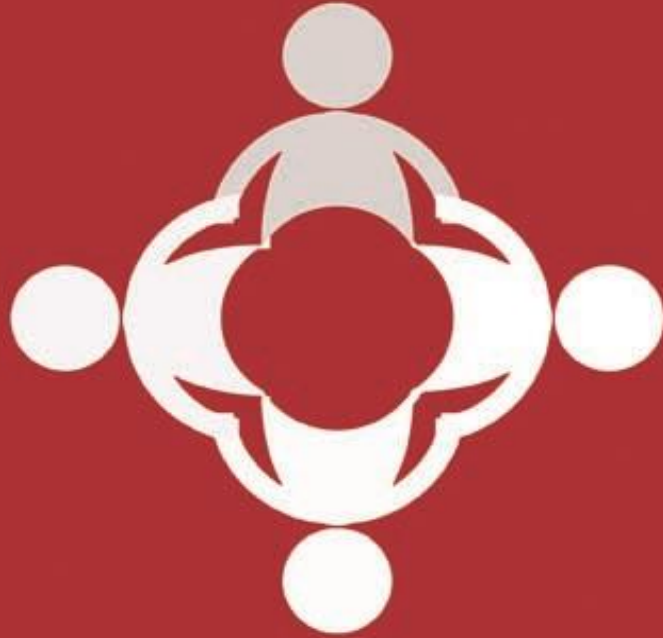


ISSN: 1300-7432

**TIJSEG** Turkish International Journal of Special  
Education and Guidance & Counselling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

# **Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling**

*ISSN: 1300-7432*

**DECEMBER 2017**

**Volume 6 – Issue 2**

Prof. Dr. Hakan Sarı  
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin  
Prof. Dr. Ömer Üre  
**Editors**

***Copyright © 2017***

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Hakan Sarı - TIJSEG Editor – Konya - Türkiye

## **Message from the Editor**

I am very pleased to publish second issue in 2017. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Hakan Sari  
**Editor**

## **Editors**

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)  
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

## **Editorial Board**

PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)  
PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)  
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)  
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)  
PhD. Ayşegül Ataman, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Behiye Akacan, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)  
PhD. Gürsen Topsis, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)  
PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)  
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)  
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)  
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)  
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)  
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Oğuz Gürsel, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)  
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)  
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (Ege University, Turkey)  
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)  
PhD. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)  
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)  
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)  
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

# Table of Contents

## Articles

From Editor

*Prof. Dr. Hakan SARI*

TIJSEG - Volume 6 - Issue 2 2017 The complete issue

BİLİŞSEL ÇELİŞKİ KURAMINA GÖRE BOŞANMIŞ BİREYLERİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

*Çiğdem DÜRÜST*

İLKÖĞRETİM SEVİYESİNDE ÖZEL EĞİTİM İLİŞKİLİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE  
REHBERLİK HİZMETLERİ

*Gül KAHVECİ*

ANNELERİN ÇOCUKLARINA İLİŞKİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ  
İNCELENMESİ

*Şerife ÖZBİLER*

THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE ECC AND WHY WE NEED IT IN  
TURKISH EDUCATION SYSTEM

*Önder İŞLEK*



## BİLİŞSEL ÇELİŞKİ KURAMINA GÖRE BOŞANMIŞ BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### EVALUATION OF DIVORCED INDIVIDUALS ACCORDING TO COGNITIVE CONFLICT THEORY

Dr. Çiğdem Dürüst

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Mersin 10 Turkey

[durustc@gmail.com](mailto:durustc@gmail.com)

#### Özet

Sanayileşme, şehirleşme ve teknolojik gelişmeler gibi faktörler, diğer kurumlar üzerinde olduğu gibi, aile kurumunu da etkilemiştir. Ailenin yapı, fonksiyon ve rollerindeki değişim, bazı sosyal etkileri beraberinde getirmiştir. Boşanma oranındaki artış bunlardan biridir. Boşanmayı etkileyen birçok unsur vardır. Boşanma, geleneklerden, göreneklerden, dini inançlardan ve hukuki düzenlemelerden etkilenmektedir. Kıbrıs'ın kuzeyinde gelenek ve göreneklere göre boşanma, tercih edilmeyen bir olgu olmasına karşın, son 8 yıllık süreçte artış göstermektedir. Boşanmalarda, en çok etkilenen çocuklardır. Toplumun geleceği, çocukların sağlıklı ve düzenli ortamlarda yetişmesine bağlıdır. Ailenin sağlıklı ve huzurlu olması, ailenin sağlam temeller üzerine kurulmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle boşanmanın sadece boşanacak çifti etkileyen bir olgu olmadığını, toplumun geleceğini de etkileyecek sosyal bir olgu olduğunu bilmek önemlidir. Bu araştırmada geleneksel geniş aileden çekirdek aileye geçişte, boşanma sorunu değerlendirilerek karşılaştırılmaktadır. Konuyla ilgili alan yazından edinilen bilgiler ve en az bir kez boşanma yaşamış 460 bireyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, nicel ve nitel gözlem verileriyle birlikte tartışılarak Bilişsel Çelişki kuramıyla değerlendirilmektedir.

#### Anahtar Kelimeler

Bilişsel çelişki. Boşanma. Eğitim. Geniş aile. Yüksek eğitim. Evlilik. Çekirdek aile.

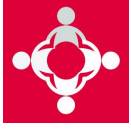
#### Abstract

Factors such as industrialization, urbanization and technological developments, have also affected the family establishment as well as other institutions. The change in structure, function and roles of the family has brought along some social influences. The increase in the divorce rate is one of them. There are many factors that affect divorce. Divorce in North of Cyprus according to tradition and customs is an undesirable phenomenon, but it has been increasing in the last 8 years. Children are the most affected population from the divorces. The future of society depends on the children growing up in healthy and organized environments. The well-being and peacefulness of the family is related to the establishment of the family on solid foundations. For this reason it is important to know that divorce is not just a phenomenon affecting the divorced couple, it is a social phenomenon that will also affect the future of society. In this research, the transition from the traditional large family to the nuclear family is compared by evaluating by the the divorce problem. The information obtained from the field related to the topic and the findings obtained from the semi-structured interviews with 460 individuals who have had divorce at least once are discussed with the quantitative and qualitative observation data and evaluated with the Cognitive Contradiction theory.

**Key words** Cognitive dissonance. Divorce. Education. Extended family. Higher education. Marriage. Nuclear family.

#### GİRİŞ

Evlilik kurumunu etkileyen önemli etkenlerden birisi toplumsal cinsiyet rolleridir. Toplumda, kadınlar ve erkeklerle özdeşleştirilen roller, beklentiler ve davranışlar vardır (Ersoy 2009). Bunların “kadınlığı” ve “erkeklığı” tanımlayan nitelikleri barındırdığı düşünülür (Newman 2002). Toplumun kültürel yapısı aracılığıyla belirlenen toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlar ve erkekler tarafından doğumun hemen ardından başlayan sosyalleşme süreçleri içerisinde öğrenilir; kültürel anlamda kadınlığa ve erkeklığe ait ortak değerler yoluyla bireylere geçişleri sağlanır. Böylece, sosyalleşme süreci, bireylere kadın ve erkeği ayırt etmeyi, kadınlar ve erkeklerden beklenen davranışları ve kişilerin toplum içinde biyolojik cinsiyetlerine uygun toplumsal cinsiyet rollerini benimsemelerini ve bu rollere uygun standartlarda hareket etmelerini benimsetir (Lee 2005). Simone de Beauvoir'ın “Kadın doğulmaz, olunur.” sözü toplumsal cinsiyetin tanımlanmasını ve bireylerin şekillenmesindeki etkisini, yalnızca kadınlar için değil, erkekler için de açıklayan bir tanım olarak kabul edilebilir. Zira cinsiyet rolleri belirli bir zaman ve zeminde tarihsel ve kültürel olarak kazanılmakta, benimsenmekte ve toplumsal olarak inşa edilmektedir (Scott 1986).



Bireylerin yaşamları boyunca tutarlı olma çabası bilinci içinde oldukları bilinir. Davranışlar, düşünceler ve tutumlardan oluşan kümeler buna örnektir. Bilişsel tutarsızlıklar, bireyler için rahatsız edici olgulardır. Bireyler, kendilerini ahenk içinde olmaya zorlarlar. Tutarsızlıklar söz konusu olduğu zaman, bireyler, aktif bir şekilde tutarsızlığı destekleyen açıklamaları ve buna yol açan nedenleri daha çok fark etmeye başlarlar. Görülen odur ki, tutarsızlıklar ortaya çıkmaya başladığı zaman, dengesizlik, saldırganlık ve hüsrana da beraberinde gelebilir (Festinger 1957).

Boşanma toplumda tepki ile karşılanabilecek bir durumdur. Bireyin kendisinin uyumsuz görünmesine, asi bilinmesine neden olabilecek bir durum olduğu gibi, yaşamın zorlukları karşısında mücadele etme yetisinin zayıfladığını düşündürtebilecek bir olgu da olabilir. Bu nedenle boşanmaya karar vermek, zor bir süreçtir. Bu durum boşanmaya karar vermenin eşliğinde olan bireyin çelişkiler yaşamasına neden olabilir. Kagıtcıbaşı'nın (2015) bilişsel çelişki ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu açıklaması şöyledir: "Bireyin davranışı ile tutumu arasında bir çelişki söz konusu olduğunda, kişi bu davranışı ve çelişkiyi açıklayacak, makul gösterecek nesnel bir gerekçe bulamazsa, davranışını sübjektif bir gerekçeyle, yani tutumunu değiştirerek açıklamaya çalışacaktır. Oysa objektif bir gerekçe bulursa tutum değiştirmesine gerek kalmayacaktır." (Kagıtcıbaşı ve Cemalcılar 2015).

Birey boşanma kararını verirken, objektif bir gerekçe bulamadığı takdirde, sübjektif gerekçeler aramaya başlar. Bunu da bulamaması halinde, yaşayacağı bilişsel çelişki durumu sönebilir. Bunun ardından dış baskı, zorlama veya ceza daha çok hissedilirse, tutum değişikliği gerçekleşmez. Böylece benimseme ve itaat sürecine girilebilir. (Festinger 1957; Kagıtcıbaşı ve Cemalcılar 2015)

## 1. Ailenin Evrimsel Süreci

Aile toplumun çekirdeği ve temel birimi, aynı zamanda en eski ve evrensel bir kurumdur. Ailenin her toplumda aynı sosyal yapılanışa sahip olduğunun düşünülmesi beklenemez. Her toplumda, aile algısı ve aile tanımı aynı değildir. Ailenin, bazı değişkenlere göre ortaya çıkmış birçok tipi vardır (Cagan 2011).

Ailenin kurgulanışı ve yapısının şekillenmesi, toplumların genel yaşamlarına, kültürel özelliklerine göre şekillenmiş; şekillenmeye devam etmektedir.

Aile, büyüklüğüne göre geniş veya çekirdek aile olarak tanımlanabilir. Günümüzde tek ebeveynli ya da ebeveynlerden birinin çocuklarla biyolojik bağının olmadığı aile modellerine sıklıkla rastlanmaktadır. Ailenin ortaya çıkışının birçok etkeni vardır. Ekonomi kurumların şekillenmesi, tek eşlilik ve sağlık algısı, yaşam düzeni ve bireyin doğumundan itibaren uzun bir süre bakıma ve desteğe ihtiyaç hissetmesi, bireylerin bir arada yaşamalarını gerekli kılan temel etkenlerin başında gelir (Cagan 2011). Birincil ilişkilerin devam ettiği aile sayesinde, bireyler yaşam karşısında kendilerini daha dirençli hissedebilmekte, psikolojik destek kapsamında değerlendirilebilecek bir sosyal bağ geliştirmekte, aidiyet duygularını artırabilmektedirler. Ayrıca, aileyle cinsel davranışlar düzenlenerek, toplumun devamının sağlandığı görülmektedir. Aile, üretim ve tüketimin birlikte yapıldığı; yardımlaşma, dayanışma ve koruyuculuğun en gelişmiş olduğu kurumdur. Aile, kültürleşme sürecinde önemli bir katkı sağlayıcıdır. Bireyin sosyal ve kültürel değerlerini ilk kazanmaya başladığı kurum olarak görülmektedir (Kir 2011).

### 1.1. Geleneksel Geniş Aileden Çekirdek Aileye Geçiş ve Boşanma

Günümüz yaşam koşulları, kültürel özellikler ve mimari gelişim nedeniyle, geçmişte daha sık rastlanan geniş aile, giderek yerini daha az saydaki nüfusu içeren aile yaşantılarına bırakmaktadır. Birden fazla kuşağın bir arada yaşadığı geniş aile, gelenek ve göreneklere bağlı, akrabalık bağları son derece güçlü olan bir yapıya sahipti. En yaşlı kişi (genellikle baba) ailede söz sahibi ve ailenin reisi olarak tanımlanırdı. En önemli mülkiyet konusu olan toprak da babaya aitti. Dar, modern ya da kent ailesi de denen çekirdek aileye, karı-koca ve evli olmayan çocuklardan oluşmaktadır. Geniş aileyi





oluşturan birkaç kuşağa karşın, çekirdek ailede sadece iki kuşaktan söz edilebilir. Bu durum, sanayi toplumunun sosyo-kültürel yapıda ailenin değişimini belirleyen önemli bir etkidir (Kır 2011).

Ailenin toplum ve bireyler üzerindeki işlevlerinin, çekirdek aileye geçişle birlikte azaldığı görülmektedir. Hatta geniş ailenin biyolojik, psikolojik, eğitsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik fonksiyonlarının, başka kurumlara aktarılmaya başladığı da dikkat çekmektedir. Toplumsal, teknolojik ve manevi farklılaşmalarla yaşama yansıyan değişimler aileyi, ailenin yapısını ve ailenin topluma etkilerini şekillendirmektedir (Tezcan 2010).

Tarihin başından bu yana çekirdek aile varlığını hep koruyan ve sürdüren bir kurumdur (Zimmerman 1990). Özellikle sanayileşme ve kentleşmeyle daha yaygınlaşmıştır. Parsons, çekirdek ailenin sanayileşme sonrası toplumun ihtiyaçlarına doğrudan uyum sağladığını belirtmektedir (Bilton et al 2009). Parsons'a göre, çekirdek ailenin iki ana işlevi vardır: Çocukların sosyalleşmesi ve yetişkinlerin kişilik dengelerinin sağlanması. Buna göre, kültürleşme, annenin, aile üyelerinin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan ve ailesel alanı yöneten, babanın da aile kurumuna kaynak sağlayan bir görevi oluşmasına hizmet etmiştir (Bilton et al 2009). Geniş aileden, çekirdek aileye dönüşüm, köy nüfusunun kentlere ve tarım dışı çalışma alanlarına geçmesi olarak anlatılır (Ozankaya 1979). Sanayileşme ve kentleşme süreci, hayatın birçok alanında değişimler yaratmaya devam etmektedir. Görülen en etkili değişim, gelenek ve göreneklerde yaşanan gelişmelerde ve toplumsal kurumlardaki değişimde kendini açıkça göstermektedir (Tekeli 1977; Tekeli 2014).

Toplumsal cinsiyet rollerinde meydana gelen değişikliklerle, kadının ailedeki ve toplumdaki konumu da değişmiştir. Bu süreçte, önceleri mülkün ve ailenin kaynaklarının reisi olarak görülen baba/erkek, bu rolünü kadınla paylaşmak zorunda kalmıştır. İşte bu süreç, evlilik kurumundaki sessiz fakat derin evrimi daha da açığa çıkarmaktadır (Pacaci 2008).

Kadının ailede ve toplumdaki konumun değişmesi de evlilik kurumundaki sessiz evrime yol açmıştır (Pacaci 2008). Sanayileşme, şehirleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilediği toplumsal yapı cinsiyet rollerindeki dönüşümleri hızlandırmıştır. Farklılaşan toplumsal cinsiyet rolleri, aile kurumu üzerinde derin etkiler yaratmaya devam etmektedir. Ailenin yapı ve fonksiyonlarında meydana gelen değişimler, eşlerin rollerinin de dönüşmesine neden olmuştur. Bu sayede aile üyeleri arasındaki ilişkiler değişmiş, yardımlaşma ve dayanışmanın çok önemli olduğu aile tipi yerini bireysel çıkarların daha üstün tutulduğu bir aile tipi ortaya çıkmaya başlamıştır. Aile bireyleri arasındaki ilişkiler eskiye göre zayıflamıştır. Aile üretim birimi olmaktan çıkarak, tüketim birimi olma yolunda hızla ilerlemeye başlamıştır. Toplumdaki ve ailedeki sosyal yardımlaşma ve dayanışma giderek azalmış, ihtiyacı karşılamak üzere sanayi tipi toplumda geliştirilen başka kurumlar ailenin görevlerinin bir kısmını elinden almıştır (Pacaci 2008).

Geleneksel geniş aileden, çekirdek aileye geçiş sürecini anlamak, boşanma konusundaki bazı soruların yanıtlanmasına katkı sağlayacağı düşünülerek, bu çalışmada, boşanma süreci tanımlanmaya çalışılmaktadır. Geleneksel geniş aile tipinde gelenek ve görenekler, hatta din, hayatın her alanında kendini yoğun bir şekilde hissettirmekteydi. Eş seçiminden çocukların isimlerinin verilmesine, kadın erkek ilişkilerinden karı-koca ilişkilerine, evlilik törenlerinden nikâh kıyılmasına kadar kültürün ve geleneklerin etkileri yoğundu. Geleneksel toplumlarda, aileyi oluşturacak çiftin evlenmesinde aile büyükleri yoğun olarak etkiliydi. Oysa sanayileşmiş toplumlarda evlenecek kimseler eşlerini kendileri seçerler. Geleneksel geniş ailede, çocuk sayısı sınırlanmazken, erkek çocuk ailenin devamlılığı ve ekonomik gelişimi için önemli görülürdü (Akdogan 2002). Çekirdek ailedeyse çocuk sayısı sınırlıdır. Çocuğun cinsiyeti de geniş ailedeki kadar önemli değildir. Geleneksel geniş ailede, çocukların denetimi babanın hâkimiyetiyle yönlendirilirken, çekirdek ailede babanın otoritesi zayıflamaktadır. Arkadaş çevresi, sosyal çevre, televizyon, internet, sosyal medya gibi iletişim araçları çocuğun gelişimini daha çok etkilemektedir. Geleneksel geniş aile tipinde cinsiyetler arası ilişki, iletişim ve



işbirliği, kadının kılık kıyafeti, davranışları çekirdek aileden çok daha farklıdır. İşbölümü de değişmiştir. Kadın geleneksel geniş ailede aile içi görev ve sorumluluklara neredeyse tümüyle sahipken, çekirdek ailede kamusal alanda ön plana çıkmaktadır (Sayin 1991).

Geleneksel geniş ailede, erkek ailenin denetim ve kontrolünden sorumlu tutulurken, modern ailede, erkek bu rolünü de paylaşmak zorunda kalmıştır. Böylelikle ataerkil yapı giderek yerini eşitliğe bırakmak üzere harekete geçmiştir. Kadın, hayatın tüm alanlarında görev almakta, söz sahibi olmaktadır (Turkdogan 2004).

Geleneksel ailede, ailenin ve aile bireylerinin sosyal kontrolü, aile büyüklerindedir. Aile büyüklerinin geleneklere olan bağlılığı nedeniyle bireyler, aile baskısını da üzerlerinde hissederek yetişirler. Sosyal değerlere olan bağlılıkları ve gelenek göreneklere uygulama biçimleri aile etkisiyle şekillenir. Bu nedenle geniş ailede boşanma oranları, daha düşük seyrederek. Oysa günümüz toplumunun çekirdek ailesinde, gelenek ve göreneklere olan bağlılık düşerek, bireysel yaşamlar daha ön plana çıktığından, boşanma oranlarının yükselme eğilimi dikkat çeker (Ozguven 2000).

Boşanmaların artışında, toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasından kaynaklanan etkenler de tesirlidir. Ekonomik durumlarının değişmesi, mülkiyet konusundaki söz sahiplikleri, görünür kazançlarının artmasına katkı sağladığından, boşanma ve yalnız yaşama, ya da yaşamlarını kurgulama konusunda daha çok söz sahibi olabilmeleri kadınların boşanma konusundaki kararlarını etkilemektedir (Ozankaya 1979).

Sosyalleşme süreçlerinde geniş aileden çekirdek aileye geçerken, ailenin bireysel ve toplumsal yaşama olan etkisi değişkenlik gösterdiğinden, ailede yaşanan bir takım öğretilerin yerini başka kurumlar almıştır. Teknolojik ve iletişim alanındaki ilerlemelerin etkileri nedeniyle erkeklere sağlanan bir takım imkânlar, kadınlar için de gelişmiş, kadınların/kız çocuklarının bu durumdan sağladıkları fayda artmıştır. Bu sayede, aile içinde veya aileler arasında gelişen sosyal iletişim ve sosyalleşme becerilerinin kazanılması sırasında biyolojik cinsiyete dayalı olarak verilmekte olan eğitim yerini iletişim araçlarına (televizyon internet, telefon, bilgisayar) bırakmıştır (Kirik 2013). Modern çekirdek ailede akademik eğitim seviyesi yükselirken, kız çocukları bu süreçte eğitimden etkin bir şekilde faydalanmışlardır (Ozankaya 1979). İletişim araçlarının sosyalleşmede ve toplumsal rollerdeki gelişim açısından değerlendirildiğinde, kadınlardaki gelişimin, erkeklerinkinden daha fazla olduğu gözlemlenebilmektedir.

Evliliğe ebeveynlerin karar verdiği, ekonomik gereksinimlere dayandırılarak planlanan aile kurumunu oluşturma girişimleri, çekirdek ailede yerini duygusal tercihlere bırakmaya başlamıştır. Böylece ailenin otoriter yapısı da otorite kaynağı da değişerek, aile içinde kadının rolü ve fonksiyonlarının da değişmesine katkı sağlamıştır. Sanayileşme sürecine kadar, ailedeki ve toplumdaki tek iktidar makamı olarak şekillenmiş erkeklerin, kadının rol ve statüsündeki değişimi kabullenemeyişleri ve kadının yetenekleri ile yapabildiklerinin farkına varması üzerine, aile içi kadın erkek uzlaşsızlıklarının artmasına neden olmuştur. Boşanmalardaki artışın etkenlerinden birisinin de toplumsal cinsiyet rollerine bağlı uyumsuzlukların ortaya çıkması olduğunun düşünülmesi bu sebeple olabilir.

Kıbrıs'ın kuzeyinde, ailedeki kültürel değişimler, geleneksel aile kimliğini olumlu ve olumsuz etkilemektedir. Olumlu etkileri, kadının rollerindeki değişiklikler, kadının aile ve toplumsal yaşama katkılarının artmasına bağlı olarak toplumsal gelişmeye ivme kazandırmıştır (Cetinkaya ve Gencdoğan 2014). Kadındaki değişimin toplumsal yaşama ve evliliklere tesirini etkileyen temel nedenler, çalışma yaşamında yer alışı, bireylerin bağımsızlaşması, bireyler üzerindeki geleneksel denetimin azalması, anlaşarak evlenmeler ve üyelerin ekonomik bağımsızlıklarına kavuşması olarak sıralanabilir. Geleneksel geniş aileden, modern çekirdek aileye geçişte, ailenin olumsuz etkilenmiş olabileceğinin çeşitli saptamalara konu edildiği de dikkati çekmektedir. Boşanma oranının artışı, bunun en görünür



olumsuz etkileri arasında sayan kişi ve araştırmacılar vardır. Toplumsal normların evlilik dışı ilişkilere yönelik kabulü konusunda tartışmalar yaşamakta olması da evlilik kurumunu olumsuz etkilemektedir. Geleneksel çevreler tarafından, çocukların aile kurumları yerine bağımsız kurumlarda bakımlarının sağlanması, bireylerin psikolojik etkilenişleri, genç ebeveynler ile çiftin anne ve babaları arasında çatışmalar ortaya çıkmasına da etken teşkil etmektedir (Gokce 1991; Tezcan 2010). “Modernleşme sürecinde ailenin kuruluşundan aile içi ilişkilerin şekillenmesine, karı-koca ve çocukların rollerinden, aile içi kararların belirlenmesine, sorumluluk anlayış ve algılamalarına kadar pek çok hususta köklü değişimler ortaya çıkmıştır. Töre, örf adet ve geleneklerin belirlediği aile yapısı bu süreçte ister istemez zihniyet ve kültürel değişimin, artan bireycilik ve rasyonalizmin etkisiyle bir sarsıntı geçirmiştir. Geleneksel ailedeki eski yerleşik işbölümü ve roller sistemi ortadan kaybolmaya başlamış, yerine kadının erkekle eşitlenmeye, erkeğin ise ev işlerinde ve çocukların yetişmesinde sorumluluk almaya çalıştığı bir anlayış ikame olmuştur. Böylece modernleşme sürecinde aile içi roller sisteminde değişimler ortaya çıkmış, ailenin dinî, sosyal ve kültürel işlevleri yapısal bir farklılaşmaya uğramıştır” (Celik 2010).

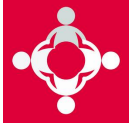
Boşanmalardaki artış, toplumun bunu kabulleniş sürecini de beraberinde getirmiştir. Boşanma, eşlerin hayattayken, evlilik kurumundan doğan ilişkilerine, mahkeme kararı ile hukuken son verilmesidir (Akinturk, 1996).

Aile kurumunun bozulması, aile birliğinin parçalanması, toplumsal yaşamdaki değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Boşanmaların bireylere olan etkileri sosyal bilimcilerin derinlemesine incelemeye başladıkları bir konu olmaktadır. Boşanma nedenleri, boşanmaya engel olmanın yolları, toplumun ve bireylerin bundan nasıl etkilendiği, çocukların ve aile büyüklerinin nasıl etkilendikleri; boşanmaların ekonomik ve diğer tüm sosyal faktörlerle ilişkisi en çok araştırılan konular arasındadır (Battal 2008).

1999 yılında Eurostat tarafından gerçekleştirilerek yayınlanan ve dünya ülkelerinin yıllara göre boşanma istatistiklerini gösteren bir araştırmaya göre, en yüksek boşanma oranının, dünyanın gelişmiş ülkelerinden biri olan Amerika’da olduğu dikkat çekmektedir. 1999 yılı için binde 4.2 olarak saptanmıştır. Japonya’da ise, boşanma oranının 1996’da binde 1.6 olduğu görülmektedir. En yüksek boşanma oranına sahip ülkelere ABD yanında, Litvanya ve Letonya da eklenmektedir. Eurostat verilerine göre bazı ülkelerdeki boşanma oranlarına bakıldığında, Kıbrıs’ın kuzeyinin en çok temas halinde olduğu Türkiye’nin diğer ülkelere kıyasla boşanmada düşük orana sahip ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Türkiye sanayileşme sürecinin gerisinde olan; geleneksel geniş aile koşullarının nispeten henüz geçerli olduğu bir ülke olması nedeniyle sonucun böyle görüldüğü tahmin edilmektedir. Aynı araştırmaya göre, 2007 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde kaba boşanma oranının binde 2.1’lerde seyrederken, aynı dönemde Türkiye’de kaba boşanma oranının binde 1.3’lerle dünyanın birçok ülkesinden daha düşük olması dikkat çekicidir (Yurtkuran et al 2009).

## 1.2 Bilişsel Çelişki

İnsan algılarını açıklama ve davranışlarının nedenlerini kavrama amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında en önemlilerinden biri 1950’lerde ortaya konan Bilişsel Çelişki kuramıdır. Aslen bir sosyal psikoloji konusu olan Bilişsel Çelişki, 1950’lerden itibaren iletişim modelleri ve kitle iletişimi hakkındaki çalışmalarda da yer bulmuştur. Modelin, insan iletişimine olan ilgisi bu açıdan önemlidir. Kuram; Bilişsel Çatışma, Bilişsel Tutarlılık ve Çelişki Kuramı, Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı gibi isimlerle de anılmaktadır. Orijinal ismi; Cognitive Dissonance olan kuramı ortaya atan kişi; ABD’li sosyal psikolog Leon Festinger dir. Sosyal Karşılaştırma gibi teorileri de ortaya atan, Festinger, pozitivist akımın iletişim biliminde etkin olmasını da sağlamıştır (Kagitcibaşı ve Cemalcılar 2015).



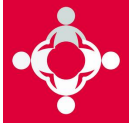
Festinger kuramını şu şekilde ifade etmiştir: “Temel varsayım olarak her insanın duygu, düşünce ve davranışı arasında bir denge aradığını, bu denge olmadığı zaman ortaya çıkan çelişkinin kişiyi rahatsız ettiğini düşünür. Bu bilişsel çelişki, insanın sürekli düşünme, araştırma ve değişmesinin temelinde yatan ana güdüdür. Çelişki giderildikten sonra bilişsel uyum oluşur ve bireyin o konudaki gerginliği ortadan kalkarak, huzura kavuşur.”(Festinger 1957)

Bireyin, bilişsel planında çelişki yaratan biliş, duygu ve davranışlardan kaçındıklarını, biliş öğeleri arasında bir tutarlılık oluşturmaya ve mevcut tutarlılığı korumaya çaba harcadıkları kuramda ön görülür. Bilişsel çelişki, günlük hayatta, olabildiğince sık karşılaştığımız bir olgudur. Davranışlar, çoğu kez aynı biçimde hareket edişler ya da başka biçimde davranmamamızı gerektiren bir takım dış talep, emir veya zorlamalarla şekillenir. Genelde düşünce ve bilişlere göre davranan birey, kendisiyle tutarlı olduğuna inanır. Davranışlar, hareketler, eylemler ve tutumlar, görüşlerle ideolojiler arasında bir tutarlılık aranır (Colakoglu et al 2015).

Bireyin sahip olduğu bir inanç, bilgi ya da tutum, yine o bireyin sahip olduğu bir başka inanç, bilgi ya da tutumla sürekli düşünme araştırma ve değişmesinin temelinde yatan ana güdüdür. Çelişki durumunun varlığı, bireyin bundan kurtulmaya çaba sarf etmesi için yeterli bir güdüdür. Çelişki giderildikten sonra bilişsel uyum oluşur ve bireyin o konudaki gerginliği ortadan kalkar. Festinger, herhangi bir durumda bireyin tecrübe ettiği bilişsel çelişkiyi, söz konusu çelişen bilgilerin sayısının ve öneminin, uyuşan bilgilerin sayısına ve önemine oranı olarak ele alır. Birinci farklılıkla ilgili olarak kişinin benlik bilincini destekleme ve koruma eğilimi hesaba katılmalıdır. Farklılık tutumun tersini gerektirirse, bu iki inanç, bilgi ya da tutum arasında çelişki yaratır. Belirli bir davranış, başkalarına yardım etmek gibi beğenilen, istenilen bir davranışsa o davranışın bireyin kendisinde olan iyi özelliklerden kaynaklandığı düşünülür. Eğer davranış olumsuz, istenmeyen bir davranışsa, o zaman içinde bulunulan koşullarla olumsuz davranış açıklanabilir. İkinci farklılıkla ilgili olarak, kendimizi dıştan gözlemek olanaksızdır. Bunun için çevre ve diğer kimselerin nasıl etkilendiğinin farkına varmak kolay değildir. Fakat çevrenin bireyi nasıl etkilediğini, bireyin iç yaşantısından ve algılarından kavramaya çalışmak mümkündür. Bu nedenle çevre, olumsuz davranışların temelinde yatan esas neden olarak gösterilebilir (Aronson et al 2012).

Tutarlılık teorisyenlerine göre bilişsel unsurlar temelde insanların kaçındığı, istemediği durumlarda çelişir. Tutarsızlık, bilişsel unsurların birinde veya diğerinde değişimi güdüleyen bir meziyet taşımaktadır. Denge, uygunluk ve bilişsel çelişki terimleriyle anılan çeşitli tutarlılık teorilerinde, az çok ortak olan bir kuramsal çerçeve vardır. Bilişsel çelişki teorisi, kognitif çelişkiye bir motivasyon gücü atfederek onu bir güdü, bir gerilim durumu olarak görmektedir: Bu güdü, insanları, çelişkiyi azaltma, indirgeme yönünde davranışlara itmektir. Çelişkinin azaltılması, çelişen unsur sayısını azaltmak veya uyuşan unsur sayısını artırmak; uyuşan unsurların önemini artırırken çelişen öğelerinkini azaltmak ve bu iki yolu birlikte mümkündür (Festinger 1957).

Festinger’in bu kuramına göre insan davranışlarındaki temel kavram “biliştir”. Biliş, bilme eylemi, farkında olma ve yargı yetisi gibi kavramlarla açıklanabilir. Bireyin, sosyal yaşam konusundaki şeyleri algılayabilmesi ve onlar hakkında yargıda bulunabilmesi anlamına gelir. Bilişsel çelişki kuramı, insanların davranışlarını ve düşüncelerini, inançlar, tutumlar ve gereksinimleri, kendi durumları ile ilişkilendirdiğini öne sürer. Bireyin, zamanla veya çevresel faktörlerle edindiği tüm değerler kişiliği yönlendirir. Birey, birçok değere sahip olabilir. Siyasal bir partiye sempati, takım taraftarlığı, dini inançlar gibi genel toplumsal konular yanında, komşusu hakkındaki düşünceleri, eşi veya eşinin yakınları hakkındaki düşünceleri, sevdiği bir yemek hakkındaki önyargıları gibi özel konular da olabilir. Bilişsel çelişki bu noktalardan hareketle başlar (Imamoglu 2008). Evlenmek üzere ilişkisi şekillenmekte olan bir kadın, âşık olduğu adamın şiddet yanlısı ve zorbalık özellikleri gösteren birisi olduğunu öğrendiğinde o güne kadar “mükemmel” olarak tanımladığı adamın, uzaktan bakıldığında, çevresi tarafından ilgiyle bahsedilen, oldukça “iyi” kişiye karşı, algısal olarak yıkıcı bir sonuç



doğurabilir. Normal şartlarda “zorba” olduğu bilinen bir kişi “kötü” kabul edilir. Zaten bu duyulduğu an, çevresi de ondan kötü bahsedecektir. Böyle bir durumda; kadın, bilişsel çelişkiye düşer. Adama olan aşkı bir şekilde devam etmektedir. Ancak önceki düşünceleri ve şu anki duyguları, gerçekle uyumsuzluk gösterir. Kadın, önce bir çelişkiye düşse de, zamanla bunu atmaya başlar. Hala adamın iyi olduğunu düşünebilir. Festinger, bu davranışları incelerken kadının neden hala âşık olduğunu değil, neden hala adamı “iyi” olarak gördüğünü sorgular. Kötü bir kişi hala sevilebilir ancak kötü olduğu bilinen bir kişi hala iyi kabul edilebilir mi? Elbette bu örnekte, kadının “şiddeti” kötü bir davranış olarak kabul ettiği varsayılır. Öyle değilse, model burada geçersiz olabilir.

Bu ve buna benzer davranışlar, bireyin gerçeklere olan karşı duruşunu tanımlar. Bireyler, kendi inançları için sonradan ortaya çıkan uyumsuzlukları kabul etmeme iradesini gösterebilir. Eğer birey bir değere tamamen sahipse, onun yanlış olduğuna inanmak istemez. Gerçeklerle yüzleşmekten kaçabilir, ya da ona karşı koyabilir. Kurama göre, bireyler veya toplumlar inandıkları şeylere karşı gelen konulara saldırma eğilimindedir. Bunu yaparken farklı tutumlar deneyebilir; karşı görüşün varlığını tamamen reddedebilir. Bu durum onun uyumsuzlukla yüzleşmeyi inkâr edebilir. Başka bir yöntem de, ne olursa olsun değerlerini savunmasıdır. Bilişsel çelişki ile yüzleşmeyi reddeden birey saldırgan bir tutum takınabilir. Böyle bir durumda, birey karşıt görüşü çürütmek, yok saymak ister (Festinger 1957). Festinger’e göre, bireyler inançlarını korumak için, gelen karşı görüşleri sansür ederler. Sadece inandıkları değerleri seçerler ve onları korurlar. Eğer bu karşıt görüşler arasında seçme zorunluluğu varsa en iyisini değil, kendisiyle en uyumlusunu seçerler. Bu açıdan bireyler faydacı bir anlayış güderler.

Bu kuram, sosyolojiden psikolojiye hatta iletişim biliminden kitle iletişimin yapısına kadar çeşitli alanlarda araştırmalara konu olmuştur. Tutumun davranışsal yönü değiştirilirse, bilişsel yönün zaman içinde davranışa uyacak biçimde değiştiğini biliriz.

Evlilik kurumu ve boşanmalar incelendiği zaman, bilişsel çelişkilerin boşanma sürecinde bireye olan etkilerini toplumsal açıdan değerlendirmek bu makalenin konusudur. Bireylerin evlilik ve boşanma konusunda doğru bildikleri, öğrendikleri, yaşadıkları ve hissettikleri ile beklentileri arasındaki çelişki, Bilişsel Çelişki kuramı açısından değerlendirildiğinde anlamlı sonuçların ortaya çıkabileceğini varsayarak araştırmaya başlandı. Boşanmalar ve evlilik kurumundaki değişimin, bilişsel çelişki kuramıyla birlikte değerlendirilmesi için bu çalışma hayata geçirildi.

Bu çalışma, Kıbrıs’ın kuzeyinde, evli çiftlerin son 8 yıldaki evlenme ve boşanma oranlarının karşılaştırılarak, bulguların tespiti, nedenlerin ve sonuçların çözümlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Boşanma oranlarını, boşanma nedenlerini, boşanmaya karar vermelerindeki etkenleri ve boşandıktan sonra yeniden evlenme konusundaki tutumlarını, boşanan bireylerin kendileri hakkındaki değerlendirmelerini açığa çıkarma da amaçlardan diğeridir. Ayrıca boşanmış kadın ve erkeklerin kendilerini ve boşanmış olan başka bireyleri nasıl tanımladıkları da araştırmanın sorguladıkları arasındadır. Hangi yaş aralığında boşanmaların hangi oranlarda olduğu, katılımcılar aracılığı ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### i. Araştırma Modeli

Araştırma nitel olarak oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Algılar ve olaylar doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek 2005).



## ii. Örneklem

Bu çalışma 2014-2016 yılları arasında Kıbrıs'ın kuzeyinde gerçekleştirilmiştir. 18 ay süren araştırmada, toplam 460 birey ile görüşülmüştür. Bunların 230'u kadın 230'u erkektir. Görüşmeler, başından en az bir defa boşanma geçmiş olan bireylerle gerçekleştirilmiştir. Son 8 yıllık Devlet Planlama Örgütü nüfus sayım sonuçlarından elde edilen oranlara göre görüşmecilerin bölgelere dağılımı sırasında, sayısal dağılımın belirlenmesine dikkat edilmiştir. Buna göre en çok katılımcıdan en aza doğru Lefkoşa, Mağusa-İskele, Girne, Güzelyurt ve Lefke'den görüşmeci sayıları belirlenmiştir. Katılımcılara kartopu yöntemi ile ulaşılmıştır. Her kente bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, genellikle ilgili bölgede gerçekleştirilen görüşmelere katılanların %30'unun kent civarındaki köylerden olmalarına özen gösterilmiştir.

Bölgelerin belirlenmesi, Kıbrıs'ın kuzeyindeki aile mahkemesinin kayıt tutuş sıralaması ile şekillenmiştir. Aile mahkemeleri istatistik verilerinin ilçelere dağılımında listeledikleri ilçe isimleri dikkate alınarak sıralama ve isimlendirme gerçekleştirilmiştir.

## iii. Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme metodu ile toplanmıştır. Soruların her biri farklı verileri elde etmeyi amaçlamıştır. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, geniş ya da çekirdek aile yapılanma durumları, boşandıkları eş ile evlenmeden önceki tanışıklık durumları, boşanmaya hangi cinsiyetin karar verdiği, boşanmış bireyleri nasıl tanımladıkları, boşanmanın aile büyüklerini nasıl etkilediğini düşündükleri, boşanma sonrasında ruhsal desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları araştırılmıştır. Görüşmeler genellikle 20-30 dakika sürmüştür.

## iv. Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerden içerik analizi ve betimsel tanımlama kullanılarak çözümlenmiştir. Tüm geçerli yanıtlar kullanan katılımcıların sorulara verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla uzman desteği alınarak çözümlenmelerdeki ortak noktalar belirlenerek analiz edilmiştir.

## BULGULAR

### Katılımcı Profili:

**Tablo1: Katılımcı profilleri**

Yaş	Kadın	Kadın%	Erkek	Erkek%
18-25	70	30,43	70	30,43
26-35	80	34,78	80	34,78
36-45	50	21,74	50	21,74
46-55	30	13,04	30	13,04

Katılımcıların 30,43 (%)'ünü oluşturan 18-25 yaş arası 70 kadın ve 70 erkek; 34,78 (%)'ini oluşturan 26-35 yaş arası 80 kadın ve 80 erkek; 21,74(%)'ünü oluşturan 36-45 yaş arası 50 kadın ve 50 erkek; 13,04 (%)'ünü oluşturan 46-55 yaş arası 30 kadın ve 30 erkek ile görüşülmüştür.



## Görüşülen Bireylerin İkamet Yerlerine Göre Dağılımları

**Tablo2: Katılımcı İkamet Yerleri**

Şehir	Kişi	%
Lefkoşa	150	32,61
Mağusa-İskele	140	30,34
Girne	100	20,7
Güzelyurt	50	12
Lefke	20	4,35

Lefkoşa ve çevresinden 150 kişi (32,61), Mağusa-İskele ve çevresinden 140 kişi (30,34), Girne ve çevresinden 100 kişi (20,70), Güzelyurt ve çevresinden 50 kişi (12), Lefke ve çevresinden 20 kişi (4,35) ile görüşülmüştür.

## 2008-2015 Evlenme ve Boşanma Sayıları

Aile mahkemesi ve aile mukayyitliğinden elde edilen oranlar doğrultusunda elde edilen son 8 yıllık evlenme ve boşanma sayıları aşağıdaki gibidir. Boşanma oranları açılan dava sayısı değil, sonuçlanmış dava sayısı dikkate alınarak araştırmada yer almıştır. Açılan dava sayısı gerçekleşmiş boşanmalardan daha fazladır. İncelenen yılların 2008 yılı itibarı ile başlamasının nedeni, düzenli resmi istatistiki verilere 2008 itibarı ile ulaşılmasından kaynaklanmıştır.

**Tablo3: Yıllara Göre Evlenme Boşanma Oranları**

Year	City	Marriage	Divorce	%	Year	City	Marriage	Divorce	%
2008	LEFKOŞA	518	222	42,86	2009	LEFKOŞA	468	263	56,2
	MAĞUSA-İSKELE	497	174	35		MAĞUSA-İSKELE	465	187	40,22
	GİRNE	257	132	51,36		GİRNE	213	153	71,83
	GÜZELYURT	122	32	26,23		GÜZELYURT	81	53	65,43
	LEFKE	40	11	27,5		LEFKE	46	13	28,26
		1434	571	40%			1273	669	52,55%
2010	LEFKOŞA	459	278	60,56	2011	LEFKOŞA	476	285	59,87
	MAĞUSA-İSKELE	455	231	46,81		MAĞUSA-İSKELE	437	226	51,72
	GİRNE	276	151	54,71		GİRNE	290	165	56,9
	GÜZELYURT	75	37	49,33		GÜZELYURT	103	52	50,49
	LEFKE	47	9	19,15		LEFKE	38	11	28,95
		1312	706	53,81			1344	739	54,99
2012	LEFKOŞA	416	313	75,24	2013	LEFKOŞA	390	347	88,97
	MAĞUSA-İSKELE	430	262	60,93		MAĞUSA-İSKELE	398	239	60,1
	GİRNE	275	155	56,36		GİRNE	257	162	63,04
	GÜZELYURT	102	52	50,98		GÜZELYURT	95	47	49,47
	LEFKE	15	21	140		LEFKE	35	23	65,71
		1238	803	64,86			1175	818	69,62
2014	LEFKOŞA	468	325	69,44	2015	LEFKOŞA	459	319	69,5
	MAĞUSA-İSKELE	448	255	56,92		MAĞUSA-İSKELE	414	246	59,42
	GİRNE	281	190	67,62		GİRNE	262	175	66,8
	GÜZELYURT	95	40	42,11		GÜZELYURT	92	40	43,48
	LEFKE	24	19	79,17		LEFKE	27	18	66,67
		1316	829	63			1254	798	63,64



2013 ve 2014 yıllarında evliliklere oranla en yüksek boşanma oranlarının yaşandığı yıllar olduğu görülmektedir.

Lefke'nin evlenme ve boşanma oranlarına göre en hızlı artışı gösterdiği dikkat çekicidir.

## Evliliğin Yaşına Göre Son Sekiz Yıldaki Boşanma Oranları

**Tablo 4: Evlilik süresine göre boşanma Oranları**

Evlilik Süresi	Ayrılma Oranı %
2-5 yıl	38,8
6-10 yıl	36,3
10 yıldan fazla	24,9

Kıbrıs'ın kuzeyinde, evliliğin ilk 2 ile 5 yılı arasındaki boşanma oranının, evliliğin diğer yıllarına göre karşılaşılan oranlardan daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. (38,8). Boşanmaların 36,3'ünün de evliliğin 6. ve 10. yılı arasında gerçekleştiği görülmektedir. Evliliğin 10. yılından sonraki boşanmaların, toplam boşanmalar içerisindeki oranının 24,9 olduğu görülmektedir. En çok boşanma yaş ortalaması 26–35 yaşları arasındadır (39,9).

## Cinsiyetler arası istihdam oranlarına göre son sekiz yıldaki boşanma oranları

**Tablo 5: Cinsiyete göre Boşanma Yaşı**

	Çalışan	%	Çalışmayan	%
Kadın	174	75,60	56	24,4
Erkek	211	91,70	19	8,26

Boşanan kadınlar arasında, çalışan kadınların, çalışmayan kadınlara oranı dikkat çekicidir. Boşanmış kadınların %75,6'sının çalışma yaşamında aktif rol almakta olan kadınlar olmaları, ekonomik bağımsızlığa sahip olmayan kadının boşanma konusunda daha çekimsiz davranıyor olduğunu akıllara getirmektedir. Bu durum, boşanırken, yaşama dair etkinliklerin yerine getirilmesi hususunda, kamusal alandaki etkinliklerin erkeğe ait olduğu algısının yaratacağı bilişsel çelişkiler hususunda, kadınları rahatlattığı düşünülmektedir. Nitekim katılımcıların da sohbetler esnasında buna dair bildirimleri mevcuttur. Örneğin katılımcılardan “Eğer çalışmıyordum, boşanmaya kalkışamayacaktım, çünkü o zaman ihtiyaçlarım kocam tarafından karşılanıyor olacağından bir anda boşluğa düşmek istemezdim” derken; bir diğeri ise “Boşanmaya karar verdiğim zaman, harekete geçmeden önce iş buldum ve bir süre kendimi sınadım” şeklinde yanıtlar alınması dikkat çekicidir.

## Boşanma Kararının Hangi Cinsiyet Tarafından Verildiği

**Tablo 6: Kararı veren cinsiyet**

	Boşanmaya kim karar verdi	%
Kadın	62,17	143,00
Erkek	30	69,00
Birlikte	8,14	35,00

“Boşanma kararını kim verdi?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, “Kararı ben verdim” diyen 143 (% 62,17) kadına karşılık sadece 69 (%30) erkek bulunmaktadır. Ortak karar verdiklerini söyleyenler ise 35 (%8,14) kişidir.





## Evlenmeden Önceki İletişimin Son 8 Yıldaki Boşanma Oranları Açısından Değerlendirilmesi

**Tablo 7: Evlenmezden önceki ilişki**

	Kadın	%	Erkek	%
Flört	105	45,52	122	53
Yakınları tarafından tanıştırmış	84	36,90	85	37
Arabulucular	41	17,58	23	10

Katılımcıların evlenmezden önceki tanışıklıkları hakkında bilgi istendiğinde ortaya çıkan 3 sonuç bulunmaktadır. Bunlar flört ederek, yakınları tarafından ve görücü usulü ile şeklinde sınıflandırıldı. Bu yanıtlardan hareketle 230 kadından 105'inin (%45,52) ve 230 erkekte 122 (%53)'ünün flört ederek evlendikleri; 230 kadından 84 (% 36,9), 230 erkekte 85 (%36)'ünün yakınları tarafından tanıştırıldığı; 230 kadından 41 (17,58)'inin, 230 erkekte 23 (10)'ünün görücü usulü evlendikleri tespit edilmiştir.

## Son 8 Yılda Boşanma Yaşayan Katılımcılar, Ailelerini Çekirdek Aile Olarak Mı Yoksa Geniş Aile Olarak mı Değerlendirdikleri

**Tablo 8: Boşanmış Çiftin Aile Tipi**

	Sayı	%
Çekirdek aile	400	87,00
Geniş aile	51	11,19
Kararsız	9	1,90

Evliken yaşadıkları aile tipini geniş aile olarak tanımlayanların oranı 11,19 olup, 460 kişide 51 kişidirler. Ayrıca evli iken yaşadıkları ile tiplerinin çekirdek aile olduğunu söyleyen kişilerin sayısı 400 olup, yüzdelik olarak 87'ye ulaşmaktadır. Bu konuda kararsız kalanların ise 1,9 olduğu görülmektedir.

## Yükseköğrenim gören bireyler ile görmeyenler arasında boşanma oranlarının değerlendirilmesi

**Tablo 9: Ayrılmış çiftin eğitim durumları**

Eğitim durumu	Kadın	%	Erkek	%
İlköğretim	12	5,21	16	6,95
Lise	80	34,78	92	40
Üniversite +	138	60,00	122	53,04

Boşanma oranları ile eğitim durumları arasında ilişki olup olmadığı sorgulanmaya çalışıldığında, tablodan da anlaşılacağı üzere yükseköğrenim görmüş bireylerin sayılarının fazlalığı, eğitim durumu arttıkça, boşanmaların da artıyor olduğu ihtimalini akıllara getirmektedir.

## Boşanan Bireylerin Yeniden Evlenme Konusuna Bakışlarının Değerlendirilmesi

Boşanma sonrası evlenenlerin bireylerin oranı % 22,3, bekârların oranı ise % 77,7'dir.

## Boşanmanın Gecikmesini Etkileyen Faktörlerin Neler Olduğunun Değerlendirilmesi

**Table 10: Boşanmayı geciktiren faktörler**

Boşanmayı erteleme	Kadın	%	Erkek	%
Çocuklar	133	57,82	112	48,69
Ebeveynler	67	29,13	30	12,17
Korkular	30	13,04	88	38,26



Kadınların boşanmaya karar verirken çocuklarını düşünerek veya çocuklarının istememesi halinde boşanmayı ertelediklerini söyleyenlerin oranı 57,82 (%), erkeklerde ise 48,69 (%)’dur. Hem kadınlarda hem de erkeklerde, boşanmayı geciktirici faktörlerin en etkili sorgulattırıcısı çocuklar olup, aile büyükleri ikinci sırayı almaktadır. Oranlara göre, çocuklar ve ebeveynler dışındaki erkeklerin daha büyük çekinceleri bulunmaktadır.

## **Evlenirken Boşanmayı Düşünmek ve Boşanma Sonrası Destek**

Katılımcıların 89,7(%)’si evlenirken, boşanabileceklerinin akıllarına dahi gelmediğini ortaya koyarken, 10,3 (%)’ü boşanma ihtimalini düşündüklerini söylemektedir.

Boşanma sonrasında sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunu dile getirenlerin oranı %89,1 iken, uzman desteğine başvuranların oranı %19,2’dir. Uzmandan ruhsal destek alanların çoğunun sosyal destek de aldıkları görülmektedir. Sosyal destek aldığını ifade edenlerin 58,7’si kadın, 41,3’ü erkektir. Psikolojik desteği uzmandan alan kişilerin ise 52,4’ünün kadın, 47,4’ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Evliliklerini sonlandırmakta olan ya da boşanan bireylerin yakın çevrelerinden duygusal destek aldıklarını fakat uzman desteğine başvurmayı çok fazla tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

Hiçbir destek almadığını ifade edenlerin oranı % 0,9’dur. Hiçbir destek almamaktan kastedilenin, sosyal desteğe de başvurmadan, yaşadığı duygusal sorunları hiç kimse ile paylaşmadan süreci geçirdiğini ifade edenlerdir. Sosyal destek ile ifade edilenin, anne, baba, komşu, arkadaş, akraba gibi uzman olmayan fakat kendilerini iyi tanıyarak, nasihat nitelikli sohbetlerle süreçteki farkındalıklarını artırmak olduğu bu noktada vurgulanmalıdır.

## **“Boşanmış kadın” ve “boşanmış erkek” ifadelerinin kendileri için ne ifade ettiği**

“Boşanmış kadın” ifadesinin katılımcılara ne çağrıştırıyor olabileceğine yönelik soru karşısında, % 20 katılımcının “geçimsiz”, % 10’unun “mağdur”, % 10’unun “zavallı”, % 20’sinin “başarısız”, % 10’unun “problemlı”, % 15’inin “asi”, % 10’unun “uyumsuz” olduğunu söylemesi, % 5’inin ise hiçbir fikrinin olmadığını belirtmesi dikkat çekicidir.

“Boşanmış erkek” ifadesinde % 30 katılımcının “bencil”, %10’unun “özgür”, %8’un “sefil, %17’nin “problemlı”, %23’ün “arayış içinde”, %12’sinin ise “bekâr” ifadelerini kullanması ilginçtir.

Boşanan erkeklerin asi ve zavallı sözcüklerini çağrıştırmaması, buna karşın, boşanmış kadınların da bekâr ve arayış içinde şeklinde tanımlanmamaları toplumsal cinsiyete dayalı cinsiyet rollerinden kaynakladığı düşünülebilmektedir.

## **TARTIŞMA**

Bulgulardan ortaya çıkan en önemli tartışma konularından biri, bireylerin evlenmeyi tercih ettikleri fakat sürdürme konusunda sorunlar yaşamakta olduklarıdır. Son 8 yılda Kıbrıs’ın kuzeyinde kurulan evliliklerin yarısından fazlasının boşanma ile sonuçlanması, buna karşın evlenme oranlarının giderek artan bir eğilim içinde olmasından anlaşılmaktadır. Evlilikteki tatminin aslında yaşamdaki tatmin ile yakından ilişkili olduğu düşünülecek olursa (Yıldız & Baytemir 2016), evlilik ve boşanmaya kadar geçen süreçteki huzursuzlukların bireyler ve toplum açısından önemini kavramak kolaylaşacaktır. Çünkü, toplumsal yaşamı da önemli şekilde etkileyen bireyin psikolojik durumunun evlilikteki huzuru ile yakından alakalı olduğunu söylemek hatalı olmayacaktır (Seligman, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi 2000)



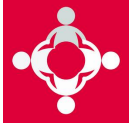
İki birey, farklı aile gelenekleri ve farklı toplumsal alışkanlıklarla geliştirdikleri kişilik örüntülerini aynı çatı altında birleştirmeye çalışırlar. Bunu yaparken, benzeşmeyen pek çok davranış, biliş veya duygulanım, çatışmalara yol açabilir. Başlangıçta, farklı ve hoş gelen bir takım yönelimler, belli bir süreden sonra, çelişen ve çatışma yaratan bir duruma dönüşebilir Birey için ve aile birlikteliği içinde sıkıntılı durumlar yaşanmaya başlanır. Bir kişiyi daha iyi tanımaya başlamak, o kişinin günlük davranışlarındaki değişkenlik derecesini kavramaya ve yorumlamaya başlamak demektir. Bu durum aslında çekici görünen bir takım davranışların süreklilik arz etmediği veya süreklilik göstermesi halinde, kendi prensipleri ve alışkanlıkları ile çelişmeye başlamasına neden olabilir. Gözlemlenen davranış değişikliklerinin dışına çıkılmaya başlandığında, bu değişik davranış, farklı çevresel koşullar atfedilerek açıklanmaya başlanır. Her zaman nezaketli olduğu düşünülen kişi, aniden alışılanın dışında bir tutumla tepki verdiği zaman, bu davranışın nedeni başka koşullara yüklenmeye çalışılabilir. Bunun aslında zannedilenden daha fazla tekrarlandığı fark edildiği zaman ise ilişki ve iletişimin gözden geçirilme gereği açığa çıkar (Cuceloglu,2011).

Araştırmada, evliliğin ilk 10 yılı içerisinde yaşanan boşanmaların daha sık gerçekleştiği görülmektedir. Evliliğin ilk 5 yılında boşanmaların en yüksek orana ulaştığı araştırmanın bulguları arasındadır. Evli olmak, genel olarak bireyleri mutlu eden bir eylem olarak görülür. Buradan evlilik kalitesinin mutlu olmada önemli bir faktör olduğu anlaşılmalıdır. Evliliğin ilişkisinin kötü gitmesi durumunda bireylerin mutsuzluğu söz konusu olup, eşler arasındaki uyum önem kazanmaktadır. Bu durum, ilk 5 yıllık süreç içinde evliliklerin bitmesinin uyumu yakalamak konusundaki umutsuzluk olabileceğini akıllara getirmektedir (Seligman 2007).

Araştırmada “flörtle evlilik” yapanlarda boşanma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü adaylar bu süreçte olayları duygusal değerlendirmekte ve gerçek karakterlerini yansıtmamaktadırlar. Oysa evlenecek kişilerin, eş adayını yeterince tanınması, ailelerinin tecrübe ve öngörülerini dikkate almaları, ailelerin karşılıklı birbirlerini tanımaları, evlenecek kadın ve erkeğin karakterlerini bilmeleri, evliliğin sıhhatli olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, flört sonrası evliliklerdeki boşanmaların arabulucular veya görücü usûlü evlenmelere göre daha sıklıkla boşanmaya gitmesi gerçeği şaşırtıcı olarak kabul edilebilmektedir (Celenk & Vijver 2013). Ki bu araştırma da bunu doğrular niteliktedir.

Boşandığı evliliğini çekirdek aile olarak tanımlayan bireylerin geniş aile yapısındaki çiftlere göre daha çok boşandıkları da dikkat çeken bulgulardandır. Araştırmada yer alan 460 kişiden 400'ünün bitirdiği evliliğinde çekirdek aile şeklinde yaşadığını söylemesi bu sonuca varılmasına neden olmaktadır. Boşanmaya karar verenlerin daha çok kadınların olması da dikkat çekicidir. Kadınların iş yaşamında bulunmalarının ve ekonomik özgürlüğe sahip oluşlarının, evlilikleri ile ilgili kararları vermek konusunda önemli bir etkisi olduğunu düşündürten bu sonuç, sosyal ve ekonomik yaşama dahil olmak konusunda geniş aile kalıbı içerisinde evlilik sürdüren kadınlardan farklı olduğunu açığa çıkarmaktadır (Yıldız & Baytemir 2016).

Kadınların, bilişsel çelişki süreçlerini uzun süre yaşadıkları, araştırma sırasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme süreci notları arasında sıklıkla bulunması dikkat çekmektedir. Boşanmanın toplum tarafından zor kabul gören, yalnızlaşmanın ve belli bir yaş sonrasında evliliğin neredeyse zorunluluk olarak algılandığı bir süreç olması (Aronson et al 2012) nedeniyle “üzücü” bir durum olarak algılanması, sorular arasında, boşanan kadın ve erkeğin kendisini nasıl tanımladığını araştırılan soruya verilen cevaplardan hareketle pozitif bir yargıya sahip olmaması nedeniyle istenmeyen bir durum olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, boşanmaya karar verme süreçlerinde yaşanan bilişsel çelişkilerin mevcudiyetinin farkına varılması çok zor değildir. Bireysel yaşamın sürdürülmesi, varsa çocukların bakımı ve hayatın yeniden şekillendirmekte yaşanacak güçlüklerin boşanma sırasında karar verirken çok etkili olduğu görülmektedir (Monteoliva & Calvo 2012).



Boşanmanın gecikmesini etkileyen faktörler incelendiği zaman, ilk sırayı çocukların aldığı görülmektedir.

Çocuğun ihtiyaçlarının giderilmesi, duygusal beklentilerin karşılanması, kendini güvende hissetmesi, bakımını yaptığı kişiyle kurduğu olumlu ilişki sonucunda çocuk, kendini sevmeye ve onaylanmaya layık görerek önemli olduğunu hissedecek ve aynı zamanda karşısındakileri ve dünyayı da güvenilir ve olumlu bir yer olarak algılayacaktır (Ozguven, 2000).

Boşanma, eşleri ekonomik yönden sarsar, ruhsal yönden örseler; toplumdaki durumlarını etkiler. Çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi ise çok karmaşık sorunlar doğurur. Bu nedenle boşanma, evlilik öncesi özgürlüğe tam bir dönüş veya kurtuluş sayılamaz. Boşanmış eşler üzerinde yapılan bir araştırmada, boşanmış erkeklerde evli erkeklere göre beş kat yüksek oranda, boşanmış kadınlarda da evli kadınlara göre üç kat yüksek oranda ruhsal bozukluk tespit edilmiştir (Jenkins 2000).

Dünya Sağlık Örgütü, çocuklara uygulanan şiddetle ilgili risk etmenleri arasında anne babalarının ayrı yaşıyor olmasını ilk sıralarda yer vermiştir (Kutlu ve ark. 2007). Gerek okullarda, gerekse sosyal hizmet kurumlarında problemlili çocukların boşanmış aile çocuklarının sayısına yönelik Kıbrıs'ın kuzeyinde henüz kapsamlı araştırmalar yapılmamakla birlikte, bu alanda dünyada gerçekleştirilen araştırmaların bunu doğrulayanların sayısının fazlalığı bilinmektedir (Senturk 2004).

Boşanmış bireylerin boşanmanın hemen sonrasında uzman desteği almak yerine bu süreci daha çok sosyal çevreleri ile aşmaya çalıştıkları görülmektedir. Yardıma gereksinim duyduğunu belirten kadın sayısının erkek sayısından daha çok olduğu da dikkati çeken bulgular arasındadır. Daha çok kadınların boşanmaya karar veren taraf olup, desteğe daha çok ihtiyaç duyanların da kadınlar olmasının bilişsel çelişkiyi akla getirmektedir. Çünkü karar verdiği ve yaşamı için çizdiği yolda yaşayacağı çatışmalar ile baş etme çabası onun tutarlı bilişe ulaşmak konusundaki çabası ile ilişkilendirilebilir.

Boşanan bireylerin, boşanma sürecini ve hemen sonrasında, bu süreçte yaşanan zorlukların aşılması için, yardım alınması gereken bir süreç olarak gördükleri açıktır. Geleneksel etkenlerin sürmekte olduğu, boşanmanın halen hayretle karşılandığı ve erkek egemen bir toplumda kadının statüsünün boşanma ile birlikte değerlendirildiği bir toplumda evlenme ve boşanma arasında yaşanan bilişsel çelişkinin önemi; bunun bireyleri nasıl etkilediği bu aşamada ortaya çıkmaktadır.

## SONUÇ

Kıbrıs'ın kuzeyinde, evlenme ve boşanma oranlarının elde edildiği resmi istatistiksel verilerden, basılı medyanın ortaya koyduğu datalardan, toplumsal yaşama dair gözlemlerden ve psikolojik danışmanlık tecrübelerinden elde edilen bulgular, evlilik kurumunun bir dönüşüm geçirmekte olduğunu düşündürmektedir. Son sekiz yıllık verilerin de evlilik kurumunun kalıcılığı konusunda bir sorun olduğunu doğrular niteliktedir. Toplumsal yaşamın yapı taşlarından birisi olan aile kurumunun nasıl bir evrimsel süreç içerisinde olduğunun sorgulanmasını gerekliliği bu aşamada dikkat çekmektedir. Evlilik özellikle bireyleri etkileyen ve bireylerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak yaşamlarını biçimlendiren bir kurumdur.

Gerçekten de, son yıllarda, Kıbrıs'ın kuzeyinde görülmekte olan evlilik oranlarına karşın yaşanan boşanma artışı, evlilik kurumunun nasıl bir değişim geçiriyor olduğu sorularını akıllara getirirken, toplumun evliliğe duyduğu saygıya karşın, yine de boşanmalardaki artışın ne anlama geldiği merak konusu olmuştur. Konunun, bilişsel çelişki kuramı ile birlikte değerlendirilmesinin esas nedeni, aile kurumuna duyulduğu varsayılan saygı, evlenen çift sayısının artış eğilimi; buna karşın boşanmaların yoğun bir şekilde gerçekleşiyor oluşudur. Son 8 yılda toplam 10,346 çiftin evlendiği ve bunların 5933'ünün boşandığı görülmektedir. Son 8 yılda evlenme sayısına oranla %57,35 boşanmanın



gerçekleşmesi, yarıdan fazla evlenmenin boşanma ile sonuçlanıyor olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir (KKTC Aile mahkemesi ve mukayyitlik verileri 2016). Bu durum Kıbrıs'ın kuzeyinde medyada da sıklıkla dile getirilmekte sosyal bir sorun olduğu çeşitli tarihlerde yayınlanan basılı gazetelerde de dikkate getirilmektedir. Bu durum evlilik kurumunun derinlemesine incelenmesinin gerekliliğini akıllara getirerek, bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olmuştur.

Buradan hareketle:

- a. Boşanma evlilik süresi ile yakından alakalı bir olgu olup, evli kalınan süre uzadıkça, boşanmalarda azalma olduğu görülmektedir.
- b. Eğitim durumlarının boşanmaların oranını etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir.
- c. Evlilik öncesi flört, görücü usulü evlenen bireylere oranla boşanma olasılığını artırmaktadır.
- d. Boşanan bireyler yeniden evlenmeye sıcak bakmamaktadırlar.
- e. Kıbrıs'ın kuzeyinde, boşanmış bireyler, bu sürecin desteğe ihtiyaç duyulan bir süreç olduğunu kabul etmektedirler.
- f. Boşanma süreci ve sonrasında yaşanan süreçte, ruhsal destek hizmeti veren uzmanlar yerine sosyal destek tercih edilmektedir.
- g. Boşanmış erkek ve boşanmış kadınlara dair yapılan tanımlamalarda toplumsal cinsiyetlerin önemli etkisi bulunmaktadır. Erkek egemen toplumun izleri bu noktada gözlemlenebilmektedir.
- h. Boşanacak bireylerin ortak çocuklarının bulunması boşanmayı geciktirebilecek bir etkidir.
- i. Boşanacak çiftin ebeveynleri boşanmayı geciktiren etkenler olarak düşünülebilir.
- j. Boşanacak kadının ailesi, boşanmayı, boşanacak erkeklerin yakınlarına göre daha çok geciktirme veya durdurma eğilimi gösterirler.
- k. Bu durum, boşanan bireylerin, evlilik kurumu ile yeniden buluşma tercihlerini azalttığı söylenebilecektir.

## ÖNERİLER

Boşanmaların artışı, sosyolojik, psikolojik ve sosyal psikolojik araştırmaların artırılmasına duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. Buna ek olarak, aile tanımının hem dünyada hem de Kıbrıs'ın kuzeyinde toplumumuz açısından yeniden yapılması gerektiği açıktır.

Evliliğin, ilk yıllarında, özellikle ilk 5 yılı içerisindeki riskin istatistiklere bakılarak açığa çıkmış olması nedeniyle, bu süreçteki çiftlere/ailelere yönelik uzman desteği hizmeti verilmesi için devlet sosyal politikalarını harekete geçirebilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin boşanma sürecinde kadınları daha yoğun olarak etkilediği görülmekte, boşanma sonrasında da benzer bir durum açığa çıkmaktadır. Bu durum, kadınların, yaşamlarını eşit statüde yaşayarak, sosyal anlamdaki eşitliklerini hissetmelerine katkı sağlanacak çalışmalar yapılabilir. Böylece dezavantajlı bir cinsiyet olarak üzerlerinde hissedebilecekleri bilişsel çelişkilerini - özellikle de toplumsal cinsiyetleri açısından - ortadan kaldırarak, daha huzurlu olmalarına katkı sağlanabilir. Boşanmaya karar üzere olan çiftin, ebeveynleri ve akrabalarının özellikle boşanmamak üzere veya boşanmayı geciktirmek üzere bireyleri etkilemeye çalıştığı bulgusundan hareketle, boşanma sonrasında bireyleri asal ve toplumsal olarak nelerin beklediği konusunda toplumsal bir bilinçlendirmenin faydası olabilir. Böylelikle boşanmayı gerçekten isteyen bireylerin yaşamını olumsuz etkileyebilecek bir birlikteliğin sürmesi engellenebilir, ya da olumsuz etkileri giderilebilir.

Bireylerin ailenin önemi, boşanmanın getireceği zararlar konularında bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi önemlidir. Bunu yaparken iki önemli kurumdan yararlanılabilir. Birincisi iletişim araçları ile aileler bilinçlendirilebilir; ikincisi yeni yetişen nesle aile ve aile birlikteliği konusunda iyi bir eğitim verilebilir. Bu sayede gençler ve toplumdaki bireyler ailenin önemi ve topluma kazandıracakları konusundaki biliş düzeylerini artırabilirler.



Aile toplumun çekirdeğidir. Toplumun geleceği, aile bireylerinin sağlıklı ve düzenli ortamlarda yetişmesine bağlıdır. Ailenin sağlıklı ve huzurlu olması, ailenin sağlam temeller üzerine kurulmasıyla ilişkilidir. Eş seçiminde önceliklerin doğru belirlenmesi, evliliğin sevgi, saygı ve yardımlaşma temeli üzerine kurulması, ekonomik ihtiyaçlar ve talepler konusunda fedakârlık yapılması evliliğin devamı açısından önemlidir. Ayrıca mutlu ve huzurlu bir aile için akıl ve dinin önceliklerine dikkat edilmelidir. Boşanmaya karar veren çiftlerin mahkemeye başvurmadan önce aile terapisiyle sorunlarının çözümünün mümkün olup olmadığı konusunda deneme imkanı sağlanmasının, boşanmaların engellenmesinde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece boşanma oranları da azaltılabilir. Bunun evlilik konusundaki yasal prosedür ile desteklenmesi, işleyişin kolaylaşmasına katkı sağlayabilecektir.

Eşlerin birbirleriyle iyi iletişim yolları kurması evliliğin devamı açısından önemlidir. Bunun için sosyal devletin bu anlamdaki önlemleri alması, katkıları sağlaması ve sonuçları belli aralıklarla gözden geçirmesi önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Akdoğan, A 2002. Geleneksel Geniş Aileden Modern Çekirdek Aileye Geçitte Dini Hayattaki Değişim. *Harran Üni. İlahiyat Fak. Dergisi*, III;37.
- Celenk, O & van de Vijver, F J 2013. What makes couples happy? Marital and life satisfaction among ethnic groups in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, XX (X); 1-19.
- Celik, C 2010 Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din-Paradigmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması, *Karadeniz Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 ; 25-35.
- Cetinkaya, S K & Gencdoğan, B 2014. The relationship between marital quality, attitudes towards gender roles and life satisfaction among the married individuals. *Psychology, Society, & Education* 6(2) ; 94-112.
- Ersoy, E 2009. Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği ( Malatya Örneği ). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2) ; 209-230
- Çolakoglu, E T Bademci, H Ö Karadayı F 2015. Determining Effects of Self Concept, Early Maladaptive Schemas, Perceived Parenting Styles on Interpersonal Relationships. *TC. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2015 ; 1+2
- Kır, I 2011. Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10 (36) ; 381-404.
- Jenkins, J.M. 2000. Marital conflict and children's emotions; The Development of an Anger Organization. *Journal of Marriage and The Family*, 62 (8), 723-736
- Kutlu, L et al 2007. Annelere Çocukluklarında Uygulanan Ceza Yöntemleri ile Çocuklarına Uyguladıkları Ceza Yöntemleri Arasındaki İlişki. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8 ; 22-29.
- Newman, Louise K. 2002. "Sex, Gender and Culture: Issues in the Definition, Assesment and Treatment of Gender Identity Disorder", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, V.7 ; 358-367
- Monteoliva, A Garcia, J Calvo, A 2012. Differences between men and women with a dismissing attachment style regarding their attitudes and behaviour in romantic relationships, *International Journal of Psychology*, 47 (5) ; 335-345.
- SCOTT, W Joan 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91:1053-1075.
- Seligman, M. E. P & Csikszentmihalyi, M 2000. Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55(1) ; 5- 14.
- Yıldız, M.A. ve Baytemir, K 2016. Evli Bireylerde Evlilik Doyumu ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracılığı, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1)



- Akınturk T 1996. *Aile Hukuk.*, Ankara p.252.
- Aronson E Wilson T. Akert, R 2012. *Sosyal Psikoloji*, İstanbul: Kaknüs Yayınları (Çev: Akhan Gündüz)
- Battal A 2008. *Bosanma Sebepleri*, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Arastirmalari Genel Mudurlugu & Akademik Dayanisma Arastirma ve Gelistirme Vakfi, Istanbul. s. 21.
- Bilton T Bonnett K Jones P Lawson T Skinner D Stanworth, M Webster A 2009. *Sosyoloji*, Siyasal Kitabevi, Ankara, s. 230.
- Cuceloğlu, D 2011. *Insan Davransı*, Remzi Kitabevi, Istanbul.
- Cagan, K 2011. *Ailenin Islevleri, (Kadir Canatan-Ergün Yıldırım, Aile Sosyolojisi içinde)*, Acilimkitap Yay. Istanbul, s. 89.
- Demirkan SY Ersöz AG Sen RB Ertekin E Sezgin Ö Turgut AM Şehitoğlu N (Arastirma Ekibi) 2009. *Boşanma Nedenleri Arastirması*, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Arastirmalari Genel Müdürlüğü, Ankara, s. 5.
- Festinger, Leon 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press,
- Gökce B 1991. *Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklasim*, Aile Yazilari 4, Başbakanlik Aile Arastirma Kurumu Baskanligi, Ankara, s. 394.
- Kagıtcıbası C Cemalcılar Z 2015. *Dunden Bugune Insan ve Insanlar*, Evrim Yayınevi,İtanbul, 2015.
- Kirik, A.M. 2013. *Gelisen Web Teknolojileri ve Sosyal Medya Bagimliliği, Bulundugu eser: Sosyal Medya Arastirmalari – I "Sosyallesen Birey. Büyükaslan, A., Kirik, A.M. (Ed.)*. Konya: Cizgi Kitabevi.
- Lee, J. W. (Ed). 2005. *Gender Roles*, New York: Nova Science Publishers.Lupton, Deborah. (2002), *Duygusal Yaşanti*, (Çev. M.Cemal), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Ozankaya, Ozer 1979. *Toplumbilimine Giris*, Ank. Ün. Siyasal Bil. Fak. Yay. No: 431, 3. Baskı, Ankara s. 243.
- Özgüven, İ 2000. *Evlilik ve Aile Terapisi*, Pdrem Yay. Ankara, s.5.
- Paçacı İ 2008. Sosyal Hayattaki Değişim Sürecinde İslam Aile Hukuku, Evlenme ve Boşanma Örneği. *İslam Hukuku Arastirmalari Dergisi*, 11 ; 59–92.
- Sayın Ö 1990. *Aile Sosyolojisi Ailenin Toplumdaki Yeri*, Ege Ün. Basımevi, İzmir
- Hayrettin K 2006. *İslâm'da Kadın ve Aile*, Ensar Neşriyat, İstanbul s. 59.
- Seligman, M. E. P. 2007. *Gerçek Mutluluk* (S. Kunt, Çev.). Ankara: HYB Yayınları.
- Şentürk Ü 1977. *Çocuk Haklarını Öğrenmeyi Engelleyen Bir Olgu Olarak Ailenin Parçalanması*, Birinci Sosyal Hizmetler Şurası Kitabı, SHÇEK Yay. Ankara, 2004. s. 192-193.
- Sayın Ö 1991. *Aile İçi İlişkilerin Toplum ve Birey Boyutunda Çözümlemesi*, Aile Yazilari 4, Başbakanlık Aile Arastirma Kurumu Başkanlığı, Ankara, , s. 538.
- Tekeli İ 1977. *Bağımlı Kentleşme*, Mimarlar Odası Yayınları, İstanbul, 1977.
- Tekeli İ 2014. *Kent Kentli Hakları Kentleşme ve Kentsel Dönüşüm*, Tarih Vakfi Yayınları, 2014.
- Tezcan, M 2014. *Sosyolojiye Giriş*, Anı Yay. Ankara, s. 135
- Türkdoğan O 2014. *Sosyal Hareketlerin Sosyolojisi*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2014
- Zimmerman, CC 1990. *Yeni Sosyoloji Dersleri*, Çev. A.Kurtkan, İstanbul, 1964, s. 264; Nakleden, Yümni, Sezen, Sosyoloji ve Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar, İfav Yay. İstanbul s. 117.



Yıldırım ve Şimşek 2005

Imamoğlu S 2008. *Genç Yetiskinlikte Kisilerarası Iliskilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algisi Acısından Incelenmesi*. Ph. D. Thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Celen, Mehmet “Turkiye’de Bosanma Olgusu ve Bosanma Cesitleri”, [www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/.../turkiyede-bosanma.pdf](http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/.../turkiyede-bosanma.pdf).(10.04.2014).

Evlenme ve Bosanma Istatistikleri, KKTC Aile Mahkemesi Kayıtları, 2016.

Yılmaz, Tuncay ve Fidan, Fatma. “Kadın Açısından Boşanma: Bir Başlangıç mı? Yoksa Son mu?”, [cws.emu.edu.tr/...Tuncay%20YILMAZ%20&%20%20Fatma%20FiDAN.pdf](http://cws.emu.edu.tr/...Tuncay%20YILMAZ%20&%20%20Fatma%20FiDAN.pdf).

## Extended Abstract

Factors such as industrialization, urbanization and technological developments, have also affected the family establishment as well as other institutions. The change in structure, function and roles of the family has brought along some social influences. The increase in the divorce rate is one of them. There are many factors that affect divorce. Divorce in North of Cyprus according to tradition and customs is an undesirable phenomenon, but it has been increasing in the last 8 years. Children are the most affected population from the divorces. The future of society depends on the children growing up in healthy and organized environments. The well-being and peacefulness of the family is related to the establishment of the family on solid foundations. For this reason it is important to know that divorce is not just a phenomenon affecting the divorced couple, it is a social phenomenon that will also affect the future of society. In this research, the transition from the traditional large family to the nuclear family is compared by evaluating by the the divorce problem. The information obtained from the field related to the topic and the findings obtained from the semi-structured interviews with 460 individuals who have had divorce at least once are discussed with the quantitative and qualitative observation data and evaluated with the Cognitive Contradiction theory. It is emphasized how the cognitive contradictions of the individuals constituting the family influence the family. It also looked at how individuals in the family were affected. It is also examined who decides to divorce. In the process of deciding to divorce, the factors that could be effective were tried to be revealed. Findings about the causes, processes and consequences of divorce have been identified. An attempt has been made to reveal the angles of looking at remarried individuals. It has been tried to examine how divorced individuals evaluate remarriage and how they feel about it. It is tried to examine how increases of divorce affected society. The fate of the divorce is influencing the society is a factor emphasized by many researches. For this reason, the situation in North Cyprus has been tried to be determined. After the causes and consequences have been determined, it has been attempted to provide a prediction as to what needs may be needed so that the effects on the social structure are not adversely affected. Defending the necessity of socio-psychological researches in society, the research emphasizes that the support of the state is essential. It is clear that the individuals in the divorce process (women, men, children) need to work to find out what their needs are, what lies between their fears and what their needs are. A healthy social future is possible with individuals who can grow up healthy. A healthy person does not mean only an individual who is physically healthy. At the same time, healthy feelings require positively fed individuals. By drawing attention to the increase in divorce rates, it is aimed to reveal the prevalence of family members for the existence of healthy individuals. It is important to draw attention to this issue and to increase interest in the subject. Findings clearly show the importance of both qualitative and quantitative findings and it is note worthy that divorce rates are increasing.





## İLKÖĞRETİM SEVİYESİNDE ÖZEL EĞİTİM İLİŞKİLİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ

### PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES RELATED TO SPECIAL EDUCATION AT PRIMARY EDUCATION LEVEL

Yrd. Doç. Dr. Gül Kahveci

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü,  
Gemikonağı-KKTC  
[gkahveci@eul.edu.tr](mailto:gkahveci@eul.edu.tr)

#### Özet

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri (PDRH); Gelişimsel geriliği olan çocukların da içinde olduğu okullardaki sistematik ve profesyonel bir psikolojik yardım hizmetidir. PDRH, okul ortamındaki tüm çocukların davranış ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için olumlu davranış desteği ve davranışsal konsültasyon gibi ilave sistemler gerektiren kapsamlı gelişimsel rehberlik modelleriyle çalışabilir. Öğrencilerin davranış problemlerini azaltmayı ve onları riskli davranışlardan uzak tutmayı amaçlamak, olumlu davranış destek programının ilk ana hedefidir. İkinci grup için amaç bu grubun üçüncü gruba girmelerini çocukları tanıyarak ve onlara gerekli desteği vererek engellemektir ve nihayetinde son grupta özel eğitim gerektiren öğrencilere bireyselleştirilmiş olacak şekilde bire bir destek verilir.

**Anahtar Kelimeler:**Özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik, ilköğretim düzeyi

#### Abstract

Psychological Counseling and Guidance Services (PCGS); is a systematic and professional psychological help service in schools including children who have developmental disabilities. PCGS can work with the comprehensive developmental guidance model which requires additional systems like positive behavior support and behavior consultation to meet behavior and social needs of all the children in school environment. One of the main objectives of positive behavior support program, which aims to reduce students' behavior problems and to keep them away from risky behaviors. In the second group prevent them from entering the third group, trying to identify them, giving them the necessary support and finally in the last group, there are students who need individualized special education on one to one bases.

**Key words:** Special education, psychological counseling and guidance, education at primary education level

#### Giriş

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri; bireyin kendini tanıması, anlaması, sahip olduğu gizil güçleri keşfetmesi, geliştirmesi ve bulunduğu topluma aktif uyum yaparak kendini gerçekleştirmesi için sürdürülen sistematik ve profesyonel bir psikolojik yardım hizmetleridir. Bu yardım okul bazında düşünüldüğünde kaynaştırma programında yer alan farklı gelişen çocukları da kapsamaktadır. Kaynaştırma adı verilen uygulamada, herhangi bir nedenle yetersizlikten etkilenen ve özel gereksinimleri olan bireylerin destek eğitim hizmetlerinden de yararlanarak normal akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri sağlamaktadır (Aral, 2011). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İlköğretim seviyesindeki okul uygulamalarını iki temel hizmet verme yapısında sunmak mümkündür. Bunlar geleneksel ve kapsamlı hizmet modelleridir. 1950'li yıllardan beridir sürdürülen geleneksel model, rehberlik hizmetlerini daha çok “düzeltici” ve “çare bulucu” bir işlevle uygulama eğilimi içinde olmuştur (Kepçeoğlu, 1994). Alanın çok geniş olmasına rağmen verilen hizmetler kriz odaklı ve okulda, sadece sorun yaratan, problemliyuumsuz ve başarısız olan çocukların sorunlarına çare bulucu olacak şekilde sınırlı kalmıştır. 1960'dan sonra kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Şura çalışmalarında özellikle “Yöneltme” hizmetleri esas eksen olmak üzere rehberlik anlayışı ve hizmetlerine yer verildiği görülmektedir. Bu anlayışla 9. Sınıflar için gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan programlara yönlendirilip yerleştirilmesi, yatay ve dikey geçişlerin yapılması gibi kurallar ile rehberlik anlayışına uygun bir düzenlemeye geçilmiş bununla birlikte görev sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna verilmiştir (Doğan, 1996).

PDR alanında lisans programlarının açılması 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Okul Psikologluğu ve Rehberlik” programı ile başlamıştır. 1982 yılında toplanan XI. Şura kararları da “Eğitimde Rehberlik” alanını bir uzmanlık alanı olarak ele alması ve bu alanda çalışacaklara



verilecek olan unvanın “Okul Danışmanı” olarak belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim programları, yapılandırmacılık ve kapsamlı gelişimsel rehberlik yaklaşımı ile yeniden düzenlenmiştir. 14.07.2005 tarihli 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile ilköğretim okulları haftalık ders programı çizelgesinde “Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler” için (1-8. sınıf) zorunlu ders saati ayrılmıştır. 2006 yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumları “Sınıf Rehberlik Programı” uygulamaya sokuldu. Böylece hem öğretim programları içine kaynaştırılmış olarak “rehberlik kazanımları”na yer verilmiş, hem de gelişimsel yaklaşıma uygun programlar yürürlüğe konmuştur (Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011). 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” kabul edilerek yürürlüğe girmiştir (Yeşilyaprak, 2009). Program hazırlanırken kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları esas alınmıştır ve ilk ve ortaöğretimde her yeterlik alanına yönelik etkinlikleri içermektedir (İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İhtisas Komisyonu, 2006). Özellikle 2007 sonrasında geleneksel anlayıştan uzaklaşan paradigma değişiminin Türkiye’de de yavaş yavaş kapsamlı rehberlik program modelinin yerleşmeye başladığını söylemek mümkündür.

Kapsamlı rehberlik program modeli, rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerinin anaokulundan başlayarak kapsamlı ve sistematik bir şekilde planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden ibarettir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik modelinin geleneksel modellere göre bireyin gelişimsel ihtiyaçlarının ön planda olması, eğitim sürecinin bütünleyen bir parça olması, farklı gelişen çocukların da içinde olduğu tüm öğrencilere yönelik olması, düzenli ve planlı bir müfredata sahip olması, tüm okul personelinin PDR sürecine katılımını ve ekip çalışmasını gerektirmesi gibi bazı üstünlükleri vardır (Külahoğlu, 2001). Ayrıca gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte psikolojik danışmanların rolleri altıya çıkmıştır. Bunlar: Bireysel danışma, küçük grup danışması, sınıf rehberliği, akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyondur (Myrick, 1997).

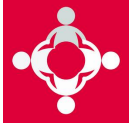
Okullarda verilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerini okul öncesinin de içinde olduğu ilköğretim seviyesi olarak ele alırsak özel gereksinimli, farklı gelişen çocukların en çok desteğe ihtiyaç gösterdiği eğitim aralığını da belirlemiş oluruz. Okul öncesi dönemde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri her çocuk gibi özel eğitime ihtiyaç gösteren çocukların da ilköğretime yeni adım atması, okul ile ilişkili ilk olumlu veya olumsuz tutumların oluşması ve bu tutumların ileriki öğrenim yaşamına genelleme riskinin olması nedeni ile oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu dönemde verilen hizmetler arasında olumlu benlik bilincini ve sosyal/duygusal gelişimi destekleme, iletişim becerilerini geliştirme ön sırada sayabilir. Diğer önemli noktalar arasında çocukların dış kontrolden iç kontrol odağına doğru yumuşak bir geçiş yaparak olgunlaşmalarına, kendini kontrol yeterliğini kazanmalarına destek vermedir. Verilen destek hizmetleri arasında ilgilerini açığa çıkarma, kişiye özel ruhsal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını tanımlama, farklılıklara ve diğerlerinin haklarına saygı bilincini geliştirme, yaratıcılığı ve estetik algıyı desteklemeyi örnek olarak gösterebiliriz. Ayrıca çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal özelliklerini tanıma, farklılıkları fark etme ve saygı gösterme, aile sisteminde yerinin farkında olma, işbirliği davranışları göstererek başkaları ile etkileşimde bulunma, cezaların türlerinin farkında olma, uygun olan ve olmayan dokunuşlar arasındaki farkı bilme, verilmesi zor kararları tanımlama da üzerinde durulması gereken destek hizmetleri arasında sayılmaktadır. Diğer taraftan birinci sınıfa başlamadan önce çocukların olumlu olumsuz duygu yaratan durumları ve bu duygularla başa çıkma yollarını bilme, insanları ve hoşlandıkları etkinlikleri tanıma gibi becerilerde de destek olunması önemli bir noktayı oluşturur. Toplum, okul ve evde farklı çalışma durumlarını irdelendiğinde çocukların çalışmayı tanımlama, hata yapmanın öğrenmenin parçası olduğunu bilme, birinci sınıfın nasıl olacağını ve beklentilerini belirtme gibi konularda da destek hizmetinin sunulması gerekmektedir (Hohenshil ve Humes, 1988, Bulut, 2007, Serin, Özbaş ve Serin, 2012, Hohenshil ve Hohenshil, 1989, Hohenshil ve Brown, 1991).



İlköğretimde Sınıf Rehberlik Programları ile verilen destek hizmette öğrencilerin; okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları, potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları, kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri, başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri, topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri, hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri, eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır. Uygulamada 7 yeterlik alanı bulunmakta ve farklı gelişen çocukların da içinde olduğu tüm öğrencileri kapsamaktadır. Bunlar: Okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişimdir. Eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlar nasıl birbiri ile ilişki içinde ve tam olarak birbirinden soyutlanamaz ise söz konusu yeterlik alanları da birbiri ile ilişkilidir ve birbirinden tam olarak soyutlanamaz (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, Mutluoğlu, Serin, 2010). Myrick (1997)'e göre, psikolojik danışmanların geleneksel olarak üç rolü vardır: Psikolojik danışma, konsültasyon ve koordinasyon. Bu roller gereği psikolojik danışman öğrencilerde görülen problem davranışlarla baş etmede öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmaktadır. Böyle bir çalışmada Atıcı (2006) psikolojik danışmanlar ile sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıftaki öğrencilerin davranış problemleriyle baş etme konusundaki görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırmada ilköğretim düzeyinde görev yapan altı okul psikolojik danışmanı ve bu okullarda görevli 16 öğretmen ile görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşme verilerinin analiz edilmesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Psikolojik danışmanlar öğretmenlerin; sınıf içi uyumsuzluk, aşırı hareketlilik, arkadaşlarını rahatsız etme, söz almadan konuşma, dikkat dağınıklığı, öğretmene saygısızlık ve asi davranışlar, küfürlü konuşmalar, ders dışı davranışlar, okul korkusu, yalan söyleme, hırsızlık, pasiflik, tırnak yeme, kekemelik, altını ıslatma gibi sorunlar için kendilerine başvurduklarını; bu sorunların çözümünde öğretmenle görüşme, öğrenciyle bireysel görüşme, anne babayla görüşme, aile ve öğrenciyle birlikte görüşme, öğretmene önerilerde bulunma, aile ve öğretmenlere yönelik seminer çalışmaları düzenleme, grup rehberliği gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise sınıflarında derse ilgisizlik, söz almadan konuşma, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü, dalga geçme, lakap takma, saldırganlık, kendine güvensizlik, küfretme, altını ıslatma, dikkat çekici davranışlarda bulunma gibi sorunlarla karşılaştıklarını; bu sorunların bazılarını kendileri öğrenciyle konuşma yoluyla çözdüklerini, bazıları için ise bazen öğrenciyi danışmana gönderdiklerini, bazen de danışmandan ne yapacakları konusunda bilgi aldıklarını ve önerilerini uyguladıklarını, aile ile görüştiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen-danışman işbirliği öğretmen ve danışmanlar tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

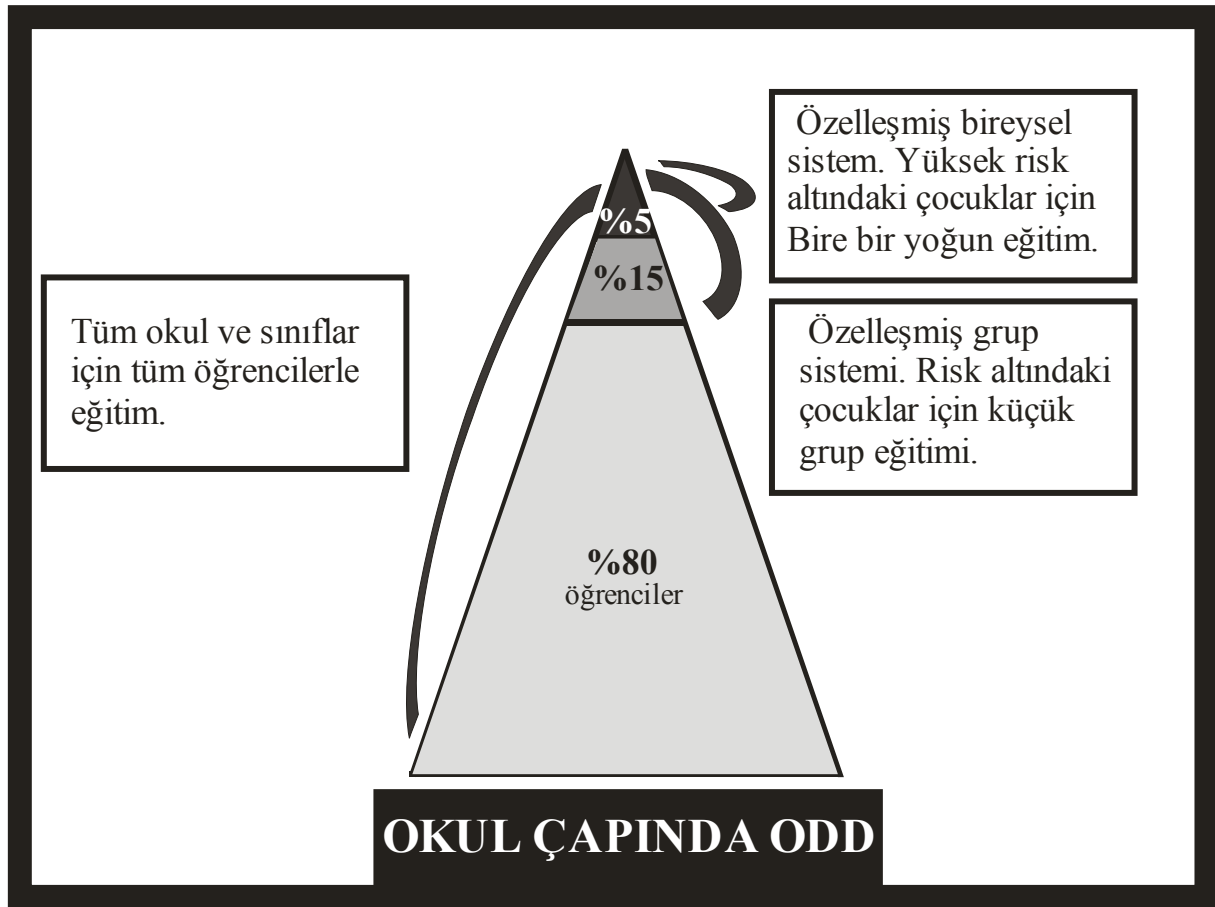
Kaynaştırma uygulamaları dahilinde farklı gelişen çocukların da içinde buldukları tüm okul sisteminde okul psikolojik danışmanlarının önde gelen görevlerinden biri de davranış yönetimi konusunda konsültasyon yapmaktır. Her ne kadar davranış problemi yaşayan çocukların sınıf kontrolünde psikolojik danışmanların doğrudan sorumlulukları olmasa da özellikle göreve yeni başlayan, deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerini oluşturmalarında ve bunu gözden geçirmelerinde okul psikolojik danışmanlarının bilgisi oldukça değerlidir (Martin ve Baldwin, 1996; Serin, Özbek ve Serin, 2012). Desteğin değerli olması sınıf içinde etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin gerekliliğidir ve bu durum davranış problemleri ile etkin şekilde baş etme önkoşulunu ortaya çıkarır (Hovland ve Smaby, 1996). Böylece öğrenmelerin maksimum seviyede gerçekleştiği olumlu öğrenme atmosferi yaratılmış olur.

Okul psikolojik danışmanları davranış yönetimi konusunda öğretmenlere konsültasyon hizmeti verme gibi bir rol üstlenmişlerdir (Benshoff, Poidevant ve Cashwell, 1994). Danışmanlar konsültasyon ilişkisi (Martin ve Baldwin, 1996) içinde okuldaki öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapmakta ve onlara yönelik eğitim seminerleri düzenlemektedirler (Borders ve Drury, 1992; Bulut, Serin ve Aydınoglu, 2013). Konsültasyon hizmetinden yararlanan öğretmenlerin de öğrencileriyle daha olumlu bir iletişim kurdukları vurgulanmaktadır (Conoley ve Conoley, 1981).

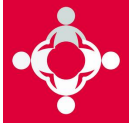


Tüm okul çalışanlarının işbirliği içinde gerçekleştirilen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri günümüzde piramit modeli ile temsil edilmektedir. Günümüzde öğrencilerin davranış problemlerinin azaltılması ve olumlu davranış becerilerinin geliştirilmesi için okul genelinde yürütülecek çalışmalarda tüm okul çalışanlarının yer aldığı işbirlikçi yaklaşım giderek hızla yayılmaktadır. Bu akım ile olumlu davranış değiştirme süreçlerinden, tek bir öğrenciye odaklanan yaklaşımlardan, tüm sınıfın veya tüm okulun ihtiyaçlarını karşılamaya geçiş yapan sürece doğru kayılmaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

## Şekil 1.1. Okul Çapında Olumlu Davranış Değiştirme (ODD) Süreci



Ortalama bir eğitim kurumunda kayıtlı olan öğrencilerin büyük kısmını genel olarak kurallara uyan, kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiren ve kronik davranış problemleri olmayan öğrenciler oluşturur. Ortalama bir okulda, bu kategoriye giren öğrencilerin oranının yaklaşık %80 olduğu tahmin edilmektedir. Öğrencileri davranış problemlerini azaltmayı hedefleyen bu programın temel hedeflerinden biri, bu öğrencilerin davranış problemlerinden uzak kalmasını sağlayıcı önlemlerin alınması ve riskli davranışlardan uzak kalabilmelerini sağlamaktır. Bu gruba verilen hizmet, sosyal becerilerin bir akademik beceri gibi öğretilmesi ve ardından hem bireysel hem de okul çapında pikniğe, sinemaya gitmek gibi pekiştirme fırsatlarının verilmesidir. Olumsuz davranışların görüldüğü durumlarda da öğrenciye eğitici geri dönütler verilerek daha sonraki uygun davranışları izlenerek pekiştirme fırsatları yaratılır. Olumlu gelişmeler eve gönderilen bilgi içerikli formlar ile aile ile paylaşılarak öğrenilen yeni olumlu davranışların genellemesi sağlanır. Okuldaki davranış problemleri gösterme riski taşıyan öğrenciler ki bunların arasında farklı gelişen çocuklar da vardır, bu grup piramitte ikinci bölgeyi oluşturur. İkinci grupta yer alan öğrencilerin oranı yaklaşık %15 civarındadır. Bu grupta yer alan öğrencilerle kıyaslandıklarında nispeten daha az sorunlu olan ilk gruptaki



öğrencilerden bazılarının gerekli önlemler alınmadığında riskli gruba girme olasılıkları vardır. Bu öğrenciler için temel hedef, onları tanımaya çalışarak, gerekli desteği vererek ve takip ederek okuldaki sorunların çekirdeğini oluşturan üçüncü gruba girmelerini engellemektir. Tüm okul çalışanları ikinci grupta yer alan öğrencilerin sergiledikleri olumlu davranışları teşvik ederek, gerektiğinde ödüllendirerek, kısacası olumlu davranışlarını pekiştirerek istenmeyen davranışlarını azaltmayı amaçlarlar. Grupta ise kronik davranış problemleri gösteren, birebir yoğun özel eğitim desteği alması gereken farklı gelişen ve özel eğitime ihtiyaç gösteren öğrenciler vardır. Bu seviyede sağaltımda işlevsel analiz süreçlerinden ve uygulamalı davranış analizi gibi bireyselleştirilmiş davranış değiştirme yöntemlerinden ve akademik beceri öğretim programlarından yararlanılır. Bu grupta psikolojik danışman konsültasyon hizmetlerini özel eğitim öğretmeni ve aileyi yanına alarak birleştirilmiş davranışsal konsültasyon şeklinde sürdürür. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonu (BDK); çocukların akademik, sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarının aile ve öğretmenle birlikte belirlenerek, müdahale planının oluşturulduğu ve karşılıklı paylaşılmış sorumluluğun üstlenildiği yapılandırılmış hizmet verme yoludur (Sheridan, Kratochwill, ve Bergan, 1996). Tüm süreç psikolojik danışmanın önderliğinde sürdürülür. Piramit modeli ile açıklanan olumlu davranış değiştirme sistemi Türkiye’de güvenli okul uygulamalarının da içinde yer almaktadır. Yaklaşım sadece bir dizi davranış değiştirme çalışmalarından oluşmamaktadır, aynı zamanda uygulamada dört anahtar özelliğin dengeli şekilde birleştirilmesini de gerektirmektedir; a) öğrenciler, aileleri ve öğretmenler için sosyal olarak önemli sonuçların net şekilde ortaya konması, b) araştırmalarda desteklenen güvenilir ve etkili yöntemlerin uygulanması, c) karar verme sürecinde verilerden ve kayıtlardan yararlanılması, d) uygulamaların doğru yapıldığı sistemlerden yararlanma önemlidir. Böylelikle öğrencinin içinde bulunduğu çevre içinde hem öğrenci hem de öğrenci ile ilişkili bireyler üzerinde akademik ve sosyal açılardan olumlu değişimlerin gerçekleşmiş olduğu ifade edilmektedir (Sugai ve Lewis, 1999). Öğrencinin içinde yaşadığı sınıf, okul bahçesi, yemekhane, ev ve yakın ve uzak çevresi gibi her alt ekosistemdeki katkı birleştirilmiş konsültasyon süreçlerinin yapısı içinde uygulamaya konur.

Birleştirilmiş konsültasyon uygulaması içinde psikolojik danışman okuldaki tüm öğretmenlerin kullanabileceği bazı disiplin yaklaşımlarını grup çalışmaları ve seminerler şeklinde öğretmenlere anlatabilir. Örneğin, Glasser’in (1986, 1992) problem çözme yaklaşımı, Dreikurs’un (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982) sosyal disiplin modeli, atılgan disiplin (Canter ve Canter, 1992; Serin ve Derin, 2008) ve çatışma çözme yaklaşımları (Jones ve Jones, 1998) bu seminerlerde ele alınabilir. Bu eğitimler sırasında mümkün olduğu kadar uygulamaya ağırlık verilmeli, sınıfta olabilecek bazı davranış problemlerinin çözümü yukarıda adı geçen yaklaşımlar kullanılarak ve rol oynama tekniğinden de yararlanılarak gösterilmelidir. Kısacası danışman ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar konusunda konsültasyon ilişkisi içinde yaptıkları çalışmalar daha düzenli ve sistemli hale getirilmelidir. Böylece, öğrenciler için daha olumlu ve etkili bir öğrenme ortamı öğretmenler için de daha az sorunlu bir sınıf çevresi oluşturmak mümkün olacaktır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu sistem içinde psikolojik danışman tüm okul çalışanlarına ve öğrencilerine konsültasyon hizmeti vererek yönetici, eğitici, yönlendirici, birleştirici, motive edici bir görev üstlenir. Öğrencilerin davranış ve akademik durumlarından tüm okul çalışanları paylaşılmış sorumluluklarının farkında olarak psikolojik danışmanın liderliğinde tek ve birleşmiş bir takım çalışması içinde farklı gelişen çocuklarında içinde olduğu tüm öğrencilere destek verirler. Sonuç olarak özel eğitimde psikolojik rehberlik ve danışmanlık açısından bakıldığında, kapsamlı model, okul psikolojik danışmasındaki geleneksel anlayışı yıkıp, yerine yeni bir paradigma oluşturmayı hedeflemektedir.



## KAYNAKLAR

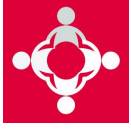
- Aral, N. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- ASCA. (2005). The ASCA national model: A framework for school counseling programs (2nd ed.). Alexandria, VA: American School Counseling Association
- Aysan, F., & Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Borders, L. D., ve Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 70, 487-498.
- Benshoff, J. M., Poidevant, J. M. ve Cashwell, C. S. (1994). School discipline programs: Issues and implications for school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, 163-169
- Bulut-Serin N, Genç H.(2011). The effects of anger management education on the anger management skills of adolescents. *Education and Science*; 36:236-254.
- Bulut Serin, N., & Aydınoglu, N. (2013). Investigation of life satisfaction predictors of school counsellors. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 53/A p.345-360
- Doğan, S. (1996). Türkiye’de Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanında Meslek Kimliğinin Gelişimi Ve Bazı Sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7, 32-44.
- Conoley, J. C. ve Conoley, C. W. (1981). Toward prescriptive consultation. (Ed: J. C. Conoley ve C. W. Conoley) *Consultation in Schools*. New York: Academic Press.
- Canter, L. ve Canter, M. (1992). Assertive discipline: Santa Monica, CA: Canter and Associates.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. ve Pepper, F. C. (1982). Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques. (2nd Edition) New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1992). The quality school: Managing students without coercion. (2nd Edition) New York: Harper and Row.
- Hohenshil, T. H., & Humes, C. W. (1988). Preschool assessment: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66, 251-252.
- Hohenshil, T. H., & Hohenshil, S. B. (1989). Preschool counseling. *Journal of Counseling and Development*, 67, 430-431. 482
- Hohenshil, T. H. & Brown, M. B. (1991). Public school counseling services for prekindergarten children. *Elementary School Guidance & Counseling*. 26 (1) p4-12
- Hovland, L. ve Smaby, M. H. (1996). At-risk children: Problems and interventions. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 1, 43-52
- İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İhtisas Komisyonu (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı. T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü [www.meb.gov.tr/baglanti/index\\_alfabetik.asp](http://www.meb.gov.tr/baglanti/index_alfabetik.asp) adresinden 15.07.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Jones, V. F., ve Jones, L. S. (1998). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (5th edn.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kepeçoğlu, M. (1994). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
- Külahoğlu, Ş. (2001). Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 107-113.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 107-113.
- Mutluoğlu, S., Bulut Serin, N. (2010). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Sosyo -Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kuzey Kıbrıs Örnekleme). International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, Antalya. S:858-864
- Myrick, D.R. (1997). Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach, Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Serin, N., B. & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler[The factors affecting primary school students' perceptions of interpersonal problem solving skills and the levels of locus of control], *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1),1-18
- Serin, N. B., Ozbulak, B. E., & Serin, O. (2012). The Relationships Among Negative Thoughts, Problem Solving and Social Skills of School Psychological Consultants. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49 A), 67-82
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). Conjoint behavioral consultation: A procedural manual. New York: Plenum.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(3), 130-135.
- Sugai, G., & Lewis, T. J. (1999). Developing positive behavioral support systems. In G. Sugai & T. J. Lewis (Eds.), *Developing positive behavioral support for students with challenging behaviors* (pp. 15-23). Alexandria, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.



- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 51-60.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42:1, 193-213

## Extended Abstract

Psychological Counseling and Guidance Services (PCGS); is a systematic and professional psychological help service which is carried out for the self to recognize, to understand, to discover, to develop. This assistance includes children who have developmental disabilities in the inclusion programs or special education classes. PCGS can offer schooling at the elementary level in two basic services. These are traditional and comprehensive service models. The traditional model, which has been going on since the 1950s, tends to implement guidance services more as a ‘corrective’ and ‘remedy’ function (Kepçeoğlu, 1994). On the other hand comprehensive guidance consists of planning, developing, implementing and evaluating the program model, guidance and counseling activities in a comprehensive and systematic way starting from kindergarten. The comprehensive developmental guidance model requires that the developmental needs of the individual have a special priority and the education process is an integral part, that they have a regular and planned curriculum. PCGS in primary schools including kindergarten can function to give support for children who need special education, just like every typically developed child. Positive self-awareness and support for social / emotional development and communication skills development can be regarded as the most important services in this period. Among other important points is the support for children to acquire self-control ability to become mature by making a smooth transition from having an external control locus to internal control locus. We can illustrate the importance of promoting creativity and aesthetic perception, identifying the specific spiritual, social and physical needs of individuals, developing awareness of differences and respect for others' rights. It is also important to recognize children's physical, mental and emotional characteristics, to recognize and respect differences, to be aware of their place in the family system, to interact with others by showing cooperative behaviors, to be aware of the types of punishment, to know the difference between appropriate and non-appropriate are also need to be addressed. PCGS in primary schools can be represented by the pyramid model. Today, the collaborative work of all school staff is increasingly spreading throughout the school-wide efforts to reduce the behavioral problems of students and to develop positive behavioral skills (Sugai and Horner, 2002). Most of the students enrolled in an average educational institution are generally students who meet the rules, fulfill their expected responsibilities and do not have chronic behavior problems. It is estimated that in an average school there is about 80% of the students entering this category. One of the main objectives of this program, which aims to reduce students’ behavior problems, is to take measures to prevent these students from performing behavioral problems and to keep them away from risky behaviors. When negative behaviors are seen, students are given educational feedbacks and opportunities for reinforcement after following the appropriate behaviors. Students who are at risk of showing behavioral problems at school, including children who have mild disabilities, this group constitutes the second region of the pyramid. The proportion of the students in the second group is around 15%. Some of the students in the first group, which are relatively less problematic compared to the students in this group, are likely to enter a risky group if the necessary precautions are not taken. The main goal for these students is to prevent them from entering the third group, trying to identify them, giving them the necessary support, and pursuing them, which is the core of the problems in the school. All school staff aims to reduce unwanted behavior by encouraging positive behaviors of the students in the second group, rewarding them when necessary, in short, reinforcing positive behaviors. In the last group, there are students who need individualized special education on one to one bases. At this level, treatment is utilized in functional analysis processes, individualized behavior modification methods such as applied behavior analysis, and academic skills



teaching programs. In this group, the psychological counselor maintains consultation services with the help of special education teachers and families. Conjoint behavioral consultation; It is the structured service delivery method in which the academic, social and behavioral needs of children are determined together with the family and the teacher, the intervention plan is created and the mutually shared responsibility is assumed. Within this system, the psychological consultant undertakes a managerial, educational, guiding, unifying and motivating task by providing consultation services to all school staff and students. As a result, when looking at psychological guidance and counseling in special education, the comprehensive model aims to break down the traditional understanding of school psychological counseling and replace it with a new paradigm.

TIJSEG





## ANNELERİN ÇOCUKLARINA İLİŞKİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATING IRRATIONAL BELIEFS OF MOTHERS FOR THEIR CHILDREN

Şerife ÖZBİLER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Lefkoşa-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
[serife.ozbiler@yahoo.com](mailto:serife.ozbiler@yahoo.com)

#### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların bazı değişkenlere (çocuk sayısı, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri ve aylık geliri ve kitap okuma sıklığı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'de Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan ilköğretim döneminde çocuğu olan 88 annelerden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu ve Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre, ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin, eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri ve aylık geliri ve kitap okuma sıklığı akılcı olmayan düşünceleri ve çocuk yetiştirmedeki mükemmeliyetçilikleri ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Ancak, annelerin çocukları ile ilişkilerinde beklentileri, çocuk yetiştirmedeki mükemmeliyetçilikleri ve akılcı olmayan inanışları, çocuk sayısına ve çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Bunun yanında, annelerin çocukları ile ilişkilerinde beklentileri eğitim düzeyine ve algılanan sosyoekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili alan yazını çerçevesinde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-çocuk, akılcı olmayan inanç, mükemmeliyetçilik, beklenti

#### Abstract

The main aim of this study to whether the irrational beliefs of mothers' with a primary school aged child show significant differences according to some variables ( the number of children, educational level, working status, perceived socioeconomic level and monthly household income and reading book frequency). The participants of study consist 88 mothers with a primary school aged children and who are living in the Eastern Anatolia Region of Turkey. In order to collect research data, Personal Information form and Parent Irrational Belief Scale was used. Independent sample t-test and one way ANOVA results reveal that there are significant differences between irrational beliefs and perfectionism to child rearing, of mothers with a primary school aged child and their educational level, perceived monthly income and socioeconomic level and book reading frequency. However, there were no significant differences between the expectations of the mother for the relationship of their children, their perfectionism to child rearing and a number of children and their employment status. In addition, there were no significant differences between the expectations of a mother for the relationship of their children and their educational level, perceived socioeconomic level and monthly household income. The results of the study were discussed with in the context of literature and suggestions was provided for future studies.

**Keywords:** Mother-child, irrational belief, perfectionism, expectation

## GİRİŞ

Ebeveynlerin bir çoğunun sahip olduğu farklı toplumsal yapı, kültür, beklentiler ve aile değerlerin farklılık göstermesi nedeni ile çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve beklentileri de birbirinden farklılaşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri anne ve babalık rolleri, ailedeki kişi sayısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocukların sayısı, cinsiyeti, ve kişilik özellikleri, ebeveynlerin kendi çocukluklarında yeterli ilgiyi ve sevgiyi alıp almama durumları ile insani değerleri ve özellikleri gibi birçok faktör de çocuğa karşı gösterilen tutumları etkilediği bilinmektedir (Yalçın & Türnüklü, 2011; Günalp, 2007; Haktanır, 2002; aktaran, Hasibe & Aslışen, 2017). Bunun yanında, anne ve babanın ebeveynliğe ilişkin akılcı olmayan düşünceleri ve ebeveynliğe ilişkin beklentileri ebeveyn-çocuk ilişkisini ciddi anlamda etkilediği düşünülmektedir (Hojjat, Golmakanie, Khalili, Smaili, Hamidi & Akberi, 2016, Bağcı, 2013).



Alan yazında, ebeveynlerin anne ve babalığa ilişkin inançlarının tanımı çocuk yetiştirme ile ilgili düşünceleri, çocuğa nasıl davranması gerektiği ile ilgili beklentileri, çocuğa bakım veren kişi olarak kendi rollerine ilişkin algıları, çocuğun davranışlarının nedenlerine ilişkin yüklemeleri ve kendi yeterliliğine ilişkin algıları olarak çeşitli şekillerde yapılmıştır (Azar, Nix & Makin-Bryd, 2005; Bornstein & Cote, 2004; Haskett, Scott, Grant, Ward & Robinson, 2003; Johnston, 1996, aktaran Kaya & Hamamcı, 2011). Ebeveynlerin etkili ebeveyn davranışları gösterebilmeleri için doğru ebeveynlik şemalarına ihtiyaç vardır (Azar & Weinzierl, 2005). Çünkü, etkili bir ebeveynlik şeması çocuğun gelişimini önemli olarak etkilemektedir (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2011).

Akılci Duygucu Davranışçı Terapi'ye<sup>1</sup> (ADDT) göre akılcı olmayan inanışlar kişide sağlıksız olumsuz duygularına neden olmaktadır (Corey, 2008). David, Lynn ve Ellis'e (2010, s.4) göre akılcı olmayan inanışlar "*mantıksız ve /yada herhangi bir gerçekçi dayanağı olmayan ve/yada yararı olmayan, inanç*" şeklinde tanımlanmıştır. ADDT, ebeveynlerin sahip olduğu olumsuz sağlıksız duygularını değiştirmek için akılcı olmayan inanışları, akılcı inanışlarla değiştirmek gerektiğinden bahseder (Terjesen & Kurasaki, 2009). Örneğin "*Benim çocuğum herşeyin en iyisini yapmalıdır*", "*Benim çocuğum en iyi şekilde davranmalı ve ben ne söylüyorsa yapmalıdır*" (Bernard 1990, s.300) gibi akılcı olmayan inanışlar ebeveynlerde kızgınlığa ve sağlıksız ebeveynlik uygulamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Bernard, 1990).

Ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarından biri olan çocuk yetiştirmedeki mükemmeliyetçilikleri de sadece ebeveynin çocuk ile olan ilişkisine değil, aynı zamanda ebeveynin kendisini de etkilediği bulunmuştur. Lee, Schoppe-Sullivan, ve Dush (2012) çalışmasında ebeveynliğe ilişkin mükemmeliyetçiliğin ebeveynlik yeterliliği, stress ve ebeveynlik doyumunu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında, ebeveynlerin sahip olduğu çocuklarından akılcı olmayan beklentileri de ebeveynin kendisini olumsuz olarak etkilemektedir. Hamamcı, Duy ve Kaya'nın (2011) çalışmasında yüksek ve düşük akılcı olmayan beklentilere sahip ebeveynlerin çaresizlik, kendine güven ve stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu güne kadar yapılan çalışmalarda annelerin akılcı olmayan düşünceleri ile demografik değişkenlerin (çocuk sayısı, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri ve aylık geliri) sınırlı sayıda yer alması ve annelerin akılcı olmayan inanışları ile kitap okuma sıklığı birlikte ele alan çalışmalara alan yazında rastlanmaması ülkemiz (Türkiye) özelinde daha çok çalışma yapılması gerektiği ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere (çocuk sayısı, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri ve aylık geliri ve kitap okuma sıklığı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

<sup>1</sup> Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi'de yer alan Duygucu kavramının Türkçe dilinde yazımı Albert Ellis Enstitüsü Rasyonel Duygucu & Bilişsel Davranışçı Araştırma ve Danışmanlık Merkezinin çevirisi dikkate alınarak yazılmıştır.



3. İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ toplam puanları ortalamalarında çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında algılanan sosyo ekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puan ortalamalarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler açısından belirlenmeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanılmaktadır (Karasar, 2006).

### Katılımcılar

Bu araştırmaya katılabilmek için, araştırmacı tarafından 2 ölçüt belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların (1) Annenin Türkiye'de Doğu Anadolu Bölgesinde yaşaması ve (2) annenin ilköğretim döneminde çocuğu olmasıdır. Çalışma, araştırma ölçütlerini karşılayan ve kartopu örneklem yolu ile araştırmaya katılmayı gönüllü olarak seçilen 88 annelerden oluşmaktadır. Annelere ilişkin sosyodemografik bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Grafik 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Annelerin Sosyodemografik Özellikleri**

	Değişkenler	f	%
Çocuk Sayısı	Tek Çocuklu	24	27,3
	İki Çocuklu	33	37,5
	Üç Çocuklu	16	18,2
	Dört Çocuklu ve üzeri	15	17,0
	<i>Toplam</i>	88	100
Çalışma Durumu	Çalışan Anne	38	43,2
	Çalışmayan Anne	50	56,8
	<i>Toplam</i>	88	100
Eğitim Düzeyi	Okur Yazar	26	29,5
	Orta Okul Mezunu	15	17,0
	Lise Mezunu	20	22,7
	Üniversite Mezunu	27	30,7
	<i>Toplam</i>	88	100
Aylık Gelir	1000 TL -2000 TL	45	51,1
	2000 TL-3000 TL	17	19,3
	3000 TL -4000 TL	13	14,8
	4000 TL ve üzeri	13	14,8
	<i>Toplam</i>	88	100

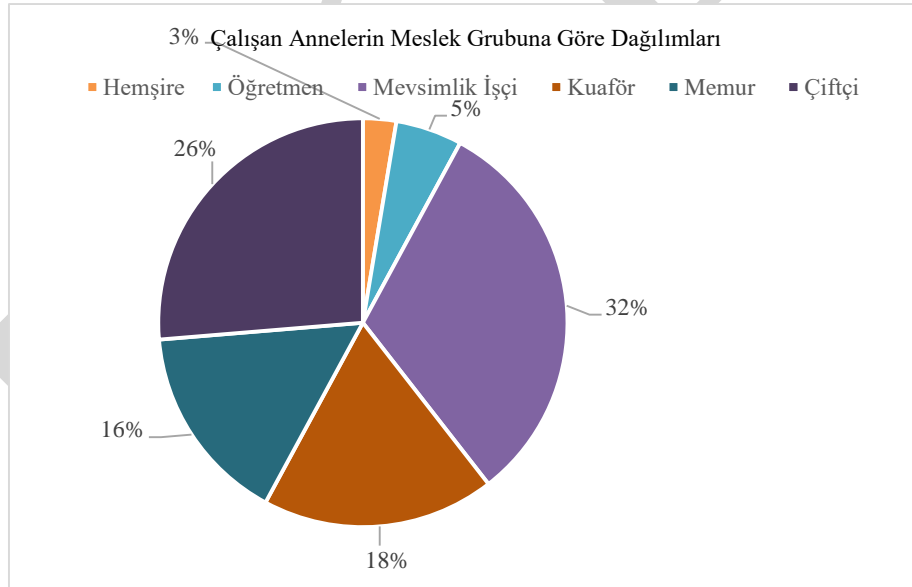


Aşağıda, Tablo 2’de araştırmaya katılan annelerin Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesindeki en uzun süre olarak yaşadıkları şehir, il ve ilçeler’e yer verilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Annelerin En Uzun Süre Olarak Yaşadıkları Şehir, İl Ve İlçeler**

Annelerin Yaşadığı Bölge	f
Kahramanmaraş	14
Şanlıurfa	7
Kadirli	9
Afşin	7
Nurhak	9
Elazığ	10
Elbistan	7
Andrin	7
Betriz	5
Dulkadiroğlu	5
Göksun	8
<i>Toplam</i>	88

Araştırmaya katılan 38 anne farklı meslek gruplarında çalışmaktadır. Bu grupların dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



**Grafik1. Çalışan Annelerin Meslek Grubuna Göre Dağılımları**



## Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda annelerin yaşı, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyi, kitap okuma sıklığı ve yerleşim yerlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

### Anne ve Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AAİÖ)

Kaya ve Hamamcı (2011) tarafından geliştirilen Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AAİÖ) 5'li likert (1: Tamamen katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) tipinde yapılandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek yüksek puan anne-babaların yüksek akılcı olmayan inançlarını göstermektedir (Kaya & Hamamcı, 2011). Ölçeğin iki alt boyutundan biri olan mükemmeliyetçilik maddeleri (12 madde) anne-babaların çocuk yetiştirme ile ilgili mükemmeliyetçi düşüncelerini içermektedir. Örneğin "Her zaman mükemmel bir anne-baba olmalıyım." mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin madde olarak ifade edilebilir. Beklenti (17 madde) altboyutunda ise, anne-babalar çocukları ile ilişkilerinden beklendilerini cevaplamaktadırlar. Örneğin "Çocuk her zaman anne ve babasının beklediği gibi davranmalıdır" maddesi beklenti altboyutuna örnek verilebilir. Kaya ve Hamamcı'nın (2011) çalışmasında ölçeğin mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .86 ve beklentiler alt boyutu için ise .89 bulunmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 1 Temmuz – 1 Ağustos 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacı ile öncelikle araştırma asistanlarına uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, araştırma asistanları tarafından annelere gönüllü katılım formu doldurtulmuştur ve çalışmaya katılmaları için onayları alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden çalışan annelere bağlı buldukları kurumlarda; çalışmayan annelere ise ev ortamlarında ölçek ve formlar uygulanmıştır. Uygulama süreci, yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmada, betimleyici istatistikler ve karşılaştırmalı analizlerin değerlendirilmesi ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Araştırmada annelerin, demografik özelliklerini (yaş, eğitim düzeyi, algılanan aylık gelir ve sosyoekonomik düzeyi, çocuk sayısı, çalışma durumu, mesleki dağılımı) ortaya koymak için aritmetik ortalama  $\bar{x}$  ve frekans (f) değerleri ile çözümleme yapılmıştır. Diğer taraftan annelerin demografik özelliklerinin AAİÖ'den aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one way-ANOVA) ile hesaplama yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki farkı belirleyebilmek için bonferroni testi kullanılarak anlamlılık düzeyi, .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

### **Araştırma Sorusu 1: İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?**

Annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, annelerin çocuk sayısı ile AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği ve AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .005$ ).



## Araştırma Sorusu 2: İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı yapılan tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3: Annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği ve Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği Puanları Ortalamaları ve AAİÖ Puanları Ortalamalarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçekler		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği	Gruplararası	7,383	3	2,461	4,044	,010
	Gruplar içi	51,117	84	,609		
	Toplam	58,500	87			
AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği	Gruplararası	12,314	3	4,105	7,102	,000*
	Gruplar içi	48,550	84	,578		
	Toplam	60,864	87			
AAİÖ	Gruplararası	16,775	3	5,592	6,898	,000*
	Gruplar içi	68,088	84	,811		
	Toplam	84,864	87			

\*p<.005

Tablo 3’de görüldüğü gibi annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği puanları ortalamalarında [ $F_{(3-84)}=4,04$ ;  $p>.05$ ], eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ancak, annelerin AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları [ $F_{(3-84)}=7,10$ ;  $p<.05$ ], eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, okur yazar annelerin AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanlarının ortalamaları ( $\bar{x}=4.50$ ,  $SS=.66$ ), üniversite mezunu annelerin AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamalarından ( $\bar{x}=3.61$ ,  $SS=.82$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ortaokul mezunu annelerin AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ( $\bar{x}=4.43$ ,  $SS=.72$ ), üniversite mezunu annelerin AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamalarından ( $\bar{x}=3.61$ ,  $SS=.82$ ) daha fazla olduğu görülmektedir.

Annelerin AAİÖ puanları ortalamalarına bakıldığında eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(3-84)}=6,89$ ;  $p<.05$ ]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre lise mezunu annelerin AAİÖ toplam puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.15$ ,  $SS=.98$ ), üniversite mezunu annelerin AAİÖ toplam puan ortalamalarından ( $\bar{x}=2.4$ ,  $SS=.64$ ) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul mezunu annelerin AAİÖ toplam puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.66$ ,  $SS=.97$ ), üniversite mezunu annelerin toplam puan ortalamalarından ( $\bar{x}=2.44$ ,  $SS=.64$ ), daha fazla olduğu belirlenmiştir.

## Araştırma Sorusu 3: İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ toplam puanları ortalamalarında çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği ve Mükemmeliyetçilik Alt ölçeği puanları ortalamalarında ve AAİÖ puanları ortalamaları çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı ile tek yönlü bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tek yönlü bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, annelerin çalışma durumu ile AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği ve Mükemmeliyetçilik Alt



Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.005$ ).

**Araştırma sorusu 4: İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puanları ortalamalarında algılanan sosyo ekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?**

Annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puanları ortalamalarında algılanan sosyo ekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı yapılan tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

**Tablo 4. Annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği Puanları Ortalamaları ve AAIÖ Puanları Ortalamalarının Algılanan Sosyoekonomik Düzey ve Ev Hanesine Düşen Aylık Gelire Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçekler		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği	Gruplararası	606,908	3	202,303	2,086	,108
	Gruplar içi	8146,717	84	96,985		
	Toplam	8753,625	87			
AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği	Gruplararası	1436,410	3	478,803	9,279	,000*
	Grupları içi	4334,454	84	51,601		
	Toplam	5770,864	87			
AAIÖ	Gruplararası	3823,455	3	1274,485	5,845	,001*
	Grupları içi	18314,534	84	218,030		
	Toplam	22137,989	87			

\* $p<.005$

Tablo 4’de görüldüğü gibi annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği puanları ortalamalarında algılanan sosyoekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [ $F_{(3-84)}=2,08$   $p>.05$ ].

Ancak annelerin AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamalarında algılanan sosyoekonomik düzeye ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(3-84)}=9,27$   $p>.05$ ]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, kendisini düşük sosyo ekonomik düzeyde algılayan ve ev hanesine düşen aylık geliri yaklaşık 1000 Türk Lirası (TL) ile 2000TL arasında olan annelerin AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ( $\bar{x}=4.10$ ,  $SS=.59$ ), kendisini yüksek sosyo ekonomik düzeyde algılayan ve ev hanesine düşen aylık geliri yaklaşık 4000 ve üzeri olan annelerin AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamalarından ( $\bar{x}=3.12$ ,  $SS=.77$ ) daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Annelerin AAIÖ puan ortalamalarında algılanan sosyoekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(3-84)}=5,84$   $p>.05$ ]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, kendisini düşük sosyo ekonomik düzeyde algılayan ve ev hanesine düşen aylık geliri yaklaşık 1000 Türk Lirası (TL) ile 2000TL arasında olan annelerin AAIÖ toplam puanları ortalamaları ( $\bar{x}=3.17$ ,  $SS=.47$ ), kendisini yüksek düzeyde sosyo ekonomik düzeyde algılayan ve ev hanesine düşen aylık geliri yaklaşık 4000 TL ve üzeri olan annelerin AAIÖ puan ortalamalarından ( $\bar{x}=2.50$ ,  $SS=.59$ ) daha fazla olduğu belirlenmiştir.



## **Araştırma Sorusu 5: İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puan ortalamalarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?**

Annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puanları ortalamalarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacı yapılan tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

**Tablo 5. Annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği Puanları Ortalamaları ve AAIÖ Puanları Ortalamalarının Kitap Okuma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları**

Ölçekler		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği	Gruplararası	1791,598	4	447,899	5,340	,001*
	Gruplarıçi	6962,027	83	83,880		
	Toplam	8753,625	87			
AAIÖ Mükemmeliyet - çilik Alt Ölçeği	Gruplararası	1121,542	4	280,385	5,005	,001*
	Gruplarıçi	4649,322	83	56,016		
	Toplam	5770,864	87			
AAIÖ	Gruplararası	5582,513	4	1395,628	6,997	,000*
	Gruplarıçi	16555,475	83	199,464		
	Toplam	22137,989	87			

\*p<.005

Tablo 5’de görüldüğü gibi annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği puanlarının ortalamaları kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(3,84)}=5,34$  p<.05]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, hiç kitap okumayan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği puanlarının ortalamaları ( $\bar{x} =2.91$ ,  $SS=.49$ ), her gün kitap okuyan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarından ( $\bar{x}=2.24$ ,  $SS=.54$ ), ayda bir kitap okuyan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarından ( $\bar{x} =2.14$ ,  $SS=.60$ ) ve yılda bir kitap okuyan annelerin ( $\bar{x}=2.37$ ,  $SS=.51$ ) ortalamalarından daha fazladır.

Annelerin AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(3,84)}=5,00$  p<.05]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, hiç kitap okumayan annelerin AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ( $\bar{x} =4.28$ ,  $SS=.44$ ), ayda bir kitap okuyan annelerin puanlarının ortalamalarından ( $\bar{x} =3.43$ ,  $SS=.67$ ) daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanında, annelerin AAIÖ puanları ortalamaları kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(3,84)}=6,99$  p>.05]. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, hiç kitap okumayan annelerin AAIÖ puanları ortalamaları ( $\bar{x} =3.48$ ,  $SS=.39$ ), her gün kitap okuyan annelerin AAIÖ puanları ortalamalarından ( $\bar{x} =2.86$ ,  $SS=.53$ ), ayda bir kitap okuyan annelerin AAIÖ puanları ortalamalarından ( $\bar{x}=2.68$ ,  $SS=.55$ ) ve yılda bir kitap okuyan annelerin AAIÖ puanları ortalamalarından ( $\bar{x}=2.98$ ,  $SS=.43$ ) daha fazla olduğu belirlenmiştir.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, birinci araştırma sorusu temelinde ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği , AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puanları ortalamalarında çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın





bulgularına göre, annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği , AAİÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Türkiye’de yürütülen bir çalışmanın bulgularında da (Alakoç Pirpir, Yıldız Çiçekler, Büyükbayraktar ve Konuk Er, 2011) bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çalışma sonucunda, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuklarının ilk çocuk olup-olmama durumlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu temelinde ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği puanları ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak Güneysu, (1982) çalışmasında anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe erkek çocuklarından beklentilerinin daha yüksek olduğu ve erkek çocuklarını daha fazla cezalandırdıklarını belirtmiştir.

Bu çalışmadaki okur yazar ve ortaokul mezunu annelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin mükemmeliyetçilikleri üniversite mezunu olan annelerin mükemmeliyetçiliklerinden daha fazladır. Bu bulguyu destekler nitelikte alan yazında yapılan Greblove Bratko’nun (2014) çalışmasında eğitim düzeyi ile olumsuz mükemmeliyetçilik arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Dolayısı ile eğitim düzeyi düşüldükçe mükemmeliyetçiliğin arttığı söylenebilir. Bunun yanında, bu çalışmadaki lise mezunu ve ortaokul mezunu annelerin akılcı olmayan inanışları üniversite mezunu olan annelerin akılcı olmayan inanışlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Türkiye’de yapılan bir çalışmada (Çekiç, Kaya & Buğa, 2006) anne babaları akılcı olmayan inançlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu temelinde, ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ toplam puanları ortalamalarında çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu çalışmadaki annelerin çocukları ile ilgili ilişkilerinden beklentileri, çocuk yetiştirme ile ilgili mükemmeliyetçi düşünceleri ve akılcı olmayan inanışları çalışma durumuna göre farklılaşmamağını göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Çekiç, Kaya ve Buğa (2016) çalışmasında anne ve babaların akılcı olmayan inanışlarının çalışma durumuna göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Ancak, buna karşıt olarak yurt dışında yapılan Mitchelson ve Burns’un (1997) kadınların annelik ve çalışan kişi rolleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonuçlarına göre iş yerindeki yorgunluk, evde ebeveynlik durumu ile ilgili hissedilen sıkıntı ile mükemmeliyetçiliğin ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu temelinde ilköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAİÖ Beklenti Alt Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAİÖ puanları ortalamalarında algılanan sosyo ekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, bu çalışmadaki annelerin çocukları ile ilgili ilişkilerinde beklentileri, algılanan sosyo- ekonomik düzey ve ev hanesine düşen aylık gelire göre farklılaşmamaktadır. Çalışmada yer alan bu bulguya karşın, yurt dışında yapılan bir çalışmada (Strom, Wurster, Betz, Daniels, Graf, & Jansen, 1984) Almayada çocuğu anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden Alman ve Almanyaya göç etmiş Yunan, İtalyan ve Türk ebeveynlerle, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve beklentilerini karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda çocuk yetiştirme tutum ve beklentileri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya hareketle bu çalışmadaki annelerin çocuk yetiştirme ile ilgili mükemmeliyetçilik düşünceleri algılanan sosyoekonomik düzeye ve ev hanesine düşen aylık gelire göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Kendisini düşük sosyoekonomik düzeyde algılayan



ve ev hanesine düşen aylık geliri 1000 Türk Lirası (TL) ile 2000TL arasında olan annelerin çocuk yetiştirme ile ilgili mükemmeliyetçilik düşüncelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen Aljalil ve Asadi'ye (2015) göre ebeveynlerin mükemmeliyetçi düşünceleri düşük sosyoekonomik statü ile ilişkili olabileceğini belirtmişleridir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, bu çalışmadaki kendisini düşük sosyoekonomik düzeyde algılayan ve ev hanesine düşen aylık geliri 1000 Türk Lirası (TL) ile 2000TL arasında olan annelerin akılcı olmayan inanışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Mahigir, Kumar ve Karimi (2013) çalışmasında yaptıkları çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, akılcı olmayan inançların yüksek ve düşük sosyo ekonomik düzey ve yüksek ile orta sosyo ekonomik düzey arasında farklılaştığını belirtmişleridir.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu çerçevesinde İlköğretim döneminde çocuğu olan annelerin AAIÖ Beklenti Alt Ölçeği, AAIÖ Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği puanları ortalamaları ve AAIÖ puan ortalamalarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma var olup olmadığı irdelenmiştir. Buna göre, bu çalışmadaki hiç kitap okumayan annelerin çocukları ile ilişkilerdeki beklentileri, çocuk yetiştirme konusundaki mükemmeliyetçilikleri, ve akılcı olmayan düşünceleri daha fazla olduğu söylenebilir. Daha öncede bahseddiği gibi annelerin akılcı olmayan inanışları ve kitap okuma sıklıkları arasında ilişki ve etkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, bilinmektedir ki ebevenlik ile ilgili okunan kitaplar sağlıklı çocuk yetiştirme için ebeveynlere yol gösterici durumdadır (Connel-Carrik, 2006). Bunun yanında, düzenli olarak ebeveynlik ile ilgili kitap okumanın ebeveynlik becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Lee & Lee, 2016). Dolayısı ile bu çalışmada ele alınan annelerin akılcı olmayan inanışları ile kitap okuma sıklığına ilişkin bulgularının alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, alan yazını incelediğinde annelerin akılcı olmayan inanışları mükemmeliyetçilik ve çocuk yetiştirmedeki beklentileri ile ilgili çalışmalara rastlanmasına rağmen, anneleri hedef olarak bu boyutların kitap okuma ile olan ilişkisinin belirlenmesi ve etkileri üzerine yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı önemli kılan bir özelliktir. Bu çalışmanın sonuçlarının uygulama alanında çalışanlara terapi süreçlerinde yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ancak, bu çalışmanın zayıf yönü belirtilecek olursa, çalışmanın verilerinin elde edilmesinde hazırlanan kişisel bilgi formunda annelere kitap okuma sıklıklarının yanında, ne tür kitaplar okumayı tercih ettiklerini, doğum öncesinde hamilelik ve çocuk yetiştirmeye ilişkin kitaplar okuyup okumadıkları gibi sorulara yer verilmemiş olmasıdır. İleride yapılacak olan çalışmalarda bu soruların da annelere sorulması kitap okuma ile akılcı olmayan inanışların daha derinlemesine incelenmesine katkı sağlayabilir. Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü daha ön planda olduğu için bu çalışma anneler ile gerçekleştirilmiştir. Ancak, babaların da akılcı olmayan inanışları, mükemmeliyetçilikleri ve çocuk yetiştirmedeki beklentileri ile ilgili çalışmaların da yapılması bu konuda daha detaylı bilgilere ulaşılması için önemlidir. Bunun yanında, bu çalışmada sadece ilköğretimde çocuğu olan anneler ile yürütülmüştür. İleriki araştırmalarda, farklı yaş gruplarında çocuğu olan anne-babalar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, anne-babaların akılcı olmayan inançları farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aljalil, L. & Asadi, J. (2015). Relationship between parents' perfectionism and test anxiety of elementary school students of gorgan during 2014-2015. *Int. J. Rev. Life. Sci.*, 5(6), 33-37.
- Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Büyükbayraktar, Ç. & Konuk Er, R. (2011). *Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya-Turkey.



- Azar, S.T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 598-614.
- Bağcı, C. (2013). *Anne-babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmayan yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.
- Bernard, M. E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review*, 19 (3), 294-304.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating cultures, and cultures of destination. *Child Development*, 75(1), 221–235. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00665.x
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2011). Maternal Personality, Parenting *Cognitions and Parenting Practices*. *Developmental Psychology*, 47(3), 658–675. <http://doi.org/10.1037/a0023181>.
- Connel-Carrick, K. (2006). Trends in popular parenting books and the need for parental critical thinking, *Child Welfare League of America*. 15(5): 819-836.
- David, D., Lynn, S., & Ellis. A. (2010). *Rational and irrational beliefs. Implications for research, theory, and practice*. New York, NY : Oxford University Press.
- Greblo, Z. & Bratko, D. (2014). Parents' perfectionism and its relation to child rearing behaviors, *Scandinavian Journal of Psychology*. 55, 180–185.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneysu, S., (1982), *Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kaya, İ. & Hamamcı, Z. (2010). Anne-babaların akılcı olmayan inançları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3): 1149-1165.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Mahigir, F.; Kumar, V. & Karimi, A.(2013). The experience of irrational beliefs among Indian and Iranian cancer patients. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences* , 3 (3): 592-599.
- Mitchelson, J. K. ve Burns, L. R. ( 1998). Career mothers and perfectionism: stres at work and at home. *Personality and Individual Differences*, 25, 477-485.
- Haktanır, G. (2002).Çocuklarımız ve biz. A.Ü. *Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu Kardelen Dergisi*, 4(4), 3-6.
- Hamamcı, Z., Duy, B., ve Kaya, İ. (2011). *Investigation of Irrational Parenting Beliefs, Perceived Stress and Coping With Stress*. 7.International Congress of Cognitive Psychotherapy 'Clinical Science', 02-05 June, Istanbul, pp.117.
- Hojjat, S. K. , Golmakanie,E.,Khalili,M. N., Smaili, H., Hamidi M. & Akaberi, A. (2016). Personality Traits and Irrational Beliefs in Parents of Substance-Dependent Adolescents: A Comparative Study, *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 25:4, 340-347, DOI: 10.1080/1067828X.2015.1012612
- Lee, M. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Kamp Dush, C. M. (2012). Parenting perfectionism and parental adjustment. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 454–457. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.047>
- Strom, R., Wurster, S., Betz, M.A., Daniels, S., Graf, P. and Jansen, L. (1984). A comparasion of west german and guestworker parent's childrearing attitudes and expectations. *Journal of Comparative Family Studies*, 15(3):427-440.
- Yalçın, F. & Türnüklü, A. (2011). Algılanan ana-baba davranışları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 717-735.



## Extended Abstract

Parents' irrational beliefs influence on the quality of parent child relationship. To date, limited studies determine the relationship between sociodemographic variables and irrational beliefs of mothers with preschool aged children in Turkey. Additionally, to the best of researcher knowledge, there are no studies conducted so far to assess the link between irrational beliefs and reading book frequency of mothers in Turkey. Therefore, this descriptive study aimed to assess whether the irrational beliefs of mothers' with a primary school aged child show significant differences according to some variables (the number of children, educational level, working status, perceived socioeconomic level and monthly household income and reading book frequency). Based on the aim of this study five research questions were developed. The first one is that is there any statistically significant difference between Parent Irrational Belief Scale (PIBS) Expectation Subscale mean scores, PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores of mothers with a primary school aged child and the number of their children? The second one is that is there any statistically significant difference between PIBS Expectation Subscale mean scores, PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores of mothers with a primary school aged child and their educational level? The third research question is that is there any statistically significant difference between PIBS Expectation Subscale mean scores, PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores of mothers with a primary school aged child and their working status? The fourth research question is that is there any statistically significant difference between PIBS Expectation Subscale mean scores, PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores of mothers with a primary school aged child and their perceived socioeconomic level and monthly household income? And the last research question is that is there any statistically significant difference between PIBS Expectation Subscale mean scores, PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores of mothers with a primary school aged child and their reading book frequency? The study has 2 inclusive criteria which are called (1) mothers should live in the Eastern Anatolia Region of Turkey and (2) mothers should have a child in primary school aged. The participants were selected by using snowballing sampling method. The voluntary participants consist of 88 mothers with a primary school aged children and who are living in the Eastern Anatolia Region of Turkey. In order to collect research data, personal information form which was developed by researcher and Parent Irrational Belief Scale which was developed by Kaya and Hamamcı (2011) were used. Parent Irrational Belief Scale (PIBS) is 5-point Likert type scale and includes 29 items. The scale has two dimensions each of which represent an irrational belief of parents: perfectionism (12 items) and expectations (17 items). The aims of PIBS Perfectionism Subscale is to measure parents' perfectionism related to child rearing. For example "I must be perfect as a parent." In addition, the aims of the PIBS Expectation Subscale is to measure parents expectations from their children. For example "Children always act as his/her parents expected." The internal consistency reliability was for perfectionism .86 and for the expectation .89. The research was carried out in the Eastern Anatolia Region of Turkey between 1 July and 1 August 2015 by research assistants. Before conducted this study, informed consent was obtained from the participants. In order to answer research questions one by one, descriptive analyses, one way ANOVA and t-test analyses were performed. The first research question results reveal that no significant differences were yield regarding mothers' PIBS Expectation Subscale, PIBS Perfectionism Subscale means scores and PIBS mean scores in terms of the number of their children ( $p > .005$ ). The second research question results reveal that no significant difference was yield regarding mothers' PIBS Expectation Subscale mean scores in terms of their educational level ( $p > .005$ ). However, a significant difference was detected regarding mothers' PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores in terms of their educational level ( $p < .005$ ). The third research question results reveal that no significant difference was yield regarding mothers' PIBS Expectation Subscale mean scores in terms of their working status ( $p > .005$ ). The fourth research question results reveal that no significant difference was yield regarding mothers' PIBS Expectation Subscale mean scores in terms of their perceived



socioeconomic level and monthly household income ( $p > .005$ ). However, a significant difference was found regarding mothers' PIBS Perfectionism Subscale mean scores and PIBS mean scores in terms of their perceived socioeconomic level and monthly household income ( $p < .005$ ). Lastly, the fifth research question results reveal that there was a significant difference in all sub dimensions of PIBS and PIBS in terms of their reading book frequency. At the end of the research, it can be inferred from the results that irrational beliefs play important role in mothers' life. The results of the study were discussed with in the context of literature and suggestions was provided for future studies.

TIJSEG



## THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE ECC AND WHY WE NEED IT IN TURKISH EDUCATION SYSTEM

Önder İŞLEK<sup>1</sup>

Aksaray University Department of Special Education, Aksaray

[onder@aksaray.edu.tr](mailto:onder@aksaray.edu.tr)

### Abstract

Like every child, children with visual impairments have the right to access education and become fully independent individuals. However, vision is one of the most essential senses to access information. Therefore, children with visual impairments face significant challenges in accessing information and participate into educational activities. This leads to a number of barriers for people with visual impairments in becoming fully independent individuals in everyday life. The aim of this paper is to provide an overview of how vision influence children with visual impairments, how they should be educated and what they should be educated about. This discussion leads on a further discussion if an additional curriculum, apart from the national curriculum, is needed for students with visual impairments in Turkey. Therefore, an overview of important developments in creating the Expanded Core Curriculum (ECC) in the USA is provided. Moreover, this paper will give an overview of each ECC area and discuss why the ECC is crucial in education and everyday life of people with visual impairments in Turkey.

Key words: Expanded Core Curriculum, Visual Impairment, Turkey

### INTRODUCTION

First of all, it is crucial to consider ‘in what ways can the learning needs of children with visual impairments be considered distinctive?’ Of key significance in addressing this question is an understanding of the role of vision in a child's learning experiences, as well as an appreciation of the potential impact of impaired vision for learning and development (Hatton, 2014; Douglas & McLinden, 2005; Webster & Roe, 1998).

### HOW VISION CAN INFLUENCE LEARNING

It is widely accepted that vision plays an essential role in acquiring and linking different types of sensory information during learning and development (Douglas & McLinden, 2005; Hatton, 2014; Hodges & Douglas, 2005; Holbrook & Koenig, 2000; Lewis & Allman, 2014; Lewis, Savaiano, Blankenship, & Greeley-Bennett, 2014). Therefore, the existence of a visual impairment is often associated with challenges in learning (Hodges & Douglas, 2005; Lewis & Allman 2014) by causing restrictions both on the quantity and the quality of information available to individuals (Bishop, 2004; Hatlen, 1996; Lewis et al., 2014; Lowenfeld, 1973; McLinden & McCall, 2002; Sapp & Hatlen, 2010). Characteristics of visual impairment are a key influence on the degree of impact on development and learning. If the visual impairment is present at birth (congenital), it is more likely to affect development and learning than if it is acquired later in life (adventitious) (Bishop, 2004; Hodges & Douglas, 2005; Koenig & Holbrook, 2000). Therefore, “youngsters with congenital visual impairment start life without the primary sensory system that is typically used to provide contact with the environment, to understand space, to stimulate and inform movement, to understand oneself as separate from others, to reach out to others, to verify information, to receive feedback related to actions, and to provide input for developing a conceptual understanding of objects and their relationships” (Lewis & Allman 2014, p.15). Therefore, when children with visual impairment start school, in comparison with their sighted peers, they will have more limited knowledge about

---

<sup>1</sup> PhD, Aksaray University Department of Special Education, Aksaray



themselves, how the world is organised and how it can be acted upon (Bishop, 2004, Bishop, Hobson, & Lee, 2005; Lewis & Allman, 2014; Lewis et al., 2014; Lowenfeld, 1973).

It is also crucial to state that although a visual impairment may seem to be a devastating blow to an otherwise intact child, intervention and appropriate support can minimise the delays caused by absent or reduced vision (Bishop, 2004). For many infants with a visual impairment, the other senses are able to take over the role of vision in providing information to the brain and this strengthens the quality of information collected (Bishop, 2004). Yet this process may not happen spontaneously, therefore, educational intervention must take place to provide the experiences that encourage the use of all senses.

## HOW TO TEACH STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS: STRATEGIES?

As discussed above, within the spectrum of need created by visual impairment, a key barrier experienced by children is “access to information” in order to develop their knowledge, understanding and skills (Douglas, McLinden, Farrell, Ware, McCall, & Pavey, 2011; Hodges & Douglas, 2005). Therefore, “access to information” is one of the basic and crucial key factors for the education of children with visual impairments. Students with visual impairments require teaching strategies which offer either enhancement or alternative presentation to access information (Douglas & McLinden, 2005; Douglas et al., 2011; Douglas et al., 2012; Holbrook & Koenig, 2000; Koenig & Holbrook, 2000; McLinden & Douglas, 2013, 2014). For example, to teach the concept of horse, a Braille reader may be given the chance to feel a tactile representation of a horse (an alternative access to the curriculum content) and a low vision reader given an enhanced picture of a horse with verbal description (an enhancement of the content) (McLinden & Douglas, 2014).

## WHAT TO TEACH STUDENTS WITH A VISUAL IMPAIRMENT

Douglas et al., (2011) outline the need for children with visual impairment to access visual information and how this can be achieved in two ways: (1) providing children with “accessible” material in their preferred medium (e.g. large print, Braille) or (2) teaching children “access skills” (for example, through the use of a low vision aid, or other assistive technology aids). McLinden & Douglas (2013) go on to describe these approaches broadly as:

- “Access to learning” – in which the child is provided with access to appropriate information in their preferred format so that they are able to learn about a certain curriculum area;
- “Learning to access” – in which children are provided with the necessary instruction or tools (means) by which they are able to access information independently.

Using the example of access to printed text, to offer access to learning the student would be given text in their preferred mode (such as large print or Braille); to teach access skills, they would be taught how to use a magnifier, scanner or a screen reader to access the material and learn independently (McLinden & Douglas, 2014).

The discussion so far stipulates that individuals with visual impairments need to be taught similar subjects with their sighted peers (e.g. maths, history) by making some adjustments both in teaching strategies and the way they access information. Yet it is also clear individuals with visual impairments have additional learning needs e.g. the Braille code instead of print code, and the efficient use of low vision aids to access normal print (Erin, Holbrook, Sanspree, & Swallow, 2006; Holbrook & Koenig, 2000; McLinden & Douglas, 2014). Douglas et al. (2011) indicate that a broad distinction between the mainstream curriculum (i.e. areas that require modifications in order for students to access) and additional curriculum areas (i.e. areas that require particular intervention strategies in order to develop



skills) could be very useful when considering curriculum development, design and delivery for students with visual impairments.

## THE NOTION OF AN ADDITIONAL CURRICULUM

The terms “core curriculum”, “national curriculum”, or “academic curriculum” commonly refer to a group of subjects and courses that form the basis (core) of a particular educational plan (Bishop, 2004; Holbrook & Koenig, 2000). An academic core curriculum would generally include a native language, maths, sciences, social studies and foreign language (Hatton, 2014; Holbrook & Koenig, 2000; Lewis et al., 2014), all subjects geared towards preparing students for the national goals of an education system in their country. Since education of children with visual impairment started in France in the late 1700s (Hatlen, 2000; Lewis et al., 2014; Wiener & Sifferman 2010), it has been recognised that children with visual impairment have unique educational needs and that they need to be offered additional instruction on top of the national curriculum. For example, tactile codes (moon, Braille) have long been used as a means of accessing literacy in teaching students with visual impairments, and teaching these codes requires additional training.

The second area in which it was recognised that special instruction was needed for students with visual impairments was mobility (Hatlen, 2000; Wiener & Sifferman 2010; Wiener et al., 2010). Starting in the 1920s, guide dogs were used as mobility aids by some people with visual impairments, but they were not used by a wide population around the world. The Orientation and Mobility (O&M) field was developed further after World War Two to allow veterans who had become blind in the war to travel independently by using a cane; systematic training was delivered (Hatlen, 2000; Lewis & Allman, 2014; Lewis et al., 2014; Wiener et al., 2010). Starting in the 1960s, several O&M training programmes were established in the USA. Graduates of these programmes initially provided services only to adults but soon were employed by schools (Hatlen, 2000; Lewis et al., 2014; Wiener et al., 2010). By 1970, instruction in O&M was firmly ensconced as a required course for students with visual impairments in American schools (Hatlen, 2000; Lewis et al., 2014; Wiener, et al., 2010).

Another important improvement in the education of children with visual impairments was the recognition of children who were blinded by Retrolental Fibroplasia (Hatlen, 2000; Lewis et al., 2014; William & Silverman, 2002). This forced the visual impairment field to distinguish between students who were blind and those who were partially sighted (Hatlen, 2000). Students with less than 6/60 vision were considered blind and instructed in tactile code despite the fact that they had sufficient vision to read print. This was due to the belief that they would lose their existing vision if they used it. Natalie Barraga's (1964) landmark study changed these practices by challenging the myth that using vision would make the eyes deteriorate (Allman & Lewis, 2014; Hatlen, 2000; Lewis et al., 2014). Because of Barraga's contributions to the field and her advocacy, educators were convinced not to use “sight saving approaches” in which children were encouraged not to use their eyes so that they would not lose the little vision they had (Hatlen 2000; Lewis & Allman, 2014). In addition, Barraga developed strategies to help students use their limited vision as efficiently as possible (Allman & Lewis, 2014; Hatlen, 2000; Lueck, 2010).

After Baraga's study, development of useful optical devices (e.g. magnifiers, telescopes) and an understanding of the relationship between usage of remaining vision and further sight lost was a crucial improvement in teaching students with visual impairments (Hatlen, 2000). Although in the early 1950s students with visual impairments were rarely given optical devices (including prescribed eyeglasses), with the increased understanding of low vision and visual efficiency, even very young children started to be given glasses and optical devices to enable them to use their vision effectively in a variety of ways (Hatlen, 2000). These developments led to the need for further education when





teaching students with visual impairments, such as how to use their remaining vision at the maximum level and these new prescribed optical devices.

With the advancement of technology, new products, such as talking computers, have raised even more additional instructional areas for individuals with visual impairments. Sighted students can learn to access a computer with little instruction, but students with visual impairments need special instruction on how to use screen reader or magnification software. Overall, recognition of these distinctive needs of children with visual impairments has given rise to a number of curriculum areas which are considered to be either “over and above” the mainstream curriculum (Arter 2013), or areas which are outside the mainstream teacher’s expertise (Spragg & Stone, 1997), and require input from professionals with specialist training, for example TSVI (Teacher of Students with Visual Impairments) and O&M specialists (Douglas & McLinden, 2005). This illustrates a need for an additional curriculum in addition to the academic curriculum.

On the other hand, the education of children with visual impairment started at segregated schools. Those early schools for the blind were very selective about which students they admitted as they were the only option for educational services for most children who had a visual impairment (Allman & Lewis, 2014; Hatlen, 2000; Lohmeier, 2005): their limited resources justified their decision to prefer students with more academic potential than others (Hatlen, 2000). Yet by the late 1950s, local school programmes for children with visual impairments were growing rapidly throughout the USA (Hatlen, 2000; Lohmeier, 2006; Lewis et al., 2014). These programmes mostly placed children in general education classrooms and provided support from the TSVI in a resource room. Similarly, to segregated schools, an academic curriculum – the same as that for non-disabled students – was implemented in these mainstream schools (Allman & Lewis 2014; Hatlen, 2000; Lohmeier, 2006; Whitten & Zebehazy, 2003). These programmes were also highly selective in admitting students because they wanted to accept students who would be academically very successful in order to prove to everyone that students with visual impairments belong in mainstream schools and are able to be successful with their peers (Hatlen, 2000).

In those years, educators mostly focused on providing access to an academic curriculum because they believed that for students with visual impairments, who never attended a school for the blind, futures were bright; naturally, they would be a part of their community, and assimilated into work, education, and social life (Hatlen, 2007; Holbrook & Koenig, 2000; Lohmeier et al., 2009; Sapp & Hatlen, 2010). Nevertheless, it was soon recognised that although students with visual impairments did very well in learning academic skills and could certainly compete with, or even out-perform their sighted peers, they still faced great challenges gaining employment and in everyday life. A potential reason for this would be that crucial skills, learned by sighted students through casual observation, those necessary to live a full, satisfying life, had not been mastered by students with visual impairments (Hatlen, 2000; Lohmeier et al., 2009). Although this led to educators recognising the different educational needs of individuals with visual impairments, and attempting to meet these needs, they often failed to address the special and unique needs of students with visual impairments holistically and comprehensively (Hatlen, 2000; Lohmeier, 2009; Lohmeier et al., 2009; Sapp & Hatlen, 2010). Therefore, in 1987, in order to meet the special and unique needs of students with visual impairments, Hatlen and Curry outlined “disability-specific needs” or “unique needs” of students with visual impairments (Holbrook & Koenig, 2000). This approach placed the emphasis on the need for students with visual impairments to live independently and productively (Corn, Hatlen, Huebner, Ryan & Siller, 1995).

With recognition of individuals’ additional learning needs some curricula were formulated. “Additional curriculum”, “unique curriculum”, “special curriculum”, “extra curriculum”, “blindness specific curriculum” and “the expanded core curriculum” name just a few (Bishop, 2004; Hatlen 1996;



Lewis & Allman 2014; Lueck, 1999; McLinden & Douglas 2014). According to Bishop (2004, p.113), these additional instructional areas have a threefold purpose:

- to eliminate or minimise any possible developmental delays caused by visual impairment;
- to provide a variety of supplementary and compensatory skills that enable the student with visual impairment to compete on a par with their sighted peers;
- to help students with visual impairments to realise their full potential.

In short, the need for an additional curriculum that provides “vital competencies to ensure that students can access learning, gain independence and work in a medium that suits their needs” (Palmer, 2011, p.913) is now widely accepted in western countries. The most widely accepted curriculum is the American “Expanded Core Curriculum (ECC)”, which is summarised below.

## **AREAS OF THE EXPANDED CORE CURRICULUM (ECC)**

Hatlen (1996), by using the term the “Expanded Core Curriculum” for the first time, proposed a well-structured curriculum that aimed to meet the unique educational needs of people with a visual impairment. According to Koenig & Holbrook, the term “Expanded Core Curriculum” was chosen intentionally to reinforce the idea that the additional skills taught to students with visual impairments need to be an integral and indispensable component of the core curriculum, not skills that are considered extra or for enrichment (2000). In other words, Hatlen made it clear that the skills delineated in the ECC are not alternative to the core curriculum but needed to be taught alongside the academic skills which are learned by all students (Hatlen, 1996; Hatlen, 2000; Lohmeier et al., 2009). In short, the ECC was developed in the USA, with the intention of producing academically successful individuals who are also fully able to be part of society. The ECC suggests that instruction for students with visual impairments should include all the traditional areas of academic instruction and also instruction in areas that are directly affected by a child's visual impairment (Sapp & Hatlen, 2010). A summary of the ECC components and roughly what each component covers is summarised below.

### **Compensatory or access skills**

“Compensatory access is the ECC area often discussed first, not necessarily because it is the most important, but because it is perhaps the most critical for ensuring access to academic learning” (Allman & Lewis, 2014, p.15). “Compensatory skills refer to the skills that students with visual impairments need to access all areas of the general education curriculum at levels that are commensurate with their sighted peers” (Sapp & Hatlen, 2010, p.339). According to Sapp & Hatlen (2010, p.339) compensatory and access skills include “concept development, spatial understanding, study and organisational skills, speaking and listening skills, and adaptations that are necessary to access all areas of the core curriculum”. Access skills will vary depending on the needs of each child and could include learning to use “Braille, large print, print with optical devices, tactile symbols, calendar systems, adapted sign language, or recorded materials” (Sapp & Hatlen, 2010, p.339).

### **Orientation and Mobility (O&M) skills**

“O&M is the systematic way in which children and youths with visual impairments orient themselves to their environments and move as safely, efficiently, and independently as possible in those environments (Sapp & Hatlen, 2010, p.340). “O&M concepts begin with understanding one’s own body and progress to include all the concepts that are necessary to plan a trip in rural and urban environments” (Sapp & Hatlen, 2010, p.340). “O&M instruction may address spatial awareness, body positioning, white cane skills, trailing technique, sighted guide technique, and route travel such as walking from the classroom to the cafeteria, office, or gym” (Haegele, et al., 2014, p.48).



### **Social interaction skills**

The set of skills and concepts which we use to communicate and interact with each other in everyday life makes up “Social interaction skills” (Sapp & Hatlen, 2010). This area covers a range of abilities, including basic niceties such as making eye contact and reading nonverbal cues via body language and facial expression (Brian & Haegele 2014). It also covers complex skills such as joining a group of peers in a conversation or asking someone out on a date (Haegele, et al., 2014; Sapp & Hatlen, 2010). These skills and concepts are primarily learned by observation of other people who are engaging in social interactions (Haegele, et al., 2014), but “children and youths with visual impairments miss out on much of this incidental learning of skills” (Sapp & Hatlen, 2010, p.340), therefore, they require direct and sequential instruction (Haegele, et al., 2014; Lohmeier et al., 2009; Sapp & Hatlen, 2010) and modelling (Lohmeier et al., 2009). “Direct sequential instruction in social interaction skills will help children and youths who are visually impaired have more opportunities for social interactions and decrease the chances of social isolation throughout their lives” (Sapp & Hatlen, 2010, p.341).

### **Independent living skills**

“Most activities of daily living, which sighted people perform without thinking, must be taught to students with visual impairments – everything from personal hygiene and food preparation to financial management and organizational skills” (Sapp & Hatlen, 2010, p.340). Often individuals without a disability can learn and execute these skills without much thought, but the majority of these tasks need to be taught to individuals with visual impairments explicitly (Haegele et al., 2014; Lieberman et al., 2014a; Sapp & Hatlen, 2010). “Some of these independent living skills are part of the general curriculum for all students, but they are not usually presented in a sequential, organised manner sufficient for students who are visually impaired or provide adequate hands-on experiences for these students” (Sapp & Hatlen, 2010, p.340).

### **Leisure and recreational skills**

Leisure and recreational skills is another area of ECC. Sighted individuals might become interested in trying a new activity after seeing others participating, but unless they have been taught in an accessible way people with visual impairments are likely to be unaware of such opportunities due to lack of visual input (Arndt et al., 2014; Haegele et al., 2014; Lieberman et al., 2014a; Lieberman, 2012; Lieberman et al., 2014b). Therefore, “recreational and leisure skills for students with visual impairments must be planned and deliberately taught, focusing on the development of lifelong, enjoyable activities” (Sapp & Hatlen, 2010, p.340). There are many leisure and recreational activities which individuals with visual impairments could be involved in dependent upon their interests. These include: running, ice skating, swimming, bowling etc. Recreation and leisure skills which could be taught at school include sports, games, and physical fitness activities (Arndt et al., 2014; Brian & Haegele 2014; Lieberman, et al., 2012; Lieberman, et al., 2014a; Lieberman et al., 2014b).

### **Career education**

“Career education allows students to understand different job opportunities through hands-on experience” (Lieberman et al, 2014a, p.242). Although some skills and concepts are taught to all students in vocational education, these are not sufficient for students with visual impairments. Sighted students have the very important advantage of learning about careers and work habits via observation (Sapp & Hatlen, 2010). Since students with visual impairments cannot learn through observation as easily as those with sight (Lieberman, et al., 2014a; Lieberman, et al., 2014b; Sapp & Hatlen 2010) they need to have first-hand experiences with various jobs and roles via properly offered career education (Arndt et al., 2014; Lieberman et al. 2014b). Such experiences will enable them to make educated and independent decisions regarding future employment. Career counselling, and training in job skills, would therefore fall into this area of ECC (Crudden, 2012; Lieberman, et al., 2014a; McDonnell, 2010; McDonnell, 2010; Wolffe & Kelly, 2011).



### **Assistive technology**

This component of the ECC involves selecting and teaching the use of a variety of technology devices, such as using a computer, smartphone and tablet via a screen reader or magnification. “Technology equalizes the ability to access, store, and retrieve information between sighted people and those with visual impairments” (Sapp & Hatlen, 2010, p.341). Furthermore, according to Kelly (2011), Lieberman et al. (2014b) Smith et al., (2012) and Wolffe & Kelly (2011) assistive technology makes it possible to access materials by people with visual impairment which are otherwise inaccessible. Assistive technology is therefore crucial to the success of such individuals.

Although assistive technology is often used to refer to the electronic tools that are designed to provide access to text and other learning materials, it is actually a much broader term. There are several different apps, items of software, and pieces of equipment which have been designed specifically for people with visual impairments and other tools which have been developed for general use that can also be used by individuals with visual impairments. To use the variety of software and tools in assistive technology requires many skills and these need to be taught by a specialist in the education of students with visual impairments (Kelly, 2011; Sapp & Hatlen, 2010).

### **Sensory efficiency skills**

The sensory efficiency element of the ECC covers the training that deals with the use of any remaining vision and all other senses to enable access to information and interaction with the environment (Lieberman, et al., 2014a). “Sensory efficiency skills include visual efficiency, auditory learning, and the development of advanced tactile skills” (Sapp & Hatlen, 2010, p.341) as well as using sense of smell for access to information more effectively. “One example is learning how to use touch and smell rather than visual cues to identify one’s personal possessions or one’s location”; “another example is the use of hearing and the other senses to identify familiar people” (Lieberman et al., 2014a, p.244), items or shops.

### **Self-determination skills**

“Self-determination skills” is the last area included in the ECC by Hatlen and it refers to “a person’s right to decide freely and without undue influence how he or she wishes to live his or her life” (Sapp & Hatlen, 2010, p.341). To develop self-determination, students with visual impairments must be provided with necessary knowledge and experiences. Therefore, “they must learn which choices are available to them, have the skills necessary to take advantage of these choices, and be given opportunities to make age-appropriate choices for themselves” (Sapp & Hatlen, 2010, p.341). “Self-determination skills can include decision-making skills, problem-solving ability, self-advocacy, and goal setting” (Haegele et al., 2014, p.49).

## **THE HISTORY OF TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS AND CURRENT SITUATION IN TURKEY**

After the demise of the Ottoman Empire, the Republic of Turkey was established at the beginning of the 1920s and the Özel İzmir Sağırlar/Körler Okulu (The İzmir Private School for the Deaf /Blind) opened in 1921 – the first institution established to serve students with visual impairments in the modern Republic of Turkey. Even though this school was established initially as a private institution, within a short period it was adopted by the Ministry of Health and Social Aid and provided education under the management of this Ministry until 1950 (Ataman, 2005; Cıtil, 2007; Enç, 2014). In 1950, the İzmir School for the Deaf/Blind was transferred to the Ministry of National Education (MEB) (Akkök, 2001; Enç, 2014; Kargin, 2004; MEB, 2005).

In 1951, the blind unit of the İzmir School for the Deaf/Blind was moved to Ankara and became the first school for the blind (Ataman, 2005; Enç, 2014; Kargin, 2004; Melekoğlu et al., 2009). After the



establishment of the first school for the blind in Ankara, the second, the GAP School for the Blind was established in 1968 in Gaziantep. In the 1970s several other schools for the blind were also opened, e.g. İstanbul Veysel Vardal School for the Blind (1970), İzmir Aşık Veysel School for the Blind (1972), Ankara Göreneller School for the Blind (1974) (Çitil, 2007).

Nevertheless, one of the most important issues in the continued development of Turkish Special Education was the lack of trained professionals. When MEB took over the responsibility of special education provision in 1951 there were no trained professionals in this area (Ataman, 2005; Akyüz & Kaya 2014; Enç, 2014; Küçükahmet, 2007; Melekoğlu, et al., 2009; Özyürek, 2005, 2008). As a result, Gazi University set up a Special Education Department and delivered teacher preparation training in 1952 as a two-year undergraduate programme. However, this only lasted for two years and was closed in 1954 (Enç, 2014; Melekoğlu, et al., 2009; Özyürek, 2008). In later years, the needs of teachers for students with special educational needs (SEN) were met by hiring regular classroom teachers and by offering short-term certificate programmes (Ataman, 2005; Enç, 2014; Özyürek, 2008; Senel, 1998).

In 1982, the teacher preparation role was transferred from the MEB (by stopping the certification programmes) and given to universities. In 1984 the systematic qualified SEN teacher preparation programme was re-instituted at Anadolu University. After Anadolu University, Gazi University followed by establishing an SEN teacher preparation programme which opened in 1986. The teacher preparation programme at Gazi University offered general SEN training until 1993. After 1993, students on this programme received general SEN training for two years, and then could opt to specialise in either teaching student with learning disabilities or students with visual impairments in last two years of their programme. Until 1998, only around three or four students each year chose to specialise in the teaching of the students with visual impairments (Çitil, 2007). In 1998 the SEN teacher preparation programme was divided and formed two separate programmes. The first was for teaching students with intellectual disabilities and the second was for primary teachers for students with a visual impairment. Currently, Gazi University is the only university which offers training in the area of visual impairment in the whole country. Yet, this teacher preparation programme seems to focus mostly on academic skills rather than ECC skills.

On the other hand, educational rights of children with SEN were mentioned for the first time in the 1961 in Turkey's constitution (Enç, 2014). Eres (2010) states that based on this constitution, the Primary Instruction and Education Law (no.222) which came into effect in 1962, indicated that schools and classes must provide accommodations for children with SEN. The constitution has since been updated further. In article 42 of the 1982 constitution (which is still in place) it says that “the State shall take necessary measures to rehabilitate those in need of special education so as to render such people useful to society” (cited in Nadir & Aktan 2015, p.215).

This statement suggests that the government at that time took a medical model approach as it indicates that the aim of special education is to rehabilitate, in other words, fix those who are in need by allowing to Access to academic skills. Despite gaps in legislation and a lack of implementation, the late 1990s could be described as a major period for Turkish special education because “a reorganization, reestablishment, and updating of all the governmental provisions took place” (Akkök, 2000, p.274). “The involvement of parents in the educational provisions, initiation of individualised educational programmes, importance of early intervention, and effective implementation of inclusion were major areas of emphasis in Act 573 of 1997” (Akkök, 2000, p.274).

Furthermore, the Turkish Disability Act [Engelliler Hakkında Kanun], no.: 5378 (2005) emphasises the rights of people with disabilities and especially highlights the need for an inclusive educational environment for children with SEN. Article 15 of this Act, titled “Education and Training”, states that:



“The right to education of disabled people cannot be prevented for any reason. Disabled children, youngsters and adults are provided with equal education with non-disabled people and in inclusive environments, taking the special conditions and differences into consideration” (OZIDA, 2005).

Starting in the 1990s, this new inclusive approach which embraces the social model of disability, is in contrast to the historical approach where children with disabilities and their needs were ignored in Turkish society. For instance, in the past, children with a severe impairment were regarded as individuals that could not benefit from any education (Melekoğlu et al., 2009; Özgür, 2004), and therefore, were excluded from the education system. Yet all these positive changes were solely focused on accessing the academic skills rather than the ECC and promoting independence.

According to the MEB (2015), a traditional curriculum, which is implemented in regular schools, should also be implemented in SEN schools and classrooms. Nevertheless, it also states that this should be based on the students’ characteristics and needs, with adaptations being made to the curriculum without compromising it significantly. Articles 14, 15, 19, and 23 of the Turkish Disability Act (2005) state that students who have SEN are entitled to receive special educational support to assist them with achieving the aims of the school they are attending; therefore, they can receive either individual or small group instruction. For those who are of compulsory schooling age and cannot attend an educational institution, regardless of their abilities, training to prepare them as independent individuals and meet their educational needs would be offered. It is also indicating that based on their needs and desires, instruction to prepare them for employment could be offered. What is interesting is that in the legislation, independent training and transition services, which are areas of the ECC, are included for students who are severely disabled and cannot attend school; however, there is no referral to promoting independence for individuals who can attend school. One of the reasons for this might be that when the legislation was written, only students with intellectual disabilities – rather than those with other types of disabilities e.g. visual impairment – were considered severely disabled. This meant that there was an expectation that all students who do not have severe intellectual disabilities can learn to be independent via incidental learning. Yet this view misses the additional needs of students with visual impairments and means that the national curriculum does not contain a notion of an additional curriculum for students with visual impairments. Since the ECC is not included and assessed in the national accountability, teachers might see their role as teaching only the academic curriculum that they are mandated to teach rather than including areas of the ECC.

Furthermore, whilst reading through current literature regarding the Turkish context I have not encountered any term referring to an additional curriculum or the ECC. The exception is the “Destek Ogretim Programı” (support instruction curriculum). This curriculum is implemented only at PSECs (Private Special Education Centres) and includes maths, Turkish and independent living skills. Nevertheless, only independent living skills included in this programme out of the nine areas of the ECC. Moreover, only one third of the time is allocated to teaching independent living skills. Furthermore, this programme is implemented only in the PSECs and there is not any such instruction at either schools for the blind or in mainstream schools.

Although an additional curriculum has not been encountered in the Turkish context, there are a number of authors who advocate that skills such as assistive technology and O&M should be taught to pupils with visual impairment (Altunay-Arslantekin, 2015; Bayır, Keser & Numanoğlu 2010; Göl 2014; Sucuoğlu 2006; Şafak 2012). This might imply that there is a recognition of additional learning needs of students with a visual impairment, but no such curriculum has yet been formulated.

In Turkey, professional standards for TSVIs were developed by the MEB in collaboration with universities in 2008, and these standards implemented pre-service and in-service training programmes (Kesiktaş & Akçamete 2011). These standards contain five domains: communication and social skills;



modifying the curriculum; collaboration with the school, family, and other professionals; behavioural management; and getting involved in professional development activities (MEB, 2008). When these standards are examined, there is no direct reference to a concept of ECC. Among the ECC areas, only “communication and social skills” were included as areas that teachers should have knowledge on. There is no reference to other areas of the ECC including O&M, or assistive technology.

Furthermore, Kesiktaş & Akçamete (2011) collected data from 224 TSVIs across Turkey regarding competencies of TSVIs on these standards. The findings of the study pointed out that the implementation of the standard regarding social skills is ranked as the least practised. Participants' opinions concerning working in with students with visual impairments also seem critical because TSVIs claimed that they had not gained the necessary knowledge and skills to do so during pre-service training. Moreover, the results revealed that the participants suggested a number of knowledge and skill areas (including the need for more training in teaching academic and non-academic skills) to be covered in their pre-service programme. This finding indicates that participants did not believe that they acquired the knowledge and skills for working with students with visual impairments efficiently and that they were not able to practice the relevant knowledge and skills in the field.

Moreover, Altunay-Arslantekin (2015) states TSVIs who are required to have dual certification in Turkey do not master O&M skills during their preparation programme. She added this resulted in students with visual impairments not being properly taught O&M skills. Similar results found by İşlek (2017) regarding all areas of the ECC in Turkey. Individuals with visual impairments stated that their educators were not fully equipped in teaching the ECC. Therefore, they couldn't receive an appropriate ECC training and, therefore, they encountered several challenges in their academic and social life including employment.

There is clear evidence that TSVI candidates are not receiving enough training regarding all components of the ECC in their teacher preparation programmes. Consequently, they start to serve students with visual impairments whilst having limited knowledge. Similarly, as discussed earlier, there is evidence illustrating that students with visual impairments are served in Turkey by educators without a specialisation in visual impairment (see Akkök, & Zelloth, 2010; Ataman, 2005; Cıtil, 2007; Eres, 2010; Enc, 2014; Kucukahmet, 2007; Ozyurek, 2008). Given the complexity of the TSVIs' role, responsibility and the unique educational needs of children with visual impairment, lack of expertise of educators is a serious barrier in delivering effective ECC training.

Nevertheless, the teacher preparation programme for special education teachers was modified in 2016 by Higher Education Council and all specialisations were unified. According to this new approach, teacher preparation programmes at universities were unified and all teacher candidates started to receive identical training in the first two years of their teacher preparation training and must choose a specialisation area in their last two years of their studies-e.g. teacher of the visually impaired, teacher of the deaf and hard of hearing. Furthermore, thanks to this new teacher preparation programme TSVI candidates are able to receive training on eight areas of the ECC (except independent living area). Yet despite of this new exciting teacher preparation approach, there is no modifications at the schools curricula to deliver the ECC at the Turkish schools. As illustrated in Altunay-Arslantekin (2016), İşlek (2016), Yalçın (2015) there is no evidence to suggest that the ECC training has been delivered to students with visual impairments at Turkish schools. These cause students with visual impairments to encounter a number of problems in accessing the academic curriculum. Moreover, due to this shortage of training, students with visual impairments could not be prepared as fully independent individuals. Consequences of this lack of training in ECC areas on lives of individuals with visual impairments is discussed with more details.



## THE CONSEQUENCES OF ECC TRAINING

For a fair education, a “level playing field” has to be created for everyone (Holmes, 1980) including students with a visual impairment. This level playing field could be experienced when the instruction and content of academic subjects is presented and assessed equally to all students (Lohmeier, 2007). Yet in order for students with visual impairments to have access to equitable educational experiences instruction cannot be restricted to the academic curriculum (Allman & Lewis, 2014; Hatlen, 1996, 2000, 2007; Lohmeier, 2007; Lohmeier et al., 2009; Olmstead, 2005; Sapp & Hatlen, 2010). Therefore, the ECC is designed to allow access to the academic curriculum and go beyond it to address areas, skills and experiences that are crucial in developing independence of people with visual impairments (Sapp & Hatlen, 2010). By focusing on these specialised skills, schools can provide opportunities which are ordinarily available to sighted students but not available to students with visual impairments (işlek, 2017), “giving them the experiences and opportunities their non-disabled peers are obtaining incidentally can assure a complete education” (Lohmeier, 2005, p.10). Without a sufficient amount of training in the ECC and opportunities to practice in real life settings, people with visual impairments anticipate facing difficulties in acquiring skills needed to be fully independent and active contributors to their communities. This section will discuss some findings from the literature regarding lives of individuals with visual impairments when they receive and/or miss ECC training.

Apart from accessing the academic curriculum and consequently, low academic achievements, one of the first consequences of not having enough training on the ECC is not being mobile without assistance. O&M instruction offers the skills and confidence to enable people with visual impairments to travel safely and independently (Dodgson, 2014; Lohmeier, et al., 2009; Sapp & Hatlen, 2010) and without these skills, individuals with visual impairments face challenges in their everyday life. For instance, people with visual impairments and their parents were interviewed about their perception of O&M by Higgins, Phillips, Cowan, & Tikao, (2009). Almost everyone agreed that O&M is very important and some of the people with visual impairments stated that a lack of O&M is disabling in everyday life and they wished they had received O&M training when they were younger. When investigating the perspectives of individuals with visual impairments regarding travelling in the UK, Douglas et al. (2006) reported that an estimated 43% of people in the UK with visual impairment would like to leave their home more often. Similarly, Pey et al. (2007) reported that 48% of their UK-based participants faced challenges when travelling by themselves. This limitation in travelling independently reduced the quality of their life.

Similarly, there is an association between lack of ECC training and isolation. Wolffe & Sacks (1997) found that individuals with visual impairments spend more time alone in their homes watching TV and listening to the radio whereas their sighted peers spend more time outside their homes. Likewise, students with visual impairments reported participating less often in recreational activities (Conroy, 2014; Lieberman et al., 2014a) which resulted in them spending more time alone. Holbrook, Caputo, Perry, Fuller, & Morgan (2009) conducted a study with 25 adults and found that adults with visual impairments are less physically active than the general adult population.

On the other hand, in a study investigating the inclusion of students with visual impairments in the UK by Worth (2013) several students reported loneliness, isolation and challenges in maintaining friendships. They reported having fewer friends and often their peers did not want to talk to them. Simply, they found maintaining friendships to be difficult and often ended up developing friendships with undesirable kids at schools. Similarly, a study conducted for the Royal National Institute of the Blind estimated that 44% of people with visual impairments reported feeling “moderately” or “completely” disconnected from people and things around them and 94% experienced some kind of restriction to participating in community (McManus & Lord, 2012). In addition, Arndt et al. (2014)





interviewed seven youths who also stressed the value of having independent travelling skills, as well as knowing practical skills (such as using a friendly tone) in order to be socially accepted.

Although proportionally as many students with visual impairments are attending higher education as their sighted peers (Ravenscroft, 2013; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, & Kohler, 2009; Wagner, D'Amico, Marder, Newman, & Blackorby, 1992), the majority of American adults with visual impairment (75%) are not employed (McDonnell, 2010; McDonnell, 2013; McDonnell, 2014; McDonnell, Crudden, & O'Mally 2015; McDonough, Stiken & Haack, 2006; Wolffe & Kelly, 2011; Wolffe, Ajuwon, & Kelly, 2013). Similar results were also found in the UK, (see Hewett & Keil, 2014; Hewett, 2015; Saunders, Douglas & Lynch, 2013) and Canada (see CNIB, 2005; Gold, & Simson, 2005; Gold, Shaw, & Wolffe, 2010). Until recent years, the situation in Turkey was even more depressing. However, thanks to Disability Act which mandated all public and private companies to hire a certain number of people with disabilities, the employment rate of people with visual impairments increased significantly since 2005. Yet, still people with visual impairment face difficulties to find and maintain employment beyond the disability quota (İşlek, 2016).

There are several different factors which might bear upon this high unemployment rate including the lack of accommodation at work, and employers being biased against people with a visual impairment, but one of the main causes is assumed to be directly linked to the lack of preparedness of individuals with visual impairments when they leave school. For instance, Douglas et al. (2009) and Douglas & Hewett (2014) found that mobility and access to information are seen as barriers to employment for unemployed people with visual impairments. In another study conducted for RNIB, Saunders et al. (2013), found that many areas of ECC (O&M, self-determination, compensatory access skills, sensory efficiency, assistive technology) have a close relationship to unemployment and readiness for employment. Similarly, in an analysis of the NLTS2 (National Longitudinal Transitional Study-2) data set Cmar (2015) found that individuals with visual impairments who mastered travelling skills were significantly more likely to be employed when they finished secondary school.

In addition, Test et al. (2009) and Wolffe & Kelly (2011) found that there is a strong correlation between social skills, assistive technology, job coaching, self-determination, O&M and independent living skills on the employment of people with visual impairments. Invitations to social gatherings were also affected. Similarly, Crudden (2012) found that social skills, independent living skills, and O&M as essential skills for successful transition of youths with visual impairments from school to employment. Moreover, Shaw et al. (2007) found that youths with visual impairment face many challenges in their daily life and when asked how they could overcome these problems 86 percent of the participants said that they needed to learn more about the ECC skills (e.g. assistive technology and advocacy skills). Clearly, the participants think the skills covered in the ECC would enhance their independence.

Based on the existing literature in the western world, it appears that if individuals finish their schooling and master ECC components, they will have a healthier transition to adulthood. In contrast, if ECC skills aren't mastered then individuals with visual impairments will face challenges in many areas of their everyday life including remaining dependent, not being able to travel independently, and experiencing barriers to their socialising and employment (İşlek, 2017). Since the ultimate aim of a high-quality education is to equip children with the skills and knowledge they need to contribute to society (Erin et al., 2006; Holbrook, 2008; Holbrook & Koenig, 2000), it is crucial to recognise the value of ECC (McDonough, Stiken & Haack, 2006) and offer training in it to students with visual impairments.



## CONCLUSION

“For too many years, educators have behaved as though they were unaware of the unique and specialized needs of blind and visually impaired students” (Hatlen, 1996, p.30). Until the late 1990s, teachers did not understand the value of the ECC and did not see teaching it as part of their job description (Hatlen, 1996, 2000, 2007; Sapp & Hatlen, 2010). Therefore, for many years, they found different excuses not to teach it (Lohmeier et al., 2009; Sapp & Hatlen, 2010). This caused a modern tragedy: too many people exiting the educational system to live isolated and troubled lives (Hatlen, 1996; İşlek, 2017).

Success in school goes beyond ensuring that students are able to pass their courses and graduate from schools on time (Holbrook & Koenig, 2000; Sapp & Hatlen, 2010). “Children and youths with visual impairments deserve the opportunity to have full, rich lives that include good educations, strong social lives, meaningful careers, and the ability to live and travel independently” (Sapp & Hatlen, 2010, p.346–347) and the ECC has been recognised as a powerful resource to do this. However, the ECC still not recognised and included in Turkish Education System.

To sum up, it is clear that a notion of additional curriculum is essential in preparing individuals with visual impairments as independent individuals. However, based on the literature, it seems very little is known about the ECC in Turkey. Therefore, MEB should take the necessary measurements so that the ECC could be delivered to students with visual impairments and they could be prepared as fully independent individuals and live a satisfactory life.

## REFERENCES

- Act no 573, law on special education [573 Sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname]. (1997). Resmi Gazete, Haziran, Ankara, (23011).
- Act no. 1739 regarding Turkish education [Milli eğitim temel kanunu]. (1973) Ankara: Resmi gazete
- Act no. 2916 regarding children with special needs [2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu]. (1983) *Ankara: Resmi Gazete* 5 (22), 679
- Akkok, F. (2000). Special education research: A Turkish perspective. *Exceptionality*, 8(4), 273-279.
- Akkök, F. (2001). The past, present, and future of special education: the Turkish perspective, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 15–22.
- Akkök, F., & Zelloth, H. (2010). *Lifelong Guidance—a feasible policy option for Turkey*. Ankara: ISKUR Dökümanlari.
- Akyüz, H. E., & Kaya, H. (2014). A study on the burnout level of primary school teachers, *Journal of International Social Research*, 7(34).
- Allman, C.B., & Lewis, S. (2014). A strong foundation: The importance of the expanded core curriculum. In C. B. Allman, & S. Lewis, (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp.15-30). New York: Lueck, A. H. (2010). *Functional Vision: A Practitioner's Guide to Evaluation and Intervention*. (3rd ed.), New York: AFB Press.
- Altunay-Arslantekin, B. (2015) The evaluation of visually impaired students' mobility skills. *Eğitim ve Bilim (Education and Science Journal Online)*, 40(180), 37–49. Retrieved on December 3, 2015, from [https://www.researchgate.net/publication/281165330\\_The\\_Evaluation\\_of\\_Visually\\_Impaired\\_Students'\\_Mobility\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/281165330_The_Evaluation_of_Visually_Impaired_Students'_Mobility_Skills)
- American Foundation for the Blind Press.
- Arndt, K., Lieberman, L.J., & James, A. (2014). Supporting the Social Lives of Adolescents Who Are Blind: Research to Practice. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 69-74.
- Arter, C. (2013). *Children with visual impairment in mainstream settings*. London: Routledge.
- Ataman, A. 2005. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim [Children with special needs and special education]. In A. Ataman, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Children with Special Needs and Introduction to Special Education]*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. [In Turkish]



- Bayır, Ş., Keser, H., & Numanoğlu, G. (2010). General review on computer literacy of visually handicapped individuals in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1475-1480.
- Bishop, M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and psychopathology*, 17(02), 447-465.
- Bishop, V.E. (2004). *Teaching Visually Impaired Children* (3rd ed.). USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Brian, A., & Haegele, J. A. (2014) Including students with visual impairments: Softball. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(3), 39-45.
- Cakiroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çitil, M. (2007) *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye’de Özel Eğitim (1923-2007)* [Special education in Turkey from establishment of the republic to today 1923-2007] (Unpublished master’s thesis), Gazi University, Turkey.
- Cmar, J. L. (2015). Orientation and mobility skills and outcome expectations as predictors of employment for young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 109(2), 95-104.
- CNIB. (2005). Employment-related needs of blind and visually impaired working age people in British Columbia, CNIB, Toronto: Canadian National Institute for the Blind.
- Conroy, P. (2014). Promoting reflective practices in special education through action research: Recommendations from pre-service teachers. *Networks: On-Line Journal for Teacher Research*, 16(2). Retrieved on December 3, 2014, from <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/issue/view/63>
- Corn, A. L., & Erin, J. N. (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York: American Foundation for the Blind.
- Corn, A. L., Hatlen, P., Huebner, K. M., Ryan, F., & Siller, M. A. (1995). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities*. New York: American Foundation for the Blind.
- Corn, A., Erin, J., & Lewis, S. (2003). Strategies used by visually impaired teachers of students with visual impairments to manage the visual demands of their professional role. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 97(03).
- Crudden, A. (2012). Transition to employment for students with visual impairments: Components for success. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(5), 389–399.
- Dodgson, A.B. (2014). *Rehabilitation workers’ perspectives of orientation and mobility training with older visually impaired people*. University of Birmingham e-Thesis Repository Online. Retrieved on November 2, 2014, from <http://etheses.bham.ac.uk/5078/>
- Douglas, G., & McLinden, M. (2005) “Visual Impairment”. In A. Lewis & B. Norwich (Eds.). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, Reading: Open University Press.
- Douglas, G., McCall, S., McLinden, M., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice models and outcomes in the education of blind and visually impaired children*. Trim, County Meath: National Council for Special Education.
- Douglas, G., McLinden, M., Farrell, A. M., Ware, J., McCall, S., & Pavey, S. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: implications for policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 39-46.
- Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 25-38.
- Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers, J., & Smith, E. (2015). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98-121.
- Douglas, G., Pavey, S., Corcoran, C., & Clements, B. (2012). Evaluating the use of the ICF as a framework for interviewing people with a visual impairment about their mobility and travel. *British Journal of Visual Impairment*, 30(1), 6-21.
- Enç, M. (2014) *Bitmeyen Gece [Endless night]*; Ankara: Tekişik Matbası, [In Turkish]
- Eres, F. (2010). Special Education in Turkey. *US-China Education Review*, 7(4), 94-100.
- Erin, J. N., Holbrook, C., Sanspree, M. J., & Swallow, R. M. (2006). *Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.



- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin karşılaştırılması (Comparing friendship of students with and without a visual impairment who are attending to inclusive schools)*. Gazi University, May 2014 (unpublished master's thesis).
- Gold, D., & Simson, H. (2005, September). Identifying the needs of people in Canada who are blind or visually impaired: Preliminary results of a nation-wide study. *In International Congress Series (Vol. 1282, pp. 139-142)*. Elsevier.
- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness, 104*(7), 431.
- Haegele, J. A., Lieberman, L. J., Columba, L., & Runyan, M. (2014). Infusing the Expanded Core Curriculum into Physical Education for Children with Visual Impairments. *Palaestra, 28*(3).
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view Online, 28*(1), 25-32. Retrieved on July 4, 2013, from <http://eric.ed.gov/?id=EJ532379>
- Hatlen, P. (2000). Historical perspectives. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education: Vol. 1. History and theory of teaching children and youths with visual impairments (2nd ed., pp. 1-54)*. New York: AFB Press.
- Hatton, D. (2014). Current Issues in the Education of Students with Visual Impairments. In R. M. Hoddapp (Ed.), *International Review of Research in Developmental Disabilities, (Vol. 46)*. Waltham, MA: Academic Press.
- Hewett, R. (2015). *Investigation of data relating to blind and partially sighted people in the quarterly Labour Force Survey: October 2011 – September 2014*. Retrieved from <http://www.rnib.org.uk/knowledge-and-research-hub-research-reports/employment-research/labour-force-survey-2015>
- Hewett, R., & Keil, S. (2014). *Investigation of data relating to blind and partially sighted people in the quarterly Labour Force Survey: October 2010 – September 2013*. RNIB. Retrieved from <http://www.rnib.org.uk/knowledge-and-research-hub/research-reports/employment-research/labour-force-survey-2014>
- Higgins, N., Phillips, H., Cowan, C., & Tikao, K. (2009). New Zealand educational services for kāpo (blind) Māori: What are the issues for kāpo Māori and their whānau. *Journal of the Children's Issues Centre, 13*(1), 13-20. Available from: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=797503523379588;res=IELNZC>> ISSN: 1174-0477.
- Hodges, L., & Douglas, G. (2005). Short Study on Hearing and Sight Loss. *Preliminary Report for the Thomas Pocklington Trust*. Birmingham: University of Birmingham.
- Holbrook, E. A., Caputo, J. L., Perry, T. L., Fuller, D. K., & Morgan, D. W. (2009). Physical activity, body composition, and perceived quality of life of adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(1), 17.
- Holbrook, M. C., & A. Koenig (2000). History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments. *Foundations of Education. Volume I: (2nd edition)*. New York: AFB press.
- Holmes, M. (1980). Forward to the basics: A radical conservative reconstruction. *Curriculum Inquiry, 10*(4), 383-418.
- Işlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: its definition, development and principals]. *Ankara University, Faculty of Educational Science, Journal of Special Education, 5*(2).
- Kelly, S. M. (2011). The use of assistive technology by high school students with visual impairments: A second look at the current problem. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(4), 235.
- Kesiktaş, A. D. (2009). Early childhood special education for children with visual impairments: problems and solutions. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(2), 823-832.
- Kesiktaş, A. D., & Akcamete, A. G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments in Turkey. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(2), 108.
- Koenig, A., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of Education. Volume II: Instruction Strategies for Children and Youths with Visual Impairment (2nd ed.)*. New York: AFB
- Küçükahmet, L. (2007). Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında değerlendirilmesi [An evaluation of the academic programme of teachers preparation courses]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [Journal of Turkish Education Sciences], 5*(2), 203-218.
- Lewis, S., & Allman, C. B. (2014). Instruction and assessment: General principles and strategies. In C. B. Allman, & S. Lewis, (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 31-58). New York: AFB Press.



- Lewis, S., & Allman, C. B. (2014). Learning, development, and children with visual impairments: The evolution of skills. In C. B. Allman, & S. Lewis, (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 3-14). New York: AFB Press.
- Lewis, S., & McKenzie, A. R. (2010). The competencies, roles, supervision, and training needs of paraeducators working with students with visual impairments in local and residential schools. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(8), 464.
- Lewis, S., Savaiano, E. M., Blankenship, K., & Greeley-Bennett, K. (2014) Three areas of the expanded core curriculum for students with visual impairment; research priorities for independent living skills, self-determination, and social interaction skills. In D. J. Fidler , & R. M. Hoddapp (Eds.). *International Review of Research in Developmental Disabilities, Current Issues in the Education of Students with Visual Impairments. Volume 46*. Waltham, MA: Academic Press.
- Lieberman, L. J., Haegele, J. A., Columna, L., & Conroy, P. (2014a). How students with visual impairments can learn components of the expanded core curriculum through physical education. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 108(3), 239.
- Lieberman, L. J., Ponchillia, P. E., & Ponchillia, S. K. V. (2012). *Physical education and sports for people with visual impairments and deafblindness: Foundations of instruction*. New York: American Foundation for the Blind.
- Lieberman, L. J., Ponchillia, P. E., & Ponchillia, S. K. V. (2014b). Infusing the Expanded Core Curriculum into Physical Education for Children with Visual Impairments. *Palaestra*, 28(3), 44-50.
- Lohmeier, K. L. (2005). Implementing the Expanded Core Curriculum in Specialized Schools for the Blind. *Re:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 126-133.
- Lohmeier, K. L. (2006). *An analysis of disability-specific curriculum in a specialized School for the Blind: A case study*. (Unpublished PhD dissertation) *International* 66(08), 2891A. (UMI No. 3187969)
- Lohmeier, K. L. (2007). Integrating expanded core sessions into the K-12 program: A high school scheduling approach. *RE: view*, 39(1), 31.
- Lohmeier, K. L. (2009). Aligning state standards and the expanded core curriculum: Balancing the impact of the No Child Left Behind Act. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(1), 44.
- Lohmeier, K., Blankenship, K., & Hatlen, P. (2009). Expanded core curriculum: 12 years later. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(2), 103.
- Lowenfeld, B. (1973). History of the education of visually handicapped children. *The visually handicapped child in school*, 1-25. John Day Company, Incorporated.
- Lueck, A. H. (1999). Setting curricular priorities for students with visual impairments. *RE:view*, 31(2), 54.
- McDonnall, M. C. (2010). Factors predicting post-high school employment for young adults with visual impairments. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(1), 36-45. Retrieved from <http://rcb.sagepub.com/content/54/1/36>
- McDonnall, M. C. (2013). Employer attitudes towards persons who are blind or visually impaired as employees: Development of a measurement instrument. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(1), 29-36.
- McDonnall, M. C. (2014). Employer attitudes towards blind or visually impaired employees: Initial development of a measurement instrument. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(1), 29-36.
- McDonnall, M. C., & Crudden, A. (2009). Factors affecting the successful employment of transition-age youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(6), 329-341.
- McDonnall, M. C., Crudden, A., & O'Mally, J. (2015). Predictors of employer attitudes toward people who are blind or visually impaired as employees. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(1), 41-50. doi: 10.3233/JVR-140722
- McDonnall, M. C., O'Mally, J. & Crudden, A. (2014). [Employer knowledge of and attitudes toward individuals who are blind or visually impaired as employees](#). *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(3), 213-225.
- McDonnell, J. (2010). Employment training. In J. McDonnell (Ed.), *Instruction in Community Settings*. Los Angeles, California: Sage.
- McDonough, H., Sticken, E., & Haack, S. (2006). The expanded core curriculum for students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(10), 596.
- McHugh, E., & Lieberman, L. (2003). [The impact of developmental factors on stereotypic rocking of children with visual impairments](#). *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(8), 453-475.



- McLinden, M., & Douglas, G. (2014). Education of children with sensory needs: reducing barriers to learning for children with visual impairment. In A. Holliman (Ed.), *Educational Psychology: An International Perspective*. London: Routledge.
- McLinden, M., & Douglas, G. (2013). Sensory Needs. *The Routledge International Companion to Educational Psychology*, 246.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning through touch: Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- McManus, S., & Lord, C. (2012). *Circumstances of people with sight loss: secondary analysis of understanding society and the life opportunities survey*. London: Natcen report for RNIB.
- Melekoğlu, M. A., Cakiroğlu, O., & Malmgren, K.W. (2009) Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298.
- Ministry of National Education (MEB). (2015a) Explanation: Overall Structure of Turkish National Education System. In: *National Education Statistics Formal Education 2014/'15, Ministry of National Education Strategy Development Presidency*. Retrieved June 6, 2015, from: [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2014\\_2015.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf) [In Turkish]
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 213-217. [accessed online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568595.pdf#page=217>]
- Nartgün, Ş. S. (2010). Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers? *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 1082-1113.
- Olmstead, J. E. (2005). *Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments* (2nd ed.). New York: American Foundation for the Blind.
- Ozgun, I. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim [Children with Disabilities and their Education: Special Education]*. Adana: Karahan Kitabevi.[In Turkish]
- OZIDA. (2005). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (OZIDA) [Prime Minister Administration for Disabled People]. *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002 İkinci Analizi [Turkey Disabled People Study 2002 Second Analyze]* Available on-line at: <http://www.ozida.gov.tr> (accessed 3 March 2014) OpenURL University of Birmingham [In Turkish]
- Özyürek, M. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. [Individualized educational plans' principles and their development]*. Ankara: Kök Yayıncılık.[In Turkish]
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği [The problems and solutions in preparing qualified/proficient teachers: an example of special education]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [The Journal of Turkish Educational Sciences]*, 12(1), 189 - 226. [In Turkish]
- Palmer, C. (2005). Issues and challenges in the interface between Regular School Curriculum and the Expanded Core Curriculum. *International Congress Series*, 1282, 922-926.
- Pey T., Nzegwu F., & Dooley G. (2007). *Functionality and the needs of blind and partially-sighted adults in the UK – a survey*. Reading, UK: Guide Dogs for the Blind Association.
- Ravenscroft, J. (2013). High attainment low employment: The how and why educational professionals are failing children with visual impairment. *The International Journal of Learning*, 18(12), 135-144.
- Şafak, P. (2012). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi [Teaching children with visual impairment]. In G. A. Akçamete, (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim [Children with special educational needs in mainstream schools and special education]*, (pp. 397-440). Ankara: Kok Yayıncılık.
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338.
- Saunders, A., Douglas, G., & Lynch, P., (2013) *Tackling unemployment for blind and partially sighted people*. London: RNIB. Retrieved April 3, 2015, from <http://www.rnib.org.uk/knowledge-and-research-hub/research-reports/employment-research/tackling-unemployment>
- Şenel, H. G. (1998). Special education in Turkey. *European journal of special needs education*, 13(3), 254-261.
- Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: How are these youths faring? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(1), 7-21.
- Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffm-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(9), 457-469.



- Spragg, D., & Stone, J. (1997). *The peripatetic/advisory teacher; Visual Impairment access to education for children and young people*. London: David Fulton.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları [Effective inclusive practises]*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık. [In Turkish]
- 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*.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Psychology Press.
- Whitten, E., & Zebehazy, K. (2003). Collaboration between special schools and local education agencies: A progress report. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(2).
- Wiener, W. R., & Sifferman, E. (2010). The history and progression of the profession of orientation and mobility. *Foundations of orientation and mobility: History and theory*, 486-514.
- Wiener, W. R., Welsh, R. L., Blasch, B. B., Pogrud, R., Sewell, D., Anderson, H., & Roberson-Smith, B. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility (O&M)*. American Foundation for the Blind.
- William, A & Silverman, M. D. (2002) *Retrorenal Fibroplasia: A Modern Parable*. Retrieved on October 3, 2014, from <http://www.neonatology.org/classics/parable/>
- Wolffe, K. E., Ajuwon, P. M., & Kelly, S. M. (2013). A quantitative analysis of the work experiences of adults with visual impairments in Nigeria. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(6), 411.
- Wolffe, K., & Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340.
- Wolffe, K., Sacks, S., Corn, A., Erin, J., Huebner, K., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304.
- Wolffe, K.E., & Sacks, S. Z. (1997). The social network pilot project: Lifestyles of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 91(5), 245-257.
- Worth, N. (2013). Making friends and fitting in: a social-relational understanding of disability at school. *Social & Cultural Geography*, 14(1), 103-123.
- Yalçın, G. (2015). *Ability level and views of middle school students with visual impairments who are attending to mainstream schools regarding compensatory skills (Ortaöğretimde birlikte eğitim ortamlarına devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin tamamlayıcı becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri)*. Gazi University, Master's thesis.