zorunlu olmamakla birlikte, meslek öğretmenlerinin belirlediği uygun işletmelerde haftanın üç günü mesleki eğitim almaktadır. Görüşme yapılan gençler 11. ve 12. sınıfta olmaları itibariyle staj dönemindedir ancak hiçbiri, görüşme yapılan dönem itibariyle staj yapmamıştır. Staj yapmak isteyen mobilya ve iç mekân tasarımı alanı öğrencisi Kaan'ın, mobilya alanında staj yapmasının uygun görülmediğine dair bilgiye erişimi şu şekilde olmuştur:

- Kaan : Ahmet Hoca dedi, dalıyor dedi, dalıyor şeyler yapıyor dedi, mobilyaya vereceklerdi beni.*
- Araştırmacı : Mobilyayla ilgili bir işe vereceklerdi. Ahmet hoca şimdi senin mobilya öğretmenin. Ahmet hoca senin dalıyor olduğunu söyledi. Biraz daha zamana mı ihtiyacın var dedi, ne dedi?*
- Kaan : Çalışamaz dedi. Hemen dalıyor. Daldığında Allah göstermesin elini keser dedi.*
- Araştırmacı : Zararlı olabilir dedi. Sen ne hissettin peki bu fikir karşısında?*
- Kaan : Üzüldüm.*
- Araştırmacı : Bunu ifade ettin mi peki öğretmenine?*
- Kaan : Yok.*
- Araştırmacı : Öğretmenin bunu doğrudan seninle mi konuştu?*
- Kaan : Babamla konuştu.*
- Araştırmacı : Ahmet hoca babana söylemiş dalıyor, tehlikeli olabilir diye, baban da sana söyledi Ahmet hoca böyle böyle söyledi diye.*
- Kaan : Hayır bana söylemedi. Anneme söyledi. Ben oyun oynarken kulağım onlardaydı. Dinledim onları.*
- Araştırmacı : Daha sonra öğretmeninle bu konuyu konuştun mu? Ya da annenle, babanla bu konuyu konuştun mu, üzüntünü paylaştın mı?*
- Kaan : Öğretmenimle konuştum. Öğretmenim neden izin vermediniz benim mobilyacı olmama. Ahmet hoca da dedi, şey dedi, sen bana lazımsın.*
- Araştırmacı : Bu konuşma sana nasıl geldi Kaan?*
- Kaan : Bir şey gelmedi. Şaka yaptığını biliyorum. (Kaan, 17 yaş)*

“Sen bana lazımsın” söyleminin kendisini teskin etmek için söylenen, doğru olmayan bir gerekçe olduğunu anlayabilecek sosyal-duygusal özelliklere sahip olan Kaan'ın, engelinin onu mesleki açıdan ne şekilde etkilediği gerçeğini öğrenmekten alıkonulduğu görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerle çalışan

eğitimcilerin, zihinsel engelli olmaya dair, o zamana kadar gizlenen “*kötü haber*” leri öğrencileriyle paylaşmayı bir uzmanlık işi olarak değerlendirdikleri ve kendi işleri olarak görmedikleri, bu tür bilgileri paylaşarak öğrencileri gücendirmek ve üzmemek istemedikleri görülmektedir (Todd, 2000). Kaan’ın öğretmeninin de Kaan’ı bu bilgi karşısında hissedeceği olumsuz duygulardan, kendisini de bu duygularla baş etmekten korumaya çalıştığı düşünülmektedir. Danışma grubu üyeleri öğretmenin Kaan’ı “*incitmek istemediği*” için bu kararı paylaşmadığını ama Kaan’ın bu şekilde öğrenmesinin daha üzücü olduğunu, kendisiyle doğrudan konuşulması, bu kararın onun “*iyiliği için*” olduğunun açıklanması gerektiğini dile getirmiştir.

Ebeveynlerin de eğitimcilerle benzer tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynler çocuklarını damgalanmanın farkındalığından korumak için “*koruyucu bir koza*” inşa etmekte, bilginin kontrolü yoluyla çocuklarını korumaya çalışmaktadır (Goffman, 1963: 32). Bu koza, çocuğun yaşının büyümesiyle, gündelik hayatın rutininde akranlarıyla olan farkının artmasıyla veya çeşitli olaylar neticesinde parçalanabilmektedir. Görüşülen gençlerden Fatma, zihinsel engellilik tanısı ile karşılaşmış, bunu annesiyle paylaşmıştır. Annesinin tanıyı gizlemesine ve fiziksel engel ile açıklama çabasına karşın Fatma’nın tanısının farkında olduğu ve sosyal tepkilerden ötürü buna “*takıldığı*” görülmektedir:

- Araştırmacı : Bazen böyle oturup kendimizle ilgili düşünüyoruz ya, nasıl biri olduğumuzla ilgili, sen de kendinle ilgili düşündüğünde neler düşünüyorsun?*
- Fatma : Kendimle ilgili şey düşünmüştüm, zihinsel engelli diye düşünmüştüm. İlk defa böyle bir kâğıt vardı, orada bir şey yazıyordu engelli, anneme dedim burada şey yazıyor. Yok dedi o basman için falan demişti. Neyse ben de o zaman aldırmamıştım. Sonra bir baktım ne yazıyordu, zihinsel engelli yazıyordu. Sonra dedim, ev işleri yapıyordum. Onu gördükten sonra ev işlerini bıraktım, yapmamaya başladım. Ondan kaynaklı mı bilmiyorum da. Şey adı neydi, kâğıtta gördüğüm için işte, ondan dedim, adı neydi ben zihinsel engelliyim filan diye. Annem de şey demişti o zaman. Ben zihinsel engelliyim filan demiştim. Annem de sen akıllısın, öyle bir şey yok demişti. Kardeşimin de engelli yazıyordu.*

O da görme engelli kardeşim. O takılmıyor benim gibi. Kim ne dedi ne yaptı. (Fatma, 17 yaş)

Bilginin paylaşımı konusundaki bu tutumlar, gençlerin geleceğe yönelik ifadelerinde de kendini göstermektedir. Gençlerin söylemleri, ailelerin ve öğretmenlerin gençlerle eğitsel düzeyleriyle, hedeflerinin ulaşılabilir olup olmadığıyla ve kendilerine uygun kariyer seçenekleriyle ilgili bilgileri paylaşmadıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin, gençlerin yetişkinliğe dair tipik gelişen bireylere özgü isteklerini desteklemeleri, *koruyucu kozayı* korumak için başvurdukları bir yöntemdir (Shearn ve Todd, 1997). Görüşme yapılan gençlerden Esra, yükseköğretim gerektiren bir mesleğe sahip olmak istediğini ifade ettiğinde ebeveynleri ve öğretmenlerinden aldığı koruyucu tepkiler şöyledir:

Esra : Yiyecek öğretmeni olmak istiyorum Ali Hoca gibi. Onlar olursun diyor zaten. Annem sen öğretmen olursun diyor. Babam da olursun diyor sen öğretmen.
Araştırmacı : Bununla ilgili ne yapman gerektiğini biliyor musun? Öğretmen olmakla ilgili?
Esra : Onu bilmiyorum işte.
Araştırmacı : Peki buradaki öğretmeninle hiç konuştun mu bu fikri?
Esra : Konuştuydum Ali hocayla, dedi sen dedi olursun dedi. Ayşe hocaya da demiştim bir kere, olursun sen öğretmen inşallah dedi, mezun olunca dedi olursun sen öğretmen dedi. Hayalim benim o. (Esra, 20 yaş)

Danışma grubu üyelerinden Elvin (25), Esra'nın öğretmen olmak için KPSS'ye girilmesi gerektiğini bilmediğini, KPSS'nin zor ve "*normal insanlar*" için olduğunu, kendilerinin KPSS'ye değil E-KPSS'ye girebileceklerini, Esra'nın bunu bilmesi gerektiğini, ailesinin Esra'nın "*moralini bozmak istemediği*" için onunla öğretmen olamayacağını paylaşmadığını, belki mezun olduktan sonra bunu kendisine açıklamayı düşündüklerini dile getirmiştir. Diğer üyelerin de benzer görüşler dile getirdikleri, ailelerin davranışlarını yorumlarken ailelerle benzer şekilde ikilemde kaldıkları görülmüştür.

4.4.2. Seçim Olanakları

Bu başlıkta, gençlerin okulda kendilerine sunulan seçim olanaklarına dair anlatılarına yer verilmektedir. Gençlerin alan seçiminde, ders içi ve ders dışı

faaliyetlerde ve staj sürecinde sınırlı düzeyde seçim yapma deneyimleri yaşadıkları görülmektedir.

Özel eğitim meslek okullarında eğitim gören gençler, dokuzuncu sınıfta okulda mevcut olan tüm mesleki alanlarda eğitim almakta, 10. sınıftan itibaren de bu alanlardan birine yerleştirilerek eğitimlerine devam etmektedir. Alana yerleştirme işlemlerinin, öğretmenlerin, öğrenci velisinin ve öğrencinin de dahil olduğu Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından yapılması gerekmektedir. Görüşme yapılan gençlere, eğitim almakta oldukları alana nasıl yerleştikleri sorulduğunda, bir toplantıdan bahsedilmemiş ancak tercihlerinin kendilerine sorulduğu, çoğunun istedikleri alanda eğitim aldığı öğrenilmiştir.

“Hangi bölümü seçmek istiyorsun diye sormuştu bana hoca. Dedim yiyecek atölyeyi seviyorum, orayı seçtiydim o zaman.” (Esra, 20 yaş)

Gençlere alan tercihleri sorulsa da ebeveynlerin bu tercihlerde etkili olduğu görülmektedir. Gençlerin birçoğu, annelerinin de kendileriyle benzer fikirde olduğuna veya anneleriyle birlikte karar verdiklerine vurgu yapmıştır. Konaklama hizmetleri öğrencisi Fatma, *“derste seçtik kat hizmetlerini, annem de kat hizmetleri olur demiş”* derken, Selin’in annesiyle birlikte karar verdiğine dair anlatıları şöyledir:

<i>Araştırmacı</i>	<i>: El sanatlarını nasıl seçtin Selin?</i>
<i>Selin</i>	<i>: El sanatlarını... Burayı, el sanatlarını annemle beraber seçtik.</i>
<i>Araştırmacı</i>	<i>: Kimin fikriydi ilk bu?</i>
<i>Selin</i>	<i>: Annemin fikriydi.</i>
<i>Araştırmacı</i>	<i>: Peki sen ne düşündün bu konuda?</i>
<i>Selin</i>	<i>: İyi, iyi düşündüm. (Selin, 17 yaş)</i>

Gençlere tercihlerinin sorulması önemli bulunmakla birlikte, bu tercihlerin gençlerin mesleki yaşamlarını doğrudan etkileyip etkilemediği konusu belirsiz görünmektedir. Fatma’nın ifadeleri, yerleşilen alanın istihdam açısından belirleyici olmadığını göstermektedir. Nitekim Fatma, bir sonraki yıl annesinin çalıştığı şirkette ofis görevlisi olarak staj yapmaya başlayacağını dile getirmiştir:

“Aslında mutfağı istiyorduk. Annem de ben de. Kapalı olduğu için 9. Sınıfta, geçen sene, orası olmadı maalesef. Kat hizmetleri oldu. Ama yani kat hizmetleri diye bir mesela otelde filan çalışmak zorunda değilsin. İstedğin herhangi bir işte çalışabilirsin kendin.” (Fatma, 17 yaş)

Görüşme yapılan gençlerden yalnızca Çiğdem, alan seçimini ailesinin yaptığını ve bundan memnun olmadığını, *“ben seçmedim ki, babamgil seçti, sınıfımı değiştirmek istemiştin, ablam ve eski öğretmenim istemedi, kaldım”* şeklinde dile getirmiştir. Çiğdem’in alan değişimi konusundaki girişimleri karşılıksız kalmış, ailesi ve okul yöneticileri tarafından destek bulmamıştır. Çiğdem, bu değişikliği yapmamalarının sebebinin *“hoca güzel yapıyorsun dedi, burada kaldım”* şeklinde açıklamıştır.

Araştırmacı, kişisel deneyimine dayanarak Çiğdem ile paylaşılmayan farklı sebeplerin de olabileceğini düşünmüş ve Çiğdem’in sınıf öğretmeniyle görüşmüştür. Sınıf öğretmeni, Çiğdem’in alan değişikliğini desteklediğini ancak Çiğdem’in istediği yiyecek-içecek hizmetleri alanının o yıl açılmadığını; bir diğer seçenek olan kuaförlük alanının da kapanabileceği gerekçe gösterilerek öğrencinin alanının değiştirilmediğini; ailenin öğrencinin alanında kalması konusunda okul yöneticileri tarafından ikna edildiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni ayrıca öğrencinin tercih döneminde öğretmeni olmayan mobilya alanına yerleştirilmesinin, sorun davranışlarından ötürü alan öğretmenleri tarafından tercih edilmemesinin bir sonucu olabileceğini de dile getirmiştir. Çiğdem’in ifadelerinden, araştırmacının kişisel deneyimlerinden ve günlük notlarından yola çıkılarak öğrenci, öğretmen ve velinin tercihlerinin örtüştüğü noktada öğrencinin istediği alana yerleşebildiği, ancak bu tercihlerde bir uyumsuzluk olduğu durumda, yetişkinlerin, hatta eğitimcilerin kararlarının uygulandığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmacının mesleki deneyimleri ve gözlemleri, bu uyumsuzluğun çoğunlukla zihinsel düzeyi daha düşük olan veya zorlayıcı davranış özellikleri bulunan gençlerin yerleştirmelerinde yaşandığını, bu gençlerin yerleştirmelerinde bir uzman olarak öğretmen görüşlerinin daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Fazlaca yapılandırılmış, sınırlayıcı ve koruyucu eğitim ortamlarında, zihinsel engelli bireylerin bağımsız problem çözme ve karar alma olanaklarının bulunmadığı (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 bilinmektedir (Hughes ve ark., 2013). Ülkemizde de özel eğitim meslek okullarındaki eğitimciler, okullarda yapılandırılmış bir sistemin olduğunu, öğretmenlerin kişisel inisiyatifleri doğrultusunda derslerin işleniş sırası, ders dışı etkinliklerin veya atölyede yapılan işlerin türü gibi konularda seçim olanakları yaratarak gençlere seçim yapma deneyimleri yaşattıklarını ifade etmektedirler (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024). Norveç'te bir ortaokulda yürütülen bir araştırmada da zihinsel engelli öğrencilerin okulda informal ve önemsiz konular üzerinde kontrol sahibi olduğu, önemli ve büyük kararlara katılım göstermedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okulda self-determinasyonu rastgele ve nadiren deneyimledikleri, demokratik süreçlere katılım olanaklarının az olduğu görülmektedir (Sagen ve Ytterhus, 2014).

Bu çalışmada da gençlere okulda, gün içinde nelere karar verdikleri sorulduğunda çoğu genç bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Selin *“birine yardım etmek, bazen konuşmak, bazen arkadaşlarımla konuşmak”* şeklinde cevap verirken, Çiğdem *“dışarı çıkmak, yağmur yağınca öğretmen izin vermiyor”* diyerek teneffüsü nerede geçireceğine karar verdiğini ifade etmiştir. Gençler mesleki atölyelerde haftada on beş saat eğitim görmektedir. Kimi gençler atölyede yaptıkları işlerin seçiminde söz sahibi olmadıklarını dile getirmiştir. Gençlerin, öğretmenlerinin verdiği işi yapmak istemedikleri durumların olduğu ancak bunu dile getirmediikleri, *“yap diyorlar öğretmenlerim, yapıyoruz.”* (Kaan, 17 yaş) şeklinde kabul edici bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. El sanatları teknolojisi alanı öğrencisi olan Selin'in ifadeleri de benzerdir. Gençlerin kendilerine sınırlı seçenekler sunulmasını veya diğer insanların onlar adına seçim yapmalarını sıklıkla deneyimlemenin etkisiyle, bu durumu sorgulamadıkları görülmektedir.

Selin : Bazen makrume yapıyoruz, bazen yakma yapıyoruz.

Araştırmacı : Ben bugün makrume yapacağım ya da ben bugün yakma yapacağım diye kim karar veriyor?
Selin : Öğretmenlerim karar veriyor, ben de kararlarına uyuyorum. (Selin, 17 yaş)

Danışma grubu üyelerinden kendisi de özel eğitim meslek okulu mezunu olan Elvin (25), okuldayken kendilerine de fazla seçim hakkı sunulmadığını ancak şu anda devam ediyor oldukları eğitim merkezinde ne yapacaklarına kendilerinin karar verdiğini, üretim yaparken dışarıdan sipariş dahi alabildiklerini söylemiştir. Yaygın eğitim kurumlarının, örgün eğitim kurumlarına kıyasla program açısından daha esnek olması muhtemeldir. Araştırmacının özel eğitim meslek okulundaki mesleki deneyimine dayanan gözlemleri ve öğretmenlerle yaptığı değerlendirmeler de, özel eğitim meslek okullarında atölye çalışmalarının öğretmen tarafından yıllık olarak planlandığını, gençlere yapılan işin türü ile değil ancak detayları ile ilgili seçim olanaklarının sunulabildiğini, zihinsel düzeyi sınıf ortalamasından farklı olan, sözel iletişimi ve muhakeme düzeyi daha sınırlı olan gençlere seçim olanağı sunmanın ise yaygın olmadığını ve öğretmenin yaklaşımına bağlı olduğunu göstermektedir. Özetle sağlamlılığın, hangi gençlere seçenek sunulup sunulmayacağını ve seçeneklerin kapsamını şekillendirdiği görülmektedir.

Özel eğitim meslek okullarında staj, öğretmenler tarafından uygun olduğu düşünülen gençlere sunulan bir seçenektir. Görüşme yapılan gençlerden üçüne staj seçeneği sunulduğu öğrenilmiştir. Bu gençlerden konaklama hizmetleri alanı öğrencisi Emin, okuldaki el sanatları teknolojisi öğretmenin kendisine börekçide staj yapmak isteyip istemediğini sorduğunu, *“börekçilikle ilgili söylendi ama ben börekçilikte yapamam dedim, zor gelir dedim”* diyerek tepsi toplama gibi işleri yapamayacağı için staja gitmeyi kabul etmediğini söylemiştir. Yiyecek-içecek hizmetleri alanı öğrencisi Esra da okuldaki büro hizmetleri öğretmeni tarafından yapılan staj teklifini, tek başına bir yere gidemediği için reddettiğini dile getirmiştir. Büro yönetimi alanı öğrencisi Rabia’ya da kuaförde staj yapması teklif edilmiş, uzun süre ayakta durmasına engel bir sağlık sorunu olduğu için bu teklif ailesi tarafından reddedilmiştir.

Hafif zihinsel engelli gençlerin birçoğu staj deneyimiyle yetişkin dünyasıyla ilk kez bireysel olarak temas etmekte, mesleki becerilerin yanında birçok bağımsız yaşam becerisini ilk kez kullanmaktadır. Bu zorlu deneyim için gençlerin motivasyonu önemli bir ön koşuldur, dolayısıyla gençlere staj konusunda karar hakkı tanınması önemli ve gereklidir. Ancak gençlerin staj konusunda motivasyon sahibi olabilmeleri için, özerk ve yetkin hissetmeleri gerekmektedir. Gençlerin özerklik ve yetkinlik ihtiyaçları karşılanmadan bu seçeneklerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Ayrıca gençlere eğitim aldıkları alanların dışında staj seçeneklerinin sunulduğu ve bu seçeneklerin, gençlerin bireysel özelliklerine göre planlanmış, onlar için anlamlı seçenekler olmadığı görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı ile ilişkili makro düzeydeki sorunların bir yansıması olan bu durum, stajı bu gençler için bir seçenek olmaktan çıkarmaktadır.

Ders dışı etkinliklere katılım, gençlerin özerkliği, ilişkiselliği ve yetkinliği deneyimlemelerine ve self-determinasyon geliştirmelerine olanak yaratmaları açısından önemlidir. Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan engelli çocuk ve gençlerin, okul etkinliklerine düşük katılım gösterdiklerine ilişkin çok sayıda araştırma vardır (Coster ve ark., 2013; Eriksson ve Granlund, 2004; Eriksson, Welanders ve Granlund, 2007). Bu çalışmada ise görüşme yapılan gençlerin hepsi okulda dans, müzik, tiyatro ve spor etkinliklerine katıldıklarını ve resmî törenlerde görev aldıklarını ifade etmiştir. Engelli çocuk ve gençlerin katılımının önündeki bireysel ve çevresel bariyerlerin özel eğitim okulu koşullarında ortadan kalkması, engelli öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanmış etkinliklerin gençlerin katılımını artırması muhtemeldir. Ayrıca görüşme yapılan gençler, staja gitmeyip tam zamanlı bir şekilde okulda olan ve sözel ifade becerileri gelişmiş olan gençlerdir. Bu gençlerin okuldaki etkinliklerin aranan isimleri olması muhtemeldir. Gençlere etkinliklere katılma süreçleri sorulduğunda çoğu, öğretmenlerinin etkinlikten bahsederek kendilerine katılmayı teklif ettiğini, kendilerinin de bu teklifi kabul ettiğini dile getirmiştir. Selin, *“10 Kasım’da şiir okudum, öğretmenlerim katılmamı istedi ben de katıldım”* derken, dans gösterisine katılan Rabia, *“dans*

yapıyoruz ister misin dediler, isterim, ben zil çalarım dedim, öğretmen de almıştı beni” diyerek gösteriye katılmayı ve gösterideki rolünü seçtiğini ifade etmiştir.

Gençlerin etkinliklere katılım konusunda öğretmenler tarafından cesaretlendirildiği ve yönlendirildiği de görülmektedir. Çiğdem, öğretmeni tarafından nasıl desteklendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şiir okumuştum. 23 Nisan’da şiir okudum. Hiç okumamıştım. Buraya geldim, Nurgül öğretmene söyledim. Hiç okumadım dedim. Bir şey olmaz yaparsın falan dedi. Çıkardı. Öğretti. Okudum.” (Çiğdem, 18 yaş)

Esra ise okuldaki müzik öğretmenin ın ısrarı ile halk oyunları gösterisine katıldığını şu şekilde dile getirmiştir:

Esra : Hoca seçti beni. Ben istemiyordum onu da Selim hoca kırma beni dedi. Ben de kırmadım hocayı, istedim.
Araştırmacı : Sen neden istemiyordun peki?
Esra : Yapamıyordum ayakları. Ayakları yap diyordu bana Selim Hoca. Diyorum yapamıyorum hocam diyordum. Yapıyordum sonradan. Yapmaya başladım sonradan.
(Esra, 20 yaş)

Gençlerin anlatımları okul yaşantılarında pek çok sosyal ve kültürel faaliyetin öznesi olduklarını, bu alanlarda desteklendiklerini ve desteklendiklerinde beceri edindiklerini göstermektedir.

4.4.3. Yönetimle İlişkiler

Gençlere okulda farklı olmasını istedikleri bir şeyin olup olmadığı, öğretmenlere ve yöneticilere başvurdıkları durum ve konular sorularak okulla ve yönetimle olan ilişkileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Gençlerin çoğunun okul kuralları ve okulun işleyişiyle ilgili bir değişiklik talebi olmadığı, yöneticilere kişisel talepler ve arkadaşlık ilişkileri konularında başvurdıkları görülmektedir.

İstemediği bir alanda eğitim alan ve okulda hiç arkadaşı olmadığını söyleyen Çiğdem, *“ben sınıfımı değiştirmek istiyorum ya da çıkmak”* diyerek sınıfını

değiştirmek veya okuldan ayrılmak, çalışmak istediğini dile getirmiştir. Çiğdem, sınıf değişikliği için ailesi, öğretmeni ve okul müdürüyle konuştuğunu ve değişiklik talep ettiğini ancak sonuç alamadığını söylemiştir.

Fatma ve Kaan ise genel eğitim veren liselerden farklı, özel bir okulda eğitim aldıklarının farkında olan, “normal” bir okulda olmayı isteyen, eğitsel düzeyleri gereği bu okulda olmayı bir mecburiyet olarak gören gençlerdir. Kaan’ın mobilya alanını çok sevdiği için okulda olmaktan memnun olduğu, okulun işleyişiyle ilgili de bir değişiklik talebi olmadığı görülürken Fatma, farklılaştırılmaya okul forması üzerinden tepki vermektedir:

“Forma hayalimdi. Diğer okullarda öğrenciler forma giyiyorlar da biz neden giymiyoruz mesela. Bu okulda neden forma yok? Yani bu okulun neyi eksik anlamadım.” (Fatma, 17 yaş)

Okuldaki müdür yardımcılarında ve müdürden kendisine özel bir forma istediğini söyleyen Fatma, formasında özel eğitim ifadesinin yer almasını istemediğini dile getirmiştir:

“Ben formamı bile müdüre şey dedim, özel meslek okulu olsun dedim. Özellikle onu söyledim. Özel meslek okulu daha iyi. Özel okul gibi. Sanki özel okula gidiyormuşsun gibi. Özel okul gibi his verir. Ya da şey mesela, diğer öğrenciler mesela sorduğu zaman ben özel meslek okuluna gidiyorum derim böyle. Böyle özel eğitim meslek okulu diye söylemek istemiyorum.” (Fatma, 17 yaş)

Diğer gençler ise okulla ilgili olumlu ifadeler kullanmışlar, okulun işleyişiyle ilgili bir değişiklik talebi dile getirmemişlerdir. Emin okulu “güzel, eğlenceli” olarak tanımlarken, Esra bu okulda olmakla ilgili memnuniyetini sosyal ilişkilerine vurgu yaparak dile getirmiştir:

“Mutluyum yani. Öğretmenlerim var, arkadaşlarım var, hocalarım var, müdür var, ablalar var hostes ablalar. Mutluyum yani ondan. Eski arkadaşlarım vardı, onlar gitti mezun oldu. Şimdi kendi sınıftaki arkadaşlarım var. Teneffüsteki arkadaşlarım da var. Mutluyum yani.” (Esra, 20 yaş)

Okul kurallarıyla ilgili değişiklik talep ettiğini dile getiren tek genç Rabia'dır. Evde tüm elektronik aletleri kullanabilen, kendi kahvesini yapan Rabia, okulda da termosunu kullanarak çay, kahve içmek istemiş, bu konuda bir sınırlama ile karşılaşmıştır. Rabia bu sınırlamaya itiraz etmiş, fırsat yaratıp isteğini gerçekleştirmeye çalışmış ancak sorun, annesinin okula gelip öğretmenlerle konuşması ve izin almasıyla çözülmüştür. Rabia'nın olayı, güvenlikle ilgili risk içeren durumlarda sergilenen aşırı korumacı yaklaşıma bir örnektir. Aşırı korumacılık yalnızca ebeveynler tarafından değil, zihinsel engelli bireylerin hizmet aldığı kurumların yapısı veya çalışanları aracılığıyla da uygulanmaktadır (Hollomotz, 2011: s. 44-45).

- Rabia : Ben 9. Sınıftayken olay çıkmıştı. Yiyecek içecek atölyesinde kahve yapıyorduk, bir şeyler yapıyorduk sınıfta. Sonra ben termosuma çay yapıp getiriyordum evden. Sonra çay yüzünden kavga çıkmıştı. Atölyede çay vermiyorlardı, yasak, atölyede içebilirsin sade, içemezsin, vermiyorum dedi. Sonra sahneye çıktık, ben şikâyetim var, yiyecek içecek öğretmeninden şikâyetim var demiştim.*
- Araştırmacı : Kime söyledin bunu?*
- Rabia : Sahnede söyledim. Herkes duymuştu.*
- Araştırmacı : Sahneye niçin çıkmıştınız?*
- Rabia : Görsel sanatlar öğretmeni vardı, o bize ne istiyorsanız söyleyebilirsiniz dedi. İster bizi şikâyet edebilirsiniz ister şarkı söyleyebilirsiniz, neler yaptığınızı anlatabilirsiniz demişti. Ben de çıktım. Şikayetçiyim demiştim.*
- Araştırmacı : Yani çay içmeniz yasak olduğu için yiyecek içecek atölyesinde, sen de bunu şikâyet etmiştin. Tüm arkadaşların ve öğretmenler salondalar mıydı?*
- Rabia : Evet, oturuyorlardı.*
- Araştırmacı : Oturuyorlardı, dinlediler, güzel. Sonrasında ne oldu, bununla ilgili bir karar değişikliği oldu mu?*
- Rabia : Atölyede içebilirsin, teneffüslerde içemezsin diyorlardı. Sonra ben öğretmene dedim, öğretmenim anahtarı verir misin, termosumu alabilir miyim dedim. Baktım, sonra rehberlik öğretmenim gördü, öğretmenin haberi var mı dedi, ben de var haberi dedim. Sonra çay yaptım. Öğretmen geldi, geç kaldın anahtarı getirmedi dedi. Ben de çay yapıyordum dedim. Ders başlasın içersin, ne gerek var dedi. Sonra annem geldi, sınıf öğretmenim, rehberlik öğretmeni konuşmuşlardı, biz de anlaştık. (Rabia, 17 yaş)*

Rabia'nın anlatımlarında gençlere öğretmen inisiyatifiyle kendilerini, okulla ilgili sorunlarını ifade edebilecekleri alan ve fırsatlar verilebildiği görülmektedir. Rabia'nın sosyal becerileri sayesinde bu fırsatı değerlendirebildiği görülmüştür ancak zihinsel engelli gençlerin genelinde dil, ifade ve atılganlık becerileri düşünülerek, bu fırsatların daha çeşitli yollarla ve sistemli bir şekilde sunulması gerekmektedir.

Özel eğitim meslek okullarında yürütülen bir araştırma okullarda öğrenci meclisi, dilek ve şikâyet kutusu gibi katılım mekanizmalarının kullanılmadığını, gençlerin herhangi bir kurul ve komisyonda yer almadığını; bu tür mekanizmalara da gençlerin öğretmen ve yöneticilerle olan açık iletişimi gerekçe gösterilerek gerek duyulmadığını göstermektedir. Ayrıca bu okullardaki eğitimciler, öğrencilerin dile getirdikleri sorunların genellikle kişilerarası sorunlarla ilgili olduğunu ifade etmektedir (Tercanlı Metin ve Karataş, 2024). Bu çalışmada da gençlerin öğretmenlere ve yöneticilere başvurdıkları bir diğer konunun, arkadaşlık ilişkilerindeki sorunlar olduğu görülmektedir. Gençlerin bazıları maruz kaldıkları küfür, rahatsız edici şeyler söyleme/ yapma gibi davranışları öğretmenlerle, okul psikolojik danışmanı ve hatta müdürle paylaştıklarını, onlardan yardım istediklerini dile getirmiştir. Selin *“birini şikâyet ettim mi gidiyorum rehberlik hocasına, ona söylüyorum, o da bir şeyler yapıyor”* derken Esra, müdüre gitme sebebini şöyle açıklamıştır:

“Şule vardı, herkese ayıp şeyler söylüyor küfrediyor. Ben de işte hocaya söylemişim müdüre. O beni sinir ediyordu hep Şule.” (Esra, 20 yaş)

Gençlerin arkadaşlık sorunlarında yetişkinlere şikâyet etme amacıyla başvurmaları, yetişkinlerden bu sorunları kendi adlarına çözmeleri konusunda bir beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Selin'in okul psikolojik danışmanının bir şeyler yaptığını söylemesi, yetişkinlerin de bu beklentiyi karşıladığına işaret etmektedir. Görüşme yapılan gençlerin, bahsi geçen arkadaşlık sorunları ile baş edebilecek olmalarına rağmen şikâyet etme gibi yollara başvurmaları, yaşamlarının birçok alanındaki yetişkin varlığının, arkadaşlık ilişkilerindeki sorun çözme becerilerine ve alışkanlıklarına yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Özetle, gençlerin okul yaşantılarında self-determinasyonun karar verme, seçim yapma, öz savunuculuk gibi bileşenlerine dair deneyimlerinin sınırlı olduğu; yalnızca okul içi sosyal etkinliklerin, tüm gençlerin katılım gösterdiği, seçim yapma ve kendini ortaya koyma olanağı bulduğu destekleyici bir fırsat alanı olduğu görülmektedir. Gençlerin deneyimlerinde, diğer temalarda da olduğu gibi bireysel ve ekolojik etkenlerin varlığı göze çarpmaktadır. Gençlerin self-determinasyonlarında, ebeveyn ve eğitimcilerin sağlamcı bakış açılarının ve koruyucu tutumlarının; eğitsel süreçlere ve planlamalara katılımı, seçim yapmayı ve karar almayı sınırlı düzeyde destekleyen yapılandırılmış okul sisteminin ve zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitime, istihdamına ve yetişkinliğe geçişine ilişkin yapısal sorunların etkili olduğu görülmektedir. Deneyimleri farklılaşan, daha fazla seçim olanağı sunulan ya da talepte bulunan az sayıda gencin, bilişsel ve sosyal özellikler açısından farklılaşan gençler olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde, özel eğitim meslek okullarında eğitim gören hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon algı ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları özetlenmektedir. Sonuçlar, tema başlıklarına paralel şekilde, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon algıları, kişisel ve sosyal alandaki self-determinasyon deneyimleri ve eğitimsel bağlamdaki self-determinasyon deneyimleri başlıkları altında aktarılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle zihinsel engelli bireylerin merkezde olduğu politikalara, hizmetlere ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon Algısına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sorularından ilki, hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonu nasıl algıladıklarıdır. Bulgular, katılımcı gençlerin self-determinasyona dair gelişmiş bir algı ve kavrayış sahibi olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, gençlerin algı ve ifadelerini etkileyen bilişsel özelliklerinden ziyade, yaşamlarında self-determinasyonun hem bilgi hem de deneyim olarak bir karşılığının bulunmaması etkili görünmektedir. Gençler, duymadıkları, bilmedikleri, üzerinde düşünmedikleri veya yaşamlarında deneyimsel olarak yer almayan kavramlarla ilgili, kavramların gerçek anlamlarını yansıtan veya çağrıştıran ifadelerde bulunamamaktadır. Farklı özelliklere, eğitim ve yaşam deneyimlerine sahip zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon algılarına dair bilgiye sahip olmak, kıyaslama yapmamıza ve deneyimlerin algıları ne şekilde etkilediğine dair daha güçlü sonuçlara varmamıza yardımcı olacaktır. Bu nedenle ülkemizde yeni yeni ele alınmaya başlayan self-determinasyon konusunun, çeşitli özelliklere ve yaşam deneyimlerine sahip zihinsel engelli bireyler tarafından da nasıl algılandığının ortaya konulmasına ihtiyaç vardır.

Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Kişisel ve Sosyal Alandaki Self-Determinasyon Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu, gençlerin kişisel, sosyal ve eğitimsel bağlamda self-determinasyonu ne şekilde deneyimledikleridir. Gençlerin kişisel ve sosyal alandaki self-determinasyon deneyimleri, self-determinasyonun özerklik, öz-farkındalık ve amaç belirleme bileşenlerinde yoğunlaşmaktadır. İkinci ve üçüncü temalar altında aktarılan bulgulara dair sonuçlar, bu başlık altında ele alınmaktadır.

Katılımcı gençlerin özerklik deneyimlerini ortaya koyan bulgulara bakıldığında, gençlerin tamamına yakınının kişisel bakımda ebeveynlerine yarı ya da tam bağımlı olduğu, ev işlerinde de kızların erkeklerden daha bağımsız olduğu ve bağımsızlığa teşvik edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin özerklik desteğinde bütüncül, tutarlı ve hedef odaklı bir yaklaşımlarının bulunmadığını, kendi öncelikleri, değerleri, aşırı korumacılığı ve düşük beklentileri beraberinde getiren sağlamcı bakış açısı doğrultusunda hareket ettiklerini göstermektedir.

Gençlerin kişisel tercihlerini ortaya koyabilecekleri alanlardan biri olan para kullanımının, gençlerin çok azı tarafından bağımsız bir şekilde deneyimlendiği görülmektedir. Para kullanımı, ilk etapta ekonomik sebepleri akla getirirse de zihinsel engelli gençler söz konusu olduğunda, aşırı korumacılık ve düşük beklentilerin etkili olduğu konulardan biridir. Gençlerin çoğunun benzer sebeplerle ebeveynlerinden bağımsız sosyal deneyimleri de yoktur. Dolayısıyla para kullanmaya dair becerilerin desteklenmesine ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu yaklaşım kurumlar tarafından da benimsenmekte, özel eğitim kurumlarında kantin bulunmamaktadır. Gençlerin bağımsız yaşamlarına dair beklentinin zayıflığı, ebeveynlerin ve kurumların self-determinasyona yönelik uygulamalarını şekillendirmekte, hafif zihinsel engelli gençlere sunulan olanakları ve desteklenen becerilerin çeşitliliğini sınırlandırmaktadır.

Ekonomik sebeplerle aileleri tarafından sokakta çalışmaya yönlendirilen gençlerin olduğu, bu gençlerin kendi ihtiyaçları için çalışmaya yönlendirildikleri,

kazançlarının kontrolünün kendilerine bırakıldığı görülmektedir. Çalışan gençlerin kendilerine bisiklet veya cep telefonu almak gibi kişisel hedefler koyabildikleri, sınırlı bir alanda da olsa öz düzenleme yapabildikleri, para biriktirdikleri ya da paralarını yiyecek almak için de olsa istedikleri şekilde harcayabildikleri görülmektedir. Bu sınırlı deneyimlerin dahi özerkliğin ve yetkinliğin desteklenmesine olan katkısı, gençlere gerçek yaşam deneyimleri sunmanın önemini ortaya koymaktadır.

Ergenlik döneminde dış görünüşe dair artan ilgi doğrultusunda önem kazanan, giysi veya saç stili gibi kişisel tercih alanları vardır. Gençlerin bu konularda özerk tercihlerde bulunamadıkları, ebeveyn tercihlerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Yaşları ve gelişim özellikleri gereği bu tür seçimleri yapabilecek olan gençler, hafif zihinsel engelli oluşları nedeniyle çocuklaştırılmakta, risk içermeyen tercihlerde dahi ebeveyn müdahalesi söz konusu olmaktadır. Gençlerin yaşla birlikte genişlemesi beklenen özerklik alanları, ebeveyn tutumları nedeniyle dar bir alanda kalmaya devam etmektedir. Ergenliğin önemli konularından biri olan özerklik, hafif zihinsel engelli gençler ve aileleri için bir konu değeri taşımamaktadır.

Gençlerin güvenli alanları olan evlerindeki bağımsızlıkları dahi sınırlıyken, zihinsel engelli bireyler için birçok güvenlik riski barındıran toplumsal alandaki bağımsızlık, katılımcılardan birinin de ifade ettiği gibi, özellikle de hafif zihinsel engelli genç kızlar için “hayal” olmaktadır. Yakınlardaki market, berber gibi yerlere gerektiğinde gidilmekte; sosyalleşme ya da serbest zaman faaliyeti amacıyla evin yakın çevresine bağımsız bir şekilde çıkabilen birkaç genç bulunmaktadır. Yalnız başına toplu taşıma kullanımı, görüşülen gençlerin tamamına yakını için söz konusu dahi değildir. Gençlerin mevcut sosyal izolasyon koşullarında, yalnız başına toplu taşıma kullanmak veya dışarı çıkmak için zorunlu ya da keyfi bir sebepleri bulunmamaktadır. Bu konuda staj, zorlayıcı bir sebep olabileceksen zorunlu değildir ve eğitimle istihdama dair sorunlar nedeniyle az sayıda genç tarafından deneyimlenebilmektedir.

Görüşme yapılan hafif zihinsel engelli gençlerin akranlarıyla düşük, çoğunlukla

okulla sınırlı bir etkileşim düzeyleri vardır ve gençler, akran etkileşimi konusunda hem ebeveynler hem de okul tarafından yeterince desteklenmemektedir. Aynı durum, serbest zaman faaliyetlerinde de söz konusudur. Gençler okulda ders dışı faaliyetlere katılmaktadır; ancak okul dışında düzenli katıldıkları bir etkinlik yoktur. Gençlerin çoğu ev ortamında, en sevdikleri serbest zaman faaliyeti olarak cep telefonu ile zaman geçirmektedir. Ebeveynlerin, birçok alanda kontrol ve sınırlamaları söz konusu iken cep telefonu kullanımına düşük düzeyde müdahale ettikleri dikkat çekmektedir. Gençlerin artan etkileşim ve eğlence ihtiyaçları, eylemlerin ebeveynler tarafından takip edilebildiği, bazı uygulamaların kullanılması yasaklanarak kontrol edilebildiği sanal bir ortamda karşılanmaktadır. Ebeveynler bu durumu tercih etmekte veya buna mecbur kalmaktadır. Çünkü gençlerin ev dışı bağımsızlık becerilerine sahip olmamaları, sosyal yaşama katılımında ve akran ilişkilerinde yetişkin desteğini zorunlu kılmaktadır. Bu durumda da sosyoekonomik düzey, ebeveyn motivasyonu ve tutumları, self-determinasyona verilen önem gibi ebeveynlere bağlı etkenler belirleyici olmaktadır.

Gençlerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarında yetişkinlere olan bağımlılıklarını ve sınırlı özerklik deneyimlerini içselleştirmiş oldukları, özerkliğin müzakeresinde pasif bir yaklaşıma sahip oldukları dikkat çekmektedir. Yetişkinlerin kontrolüne ve müdahalesine, özerkliğin sınırlandırılmasına tepki gösteren, talepte bulunan ya da yetişkinlerin aksi yönünde tercih ortaya koyan az sayıda genç bulunmaktadır. Bu gençlerin bilişsel ve sosyal özellikleri, kendilerini ortaya koyma davranışlarını etkiliyor görünmektedir. Buna rağmen ebeveynlerin özerkliğin müzakeresine alan açma eğilimlerinin düşük olduğu, talep dile getiren gençlerin taleplerinin karşılıksız kaldığı veya müzakere etme, uzlaşma gibi durumların yaşanmadığı görülmektedir.

Katılımcı gençlerin çoğu, benliklerine ya da engellilik kimliklerine dair gelişmiş bir farkındalık ve/veya sözel ifade gücüne sahip değildir. Öz-farkındalık düzeyi veya toplumla teması yüksek olan gençlerin de maruz bırakıldıkları damgalanma deneyimlerinin etkisiyle, zihinsel engelliliğe ve ayrıştırılmaya ilişkin olumsuz duyguları bulunmaktadır. Bu gençlerin sağlamlılığı içselleştirdikleri, olumlu bir

benlik algısı yaratmaya veya damgalanmaktan korunmaya çalıştıkları görülmektedir. Gençlerin düşük öz-farkındalıkları ve öz-kabulleri, amaç belirleme becerilerini de etkilemekte, çoğu genç geleceğe yönelik, mevcut koşullarında ve özellikleriyle ulaşılabilir görünmeyen, tutarsız, kendilik bilgisine dayanmayan amaç ve istekler dile getirmektedir. Gençlerin düşük öz-farkındalıklarında, bilişsel özelliklerinin yanı sıra sınırlı bir özerkliğe ve sosyal etkileşime sahip olmaları da etkilidir. Gençler sosyal karşılaştırma yapma ve kendilerini tanıma olanakları bulamamaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin öz-farkındalığı desteklememeleri, gençleri zihinsel engelliliğe dair olumsuz toplumsal algının etkilerinden koruma eğiliminde olmaları, gençlerin bu konuda ihtiyaç duydukları desteği alamamalarına sebep olmaktadır. Ebeveynler ve eğitimciler bu eğilimleriyle, hem gençlerin self-determinasyon gelişimini engellemekte hem de zihinsel engelliliğe dair sağlamcı bakış açısının ve tutumların yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır.

Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Eğitimsel Bağlamda Self Determinasyon Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu, hafif zihinsel engelli gençlerin eğitimsel bağlamda self-determinasyonu ne şekilde deneyimlediğini içermektedir. Buna dair bulgular, katılımcı gençlerin ebeveynler ve eğitimciler tarafından engelleri ve engellerinin eğitim ve kariyer süreçlerini nasıl etkilediği konularında yeterince ve uygun bir dille bilgilendirilmediğini; okula yerleşme, eğitim planı hazırlığı gibi planlama ve karar alma süreçlerine dahil edilmediğini göstermektedir. Okulun işleyişi veya kuralları, gençlerin okul yönetimine veya öğretmenlere başvurdıkları konular arasında yer almamaktadır. Gençler, eğitsel planlamaya, karar almaya ve yönetime dahil olabilecekleri, taleplerini dile getirebilecekleri yapılandırılmış olanaklardan yoksun görünmektedir. Başka bir deyişle gençlerin, eğitim yaşantıları üzerinde kontrolleri bulunmamaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları, gençlerin zihinsel engelli olmaları nedeniyle karar alma potansiyellerinin olmadığına dair algı ve inanışlar tarafından şekillenmektedir.

Oysaki self-determinasyon, zihinsel engelli bireylerin hiçbir destek almadan kendi kararlarını vermeleri, tamamen bağımsız olmaları anlamına gelmemektedir. Zihinsel engelli bireyler, engel düzeyleri ne olursa olsun karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde, gereksiz etki ve müdahalelerden yoksun bir şekilde, iradeye dayalı eylemlerde bulunmaları yönünde desteklenebilmekte ve self-determinasyon sahibi olabilmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, zihinsel engelli bireylerde self-determinasyonun anlamı, önemi ve ne şekilde desteklenebileceği konusundaki bilgi eksikliği de bu tutumlara yol açmaktadır.

Gençler, günlük akış içinde seçim yapabildikleri, karar alabildikleri olanakların sınırlı olduğu yapılandırılmış bir eğitim ortamındadır. Gençlere, mesleki alan seçimi ve staj gibi konularda tercih yapma olanağı sunulmaktadır ancak bu konuların da gençlere özgü, bireysel bir yetişkinliğe geçiş planının parçası olarak ele alınmadığı görülmektedir. Özellikle staj olanakları, öğretmenlerin çabası ve ilişkileri yoluyla geliştirilmekte, zihinsel engelli bireylerin istihdamı konusundaki sorunlar nedeniyle sınırlı olmaktadır. Sınırlı olanaklardan faydalanan gençleri belirlemek için de daha sağlamcı pratikler geliştirilmesi ve seçici olunması, kimi zaman da bireysel özelliklere ve hazırbulunuşluğa uygun olmayan seçenekler arasından tercih yapılması istenebilmektedir. Gençlerin eğitim yaşantılarındaki sınırlı deneyimleri, hafif zihinsel engelli gençlerin okul eğitiminin, zihinsel engelli bireylerin yetişkinlik yaşamlarına ve istihdamına dair makro düzeydeki sorunların bir uzantısı olarak, self-determinasyonu önceliklendirmeyen bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Tüm gençlerin okulda katılım tercihinde bulunabildikleri ve self-determinasyonu destekleyici beceriler geliştirebilecekleri yegâne fırsat alanının, ders dışı etkinlikler, tören ve gösteriler olduğu görülmektedir. Gençler, kaynaştırma ortamlarının aksine okul içi faaliyetlere sıklıkla katılım gösterebilmekte, seçim yapma, sosyal beceri geliştirme ve kendilerini farklı özellikleri ile ortaya koyma fırsatı edinebilmektedir. Akademik ve bağımsız yaşam yönünden beklentilerin zayıf olduğu bir bağlamda gençler, sosyal beceriler açısından desteklenmeye çalışılmaktadır. Ancak gençlerin okulda edindikleri becerileri kullanabilecekleri ve genelleyecekleri ortamlara erişimleri sınırlıdır. Gençlerin self-

determinasyonun tüm becerilerini hedefleyen bir eğitim programı, okul içi olanaklar, ebeveyn, eğitimci ve toplumsal destek içeren bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuçlar gençlerin, psikolojide temel bir ihtiyaç, engellilik alanında bilgi, beceri ve inançlara dayalı eylemler, sosyal hizmette de bir hak olarak tanımlanan self-determinasyonu evde, okulda ve sosyal alanda sınırlı bir şekilde deneyimleyebildiklerini göstermektedir. Self-determinasyonu açıklayan tüm kuram ve modellerin, self-determinasyonun yalnızca bireye özgü olmadığı, self-determinasyonu etkileyen bireysel özelliklerin yanı sıra destekleyici ve destekleyici olmayan çevresel etkenlerin varlığına işaret eden açıklamaları bulunmaktadır. Sosyal hizmet de bireyi çevresi içinde değerlendiren, bireyin gelişimini ve yaşantılarını etkileşimde olduğu sistemler bağlamında ele alan ekolojik bir bakış açısına sahiptir. Bu çalışmadaki gençlerin sınırlı deneyimlerini ekolojik bağlamda ele aldığımızda, bu deneyimlerin gençlerin bilişsel, sosyal özelliklerinin ve cinsiyetlerinin; mikro sistemin temel öğeleri olan ebeveyn ve eğitimcilerin self-determinasyonu sınırlandıran algı, tutum ve özelliklerinin, okulların yapı ve işleyişlerinin; makro sistem öğeleri olarak da zihinsel engellilere yönelik ayrımcı, damgalayıcı tutumların, sağlamcı varsayımların, bağımsız yaşamı destekleyen sistemlerin, bütüncül hizmet modellerinin ve politikaların yoksunluğunun etkileşimiyle şekillendiği görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Hafif zihinsel engelli gençlerin self-determinasyonunu desteklemeye yönelik çalışmalara, hizmetlere, politikalara kaynaklık edecek, ülkemize özgü bir bilgi birikiminin gelişmesine ihtiyaç vardır.

- Farklı özelliklere sahip (yaş, zihinsel düzey, sosyoekonomik düzey), farklı eğitim ve hizmet modellerinden faydalanan zihinsel engelli bireylerin self-determinasyon algı ve deneyimlerini ortaya koyan kapsayıcı araştırmalar yapılmalıdır.
- Aile üyeleri, eğitimciler, arkadaşlar, bakım kurumu çalışanları, okul/kurum

yöneticileri gibi zihinsel engelli bireylerin etkileşimde olduğu tüm mikro sistem öğelerinin, self-determinasyona yönelik bakış açılarını ve self-determinasyon gelişimindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalar yürütülmelidir.

- Genel ve özel eğitim okullarının ve zihinsel engelli bireylerin hizmet aldığı kurumların yapı ve işleyişine yönelik araştırmalar yürütülmeli, self-determinasyonu engelleyici ve destekleyici bağlamsal etkenlere yönelik bir anlayış geliştirilmelidir.
- Engelli bireylerin deneyimlerini konu alan araştırmaların engelli topluma fayda sağlaması için araştırma sonuçlarının engelli topluma, araştırmacılara, hizmet sağlayıcılara ve politika yapıcılara etkili bir şekilde ulaştırılması gerekmektedir. Bu konu özelinde yapılacak olan yaygınlaştırma faaliyetleri, self-determinasyonun ülkemizde yeni yeni ele alınmaya başlayan bir konu olması itibarıyla önem taşımaktadır.

2. Katılımcı gençlerin self-determinasyonun özerklik, öz-farkındalık, amaç belirleme, sorun çözme gibi bileşenlerine dair sınırlı düzeyde bilgi ve beceri sahibi olduklarını gösteren sonuçlardan hareketle,

- Self-determinasyon hedefleri, özel ve genel eğitim programlarına dahil edilmeli, self-determinasyona dair bilgi ve becerilere yönelik öğretim programları geliştirilmelidir. Bu konuda özel eğitim bölümü akademisyenlerinin konuya ilgisi artırılmalı, yapılan çalışmalar yaygınlaştırılmalı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri bölümü yetkilileriyle paylaşılması ve programlara dahil edilmesi için iş birlikleri oluşturulmalıdır.
- Zihinsel engelli çocuk ve gençler, tanılarına ve toplum tarafından algılanma biçimlerine dair bilgilendirilmeli, öz-savunuculuk yoluyla güçlenmeleri ve olumlu bir kimlik geliştirmeleri desteklenmelidir. Bu konularda bireysel danışmanlığın yanı sıra grup çalışmaları yapılmalı, öz-savunuculuk becerilerinin desteklenmesine ve öz-savunuculuk gruplarının oluşmasına katkıda bulunulmalıdır.
- Self-determinasyonun katılımcı gençlerin deneyimlediği sosyal izolasyon

koşullarında gelişmesinin mümkün olamayacağından hareketle, zihinsel engelli çocuk ve gençlerin, akran etkileşimini ve toplumsal yaşama katılımını artırmaya yönelik mikro, mezo ve makro düzeyde müdahaleler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

3. Katılımcı gençlerin ev ve okul yaşantılarındaki sınırlı self-determinasyon deneyimleri ile ebeveynlerin, eğitimcilerin, okulların ve eğitim sisteminin bu deneyimlerdeki sınırlayıcı rolünü gösteren sonuçlardan hareketle,

- Zihinsel engelli çocukların ebeveynleri, erken dönemden itibaren self-determinasyonun önemine dair anlayış geliştirmeleri, self-determinasyonu destekleyecek tutumlar ve beceriler geliştirmeleri, olanaklar ve ortamlar yaratmaları açısından okul psikolojik danışmanları, özel eğitim öğretmenleri ve sosyal çalışmacılar tarafından, bireysel danışmanlık, grup çalışmaları, eğitimler ve seminerler yoluyla desteklenmelidir.
- Eğitimcilerin ve zihinsel engelli çocuk ve gençlerle çalışan tüm hizmet sağlayıcıların, self-determinasyon ve self-determinasyonun nasıl destekleneceği konusunda, mesleki eğitim sürecinde ve hizmet içi eğitimler yoluyla desteklenmesi önerilmektedir. Bu konuda farklı disiplinlerden uzmanların bir araya gelerek eğitim içerikleri geliştirmesi, bu içeriklerin mesleğe hazırlık ve hizmet içi eğitimlerin ayrılmaz bir parçası olması sağlanmalıdır.
- Self-determinasyonun okulların yönetiminde, yapısal özelliklerinde ve okul içi ilişkilerde bir ilke olarak benimsenmesi ve gençlerin eğitsel süreçlere katılımının artırılması için, eğitimcilerin, yöneticilerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin katılımıyla çalışmalar yürütülmeli, sorunlar tespit edilerek stratejiler geliştirilmelidir.
- Zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitimi ve yetişkinliğe geçişi, self-determinasyon hedeflerini de içerecek şekilde, bütüncül bir yaklaşımla planlanmalıdır.

4. Katılımcı gençlerin self-determinasyonunu sınırlandırdığı görülen ayrımcılık biçimlerinin ve yapısal sorunların varlığına dair sonuçlardan hareketle,

- Zihinsel engelli gençlerin kendi yaşamlarının belirleyicisi olmalarını engelleyen her türlü ayrımcılığa karşı farkındalığın geliştirilmesi; BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmede de vurgulandığı üzere, zihinsel engelliliğin insan çeşitliliğinin bir parçası olduğuna dair anlayışın yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu amaçla kamunun ve sivil toplumun, medya ve eğitim yoluyla yürüteceği farkındalık ve bilinç yükseltme çalışmaları, makro düzeyde bir dönüşüme katkı sağlayacaktır. Ayrıca sosyal çalışmacılar, okul psikolojik danışmanları, eğitimciler, yöneticiler, bakım çalışanları gibi zihinsel engelli bireylerle temas eden uzmanların, uygulamalarını ayrımcılık karşıtı bir yaklaşımla sürdürmeleri, self-determinasyonu destekleyebilmeleri, self-determinasyonu ihlal eden uygulamalarla ve tutumlarla mücadele edebilmeleri için ayrımcılığın bireysel, kültürel ve yapısal türlerine dair bireysel farkındalıklarını geliştirmeleri, etik bir sorumluluk ve zorunluluk olarak önerilmektedir.
- Zihinsel engelli gençlerin self-determinasyon açısından bu çalışmayla da ortaya konulan dezavantajlı konumları, daha fazla marjinalleştirilmelerine yol açmadan, onları toplumsal normlara uydurma çabasının bir parçası olmadan ele alınmalıdır. Bu amaçla da self-determinasyonun tüm çocuk ve gençler için temel bir hak olarak tanınması, hizmet sunumunda bir ilke olarak benimsenmesi, bilgi ve beceri boyutlarıyla kazandırılması ve desteklenmesine yönelik olanaklar ve içerikler yaratılması için çocuk ve gençlere yönelik politika metinlerinde yerini bulması gerekmektedir. Bu konuda çocuk ve engellilik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının ve kamu kurumlarının diyalogunun artırılması; konunun önemine ilişkin kamuoyu oluşturma, politika metinleri ve önerileri oluşturma, projeler geliştirme, ilgili kurumları bilgilendirme ve etkileme faaliyetlerinin yürütmesi önerilmektedir.
- Okul çağındaki hafif zihinsel engelli gençlerle yürütülen bu araştırmada sunulan önerilerin hayata geçirilebilmesi, çoklu düzeyde müdahaleler uygulayabilen, hak temelli ve bütüncül bir bakış açısına sahip olan okul sosyal hizmetinin başlatılması ve yaygınlaştırılması yoluyla mümkündür. Zihinsel engelli çocuk ve gençlerin self-determinasyon hakkının tanınması

ve becerilerinin geliştirilmesi, ebeveynlerin, hizmet sağlayıcıların ve kurumların self-determinasyonu destekleme kapasitelerinin geliştirilmesi, self-determinasyon hakkını ihlal eden uygulamalarla ve ayrımcılıkla mücadele edilmesi için self-determinasyonu bir hak ve ilke olarak benimsemiş sosyal hizmet mesleğinin bakış açısına ihtiyaç vardır. Okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi için hem bireysel olarak hem de mesleki kuruluşların ve akademisyenlerin desteğiyle farkındalık ve etki çalışmaları yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Abell, S., Ashmore, J., Beart, S., Brownley, P., Butcher, A., Clarke, Z.J., Combes, H., Francis, E., Hayes, S., Hemmingham, I., Hicks, K.R., Ibrahim, A., Kenyon, E., Lee, D., McClimens, A., Collins, M., Newton, J., & Wilson, D.C. (2007). Including everyone in research: The Burton Street Research Group. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 121-124.
- Abery, B. H., Smith, J., Elkin, S., Springborg, H. & Stancliffe, R. (2007). *The Minnesota Self-Determination Scales-Revised: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale*. University of Minnesota.
- Abery, B.H & Stancliffe, R.J. (1996). The ecology of self-determination. İçinde D.J. Sands, M.L. Wehmeyer (Ed.). *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities* (pp.111-146). Paul H. Brookes.
- Abery, B.H., & Stancliffe, R.J. (2003). An Ecological Theory of Self-Determination. İçinde M.L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug & D.C. Stancliffe. *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice* (pp. 25-42). Charles C. Thomas Publication.
- Abramson, M. (1985). The autonomy- paternalism dilemma in social work practice. *Social Casework*, 66, 387-393
- Aichroth, S., Carpenter, J., Daniels, K., Grassetto, P., Kelly, D., Murray, A., Rice, J., Rivard, B., Smith, C., Smith, P., & Topper, K. (2002). Creating a New System of Supports: The Vermont Self-Determination Project. *Rural Special Education Quarterly*, 21(2), 16-28.
<https://doi.org/10.1177/875687050202100203>
- Ak, I.S. (2021). *Engeli Kadın ve Kız Çocuklarına Yönelik Şiddet Raporu*. Truva Ajans ve Matbaacılık.
- Akbar, G. L. (2011). *Child Welfare Social Work and the Promotion of Client Self-Determination*. Doctorate in Social Work (DSW) Dissertations. 28.
https://repository.upenn.edu/edissertations_sp2/28
- Akbulut, S., Özgül, H., Işık, İ. ve Erhat, I. (2016). *Engelli Bireylere Yönelik Fiziksel-Cinsel Şiddet, İstismar ve Kötü Muamele Olayları İzleme Raporu 2016*. Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (TOHAD).
- 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.
- Aykara, A. (2015). Zihinsel Engelli Kardeşe Sahip Bireylerin Yaşadıkları Güçlüklerin Sosyal Rol Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. *Toplum ve*

Sosyal Hizmet, 26 (2), 87-104.

- Aykara, A. (2021). Engellilik Tarihine Sosyal Hizmet Açısından Bir Bakış. İçinde: H. Yakut İpekoğlu (Ed.), *Tarih Öncesinden Günümüze Engellilik: Çok Disiplinli ve Karşılaştırmalı Bir Bakış* (s. 135-160). İstanbul: Ege Yayınları.
- Aykut, Ç. ve Karasu, N. (Ed.). (2021). *Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitiminde Öz-Belirlemeli Davranışları Destekleme*. Ankara: Vize Akademik.
- Beail, N. , & Williams, K. (2014). Using Qualitative Methods in Research with People Who Have Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 85-96.
- Beaulaurier, R.L., & Taylor, S.H. (2001). Social Work Practice with People with Disabilities in the Era of Disability Rights. *Social Work in Health Care*, 32, 67 - 91.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Bogart, K.R., & Dunn, D.S. (2019). Ableism Special Issue Introduction. *Journal of Social Issues*, 75(3), 650-664.
- Brown, F., & Cohen, S. (1996). Self-Determination and Young Children. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 21(1), 22–30.
- Brotherson, M. J., Cook, C. C., Erwin, E. J., & Weigel, C. J. (2008). Understanding self- determination and families of young children with disabilities in home environments. *Journal of Early Intervention*, 31, 22–43. doi:10.1177/1053815108324445.
- Bumpus, M.F., Crouter, A.C., & McHale, S.M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37, 163-173.
- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardo-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2018). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 1-13.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9 (1), 25-42. doi: 10.1177/1744629505049728
- Bülbül, İ. ve Karataş, K. (2023). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Cinsel Yaşamları: Ebeveynlerin Bakış Açısından Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58, 2577-2614.

- Carter, E.W., Lane, K.L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C.K. ve Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with Autism or Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118 (1), 16-31.
- Cesur Yakaboylu G. (2016). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- 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.
- Chambell-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.
- CHANGE (2016). *How to Make Information Accessible: A Guide to Producing Easy Read Documents*. Erişim tarihi: 10.01.2023 <https://www.changepeople.org/Change/media/Change-Media-Library/Free%20Resources/How-to-Make-Information-Accessible-WEB-31-03-21.pdf>
- Chao, P. (2017). Using Self-Determination of Senior College Students with Disabilities to Predict Their Quality of Life One Year after Graduation. *European Journal of Educational Research*, 7 (1), 1-8.
- Chou, Y., Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B. (2016). Comparisons of Self-Determination Among Students With Autism, Intellectual Disability, and Learning Disabilities: A Multivariate Analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1-9.
- Chaumba, J., & Locklear, A.K. (2021). Strategies for Promoting Client Self-Determination: A Review of the Literature. *Journal of Social Work Values and Ethics* 18(1). DOI:10.55521/10-018-108.
- 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.
- 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>

- Corby, D., Taggart, L., & Cousins, W. (2015). People with intellectual disability and human science research: A systematic review of phenomenological studies using interviews for data collection. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 451-465.
- Cortijo- Doval, E. (2008). *Self-Determination for Students with Disabilities from a Hispanic Background in Transition from School to Work*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia, USA.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Khetani, M., & Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), 535–543. <https://doi.org/10.1111/cch.12046>
- Cowley, D.M., & Bacon, J.K. (2013). Self-determination in Schools: Reconstructing the Concept through a Disability Studies Framework. *PowerPlay*, 5(1), 463–489.
- Dalton A.J., & McVilly K. R. (2004). Ethics Guidelines for International, Multicenter Research Involving People with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice of in Intellectual Disabilities*, 1(2), 57-70.
- Deci, E. L. (2003). Promoting intrinsic motivation and self- determination in people with mental retardation. İçinde H. Switzky, L. Hickson, R. Schalock ve M. Wehmeyer (Ed.), *Personality and motivational systems in mental retardation* (s. 1–31). Boston: Academic Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-81.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science+ Business Media: New York.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self- Determination Theory. İçinde R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. USA: Oxford University Press.
- Deguara, M., Jelassi, O., Micallef, B., & Callus, A.M. (2012). How we like to live when we have the chance. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 123–127.
- Denzin, N.K., & Lincoln, L.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Di Maggio, I., Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., & Nota, L. (2019). Self-determination and future goals in a sample of adults with intellectual

- disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(1), 27-37. doi: 10.1111/jir.12696
- Doll, B., Sands, D.J., Wehmeyer, M.L., & Palmer, S. (1996). Promoting the Development and Acquisition of Self-Determined Behavior. İçinde D.J. Sands ve M.L. Wehmeyer (Ed.), *Self-Determination Across the Life-Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Dunn, D.S. (2019). Outsider Privileges Can Lead to Insider Disadvantages: Some Psychosocial Aspects of Ableism. *Journal of Social Issues*, 75 (3), 665-682. doi: 10.1111/josi.12331
- Eldeniz etin, M. (2017). zel Gereksinimli Bireylerin Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 18(2), 309-328.
- Emerson, E., Malam, S., Davies, I., & Spencer, K. (2005). *Adults with Learning Disabilities in England 2003/4*. NHS Health and Social Care Information Centre.
- Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., Hallam A., Knapp, M., Jarbring, K., Walsh, P.N., & Netten, A. (2000). Quality and costs of community based residential supports, village communities, and residential campuses in the United Kingdom. *American Journal of Mental Retardation*, 105, 81-102.
- Erdurak, Y. (2021). *Engelli bireylerin toplumla btnleşmesinde sosyal sermayenin rolü* [Doktora tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206–224. <https://doi.org/10.1080/15017410409512653>
- Eriksson, L., Welanders, J., & Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502.
- Eryazar, ř.N. (2023). *Hafif düzey zihinsel engelli bireylerin ve ebeveynlerinin evlilik pratikleri üzerine nitel bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Esen, M (2024). *Ruhsal ve zihinsel engelli bireylere bakım hizmeti veren aile üyelerinin tükenmişlik seviyelerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi,

İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Farmer, M., & Macleof, F. (2011). *Involving Disabled People in Social Research: Guidance by the Office for Disability Issues*. Office for Disability Issues.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a Model for Self-Determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17 (2), 159-169.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to self-determination: A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: Pro-Ed.
- 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.
- Field, S., & Hoffman, A.S. (2012). Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24, 339–349.
- Finlay, W.M.L., & Lyons, E. (2000) Social categorisations, social comparisons and stigma: presentations of self in people with intellectual difficulties. *British Journal of Social Psychology* 39, 129–46.
- Finlay, W.M.L., & Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13(3), 319-335.
- Finlay, W.M.L., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- Finn, D., Getzel, E. E., & McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 85–93.
- Flood, S. Bennett, D., Melsome, M., & Northway, R. (2013) Becoming a researcher, *British Journal of Learning Disabilities*, 41 (4) 288 – 295.
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An Anxious Time? Exploring the Nature of Worries Experienced by Young People with a Mild to Moderate Intellectual Disability as They Make the Transition to Adulthood. *British Journal of Clinical Psychology* 50 (4), 398-411.

doi:10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x.

- 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.
- Freedberg, S. (1989). Self-Determination: Historical Perspectives and Effects on Current Practice. *Social Work*, 34(1), 33–38.
<http://www.jstor.org/stable/23715614>
- Freedman, R.I. (2001). Ethical Challenges in the Conduct of Research Involving Persons with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 39(2), 130-141.
- Friedman, C. (2019). People with disabilities' access to their own money. *International Journal on Disability and Human Development*, 18(1), 1-17.
- Furlong, M. A. (2003). Self-Determination and a Critical Perspective in Casework: Promoting a Balance between Interdependence and Autonomy. *Qualitative Social Work*, 2(2), 177-196.
<https://doi.org/10.1177/1473325003002002004>
- Garbutt, R., Tattersall, J., Dunn, J., & Boycott-Garnett, R. (2009). Accessible article: involving people with learning disabilities in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 21–34.
- 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.
- Gary, B., Amanda, C., Nikoletta, G., & Irene, T.W. (2012). Doing it together (DM Special Issue). *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 134–142.
- Gilson, S. F., & Depoy, E. (2004). A Model of Self-Determination. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3(4), 3–17.
https://doi.org/10.1300/J198v03n04_02
- Grant, G., & Ramcharan, P. (2007). *Valuing people and research: The learning disability research initiative: Overview report*. London: The Stationery Office.
- Grigal, M., Neubert, D.A., Moon, M.S., & Graham, S. (2003). Self-Determination for Students with Disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70 (1), 97-112.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorizing disabilism and ableism*. Routledge.
- Hazar, F. (2020). Recreation Activities in Adolescents with Intellectual Disability.

Science, Movement and Health, 20(2), 117-121.

- Hoffman, A., & Field, S. (2006). *Steps to Self-Determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals-Second Edition*. Austin: ProEd.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). *Self-Determination Assessment Battery User's Guide Third Edition*, Center for Self-Determination and Transition, College of Education, Wayne State University, Erişim tarihi: 08.12.2020.
https://cq5publish.ou.edu/content/dam/Education/documents/Users%20Guide%20Third%20Edition_1.doc
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2015). *Self-Determination Assessment-Internet (SDAi) User's Manual*. Early Education Group, Trinity, Florida.
- Hollomotz, A. (2011). *Learning Difficulties and Sexual Vulnerability: A Social Approach*. London: Jessica Kingsley.
- Hollomotz, A. (2013). Disability, Oppression and Violence: Towards a Sociological Explanation. *Sociology*, 47(3), 477-493.
- Hudson B. (2003). From adolescence to young adulthood: the partnership challenge for learning disability services in England. *Disability and Society*, 18(3), 259-76.
- Hughes, C., Agran, M., Cosgriff, J. C., & 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.
- İçağasioğlu Çoban, M.A. (2020). Engellilik Durumunda Yaşam Boyu Gelişim. İçinde: M. Tekindal ve S. Attepe Özden (Ed.), *Engellilik Alanında Sosyal Hizmet Kuram ve Uygulamaları* (s. 3-18). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ingimarsdóttir, A.S., Björnsdóttir, K., Hamdani, Y., & Egilson, S. Þ. (2023). 'Then you realise you can actually do it': young disabled people negotiating challenges during times of transitioning into adulthood. *Disability & Society*, 1-21.DOI: 10.1080/09687599.2023.2226317
- Inglis, P., & Cook, T. (2011). Ten top tips for effectively involving people with a learning disability in research. *Journal of Learning Disabilities and Offending Behavior*, 2(2), 98-104.
- Jivraj, T., & Ignagni, E. (2015). Disability and Disabling Practices. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(6), 452-457.

- Jóhannsdóttir, Á., Egilson, S. Þ., & Haraldsdóttir, F. (2022). Implications of internalised ableism for the health and wellbeing of disabled young people. *Sociology of Health and Illness*, 44, 360- 376.
- Jones, J.L (2012). Factors Associated With Self-Concept: Adolescents With Intellectual and Development Disabilities Share their Perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 31-40.
- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L.J. (2017). Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 1-10.
- Kalaycı Kırılıoğlu, H. İ. (2015). *Zihinsel engellilere yönelik durumun ve hizmetlerin uzman görüşleri perspektifinde değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karatas, K. (2002). Engellilerin Toplumla Bütünleşme Sorunları: Bir Sosyal Politika Yaklaşımı. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2 (2), 43–55
- Kasar Rota (2006). *Geçiş sürecindeki (11-18 yaş) işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin kendi kararını verme becerilerinin öğretmen ve anne-baba görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaya, A. (2022). Türkiye’de Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerle Yapılan Araştırmalar. *Journal of New Approaches in Education*, 5(1), 22-37.
- Keogh B.K., Bernheimer L.P., & Guthrie D. (2004) Children with developmental delays twenty years later: Where are they? How are they? *American Journal of Mental Retardation*, 109, 219–30.
- Kiernan, C. (1999). Participation in Research by People with Learning Disability: Origins and Issues. *British Journal of Learning Disabilities*, 27, 43-47.
- 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.
- Köseoğlu, Ö. (2024). *Zihinsel engelli bireye sahip ailelerin ihtiyaç örüntülerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- 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 inter- national study.

Journal of Intellectual Disability Research, 49(10), 740–744.

- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006) Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120.
- Lee, S. H., Palmer, S. B., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 38(3), 36–41.
- 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.
- Lee, S., Hong, J., Yeom, J., & Lee, J. (2019). Perceptions and Experiences of Self-determination of Students and Youth with Intellectual Disabilities in Korea. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 138-151.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107.
<https://doi.org/10.1177/0022466907312354>
- Lewis, A., Parsons, S., Robertson, C., Feiler, A., Tarleton, B., Watson, D., Byers, R., Davies, J., Fergusson, A., & Marvin, C. (2008). Reference, or advisory, groups involving disabled people: reflections from three contrasting research projects. *British Journal of Special Education*, 35(2), 78-84.
- Logan, B., & Chung, D. (2001). Current social work practice in the fields of mental illness and intellectual disability: Changing service approaches to people with a disability?. *Australian Social Work*, 54(3), 31-42.
- Logeswaran, S., Hollett, M., Zala, S., Richardson, L., & Scoir, K. (2019). How do people with intellectual disabilities construct their social identity? A review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), 533-542.
<https://doi.org/10.1111/jar.12566>
- Mackelprang, R.W. (2010). Disability Controversies: Past, Present and Future. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 9 (2-3), 87-98, DOI: 10.1080/1536710X.2010.493475
- Maïano, C., Coutu, S., Morin, A. J. S., Tracey, D., Lepage, G., & Moullec, G. (2019). Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of applied research in intellectual disabilities : JARID*, 32(2), 238–255. <https://doi.org/10.1111/jar.12543>
- Mandan-Sürücü, S. (2009). 11-17 yaş orta düzey zihin engelli kız ergenlerin temel

cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1994). *ChoiceMaker self-determination transition assessment and curriculum*. Colorado Springs: University of Colorado at Colorado Springs, Center for Educational Research.
- Martin, J.E., Mithaug, D.E., Cox, P., Peterson, L.Y., Van Dycke, J.L., & Cash, M.E. (2003). Increasing Self-Determination: Teaching Students to Plan, Work, Evaluate, and Adjust. *Exceptional Children*, 69(4), 431-447.
- 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 Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children*, 72(3), 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.
- McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships Between Recreation and Levels of Self-Determination for Adolescents and Young Adults With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177/0885728808315333>
- Meral, B.F., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Ruh, A.B., & Yılmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131:104347. doi: 10.1016/j.ridd.2022.104347
- Meral, B.F., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Ruh, A.B., & Yılmaz, 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. doi: 10.1352/1944-7558-128.4.282
- Mill, A., Mayes, R., & McConnell, D. (2010). Negotiating autonomy within the family: the experiences of young adults with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 194–200.
- Mithaug, D.E. (1996). *Equal Opportunity Theory*. Sage Publications: USA.
- Mithaug, D.E. (1998). Book Reviews: Teaching Self-Determination to Students With Disabilities, Basic Skills for Successful Transition. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23 (4), 334-335.

- 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.
- Munford, R. (2016). *Building Strengths and Resilience: Supporting Families and Disabled Children*. İçinde: DeMichelis C., & Ferrari M. (Ed.), *Child and Adolescent Resilience Within Medical Contexts: Integrating Research and Practice*, Switzerland: Springer. pp. 227-245.
- Murdach, A. D. (2011). What Happened to Self-Determination? *Social Work*, 56(4), 371–373. <http://www.jstor.org/stable/23719877>
- National Association of Social Workers (NASW). (2017). *Code of Ethics of the National Association of Social Workers*. <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English>. Erişim tarihi: 13.12.2022
- National Disability Authority (2002). *Guidelines for Including People with Disabilities in Research*. Erişim tarihi: 13.12.2022 <https://canfasd.ca/wp-content/uploads/publications/Guidelines-for-Including-People-with-Disabilities-in-Research.pdf>
- Newberry, A.M. (2012). Social Work and Hermeneutic Phenomenology. *Journal of Applied Hermeneutics*, 1, 1-18.
- Nierse, C.J., & Abma, T.A. (2011). Developing voice and empowerment: the first step towards a broad consultation in research agenda setting. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 411-421.
- Nind, M., & Vinha, H. (2012). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 102–109.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. İçinde R. Kugel, & W. Wolfensberger (Ed.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. İçinde W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: The principle of normalization in human services* (s. 176–193). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- 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.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. (2011). A multivariate analysis

of the self-determination of adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12, 245–266.

- Nunes, L. (2017). *Promoting Self-Determination Skills of Individuals with Intellectual Disabilities Participating in the Inclusive Concurrent Enrollment Initiative Programs throughout Massachusetts*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, USA.
- Mithaug, D. E., & Snell, M. (1998). Book Review: Teaching Self-Determination to Students with Disabilities, Basic Skills for Successful Transition, Making Friends: The Influence of Culture and Development. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 334-338. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.4.334>
- O'Day, B., & Killeen, M. (2002). Research on the Lives of Persons with Disabilities: The Emerging Importance of Qualitative Research Methodologies. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(1), 9-15. <https://doi.org/10.1177/10442073020130010201>
- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya Belediyesi'nden hizmet alan aileler üzerine bir değerlendirme*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Orum Çattık, E. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bağımsızlığa Hazırlanmalarında Öz-Belirleme Öğrenme Modelinin Etkileri*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öngen, D. (2004). Özerklik kazanma sürecinde ergen-anne ile ergen-baba ilişkileri arasındaki farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 3-13.
- Palmer, S.B. (2010). Self-Determination: A Life-Span Perspective. *Focus on Exceptional Children*, 42(6), 1-16.
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. J. (2013). Foundations for Self-Determination in Early Childhood: An Inclusive Model for Children With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., & Shogren, K.A (2017). The Development of Self-Regulation During Childhood. İçinde M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, T.D. Little ve S.J. Lopez (Ed.). *Development of Self-Regulation Through the Life-*

Course. The Netherlands: The Springer Science+ Business Media.

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Perry, J. (2008). Interviewing People with Intellectual Disabilities. İçinde E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson ve T.R. Parmenter (Ed.). *The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities* (s. 115-131). West Sussex: John Wiley& Sons Ltd.
- Pierson, M.R., Carter, E.W., Lane, K.L., & Glaeser, B.C. (2008). Factors Influencing the Self-Determination of Transition-Age Youth With High-Incidence Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 115-125.
- Popovici, D., & Buic -Belciua, C. (2013). Self-Concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 516-520.
- Powers, L. E. (2005). Self-Determination by Individuals with Severe Disabilities: Limitations or Excuses? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 168-172. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.168>
- Prosser H., & Bromley J. (1998) Interviewing people with intellectual disabilities. İçinde Emerson E (Ed.) *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities*. (s. 107-120). Wiley.
- Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J., & Vila, M. (2016). Doing Research Together: A Study on the Views of Advisors with Intellectual Disabilities and Non-Disabled Researchers Collaborating in Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 146-159.
- Rothman, J. (1989). Client self-determination: Untangling the knot. *Social Service Review*, 63(4), 598-612.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557–1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press: New York.
- Sagen, L. M., & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual

- disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 344-357.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., & Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 298–311.
- 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>
- Shearn, J., & Todd, S. (2007). Parental work: an account of the day-to-day activities of parents of adults with learning disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 41(4), 285-301 .
- Sheppard, L., & Unsworth, C. (2011). Developing Skills in Everyday Activities and Self-Determination in Adolescents With Intellectual and Developmental Disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 393-405.
<https://doi.org/10.1177/0741932510362223>
- Shepperdson, B. (2001) Negotiating adolescence. İçinde D. May (Ed.), *Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities*. London: Jessica Kingsley.
- 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.
- Shogren, K. A., Anderson, M. H., Raley, S. K., & Hagiwara, M. (2020) Exploring the relationship between student and teacher/proxy-respondent scores on the Self-Determination Inventory. *Exceptionality*, 1-14.
- 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.
- Shogren, K.A., & Turnbull, A.P. (2006). Promoting Self-determination in Young Children With Disabilities: The Critical Role of Families. *Infants and Young Children*, 19(4), 338-252.
- Shogren, K. A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams- Diehm, K., & Little, T.D. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330.
- Shogren, K. A., Plotner, A.J., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., & Peak, Y. (2014).

- Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 440-448.
- 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.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B (2017). Causal Agency Theory. İçinde M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, K.A. Little ve Lopez S.J. (Ed.), *Development of Self- Determination Through the Life-Course*. The Netherlands: The Springer Science+ Business Media.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., Little, T., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between The Arc's Self-Determination Scale and the American Institute for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Instruction*, 33, 94-107.
- 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.
- 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., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 53, 30–41.
- 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.
- Sigstad H. M. (2014). Characteristic interviews, different strategies: Methodological challenges in qualitative interviewing among respondents with mild intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities : JOID*, 18(2), 188-202. <https://doi.org/10.1177/1744629514523159>
- Smith, J.A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54.

- Smith J.A., Flowers P., & Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Smith, P., & Routel, C. (2009). Transition Failure: The Cultural Bias of Self-Determination and the Journey to Adulthood for People with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 30(1).
<https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1012>
- Söğüt, D. A. (2022). *Öz Belirleme Öğrenme Modelinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Öz Belirleme Becerilerine Etkisi*. [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Stainton, T., Chenoweth, L.I., & Bigby, C. (2010). Social Work and Disability: An Uneasy Relationship. *Australian Social Work*, 63(1), 1-3.
- 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.
- Stancliffe, R.J, Abery, B.H., & Smith J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: beyond living-unit size and type. *American Journal of Mental Retardation*, 105, 431-454.
- 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, & Keane, S. (2000). Outcomes and costs of community living: a matched comparison of group homes and semi-independent living. *Journal of Intellectual Developmental Disability*, 25, 281-305.
- 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
- Şahin, F. (2009). Sosyal Hizmette Kendi Kaderini Tayin Hakkı. *Aile ve Toplum*, 11(5), 1-12.
- Tercanlı Metin, G. ve Karataş, K. (2024). Hafif Zihinsel Engelli Gençlerde Self-Determinasyon: Eğitimcilerin Görüş ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 614-649
- 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>

- 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.
- 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>
- 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.
- 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>
- Tower, K. D. (1994). Consumer-Centered Social Work Practice: Restoring Client Self-determination. *Social Work*, 39(2), 191-196.
<http://www.jstor.org/stable/23717208>
- Tyrer, F., Dunkley, A.J., Spong, R., Gangadharan, S.K., Bhaumik, S., & Khunti, K. (2017). Involving Service Users with Intellectual Disability in Research: Experiences from the STOP Diabetes Study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 14(3), 255-261.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2020). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2019, Ankara: TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> Son erişim tarihi, 18 Mart 2024.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2023). Türkiye Çocuk Araştırması, 2022, Ankara: TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744>. Son erişim tarihi: 18 Mart 2024.
- Türkmen D. (2012). *Yetiştirme Yurtlarında Kalan Gençlerin Kendi Kaderlerini Tayin Hakkı ile Öz-Saygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Türkmen-Arslan, D. ve Özmete, E. (2015). Yetiştirme Yurtlarında Kalan ve Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Self-Determinasyon Davranışları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 53-78.

- Ulugöl, F. (2021). Bu Hayatta Böyle Varım: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerin Sesi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 5 (1), 1-28. <https://doi.org/10.29329/baflas.2021.441.1>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>. Erişim tarihi: 03.02.2024
- Ünlü, Ö., Güner Yıldız, N. ve Akbar, E. (2020). Investigation of doctoral dissertations in special education in Turkey. *İlkogretim Online - Elementary Education Online*, 19 (2), 923-931.
- 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.
- Verdonschot, M., De Witte, L., Reichrath, E., Buntinx, W.H., & Curfs, L.M. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303-318.
- Vicente, E., Verdugo, M. A., Guillén, V. M., Martínez-Molina, A., Gómez, L. E., & Ibáñez, A. (2020). Advances in the assessment of self-determination: internal structure of a scale for people with intellectual disabilities aged 11 to 40. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(9), 700–712.
- 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.
- Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2017). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 1-9.
- Ward, M.J. (1996). Coming of Age in the Age of Self-Determination: A Historical and Personal Perspective. İçinde D.J. Sands ve M.L. Wehmeyer (Ed.), *Self-Determination Across the Life-Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ward, L., & Simons, K. (1998). Practising Partnership: Involving People with Learning Difficulties in Research. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 128-131.

- Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Erişim tarihi: 10.12.2020, <https://thearc.org/wp-content/uploads/forchapters/SD%20Scale%20Procedural%20Guidelines.pdf>
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-Determination as an Educational Outcome. İçinde D.J. Sands ve M.L. Wehmeyer (Ed.), *Self-Determination Across the Life-Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: 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.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
<https://doi.org/10.1177/108835769901400107>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120.
- Wehmeyer, M.L. (2018). Self-determination and creating a society for all. *Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3 (41), 5-14.
- 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., 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.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34(2), 58–68.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 371–383.
- Wehmeyer M.L., & Garner N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self determination

- and autonomuou functioning. *Journal of Applied Research and Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self- Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632–642.
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self-Determination, Causal Agency, and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31(05), 31–71.
- 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., & Schalock, R.L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. ve Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 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. İçinde M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, K.A. Little ve Lopez S.J. (Ed.), *Development of Self- Determination Through the Life-Course*. The Netherlands: The Springer Science+ Business Media.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). Introduction to Self- Determination Construct. İçinde M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, K.A. Little ve Lopez S.J. (Ed.), *Development of Self- Determination Through the Life-Course*. The Netherlands: The Springer Science+ Business Media.
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Little, T., & Boulton, A. (2012). The impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135-153.
- Weir, K., Cooney, M., Walter, M., Moss, C., & Carter, E. W. (2011). *Fostering self-*

determination among children with disabilities: Ideas from parents for parents. Madison, WI: Natural Supports Project, Waisman Center, University of Wisconsin-Madison.

White, E.L., & Morgan, M.F. (2012). Yes! I am a researcher. The research story of a young adult with Down syndrome. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 101–108.

Williams, P. (2009). *Social Work with People with Learning Difficulties* (2nd Ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.

Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M.L., Palmer, S., Soukup, J.H., & Garner, N. (2008). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. *Journal on Developmental Disabilities*, 14, 25-36.

Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, 51, 252-258.

Wolfer, T.A., Hodge, D., & Steele, J. (2018). Rethinking Client Self-determination in Social Work: A Christian Perspective as a Philosophical Foundation for Client Choice. *Social Work and Christianity*, 45(2), 3-32.

Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institute for Research. Erişim tarihi: 10.12.2020
<https://www.ou.edu/zarrow/AIR%20User%20Guide.pdf>

Zhang, D. (2001). Self-Determination and Inclusion: Are Students with Mild Mental Retardation More Self-Determined in Regular Classrooms? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 357–362. <http://www.jstor.org/stable/23879897>

Zhang, D. (2005). Parent Practices in Facilitating Self-Determination Skills: The Influences of Culture, Socioeconomic Status, and Children's Special Education Status. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 154-162.

Zhang, D., Katsiyannis, A., & Zhang, J. (2002). Teacher and parent practice on fostering self-determination of high school students with mild disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 157–169.

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.

EK 1. ARAŞTIRMA BİLGİ FORMU

Merhaba,
İsmim Güntülü.
Hacettepe Üniversitesi'nde
öğrenciyim ve bir ödevim var.



Ödevimin konusu:
Gençlerin evde, okulda,
işyerinde, sosyal hayatta
kararlarını nasıl verdiklerini
anlamak.



Ödevime yardım etmek
istersen sana evle, okulla,
serbest zaman faaliyetleriyle
ilgili sorular soracağım.



Ödevime yardım etmek istersen, gönüllü olduğunu söyleyen bir belge imzalayacaksın.



Seninle okulda, 3 kez oturup konuşacağız.



Konuştuklarımızı unutmamak ve yazabilmek için ses kaydedici ile kaydedeceğim.



Ödevim bitince, öğretmenlerime vereceğim ama içinde ismin olmayacak. Sadece fikirlerini paylaşacağım.



Bu tamamen gönüllü bir çalışma. Karar senin. Katılmak istemezsen veya ayrılırsan, kimse sana kızmayacak ve küsmeyecek.



Çalışmamız devam ederken seni mutsuz eden bir şey olursa benimle, ailenle, öğretmenle veya okul müdürü ile konuşabilirsin.



Ödevimle ilgili soru sormak istersen bana şu numaradan ulaşabilirsin:

Güntülü Tercanlı Metin

05** *** ** **

EK 2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

- ✓ Bilgi formunu okudum/ Bilgi formu bana okundu.
 - ✓ Araştırmanın amacını, katıldığımda ne yapacağımı anladım.
 - ✓ Araştırmaya katılmanın gönüllü olduğunu, katılmak zorunda olmadığını anladım.
 - ✓ Araştırmadan istediğim zaman ayrılabilceğimi anladım.
 - ✓ Araştırmadan ayrılırsam, araştırmacı veya öğretmenlerimle bir sorun yaşamayacağımı anladım.
 - ✓ Bana sorulan soruların hepsine cevap vermek zorunda olmadığını anladım.
 - ✓ Bilgilerimin saklanacağını, benim ya da bir başkasının zarar görmesi durumu dışında kimseyle paylaşılmayacağını anladım.
 - ✓ Araştırmanın sonunda yazılacak yazıda ismimin paylaşılmayacağını anladım.
- Uygun kutucuğa **X** işareti koyabilirsiniz.

Araştırmaya katılacağım.

EVET

HAYIR

İsim- soy isim

İmza

Tarih

EK 3. EBEVEYN BİLGİ ve ONAY FORMU

Sayın veli,

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Prof. Dr. Kasım Karataş danışmanlığında, "*Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma*" başlıklı bir tez yürütmekteyim. Tezimin amacı, hafif zihinsel engelli gençlerin yaşamlarının farklı alanlarında (ev, okul ve sosyal yaşam) kararlarını nasıl verdiklerini ve bununla ilgili ne hissettiklerini öğrenmektir. Araştırmanın uygunluğu için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan, okulunuzda uygulanabilmesi için de İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında izin verirsiniz çocuğunuz ile görüşme yapmak istiyorum. Yapacağım görüşmeleri, görüşme esnasında hem dinleyip hem de söylenen herşeyi not almamın veya hatırlamamın mümkün olmamasından ötürü, ses kaydedici ile kaydetmek istiyorum. Ses kayıtları ve yazıya dökülmüş halleri, yalnızca ben ve diğer araştırmacı tarafından dinlenecek ve okunacak; araştırma dışında kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun ismine, araştırmanın herhangi bir yerinde yer verilmeyecek, sadece görüşleri aktarılacaktır.

Çocuğunuz ile birlikte göndermiş olduğum bilgi formunu da okumanızı; çocuğunuzun araştırmaya katılmasını onaylıyorsanız bu belgeyi imzalamanızı rica ederim. Sormak istediğiniz herhangi bir şey için bana 05** *** ** ** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Desteyiniz ve ilginiz için teşekkürler.

Uzm. Psikolojik Danışman
Güntülü TERCANLI METİN

Çocuğumun araştırmaya katılmasını onaylıyorum.

Veli Adı-Soyadı

İmza

Tarih

EK 4. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Bana kendini tanıtır mısın?

- Kaç yaşındasın? Kimlerle yaşıyorsun?

2. Evden biraz daha bahsedelim. Evde neler yaparsın? Evde olduğun bir gününü anlatır mısın?

- Kişisel bakım
yemek hazırlama, ev işleri/ düzeni, giysi ayarlama, kişisel temizlik konularında neler yaparsın/ nasıl karar verirsın/ kimden destek alırsın?
- Kendini ifade etmeye yönelik konular
saç stili, giysi seçimi, para kullanma, teknoloji/sosyal medya kullanma konularında neler yaparsın/ nasıl karar verirsın/ kimden destek alırsın?
- konusunda aileden destek almak/ birlikte karar vermek konusunda ne hissediyorsun? veya nasıl bir şey?
- kendi başına yapabilmek konusunda ne düşünüyorsun/ hissediyorsun? nasıl bir şey?
- konusunda destek alman/ kendi başına yapman konusunda ailen ne düşünüyor?
- Bu konuda farklı olmasını istediğin, keşke şöyle olsa dediğin bir şey var mı?
- (Varsa) Bunun olmasını ne engelliyor/ ne zorlaştırıyor?
- Bunun olması için neye ihtiyacın var?

3. Okuldan sonra/ hafta sonları ne yaparsın?

- Arkadaşlarından bahseder misin? Birlikte neler yaparsınız? Nerede ve nasıl görüşürsünüz?
- Alışveriş yapar mısın? Kimle?
- Gezer misin? Kimle?
- Kafe veya restorana gider misin? Kimle?
- Otobüse biner misin? Kimle?
- konusunda aileden destek almak/ birlikte karar vermek konusunda ne düşünüyorsun/ ne hissediyorsun? nasıl bir şey?
- kendi başına yapabilmek konusunda ne düşünüyorsun/ ne hissediyorsun? nasıl bir şey?
- Bu konuda farklı olmasını istediğin, keşke şöyle olsa dediğin bir şey var mı?

4. Şimdi biraz okul hakkında konuşalım.

- İlkokuldan ve ortaokuldan bahseder misin? Ortaokulda hangi okulda/ sınıfta (özel eğitim sınıfı mı, büyük/kalabalık sınıf mı?) okudun? Özel eğitim sınıfında, büyük/ kalabalık sınıfta olmakla ilgili ne düşünüyordun? Ne hissediyordun?
- Bu okula nasıl geldin? Diğer liselerle ilgili bir bilgin var mıydı? Farklı bir liseye giden bir tanıdığın var mı? Bu okulda olmakla ilgili ne hissediyorsun? Başka bir okula gitmekle ilgili ne düşünüyorsun?
- (Mesleki) Alanına nasıl yerleştin? Bu alanda olmakla ilgili ne düşünüyorsun? Ne hissediyorsun?

- Sınıfınızda staj yapan arkadaşın var mı? Staja gitmekle ilgili ne düşünüyorsun? Senin için bir staj yeri bulundu mu? Öğretmeninle/ ailenle bu konuyu konuştunuz mu, onlar ne düşünüyorlar?
 - Okulda ders dışında katıldığın faaliyetler (geziler, kurslar, yarışmalar, törenler) var mı?
Bunlara katılmaya nasıl karar verdin/ verirsin?
 - Okulda/ sınıfta nelere sen karar verirsin?
 - Okulda idareye başvurduğun/ kendini savunmak zorunda kaldığın/ savunmak istediğin/ şikâyetle bulunduğun, bulunmak istediğin bir durum oldu mu? Paylaşıyor mısın?
 - Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı/ BEP diye bir şey duydun mu?
Bu dönem Türkçe ve Matematik dersinde ne öğreneceksin?
 - Mezun olduktan sonra ne yapacaksın?
Bunu yapmak için neler yapman gerekir?
Bu planlarını kiminle paylaştın/ paylaşırsın?
5. Bazen kendimizle ilgili, nasıl biri olduğumuzla ilgili düşünüyoruz.
- Sence sen nasıl birisin?
 - Neleri iyi yaparsın?
 - Hangi özelliklerini seversin? Kendinle ilgili gurur duyduğun şeyler neler?
 - Hangi özelliklerini sevmezsin? Değiştirmek istersin?
 - Keşke daha iyi yapsaydım dediğin bir şeyler var mı?
6. Bazen yakınımızdaki insanlarla sorunlar yaşarız.
- Son zamanlarda biriyle yaşadığın bir sorunu/ tartışmayı anlatır mısın?
 - Annen/ baban/ kardeşin/ arkadaşın/ öğretmenlerin ile olan tartışmaların nasıl çözülür?
7. Bazen bir şeyi kafamıza koyarız, ileride olsun isteriz. Bu bizim amacımızdır.
- Sen de ulaşmaya çalıştığın bir amacından bahseder misin?
 - Amacına ulaşmak için neler yapman gerekir? Yapar mısın?
 - Amacına ulaşmak için kimlerden destek alırsın/ almalısın?
 - Amacına ulaşmanı ne kolaylaştırır? Ne zorlaştırır?
8. Bağımsızlık deyince aklına ne geliyor?
- Sence kişinin kendi yaşamını kendisinin kontrol etmesi ne demek?
- Kendi yaşamını kontrol eden/ kendi kararlarını kendisi veren/ bağımsız birini tanıyor musun?
 - Sen yaşamında en çok neleri kontrol etmek/ neleri kendi başına yapmak/ nelere kendi başına karar vermek istersin?
 - Bu konuda zorlanır mısın? Seni zorlayan şeyler neler?

EK 5. DANIşMA GRUBU BİLGİ FORMU

Merhaba,
İsmim Güntülü.
Hacettepe Üniversitesi'nde
öğrenciyim ve bir ödevim var.



Ödevimin konusu:
Gençlerin evde, okulda, işte ve
sosyal hayatta kararlarını nasıl
verdiklerini anlamak.



Bunu öğrenmek için liseli
gençlerle görüşmeler
yapacağım.



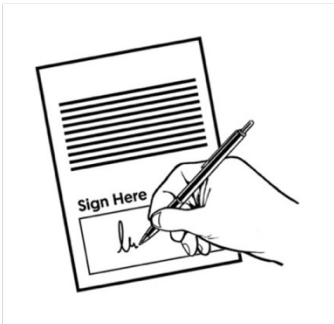
Bu görüşmelerde gençlere doğru sorular sormak ve onları daha iyi anlamak için, yaşı büyük olan gençlerden fikir almaya ihtiyacım var.



Bu amaçla senin gibi gençlerden bir danışma grubu oluşturacağım.



Bu tamamen gönüllü bir çalışma. Karar senin. Katılmak istemezsen veya ayrılırsan kimse sana kızmayacak ve küsmeyecek.



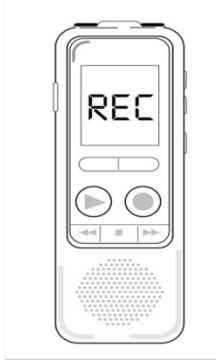
Danışman olmayı kabul edersen, gönüllü olduğunu söyleyen bir belge imzalayacaksın.



Sen ve arkadaşlarınla 3 kez toplantı yapacağız.

Toplantılarda ödevimle ilgili fikirlerini paylaşacaksın.

İlerleyen zamanlarda telefonla ya da yüz yüze toplantılar yapabileceğiz.



Konuştuklarımızı unutmamak ve yazabilmek için ses kaydedici ile kaydedeceğim. Kayıtları yalnızca ben dinleyeceğim.



Ödevim bitince, öğretmenlerime vereceğim ama içinde ismin olmayacak. Sadece fikirlerini paylaşacağım.



Çalışmayla ilgili soru sormak istersen bana şu numaradan ulaşabilirsin:

05** *** ** **

EK 6. DANIŞMA GRUBU GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

- ✓ Bilgi formunu okudum/ Bilgi formu bana okundu.
- ✓ Danışma grubunun amacını, katıldığımda ne yapacağımı anladım.
- ✓ Danışma grubuna katılmanın gönüllü olduğunu, katılmak zorunda olmadığımı anladım.
- ✓ Danışma grubundan istediğim zaman ayrılabilceğimi anladım.
- ✓ Danışma grubundan ayrılırsam, araştırmacı ile bir sorun yaşamayacağımı anladım.
- ✓ Araştırmanın sonunda yazılacak yazıda ismimin paylaşılmayacağını anladım.

Uygun kutucuğa **X** işareti koyabilirsin.

Danışma grubuna katılacağım. EVET HAYIR

İsim- soy isim

İmza

Tarih

EK 7. DANIŞMA GRUBU EBEVEYN BİLGİ VE ONAY FORMU

Sayın veli,

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Prof. Dr. Kasım Karataş danışmanlığında bir tez yürütmekteyim. Tezimin amacı, özel eğitim meslek okullarında eğitim gören gençlerin yaşamlarının farklı alanlarında (ev, okul ve sosyal yaşam) kararlarını nasıl verdiklerini ve bununla ilgili ne hissettiklerini öğrenmektir.

Bu araştırma kapsamında kullanacağım formların ve soruların gençler tarafından anlaşılır olup olmadığı, soruların içeriğinin yeterli olup olmadığı, araştırma süresince de gençlerle yapacağım görüşmelerin yorumlanması konularında danışmak üzere, **gençlerden oluşan bir danışma grubu oluşturmak istiyorum**. Bu grup ile 1 saat sürecek, 3 toplantı yapılacaktır. Toplantılar kurs merkezinde gerçekleşecek olup, ilerleyen zamanlarda ihtiyaç halinde de online veya yüz yüze toplantılar yapılabilecektir. Danışma grubundaki gençlerin ismine, araştırmanın herhangi bir yerinde yer verilmeyecektir.

Çocuğunuzun bu araştırmanın danışma grubuna katılmasını onaylıyorsanız bu formu imzalamanızı rica ederim. Sormak istediğiniz herhangi bir şey için bana 05** *** ** ** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Desteyiniz ve ilginiz için teşekkürler.

Uzm. Psikolojik Danışman
Güntülü TERCANLI METİN

Çocuğumun danışma grubuna katılmasını onaylıyorum.

Veli Adı-Soyadı

İmza

Tarih

EK 8. ORJİNALLİK RAPORU

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu Form No.	FRM-DR-21
		Yayın Tarihi Date of Pub.	04.01.2023
	FRM-DR-21 Doktora Tezi Orjinallik Raporu <i>PhD Thesis Dissertation Originality Report</i>	Revizyon No Rev. No.	02
		Revizyon Tarihi Rev. Date	25.01.2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA	
Tarih: 04/07/2024	
Tez Başlığı: Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon (Öz-Belirleme) Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma	
Yukarıda başlığı verilen tezin a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 162 sayfalık kısmına ilişkin, 04/07/2024 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 3 'tür.	
Uygulanan filtrelemeler**:	
☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç ☒ Kaynakça hariç ☒ Alıntılar hariç ☐ Alıntılar dâhil ☒ 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç	
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tezin herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumlarda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
Günlü Tercanlı Metin	

Öğrenci Bilgileri	Ad-Soyad	Günlü Tercanlı Metin	
	Öğrenci No	N15248251	
	Enstitü Anabilim Dalı	Sosyal Hizmet	
	Programı	Sosyal Hizmet	
	Statüsü	Doktora ☒	Lisans Derecesi ile (Bütünleşik) Dr ☐

DANISMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ

*Tez Almanca veya Fransızca yazılıyor ise bu kısımda tez başlığı **Tez Yazım Dilinde** yazılmalıdır.

**Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları ikinci bölüm madde (4)'te de belirtildiği üzere: Kaynakça hariç, Alıntılar hariç/dahil, 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words) filtreleme yapılmalıdır.

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu Form No.	FRM-DR-21
		Yayın Tarihi Date of Pub.	04.01.2023
	FRM-DR-21 Doktora Tezi Orijinallik Raporu <i>PhD Thesis Dissertation Originality Report</i>	Revizyon No Rev. No.	02
		Revizyon Tarihi Rev. Date	25.01.2024

TO HACETTEPE UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES DEPARTMENT OF SOCIAL WORK	
Date: 04/07/2024	
Thesis Title (In English): Self-Determination Experiences of Youth with Mild Intellectual Disabilities: A Phenomenological Study	
According to the originality report obtained by myself by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 04/07/2024 for the total of 162 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled above, the similarity index of my thesis is 3 %.	
Filtering options applied**:	
1. ☐ Approval and Declaration sections excluded 2. ☒ References cited excluded 3. ☒ Quotes excluded 4. ☐ Quotes included 5. ☒ Match size up to 5 words excluded	
I hereby declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.	
I respectfully submit this for approval.	
Güntülü Tercanlı Metin	

Student Information	Name-Surname	Güntülü Tercanlı Metin	
	Student Number	N15248251	
	Department	Social Work	
	Programme	Social Work	
	Status	PhD ☒	Combined MA/MSc-PhD ☐

SUPERVISOR'S APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Kasım KARATAŞ

**As mentioned in the second part [article (4)/3] of the Thesis Dissertation Originality Report's Codes of Practice of Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, filtering should be done as following: excluding reference, quotation excluded/included, Match size up to 5 words excluded.

EK 9. ETİK KOMİSYON ONAYI



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557-2194

Konu : **ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU**

Toplantı Tarihi : 29 KASIM 2022 SALI
Toplantı No : 2022/20
Proje No : GO 22/1204 (Değerlendirme Tarihi: 29.11.2022)
Karar No : 2022/20-10

Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Kasım KARATAŞ'ın sorumlu araştırmacı olduğu ve Güntülü Tercanlı METİN'in doktora tezi olan, GO 22/1204 kayıt numaralı **"Hafif Zihinsel Engelli Gençlerin Self-Determinasyon Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma"** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, idari izinlerin tamamlanması kaydı ile 30 Kasım 2022 – 31 Ocak 2024 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

1. Prof. Dr. Nİ	(Başkan)	İZİNLİ	8. Prof. Dr. Hañde Güney DENİZ	(Üye)
2. Prof. Dr. G. Bur	(Üye)	9. Doç. Dr. Betül Çelebi SALTİ		(Üye)
3. Prof. Dr. M. Özgür UYANIK	(Üye)	10. Doç. Dr. Merve B/		
İZİNLİ		11. Doç. Dr. Gülten K.		
4. Prof. Dr. Ayşe Kin İŞLER	(Üye)	12. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEM'		
5. Prof. Dr. Sibel PEHLİVAN	(Üye)	13. Dr. Öğr. Üyesi Burcu Ersö		
6. Prof. Dr. Burcu Bal	(Üye)	İZİNLİ	14. Av. Buket ÇINAR	
7. Prof. Dr. Tolga YILDIRIM	(Üye)			