

ÖZEL EĞİTİMDE ÖZ BELİRLEME VE TÜRKİYE*
SELF-DETERMINATION IN SPECIAL EDUCATION AND TÜRKİYE

Ali KAYA

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü

alikaya@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9235-8231

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

03.07.2024

Kabul Tarihi:

01.12.2024

Yayın Tarihi:

29.12.2024

Anahtar Kelimeler

Öz belirleme,
Gelişimsel
yetersizlik,
Zihin yetersizliği,
Özel eğitim,
Türkiye.

Keywords

Self-determination,
Developmental
Disability,
Intellectual disability,
Special education,
Türkiye.

Günümüz dünyasında tüm insanların kendi yaşamları üzerinde karar verme hakkına sahip olması en doğal gerçeklerden biridir. Elbette bütün insanlar aynı değildir ve her insanın bireysel farklılıkları olduğu gibi bazı insanların da özel gereksinimleri vardır. Zihin ve gelişimsel yetersizlikleri olan bireyler de öz belirleme haklarına tıpkı diğer insanlar gibi sahip olabilmelidir. Öz belirleme, bireyin kendi yaşamında birincil etken olarak hareket etmesi, yaşam kalitesine ilişkin seçim ve kararları gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak bir şekilde almasıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde son 30 yıldır zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerle öz belirleme becerileri yoğun olarak çalışılmaktadır ve öz belirleme, engellilik bağlamında güçlü yönler dayalı bir odağın geliştirildiği ilk yapılardan biridir. Türkiye'de ise hem zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri hem de onlara eğitim verecek özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarında öz belirleme konusu ve ilgili alt beceriler son derece sınırlı yer almaktadır. Özellikle yetişkinliğe geçiş ve yetişkinlik dönemlerinde zihin yetersizliği olan öğrencileri öz belirleme alanında destekleyecek bir içerik, program, model ya da kaynak bulunmamaktadır. Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı; öz belirleme kavramının ve bu kavramın dünyada gelişiminin açıklanması, Türkiye'de yapılan çalışmalarının ortaya konması ve Türkiye için öneriler geliştirilmesine katkı sunmaktır.

In the contemporary era, it is an irrefutable fact that all individuals possess the inherent right to make decisions regarding their own lives. It is, therefore, imperative to recognize that not all individuals are identical, and that some may require special considerations due to their unique circumstances. Individuals with intellectual and developmental disabilities must be afforded the same right to self-determination as any other individual. Self-determination is the capacity to act as the primary agent in one's own life, making choices and decisions about the quality of one's life free from unnecessary external influence or interference. In the United States, self-determination skills have been intensively studied with individuals with intellectual and developmental disabilities for the last 30 years, and self-determination is one of the first constructs to develop a strengths-based focus in the context of disability. In contrast, in Türkiye, the topic of self-determination and related sub-skills are notably absent in both the education of students with intellectual and developmental disabilities and the training programs of special education teachers who will teach them. There is no content, program, model, or resource to support students with intellectual disabilities in the field of self-determination, especially during the transition to adulthood and adulthood. In light of the aforementioned, the objective of this study is to elucidate the concept of self-determination and its evolution globally, to elucidate the existing studies conducted in Türkiye, and to contribute to the formulation of recommendations for Türkiye.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1509842>

Atf/Cite as: Kaya, A. (2024). Özel eğitimde öz belirleme ve Türkiye. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2272-2288.

*Bu makale TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından 1059B192302021 sayılı hibe ile desteklenmiştir.

Giriş

Öz Belirleme Kavramı

Öz belirleme becerisine sahip bireyler kendi kararlarını kendileri verir, bu kararlara göre hareket eder ve sonrasında davranışlarının geleceklerini belirlemesine izin verirler (Wehmeyer ve Shogren, 2008). Günümüz dünyasında tüm insanların kendi yaşamları üzerinde karar verme hakkına sahip olması en doğal gerçeklerden biridir. Elbette tüm insanlar aynı değildir ve her insanın bireysel farklılıkları olduğu gibi bazı insanların da özel gereksinimleri vardır. Özel gereksinim grupları arasında yer alan zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler de öz belirleme haklarına sahip olabilmelidir (Kaya ve Yöntem, 2021). Bu haklardan olan özerklik, bağımsızlık ve seçim özgürlüğü Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (Birleşmiş Milletler, 2006) ile özel gereksinimli bireyler için güvence altına alınmıştır. Ayrıca güvence altına alınan öz belirlemeyi geliştirme ve teşvik etme çabaları en iyi eğitsel müdahaleler arasında yer almaktadır (Field vd., 1998; Shogren vd., 2007; Shogren, 2013; Taylor vd., 2019; Wehmeyer vd., 2003).

Öz belirleme kavramının insanlarla ilgili ilk kullanımı 1600'lerin sonlarına dayanır ve insan davranışı da dahil olmak üzere tüm eylemlerin önceki olayların sonucu olduğu, yani bir şekilde nedensel olduklarını öne süren felsefi determinizm doktrini ile ilgilidir. 1990 öncesinde öz belirleme neredeyse sadece felsefe, siyaset bilimi ve psikoloji alanlarında kullanılan bir terimdi (Wehmeyer vd., 2003). Siyasi bir kavram olarak ulusların kendi kendini yönetme hakkını ifade eden öz belirleme, insanların ve toplulukların bağımsızlığı ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Wehmeyer, 1999). Öz belirleme ya da öz belirlemecilik, kişinin belirli bir şekilde hareket etmesine diğer insanların, ortamların ya da olayların neden olmasının aksine, kişinin kendisinin neden olduğu fikrini ifade eder (Wehmeyer vd., 2003). Tarihsel açıdan, öz belirleme ulusların veya etnik azınlıkların yönetim hakkına atıfta bulunmaktadır (Ronen, 1979). Bu orijinal anlamdan türetilen öz belirleme, engelli hakları savunucuları ve engelli bireyler tarafından kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma haklarına atıfta bulunmak üzere benimsenmiştir (Wehmeyer, 1995). Birçok engelli birey, aileleri ve uzmanlar, engelli bireylerin de aynı ölçüde öz belirleme hakkına sahip olduğunu ve tüm vatandaşlara garanti edilen aynı medeni ve insani hakları kullanmada eşit fırsatları hak ettiklerini savunmaktadır (Ward, 1992). Bu açıdan bakıldığında, öz belirleme Avrupa'da ortaya çıkan normalleşme hareketine dayanmaktadır ve bu nedenle, öz belirleme çabalarının çoğuna özgü değerler, Anglo-Avrupa kültürleri ve toplumları ile ilişkilendirilen değerlerdir (Frankland vd., 2004). Bununla birlikte öz belirleme teriminin engellilik alanındaki ilk kullanımı, normalleşme hareketinin Kuzey Amerika'da yaygınlaşmaya başladığı dönemde gerçekleşmiştir (Shogren ve Turnbull, 2006). Buradan yola çıkarak bu çalışmanın ana amacı öz belirleme teriminin özel eğitim alanındaki gelişimini Türkçe anlatmak ve bu konuda gelecekte çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara derlenen bilgilerle bir yol haritası çıkarmaktır.

Öz Belirleme ve Gelişimsel Yetersizlik

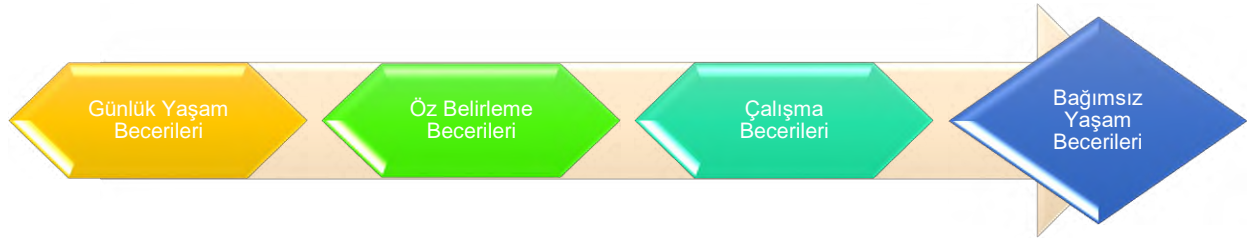
Öz belirleme hakkının zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamları için öneminden ilk kez 1972 yılında İsveçli filozof Bengt Nirje, zihin yetersizliği olan bireylerin 'normalleştirilmiş' yaşamlar sürme ve öz belirleme hakkını savunduğu *Öz Belirleme Hakkı* isimli kitap bölümünde bahsetmiştir (Nirje, 1972). Nirje'nin bu terimi kullanması, hem yetersizliği olan bireylerin doğuştan gelen öz belirleme hakkının bir ifadesi hem de yetersizliği olan bireylerin kişisel öz belirlemelerini ifade etmek için daha fazla fırsata sahip olmaları adına bir çağrıydı (Shogren ve Turnbull, 2006). Bu ilk kullanımın ardından 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) iki önemli öz belirleme girişimi ve hizmet sunumuna sahne olmuştur: (a) ABD Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi (OSERS) özel gereksinimli gençler için öz belirlemeyi teşvik etmek amacıyla 31 projeyi finanse etmiştir (Ward, 1996; Ward ve Meyer, 1999) ve (b) Robert Wood Johnson Vakfı tarafından finanse edilen öz belirleme projeleri öz belirleme alanında araştırmaların yayılmasına katkı sağlamıştır (Nerney, 1998). Böylece özel eğitim sistemini düzenleyen Amerikan Federal Politikası, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin öz belirleme ve eğitim planlaması ile ilgili karar alma süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesine vurgu yapmaya başlamıştır (Wehmeyer vd., 2007).

Öz belirleme kavramının gelişimsel yetersizlik açısından tanımı yıllar içerisinde değişerek gelişmiştir. Tablo 1'de ilgili tanımlar ve yazarlar görülmektedir.

Tablo 1. Yıllara Göre Öz Belirleme Tanımları

Yazar(lar)	Tanımlar
Deci ve Ryan (1985)	Öz belirleme, bireyin kendi istek ve kapasitesini kullanması ve bunu yaparken de karşısına çıkan zorlukları aşmaya çalışması için doğuştan var olan, doğal bir eğilimdir.
Abery (1994)	Öz belirleme, kişinin düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının birincil belirleyicisi olmaya yönelik içsel bir dürtüdür.
Wehmeyer (1996)	Öz belirleme, bireyin kendi yaşamında birincil etken olarak hareket etmesi ve yaşam kalitesine ilişkin seçim ve kararları gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak bir şekilde almasıdır.
Mithaug (1998)	Öz belirleme, başka birinin ya da bir şeyin belirli şekillerde hareket etmemize neden olmasının aksine, bireylerin belirli şekillerde hareket etmelerine kendilerinin neden olmasıdır.
Wehmeyer (2014)	Öz belirleme, bireylerin kendi iradelerine dayalı olarak, kendilerinin neden olduğu (diğerlerine karşı) eylemleri ifade eder. İradeli; bilinçli bir seçim veya karar verme eylemi veya durumu anlamına gelir, bu nedenle iradi davranış, kişinin bilinçli olarak ve isteyerek hareket ettiğini ifade eder. Öz belirleyici davranış iradi ve kasıtlıdır, rastgele ve amaçsız değildir.
Shogren ve Shaw (2017)	Öz belirleme, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler için ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde olumlu çıktılarının önemli bir belirleyicisi olarak vurgulanan potansiyel bir müdahaledir.

Öz belirleme, bireylerin performans düzeyleri, yaşam deneyimleri, öğrendikleri, çalıştıkları ve serbest zamanlarını geçirdikleri ortamlar arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öz belirleme konusu zihin yetersizliği ile ilgili olarak gündeme geldiğinde, bu bireylerin asla öz belirleyici olamayacakları varsayımına sıkça rastlanmaktadır; bu varsayım neredeyse tamamen bireysel kapasite ya da bunun sınırlılıkları hakkındaki varsayımlara dayanmaktadır (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer vd., 2000). Fakat zihin yetersizliği olan bireyler için öz belirleme hakkının ortaya çıkması bir seçenek ya da önerme değildir (Shogren ve Broussard, 2011). Çevresel destekler ve yeterli olanaklar sağlanarak, zihin yetersizliği olan bireyler de öz belirleme yetilerini geliştirebilirler ve yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilirler (Wehmeyer ve Bolding, 2001). Bireylerin kendi hayatları üzerinde kontrol sahibi olmaları aynı zamanda bağımsız bir yaşamı da beraberinde getirebilir. Nitekim Wandry vd., (2013), bağımsız yaşam becerilerini günlük yaşam becerileri, öz belirleme ve kişilerarası beceriler ile istihdam ve çalışma becerileri olarak üç ana başlık altında sıralamışlardır. Akademik beceriler ise bu üç alt alanı da destekleyen gömülü bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

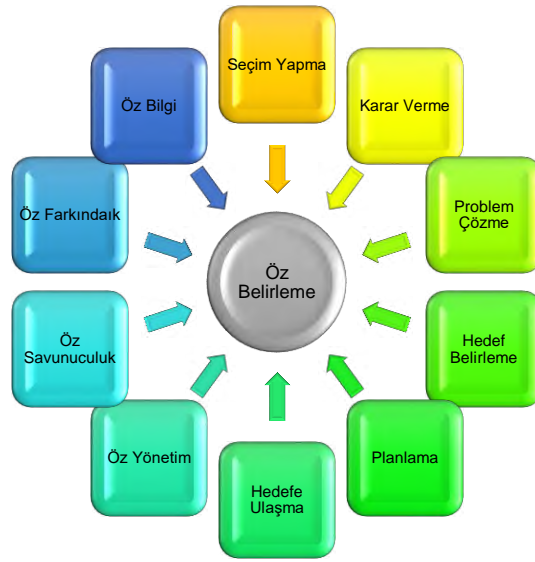
**Şekil 1. Bağımsız Yaşam Becerileri (Wandry vd., 2013)**

Bununla birlikte öz belirleme becerisini sadece bir dizi beceri ya da özel yetenek olarak tanımlamanın sağlayacağı kullanım son derece sınırlıdır çünkü neredeyse her davranış kişinin öz belirlemesinin bir ifadesi ya da yansıması olabilir (Wehmeyer, 2005). Öz belirleyici davranış, dört temel özellik ile tanımlanan eylemleri ifade eder: (1) Birey özerk bir şekilde hareket etmiştir, (2) birey davranış(lar)ını kendi kendine düzenlemiştir, (3) birey olay(lar)ı psikolojik olarak güçlendirilmiş bir şekilde başlatmış ve yanıtlamıştır, (4) birey kendini gerçekleştirici bir şekilde hareket etmiştir. Bu dört temel özellik davranışın işlevini, yani davranışın hizmet ettiği amacı tanımlamaktadır. Bu nedenle, insanlar eylemlerinin veya davranışlarının işlevsel özelliklerine dayalı olarak 'öz belirleyici' olarak tanımlanabilir (Wehmeyer ve Bolding, 2001). Öz belirleme, bireyin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları dışsal değişkenlerden bağımsız olarak kendi inançlarına ve değer yargılarına dayalı olarak vermesidir (Wehmeyer ve Shogren, 2016). Kişisel kontrol kavramı, sonuçlar üzerinde kontrol sahibi olmayı ifade eder. Dolayısıyla, çevredeki bir durum, bireylerin amaca yönelik bir davranışta bulunarak bir sonuca ulaşmalarını sağlıyorsa, özel gereksinimli bireyler kişisel kontrole sahip olacaktır. Buna karşılık, öz belirleme sadece kontrol ile sınırlı değildir, kişinin kendi davranışını kendi kendine başlatması ve kendi kendini düzenlemesiyle ilgilidir. Elbette, kişinin öz belirleyici olabilmesi için sonuçlar üzerinde kontrol sahibi olması gerekir, ancak kişisel kontrol öz belirlemeyi

garanti etmez (Deci, 2003). Deci buna bir örnek vererek, bir çocuğa "Şimdi yüzünü yıkarsan, saçını tararsan ve dişlerini fırçalarsan bir çikolata alabileceksin" komutu verilebileceğini ve çocuğun istenen davranışları gerçekleştirerek sonucu (çikolata alma) kontrol edebileceğini, ancak yine de öz-belirlenimli bir şekilde, yani istemli olarak hareket etmediğini belirtmiştir (Deci, 2003). Wehmeyer'ın (1996) tanımında belirtilen "gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak" ifadesi bu örneği iyi bir şekilde açıklamaktadır. Öz belirleme ile ilgili becerilerin zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere sistematik olarak kazandırılması için öz belirleme eğitim programları ve ölçme araçlarına gereksinim bulunmaktadır.

Öz Belirleme Programları ve Ölçme Araçları

Öz belirleme öğretilebilir bir süreçtir (Shogren vd., 2016). Öz belirlemenin geliştirilmesi, öz belirlemenin bileşen unsurları olarak adlandırılan bir dizi becerinin varlığını gerektirir. Bu beceriler, bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, Şekil 2. 'de gösterildiği üzere (1) seçim yapma, (2) karar verme, (3) problem çözme, (4) hedef belirleme, (5) planlama, (6) hedefe ulaşma, (7) öz yönetim, (8) öz savunuculuk, (9) öz farkındalık ve (10) öz bilgidir (Shogren vd., 2019).



Şekil 2. Öz Belirleme Beceri Alanları (Shogren vd., 2019).

Uluslararası alanyazında, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için öz belirleme yetisinin desteklenmesi, bağımsız yaşam, istihdam, ekonomik bağımsızlık, sosyal bütünleşme ve topluma erişim gibi okul sonrası arzu edilen sonuçlarla ulaşımı olanaklı kılan en iyi eğitim uygulamalarından biri olarak kabul edilmektedir (Nota vd., 2007; Shogren vd., 2015; Wehmeyer ve Palmer 2003). Bununla birlikte eğitimciler öğrencilere öz belirlemeyi öğretmenin önemli olduğuna inanmaktadır (Carter vd., 2008; Wehmeyer vd., 2000) ve bu öğretimsel odağı sağlamalarını mümkün kılacak çok sayıda müfredat ve öğretim modeli tanımlanmıştır (Test, Kar vonen vd., 2000; Wehmeyer vd., 2003; Wehmeyer ve Field, 2007; Zhang, 2001). Ayrıca eğitimcilerin öz belirleme yetisini desteklemek amacıyla eğitime zaman ve kaynak ayırmaları için bir dizi neden vardır. Birincisi, yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam kalitelerinin artması için bu kazanımın son derece önemlidir (Shogren vd., 2019). İkincisi, öz belirleme ile ilgili tutum ve becerilerin kazanılması, öğrencilerin kendi eğitsel planlama ve karar verme süreçlerine katılımını artırabilmektedir (Van Reusen ve Bos, 1994; Wehmeyer ve Ward, 1995). Üçüncüsü ise öz belirleme becerisinin sahip gençler olarak okuldan ayrılan öğrenciler daha olumlu yetişkin kazanımları elde edebilirler (Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için sistematik olarak geliştirilmiş ve planlanmış eğitim programlarına ve ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu konuda geliştirilmiş bazı eğitim programları ve ölçme araçları izleyen başlıklarda özetlenmiştir.

İşlevsel Model (The Functional Model of Self-Determination)

Wehmeyer ve meslektaşları öz belirlemenin işlevsel bir modelini ortaya koymuşlardır (Wehmeyer, 1997;1998). Bu modele göre öz belirleme davranışının temel özellikleri (a) özerklik, (b) öz düzenleme, (c) bireysel güçlenme ve (d) kendini gerçekleştirme içermektedir (Wehmeyer, 1996). Bu dört temel özellik davranışın işlevini, yani davranışın hizmet ettiği amacı tanımlamaktadır. Bu nedenle, bireyler eylemlerinin veya davranışlarının işlevsel özelliklerine dayalı olarak 'öz belirlemeli' bireyler olarak tanımlanabilirler (Wehmeyer, 1997, 1998). 2015 yılında bu model, revize edilmiş ve Nedensel Temsil Teorisi (Casual Agency Theory) olarak genişletilmiştir.

Nedensel Temsil Teorisi (Causal Agency Theory)

Nedensel Temsil Teorisi, öz belirlemeli davranışların üç temel özelliğini (1) istemli eylem, (2) temsili eylem ve (3) eylem kontrol inançlarını tanımlamaktadır. İstemli eylem; kişisel tercihlere dayalı kasıtlı ve bilinçli karar verme sürecini oluşturan bileşenler olan kendi kendini başlatma ve özerklik ile tanımlanır. Öz yönlendirme, öz-düzenleme ve geçiş ile tanımlanan temsili eylem, kişinin kendi eylemlerini hedeflere ulaşmaya yönelik ayarlamasını ve ortaya çıkan engellerin üstesinden gelmesini içerir. Son olarak, eylem kontrol inançları ise kişinin hedeflere ulaşmak için gereken kendi yeteneklerini ve inançlarını tanıması, kendini gerçekleştirme ve güçlü olarak hareket etmesiyle ilgilidir (Shogren vd., 2015). Kısacası, bu teori, destekler ve uygun öğretim uygulamaları yoluyla bu bileşen yapıların teşvik edilmesinin, özellikle ergenlik döneminde olmak üzere farklı yaşam evrelerinde üç temel özelliğin gelişimine katkıda bulunduğunu savunmaktadır (Shogren ve Raley, 2022).

Bu Benim Geleceğim! (It's My Future!)

Bu Benim Geleceğim!, ABD Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi tarafından finanse edilen proje kapsamında Bolding ve Wehmeyer (2000) tarafından geliştirilmiştir. Program zihin yetersizliği olan bireyin eğitimcisi ile birlikte kullanılabileceği bir kılavuz içermektedir. Bu açıdan öz belirleme ve zihin yetersizliği alanında türünün ilk örneğidir.

Bu Kimin Geleceği? (Whose Future Is It?)

Bu Kimin Geleceği? (BKG) Wehmeyer ve Palmer (2011) tarafından öğretmenlere geçiş planlama süreciyle ilişkili belirli öz-belirleme becerileri konusunda eğitim verilmesine rehberlik edecek bir müdahale programı sağlamak üzere geliştirilmiştir. BKG gibi öğretim programları, Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli gibi öğretim modellerinden farklıdır çünkü ÖZBÖÖM gibi öğretmenlerin müfredat içeriğini sunmalarını düzenleyen bir modelden ziyade, belirli bir konuyla ilgili içerik sağlarlar. Bu nedenle BKG, öğretim ve müfredat katılım için özel zaman gerektirirken ÖZBÖÖM mevcut ve devam eden müfredat faaliyetlerinin üzerine yerleştirilebilir. BKG teknoloji tabanlıdır ve içeriği sunmak için evrensel tasarım özelliklerini (birden fazla temsil, eylem ve ifade yöntemi, etkileşim) kullanır. Sesli okuma destekleri, anlamayı kontrol etmek için derslere yerleştirilmiş sorular, kavramların resim ve grafiksel gösterimleri ve içeriğin tekrarı için fırsatlar içerir (Wehmeyer vd., 2011) Bu program Wehmeyer ve diğerleri, (2004) kitabının bir uyarlamasıdır.

Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli (Self-Determined Learning Model of Instruction)

Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli (ÖZBÖÖM), öz belirleme teorisine dayalı geliştirilmiş bir öğretim modelidir (Shogren vd., 2015). Bu model eğitimciler (veya bu konuda eğitim almış diğer kişiler) tarafından yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin öz düzenlemeli hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma becerilerini geliştirmek üzere öğretim ve destekleri düzenlemek için kullanılabilir. ÖZBÖÖM bir öğretim modeli olarak, belirli geçiş planlaması ve öz belirleme ile ilgili becerileri öğretmek için tasarlanmış müfredattan farklıdır, çünkü geçiş planlamasıyla ilgili standartlaştırılmış içerik sunmak için tasarlanmamıştır. Bunun yerine, eğitimciler tarafından, öğrencilerin istihdama geçiş planlaması da dahil olmak üzere herhangi bir içerik alanında hedef belirleme ve ulaşmaya yol açan problem çözmeyi kendi kendine düzenlemelerini destekleyerek, öğretmen tarafından yönlendirilmekten ziyade öğrenci tarafından yönlendirilecek şekilde öğretimlerini şekillendirmek için kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Shogren vd., 2018). Öğretmenler, ÖZBÖÖM uygulamasını öğrenciler ve onların özel öğrenme hedefleri için bireyselleştirebilirler. Bu nedenle, ÖZBÖÖM iletişim ve anlama ile ilgili

gereksinimlere dayalı olarak sağlanan destekleri bireyselleştirerek, yetersizlik oranı yüksek düzeyde öğrenciler de dahil olmak üzere bir dizi destek ihtiyacı olan öğrencilere sahip öğretmenler tarafından kullanılabilir. Araştırmacılar, ÖZBÖÖM'un zihin yetersizliği olan gençlerde geçiş hedeflerine ulaşmada (Shogren vd., 2012), ortaokul ve lisede bu bireyleri eğitmek için kullanıldığında genel olarak öz belirleme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Wehmeyer vd., 2012). Ayrıca araştırmacılar okul sonrası istihdam ve topluma katılım oranlarındaki iyileşmeyi, öğrencilere okuldayken yapılan gelişmiş öz belirleme müdahaleleri ile ilişkilendirmiştir (Shogren, vd., 2015).

Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli ve Bu Kimin Geleceği, özel gereksinimli gençler okuldayken geçiş bilgi ve becerilerini, hedefe ulaşmayı, öz belirlemeyi ve okul sırasında edindikleri gelişmiş öz belirlemeden kaynaklanan okul sonrası istihdam çıktılarına etkileyen kanıta dayalı uygulamalardır (Shogren vd., 2015).

AIR Öz Belirleme Ölçeği (AIR Self-Determination Assessment)

Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün ölçüm aracı olan AIR (Wolman vd., 1994), küresel olarak öz-belirlemeyi ölçmek üzere tasarlanmıştır. Öğrenci, eğitimci ve ebeveyn formları şeklinde tasarlanan ölçek bireyin öz belirleme alanında güçlü ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemektedir. AIR Öz Belirleme Ölçeği daha önce İspanyolca (Mumbardó, vd., 2018), Norveççe (Garrels ve Granlund, 2018) ve Çinceye (Wong, vd., 2017) çevrilmiştir. AIR Öz Belirleme Ölçeğinin eğitimci formu Kaya ve Yöntem (2021) tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Arc Öz Belirleme Ölçeği (The Arc's Self-Determination Scale)

Arc Öz Belirleme Ölçeği, öğrencinin öz belirleme becerisini ölçme amacıyla özellikle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirilmiştir (Wehmeyer ve Kelchner, 1995). Ölçek, öğrencilerin kendileri ve öz-belirleme yetileri hakkındaki inançlarını değerlendirmelerini, öz belirleme amaç ve hedefleriyle ilgili bireysel güç ve sınırlılık alanlarını belirlemek için eğitimciler ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışmalarını ve zaman içinde öz belirleme yetilerindeki ilerlemeyi kendi kendilerine değerlendirmelerini sağlayarak daha öz belirleyici olmalarını mümkün kılacak bir araç olarak tasarlanmıştır.

Öz Belirleme Envanter Sistemi (Self Determination Inventory System)

Öz Belirleme Envanter Sistemi. SDI-SR, öz belirleme eyleminin temel özellikleri olan istemli eylemler, temsili eylemler ve eylem-kontrol inançlarını ölçmektedir (Shogren vd., 2015). Bu araç, Nedensel Temsil Teorisini operasyonel hale getirmekte ve kişisel öz belirleme eylemini ölçmek için işlevsel öz belirleme modelini (Wehmeyer, 1992) operasyonel hale getiren The Arc's Self-Determination Scale (ARC-SD; Wehmeyer ve Kelchner, 1995) gibi önceki değerlendirmelerin üzerine inşa edilmiştir. Öz Belirleme Envanter Sisteminin, öğrenci raporu, ebeveyn-öğretmen raporu ve yetişkin raporu sürümleri bulunmaktadır.

Öz Belirleme ve Yaşam Kalitesi

Öz belirlemenin temel amaçlarından biri de yaşam kalitelerini artırmak için kendi hayatlarında bir şeyler yapabilen ya da bir şeylerin olmasına neden olabilen öğrenciler yetiştirmektir (Ohtake ve Wehmeyer, 2004). Schalock (1996) yaşam kalitesinin sekiz temel alandan oluştuğunu öne sürmüştür: Bu alanlar (1) duygusal sağlık, (2) kişilerarası ilişkiler, (3) ekonomik rahatlık, (4) kişisel gelişim, (5) fiziksel sağlık, (6) öz belirleme, (7) sosyal kapsayıcılık ve (8) haklar. Dolayısıyla öz belirleme ve yaşam kalitesi arasında hem deneysel hem de teorik bir bağlantı vardır (Wehmeyer ve Schalock, 2001).



Şekil 3. Yaşam Kalitesi Alanları

Öz belirleme, bireysel yaşam kalitesinin önemli bir boyutu (Lachapelle vd., 2005; Schalock, 2000), zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler için bağımsız yaşam ve istihdam alanlarında değerli yaşam çıktılarının önemli bir belirleyicisi olarak tanımlanmıştır (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Çok sayıda araştırma, yetersizliği olan bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek işsizlik oranları, daha fazla sosyal izolasyon, daha düşük yaşam kalitesi yaşadıklarını ve (bağımsız yaşamak yerine) aileleriyle birlikte yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Wehman, 2013). Buna karşın araştırmalar, daha yüksek öz belirleme ile özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemlerinde daha yüksek yaşam kalitesi deneyimleri (Lachapelle vd., 2005; Wehmeyer ve Schwartz, 1998) arasında bağlantı kurmaktadır. Dolayısıyla öz belirleme kavramsal ve ilişkisel olarak daha olumlu bir yaşam kalitesi ile ilişkilendirilmiştir (Nota vd., 2007). Ayrıca temel olarak, öz belirleme, artan akademik başarı (Erickson vd., 2015), okul sonrası kazanımlar (Shogren vd., 2017) ve problem davranışların azalması (Cannella vd., 2005) dahil olmak üzere artan yaşam kalitesi (Lachapelle vd., 2005) ile ilişkilidir. Yaşam kalitesi ve öz belirlemenin ilişkili olduğu bir diğer kavram ise kültürdür.

Öz Belirleme ve Kültür

Kültürün davranışlara olan etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip aileler, kendi kültürel deneyimleri ve uygulamalarından öz belirleme davranışlarına ilişkin farklı anlayışlar veya tanımlar geliştirebilirler (Shogren, 2011; Shogren ve Turnbull, 2006). Bu nedenle öz belirleme yetisini bir tepkisellik türü olarak tanımlamak, neyin sosyal olarak değerli ve kabul edilebilir olduğu ya da olmadığı konusundaki kültürler arası farklılıkları göz ardı etmektedir. Girişken olmak bir kültürde kontrol sağlamanın bir yolu olsa da, başka bir kültürde saygısızlık veya münasebetsizlik olarak görülebilir (Wehmeyer, 1999). Shogren'e (2011) göre, doğu kültürlerindeki insanlar öz belirleme arayışına girerken bireysel hedeflerden ziyade aile hedeflerine daha bağımlı olabilirler. Batı kültürlerinde ise bireyselliğe daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bir ülkenin baskın kültürü, genellikle bireylerin özerk işlevlerle ilgili istemli eylemlerde bulunma düzeyini, özellikle de insanların öz belirleme bileşenlerini (seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, öz savunuculuk vb.) kullanarak özerk olma fırsatlarına sahip olup olmadıklarını mümkün kılan bir etken olarak görülür. Özerklik temel bir psikolojik ihtiyaç olmasına rağmen, bu kavram doğası gereği mutlak olmaktan ziyade görecelidir. Bazı Doğu kültürlerinde (Türkiye, Çin), genel kültür doğası gereği toplulukçudur ve birey odaklı olmak yerine grubun iyiliğine katkıda bulunan özerk eylemler göz önünde bulundurulur (Palmer, 2022). Birey odaklı kültürlerin aksine, kişiyi doğrudan etkileyen kararların aile uzlaşısıyla alınabildiği aile odaklı kültürlerde öz belirleme farklı şekillerde ifade edilebilir (Wehmeyer vd., 2011; Zhang vd., 2005). Ohtake ve Wehmeyer (2004) ile Lee ve Wehmeyer (2003), öz belirleme yapısının Japon ve Kore kültürleri için geçerli olduğunu ve bu kültürler tarafından değer verildiğini, ancak yapının nasıl uygulamaya aktarıldığının Batı perspektifinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu farklılık batı kültürlerinde geliştirilen öz belirleme program ve ölçme araçlarının kültürel uyarlamalarının da yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Öz Belirlemenin Önemi

Öz belirleme, engellilik bağlamında güçlü yönler dayalı bir odağın geliştirildiği ilk yapılardan biridir (Shogren ve Wehmeyer 2017). Yıllar boyunca yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin öz belirleme becerisi edinimlerini teşvik etmenin, özel eğitimde en iyi uygulamalardan biri haline gelmesini sağlamıştır (Shogren, 2013). Bununla birlikte günümüzde zihin yetersizliği alanındaki en önemli kavramlardan biri öz belirlemedir (Wehmeyer, 2020). Ayrıca öz belirleme kavramı yıllar içerisinde zihin yetersizliği alanında daha fazla görünürlük ve kullanım kazanmıştır (Shogren vd., 2021). Zihin yetersizliği olan çocukların eğitimi alanında (Palmer ve Wehmeyer, 1999) ve yetişkin hizmetleri alanında (Kaya ve Wehmeyer, 2022; Wehmeyer, 2020) öz belirlemenin zihin yetersizliği olan çocuklar, ergenler ve yetişkinler için önemli olduğuna dair genel bir kabul vardır. Ayrıca öz belirleme özel eğitim geçiş hizmetlerinde (Eisenman, 2007; Wehmeyer ve Field, 2007) ve yetişkin destek hizmetlerinin tasarım ve sunumunda en iyi uygulamalardan biri olarak tanımlanmıştır (Nerney, 2002; Powers vd., 2002). Daha da önemlisi, yeterli destekler sağlandığı takdirde zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin daha fazla öz belirleyici olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Wehmeyer vd., 2003). Diğer bir ifadeyle desteklerin, çevresel olanakların öz belirlemeyi ortaya çıkarmada zekadan daha önemli olduğunu belirtmek önemlidir (Lee vd., 2012; Shogren vd., 2007; Wehmeyer ve Palmer, 2003). Araştırmalar gençlere akademik, sosyal ve kariyer gelişimi içeren yaşam alanları genelinde daha fazla öz belirleme sağlayan beceriler öğretilmesinin ve uygulama fırsatlarının olanaklı hale getirilmesinin öz belirleme edinimini yaşam boyu sürdürdüğünü göstermektedir (Wehmeyer vd., 2017). Ayrıca öz belirleme, hem zihin yetersizliği olan bireylerin önemli yaşam çıktılarını (fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam ve ekonomik öz yeterlilik) ulaşmalarını sağlayan bir araç hem de kendi başına değerli bir yaşam çıktısı olarak tanımlanmıştır. Araştırmalar, liseden ayrılırken daha öz belirleyici olan gençlerin, daha az öz belirleyici olan gençlere kıyasla daha olumlu yetişkin kazanımları elde ettiğini göstermektedir (Shogren vd., 2006). Bu kazanımları sağlamak amacıyla ortaöğretim müfredatı boyunca öz belirleme becerilerini teşvik etmek, öğrencilere bu becerileri geliştirmeleri için destek sağlamak ve bu becerileri kullanmaları için çok çeşitli fırsatlar sunmak, öz belirlemenin artmasına yol açabilmektedir. Seçim yapma, öz yönetim, hedef belirleme ve öz savunuculuk gibi öz belirleme becerilerinin öğretilmesi ve desteklenmesi, öğrencilerin yetişkin yaşamına geçerken bu bağlamdaki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Test vd., 2009). Bu anlamda, Shogren ve arkadaşları (2015) eğitsel müdahaleden sonra öz belirleme ölçümlerinde neredeyse %10'a varan artışlar tespit etmiştir. Bu artışın, olumlu istihdam ve bağımsız yaşam (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997) ve daha yüksek yaşam kalitesi (Lachapelle vd., 2005; Shogren vd., 2006; Wehmeyer ve Schwartz, 1998) dahil olmak üzere daha olumlu yetişkinliğe geçiş sonuçlarının elde edilmesiyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Sunulan desteklerle öz belirlemeli olan insanlar özgürce seçilmiş amaçlara ulaşmak için hareket edebilirler (Shogren vd., 2015). Bu nedenle öz belirleme sadece bir beceri değil, aynı zamanda bir gereksinimdir (Wehmeyer, 1999).

Özel eğitim alanında öz belirleme konusuna verilen önem ve zenginleştirilmiş öz belirleme deneyimleri ile okul sonrası değerli sonuçlar arasında bir bağlantı olduğunu öne süren araştırmalar ışığında, kültürel ve dilsel çeşitlilik yaşayanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin kültürel olarak duyarlı öz belirleme müdahalelerine erişiminin sağlanması kritik önem taşımaktadır (Shogren, 2011). İnsanın kültürel kimliğini tanımlayan çoklu faktörlerin yanı sıra kültürün öz belirleme müdahaleleri üzerindeki etkisini kontrol eden çoklu sistemleri anlamak karmaşık bir konudur ancak bu anlayışı iletirmek ve tüm öğrenciler için olumlu yetişkin çıktılarını teşvik eden kültürel açıdan duyarlı öz belirleme müdahaleleri tasarlamak son derece önemlidir (Shogren, 2011). Araştırmacılar yabancı teori ve uygulamaları tanıtırken şunları yapmalıdır: (1) Tanıtmak istedikleri teori ve uygulamaları derinlemesine ve doğru bir şekilde anlamalıdır; (2) ithal edilen teori ve uygulamalarda yer alan kültürel değerlerdeki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek için kendi eğitim uygulamalarında yer alan kültürel değerleri incelemelidir; (3) yansıtmak istedikleri teori ve uygulamaların mevcut açık veya örtük teori ve uygulamaları nasıl tamamladığını açıklığa kavuşturmak için iki ülke arasındaki değerlerdeki benzerliklere odaklanmalıdır; ve (4) farklı değerlere dayalı yeni uygulamaları hayata geçirmenin olası olumsuz etkilerini tespit etmelidir (Ohtake ve Wehmeyer, 2004). Bu nedenlerle ABD'de neredeyse yarım asırdır çalışılan zihin yetersizliği alanında öz belirleme konusunun incelenmesi ve ABD'deki örneklerinden (Bu Benim Geleceğim!, Bu Kimin Geleceği?, Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli, Arc's Öz Belirleme Ölçeği, Öz Belirleme Envanter Sistemi) yola çıkılarak Türkiye için kültürel olarak uyarlanmış bir öz belirleme öğretim ve değerlendirme modeli geliştirilmesi son derece önemlidir.

Geleceğe Yönelik Eğilimler ve Türkiye

Son yıllarda, zihin yetersizliğinin kavramsallaştırılmasında bir değişim yaşanmış, yetersizliklere odaklanmaktan uzaklaşarak anlamlı katılımı, topluma dahil olmayı ve yaşam kalitesi kazanımlarını desteklemenin bir yolu olarak zihin yetersizliği olan bireylerin güçlü yönlerinin ve yeteneklerinin tanımlanıp bunlardan yararlandırılmasının önemine daha fazla dikkat çekilmiştir (Shogren vd., 2007; Shogren ve Wehmeyer 2017). Öz belirleme yapısının ortaya çıkışının merkezinde, zihin yetersizliği olan bireylerin hizmet alma biçimlerinde (kurumsal destekten toplum temelli desteğe geçiş) ve engelliliğin anlaşılma biçiminde (tıbbi modelden sosyal/ çevresel modele geçiş) meydana gelen temel değişiklikler yer almaktadır. Esasen, zihin yetersizliği olan bireylerin öz belirleme yeteneğine sahip olarak görülebilmesi için zihin yetersizliği olan bireylerin yeteneklerine ilişkin anlayışların değişmesi gerekmiştir (Wehmeyer vd., 2000). Güncel olarak da araştırmacılar ve politika yapımcılar, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik sunulan seçeneklerin ve kazanımların değiştirilmesi için politika ve uygulamada sistemik bir değişikliğe ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir (Nord vd., 2015). Araştırmalar genel zeka puanları ile öz belirleme arasındaki ilişkinin küçük olduğunu, dolayısıyla zeka puanlarının öz belirleme düzeyleri için iyi bir belirleyici olmadığını göstermektedir (Lee vd., 2012; Wehmeyer ve Garner, 2003). Fakat zihin yetersizliği olan bireyler, zihin yetersizliği olmayan bireylere kıyasla daha yönlendirici ilişkiler ve kısıtlayıcı ortamlar deneyimlemektedir (Foley, 2013; Saaltink vd., 2012; Stancliffe vd., 2011) dolayısıyla, seçim yapma (Wehmeyer ve Garner, 2003) ve hedef belirleme (Shogren vd., 2013) gibi öz belirlemeyi önemli ölçüde belirleyen becerileri geliştirmek için daha az fırsata sahiptirler. Ayrıca zihin yetersizliği olan bireyler kendilerini sıklıkla ayrıştırılmış okul, iş ve yaşam ortamlarında bulurlar; burada seçim yapma ve diğer öz belirleme becerilerini uygulama fırsatları sınırlı olabilir (Björnsdóttir vd., 2015; Hughes vd., 2013; Shogren vd., 2013). Bu sınırlılıklar ve öz belirleme olanaklarından yoksunluk, zihin yetersizliği olan bireylerde daha yüksek oranda psikiyatrik bozukluklar ve uyumsuz davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Clark vd., 2004).

Wehmeyer ve Bolding (2001) öz belirlemenin ortaya çıkmasını etkileyen üç temel faktör olduğunu öne sürmektedir: (1) Öğrenme ve gelişimden etkilenen bireysel kapasite; (2) çevresel koşullardan ve deneyimlerden etkilenen fırsatlar, (3) sağlanan destekler ve sunulan olanaklar. Üçüncü maddeye Türkiye açısından bakıldığında öz belirleme becerisinin zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması adına sunulan destekler son derece sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve güncel olarak özel eğitim okullarında kullanılan 1. Kademe Sosyal Beceri Dersi içeriğinde “olumlu karar verme, problem çözme”, aynı şekilde 2. Kademe Sosyal Beceri Dersi Programında “olumlu karar verme, problem çözme” ve 3. Kademe İletişim ve Sosyal Beceriler Dersi Programında “olumlu karar verme” konuları yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Fakat hiçbir öğretim programında gelişimsel yetersizliği olan bireylere öz belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin kapsamlı bir içerik bulunmamaktadır. Ayrıca konuya yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında *Zihin Yetersizliğinde Sosyal Beceri Öğretimi*, *Zihin Yetersizliğinde Yetişkinliğe Geçiş* ve *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi* dersleri yer almaktadır. Fakat bu derslerin içeriğinde de öz belirleme ve alt becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin kazanımlar son derece sınırlıdır. Bununla birlikte özellikle son 10 yılda zihin yetersizliği ve öz belirleme konusunda Türkiye’deki gelişmeler umut vericidir. Öz belirleme konusunda özel eğitim alanında yazılan lisansüstü tezleri bulunmaktadır (Cesur-Yakaboğlu, 2016; Orum-Çattık, 2020; Söğüt, 2022). Kaya ve Yöntem (2021) tarafından AIR Öz Belirleme Ölçeği Öğretmen Formu Türkçeye uyarlanmıştır. Yine Kaya ve Wehmeyer (2022) Türkiye ve ABD’de yetişkin zihin yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetleri karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye’de sunulan öz belirleme eğitimi hizmetlerinin son derece sınırlı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Aykut ve Karasu (2021) tarafından *Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitiminde Öz Belirlemeli Davranışları Destekleme* isimli kitap yazılmıştır. Kitap alana faydalı olmakla birlikte 3-12 yaş aralığındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yetişkinlik dönemlerinde olan zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim materyallerinin yoksunluğu göze çarpmaktadır.

Öz olarak bakıldığında Türkiye’de hem zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri hem de onlara eğitim verecek özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarında öz belirleme konusu ve ilgili alt beceriler son derece sınırlı yer almaktadır. Ayrıca ne özel eğitim okullarının müfredatında ne de özel eğitim öğretmenliği lisans programında öz belirleme veya bezer isimli bir ders yer almamaktadır. Bununla birlikte özellikle yetişkinliğe geçiş ve yetişkinlik dönemlerinde zihin yetersizliği olan öğrencileri öz belirleme alanında destekleyecek bir içerik, program, model ya da kaynak bulunmamaktadır. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak Türkiye için (a) ilk olarak öz

belirlemenin yoğun olarak çalışıldığı ülkeler ile uluslararası iş birlikleri geliştirilmelidir, (b) özel eğitim lisansüstü programlarında öz belirlemeye ilişkin dersler açılmalı ve öğretmen yetiştirecek akademisyenlerin bu alanda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır, (c) öğretmen yetiştirme alanında öğretmen adaylarına öz belirleme becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin dersler verilmelidir ve son olarak yetişen öğretmenlerin öz belirleme becerilerini özel gereksinimli öğrencilerine kazandırabilmelerine yönelik (d) özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu okullarda öz belirleme edinimine yönelik beceri dersleri verilmelidir.

Kaynakça

- Abery, B. (1994). Self-determination: It's not just for adults. *Impact*, 6(4), 2.
- Aykut, Ç. ve Karasu, N. (2021). *Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitiminde öz belirlemeli davranışları destekleme*. Vize Akademik
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engelli kişilerin haklarına ilişkin sözleşme ve ihtiyari protokolü*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Björnsdóttir, K., Stefánsdóttir, G., & Stefánsdóttir, Á. (2015). 'It's my life': Autonomy and people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 5–21. <http://dx.doi.org/10.1177/1744629514564691>.
- Bolding, N. L., & Wehmeyer, M. L. (2000). *It's My Future!: Planning for what I Want in My Life: a Self-directed Planning Process*. The Arc.
- Cannella, H., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.01.006>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/001440290807500103>
- Cesur-Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Clark, E., Olympia, D., Jensen, J., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2003). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 143–153. <https://doi.org/10.1002/pits.10146>
- Deci, E. L. (2003). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. In H. Switzky, L. Hickson, R. Schalock, & M. Wehmeyer (Ed.), *Personality and motivational systems in mental retardation* (pp. 1–31). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H. and Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott, Foresman and Company.
- Eisenman, L. T. (2007). Self-Determination Interventions: Building a Foundation for School Completion. *Remedial and Special Education*, 28(1), 2–8. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010101>
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: a position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- Foley, S. N. (2012). Reluctant 'Jailors' speak out: parents of adults with Down syndrome living in the parental home on how they negotiate the tension between empowering and protecting their intellectually disabled sons and daughters. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 304–311. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00758.x>

- Frankland, H. C., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Blackmountain, L. (2004). An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 191–205.
- Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466–480. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342420>
- 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.
- Kaya, A., & Wehmeyer, M. L. (2022). A model proposal development study for adults with intellectual disabilities in Turkey compared to USA. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2058782>
- Kaya, A., & Yöntem, M. K. (2021). Adaptation of AIR Self-Determination Scale to Turkish (AIR SDS-TR). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 79–86. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.230>
- Lachappelle Y., Wehmeyer M. L., Haelewyck M. C., Courbois Y., Keith K. D., Schalock R., Verdugo M. A. & Walsh P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–4.
- 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 analyses. *Remedial and Special Education*, 33(3), 150–161. doi: 10.1177/0741932510392053
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Mithaug, D. (1998). Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 41–43.
- Mumbardó, C., Guàrdia Olmos, J., & Giné, G. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema*, 30(2), 238–243.
- Nerney, T. (1998). Self-determination for people with developmental disabilities. Doing more with less: rethinking long-term care. *AAMR News Notes*, 11(6):10–12
- Nerney, T. (2002). Understanding self-determination. In Nadel, L. & Cohen, W. I. (Ed), *Down syndrome: Visions for the 21st century* (pp. 3–15). Wiley Liss.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In Wolfensberger, W. (Ed.), *Normalization: The principle of normalization in human services* (pp. 176–193). National Institute on Mental Retardation.
- Nord, D., Barkoff, A., Butterworth, J., Carlson, D., Cimera, R., Fabian, E., . . . Wohl, A. (2015). Employment and economic self-sufficiency: 2015 national goals for research, policy, and practice. *Inclusion*, 3, 227–232. doi:10.1352/2326-6988-3.4.227
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850–865. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M. L. (2004). Applying the Self-Determination Theory to Japanese Special Education Contexts: A Four-Step Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(4), 169–178. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04031.x>
- Orum-Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Palmer, S. B. (2022). A lifespan approach to self-determination begins in early childhood with support from parents and teachers. *La Nouvelle Revue Éducation Et Société Inclusive*, N° 94(2), 81–93. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0081>
- Palmer, S., & Wehmeyer, M. L. (1999). *A teacher's guide to the use of the Self-Determined Learning Model of Instruction: Early elementary version*. The Arc of the United States.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

- Powers L., Sowers J., Turner A., Nesbitt M., Knowles E. & Ellison R. (1996). Take charge: a model for promoting self-determination among adolescents with challenges. In Powers, L. E. Singer G. H. S. & Sowers, J. (Ed) *Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 291–322). Paul H. Brookes.
- Ronen, D. (1979). *The quest for self-determination*. Yale.
- Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F., & Tardif-Williams, C. (2012). Protection, participation and protection through participation: Young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1076–1086. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01649.x
- Schalock R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R Schalock, L. (Ed.), *Quality of life: conceptualization and measurement, vol. 1* (pp. 123–39). American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>
- Shogren K. A. & Wehmeyer M. L. (2017). Goal setting and attainment. In Wehmeyer, M. L., Shogren K. A., Little, T. D. & Lopez S. (Ed.), *Development of self-determination through the life course* (pp. 237–50). Springer.
- 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, 320–30.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Pressgrove C. L. & Lopez S. J. (2007) The application of positive psychology and Self-Determination to research in intellectual disability: a content analysis of 30 years of literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31, 338–45.
- Shogren, K. A. & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: From research to practice*. Springer.
- Shogren, K. A. (2011). Culture and Self-Determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 34(2), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0885728811398271>
- Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and student involvement in transition planning*. Paul H. Brookes.
- Shogren, K. A., & Broussard, R. (2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of individuals with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86–102. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86>
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2017). The impact of personal factors on self determination and early adulthood outcome constructs in youth with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/1044207316667732>
- 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), 338–352.
- 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*, 29(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729764>
- 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. *Journal of Positive Psychology*, 1, 37–52.
- Shogren, K. A., Raley, S. K., Burke, K. M., & Wehmeyer, M. L. (2019). *The Self-Determined Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Villarreal, M. G., Lang, K., & Seo, H. (2017). Mediating role of self-determination constructs in explaining the relationship between school factors and post-school outcomes. *Exceptional Children*, 83, 165–180. <https://doi.org/10.1177/0014402916660089>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. *Exceptionality*, 1–12. doi:10.1080/09362835.2015.1064421
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A. J., Palmer, S. B., & Seo, H. (2015). Preliminary Validity and Reliability of Scores on the Self-Determination Inventory: Student Report Version. *Career Development for Exceptional Individuals*, 40(2), 92–103. <https://doi.org/10.1177/2165143415594335>

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21, 147-157. doi: 10.1080/09362835.2013.802231.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 53, 30–41. doi:10.1177/0022466913489733
- Söğüt, D. A. (2022). *Öz belirleme öğrenme modelinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz belirleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Taylor, W. D., Cobigo, V., & Ouellette-Kuntz, H. (2019b). A family systems perspective on supporting self-determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Mental Handicap Research*, 32(5), 1116–1128. <https://doi.org/10.1111/jar.12601>
- Test, D. W., Karvonen, M., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a self-determination curriculum: Plan for the future. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 48–54.
- 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.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional children*, 60(5), 466-475.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Council for Exceptional Children.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: a historical and personal perspective. In Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., (Ed.), *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. (pp. 1-16). Paul H. Brookes.
- Ward, M. J. (1992). Introduction to secondary special education and transition issues. In Rusch, F. R. DeStefano, L. Chadsey-Rusch J., L. Phelps, A., & Szymanski, E. (Ed.), *Transition from school to adult life: Models, linkages and policy* (pp. 387–389). Sycamore.
- Ward, M. J., & Meyer, R. N. (1999). Self-determination for people with developmental disabilities and autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 133–139.
- Wehman, P. (2013). *Life Beyond the classroom: Transition strategies for young people with Disabilities (5th ed.)*. Paul H. Brookes.
- 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, 131–44.
- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. (2001). Self determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children* 33, 1–16.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children* 63, 245–55.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 33, 3–12
- Wehmeyer, M. L. (1996). A self-report measure of self determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 31, 282–93.
- Wehmeyer, M. L. (1998). National survey of the use of assistive technology by adults with mental retardation. *Mental Retardation* 36, 44–51
- Wehmeyer, M. L. (1999) A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 14, 53–61.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E. & Stancliffe, R. J. (2003) *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C. Thomas Publisher.

- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., Williams-Diehm, K. & Shogren, K. A. (2011) A randomized-trial evaluation of the effect of whose future is it anyway? On self-determination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 34, 45–56.
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, 9, 175-209.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302–314.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. ARC.
- 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, 5–16.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-Determination: a family affair. *Family Relations*, 63(1), 178–184. <https://doi.org/10.1111/fare.12052>
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371–383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255–265. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination scale*. Silver Spring, MD: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131–144.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2011). *Whose future is it?* Attainment Company.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Autonomy-supportive interventions: Promoting self-determined learning. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(2), 12-23.
- Wehmeyer, M. L., & Ward, M. (1995). The spirit of the IDEA mandate: Student involvement in transition planning. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 17(3), 108-111.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., . . . Walker, H. M. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, 19–30. doi: 10.1080/09362835.2011.537225.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C. Thomas Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58–68.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J. E., Mithaug, D., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination students with developmental disabilities*. Guilford.
- Wehmeyer, M. L., Bersani, H. Jr, & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 106–115.
- Wehmeyer, M. L., Lawrence, M., Kelchner, K., Palmer, S. B., Garner, N., & Soukup, J. H. (2004). *Whose future is it anyway? A student-directed transition planning process*. Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). Impact of the self-determined learning model of instruction on self-determination: A randomized-trial control group study. *Exceptional Children*, 78, 135–153.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination scale and user guide*. American Institutes for Research.

- Wong, P. K. S., Wong D. F. K., Schalock R. L. & Chou Y. C. (2011). Initial validation of the Chinese quality of life questionnaire – intellectual disabilities (CQOL-ID): a cultural perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(6), 572–580. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01412.x>
- Zhang, D. (2001). The effect of next S.T.E.P. instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 121–132.
- Zhang, D., Wehmeyer, M., & Chen, L. J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the U.S. and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26, 55–64. doi: 10.1177/07419325050260010701.

EXTENDED SUMMARY

Individuals with self-determination skills make their own decisions, act according to these decisions and then let their behavior determine their future (Wehmeyer & Shogren, 2008). In today's world, it is one of the most natural facts that all people have the right to make decisions about their own lives. Of course, not all people are the same and each person has individual differences and some people have special needs. Individuals with intellectual and developmental disabilities, who are among the special needs groups, should also have the right to self-determination (Kaya & Yöntem, 2021). Autonomy, independence and freedom of choice, which are among these rights, are guaranteed for individuals with special needs by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006). In addition, efforts to develop and promote guaranteed self-determination are among the best educational interventions (Field et al., 1998; Shogren et al., 2007; Shogren, 2013; Taylor et al., 2019; Wehmeyer et al., 2003).

The importance of the right to self-determination for the lives of individuals with intellectual and developmental disabilities was first mentioned in 1972 by the Swedish philosopher Bengt Nirje in his book chapter *The Right to Self-Determination*, in which he advocated for the right of individuals with intellectual disabilities to lead 'normalized' lives and to self-determination (Nirje, 1972). Nirje's use of the term was both an expression of the innate right of individuals with disabilities to self-determination and a call for individuals with disabilities to have more opportunities to express their personal self-determination (Shogren & Turnbull, 2006).

Self-determination is a teachable process (Shogren et al., 2016). Developing self-determination requires the presence of a set of skills, referred to as the component elements of self-determination. These skills include, but are not limited to, (1) choice making, (2) decision making, (3) problem solving, (4) goal setting, (5) planning, (6) goal achievement, (7) self-management, (8) self-advocacy, (9) self-awareness, and (10) self-knowledge, as shown in Figure 2 (Shogren et al., 2019).

Research shows that teaching young people skills that enable greater self-determination across life domains, including academic, social, and career development, and enabling opportunities for practice, sustains the acquisition of self-determination across the lifespan (Wehmeyer et al., 2017). In addition, self-determination has been identified as both a tool that enables individuals with intellectual disabilities to achieve important life outcomes (equality of opportunity, full participation, independent living, and economic self-sufficiency) and a valuable life outcome in its own right. In order to achieve these outcomes, promoting self-determination skills throughout the secondary curriculum, providing support for students to develop these skills, and offering a wide range of opportunities to use these skills can lead to increased self-determination. Teaching and supporting self-determination skills such as choice making, self-management, goal setting and self-advocacy can help students cope with the challenges in this context as they move into adult life (Test et al., 2009).

Wehmeyer and Bolding (2001) suggest that there are three main factors that influence the emergence of self-determination: (1) individual capacity, which is influenced by learning and development; (2) opportunities, which are influenced by environmental conditions and experiences; and (3) supports and opportunities provided. When the third factor is considered from the perspective of Turkey, the supports provided for individuals with intellectual disabilities to acquire self-determination skills are extremely limited.

The content of the 1st level Social Skills Course prepared by the Ministry of National Education and currently used in special education schools includes "positive decision making, problem solving", similarly, the 2nd level Social Skills Course Program includes "positive decision making, problem solving" and the 3rd level Communication and Social Skills Course Program includes "positive decision making" (Ministry of National Education, 2022). However, there is no comprehensive content on teaching self-determination skills to individuals with developmental disabilities in any curriculum. In addition, from the perspective of higher education and teacher training, there are courses on Teaching Social Skills in Mental Disability, Transition to Adulthood in Mental Disability, and Teaching Social Adaptation Skills in Special Education in special education teaching undergraduate programs.

However, the content of these courses is very limited in terms of how to teach self-determination and its sub-skills. However, especially in the last 10 years, developments in Turkey on intellectual disability and self-determination are promising. There are postgraduate theses written in the field of special education on self-determination (Cesur-Yakaboylu, 2016; Orum-Çattık, 2020; Söğüt, 2022). Kaya and Yöntem (2021) adapted the

AIR Self-Determination Scale Teacher Form into Turkish. Kaya and Wehmeyer (2022) compared the services provided to adults with intellectual disabilities in Turkey and the USA and concluded that the self-determination training services provided in Turkey are extremely limited. In addition, Aykut and Karasu (2021) wrote a book titled *Supporting Self-Determined Behaviors in the Education of Students Affected by Developmental Disabilities*. Although the book is useful in the field, it is stated that it is aimed at children with developmental disabilities between the ages of 3-12. From this point of view, the lack of educational materials for individuals with intellectual and developmental disabilities in adulthood stands out.

In summary, self-determination and related sub-skills are extremely limited in the education programs of both students with intellectual and developmental disabilities and special education teachers who will teach them in Turkey. In addition, neither the curriculum of special education schools nor the undergraduate program for special education teachers includes a course on self-determination or a similar course. In addition, there is no content, program, model or resource to support students with intellectual disabilities in the field of self-determination, especially during the transition to adulthood and adulthood. In light of the aforementioned requirements, it is recommended that Turkey pursue the following avenues: (a) the establishment of international collaborations with countries where self-determination is a prominent area of study, (b) the incorporation of self-determination-related content into the curricula of special education graduate programs, and the assurance that academic personnel responsible for teacher training possess the requisite knowledge in this domain, (c) the integration of self-determination-focused training within the realm of teacher training. It is recommended that pre-service teachers be provided with courses on how to teach self-determination skills. Finally, (d) in order to enable the trained teachers to gain self-determination skills for their students with special needs, it is advised that skills courses on the acquisition of self-determination be provided in schools where special education services are provided.