

# JSES

## JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**  
e-ISSN: 2757-5284

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Ekim/October 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 4

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.10.2021

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

**Editörler/Editors**

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL  
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL  
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

**Yayın Kurulu/Advisory Board**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

#### **Editör Yardımcıları/Associate Editors**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

#### **Kapak Tasarım/Cover Design**

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

*e-ISSN: 2757-5284*

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-posta: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-mail: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue**

Ekim/October 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 4

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem VURAL (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nagihan İMER ÇETİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**İÇİNDEKİLER/CONTENTS**

Ekim/October 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 4

---

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Görme Engelli Öğrencilere Geometri Konularının Öğretimine Yönelik Görüşler / Opinions Toward Teaching of Geometry Topics to Visually Impaired Students <i>Cihat ESKİ &amp; Mine KAZANCI-GÜL</i>	1-17
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Psikoterapiyi Erken Bırakma: Bir Gözden Geçirme / Premature Termination in Psychotherapy: A Review <i>Fadile Zeynep ÇAVUŞ</i>	18-34
Görünür Düşünme Yaklaşımı ve Fen Öğretimine Entegrasyonu / Visible Thinking Approach and its Integration in Science Teaching <i>Aysun ÖZTUNA KAPLAN &amp; Elif Mine YURT</i>	35-52

---



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 10.10.2021 Kabul/Accepted: 29.10.2021

## GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE GEOMETRİ KONULARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER<sup>1</sup>

Cihat ESKİ<sup>2</sup>

Mine KAZANCI-GÜL<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırma geometri konuları ve öğretimine ilişkin görme engelli öğrencilerin, matematik öğretmeninin ve okul yönetiminin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bulunan bir Görme Engelliler Ortaokulu'nda öğrenim gören yedi öğrenci, aynı okulda dört yıldır görev yapan bir matematik öğretmeni ve yine bu okulda üç yıldır müdür yardımcılığı yapan bir yönetici oluşturmaktadır. Durum çalışması olarak hazırlanan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşme formlarıdır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent olan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; görme engelli öğrenciler konular için verilen süreyi yeterli bulurken öğretmenler süreyi yetersiz bulmaktadır. Geometri konuları arasında görme engelli öğrencilerin en çok zorlandığı konular daire ve prizmalardır. Öğrenciler ve okul yöneticisi öğretim materyallerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticisi öğretim materyallerinde hatalar olduğunu, öğretim materyallerinin tüm öğrencilerin gereksinimini karşılamadığını ve öğretmenlerin görme engellilerin eğitiminde yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin görme engellilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alması sağlanabilir. Görme engellilerin eğitiminde kullanılan öğretim materyalleri gözden geçirilebilir. Az gören öğrenciler için de öğretim materyalleri hazırlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Görme engelli öğrenciler; görme yetersizliği, özel gereksinimli öğrenciler, geometri öğretimi; program değerlendirme

## OPINIONS TOWARD TEACHING OF GEOMETRY TOPICS TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

### Abstract

This research aims to determine the views of visually impaired students, mathematics teachers and school administrators on geometry subjects and teaching. In this context, the study group of the research consists of 7 visually impaired students, a mathematics teacher and a manager. This study, which is prepared as a case study, is a qualitative research. The data were collected with semi-structured interview forms and were analyzed by content analysis method by determining percentages and frequencies and the findings were reported and interpreted. According to the findings of the research; While visually impaired students find the time given for

<sup>1</sup> Bu çalışma 26-28 Ekim 2019'da yapılan 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, eskicihat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3712-0842.

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul-Türkiye, kzncmn@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0411-4796.

the subjects sufficient, teachers find the time insufficient. Among the geometry subjects, the subjects that visually impaired students have the most difficulty with are circles and prisms. The school administrator stated that there were mistakes in the teaching materials. Students and school administrator think that teaching materials are insufficient. It can be ensured that teachers receive in-service training for the education of the visually impaired. Teaching materials used in the education of the visually impaired can be reviewed. materials can be prepared for students with low vision.

**Keywords:** Visually impaired students; visual disability, special needs students, teaching geometry; program evaluation

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

**Kaynakça Gösterimi:** Eski, C., & Kazancı-Gül, M. (2021). Görme engelli öğrencilere geometri konularının öğretimine yönelik görüşler. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(4), 1-17.

## 1. GİRİŞ

İnsanların doğal sınırlamalar dışında yok edilmemesi olarak ifade edilen yaşama hakkı, temel insani bir haktır ve insan hakları içinde önemsiz açıdan ilk sıradadır. Diğer tüm hakların varlığı ve kullanımı esas olarak yaşama hakkına bağlıdır (Çiftçiöğlü, 2012). Örneğin; yaşama hakkı olmayan bir bireyin sağlık hakkından da bahsedilemez. Sağlık, sadece hastalık ve sakatlık hâlinin olmayışı değil, aynı zamanda fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi olma hâlidir (Durduran, 2009). Bu durumda bireylerin mutlu bir yaşam sürebilmesi için sadece yaşamasının yeterli olmadığı görülmektedir. Yaşamın yanı sıra bireylerin gerektiğinde arzu ettiği sağlık hizmetine kolayca ulaşabilmesi, diğer bir deyişle sağlık hakkının da olması gerekmektedir. Anayasamızın (1982) 56. Maddesi ile sağlıklı yaşama hakkı güvence altına alınmıştır. Ancak doğuştan veya sonradan oluşan bazı sebeplerden dolayı kimi bireyler engelli olabilmektedirler.

Engellilik, diğer bireylerle eşit koşullar altında toplumsallaşmanın önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluk olarak ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 2009). Sosyolojik açıdan engelli birey, patolojik problemlerinden dolayı değil, toplumsal baskılar sonucu erişilebilirliği büyük ölçüde sınırlandırılmış bireydir (Çarkçı, 2011). Dünya Engellilik Raporu'na göre; dünya üzerinde bir milyardan fazla engelli birey (%15) bulunmaktadır (WHO, 2011). Türkiye'de ise engelli nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise %12.29'dur. Bu oran yaklaşık olarak 9,4 milyon insana denk gelmektedir. Yapılan araştırmalara göre, 2050 yılında tüm dünyadaki engelli ve yaşlı nüfusunun iki milyarı bulacağı tahmin edilmektedir (Tellioğlü, 2019, s. 818-832).

2002 yılında T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ile T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı ortaklığıyla yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması'na göre özürlülük durumu 6 kategoriye ayrılmaktadır: Ortopedik Özürlü, İşitme Özürlü, Dil ve Konuşma Özürlü, Zihinsel Özürlü, Süreğen Hastalık ve Görme Özürlü. Bu araştırmada görme engellilerin (Görme özürlü) incelenmesi sebebiyle görme engelli terimi ile neyin kastedildiğini belirtmek gerekir. Yine aynı araştırmaya göre görme engelli kavramı "Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü, gece körlüğü (tavuk karası) olanlar bu gruba girer." olarak tanımlanmıştır (DİE, ÖİB; 2002).

Ülkemizde yaklaşık 220 bin görme engelli bireyin varlığından söz edilebilir. Bu bireylerin hayatlarını kolaylaştırabilmek adına birtakım iyileştirmeler yapılmaktadır. Fakat halen bu bireylerin toplumsal hayata tam anlamıyla katılmalarını sağlayabilecek düzeye gelinebilmiştir. Kaldırımlar, cadde ve sokaklar, yetersiz sokak aydınlatmaları, sesli olmayan trafik ışıkları, ulaşım araçları gibi eksiklerin yanı sıra eğitim sistemi olarak da görme engelli bireylerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap verilememektedir (Altı Nokta Körlük Derneği Manisa Şubesi, 2013).

Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine göre; görme engelli insanlar da en az, gören insanlar kadar öğrenmeyi hak etmektedirler (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ancak her öğrencinin öğrenmeye yönelik farklı ihtiyaçları olmaktadır (Demirel, 2015, s.21). Özellikle görme engellilerin eğitiminde birçok zorlukla karşılaşmaktadır ve şüphesiz ki bunların arasında öğrenmede en çok zorlanılan alanlardan biri de görsel objeler içeren geometridir (Okcu, Yazıcı ve Sözbilir, 2016).



Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, görme engelli öğrencilere uygulanan 5. sınıf matematik dersi içerisinde yer verilen geometri konularına ve bu konuların öğretimine ilişkin ihtiyaçları tespit etmektir. 5. sınıf ortaokulun ilk basamağı olması ve bu basamakta edinilecek bilgi ve becerilerin tüm ortaokul kademesini ve sonrasını etkilemesi sebebiyle araştırmada bu sınıf seviyesi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, “5. sınıf görme engelli öğrencilere uygulanan matematik dersinin içerisinde yer alan geometri konularının öğretimine ilişkin ihtiyaçlar nelerdir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralanmıştır:

1) 5.sınıf geometri konularının içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, değerlendirme sürecine, ders kitabının niteliğine ve daha etkili bir geometri öğretimi için gereken materyallere yönelik görme engelli öğrencilerin görüş ve önerileri nelerdir?

2) Matematik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere uygulanan 5.sınıf geometri konularının kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, değerlendirme sürecine, ders kitabının niteliğine ve daha etkili bir geometri öğretimi için gereken materyallere yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

3) Okul yöneticilerinin 5. sınıf görme engelli öğrencilere uygulanan geometri konularının öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlarına ve daha etkili bir geometri öğretimine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Görme engelli öğrencilerin geometri öğrenimine yönelik ihtiyaçların ve önerilerin belirlenmesinin görme engelli bireylerin geometri öğrenimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına ve alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada 5. Sınıf düzeyi görme engelli öğrencilere uygulanan matematik dersi içerisinde yer alan geometri konularına ve bu konuların öğretimine ilişkin ihtiyaçları, herhangi bir müdahale edilmeksizin araştırıldığından, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amacı, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak olan çalışmalar durum çalışmalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Büyüköztürk (2015) de bu modeli, bir grubun belirli özelliklerini saptamak için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma olarak açıklamıştır. Creswell (2015) de durum çalışmasının, belli bir konuyu, problemi veya meseleyi en iyi şekilde anlama amacını taşıdığını belirtmektedir. Bu çalışmada geometri konularına ve bu konuların öğretimine ilişkin ihtiyaçları tespit etmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve idarecilerle görüşme yapılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Türkiye genelinde 17 görme engelli ortaokulu bulunmaktadır. Bunların ikisi İstanbul ilindedir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilen İstanbul ilinde bulunan bir Görme Engelliler Ortaokulu tercih edilmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) amaca yönelik örnekleme yöntemini olasılıklı ve seçkisiz olmayan bir yöntem olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca derinlemesine yapılan araştırmalarda ideal bir örneklem belirleme yöntemi olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Mevcut çalışma göz önüne alındığında amaca uygun örneklem seçim yöntemi en uygun görülen yöntem olmuştur.

Araştırmanın katılımcıları ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu okulda öğrenim gören ve 5.sınıfı tamamlamış olan 7 görme engelli öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca, okul matematik öğretmeni ve okul müdür yardımcısı ile de görüşme yapılmıştır. Toplam 9 katılımcının hepsi kendi istekleri doğrultusunda gönüllülük esas alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 3’ü kız, 4’ü erkek öğrencidir. Matematik öğretmeni 32 yıldır bu meslekte çalışmakta olup 4 yıldır görme engellilere matematik öğretimi yapmaktadır. Müdür yardımcısı ise MEB’de 7. yılını doldurmuştur. Bunun son 3 yılını görme engelliler ortaokulunda müdür yardımcısı olarak sürdürmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşme formları kullanılmıştır. McMillan ve Schumacher (2010) görüşmenin genellikle bir araştırma hakkında derinlemesine bilgi toplamanın ihtiyaç olduğu durumlarda kullanıldığını belirtmektedir. Görüşme, diğer veri toplama araçları ile kullanılabilmesi gibi tek başına da kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada, esnek bir yapı sunması ve derinlemesine araştırmaya fırsat vermesinden dolayı geometri konularına ve bu konuların öğretimine yönelik görüşlerin belirlenmesi için öğrenciler, öğretmen ve yönetici için

ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşme formunda kişisel bilgiler, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme süreci ve ders kitabı ile ilgili öğrenciler için 13, öğretmen için 9 soruya yer verilmiştir. Yönetici görüşme formunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve önerilere ilişkin 9 soru sorulmuştur. Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan bir öğretim üyesinden ve 1 uzmandan sürekli dönütler alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcılardan toplanan veriler, daha sonra tekrardan katılımcıya sunularak katılımcı teyidi alınmış, araştırmacının kendi yargılarının çalışmaya zarar vermesi engellenmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşmelerden öğrencilerden toplanan veriler içerik analizi, öğretmen ve yönetici görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; görüşme ve gözlem yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2010). Ayrıca içerik analizi; metinlerin düzenlenmesinde, sınıflandırılmasında, karşılaştırılmasında ve metinlerden teorik sonuçlar üretilmesinde etkili olan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle verilerin analizinde tümevarımcı bir yöntem olan içerik analizi yöntemi kullanılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuş, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve son olarak da yorumlanmıştır. Öğretmen ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşme birer kişi oldukları için kodlama yapılmadan görüşme soruları çerçevesinde betimsel analiz yapılmıştır. Veriler analiz edilirken görüşme yapılan 7 öğrenciye; Öğ1, Öğ2...Öğ7; öğretmene Öğret1; yöneticiye Yönet1 şeklinde kodları verilmiştir.

#### 2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bir görme engelliler ortaokulunda kısa bir süre görev yapmış ve orada özellikle geometri konularının öğrenimine yönelik ihtiyaçlar olduğunu, bu konuda düzenlemeler yapılması gerektiğini fark etmiştir. Öğrencilerin, geometri konularına ilgili olduklarını da gözlemleyen araştırmacı, bu sebeple görme engelli öğrencilerin geometri öğrenimi üzerine bir çalışma yapmıştır. Ancak araştırmacı çalışmanın hiçbir yerinde kendi duygu ve düşünceleri ile hareket etmemiştir. Tamamen tarafsız davranmış, müdahalelerde bulunmamış, önyargılarından uzak kalmış ve çalışmanın objektif olması için elinden geleni yapmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Geometri Konularına Yönelik Görme Engelli Öğrencilerin Görüşleri

Öncelikle öğrencilerin zihinsel yapılarının geometri konularının hangilerine daha yatkın olduğunu belirlemek ve öğretimde buna uygun bir yol haritası oluşturmak üzere, anlatılan geometri konularından en çok hangisini hatırladıkları sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlardan en çok hatırlanan konunun 5 öğrenci ile Alan ve Çevre Hesaplama konusu (%71) olduğu tespit edilmiştir. Açılar konusunu hatırlayan 3 (%42), Zaman Ölçme Birimlerini ve Dörtgenler konusunu hatırlayan 2 öğrenci (%28) bulunmaktadır. Ancak Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler, Üçgenler, Uzunluk Ölçme Birimleri ve Geometrik Cisimler konusunu hatırlayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin doğrudan görmesini gerektirecek konuların öğrenilmesinde zorluklar yaşandığını, görmeye gerek kalmadan formüllerle zihinden yapılabilecek işlemler içeren geometri konularının ise daha iyi düzeyde öğrenildiğini göstermektedir.

Diğer sorulara verilen cevaplardan “Geometri Konularının Gerekliliği, Geometri Konularının Zorluğu, Yaşanan Sorunlar, Ders Kitabının Değerlendirilmesi, Öğretmenlerden Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler, Değerlendirme Sürecine Yönelik Beklentiler, Öğretim Materyallerine İlişkin Beklentiler” olmak üzere 7 tema elde edilmiştir. Temalara ilişkin bulgu ve alıntılar her tema altında açıklanmıştır.

#### Tema 1. Geometri Konularının Gerekliliği

Tablo 1’de öğrencilerin geometri konularının öğrenimini gerekli görme durumlarına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

**Tablo 1.** Geometri Konularının Gerekliliğine İlişkin Kodlar

			Kod	Frekans (f)
Tema 1. Geometri Konularının Gerekliliği			Tarlanın alanını hesaplama	2
			Odaların alanına göre eşya alma	1
			Her yerde şekillerin varlığı	1
			Bahçenin çevresine tel çekme	1
Toplam				5

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... geçen hafta kanepene aldık. Ancak aldığımız kanepene odaya büyük geldi. Geri gönderdik. Eğer odanın alanını, uzunluğunu falan iyice hesaplayıp sipariş etseydik sorun yaşamazdık.” (Öğ1).

“Hocam bahçemizin etrafına tel çekeceksek çevreyi hesaplamamız lazım rasgele tel alırsak olmaz...” (Öğ4).

### Tema 2. Geometri Konularını Öğrenme Zorluğu

Geometri konularında 3 öğrenci zorlandığını, 4 öğrenci ise zorlanmadığını ifade etmişlerdir. Geometri öğrenmekte zorlananların daha çok çizim yapamamaktan kaynaklanan zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Zorlanmayan öğrenciler incelendiğinde; bir öğrenci derslerde öğrenmek için yeterince geniş zaman olması sebebiyle öğrenmekte zorlanmadığını, bir öğrenci evde işine yaradığı için zorluk yaşamadığını ve bir öğrenci de ders eğlenceli geçtiği için zorlanmadığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 2.** Geometri Konularının Öğrenme Zorluğu

		Kategori	Kod	Frekans (f)
Tema 2. Geometri Konularının Öğrenme Zorluğu	2.	Zorlanıyorum. Çünkü;	Prizmaları çizemiyorum.	1
			Daire çizemiyorum.	1
			Düz çizgi çizemiyorum.	1
	Zorlanmıyorum. Çünkü;	Dersler eğlenceli.	1	
		Derste bolca vakit oluyor.	3	
		Evde de işime yarıyor.	1	
Toplam				8

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... şekil çizmede çok zorlanıyorum. Özellikle de daire çizmek çok zor. Çizilirse de tabletle mecburen hep kocaman standart daire çizilmek zorunda.” (Öğ7).

“Dersler çok eğlenceli geçiyor. Bu yüzden zorlanmıyorum. Derste zaten çok vaktimiz oluyor hoca herkese teker teker yardım ediyor. Ayrıca öğrendiklerimin bazılarını evde de kullanınca daha çok zevk alıyorum.” (Öğ6).

### Tema 3. Yaşanan Sorunlar

Öğrencilerin geometri öğrenim süreci boyunca yaşadıkları sorunlar; öğretim materyallerinden, sistemden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır: Öğretim materyallerinden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, dile getirilen sorunlardan biri tabletlerle geometrik cisimlerin çiziminin çok zor olmasıdır. Bunun yanı sıra kaynak kitapların pahalı olması, kabartma kâğıtların bir süre sonra parmaklarda hissizlik ve yorgunluğa sebep olması, tahtada yazılanları deftere geçirmenin çok zaman alması, kaynak yetersizliği sebebiyle yeterince soru çözülememesi gibi sorunlar yaşanmaktadır. Sistemden kaynaklanan sorunlara bakıldığında, öğrenciler derslerde ses kaydı yapılmasına izin verilmemesinden ve diğer okullarda okul sonrası veya hafta sonu derslere takviye olarak yapılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının (DYK) görme engelliler ortaokulunda yapılmamasından şikâyetçi olmuşlardır. Ayrıca; sınavlarda geometriden muaf olmanın öğrenciler arası ayrımı arttırması, ders kitaplarının kimi yıllarda geç gelmesi, öğrenci isteklerinin dikkate alınmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır. Ders öğretmeninden kaynaklanan sorunlar arasında ise öğretmenlerin dersleri çok hızlı anlatması, öğrenciler tarafından dile getirilen sorun biridir. Buna ek olarak; derslerin yüzeysel işlenmesi, öğretmenlerin görme engelli öğrencilere özel olarak tasarlanan materyallerin nasıl kullanılacağını bilmemesi, öğretmenlerin öğrencilere ilgisizliği süreçte yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlar arasındadır.

**Tablo 3.** Yaşanan Sorunlar

	Kategori	Kod	Frekans (f)
Tema 3. Yaşanan Sorunlar	Öğretim Materyallerinden Kaynaklanan Sorunlar	Kaynak kitapların çok pahalı olması	1
		Kabartmalar yüzünden parmaklarda oluşan hissizlik ve yorgunluk	1
		Tahtada yazılanları deftere geçirmenin çok zaman alması	1
		Geometrik şekillerin tabletlerle çiziminin çok zor ve mecburi standart olması	2
	Sistemden Kaynaklanan Sorunlar	Kaynak yetersizliği sebebiyle yeterince soru çözülememesi	1
		Sınavlarda geometriden muaf olmanın öğrenciler arası ayrımı arttırması	1
		Derslerde ses kaydı yapılmasına izin verilmemesi	2
		Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının olmaması	2
	Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	Ders kitaplarının kimi yıllarda geç gelmesi	1
		İsteklerimizin dikkate alınmaması	1
		Derslerin yüzeysel işlenmesi	1
		Öğretmenin görme engellilere özel olarak tasarlanan materyallerin nasıl kullanılacağını bilmemesi	1
		Öğretmenin öğrencilere ilgisizliği	1
		Öğretmenin dersi çok hızlı anlatması	3
Toplam			19

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...geometri derslerinde keyif alıyorum ancak şekilleri çizerken acayip zorlanıyorum. Olmuyor. Tabletle biraz oluyor ama o da çok büyük oluyor ve standart oluyor.” (Öğ7).

“Bazen öğretmen dersi çok hızlı geçiyor. Ya da ne bileyim bana göre hızlıdır belki. Hızlıca geçince hiçbir şey anlamıyorum.” (Öğ1).

“Derslerde ses kaydı yapmamıza izin yok. Hâlbuki hocayı kaydetsem de evde tekrarlasam çok iyi olurdu. Hem bazen sınıfta yazarken hocaların dediklerini kaçırdığım da oluyor. Keşke ses kaydına izin verselerdi...” (Öğ5).

“Kardeşim gören okulda okuyor ve onlarda hafta sonları kurslar yapılıyor. Bizde de olsaydı konuları daha iyi öğrenirdik.” (Öğ2).

#### Tema 4. Ders Kitabının Niteliği

Öğrenciler genel olarak ders kitabının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sadece 2 öğrenci ders kitabının yeterli olduğunu belirtmiş diğer öğrenciler ise çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır: En çok dile getirilen sorun ders kitabının geç gelmesi olmuştur. Bunun yanı sıra; öğrenciler ders kitabının görme engellilere özel bir anlatım tarzının olmadığını; resimlerin, şekillerin, tabloların vb. yeterince betimlenmediğini; ders kitabı sayfalarının çabuk koptuğunu; sayfaların yanlış basıldığını; değerlendirme sorularının cevaplarının olmadığını; kitabın eğlenceli olmadığını; resim, şekil veya tablo sayılarının yetersiz olduğunu; ders kitabının çok ağır olduğunu ve evine götüremediğini; ders kitabı yazılarının az gören öğrenciler için çok küçük olduğunu belirterek ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 4.** Ders Kitabına Yönelik Eleştiriler

	Kod	Frekans (f)
Tema 4. Ders Kitabının Değerlendirilmesi	Görme engellilere özel bir anlatımı yok	2
	Değerlendirme sorularının cevapları yok	1
	Eğlenceli değil.	1
	Resim, şekil veya tabloların sayısı az.	1
	Resimler, şekiller, tablolar vb. yeterince betimlenmiyor.	2
	Çok ağır olduğu için eve taşınmıyor.	1
	Sayfalar çabuk kopuyor	2
	Sayfalar yanlış basılmış	2
	Az görenler için yazılar çok küçük	1
	Kitaplar geç geliyor	3

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...bu sene kitaplar okul açıldıktan baya bir sonra geldi. O yüzden biz de öğrenmekte çok zorlandık.” (Öğ3).

“Bizim en temel kaynağımız ders kitapları ama bunların da bize özel bir anlatımı yok. Gören öğrencilerin kitapları kabartmaya çevrilmiş ve bize gönderilmiş. Bize özel olarak hazırlansa daha iyi olurdu.” (Öğ4).

“Kitap o kadar ağır ki eve götüremiyorum... Kitabın sayfaları çabuk kopuyor. Kopunca da tüm isteğim kaçıyor... Ayrıca kitabın sayfaları da yanlış basılmış. Karışıklık olmuş.” (Öğ7).

### Tema 5. Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Beklentiler

Öğrenciler, yöntem ve teknik olarak öğretmenlerinden benzetim ve eğitsel oyun tekniğini uygulamasını istemektedirler. Bunun yanı sıra, bir öğrenci drama, bir öğrenci de rol oynama tekniğinin uygulanmasını beklemektedir. Materyal kullanımı açısından, öğrenciler öğretmenlerinin geometrik materyallere dokunmalarına izin vermesini istemektedirler. Ayrıca bir öğrenci, geometri öğretiminde somut materyallerin kullanılması gerektiğini, bir öğrenci de materyallerin öğrencilerle birlikte tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin dersleri eğlenceli bir şekilde anlatmasını, konuya hâkim, öğretmeye istekli olmasını ve öğrencilerle yakından ilgilenmesini istemektedirler. Buna ek olarak öğretmenlerinin ders içi öğrenci katılımını sağlamanın ve konuları daha yavaş anlatmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 5.** Öğretmenden Beklenen Yöntem, Teknik ve Davranışlar

	Kategori	Kod	Frekans (f)
Tema 5. Öğretmenden öğretim-öğrenme sürecine yönelik beklentiler	Yöntem Teknikler	Drama	1
		ve Benzetim	2
		Rol Oynama	1
		Eğitsel Oyunlar	2
	Materyal Kullanımı	Somut materyal kullanılması	1
		Materyallerin öğrencilerle birlikte tasarlanması	1
		Materyallere dokunma izni	3
	Öğretmen Davranışları	Eğlenceli Anlatım	3
		Yavaş Anlatım	1
		İstekli, İlgili ve Bilgili Olması	3
		Öğrencinin Derse Sürekli Katılımının Sağlanması	2
		Toplam	

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenimiz dersleri esprilerle eğlenceli hale getirince ben çok mutlu oluyorum ve daha iyi öğreniyorum...” (Öğ3).

“Öğretmen dersi yavaş anlatmalıdır. Bazen çok hızlı geçince konular karışıyor. Ayrıca istekli olmalıdır. Bizlerle sürekli ilgilenmelidir. Sorularımızı cevaplamalıdır. Bir de derste maket kullansa, bizim dokunmamıza izin verse çok iyi olur.” (Öğ2)

### Tema 6. Değerlendirme Sürecine Yönelik Beklentiler

Öğrencilerin geometri derslerinin değerlendirilme sürecine ilişkin olarak istekleri, öğretmen ve sınavla ilgili olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinden sınavlarda soruları yavaşça açıklamalarını, soruları açıklarken sıkılmamalarını, sınav sonuçlarını ise mutlaka panoya asmalarını istemektedirler. Sınav ile ilgili olarak ise; sınavda bol soru olmasını, bonus sorular olmasını, soruların eğlenceli olmasını, sınav sorularının Braille alfabesiyle yazılmış bir şekilde dağıtılmasını, iki derslik sınav süresinin verilmesini, maketler dağıtılıp ona göre sorular hazırlanmasını talep etmektedirler. Kimi öğrenciler de sınavda geometriden hiç soru sorulmamasını ancak derslerde geometri konularının işlenmesine devam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 6.** Değerlendirme Sürecine İlişkin İstekler

	Kategori	Kod	Frekans (f)
Tema 6. Değerlendirme Sürecine İlişkin İstekler	Öğretmen ile İlgili İstekler	Sınav sorularını yorulup sıkılmadan çok iyi betimlenmesi	2
		Soruları yavaşça açıklanması	2
		Sonuçların mutlaka panoya asılması	1
	Yapılacak Sınav ile İlgili İstekler	Çok fazla soru sorulması	1
		Bonus soruların olması	1
		Eğlenceli soruların olması	1
		Soruların Braille alfabesiyle yazılmış bir şekilde dağıtılması	1
		İki derslik sınav süresinin verilmesi	1
		Maketler dağıtılıp bunlar üzerinden sınav yapılması	1
		Sınavda geometri sorulmaması ancak derste işlenmesi	2
<b>Toplam</b>			<b>13</b>

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınavlarda bazen öğretmenimize aynı soruyu tekrar tekrar sormak zorunda kalıyorum. Ancak bu durumda da öğretmeni sıktığımı hissediyorum. Öğretmen sorulardan hiç sıkılmamalı bence...” (Öğ1).

“Geometri bizim için gereklidir ama çok zor. O yüzden derslerde işlemeye devam edelim. Hoca anlatsın. Ama sınavda sormasın.” (Öğ6).

### Tema 7. Öğretim Materyallerine İlişkin Beklentiler

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı kaynakların ücretsiz olmasını istemiştir. Bunun yanı sıra kaynak kitaplar için iyi betimleyici sesli CD’ler, konuşan geometrik materyaller, eğitime yardımcı robotlar, sadece görme engellilere özel ders kitapları, üç boyutlu şekiller yapabilen makine, kabartma sözlük, etkinlik ve ders kitabı olarak ayrı kitaplar, az gören öğrencilere özel kitaplar istenmiştir.

**Tablo 7.** İstenilen Materyaller

Kategori	Kod	Frekans (f)
İstenilen Materyaller	Ücretsiz Kaynaklar (Kabartma kâğıtlar, iyi konu anlatımlı kitaplar, soru bankası)	7
	Her kitaba özel iyi betimleyici sesli CD’ler	5
	Sadece bizlere özel ders kitapları	2
	Üç boyutlu şekiller yapabilen makine	2
	Kabartma sözlük	1
	Etkinlik ve ders kitabının ayrı kitaplar halinde verilmesi	1
	Konuşan geometrik materyaller	3
	Her konuda yardımcı robot (okuyan, konuşan, çizen, anlatan...)	3
	Az görenler için ayrı kitaplar	1
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bize sadece devletin kitapları veriliyor. Ancak bunlar bence yetersiz. Soru bankalarımız da olsa daha iyi ders çalışırdık. Kabartma soru bankaları satılıyor ama onlar da çok pahalı olduğu için alamıyoruz. Keşke bunlar da ücretsiz olarak verilse...” (Öğ4).

“...Kitapların sesli CD leri olsa çok iyi olur. Çünkü kendi kendime çalışırken anlamadığım yerler oluyor. Soracak kimse de bulamıyorum. Öylece kalıyor.” (Öğ6).

“Geometrik cisimleri hocamız bazen sınıfa getiriyor. Mesela prizmalara dokunuyoruz, öğrenmeye çalışıyoruz. Ancak bu şekillere dokununca konuşsaydı, özelliklerini anlatsaydı daha iyi öğrenirdik.” (Öğ1).

### 3.2. Görme Engellilere Geometri Konularının Öğretimine Yönelik Matematik Öğretmeninin Görüşleri

Bu bölümde, görüşme yapılan matematik öğretmenin görüşlerinden elde edilen bulgular, görüşme soruları ile doğru orantılı olarak belirlenmiş olan tema başlıkları altında betimsel olarak yer verilmiştir.

### **Tema 1. Geometri konularının kazanımlarına yönelik ihtiyaçlar**

Matematik öğretmenine göre; geometri konularının kazanımları görme engelli öğrencilerin seviyesine uygundur ancak yine de sadeleşmesi gerekmektedir. Öğretmenimiz, ayrıca geometri ile ilgili kazanımların görsel materyallere dayanması sebebiyle öğrenilmesinin zaman aldığını belirtmiştir. Bu sebeple, bu kazanımların genellikle sene sonuna konulması doğru bir uygulama olmadığını ve kazanımların sene içerisine orantılı bir şekilde dağıtılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*“Görme engelli öğrencilere geometri kazanımları eğlenceli geliyor ancak çok zaman alıyor. Verilen süreler yeterli değil. Sene sonuna konulması da doğru değil. Ama zaten muaf oldukları için biz öğretmenler de bazen bu konuları pek ciddiye almıyoruz.”* (Öğret1).

#### **Konuların içeriğine yönelik ihtiyaçlar**

Öğretmenimize göre; mevcut geometri konularının içeriği öğrenci seviyesine uygun olmakla birlikte daire ve prizmalar konusunun öğretiminde çizimden kaynaklanan zorluklar yaşanmaktadır. Özellikle, geometri konularına verilen sürelerin yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*“...İçerikteki konuların çocukların seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak daire ve prizmaları anlatırken çok zorlanıyorum. Bu konular biraz daha sadeleştirilsin. Çocuklar anlamıyorlar ve dersten soğuyorlar. Ama kesinlikle müfredattan çıkarılmasın. ...Süre konusunda da şikâyetlerim var. Süre yetmiyor. Geometri konuları da senenin son konuları olduğu için bazen işleyemedim sene bitiyor.”* (Öğret1).

#### **Öğrenme-öğretme sürecine yönelik ihtiyaçlar**

Matematik öğretmeni, geometri konularının öğretiminde, iş birliği, beyin fırtınası, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullanmayı, etkin katılımı sağlayan uygulamalara yer vermeyi ve konuyla ilgili örnek sorular çözmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir.

Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*“4 yıldır bu okuldayım. Şunu gözlemledim: bu çocuklar yazmaktan hiç hoşlanmıyorlar ancak düşünmekten keyif alıyorlar. Bende yazma işini en aza indirip daha çok düşündürmeye çalışıyorum. Beyin fırtınası yöntemine bayılıyorlar. İş birliği ile bir şeyler yaptırdığımda çok mutlu oluyorlar.”* (Öğret1).

#### **Değerlendirme sürecine yönelik ihtiyaçlar**

Matematik öğretmeni, her ders öğrencilerine “+” ve “-” vermek suretiyle süreç değerlendirmesi yaptığını ve ayrıca süreç sonunda bir yazılı yoklama yaparak öğrenci notlarına nihai halini verdiğini belirtmiştir. Ders öğretmeni, değerlendirme süreciyle ilgili olarak herhangi bir ihtiyaçtan söz etmemiştir. Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*“Sınavları iki ders olan günlerimde yapıyorum. İlk ders yazdırıyorum. İkinci ders çözdürüyorum. Bir zamanlar bir soru yazdırıp herkese çözdürüp ikinci soruya geçmişim. Bu yöntemde erken bitiren çocuk diğerlerini beklemek zorunda olduğu için sevmedim ve eski sistemime geri döndüm. Sınav kâğıtlarımı ise iyi öğrencilerden birini seçerek ona okuturuyorum. Bende yanında onu dinleyerek notları veriyorum. Sadece sınavlara bakmıyorum. Sene içinde sürekli “+” ve “-” vererek süreç değerlendirme yapıyorum. Düşük not verme taraftarı değilim. Elimden geleni yapıyorum.”* (Öğret1).

#### **Ders kitabına yönelik ihtiyaçlar**

Ders öğretmenin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; ders kitabı öğrenci seviyesine uygun ve yeterlidir. Kitabın giriş kısmı ve alıştırmalar bölümü çocukların hoşuna gitmektedir. Ünite değerlendirme sorularının yeterliliği iyi düzeydedir. Ancak kitap, öğrencilerin fiziksel kapasitesine göre fazla ağırdır.

Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Öğret1 *“Ders kitabı bu öğrenci düzeyine göre yeterlidir. Ancak ekstra kaynak mutlaka gerekiyor. Kitaptaki değerlendirme soruları da gayet başarılıdır. Ancak çocuklar bu kitapları ağır olduğu için evlerine götürüyor. Ben de ödev veremiyorum.”*

### **Talep edilen materyaller**

Matematik öğretmenin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; görme engelli öğrencilere yönelik daha etkili bir geometri öğretimi için, ekstra kaynaklar (soru bankası, yaprak testler vb.), oyun hamuru, sayı doğrusu ve başarılı olduklarında onları pekiştirmeye yarayacak küçük hediyeler şeklinde öğretici materyaller gerekmektedir.

Bu konuda ders öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*“Ders içinde kullanılacak materyal olarak çok eksiklerimiz var. Benim kafamda bazı materyaller var ama bende bunları yapacak zaman bulamıyorum. ... Oyun hamurları olsaydı çok iyi olurdu. Ayrıca sayı doğrusu materyalleri olsaydı gençler daha iyi öğrenirdi. ... Başarılı her öğrenciye ders içinde anında çikolatalar verip onları mutlu etmek ve güdülemek isterdim ancak o kadar param yok keşke devlet böyle bir yardımda bulunsa...”* (Öğret1).

### **3.3. Görme Engellilerin Öğretimine İlişkin Okul Yöneticisinin Görüşleri**

Bu bölümde, görüşme yapılan okul müdür yardımcısının görüşlerinden elde edilen bulgulara tema başlıkları altında yer verilmiştir.

#### **Tema 1. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar**

Okul müdür yardımcısına göre; öğretmenlerin görme engellilerin eğitimi üzerine bir eğitim almamış olması, görme engelli öğrencilere özel olarak geliştirilen araç-gereç ve uygulamaları (üç boyutlu yazıcı, Braille alfabesi, küptaş kasa, abaküs vb.) öğretmenlerin bilmemesi, öğretmenlerin mevcut eğitimsel materyalleri kullanmamaları ve yeni materyaller üretme noktasında isteksiz olmaları öğretimde yaşanan sorunlardandır. Bunların yanı sıra, okul müdürüne göre öğretmenler bu öğrencilerle etkili iletişim kuramamakta, bu tarz okulları dinlenme yeri gibi görmekte, geometriden muaf olunmasından kaynaklı olarak derslerin yüzeysel anlatmakta, işini iyi yapan öğretmenler ise zamanı yetiştirememektedir.

Bu konuda okul müdür yardımcısının görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmenlerimiz okul imkânlardan yeterince faydalanmıyorlar. Mesela üç boyutlu yazıcımız var. Ancak kullanmak isteyen nadiren oluyor. ... Öğretmenlerimiz bu okula genellikle dinlenmeye geliyorlar. ... Ayrıca üniversitede de görme engellilerle ilgili eğitim almadıkları için kabartma yazıları okuyamıyorlar, görme engelliler için geliştirilen matematiksel hesaplama yöntemlerini (abaküs, küptaş kasa) bilmiyorlar.”* (Yönet1).

#### **Okul yönetiminden talep edilen gereksinimler**

Okul yönetiminden talep edilen gereksinimler Tablo 12’de açıklanmıştır:

**Tablo 12.** Okul Yönetiminden Talep Edilen Gereksinimler

Tema	Kategori	Kod
Okul Yönetiminden Talep Edilen Gereksinimler	Öğrenci Talepleri	Özelleştirilmiş materyaller
		Ücretsiz kaynaklar
	Öğretmen Talepleri	Üzerinde kabartma yazılar olan özel dikdörtgenler
		Oyun hamurları
Veli Talepleri	Ücretsiz test kitapları	
		Braille alfabesini bilen öğretmenler

Okul müdür yardımcısının görüşlerine göre, öğrenciler okul yönetiminden kendilerine özel olarak geliştirilmiş materyaller ve ücretsiz kaynaklar talep etmektedir. Öğretmenler ise üzerinde kabartma yazılar olan özel dikdörtgenler ve oyun hamurları istemektedir. Veliler de ücretsiz test kitapları ve Braille alfabesini bilen öğretmenlerin derslere girmesini beklemektedir. Bu konuda okul müdür yardımcısı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğrenciler daha çok kaynak istiyorlar. Piyasada bulunan kitaplar da pahalı olduğu için bize geliyorlar. ... Matematik öğretmeni materyal istemişti. Oyun hamurlarıyla, çocuklara özel üzerinde kabartma yazıların olduğu üç boyutlu şekiller istemişti. Ancak öyle materyallerimiz maalesef yok.”* (Yönet1).



### **Okul yönetiminin talepleri**

Okul yönetiminin ilgili mercilerden görme engelli öğrencilere yapılan öğretime ilişkin talepleri bulunmaktadır. Okul müdür yardımcısı bu taleplerinin, bu tarz okullarda görev almak isteyen öğretmenlere zorunlu hizmet içi eğitim verilmesi, özel kabartma kâğıtların okula sınırsız sayıda verilmesi, ücretsiz ekstra kaynaklar gönderilmesi, geliştirilmiş, özelleştirilmiş, kontrol edilmiş, az gören ve hiç görmeyen ayrımlı ders kitaplarının basılması olduğunu belirtmiştir.

*“Ders kitapları bu sene geç geldi ve büyük sorun oldu. ... Standart ders kitaplarının sadece kabartmaya çevrilmesi ile iş bitmiyor. Bu kitaplarda birçok basım hatası var. Bence basılmadan önce bu işin başında Braille bilen biri olmalı ve kitabı kontrol ettikten sonra basılmasına izin vermelidir. Ayrıca bu kitaplar hiç görmeyen öğrenciler içindir. Az gören öğrencilerimiz de bulunmaktadır. Bu öğrenciler için kabartma değil, büyük puntolu kitaplar basılmalıdır. ... Öğretmenler üniversitede görme engelliler üzerine eğitim almadıkları için zayıf kalıyorlar. Bu yüzden burada çalışacak öğretmenlere zorunlu hizmet içi eğitim verilerek pedagojik eksiklikler giderilmelidir.” (Yönet1).*

### **4. TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada görme engelli öğrencilere uygulanan matematik dersi içerisinde yer alan geometri konularına ve bu konuların öğretime yönelik ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş; 7 öğrenci, 1 öğretmen ve 1 yöneticiyle görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bulgularda en çok görüş bildirilen tema, öğretim materyallerine ilişkin beklentilere yönelik olup bu temayı öğrenme-öğretme sürecine yönelik beklentiler ve yaşanan sorunlar temaları takip etmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre; 5. sınıf matematik dersi geometri kazanımlarının, görme engelli öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu, ancak kazanımların sadeleşmesi gerektiği, özellikle de geometri ile ilgili kazanımların görsel materyallere dayanması sebebiyle öğrenilmesinin zaman aldığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca geometri ile ilgili kazanımların genellikle senenin son konularına konulmasının yanlış olduğu, sene içine orantılı bir şekilde dağıtılmasının daha doğru olacağı tespit edilmiştir. Bu bulgular Başkaya'nın (2016) yaptığı çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Başkaya (2016), matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ortaokul matematik dersi öğretim programının kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak verilen sürenin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde kazanımlara verilen sürenin yetersiz olduğunu (Güven, 2008; Kartallıoğlu, 2005; Soycan, 2006) ifade eden başka çalışmalar da bulunmaktadır. Eski'nin (2017) matematik öğretmenleri ve 3 matematik eğitimi uzmanı akademisyenler ile yaptığı çalışmada, 5. sınıf düzeyi matematik dersi programı kazanımlarının ulaşılabilir olması açısından iyi düzeyde ve verilen sürenin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların düzeyi açısından mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak kazanımlara ayrılan sürenin yeterli olduğu sonucu, mevcut çalışmanın bulgularıyla tezatlık oluşturmaktadır.

Araştırmanın, geometri konularının içeriğine ilişkin bulgularına göre; en çok akılda kalan konular “Alan ve Çevre Hesaplama” olmuştur. Ancak “Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler, Üçgenler, Uzunluk Ölçme Birimleri ve Geometrik Cisimler” konularını birçok öğrenci unutmuştur. Bu durum, görselliğe daha yakın olan konuların öğrenilmesinde güçlükler yaşandığını; düşünme, işlem, formül gerektiren, zihinsel hesaplamalara dayanan konuların nispeten daha iyi öğrenildiğini göstermektedir. Ayrıca daire ve prizmalar konuları gözden geçirilmelidir. Bu iki konu hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından zorlanılan konular olarak aktarılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci yanıtlarına bakıldığında; bazı çocukların bu konuların neden öğrenilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıkları, bazı öğrencilerin de geometriyi gereksiz buldukları görülmektedir. Derslerden önce konunun neden öğrenilmesi gerektiği, ne gibi faydalar sağlayacağını anlatılması kısacası öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi motivasyonu sağlamaktadır (Akbaba, 2006). Bu tür bilgilendirmelerin yeterince yapılmadığı durumlarda, öğrencide eğitime karşı isteksizlik oluşmaktadır. Zaten görme engelli olmalarından dolayı dezavantajlı olarak eğitime başlayan bu bireylerin, bir de bu şekilde bilgilendirme yapılmadan öğretime zorlanması başarıyı değil başarısızlığı getirecektir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak etkili bir geometri öğrenimi için görme engelli öğrenciler, derslerin eğlenceli geçmesi ve ders içinde eğitsel oyunlar oynanması, yaratıcı dramaların yapılması, materyallere yeterince dokunabilme özgürlüğünün verilmesi ve benzetim tekniğinin uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Bu durum Duatepe ve Ubuz'un (2003) yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Duatepe ve Ubuz (2003) drama temelli geometri ders planının geliştirilmesi ve uygulanması üzerine yaptıkları çalışmada,

7. sınıf geometri konularının öğretilmesi ve öğrenilmesinde yaratıcı drama tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda drama ile geometri öğrenen grubun lehine olmak üzere açılar ve çokgenler, çember, daire ve silindir konularındaki erişimi ve kalıcılık testlerinden, Van Hiele geometrik düşünme testinden, matematik ve geometri tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlar yaratıcı dramının değişik konu alanlarında erişimi artırdığını göstermektedir. Tural'ın (2005) ilköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin, geleneksel öğretime göre, öğrencilerin erişimleri ve matematik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle kontrol gruplu öntest-sontest modelinde yapmış olduğu deneysel çalışmasında, eğitsel oyun ve etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişimi düzeyleri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuş olması, mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Matematik öğretmenine göre ise iş birliği, beyin fırtınası, soru-cevap, etkin katılım ve konuyla ilgili örnek soruların çözümü etkili bir geometri öğretimini sağlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin ve öğretmenlerin düşünceleri birbiriyle çelişmektedir. Öğrenciler daha çok bedensel hareket isteyen uygulamaları tercih ederken öğretmen daha çok zihinsel aktivite gerektiren uygulamaların etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin üstünde durduğu bu yöntemin, öğrencilerin aklında kalan konuları da belirlediği tahmin edilmektedir. Zira öğrencilerin aklında genellikle zihinsel aktivite gerektiren Alan ve Çevre Hesaplama konuları kalmıştır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin geometri konularında eksik olmasının sebebinin öğretmenin tercih ettiği yöntem ve teknikler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin, sadece zihinsel hesaplama gerektiren konular üzerinde durmayıp buna paralel bir şekilde, eğitsel oyunlar oynatarak, drama yaptırarak, öğrencilerin öğretici materyallere özgürce dokunmalarına izin vererek vb. dersini işleminin, öğrencilerin zihinlerinde diğer geometri konularının da daha fazla yer etmesini sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Çalışmanın bir başka bulgusuna göre; etkili bir geometri öğretimi için öncelikle derse giren öğretmenin esprili, öğrencilerle ilgili, öğretmeye istekli ve alanında yeterli olması gerekmektedir. Bu bulgular Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017) raporunda belirtilen öğretmenlerde bulunması gereken genel özelliklerle benzerlik göstermektedir. Söz konusu rapora göre; öğretmenler öğrencilerle etkili iletişim kurmalı, öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik etmeli, mesleğini severek ve isteyerek yapmalı, alanına ilişkin öğretim programının tüm öğelerine hâkim olmalıdır. Alanında yeterli olmasına ek olarak; iyi bir öğretmen çalıştığı okulun şartlarına da uyum sağlayabilmelidir. Görme engelliler okulunda çalışan bir öğretmenin görme engelli bireylerin kullandığı Braille alfabesini, matematiksel hesaplama yöntemlerini bilmesi öğretim açısından önem arz etmektedir. Bunun için de öğretmen adaylarına üniversitede bu konularda ekstra eğitimler verilmeli, öğretmen adayları her türlü duruma uyum sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu mümkün değilse MEB de hizmet içi eğitimler bu okullarda çalışmak isteyen öğretmenlere zorunlu olarak verilmelidir. Gönüllülük esas olan hizmet içi eğitimlere ise katılım ne yazık ki zayıftır (Gönen ve Kocakaya, 2006). Yurt dışında yürütülen birçok çalışmada da yapılan reformların hedeflenen şekilde yerine getirilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi (Alsup ve Springler, 2003; Spielman ve Lloyd, 2004) ve mesleki gelişimlerinin artırılması (Reys, Chaves ve Reys, 2003) vurgulanmaktadır. Matematik öğretim programı üzerine yürütülen pek çok çalışma (Acar, 2007; Cansız-Aktaş, 2008; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2005; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güven, 2008; Kartallıoğlu, 2005) öğretmenlerin eğitim gereksinimi içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Halen bu ihtiyacın karşılanmaması ve dolayısıyla öğretmenlerin uygulamalarında güçlükler yaşamaları dikkat çekmektedir.

Araştırmanın, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlarına ilişkin bulgularına göre; tabletlerle geometrik cisimlerin çiziminin çok zor olması, ses kaydı yapılmasına izin verilmemesi, ekstra kursların yapılmaması, öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmaması, öğretmenlerin dersleri çok hızlı anlatması, kaynak eksikliği, sınavlarda geometriden muaf olunmasının derslerin yüzeysel işlenmesine sebep olması ve öğrenciler arası ayrımı artırması, öğretmenlerin ilgisizliği, bu tarz okulların dinlenme yeri gibi görülmesi, işini iyi yapan öğretmenlere zamanın yetmemesi, etkili bir geometri öğretimini engelleyen en önemli faktörlerdir. Okçu, Yazıcı ve Sözbilir'in (2016) ortaokul düzeyinde öğrenim gören görme engelli öğrencilerin, okuldaki öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla Erzurum şehir merkezindeki Görme Engelliler Ortaokulu'nda öğrenim gören, farklı düzeylerde görme engeline sahip olan sekiz öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin özellikle şekil, resim, grafik gibi görsel objeler içeren konuları anlamakta zorlandıklarının tespit edilmesi mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın öğretmen ve yöneticiden elde edilen bulguları genel olarak incelendiğinde, matematik öğretmeni ile okul müdür yardımcısının kimi zaman birbirinden tamamen farklı yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu durum öğretmen ile okul yönetimi arasındaki iletişiminin zayıf olduğunu göstermektedir. Hâlbuki bir eğitim ortamındaki okul yönetimi ve öğretmenler arasında kurulacak sağlıklı iletişim yolları, iş tatmini ve yapılan işin niteliğini artıran önemli etkenlerden biridir (Eroğlu, 2011).

Araştırmanın ders kitabının niteliğine ilişkin bulguları incelendiğinde; öğrencilere göre, ders kitaplarının görme engellilere özel bir anlatım tarzı olmalı; resim, şekil veya tablolar iyi betimlenmeli, kitaplara sesli okumalarını sağlayacak bir aparat takılmalı, sayfaların çabuk kopması veya yanlış basılması engellenmeli, kitapların zamanında okula gelmesi sağlanmalıdır. Buna karşın matematik öğretmenine göre, ders kitabı öğrenci seviyesine uygun ve akademik olarak yeterlidir. Bu bulgu; Güder ve Tutak'ın (2012) 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı ile ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla Elâzığ ilinde görev yapan 110 5. sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Güder ve Tutak (2012) genel olarak öğretmenlerin ders kitabının dili ve kullanılan görsel öğeleri olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra mevcut araştırmaya göre, kitabın özellikle giriş kısmı ve alıştırmalar bölümü çocuklar tarafından beğenilmektedir. Ünite değerlendirme soruları da gayet başarılı bir şekilde hazırlanmıştır. Matematik öğretmenin ders kitabıyla ilgili olarak tek olumsuz eleştirisi kitabın öğrencilerin fiziksel kapasitesine göre fazla ağır olmasıdır. Bu yüzden kitaplar daha küçük fasiküller halinde basılmalıdır. Okul müdür yardımcısına göre, ders kitaplarının basımından önce Braille alfabesi bilen bir bilirkişi tarafından kitapların mutlaka kontrol edilmesi gerekmektedir. Ayrıca ders kitaplarının hiç görmeyen öğrencilere göre hazırlanması, az gören öğrenciler için sorun oluşturmaktadır. Az gören öğrencilere özel daha büyük puntolu kitaplar basılmalıdır. Ders kitabının niteliği konusunda öğrenciler ile okul müdür yardımcısı benzer düşünceler ortaya koyarken matematik öğretmenin farklı düşünmesi okuldaki paydaşlar arasındaki iletişimsel aksaklığı ortaya koymaktadır.

Araştırmanın, etkili bir geometri öğretimi için gereken materyallerin neler olduğuna ilişkin bulgularına göre; etkili geometri öğretimi için mümkün olduğu kadar fazla materyal kullanılması gerekmektedir. Bu durum, Çakıroğlu ve Tuncay'ın (2003) yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ortaokul geometri konularının somut modellerle öğretilmesinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; görüşme yapılan öğrencilerin tamamı ücretsiz ekstra kaynaklar ve kabartma kâğıtları istemektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, kaynak kitapların iyi betimleyici sesli CD'lerinin olmasını, konuşan geometrik materyaller ve eğitime yardımcı robotlar talep etmektedir. Matematik öğretmeni, öğrencilere paralel olarak ekstra kaynakların gerekli olduğunu, öğrencilerden farklı olarak oyun hamurları, sayı doğrusu materyali, başarılı çocukları pekiştirmek adına küçük hediyelere gereksinim olduğunu söylemiştir. Okul müdür yardımcısı, öğrencilerin çoğunlukla ücretsiz kabartma kaynaklar ve kendilerine özel olarak geliştirilmiş materyalleri; öğretmenler üzerinde kabartma yazılar olan özel dikdörtgenler ve oyun hamurlarını; veliler ise ücretsiz test kitapları ve Braille alfabesini bilen öğretmenlerin derslere girmesini talep etmektedirler. Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortak olarak en çok arzu ettikleri materyalin, görme engelli öğrencilere özel olarak tasarlanmış ücretsiz ekstra kaynaklar olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Özmantar, Dapgın, Çırak Kurt ve İlgün'ün (2017) matematik öğretmenlerinin ders kitapları dışındaki kaynak kitapları kullanma sebeplerini tespit etmek amacıyla 100 ortaokul matematik öğretmeniyle yürüttükleri çalışmada ders kitaplarının beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı bu sebeple öğretmenlerin ekstra kaynaklara yöneldiği ifade edilmiştir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, etkili bir geometri öğretimi için gerekli olan materyallerin okullarda yeterince bulunmaması ile ilgilidir. Orrill ve Anthony (2003) öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken gerekli materyal ve içerik ile ilgili bilgiler konularında engellerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu durum, ortaokul matematik dersi öğretim programı üzerine yürütülen pek çok çalışmanın (Birgin, Tutak ve Türkdoğan, 2009; Güven, 2008; Kalender, 2006; Kartallıoğlu, 2005; Soycan, 2006) ortaya koyduğu sonuçlarla desteklenmektedir. Sözü edilen bu çalışmalarda öğretmenlerin programların etkili bir şekilde uygulanmasında materyal eksikliğini (Birgin, Tutak ve Türkdoğan, 2009; Cansız-Aktaş, 2008; Kalender, 2006) engel olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Ancak araştırmanın diğer bir bulgusuna göre okullarda yeterince materyal bulunmaktadır. Fakat öğretmenler kullanmak istememekte veya kullanmayı bilmemektedirler.

Araştırmanın, değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilere göre, öğretmenler sınavlarda soruları iyi betimleyerek yavaşça açıklamalı, soruları açıklarken yorulup sıkılmamalı, sınav sonuçlarını ise mutlaka panoya asmalıdır. Ayrıca sınav sorularını çocuklara yazdırmak yerine, hazır kabartma kâğıtlı sorular;

az gören öğrenciler için ise büyük punto ile yazılmış sorular getirmelidir. Öğretmenin değerlendirmeyi daha iyi yapabilmesi için mutlaka Braille alfabesini öğrenmesi gerekir. Sınav ile ilgili olarak ise, sınavlarda bol soru olmalı, sorular eğlenceli olmalı, iki derslik sınav süresi verilmeli, değerlendirme sadece kâğıt üzerinde olmamalı, ekstra materyallerle de sınav yapılmalı, sözlü sınavlar da tercih edilmelidir. Kimi öğrencilere göre ise sınavda geometriden hiç soru sorulmamalı ancak derslerde geometri işlenilmesine devam edilmelidir. Okçu, Yazıcı ve Sözbilir'in (2016) çalışma yaptığı görme engelliler ortaokulunda hiç görmeyen öğrenciler için önceden hazırlanmış kabartma sınav kâğıtlarının kullanıldığı veya öğretmenin soruyu çok iyi betimlemek suretiyle okuyup öğrencilerin tabletlerle yazdığı, az gören öğrenciler için büyük puntolu sınav kâğıtlarının hazırlandığı belirtilmiştir. Bireyselleştirilmiş sınav kâğıtları sebebiyle öğrencilerin değerlendirme sürecinden memnun oldukları ifade edilmiştir. Bu durum mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut çalışmada ifade edilen gereksinimler giderildiği takdirde araştırmanın yapıldığı öğrencilerin de değerlendirme sürecinden memnun kalacağı tahmin edilmektedir. Matematik öğretmeni ise her ders öğrencilerine “+” ve “-” vermek suretiyle süreç değerlendirmesi yapmaktadır. Ayrıca süreç sonunda bir yazılı yoklama yaparak öğrenci notlarına nihai hallerini vermektedir. Ders öğretmeni, değerlendirme süreciyle ilgili olarak herhangi bir ihtiyaçtan söz etmemiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden bu kadar çok talepte bulunup öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin herhangi bir ihtiyaçtan bahsetmemesi dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, her okulda veya her derste aynı yöntem ve teknikler işe yaramamaktadır. Eğitimciler, çalıştıkları okulların ve girdikleri derslerin durumlarına göre kendi öğretim yöntem-tekniklerini, stratejilerini gözden geçirmeli, kendilerini sürekli geliştirmelidirler. Araştırma sonuçlarına göre; görme engelliler okulunda çalışan bir öğretmen, görme engelli öğrencilere derse girmeden önce Braille alfabesini, matematiksel hesaplama yöntemlerini vs. öğrenmelidir. Dersleri eğlenceli, ilgili, sabırlı bir şekilde soru-cevap, beyin fırtınası gibi zihinsel aktivite içeren öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra drama, rol oynama, eğitici oyunlar gibi hareket içeren yöntemleri de kullanarak işlemelidir. Ayrıca geometri konularına ilişkin kazanımlar için verilen süreler öğretmenlere göre yetersizdir. Görme engelli bireylere uygun olmayan kazanımlar belirlenerek program geliştirmeciler tarafından programdan çıkarılmalıdır. Buna ek olarak, geometri konularının içeriğindeki bazı noktalarda öğretmenler ve öğrenciler zorlanmaktadır. Örneğin; prizmalar ve daire konuları tekrar ele alınmalı, gereken iyileştirmeler yapılmalıdır. Geometri konularının öğretiminde bilişsel etkinliklerin yanı sıra psiko-motor etkinliklere de yer verilmelidir. Değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlere fikir verilmelidir. Sadece görme engelliler için değil, az gören bireyler için de öğretim materyali hazırlanmalıdır. Bu çalışma, İstanbul ilindeki bir görme engelliler okulu ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda daha fazla sayıda öğrenci, öğretmen ve yönetici ile görüşme yapılabilir. Ayrıca sadece 5. sınıf düzeyi değil tüm seviyelerde ayrı ayrı araştırma yapılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Altı Nokta Körler Derneği Manisa Şubesi, (2013). Görme engellilerin sosyal hayattaki sorunları ve çözüm önerileri, Erişim Tarihi: 21.08.2019, <http://www.manisaaltinokta.org/kose-yazilarimiz/gorme-engellilerin-sosyal-hayattaki-sorunlari-ve-cozum-onerileri.html>
- Başkaya, A. (2016). *4+4+4 Eğitim sistemi ile yeniden düzenlenen ortaokul matematik programı hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çakıroğlu E., & Tuncay B. (2003). Somut araçlarla geometri öğretimi: geometri tahtası ve simetri aynası. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.
- Çarkçı, Ş. (2011). *Engellilerin meslekî eğitimi ve istihdamı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftçioğlu, C. T. (2012). Yaşama hakkı. *TBB Dergisi*, 138-167. Erişim Tarihi: 22.08.2019. <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2013-103-1230>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Durduran, Y. (2009). *Engelli çocukların engellilikleri dışındaki sağlık sorunları ve sağlık hizmetlerinden yararlanma durumları: kontrollü saha çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erogluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 121-136.
- Eski, C. (2017). *Ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Güder, Y., & Tutak, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16-28.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: M.E.B. Erişim tarihi: 09.01.2019, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=215>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574, m.8). Erişim Tarihi: 22.08.2019. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. reston, VA: Author.
- Okcu, B., Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme yetersizliği olan öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Özmantar, M. F., Dapgin, M., Çırak Kurt, S., & İlgün, Ş. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders kitabı dışında kaynak kullanımları: nedenler, sonuçlar ve çıkarımlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3).
- Paksu, A. D. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlilikleri ve tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-218.
- Resmî Gazete, (2009). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme*. Kabul Tarihi: 14/7/2009, Erişim Tarihi: 21.08.2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>
- Sağlık Hizmetleri ve Çevrenin Korunması. (1982,7 Kasım). Resmî Gazete (Sayı: 17863, m.56). Erişim Tarihi: 22.08.2019. [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2018.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf)
- Soycan, S. B. (2006). *2005 yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. Erişim: 01.09.2019 <http://eski.bingol.edu.tr/media/225884/15TuRKiYE-oZuRLuLER-ARAsTiRMASi.pdf>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Erişim: 01.09.2019 [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENTLYK\\_MESLEY\\_YENEL\\_YET\\_ERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEY_YENEL_YET_ERLYKLERY.pdf)
- Tellioğlu, S. (2019). Türkiye’de engellilere yönelik sosyal hizmetlerin ve politikaların tarihçesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(88), 818-832.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TÜİK, (2010). *Özürülerin sorun ve beklentileri araştırması*. Erişim Tarihi: 21.08.2019, <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf>

WHO, (2011). *World report on disability, world health organization*. Erişim: 21.08.2019 [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).

## 6. EXTENDED ABSTRACT

It is thought that it is of great importance for visually impaired students to learn geometry and geometry concepts so that they can better perceive their environment. In order to produce solutions that will facilitate the learning of geometry by the visually impaired, first of all, the needs for the geometry subjects and teaching of the mathematics course applied to the visually impaired students should be determined. The aim of the research is to determine the geometry subjects included in the 5th grade mathematics course applied to visually impaired students and the needs for teaching these subjects. "What are the needs regarding the teaching of geometry subjects in the mathematics course applied to visually impaired students? This question constitutes the main question of the research.

This study is designed as a case study which is one of the qualitative research methods. In order to collect the research data a visually Impaired Secondary School in the province of Istanbul, which was determined by using the convenient sampling method, was preferred. The participants of the research, on the other hand, were included in the research, 7 visually impaired students who studied at this school in the 2018-2019 academic year and completed the 5th grade. In addition, interviews were conducted with the school mathematics teacher and the vice principal. All of the 9 participants in total were included in the study on the basis of voluntariness in line with their wishes. Semi-structured teacher, student and administrator interview forms, one of the qualitative data collection tools, were used as data collection tool in the study. The semi-structured interview forms used in this study were created by receiving continuous feedback from a faculty member and 1 expert who are experts in the field of Curriculum and Instruction. In addition, the data collected from the participants were then presented to the participant again to confirm the participant, and the researcher's own judgments were prevented from harming the study. The data collected from the interviews were analyzed by content analysis, and the data obtained from the teacher and administrator interviews were analyzed by descriptive analysis method. By using the content analysis method direct quotations were included and finally interpreted.

According to the findings obtained as a result of the interviews; It has been found that the 5th grade mathematics course geometry acquisitions are suitable for the level of visually impaired students, but the acquisitions need to be simplified, and it takes time to learn, especially because the geometry acquisitions are based on visual materials. In addition, it has been determined that it is wrong to put the achievements related to geometry in the last topics of the year, and it would be more correct to distribute them proportionally throughout the year.

According to the findings of the research regarding the content of geometry subjects; The most memorable topics were "Area and Perimeter Calculation". However, many students forgot about "Basic Geometric Concepts and Drawings, Triangles, Units of Length Measurement and Geometric Bodies". This indicates that there are difficulties in learning subjects that are closer to visuality; It shows that subjects that require thinking, operations, formulas and that are based on mental calculations are learned relatively better. In addition, circles and prisms should be reviewed. These two subjects were conveyed as difficult subjects by both the students and the teacher.

Regarding the learning-teaching process, for an effective geometry learning, visually impaired students think that the lessons should be fun, educational games should be played, creative dramas should be made, the freedom to touch the materials sufficiently and the simulation technique should be applied. According to the mathematics teacher, cooperation, brainstorming, question-answer, active participation and solving sample questions about the subject provide an effective geometry teaching. In this case, the opinions of students and teachers contradict each other.

According to another finding of the study; For an effective geometry teaching, first of all, the teacher should be humorous, interested in students, willing to teach and competent in his field.

According to the findings of the research regarding the problems experienced in the learning-teaching process, it is very difficult to draw geometric objects with tablets, audio recording is not allowed, extra courses are not

provided, students do not like writing, teachers explain the lessons too quickly, lack of resources, and being exempted from geometry in exams can make the lessons superficial. The most important factors preventing an effective geometry teaching are; When the findings of the research obtained from the teacher and the administrator are examined in general, it is seen that the mathematics teacher and the assistant principal sometimes give completely different answers from each other. This shows that the communication between the teacher and the school administration is weak.

When the findings of the research regarding the quality of the textbook are examined; According to students, textbooks should have a special narrative style for the visually impaired; Pictures, figures or tables should be well-described, an apparatus should be attached to the books that will enable them to read aloud, the pages should be prevented from breaking quickly or being misprinted, and it should be ensured that the books arrive at school on time. On the other hand, according to the mathematics teacher, the textbook is suitable for the level of the student and academically sufficient.

When the findings related to the evaluation process of the research are examined; According to the students, teachers should describe the questions well in the exams and explain them slowly, they should not get tired and bored while explaining the questions, and they should definitely hang the exam results on the board. In addition, instead of printing the exam questions to the children, questions with ready-made embossed paper; For students with low vision, they should bring questions written in large font.



## PSİKOTERAPİYİ ERKEN BIRAKMA: BİR GÖZDEN GEÇİRME

Fadile Zeynep ÇAVUŞ<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışma, psikoterapi sürecinde yaygın olarak karşılaşılan ve önemli bir engel olarak değerlendirilen psikoterapiyi erken bırakma durumunun alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde, psikoterapiyi erken bırakmaya ilişkin ortak bir tanımın bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında psikoterapiyi erken bırakmada danışana, terapistte, danışan-terapist ilişkisine ve terapiye dair pek çok faktörün etkisinin bulunduğuna yönelik çalışmalar yer almaktadır. Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmada öncelikle psikoterapiyi erken bırakmaya ilişkin tanımlamalara yer verilmiş, daha sonra psikoterapiyi erken bırakmanın ne kadar yaygın olduğu, erken bırakmada hangi faktörlerin etkili olduğu, erken bırakmanın sonuçları ve bu sorunu önlemeye yönelik çeşitli stratejiler alan yazında yer alan çalışmalar kapsamında incelenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Psikoterapiyi erken bırakma; erken sonlandırma; psikoterapi

## PREMATURE TERMINATION IN PSYCHOTHERAPY: A REVIEW

### Abstract

This study aims to examine the premature termination of psychotherapy, which is common in psychotherapy and is considered a negative outcome, within the framework of the studies in the literature. There is no consensus in the literature about what defines premature termination of psychotherapy. There are studies in the literature, however, showing that a variety of factors associated with the early termination of psychotherapy. Based on this, firstly, in this study, definitions of premature termination of psychotherapy were analyzed, then the prevalence of premature termination, factors associated with premature termination, outcomes of premature termination, and strategies to prevent this problem were examined within the framework of the literature.

**Keywords:** Dropout; premature termination; psychotherapy.

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

**Kaynakça Gösterimi:** Çavuş, F. Z. (2021). Psikoterapiyi erken bırakma: Bir gözden geçirme. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(4), 18-34.

## 1. GİRİŞ

Yaşam boyunca karşılaşılan farklı sorunlar nedeniyle bireyler psikolojik desteğe gereksinim duyabilmekte ve bu amaçla ruh sağlığı alanında çalışan çeşitli uzmanlara başvurmaktadırlar. Psikolojik yardım sürecinin etkili olarak gerçekleşebilmesi için danışanlar ve ruh sağlığı uzmanları, sorunların çözümlenmesine yönelik belirlenen hedeflere ulaşabilmek üzere birlikte ilerleyecekleri bir sürece gereksinim duymaktadırlar (Yıkılmaz vd., 2016). Psikoterapiyi erken bırakan danışanlar, en az bir oturuma katılan ancak daha sonra planlanan oturumlara katılmayan danışanlar olarak değerlendirilmektedir (Garfield, 1989). Bir başka araştırmada ise psikoterapinin

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, fadilezeynep.cavus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9346-5629.



erken bırakılması, danışanın uygun görülen düzeyde fayda elde etmeden veya psikoterapi hedeflerini bütünüyle gerçekleştirilmeden terapiyi sonlandırmasını ifade etmektedir (Hatchett ve Park, 2003). Bu durum, terapi sürecinin etkili olarak gerçekleştirilebilmesinin önünde sıklıkla karşılaşılan bir engeldir. Bu engel, danışanların terapiden yeterince faydalanamamasına terapistin kendisini kötü hissetmesine neden olmaktadır. Psikoterapiyi erken bırakma, sıklıkla karşılaşılan bir problem olmasına ve olumsuz etkilerine rağmen henüz tamamen anlaşılammıştır (Anderson, 2015).

Erken bırakma konusunda alan yazında ele alınan konulardan biri erken bırakmanın terapi başarısızlığı olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği ile ilgilidir (Yıkılmaz vd., 2016). Psikoterapiyi erken bırakan veya hiçbir oturuma katılmamış olan danışanların terapiden hiç faydalanmadığını varsaymanın doğru olmadığı görülmektedir (Baekeland ve Lundwall, 1975). Erken bırakma kavramı bu nedenle karmaşık bir kavramdır. Bu kavram danışanların sorunlarının çözüme kavuştuğunu düşündüğünü, probleme ilişkin semptomlarının büyük ölçüde azaldığını veya terapi ortamı dışında da soruna yönelik destek alabileceği kaynaklar keşfettiğini gösterebilmektedir (Mennicke, Lent ve Burgoyne, 1988). Danışanlardan bazıları terapide çok kısa süre kalmış gibi görünse de yeterince yararlanmış olabilir veya problemleri kısmen çözülmüş olabilir. Buradan yola çıkılarak terapiyi beklenenden daha erken bir dönemde sonlandıran bazı danışanların bunu terapiye ilişkin memnuniyet içerisinde olarak yaptıkları söylenebilir. Öte yandan, bazı yaşam şartları nedeniyle danışanlar terapiden erken ayrılmak zorunda kalabilir. Bu şekilde gerçekleşen sonlandırmalar erken bırakma kabul edilse de tamamen olumsuz değerlendirilmemektedir (Ogrodniczuk, Joyce ve Piper, 2005). Bu derleme çalışması kapsamında da psikoterapiyi erken bırakmaya ilişkin tanımlamaların incelenmesi ve alan yazında yer alan araştırmalar kapsamında yaygınlığı, ilişkili faktörler, sonuçları ve sorunu önlemeye yönelik stratejilerin ele alınması amaçlanmaktadır. Çalışmanın psikoterapinin erken bırakılması konusunda kapsamlı bir çerçeve çizerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme çalışması olup psikolojik yardım sürecinin gerçekleştirilmesinde en önemli engellerden biri olan psikoterapiyi erken bırakma durumu alan yazında yer alan araştırmalar ışığında kapsamlı bir biçimde incelenmiştir. Derleme çalışmaları, bir konuda alan yazında yer alan çalışmaların ayrıştırılarak, bu konu alanındaki son durumun özetlenmesini sağlayan çalışmalardır (Rowley ve Slack, 2004). Bu kapsamda gerçekleştirilen taramalar sonucunda elde edilen bilgiler psikoterapiyi erken bırakmaya ilişkin tanımlamalar, psikoterapiyi erken bırakmanın yaygınlığı, psikoterapinin erken bırakılmasında etkili olan faktörler, psikoterapiyi erken bırakmanın sonuçları ve psikoterapiyi erken bırakmanın önlenmesi başlıkları halinde sunulmuştur.

Çalışma, Scopus, ProQuest, DergiPark, Google Scholar, Yöktez, Ebsco gibi çeşitli veritabanlarında “premature termination, dropout, attrition, early withdrawal, unilateral termination, psikoterapiyi yarıda bırakma, psikoterapiyi erken bırakma” anahtar kelimeleri aratılarak ulaşılan ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen bilgilerin derlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

## 3. PSİKOTERAPİYİ ERKEN BIRAKMA

### 3.1. Psikoterapiyi Erken Bırakmaya İlişkin Tanımlamalar

Psikolojik yardım süreci danışanlar tarafından farklı biçimlerde ve farklı nedenlerle sorunlar çözülemeden ve terapi hedeflerine ulaşılmadan sona erdirilmektedir. Bu durum sıklıkla aniden ortaya çıkmakta olup soruna etkili bir şekilde müdahale edilmesini engellemektedir. Alan yazında önemli yer tutan bir konu olmasına rağmen psikoterapinin yarıda bırakılmasının neyi ifade ettiği, nasıl açıklanacağı ve hangi adlandırmanın uygun olacağı konusunda henüz fikir birliğine varılamamıştır (DuBrin ve Zastowny, 1988; Gülüm, 2015). Roos ve Werbart (2013) psikoterapinin erken bırakılmasına yönelik araştırmaları inceledikleri çalışmalarında alan yazında bu konuya ilişkin iki ana sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlardan ilki erken bırakmanın tanımlanmasına ilişkin sorunlar, ikincisi ise erken bırakmanın anlaşılması ve analiz edilmesine ilişkin sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Alan yazında aşınma (attrition), terk veya bırakma (dropout), vaktinden önce sonlandırma (premature termination), erken bırakma (early withdrawal), danışanın tek taraflı sona erdirmesi (unilateral termination) gibi bazı isimler terapiyi erken bırakmayı ifade etmek üzere birbirleri yerine kullanılabilir (Gülüm, 2015; Swift ve Greenberg, 2015). Bu olgunun alan yazında benzer şekillerde isimlendirilmesinden çok herkes tarafından kabul edilen bir operasyonel tanımın benimsenmesi önem taşımaktadır. Psikoterapiyi erken bırakmanın

yaygınlığı ve nedenleri konusunda yapılmış olan araştırmalarda farklı operasyonel tanımlara yönelik kullanılan ölçme yöntemleri nedeniyle tutarlı sonuçlara ulaşılamamaktadır (Swift ve Greenberg, 2015). Wierzbicki ve Pekarik (1993) de gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışması sonucunda psikoterapiyi erken bırakma oranlarının inceledikleri değişkenlerle değil, araştırmacıların erken bırakmayı nasıl tanımladıklarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Warnick vd. (2012) psikoterapiyi erken bırakmaya yönelik tanımlamalar açısından bırakma oranlarını ve nedenlerini inceledikleri çalışmalarında terapist değerlendirmesine, planlanan seans sayısına ve son oturuma katılmamaya yönelik tanımlamalardan her biri açısından bırakma oranları ve nedenlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erken bırakmanın nasıl tanımlandığı ile birlikte tedavi ortamı, incelenen danışan popülasyonu, uygulanan tedavi de bırakma oranlarının farklılık göstermesine neden olan faktörlerdendir (Bados, Balaguer ve Saldaña, 2007).

Erken bırakmaya ilişkin tanımlamaların birbirinden farklı olmasının erken bırakma oranlarında tutarsızlığa neden olmasının yanında, erken bırakmanın terapinin hangi aşamasından itibaren erken bırakma olarak değerlendirilebileceği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Roos ve Werbart (2013) ön görüşme sonrasında psikoterapiye başlamama durumunun erken bırakmadan ayrı bir klinik olgu olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Garfield (1989) da ön görüşmenin terapiden ayrı tutulması gerektiğini, ön görüşme sonrasında her danışana psikoterapi önerilmemesinden dolayı bu aşamadan sonra psikoterapiye başlamayan danışanların erken bırakan olarak değerlendirilemeyeceğini ifade etmiştir.

Hatchett ve Park (2003), alan yazında psikoterapinin erken bırakılmasına ilişkin yaygın olarak kullanılan dört farklı operasyonel tanım olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlamalardan ilkinin terapistin sonlandırmanın uygunluğuna ilişkin değerlendirmesi, ikincisini danışanın kararlaştırılan son oturuma katılmaması, üçüncüsünü danışanın planlanan oturum sayısından daha az oturuma katılması, dördüncüsünü ise danışanın ön görüşmeden sonra oturumlara katılmaması olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu araştırmada dört farklı tanım erken bırakma oranları açısından karşılaştırılmış ve terapist değerlendirmesine ve danışanın son oturuma katılmamasına dayanan tanımlamaların diğer tanımlamalara göre benzerlik gösterdiği, dolayısıyla bu iki tanımın aynı olguda birleştiği sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde psikoterapinin erken bırakılmasına ilişkin alan yazında sıklıkla rastlanan operasyonel tanımlamalar aşağıda belirtilen başlıklar altında güçlü ve zayıf yönleri açısından ele alınmıştır (Swift, Callahan ve Levine, 2009; Swift ve Greenberg, 2015).

### **3.1.1. Oturum sayısına göre erken bırakma**

Psikoterapinin erken sonlandırıldığına karar vermek amacıyla yaygın olarak kullanılan değerlendirme yollarından biri oturum sayısını ele almaktır. Bu operasyonel tanım belirlenen oturum sayısından daha az oturuma katılan danışanları erken bırakan olarak değerlendirmektedir (Swift ve Greenberg, 2015). Psikoterapinin erken bırakılmasının oturum sayısına göre değerlendirilmesi güvenilir sonuçlar vermesinin ve bu tanımlama ile araştırmalar yapmanın kolay olmasının yanında bazı olumsuz yanları bulunmaktadır. Bunlardan ilki terapistler tarafından semptomun olmadığı ve birkaç oturum psikoterapinin yeterli olacağı düşünülen danışanların erken bırakan olarak değerlendirilmesiyken, ikincisi ise yoğun şekilde semptomatik olan danışanların psikoterapiyi bırakma kararını bildirmeleri ve daha fazla oturum planlamamalarından dolayı terapiyi tamamlayanlar (completers) olarak değerlendirilmesidir (Pekarik, 1985; Swift ve Greenberg, 2015). Bu tanımlamada belirli düzeyde terapötik değişiklik oluşturmak için en az sayıda oturumun yeterli olacağına yönelik gizli bir varsayım bulunmaktadır (Hatchett ve Park, 2003). En az sayıda oturumun belirlenmesi danışanların terapiden faydalanması konusunda ortaya çıkacak bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Öte yandan, bu tanımlama ile sonlandırmanın klinik açıdan uygun olup olmadığı değerlendirilememekte ve oturum sayısının belirsiz olduğu terapilerde yetersiz kalmaktadır (O'Keeffe vd., 2019). Bu konuda yapılan ilk çalışmaların çoğunda psikoterapinin erken bırakılmasının belli bir oturum sayısından daha az oturuma katılma durumuna göre değerlendirildiği görülmektedir (Baekeland ve Lundwall, 1975).

### **3.1.2. Terapinin tamamlanma durumuna göre erken bırakma**

Psikoterapinin erken bırakılmasına yönelik bir diğer tanım ise, terapinin tamamlanma durumuna yöneliktir. Bu tanıma göre, belirlenen terapi planının tümünü tamamlayan danışanlar erken bırakan olarak değerlendirilmektedir. Buradan yola çıkılarak yapılan değerlendirmeler de oturum sayısına göre yapılan değerlendirmelere benzer şekilde yorumlamaya açık olmadığından güvenilirdir, ancak terapi süresinin danışanların ihtiyaçlarına göre belirlenmesi yerine tedavi protokollerine göre belirlenmesi bu tanımın en önemli sınırlılığı olarak görülmektedir (Swift ve Greenberg, 2015).

### 3.1.3. Son oturuma katılmama durumuna göre erken bırakma

Erken bırakmanın değerlendirilmesinde kullanılan bir başka tanımda planlanan son oturuma katılmayan danışanlar erken sonlandıran olarak kabul edilirken, son planlanan oturumu önceden iptal eden veya sürdüren danışanlar ise uygun sonlandırıcılar olarak kabul edilmektedir (Hatchett ve Park, 2003). Bu tanıma dayalı değerlendirmelerin de iki dezavantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, iyileşme göstermemiş olmalarına rağmen son randevuya katılmayacaklarını bildiren danışanların terapiyi tamamlayanlar olarak sınıflandırılması ve terapinin sona erdirilmesi, ikincisi ise yüksek düzeyde iyileşme gösterdikleri halde son oturumu kaçıran danışanların erken bırakan olarak değerlendirilmesidir (Pekarik, 1992)

### 3.1.4. Terapist değerlendirmesine göre erken bırakma

Bu tanımlama, bir danışan psikoterapiye devam etmediğinde terapistin bunun bir erken bırakma olup olmadığını değerlendirmesini ifade etmektedir (Swift vd., 2009). Psikoterapiyi erken bırakma durumuna oturum sayısına göre karar vermeye kıyasla terapist değerlendirmesine göre karar verme daha avantajlı kabul edilmektedir. Bunun yanında, bu yöntemin bir dezavantajı her terapistin erken bırakmayı farklı kriterlere göre değerlendirebilecek olmasıdır (Pekarik, 1985). Erken bırakmanın terapist değerlendirmesine göre ele alınmasının bir diğer dezavantajı ise, danışanın düşüncesinin ve terapi standartlarının göz ardı edilerek sadece terapist görüşünün ön planda olmasıdır. Örneğin, terapi standartlarına göre danışan gelişme göstermiş ve danışan kendisi açısından terapinin başarılı olduğunu düşünüyor olsa da terapist bunu erken bırakma olarak değerlendirebilir (Hatchett ve Park, 2003).

Psikoterapide erken bırakmanın değerlendirilmesi konusunda bir diğer yöntem ise, öncelikle Hatchett ve Park (2003) daha sonra Swift vd. (2009) tarafından ele alınan klinik açıdan anlamlı iyileşme temelli yöntemdir. Bu değerlendirme yöntemine göre klinik açıdan anlamlı bir iyileşme sağlanmadan terapiyi bırakan danışanlar erken bırakan olarak değerlendirilirken, terapiyi erken bıraksa da klinik açıdan anlamlı bir iyileşme gösteren danışanlar tamamlayan olarak değerlendirilmektedir (Swift ve Greenberg, 2015). Klinik açıdan anlamlı iyileşmenin çeşitli ölçekler ile değerlendirilmesini içeren bu yöntem yukarıda değerlendirilen diğer operasyonel tanımlara kıyasla daha geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmektedir (Hatchett ve Park; Swift vd., 2009). Öte yandan iyileşmeyi ölçmek için kullanılacak ölçeklerin terapi ortamındaki bazı detayları değerlendirememesi bu yöntemin zayıf yönlerindedir (Swift ve Greenberg, 2012).

O’Keeffe vd. (2019) ise psikoterapiyi erken bırakmaya yönelik yapılan bu operasyonel tanımlara yeni bir bakış açısı getirmek amacıyla danışan ve terapistler tarafından ifade edilen erken bırakma nedenlerinden yola çıkarak üç farklı kategori belirlemişlerdir. Bu kategoriler şu şekilde açıklanabilir:

1. Terapi sürecinden memnun olmama nedeniyle erken bırakanlar (Dissatisfied Dropout): Bu kategoride yer alan danışanlar terapi sürecine eleştirel yaklaşmakta ve faydalı bulmadıklarını belirtmektedirler. Erken bırakmalarının nedeni olarak terapiden yararlanamamalarını göstermektedirler.
2. Terapiden yeterince yararlandığını düşünen erken bırakanlar (Got-what-they-needed Dropout): Bu kategoride yer alan danışanlar terapiyi kendileri açısından faydalı bulmakla birlikte ihtiyaç duydukları yardımı aldıklarını düşünmektedirler. Terapiden yeterince yararlandığını düşünen danışanların erken bırakan olarak değerlendirilmesinin sebebi ise, terapistlerin daha fazla fayda sağlayabileceklerini ifade etmesidir.
3. Yaşamlarındaki zorluklar nedeniyle erken bırakanlar (Troubled Dropout): Bu kategorideki danışanlar ise, yaşamlarındaki ciddi zorluklar (evsizlik, istismar ve travma öyküsü gibi) nedeniyle psikoterapiyi erken bırakan danışanlardır. Bu danışanlar yaşamlarındaki zorluklar nedeniyle terapiye düzenli olarak katılamamakta, bu nedenle süreci erken sonlandırmaktadır.

## 3.2. Psikoterapiyi Erken Bırakmanın Yaygınlığı

Psikoterapinin erken bırakılmasına ilişkin 125 araştırma ile gerçekleştirilen meta-analiz çalışması sonucunda Wierzbicki ve Pekarik (1993), erken bırakma oranının ortalama %46.86 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan yaklaşık yirmi yıl sonra Swift ve Greenberg (2012), psikoterapinin erken bırakılması konusundaki gelişmeleri göz önünde bulundurarak 669 araştırma ile güncellenmiş bir meta-analiz gerçekleştirmişlerdir. Bu meta-analiz sonucunda psikoterapiyi erken bırakma oranının ortalama %19.7’ye gerilediğini, ancak hala her 5 danışandan 1’inin psikoterapiyi erken bırakması nedeniyle sorunun önemini koruduğunu belirtmişlerdir. Roos ve Werbart (2013) ise, 2000 ve 2011 yılları arasında psikoterapinin erken bırakılmasının yordayıcıları konusunda

yapılan 44 çalışmayı incelemiş ve erken bırakma oranlarının değişkenlik göstermekle birlikte ağırlıklı olarak %35 olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde ise, psikolojik yardım sürecini erken bırakma oranlarının farklılık gösterdiği görülmüştür (Buyruk-Genç vd., 2019; Özer ve Altınok, 2015; Tuna, 2019; Yıkılmaz vd., 2016). Özer ve Altınok (2015), bir üniversitenin psikolojik danışma ve rehberlik merkezine başvuran ve psikolojik danışma sürecine en az bir oturum katılmış olan 555 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada psikolojik danışma sürecini 206 öğrencinin (%37.1) erken sonlandırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yıkılmaz vd. (2016), üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezine başvuran 550 danışandan 206'sının (%37.12) psikolojik danışma sürecini erken bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Buyruk-Genç vd. (2019), gerçekleştirdikleri proje kapsamında psikolojik yardım almak için başvuran ve bir psikolojik danışmana atanan 124 üniversite öğrencisinden 64'ünün (%51.61) psikolojik danışmayı erken sonlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırmada çevrimiçi psikolojik danışma grubunda bu oranın %55.31, yüz yüze psikolojik danışma grubunda %38.46, kontrol grubunda %60.52 olduğu belirtilmiştir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise Tuna (2019), 233 danışandan 27'sinin (%11.6) psikolojik danışma sürecini erken sonlandırdığı, ancak ilk oturuma gelmeyen ve çeşitli sebeplerle yönlendirilen danışanlar ile birlikte bu oranın %21'e ulaştığını belirtmiştir. Türkiye'de yapılmış bir başka araştırmada Öztekin (2018), 2013-2016 yılları arasında İstanbul'da bir hastanede psikoterapi hizmetini erken bırakan hastaların oranının 2013 yılında %14.88, 2014 yılında %12.57, 2015 yılında %15.82, 2016 yılında ise %14.61 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Garfield (1989) erken bırakma oranlarının genellenememesi ve karşılaştırılamaması konusunda araştırmacıların farklı kriterlere göre danışanları erken bırakan veya devam eden olarak tanımlamalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Ulusal alan yazında bulunan araştırmalardan yola çıkarak erken bırakma oranlarına ilişkin bir genelleme yapılamamasında da bu durumun etkili olabileceği düşünülmektedir.

### 3.3. Psikoterapinin Erken Bırakılmasında Etkili Olan Faktörler

Danışanların psikoterapiyi erken bırakma kararı almasında etkili olan çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu değişkenleri belirlemek terapistler ve araştırmacılar açısından zorlu olabilmektedir (Ogrodniczuk vd., 2005). Psikoterapiyi erken sonlandıran danışanların kendilerine özel çeşitli nedenleri olsa da, genel olarak erken sonlandırmanın ortaya çıkmasında terapiye başlamanın danışanlar açısından nelere mal olacağına yönelik beklentileri, terapinin kendilerine ne fayda katacağına yönelik beklentilerinden daha ağır bastığında erken bırakmanın etkili olduğu söylenebilir (Swift ve Greenberg, 2015). Alan yazında psikoterapinin erken bırakılmasında etkili olan değişkenlere ilişkin çeşitli gruplandırmalar bulunmaktadır. Pekarik (1983) erken bırakmayla ilişkili faktörleri hizmetten yeterince faydalandığını düşünme, hizmetten memnun olmama ve çevresel faktörler olmak üzere üç grupta incelemiştir. DuBrin ve Zastowny (1988), psikoterapinin erken bırakılmasına ilişkin yordayıcıların üç ana grupta toplandığını belirtmişlerdir. Bunlardan ilki danışana ilişkin (kişilik, klinik ve demografik özellikler), ikincisi terapistle ilişkin, üçüncüsü ise çevreye ve aileye ilişkin faktörlerdir. Bados vd. (2007) psikoterapiyi erken bırakan 89 danışandan yola çıkarak erken bırakma nedenlerini üç kategoride ele almışlardır. Bu kategorilerden ilki danışanın düşük motivasyonu ve/veya terapi veya terapistle ilişkin memnuniyetsizlik, ikincisi dışsal güçlükler (terapiye ulaşmada zorluklar, taşınma, hastalık gibi), üçüncüsü ise terapistten yeterince faydalandığını düşünmedir. Barrett vd. (2008) ise erken sonlandırmanın yordayıcılarını altı farklı kategoride ele almışlardır. Bu kategorilerden ilki danışan özellikleri (yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, meslek gibi), ikincisi hizmetlere ulaşmayı kolaylaştırıcı faktörler ve engeller (psikolojik yardım hizmetlerinin maliyeti ve danışanın sahip olduğu sosyal destekler gibi), üçüncüsü danışanın psikolojik yardım ihtiyacı (tanı ve önerilen tedavi süresi gibi), dördüncüsü çevresel faktörler (hizmetlerin erişilebilirliği, tedavi imkanları gibi), beşincisi ruh sağlığı problemlerine ilişkin algı (damgalanma gibi), sonuncu kategori ise tedaviye yönelik inançlar ve varsayımlar (tatmin olma düzeyi ve terapi süresine ilişkin beklentiler gibi) olarak ifade edilmiştir.

Psikoterapinin erken bırakılması konusunda ele alınan değişkenlerden biri de klinik ve idari değişkenlerdir. Klinik ortamında danışanlara verilecek ön eğitim ve oryantasyon çalışmalarının erken bırakmanın önlenmesi konusunda etkili olabileceği ifade edilmektedir (Mennicke vd., 1988). Danışanlardan bazıları klinik binasının bakımsız olması, bekleme alanlarının konforsuz ve kalabalık olması, kliniğe başvuran tüm hastaların aynı alanda bekletilmesinden dolayı bu alanın havasız kalmasından memnun olmadıklarını belirtmektedirler (Barrett vd., 2008). Rumstein- McKean (2005) ise, danışanların uzun süre bekleme listesinde psikoterapiye ulaşmayı beklemelerinin en az üç oturuma katılmamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Werbart ve

Wang (2012), daha düşük düzeyde örgütsel yapılanma ve istikrara sahip kliniklerde danışanların psikoterapiye başlamadıkları veya psikoterapiyi erken sonlandırdıkları sonucuna ulaşmışlar ve örgütsel faktörlerin hem terapiye başlamayı hem de sürdürmeyi yordadığını belirtmişlerdir. Psikoterapinin erken bırakılmasının nedenlerine ilişkin yukarıda bahsedilen faktörlerin yanında bu çalışmada erken bırakma nedenleri danışana ilişkin faktörler, terapistle ilişkin faktörler, danışan-terapist ilişkisine dair faktörler ve terapiye dair faktörler olmak üzere dört başlık altında tartışılmıştır.

### **3.3.1. Danışana ilişkin faktörler**

Psikoterapinin erken bırakılması konusunda danışanlara ilişkin pek çok neden bulunmaktadır. Örneğin, bir danışan terapistinin güvensizlik oluşturan davranışları nedeniyle psikoterapiyi erken bırakırken bir diğeri gelişiminin beklediğinden yavaş ilerlemesi nedeniyle psikoterapi sürecini erken sonlandırabilir (Swift vd., 2012). Psikoterapiyi erken bırakma durumunda danışanlara ilişkin hangi risk faktörlerinin etkili olduğunun belirlenmesi erken bırakmanın önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Swift ve Greenberg, 2015). Erken bırakma konusunda yapılan bir çalışmada terapistlerin çoğu erken bırakan danışanların bunalmış, kızgın, tatmin olmamış ve değişime karşı tehdit altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan bazı terapistler erken bırakan danışanlarının daha savunmacı davranmaya, bazı oturumları kaçırmaya başladıklarını ve müdahalelerinin etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir (Piselli, Halgin ve Macewan, 2011).

Psikoterapiyi erken bırakma durumunda danışana ilişkin nedenlerle ilgili pek çok araştırma bulunmakla birlikte, sistematik inceleme ve meta-analiz çalışmalarında bu araştırmaların sonuçlarının detaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Danışana ilişkin nedenler açısından en çok incelenen faktörlerin demografik değişkenler olduğu görülmektedir. Ancak bu konuda araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir (Barrett vd., 2008). Baekeland ve Lundwall (1975) incelemeleri sonucunda yetişkinlere yönelik psikoterapide kadın, düşük sosyoekonomik düzeye sahip, sosyal açıdan izole, düşük kaygı ve depresyon düzeyine sahip, paranoid ve sosyopatik belirtilere sahip, alkolik, daha az motive, düşük psikolojik farkındalığa sahip, yüksek onay ihtiyacı, aşırı bağımlı veya bağımlılık karşıtı olan danışanların erken bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Wierzbicki ve Pekarik (1993) ise gerçekleştirdikleri meta-analiz sonucunda psikoterapinin erken bırakılması ile danışanların ırksal açıdan azınlık konumunda olması, düşük eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeye sahip olması özelliklerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McMurrin, Huband ve Overton (2010) da sistematik incelemeleri sonucunda benzer şekilde danışanların daha genç, düşük eğitim düzeyine ve daha düşük mesleki seviyeye sahip olmalarının terapistin erken bırakılmasıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında psikoterapiyi tamamlamayan bu danışanların genellikle terapistin gerektirdiği beceriler (sosyal problem çözme gibi) konusunda daha düşük yeterlilik sergilediğini ifade etmişlerdir. Daha yakın bir zamanda Swift ve Greenberg (2012) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında psikoterapinin erken bırakılmasının danışanların yaşı (genç danışanların erken bırakma oranı daha yüksek bulunmuştur) ve eğitim düzeyi (daha düşük eğitim düzeyine sahip danışanların erken bırakma oranı daha yüksek bulunmuştur) ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan gerçekleştirdikleri meta-regresyon sonucunda, cinsiyet ve medeni durumun erken bırakmanın yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Genç danışanların psikoterapiyi erken bırakma oranlarının daha yüksek olmasının seanslara düzenli olarak katılmanın yaşam biçimleri açısından zor olmasından ve terapistten sonuç elde etmek konusunda daha sabırsız olmalarından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmektedir (Geldard ve Geldard, 2017).

Werner-Wilson ve Winter (2010) erken bırakma üzerinde terapi yöntemi (bireysel, çift, aile terapisi gibi), danışanın medeni durumu, mesleği, sosyoekonomik düzeyi ve daha önce terapi almamış olması gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Wang (2007) ise bir yıl boyunca ruh sağlığı hizmetinden yararlanan 3556 kişi ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda daha genç (15-25 yaş), etnik köken, duygu durum bozukluğu veya madde bağımlılığı olan bireylerin psikoterapiyi erken bırakma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak alan yazın incelendiğinde, danışana ilişkin psikiyatrik tanı veya problemin psikoterapinin erken bırakılmasıyla ilişkisinin hala belirsiz olduğu görülmektedir (Anderson, 2015). Swift ve Greenberg (2012), kişilik bozukluğu ve yeme bozukluğu tanısı alan danışanların psikoterapiyi erken bırakma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu psikiyatrik bozukluklar genellikle zorlu olarak tanımlanmakta ve terapi süreci genellikle daha yavaş ilerlemektedir. Bu nedenle de danışanlar ilerleme gösteremediğini düşündüklerinden terapi sürecine yönelik motivasyonlarını ve iyileşmeye yönelik umutlarını yitirebilmekte ve psikoterapiyi erken bırakabilmektedirler (Swift ve Greenberg, 2015). Öte yandan psikoterapinin erken bırakılması danışanların önemli fakat endişe verici bir konu hakkında konuşmak üzere olduklarını gösterebilmektedir. Bu tarz konular

hakkında konuşmamak için danışanlar farkında olarak veya olmayarak bir savunma geliştirebilirler (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2020).

Çocuklarla gerçekleştirilen psikoterapinin erken bırakılmasına ilişkin danışan faktörleri incelendiğinde, terapiyi erken bırakan çocukların ebeveynlerinin genellikle kendilerinin ve çocuklarının problemlerine karşı reddedici bir tutumla yaklaşan ebeveynler oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında bu kişilerin genellikle bir kurum tarafından yönlendirilmiş ve düşük sosyoekonomik statüye sahip oldukları belirtilmiştir (Baekeland ve Lundwall, 1975). Kazdin, Holland ve Crowley (1997) de çocuklara yönelik psikoterapinin erken bırakılmasında düşük sosyoekonomik düzeyin yanında ailelere ilişkin faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler arasında daha genç anneler, tek ebeveynli aileler, olumsuz ebeveyn tutumları, ebeveynlerde antisosyal davranış öyküsü, terapi öncesi değerlendirmede çocukta antisosyal davranış öyküsü yer almaktadır. Warnick vd., (2012), çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniğinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında erken bırakmanın farklı tanımlamaları (terapist değerlendirmesi, planlanan oturum sayısı ve son oturuma katılmama) açısından erken bırakma nedenlerini incelemiş ve etnik kökenin üç tanımlama için de önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında tek ebeveynli olmak iki tanımlama (terapist değerlendirmesi ve son oturuma katılmama) için ortak bir yordayıcı olarak öne çıkarken, biyolojik olmayan aile ile yaşamak, terapi ücretinin devlet tarafından karşılanması, düşük gelirli sigorta desteği almak, aile tarafından gencin düşük işleyişe sahip olduğunun bildirilmesi, planlanmış terapi (acil olmayan) ve uzun süre beklemek tek bir tanım (planlanan oturum sayısına göre) açısından önemli yordayıcılar olarak belirtilmiştir.

Geldard ve Geldard (2017), psikolojik danışmayı erken bırakan genç danışanlara ilişkin bazı nedenleri şu şekilde sıralamışlardır: (1) Psikolojik danışma sürecine bağlı kalmayı ve sürdürmeyi rahatsız edici olarak değerlendirmeleri, (2) danışma sürecinin yeterli gelmemesi veya beklentilerine uygun olmaması, (3) problemlerinin bir anda çözülmesini beklemeleri, ancak bu konuda sorumluluğun kendilerinde olduğunu fark ettiklerinde beklentilerinin boşa çıkması, (4) kendileri için oldukça önemli olan problemleri danışmanlarının önemsemeyeceğini düşünmeleri.

### **3.3.2. Terapistle ilişkin faktörler**

Psikoterapinin erken bırakılması yalnızca danışana ilişkin nedenlerden değil, aynı zamanda terapistle ilişkin nedenlerden de kaynaklanıyor olabilir. Terapistlerin çeşitli danışanlarla ilişki kurabilmesi psikoterapiden erken ayrılma durumu açısından önemli bir belirleyici olarak görülmektedir. Bununla birlikte terapistle ilişkin faktörler konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Roos ve Werbart, 2013).

Alan yazında daha erken dönemde yapılan çalışmalarda erken bırakma ile ilişkili olabilecek terapist özellikleri daha etnosentrik olma, danışanlarından hoşlanmama veya bunaltıcı bulma, danışanların gelişimine yönelik düşük beklentiler içerisinde olma ve deneyimsiz olmaktır. Bunun yanında düşük danışan-terapist benzerliği, danışanın uzun süre bekletilmesi, tutarsız terapi beklentileri de erken bırakma üzerinde etkili faktörlerdendir. Aynı zamanda erkek terapistlerin verimli danışanlarını terapide tutma oranlarının kadın terapistlere göre daha yüksek olduğu, ancak genelde erken bırakma ile daha yüksek oranda karşılaştıkları belirtilmektedir (Baekeland ve Lundwall, 1975). Danışanların psikoterapiyi erken bırakma kararı almasında terapistlerinin kendilerine karşı yeterince empatik olmadığını hissetmeleri, öte yandan terapistlerinin kendilerini yargıladığını düşünmeleri de etkili olabilmektedir (Ogrodniczuk vd., 2005). Bados vd. (2007) araştırmalarında erken bırakmanın en önemli ve ortak nedeninin terapi veya terapistle ilişkin memnuniyetsizlik olduğunu belirtmiştir. Owen vd. (2012) ise terapistler arasındaki farklılıkların erken bırakma durumuna etkisini incelemiş ve terapistlerin, erken bırakma durumunun %7.3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan yola çıkılarak terapistlerin farklı yeterlilik düzeylerine ve farklı becerilere sahip olduğu, bu nedenle de bazı terapistlerin danışanlarının erken bırakma ihtimalinin daha fazla olabileceği söylenebilir. Örneğin terapistlerin deneyimli olmaları, eğitimleri ve terapötik becerileri, danışana somut ve duygusal destek sağlamaları psikoterapinin erken bırakılmaması açısından etkili olan faktörlerdendir (Roos ve Werbart, 2013). Swift ve Greenberg (2012) çalışmalarında eğitim sürecinde olan terapistlerin deneyimli terapistlere göre daha fazla erken bırakma durumuyla karşılaştıkları sonucunu elde etmişlerdir. Eğitim sürecinde olan terapistlerin danışanları terapide tutmak konusunda zorluk yaşamalarının sebebinin daha çok üniversite kliniklerinde çalışmaları ve genç danışanlarla çalışmaları olduğu belirtilmiştir (Swift ve Greenberg, 2015). Bunun yanında terapistle ilişkin demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve etnik kökenin erken bırakma üzerindeki yordayıcılığı incelenmiş ve bu değişkenlerin erken bırakmayı anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür (Swift ve Greenberg, 2012). Psikoterapinin erken bırakılmasını önleyici terapist özellikleri danışanlar tarafından empatik olma, beklenti ve gereksinimleri karşılayabilme, etkili dinleme

becerilerine sahip olma, samimi olma ve problemlere ilişkin etkin müdahalelerde bulunma şeklinde ifade edilmiştir (Tuna, 2019).

Terapistlerin erken bırakma durumuna nasıl etkileri olduğu hakkındaki kendi değerlendirmeleri alan yazında çok fazla ele alınmamış olsa da Murdock, Edwards ve Murdock (2010), psikoterapinin erken bırakılmasının nedenlerini terapistlerin bakış açısına göre ele almışlardır. Terapistlerin kendi danışanlarının erken bırakmalarının nedenlerini nasıl değerlendirdikleri ile genel olarak psikoterapiyi erken bırakmanın nedenlerini nasıl değerlendirdiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda terapistlerin kendi danışanlarının erken bırakmalarının nedenlerini daha çok durumsal ve danışana ilişkin faktörler ile açıklarken, diğer terapistler danışanlarının erken bırakma nedenlerini terapist ile ilgili faktörlere atfetmişlerdir. Dolayısıyla terapistlerin bu önyargılı tutumlarının, erken bırakma durumuna karşı koruyucu bir etken olarak hizmet edebileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde Piselli vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada terapistlerin terapi sürecini olumsuz etkileyen danışanlarının bir sorununu fark edememek, çok fazla nasihat vermek, danışan hakkındaki duygularının tedaviyi etkilemesine izin vermek ve planlanan bir oturumu unutmak gibi bazı hatalarından bahsettiklerini belirtmişlerdir.

Danışanlar genellikle psikoterapi sürecinin sonlandırılması kararı konusunda terapistin en doğru değerlendirmeyi yapacağına güvenmektedirler. Terapistin değerlendirmeleri sonucunda psikoterapi erken sonlanabilir. Terapistin uygun olmayan bir sonlandırma kararı almasında etkili olan faktörler şunlardır: (1) Kişiler arası ilişkiler konusunda rahat hissetmemesi, (2) danışanın problemini uygun şekilde tanımlayamaması, (3) problemi doğru tanımlaması ancak problemin yoğunluğunun üstesinden gelememesi (Hackney ve Cormier, 2008).

### **3.3.3 Danışan-terapist ilişkisine dair faktörler**

Psikoterapinin erken bırakılmasının nedenlerine ilişkin yapılan araştırmalar danışan ve terapist değişkenlerinden çok danışan-terapist ilişkisinden ve danışanların istekleri ve beklentileri gibi daha karmaşık değişkenlerin erken bırakma ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Wierzbicki ve Pekarik, 1993). Erken bırakma üzerinde terapist ve terapiye ilişkin faktörlerin ele alınmasının gerekliliği bu faktörlerin terapist kontrolünde olması ve erken bırakmanın önlenmesi açısından çeşitli müdahalelerin uygulanabilmesinden kaynaklanmaktadır (Gülüm, 2018). Alan yazında danışan-terapist ilişkisi ile ilgili erken bırakmayı etkileyen en önemli faktörler terapötik ittifakın kalitesi, danışanın memnun olmaması ve terapi öncesi hazırlık olarak açıklanmaktadır. Bunun yanında tedavinin ilk aşamasında düşük terapötik ittifak, danışan ve terapist arasında terapiye ilişkin düzenlemeler ile ilgili düşük düzeyde karşılıklı anlayış, seans içinde daha olumsuz yaşantılar, terapistin süresi ve düşük düzeyde gelişim de erken bırakmada farklı düzeylerde etkileri olan faktörlerdir (Roos ve Werbart, 2013).

Sharf, Primavera ve Diener (2010), yetişkin bireysel psikoterapisinde terapötik ittifak ve erken bırakma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında terapistleriyle daha zayıf terapötik ittifakı olan danışanların psikoterapiyi erken bırakma ihtimallerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan terapötik ittifak faktörünün alan yazında sıklıkla ele alınan danışanın demografik değişkenlerine kıyasla erken bırakma üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Psikoterapinin başlangıç aşamasında danışanın terapist ile aralarındaki terapötik ittifakı nasıl değerlendirdiği ilerleyen aşamalarda erken bırakma durumunun güçlü yordayıcılarından (Egan, 2005). Öte yandan terapistler, terapi sürecine ilişkin danışanlarıyla yaşadıkları anlaşmazlıkların erken sonlandırmayı hızlandırdığını belirtmektedirler (Piselli vd., 2011).

Psikoterapinin erken bırakılması konusunda yapılan araştırmalarda erken bırakmadan önce seans içerisinde meydana gelen değişimler nadiren ele alınmıştır. Bu konuda yapılan bir araştırmada Piper vd. (1999), yorumlayıcı psikoterapiyi erken bırakan 22 danışan ve tamamlayan 22 danışanı karşılaştırarak psikoterapinin erken bırakılmasında etkili olan süreç değişkenlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda psikoterapiyi erken bırakan danışanlar ile terapistleri arasında daha zayıf bir terapötik ittifak, daha az çalışma ve keşif, aktarıma daha fazla odaklanma görüldüğü belirtilmiştir. Bunun yanında bırakma öncesi son seansta direnç ve aktarım ile açıklanabilen verimsiz seanslar olarak değerlendirilmiştir.

Schoenherr vd. (2019), psikoterapiyi erken bırakmanın yordayıcılarının araştırılmasında psikoterapi sürecine ilişkin önemli bir faktör olarak terapist ve danışan arasındaki sözel olmayan eş zamanlılık üzerine gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda psikoterapiyi başlangıçta erken bırakan danışanlar ve terapistleri arasındaki sözel olmayan eş zamanlılık düzeyinin terapiyi tamamlayan danışanlar ve terapistlerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, psikoterapinin ilk seanslarındaki düşük hareket eş

zamanlılığının erken sonlandırmanın belirtisi olabileceğini, danışan ve terapist arasındaki uyumsuzluğu ve terapötik ittifaktaki sorunları yansıtabileceğini belirtmişlerdir. Swift, Tompkins ve Parkin (2017), 16 danışanın yakın zamanda katıldıkları bir terapi seansını tekrar izlemelerini ve kendileri için en yararlı ve engelleyici anları değerlendirmelerini sağladıkları araştırmalarında danışanlar kendileri için yararlı anları terapistlerinin kendilerini duyduğunu ve anladığını hissettiren yeni bir bilgi elde ettikleri veya içgörü kazandıkları bölümler olarak belirlemişlerdir. Diğer yandan engelleyici anlar ise, danışanlar tarafından terapistlerin uygun olmayan veya konuyu daha önemsiz noktalara çeken tavsiyeler sundukları, yargılayıcı oldukları veya travmalar gibi konulara çok erken değindikleri anlar olarak tanımlanmıştır.

### **3.3.4. Terapiye ilişkin faktörler**

Psikoterapinin erken bırakılması oranları üzerinde terapi çeşitleri veya terapiye ilişkin faktörler de etkili olabilmektedir (Swift ve Greenberg, 2015). Psikoterapinin ne kadar sürmesi gerektiğine ilişkin danışanın beklentileri erken bırakma açısından önemli olan faktörlerdendir. Danışanların terapi süresinin kısa olmasına ilişkin beklentileri tipik olarak katıldıkları seans sayısı ile örtüşmektedir (Swift ve Callahan, 2011). Pekarik (1991) araştırmasında yetişkin danışanların terapi süresine ilişkin beklentilerinin katıldıkları oturum sayısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte kısa süreli veya zaman sınırlı olan terapilere katılan danışanların psikoterapiyi erken bırakma oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir (Ogrodniczuk vd., 2005).

Swift, Callahan ve Vollmer (2011), danışanların tercihlerinin (terapi çeşidi, terapist ve seans içi roller) terapiden alınan sonuçlar veya erken bırakma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre tercihleriyle eşleşen terapilere katılan danışanların erken bırakma ihtimalleri daha düşük olmaktadır. Bunun yanında anksiyete, depresyon ve madde bağımlılığına yönelik terapilerde danışan tercihlerinin göz önünde bulundurulması daha ciddi ruh sağlığı bozukluklarına göre daha önemli görülmektedir. Bu araştırmanın devamı niteliğinde Swift vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen meta-regresyon çalışmasında ise, kısa süreli terapilerde danışanların beklentilerini karşılamanın erken bırakmaların önlenmesi konusunda daha önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Swift ve Greenberg (2012), üniversite klinikleri veya danışmanlık merkezlerinde psikoterapiye katılan danışanların psikoterapi alabilecekleri diğer ortamlara kıyasla erken bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan terapinin ne kadar süreceğinin önceden belirli olmadığı, manuel hale getirilmediği durumlarda erken bırakma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erken bırakma oranları uygulanan farklı terapi yaklaşımları (bilişsel davranışçı, psikodinamik, çözüm odaklı, varoluşsal, hümanist veya bütüncül terapiler) ve terapinin bireysel veya grup ile gerçekleştirilmesi açısından farklılık göstermemiştir. Daha yakın bir zamanda Swift ve Greenberg (2014) farklı terapi yaklaşımlarının 12 farklı psikolojik tanı kategorisi açısından erken bırakma oranlarında nasıl bir farklılık oluşturduğunu inceledikleri meta-analiz çalışması sonucunda 9 tanı kategorisi terapi yaklaşımlarına göre erken bırakma oranlarında farklılık göstermemiştir. Bunun yanında depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu için bütüncül terapilerde, yeme bozukluğu için diyalektik davranış terapisinde erken bırakma oranlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında pek çok psikolojik problem açısından etkili bir müdahale yöntemi olarak görülen bilişsel davranışçı terapidde erken bırakma oranları göz önünde bulundurulduğunda bu terapi yaklaşımının etkililiği sorgulanmaktadır. Bununla birlikte bilişsel davranışçı terapinin araştırmalar haricinde günlük klinik uygulamalarında daha yüksek erken bırakma oranlarına sahip olduğu da belirtilmektedir (Bados vd., 2007).

Psikoterapinin erken bırakılması durumu alan yazında yüz yüze ve çevrimiçi olarak düzenlenen terapiler açısından karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında çevrimiçi bilişsel davranışçı terapiyi erken bırakan danışanların terapinin %24.5'ini, yüz yüze bilişsel davranışçı terapiyi erken bırakan danışanların ise terapinin %42.1'ini tamamladığı belirtilmiştir (van Ballegooijen vd., 2014). Buyruk-Genç vd. (2019) de araştırmalarında benzer şekilde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen terapileri erken bırakma oranlarının yüz yüze gerçekleştirilen terapilere göre daha yüksek olmasını, danışanlar açısından yüz yüze psikoterapiyi erken bırakmanın daha zor olması, yüz yüze gerçekleştirilen psikoterapilerde danışanların terapistlerini kendileri için vakit ayıran ve psikolojik açıdan yardımcı olmaya çalışan kişiler olarak algılamaları ile açıklamışlardır.

### **3.4. Psikoterapiyi Erken Bırakmanın Sonuçları**

Psikoterapinin erken bırakılmasının terapi sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilememesine yol açan önemli bir sorun olmasının yanında farklı alanlarda da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bir araştırmacı açısından erken bırakma analiz edilecek ve yorumlanacak verilerin sınırlanmasına yol açar. Bu sorunla karşılaşan genç



terapistlerin duygusal açıdan olumsuz etkilenmesi eğitim açısından karşılaşılabilecek sonuçlardandır. Klinik açısından bakıldığında ise, erken bırakma hastaların tedaviden tam olarak yararlanamamasına sebep olmaktadır (Beckham, 1992). Öte yandan bu durumun ekonomik açıdan zarar verme, psikoterapi hizmetinden faydalanabilecek diğer danışanların engellenmesi, terapi gruplarının yapısının bozulmasına neden olma gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (McMurrin vd., 2010).

Erken bırakma durumuyla karşı karşıya kalan terapistler karmaşık duygular yaşayabilmektedir. Danışanlarına daha fazla yardımcı olamadıkları, terapi süresince bazı hatalar yaptıkları gibi nedenlerle terapistler üzüntü, hayal kırıklığı, pişmanlık gibi duyguları deneyimleyebilmekte ve bu duygular uzun süreli olabilmektedir. Bu duygular ve başarılı olmayan deneyimler sonrasında terapistler mesleki tükenmişlik ile karşılaşabilmektedir (Piselli vd., 2011). Farber (1983), ruh sağlığı alanında çalışanlar için stres kaynaklarını incelediği araştırmasında erken bırakan danışanların intihar tehlikesi olan, saldırgan ve düşmanca davranan danışanlardan sonra en büyük stres kaynağı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Danışanları psikoterapiden erken ayrılan terapistler, danışanlarının kendilerini reddettiği inancı ile kendilerine olan güvenlerini ve etkililiklerini kaybedebilmektedirler. Öte yandan psikoterapi için çaba sarf ettiklerinden erken bırakma durumunda zamanlarının ve çabalarının boşa gittiğini düşünebilmektedirler. Dolayısıyla kendilerine yönelik saygıları danışanlarına faydalı olabilmek ile bağlantılı olan terapistler kendilerini değersiz, incinmiş, öfkeli hissedebilir ve bu hisler mesleki ve kişisel yaşamı açısından olumsuz etkiler oluşturabilir (Ogrodniczuk vd., 2005).

Erken bırakma hem danışan hem de terapist açısından başarısız olma hissi, emeklerin boşa harcandığı hissi, moral bozukluğu meydana getirebilirken, terapist veya klinik bu durumdan dolayı maddi zarara uğrayabilir ve terapi süreci bir araştırma kapsamında yürütülüyorsa araştırma bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Piper vd., 1999). Psikoterapiyi tamamlamış olan ve erken bırakan danışanlar terapi başlangıcından izleme aşamasına kadar olan değişimleri inceledikleri çalışmalarında Björk vd. (2009), erken bırakan danışanların tamamlayan danışanlara göre terapist ve terapiden daha az memnun oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Bunun yanında erken bırakanlara kıyasla terapiyi tamamlayan danışanların önemli düzeyde daha fazla değişiklik gerçekleştirdikleri görülmüştür. Psikoterapiyi erken bırakan bazı danışanların da terapiden fayda elde ettikleri veya tekrar terapi sürecine başladıkları durumlar görülse de erken bırakma durumu terapiyi tamamlayan danışanlara göre olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında ciddi psikolojik bozukluklara sahip kişilerin durumlarının daha kötüye gittiği de görülmektedir (Baekeland ve Lundwall, 1975). Dahlsgaard, Beck ve Brown (1998) araştırmalarında bir bilişsel terapi merkezinde terapiye katılan ancak daha sonra intihar eden 17 danışan ile bu danışanlarla benzerlik gösteren intihar etmemiş 17 danışanı karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda intihar eden danışanların terapide daha az oturuma katıldıkları veya terapiyi erken bıraktıkları görülmüştür. Bu araştırmadan yola çıkılarak erken bırakmanın danışanlar açısından ciddi problemlere yol açabileceği söylenebilir.

Psikoterapi sürecinin erken bırakılmasına ilişkin danışanlar ve terapistlerin deneyimlerini incelemeye yönelik gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarında Wilson ve Sperlinger (2004), 6 danışan ve onların terapistleri ile görüşmüşlerdir. Bu görüşmeler sonucunda erken bırakma sürecine ilişkin danışanlara ait beş, terapistlere ait ise dört ana tema olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Danışanlara ait temaları (1) acı verici duygulardan kaçınma, (2) işlevsel yardımlara karşı yoğun bir terapi süreci almaya ilişkin karmaşık duygular, (3) terapistten uzaklaşma, (4) bir tehdit ve kontrolün kaybedilmesi olarak terapi, (5) bağımlılık, kayıp ve terk edilme korkusu; terapistlere ilişkin temaları ise (1) danışan tarafından bırakılmanın duygusal etkisi, (2) duyguların yönetilmesi için kuramdan faydalanma, (3) kuramın şekillendirilmesinde duyguların kullanılması, (4) terapist olarak gelişme şeklinde belirtmişlerdir.

### 3.5. Psikoterapiyi Erken Bırakmanın Önlenmesi

Psikoterapiyi erken bırakmanın danışanlar, terapistler, klinikler açısından pek çok olumsuz etkisinin bulunduğu bir önceki bölümde detaylı olarak ele alınmıştır. Erken bırakmanın bu olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda danışanların erken bırakmasını önlemek ve terapiyi tamamlamalarını sağlamak için hangi stratejilerin kullanılması gerektiği de alan yazında ayrı bir araştırma sorusu meydana getirmiştir. Birçok araştırmacı erken bırakmayı önlemeye yönelik çeşitli stratejiler belirlemiştir.

Ogrodniczuk vd. (2005), danışanların psikoterapiden erken ayrılmasında pek çok faktör etkili olduğundan bu sorunu önlemeye yönelik tek bir yöntemden bahsetmenin mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak erken bırakmayı önlemek için dokuz strateji önermiş ve terapistlerin bu stratejilerden bazılarında müdahalelerinde yararlanabileceklerini öne sürmüşlerdir. Bu stratejiler şu şekilde açıklanmıştır: (1) danışanın

terapiye hazırlanması, (2) uygulanacak terapi yöntemine uygun danışanların seçilmesi, (3) terapi süresinin kısıtlanması veya kısa süreli terapi sözleşmeleri yapılması, (4) terapi müzakeresi gerçekleştirilmesi, (5) danışanın zorlu yaşam koşullarına destek sağlamak amacıyla durum yönetimi, (6) oturumların hatırlatılması, (7) danışanın terapiye başlama ve devam etmesini sağlama konusunda motive edilmesi, (8) terapötik ittifakın güçlendirilmesi, (9) duyguların ifade edilmesinin kolaylaştırılması.

Barrett vd. (2008) ise psikoterapiyi erken bırakmayı azaltmaya yönelik danışanlara terapide kendilerini nelerin beklediği hakkında bilgi vermek, motive edici görüşme, terapi hizmet modelinin düzenlenmesi, terapistlere geribildirim vermek ve terapötik ilişkiyi korumaktır. Daha yakın bir zamanda ise Swift vd. (2012) erken bırakmayı önlemeye yönelik altı strateji önermiş ve bunların her terapi deneyimine uygun olacak şekilde bir arada kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu stratejiler aşağıda özetlenerek açıklanmıştır.

### **3.5.1. Terapi öncesi süre ve değişim kalıpları hakkında danışanın bilgilendirilmesi**

Danışanların terapisinin ne kadar sürmesi gerektiğine ve ne gibi sonuçlar elde edebileceklerine yönelik gerçekçi beklentilere sahip olmasının sağlanması erken bırakmanın önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Swift vd., 2012). Bu konuda Swift ve Callahan (2011) terapi öncesinde danışanlara süreç ve değişim kalıpları hakkında kısa da olsa bir bilgilendirme alan danışanların terapide daha uzun süre kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, danışanların gerçekçi olmayan beklentilerinin bilgilendirme sayesinde düzeltilebileceği görülmüştür.

### **3.5.2. Terapiye hazırlık amacıyla rol indüksiyonları sağlamak**

Terapideki rollere ilişkin danışanlar genellikle bazı kaynaklardan (edebi eserler, medya ve arkadaşlar gibi) yola çıkarak beklentiler oluşturabilmekte veya bu konuda bir beklentileri olmayabilmektedir (Gülüm, 2015). Rol indüksiyonları da danışanlara terapideki rollere ilişkin gerçekçi beklentiler oluşturabilmeleri için bir eğitim verilmesini içermektedir (Swift vd., 2012).

### **3.5.3. Danışanların beklentilerini göz önünde bulundurmak**

Bu strateji danışanların terapiye ilişkin, terapistle ilişkin ve terapideki roller ve davranışlara ilişkin beklentilerinin göz önünde bulundurulmasıyla danışanların terapiye daha büyük bir istekle katılmalarını sağlamayı kapsamaktadır (Swift vd., 2012). Daha önce gerçekleştirilen bir araştırmada Swift vd. (2011), terapi süreci ve terapiye ilişkin beklentileri eşleşmiş olan danışanların erken bırakma oranlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **3.5.4. Terapinin erken aşamalarında umudun güçlendirilmesi**

Terapinin başlangıcında danışanların umudunun güçlendirilmesi, terapinin daha güvenilir olmasını sağlayacak tekniklerin kullanılması, danışanların terapistlerine daha fazla inanmasını sağlamak ve öz-yeterlik inançlarını artırmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Swift ve Greenberg, 2015).

### **3.5.5. Terapötik ittifakı güçlendirmek**

Terapötik ittifakın güçlü veya zayıf olmasının erken bırakma oranları üzerinde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Sharf vd., 2010). Terapötik ittifakın güçlendirilmesi erken bırakma oranlarının en yüksek olduğu terapisinin ilk seanslarında olabileceği gibi süreç içerisinde de gerçekleştirilebilmektedir. Bu güçlendirme çabaları, terapistlerin danışan ile terapi hedefleri ve görevleri konusunda aynı fikirde olmasını ve danışanlara güvende ve anlaşılabilir hissedecekleri bir ortam sağlayarak onlarla güçlü bir bağ kurmayı içermektedir (Swift vd., 2012). Roos ve Werbart (2013), erken bırakmanın önlenmesinde önemli bir faktör olsa da terapötik ittifak ve ilişki kurmanın terapist için zorlu olabileceğini ve bunun sebebinin terapötik ilişkinin değişken olması, terapiye devam etme sorumluluğunun danışan ve terapist arasında eşit paylaşılabilmesi olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, terapistleriyle uyumlu olmak (aynı cinsiyet, aynı etnik köken gibi) isteyen danışanlar beklentilerine uygun terapistlerle eşleşmiş olsalar da terapiyi erken bırakmayacaklarına ilişkin sonuçlar gibi başlangıçta zayıf olan ittifakın zayıf kalmayabileceği görülmektedir.

### **3.5.6. Terapide gelişimin değerlendirilmesi ve tartışılması**

Swift vd. (2012), bu stratejinin terapistlerin terapi sonuçlarını düzenli şekilde değerlendirmesini kapsadığını ifade etmektedirler. Bunun yanında, değerlendirmelerin nesnel ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilebileceği gibi danışanlarla konuşarak da değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Terapide gelişimin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen sistemler yoluyla terapistler geç kalmadan danışanlarıyla terapide ilerlemeye yönelik değerlendirme ve tartışma gerçekleştirebilmektedir (Swift ve Greenberg, 2015).

Bahsedilen tüm önleme stratejilerine rağmen erken bırakma durumunun yaşanması muhtemeldir. Erken bırakma ile karşılaşıldığında ortaya çıkabilecek olumsuz etkilerin en aza indirilmesi amacıyla Swift ve Greenberg (2015), önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan ilki danışanların sorunlarının üstesinden kendi başlarına gelebileceklerine inanmaları için daha önce değinilen stratejilerden faydalanabilecekleridir. İkincisi, sonlandırma oturumlarında terapide öğrenilen teknikleri danışanın günlük yaşamına aktarması amacıyla danışanlardan geribildirim alma tekniğini daha erken oturumlarda uygulamaktır. Üçüncüsü, erken bırakmayı tercih eden danışanla son bir temas kurarak terapiyi olumlu bir şekilde sonlandırmaya çalışmak terapi süresinin olumlu yönlerine ve danışanın güçlü yönlerine vurgu yaparak danışanın erken bıraktığı için kendisini suçlu hissetmesini önlemektir. Sonuncu öneri ise, terapistlerin erken bırakma durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendi eksikliklerine odaklanmak yerine bunu bir gelişim fırsatı olarak görmelerinin gerektiğine yöneliktir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Psikoterapinin erken bırakılması ile ilgili pek çok çalışma yapılmış olsa da bu sorun ile ilgili alan yazında doldurulması gereken pek çok boşluk bulunmaktadır. Swift, Spencer ve Goode (2018) bu konuda yapılacak araştırmalarda dikkat edilmesi gereken dört noktaya değinmiştir. Bunlardan ilki gerçekleştirilecek araştırmalarda erken bırakmayı ölçmek için tutarlı ve geçerli bir yöntem geliştirilmesidir. Günümüzde hala erken bırakmanın psikoterapinin süresine veya belirlenen oturum sayısının tamamlanmasına dayalı tanımlamalarını kullanan araştırmalar bulunmaktadır. İkinci olarak danışanların neden psikolojik danışma sürecini erken bıraktıklarına ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Çünkü psikoterapi sürecine ilişkin erken bırakma üzerinde etkili olan faktörleri inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Üçüncü olarak erken bırakma oranlarını azaltmada etkili olduğu kanıtlanan yöntemlerin neden her zaman kullanılmadığı ele alınmalıdır. Son olarak bu sorunun çözümüne ilişkin daha fazla yeni yöntemler geliştirilmeli ve etkililiği değerlendirilmelidir.

Psikolojik bozukluklar için internet tabanlı psikolojik müdahale programlarından erken ayrılma durumunu inceledikleri çalışmalarında Melville, Casey ve Kavanagh (2010) da bu alanda gerçekleştirilecek araştırmaların şu sınırlı noktaları ele alması gerektiğini belirtmişlerdir: (1) Psikoterapiyi erken bırakanın açık ve tutarlı bir tanımının olmayışı, (2) terapinin hangi noktasında danışanların bırakma eğiliminde olduğunun göz ardı edilmesi, (3) erken bırakma sonrasında terapinin etkililiğinin değerlendirilmesi, (4) erken bırakmanın açıklanmasında teorik bir modelin olmayışı. Piselli vd. (2011), deneyimli terapistlerle gerçekleştirdikleri nitel araştırma sonucunda gelecek araştırmalar için önemli olan dört konu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan ilki psikoterapiyi erken bırakmanın çok çeşitli ve karmaşık ilişkileri olan yordayıcılarının olması nedeniyle bu yordayıcıların kapsamlı olarak incelenmesi veya aralarındaki dinamik etkileşimlerin değerlendirilmesinin gerekliliğidir. İkinci olarak terapistlerin psikoterapi süreci boyunca yaptıkları hataların daha detaylı incelenmesi önem taşımaktadır. Üçüncü olarak terapistlerin erken bırakma deneyimlerini gelişim fırsatı olarak değerlendirmelerinde danışanların erken bırakma nedenlerini ifade etmelerinin veya erken bırakma sonrasında terapistin akran konsültasyonuna katılmasının etkili olup olmayacağına inceleneceği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Son olarak erken bırakmanın terapistler üzerindeki uzun süreli ve karmaşık etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu etkilerin terapistlerin iyi oluş düzeyinin düşmesine nasıl bir katkıda bulunduğu incelenmesi gerekmektedir. Öte yandan psikoterapinin erken bırakılması konusunda gerçekleştirilen meta-analizler konuya dair önemli sonuçlar sunsa da meta-analizlerin tam olarak gerçekleştirilebilmesi araştırmalarda erken bırakanlar ve psikoterapiyi tamamlayanların karşılaştırılması gerekmektedir (Sharf vd., 2010).

Bu araştırma sonucunda da psikoterapiyi erken bırakma durumunun tamamen terapi başarısızlığı olarak değerlendirilmese de çoğunlukla danışanlar ve terapistler açısından olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Alan yazında erken bırakma ihtimali oluşturan faktörlerin tespit edilmesi amacıyla pek çok çalışma yapılmış olsa da ortaya çıkan farklı sonuçlar erken bırakmanın daha karmaşık ve değişken bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan erken bırakmanın tanımlanmasında alan yazında fikir birliğine varılması bu konuda gerçekleştirilecek araştırmalardan elde edilecek sonuçların karşılaştırılabilmesini sağlayacaktır. Erken bırakmanın önlenmesine ilişkin stratejilerin etkililiğinin farklı örneklerle değerlendirilmesinin ve seans içerisindeki faktörlere ilişkin daha fazla çalışma gerçekleştirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Anderson, K. N. (2015). *Premature termination of outpatient psychotherapy: Predictors, reasons, and outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska.
- Bados, A., Balaguer, G., & Saldaña, C. (2007). The efficacy of cognitive-behavioral therapy and the problem of drop-out. *Journal of Clinical Psychology, 63*(6), 585–592. doi: 10.1002/jclp.20368
- Baekeland, F., & Lundwall, L. (1975). Dropping out of treatment: A critical review. *Psychological Bulletin, 82*(5), 738–783. doi: 10.1037/h0077132
- Barrett, M. S., Chua, W. J., Crits-Christoph, P., Gibbons, M. B., & Thompson, D. (2008). Early withdrawal from mental health treatment: Implications for psychotherapy practice. *Psychotherapy (Chicago, Ill.), 45*(2), 247–267. doi: 10.1037/0033-3204.45.2.247
- Beckham, E. E. (1992). Predicting patient dropout in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 29*(2), 177–182. doi: 10.1037/0033-3204.29.2.177
- Björk, T., Björck, C., Clinton, D., Sohlberg, S., & Norring, C. (2009). What happened to the ones who dropped out? Outcome in eating disorder patients who complete or prematurely terminate treatment. *European Eating Disorders Review, 17*(2), 109–119. doi: 10.1002/erv.911
- Buyruk-Genç, A., Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., & Erus, M. S. (2019). Erken ayrılıklar: Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmayı yarıda bırakma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9*(4), 1001–1030. doi: 10.14527/pegegog.2019.032
- Dahlsgaard, K. K., Beck, A. T., & Brown, G. K. (1998). Inadequate response to therapy as a predictor of suicide. *Suicide & Life-Threatening Behavior, 28*(2), 197–204. doi: 10.1111/j.1943-278X.1998.tb00639.x
- DuBrin, J. R., & Zastowny, T. R. (1988). Predicting early attrition from psychotherapy: An analysis of a large private-practice cohort. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25*(3), 393–408. doi: 10.1037/h0085361
- Egan, J. (2005). Dropout and related factors in therapy. *The Irish Psychologist, 32*(2), 30.
- Farber, B. A. (1983). Psychotherapists' perceptions of stressful patient behavior. *Professional Psychology: Research and Practice, 14*(5), 697–705. doi:10.1037/0735-7028.14.5.697
- Garfield, S. L. (1989). Giving up on child psychotherapy: Who drops out? Comment on Weisz, Weiss, and Langmeyer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*(1), 168–169. doi: 10.1037/0022-006X.57.1.168
- Geldard, K., & Geldard, D. (2017). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma-proaktif yaklaşım* (3. Baskı). M. Pişkin (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gülüm, İ. V. (2018). Psikoterapistlerin farkındalığı ve olası olumsuz psikoterapi sonuçları: Sorun kaynakları ve çözüm önerileri. *Nesne Psikoloji Dergisi, 6*(13), 465–483.
- Gülüm, İ. V. (2015). *Psikoterapinin yarıda bırakılması (PYB) ve terapötik ittifakın niteliksel olarak incelenmesi: seans içi hasta-terapist etkileşimleri ile pyb'yi öngörebilmek mümkün mü?* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı*. Tuncay Ergene ve Seher Aydemir Sevim (Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Hatchett, G. T., & Park, H. L. (2003). Comparison of four operational definitions of premature termination. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40*(3), 226–231. doi: 10.1037/0033-3204.40.3.226
- Kazdin, A. E., Holland, L., & Crowley, M. (1997). Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(3), 453–463. doi: 10.1037/0022-006X.65.3.453
- McMurran, M., Huband, N., & Overton, E. (2010). Non-completion of personality disorder treatments: A systematic review of correlates, consequences, and interventions. *Clinical Psychology Review, 30*(3), 277–287. doi: 10.1016/j.cpr.2009.12.002

- Melville, K. M., Casey, L. M., & Kavanagh, D. J. (2010). Dropout from Internet-based treatment for psychological disorders. *British Journal of Clinical Psychology, 49*, 455–471.
- Mennicke, S. A., Lent, R. W., & Burgoyne, K. L. (1988). Premature termination from university counseling centers: A review. *Journal of Counseling & Development, 66*(10), 458–465. doi: 10.1002/j.1556-6676.1988.tb00788.x
- Murdock, N. L., Edwards, C., & Murdock, T. B. (2010). Therapists' attributions for client premature termination: Are they self-serving? *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training, 47*(2), 221–234. doi: 10.1037/a0019786
- Ogrodniczuk, J. S., Joyce, A. S., & Piper, W. E. (2005). Strategies for reducing patient-initiated premature termination of psychotherapy. *Harvard Review of Psychiatry, 13*(2), 57–70. doi: 10.1080/10673220590956429
- O'Keeffe, S., Martin, P., Target, M., & Midgley, N. (2019). "I just stopped going": A mixed methods investigation into types of therapy dropout in adolescents with depression. *Frontiers in Psychology, 10*(75). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00075
- Owen, J., Imel, Z., Adelson, J., & Rodolfa, E. (2012). "No-show": therapist racial/ethnic disparities in client unilateral termination. *Journal of Counseling Psychology, 59*(2), 314–320. doi: 10.1037/a0027091
- Özer, Ö., & Altınok, A. (2015). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezinde psikolojik danışma sürecini erken bırakmayı yordayan faktörler. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1*, 18–25. doi: 10.5455/JCBPR.189033
- Öztekin, İ. (2018). *Psikoterapi Uygulanan Hastalarda Drop-out Durumunu Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesine Yönelik Retrospektif Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pekarik, G. (1983). Improvement in clients who have given different reasons for dropping out of treatment. *Journal of Clinical Psychology, 39*(6), 909–913. doi: 10.1002/1097-4679(198311)39:6<909::AID-JCLP2270390614>3.0.CO;2-4
- Pekarik, G. (1985). The effects of employing different termination classification criteria in dropout research. *Psychotherapy, 22*(1), 86–91. doi: 10.1037/h0088531
- Pekarik, G. (1991). Relationship of Expected and Actual Treatment Duration for Adult and Child Clients. *Journal of Clinical Child Psychology, 20*(2), 121–125. doi: 10.1207/s15374424jccp2002\_2
- Pekarik, G. (1992). Relationship of clients' reasons for dropping out of treatment to outcome and satisfaction. *Journal of Clinical Psychology, 48*(1), 91–98. doi: 10.1002/1097-4679(199201)48:1<91::AID-JCLP2270480113>3.0.CO;2-W
- Piper, W. E., Ogrodniczuk, J. S., Joyce, A. S., McCallum, M., Rosie, J. S., O'Kelly, J. G., & Steinberg, P. I. (1999). Prediction of dropping out in time-limited, interpretive individual psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 36*(2), 114–122. doi: 10.1037/h0087787
- Piselli, A., Halgin, R. P., & Macewan, G. H. (2011). What went wrong? Therapists' reflections on their role in premature termination. *Psychotherapy Research, 21*(4), 400–415. doi: 10.1080/10503307.2011.573819
- Roos, J., & Werbart, A. (2013). Therapist and relationship factors influencing dropout from individual psychotherapy: A literature review. *Psychotherapy Research, 23*(4), 394–418. doi: 10.1080/10503307.2013.775528
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News, 27*(6), 31–39. doi: 10.1108/01409170410784185
- Rumstein- McKean, O. (2005). *Seeking and engaging in psychotherapy: Investigating the comparative value of two models*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa.
- Schoenherr, D., Paulick, J., Strauss, B. M., Deisenhofer, A. K., Schwartz, B., Rubel, J. A., Lutz, W., Stangier, U., & Altmann, U. (2019). Nonverbal synchrony predicts premature termination of psychotherapy for social anxiety disorder. *Psychotherapy (Chicago, Ill.), 56*(4), 503–513. doi: 10.1037/pst0000216

- Sharf, J., Primavera, L. H., & Diener, M. J. (2010). Dropout and therapeutic alliance: A meta-analysis of adult individual psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *47*(4), 637–645. doi: 10.1037/a0021175
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (2020). Klinik görüşme: Psikolojik değerlendirme esasları. (7. baskı). İthaki Yayınları.
- Swift, J. K., Callahan, J., & Levine, J. C. (2009). Using clinically significant change to identify premature termination. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *46*(3), 328–335. doi: 10.1037/a0017003
- Swift, J. K., & Callahan, J. L. (2011). Decreasing treatment dropout by addressing expectations for treatment length. *Psychotherapy Research*, *21*(2), 193–200. doi: 10.1080/10503307.2010.541294
- Swift, J. K., Callahan, J. L., & Vollmer, B. M. (2011). Preferences. *Journal of Clinical Psychology*, *67*(2), 155–165. doi: 10.1002/jclp.20759
- Swift, J. K., Greenberg, R. P., Whipple, J. L., & Kominiak, N. (2012). Practice recommendations for reducing premature termination in therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, *43*(4), 379–387. doi: 10.1037/a0028291
- Swift, J. K., & Greenberg, R. P. (2012). Premature discontinuation in adult psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *80*(4), 547–559. doi: 10.1037/a0028226
- Swift, J. K., Callahan, J. L., Ivanovic, M., & Kominiak, N. (2013). Further examination of the psychotherapy preference effect: A meta-regression analysis. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(2), 134–145. doi: 10.1037/a0031423
- Swift, J. K., & Greenberg, R. P. (2014). A Treatment by disorder meta-analysis of dropout from Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, *24*(3), 193–207. doi: 10.1037/a0037512
- Swift, J. K., & Greenberg, R. P. (2015). *Premature termination in psychotherapy: Strategies for engaging clients and improving outcomes*. American Psychological Association.
- Swift, J. K., Tompkins, K. A., & Parkin, S. R. (2017). Understanding the client's perspective of helpful and hindering events in psychotherapy sessions: A micro-process approach. *Journal of Clinical Psychology*, *73*(11), 1543–1555. doi: 10.1002/jclp.22531
- Swift, J. K., Spencer, J., & Goode, J. (2018). Psychotherapy research improving psychotherapy effectiveness by addressing the problem of premature termination: Introduction to a special section. *Psychotherapy Research*, *28*(5), 669–771. doi: 10.1080/10503307.2018.1439192
- Tuna, B. (2019). *Psikolojik danışmayı erken bırakmanın danışanlar ve psikolojik danışman adayları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- van Ballegooijen, W., Cuijpers, P., van Straten, A., Karyotaki, E., Andersson, G., Smit, J. H., Riper, H., & Garcia, A. V. (2014). Adherence to internet-based and face-to-face cognitive behavioural therapy for depression: A meta-analysis. *Plos One*, *9*(7). doi: 10.1371/journal.pone.0100674
- Wang, J. L. (2007). Mental health treatment dropout and its correlates in a general population sample. *Medical Care*, *45*(3), 224–229. doi: 10.1097/01.mlr.0000244506.86885.a5
- Warnick, E. M., Gonzalez, A., Weersing, R. V., Scahill, L., & Woolston, J. (2012). Defining dropout from youth psychotherapy: How definitions shape the prevalence and predictors of attrition. *Child and Adolescent Mental Health*, *17*(2), 76–85. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00606.x
- Werbart, A., & Wang, M. (2012). Predictors of not starting and dropping out from psychotherapy in Swedish public service settings. *Nordic Psychology*, *64*, 128–146. doi: 10.1080/19012276.2012.726817
- Werner-Wilson, R. J., & Winter, A. (2010). What factors influence therapy drop out? *Contemporary Family Therapy*, *32*(4), 375–382. doi: 10.1007/s10591-010-9131-5
- Wierzbicki, M., & Pekarik, G. (1993). A Meta-Analysis of Psychotherapy Dropout. *Professional Psychology: Research and Practice*, *24*(2), 190–195. doi: 10.1037/0735-7028.24.2.190

Wilson, M., & Sperlinger, D. (2004). Dropping out or dropping in? A re-examination of the concept of dropouts using qualitative methodology. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 18(2), 220–237. doi: 10.1080/14749730410001700705

Yıkılmaz, M., Şahin, E. E., Özer, Ö., & Altınok, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde psikolojik danışma sürecini erken bırakma: Nedenler ve öneriler. *Psikoloji Çalışmaları*, 36(1), 1–20.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Due to different problems encountered throughout life, individuals may need psychological support and apply it to mental health professionals for this purpose. For the psychological help process to be effective, clients and mental health professionals need a process in which they will progress together to reach the goals set for solving problems (Yıkılmaz et al., 2016). Premature termination in psychotherapy refers to a client's decision to end psychotherapy before achieving the desired level of benefit or fully realizing the psychotherapy aims (Hatchett & Park, 2003). This is a frequently encountered obstacle to the effective implementation of the therapy process. This obstacle causes the clients not to benefit from the therapy sufficiently and causes the therapist to feel bad. Although it is a common problem with significant consequences, it is still inadequately understood (Anderson, 2015). This review study aims to evaluate the definitions of premature termination in psychotherapy and to discuss its prevalence, related factors, consequences, and prevention strategies in light of the literature. It is thought that the study will contribute to the literature by drawing a comprehensive framework on the premature termination in psychotherapy.

In the literature, some terms such as attrition, dropout, premature termination, early withdrawal, unilateral termination can be used interchangeably to express premature termination in psychotherapy (Gülüm, 2015; Swift and Greenberg, 2015). Rather than labelling this phenomenon in many ways in the literature, it is critical to adopt a universally agreed operational definition. Because of the diverse measurement methods used for different operational definitions, consistent results cannot be attained in studies on the prevalence and causes of premature termination in psychotherapy (Swift & Greenberg, 2015). In their meta-analysis study, Wierzbicki and Pekarik (1993) also noted that the rates of premature termination in psychotherapy are not related to the variables they examined, but rather to how researchers characterize premature termination. According to Hatchett and Park (2003), the literature contains four operational definitions of premature termination in psychotherapy. They defined the first as the therapist's assessment of the appropriateness of termination, the second as the client's failure to attend the final session, the third as the client's participation in fewer sessions than the planned number of sessions, and the fourth as the client's non-participation in the sessions following the preliminary interview.

As a result of the meta-analysis study conducted with 125 studies on premature termination in psychotherapy, Wierzbicki and Pekarik (1993) concluded that the average premature termination rate was 46.86%. Nearly two decades after this research, Swift and Greenberg (2012) conducted an updated meta-analysis of 669 studies, taking into account developments in premature termination in psychotherapy. As a result of this meta-analysis, they stated that the rate of premature termination in psychotherapy decreased to 19.7% on average, but still the problem remains important because 1 out of every 5 clients quit psychotherapy early. Buyruk-Genç et al. (2019), on the other hand, concluded that 64 (51.61%) of 124 university students who needed psychological help and were assigned to a psychological counsellor within the scope of the project they carried out, terminated the counselling early.

Many variables affect clients' decision to terminate psychotherapy early. Identifying these variables can be challenging for therapists and researchers (Ogrodniczuk et al., 2005). Although clients who terminate psychotherapy early have various reasons specific to them, it can be said that quitting early occurs when their expectations about what it will cost them to start psychotherapy, in general, outweigh their expectations of what the psychotherapy will bring to them (Swift & Greenberg, 2015). Bados et al. (2007) evaluated the reasons for premature termination in three categories, based on 89 clients who terminate psychotherapy early. The first of these categories is the client's low motivation and/or dissatisfaction with the therapy or the therapist, the second is external difficulties (such as difficulties in accessing therapy, moving, illness), and the third is the belief that they have benefited sufficiently from the therapy.

Premature termination can cause a feeling of failure, a feeling of wasted effort, and demoralization for both the client and the therapist, while the therapist or clinic may suffer financial damage due to this situation, and if the therapy process is carried out within the scope of a research, the research may be adversely affected (Piper et al.,

1999). Considering these negative effects of early quitting, which strategies should be used to prevent clients from terminate early and completing therapy has created a separate research question in the literature. Many researchers have identified several strategies to prevent premature termination. Swift et al. (2012) suggested six strategies to prevent premature termination and stated that they could be used together by each therapy experience. These strategies are as follows: informing the client about pre-therapy time and patterns of change, providing role inductions in preparation for therapy, considering client expectations, strengthening hope in the early stages of therapy, strengthening the therapeutic alliance, evaluating and discussing progress in therapy.

As a result of this research, it has been observed that although the situation of terminate psychotherapy early is not considered as a complete therapy failure, it mostly has negative effects on clients and therapists. Although numerous research has been conducted in the literature to determine the factors that cause premature termination, the results show that it should be considered as a more complex and variable phenomenon. On the other hand, it is expected that reaching a consensus in the literature on the definition of early quitting will allow researchers to compare the findings of studies on the topic. It is thought that evaluating the effectiveness of strategies for the prevention of premature termination with different samples and conducting more studies on the factors in the session will contribute to the literature.





## GÖRÜNÜR DÜŞÜNME YAKLAŞIMI VE FEN ÖĞRETİMİNE ENTEGRASYONU

Aysun ÖZTUNA KAPLAN<sup>1</sup>

Elif Mine YURT<sup>2</sup>

### Özet

Düşünme eğitimi, çağlar boyunca insan eğitiminin temelinde yer almaktadır. Çocuklarımızı sadece bilişsel açıdan değil, duyuşsal, devinişsel ve sosyal açıdan da eğitirken öncelikle onların zihinlerini eğitir, düşünme becerilerini geliştirmeye çalışırız. Bu noktada öğretmenlerin, çocukların düşünme süreçlerini anlamaları ve onların dünyayı algılamadaki temel zihinsel tutumları kazanmalarını sağlamaları oldukça önemlidir. 21. yy insan profili göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin benimsediği eğitim anlayışının, izledikleri stratejilerin, uyguladıkları yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin düşünme eğilimlerini ve yeterliklerini arttıracak nitelikte olması gerektiği rahatlıkla söylenebilir. Onların düşüncelerinin somutlaştırılarak görünebilir ve izlenebilir bir hale getirilmesi düşünme eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda öğretmenlere ilgili süreci yönetirken destek olacak nitelikte farklı eğitsel uygulamaların tanıtılması faydalı olacaktır. Bu çalışmada, Harvard Üniversite'sinde başlatılan Project Zero adlı geniş çaplı bir projenin altında yer alan Görünür Düşünme Yaklaşımı hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Görünür Düşünme Yaklaşımı, bireylerin düşünme süreçlerini harekete geçiren ve düzenleyen, eğitimin her kademesine hitap eden, içinde çok sayıda ve çeşitlilikte stratejiler barındıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda düşünmenin, düşünen kişinin kendisi ve etkileşimde bulunduğu kişiler için görünür olmasını hedefleyen, pratik, tekrarlanabilir, esnek birtakım rutinler yer almaktadır. Bu çalışmada, düşünme rutinleri olarak adlandırılan bu rutinlerden bazıları tanıtılmış ve fen öğretiminde nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnek bir ders planı sunulmuştur. Araştırmanın, fen bilimleri dersine özgü becerilerin geliştirilmesi, özellikle de bilimsel süreçte düşünme kültürünün oluşturulması açısından alana ve fen bilimleri öğretmenlerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme eğitimi; düşünme rutinleri; fen öğretimi; görünür düşünme yaklaşımı; Project Zero

## VISIBLE THINKING APPROACH AND ITS INTEGRATION IN SCIENCE TEACHING

### Abstract

Thinking education has been at the core of the human education throughout the ages. While educating our children, apart from cognitively, but also affectively, psychomotor, and socially we first train their minds, and we try to improve their thinking skills. At this point it is important for teachers to understand the children's understanding processes in conjunction with achieving the basic mental attitudes in observing the world. Considering the 21st century human profile, it can be easily said that teachers' comprehension of education, training strategies, their methods and techniques should be of a quality that will increase students' thinking tendencies and competencies. It is thought that making them visible and observable by concretizing their thoughts is an important part of thinking education. In this context, it would be useful to introduce different educational

<sup>1</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilimleri Eğitimi ABD, Sakarya-Türkiye, aoztuna@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8133-312X.

<sup>2</sup> Fen Bilimleri Öğretmeni, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Sakarya-Türkiye, elif.yurt@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8145-7701.

practices that will support teachers in managing the relevant process. In this study, detailed information about Visible Thinking Approach, which is under a large-scale project called Project Zero, initiated at Harvard University, is presented. Visible Thinking Approach is an approach that activates and regulates the thinking processes of individuals, appeals to all levels of education, and includes a large number and variety of strategies. In this approach, there are a few practical, repeatable, and flexible routines that aim to make thinking visible to the thinker himself and the people he interacts with. In this study, some of these routines, called thinking routines, are introduced and a sample lesson plan is presented on how they can be applied in science teaching. It is expected that the research will contribute to the field and science teachers in terms of developing the skills specific to the science course, especially creating a culture of thinking in the scientific process.

**Keywords:** Thinking education; thinking routines; science teaching; visible thinking approach; Project Zero

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

**Kaynakça Gösterimi:** Öztuna-Kaplan, A., & Yurt, E. M. (2021). Görünür düşünme yaklaşımı ve fen öğretimine entegrasyonu. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(4), 35-52.

## 1. GİRİŞ

Düşünme eğitiminin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Sokrates, erdemini bir koşulu olarak bilgiye işaret ederken, Platon, adaleti tanıyabilmek için aklın eğitiminden bahsederken, bir tür düşünme eğitiminden söz ederler. Aristoteles, erdem ve mutluluk için zihinsel eğitimin şart olduğunu ileri sürer. Mevlâna olgun insanı anlatırken kişiyi arındıracak, temiz ve saf hale getirecek bir düşünce terbiyesinden söz eder. Kişinin olgunlaşması düşünme eğitimini hesaba katmadan mümkün görünmez. Ahlak eğitiminin de duygu eğitiminin de sanat eğitiminin de beden eğitiminin de gerçekleşebilmesi için önce zihnin eğitilmesi gerekir. Yeniçağ ile birlikte Locke, Rousseau ve Kant'ın otonom birey ülküsü, kendi hayat bilgilerini edinebilen, kendi seçimlerini yapabilen, kendi kararlarını alabilen, aklını kullanabilen, hayatını kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda şekillendirebilen, içinde yaşadığı evrene kendi akli ve deneyimleri çerçevesinde biçim verebilen, reşit ve kendinden sorumlu birey olgusunun kapılarını aralar (Taşdelen, 2013). Farklı çağlar ve farklı kültürlerden düşünürlerin düşünme eğitime oldukça önem verdikleri görülmektedir. Günümüzde de P21, OECD, ISTE, EU, ATCS gibi kurum veya toplulukların raporları incelendiğinde, 21. yy. becerileri arasında düşünme becerilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Özellikle 1980'li yıllardan sonra düşünme eğitime yoğun ilgi gösterildiği ve bu konuda birçok araştırma yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırmalar sonucunda düşünme eğitime ilişkin 'etkileşimsel, süreçsel, doğrudan ve tekniklerin açıklamalı öğretimi' şeklinde modeller geliştirilmiştir. Bu modeller, düşünme süreçleri, becerileri, düşünmeyi teşvik eden teknikler gibi değişkenleri bir araya getirerek düşünme eğitimini açıklamaya çalışmışlardır. Düşünme modelleri ile öğrencinin zihninin çalışmasını ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim ve uygulama içerikli birtakım düşünme teknikleri üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. 'Uygun çalışma biçimi, ortam hazırlama, üst düzey sorular, düşündürücü cevaplar, tartışma ve düşünme becerilerini değerlendirme' uygulama içerikli teknikler olarak karşımıza çıkarken, 'doğrudan öğretim, örnekleme ve modelleme, üst düzey düşünme' öğretim içerikli teknikler olarak yerini bulmuştur. Tüm bu tekniklerin geliştirilmesindeki amaç, düşünme süreçlerini iyileştirmek ve zenginleştirmektir. Bu çabalarla birlikte düşünme eğitiminin dolaylı olmak yerine doğrudan gerçekleştirilmesine ilişkin girişimler başlamıştır (Güneş, 2012). Düşünme eğitimi ister doğrudan ister dolaylı yollarla gerçekleştirilsin, önemli olan bireylerde düşünmeyi küçük yaşlardan itibaren bir alışkanlık haline getirmek, farklı düşünme türlerine ait süreçlere hâkim olmalarını sağlamak, kısacası düşünmeyi bir kültür haline getirmektir. Bunun için ailede başlaması gereken düşündürme faaliyetlerinin, okulla birlikte tüm derslerde ivmelenecek devam ettirilmesi gerekmektedir. Düşünme hayatın her alanında, dolayısıyla düşünme becerilerini geliştirmek için ayrıca bir alan oluşturmak yerine hayatın içinde ve tüm disiplinlerde düşünmeyi ön plana çıkartacak nitelikte ortamlar yaratılmalıdır. Her bir disiplinin kendine özgü düşünme becerileri vardır ve bunları öğrencilere kazandırmak ilgili derslerin özel amaçları arasında yer almaktadır. Eğer çocukları eğitirken onların düşüncelerine, düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine fırsat tanırsa farklı alanlara özgü düşünme becerilerinin kazandırılması da daha kolay olacaktır. Düşünmeye alışmış birey zamanla evrensel ve üretici düşünmeye başlayacaktır.

Düşünmeyi teşvik eden ve bu araştırmanın da konusunu oluşturan yaklaşımlardan biri de Görünür Düşünme Yaklaşımı'dır. Görünür düşünme yaklaşımı Harvard Üniversitesi'nde başlatılan bir proje olan Project Zero'nun ürünlerinden biridir. Görünür düşünme yaklaşımında etkili ve nitelikli düşünmeyi sağlayacak şekilde çeşitli stratejiler yer almaktadır. Bu çalışmada ilgili yaklaşım ve bu yaklaşım ışığında ortaya çıkan düşünme rutinleri tanıtılmış, ardından düşünme rutinlerinin fen öğretimine nasıl entegre edilebileceğine ilişkin örnek bir plan sunulmuştur.

### 1.1. Project Zero ve Görünür Düşünme Yaklaşımı

Zihnin eğitilmesi ve geliştirilebilmesi için öncelikle düşünmeyi görünür kılmak gerektiği iddiasından yola çıkarak Harvard Üniversite'sinden filozof Nelson Goodman 1967 yılında Project Zero adlı bir program geliştirmiştir. Project Zero'nun amacı, bireyler ve gruplar için, öğrenmeyi, düşünmeyi ve yaratıcılığı anlamak ve geliştirmektir. Program en başlarda sanat alanında ve sanat yoluyla öğrenmeyi anlamaya odaklanarak başlamıştır. Sanat yoluyla anlamaya yönelik çalışmalar devam ederken, insan ifadesinin ve gelişiminin temel sorularını incelemek için çeşitli disiplin perspektiflerini bir araya getirmek amacıyla çalışmalarını genişletmek için araştırma yapmaya başlanmıştır. Araştırma konuları; büyük sorulara olan tutku, kavramsal olana tutku, disiplinler arası tutku, tüm insani gelişim için tutku ve sanata olan tutku şeklinde belirlenmiştir. Project Zero, zekâ, anlayış, düşünme, yaratıcılık, disiplinler arası ve kültürler arası düşünme, etik gibi insan potansiyellerinin karmaşıklığına ilişkin besleyici bir araştırma ile bunları birden çok ve farklı bağlamda desteklemek için sürdürülebilir yollar araştıran entelektüel bir kaynak haline gelmiştir. Sanat ve beşerî bilimlere bağlı, teori ve pratiği birleştirmeyi hedefleyen, öğrencileri yaşayacakları, çalışacakları, gelişecekleri dünyaya iyi bir şekilde hazırlayan daha aydınlanmış bir eğitim süreci ve sistemi için çalışmalar halen devam etmektedir (URL-1). Proje kapsamında araştırmacılar, insanların sembolik gelişimlerini incelerken bilişsel psikoloji (Jean Piaget), Gestalt psikolojisi (Rudolf Arnheim) ve gelişim psikolojisi (Sigmund Freud, Otto Rank), semiyoloji, dilbilim (Claude Levi-Strauss), felsefe (Nelson Goodman), eğitim ve sanat olmak üzere birçok disiplinin kapsamlı verilerini kullanmışlar ve bu verilerin bir sentezi olarak projeyi şekillendirmişlerdir (Perkins ve Gardner, 1988).

Project Zero tarafından geliştirilen, düşünmeyi öğretmeye yönelik bir yaklaşım olan Görünür Düşünme Yaklaşımının iki amacı vardır: *i-içerik öğrenmeyi derinleştirmek* ve *ii-öğrencilerin düşünme becerilerini ve düşünme eğilimlerini geliştirmek*. Görünür düşünme yaklaşımı, öğrencilerin, fikirlerini anlattıklarında, yazdıklarında ve çizdiklerinde bilişlerini derinleştirmelerini sağlar. Bunu sağlamak için geliştirilmiş birtakım tekniklerden oluşan yaklaşımda amaç bu teknikleri kullanarak öğrencilerin anlamalarını derinleştirmektir. Dünyanın dört bir yanındaki eğitimciler tarafından kullanılan Görünür Düşünme, tüm konularda, tüm sınıf düzeylerinde ve farklı eğitim ortamlarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. İçeriklere uygun şekilde tasarlanmış olan teknikler böylelikle öğretmenlerin içerik yetiştirme kaygılarını da ortadan kaldırmaktadır (URL-2).

Görünür Düşünmenin altı temel ilkesi vardır (Ritchhart, Perkins, 2008). Bunlar;

- *Öğrenme, düşünmenin bir sonucudur.* Öğrenciler üzerinde çalışılan içerik ile ilgili düşündüklerinde veya üzerinde çalıştıkları kavramlar ve bilgiler üzerinde düşündüklerinde öğrenmeleri artar.
- *İyi düşünme sadece bir beceri meselesi değildir.* Açık fikirlilik, merak, kanıtla dikkat, şüphecilik ve hayal gücünün tümü iyi düşünmeyi sağlar. Çocuklar ve yetişkinler genellikle düşünme yeteneklerini yeterince kullanmazlar. Buna göre, ilgili becerileri geliştirmenin yanı sıra, eğitimin kapalı görüşlülük yerine açık fikirliliği, ilgisizliğe karşı merakı vb. teşvik etmesi gereklidir.
- *Düşünmeyi geliştirmek sosyal bir çaba gerektirir.* Sınıflarda, bireylerin hem kişisel hem gruplar arasında sürekli bir etkileşimleri vardır. Öğrenmenin bir boyutu çevremizdekilerden ve onlarla olan ilişkimizden oluşmaktadır. Sınıfların ve okulların sosyokültürel karakteri buna fırsat tanımalıdır.
- *Düşünmeyi teşvik etmek, düşünmeyi görünür kılmayı gerektirir.* Düşünme çoğunlukla kafamızda gerçekleşir, başkalarına ve hatta kendimize görünmez. Etkili düşünürler, düşüncelerini görünür kılar, yani düşüncelerini konuşma, yazma, çizim veya başka bir yöntemle dışa aktarırlar. Daha sonra bu düşünceleri yönlendirebilir ve geliştirebilirler. Görünür Düşünme, daha sonra düşünmek için düşünmeyi belgelemeyi de vurgular.
- *Sınıf kültürü, öğrenmenin gidişatını belirler ve öğrenilenleri şekillendirir.* Sınıf kültürünü şekillendiren sekiz güç vardır: (1) sınıf rutinleri ve öğrenmeye yönelik yapılar, (2) dil ve konuşma kalıpları, (3) örtük ve açık beklentiler, (4) zaman tahsisi, (5) öğretmenler ve diğerleri tarafından modelleme, (6) fiziksel çevre, (7) ilişkiler ve etkileşim kalıpları ve (8) fırsatların yaratılması. Biçimlerine bağlı olarak, bu güçler düşünerek öğrenmenin ritmini destekleyebilir veya zayıflatabilir.

- *Okulların düşünme kültürleri olmalıdır.* Öğretme, öğrenme ve düşünmeye ilişkin zengin tartışmaların öğretmenlerin deneyimlerinin temel bir parçası haline geldiği sınıflar, düşünmeyi ve öğrenmeyi beslemek için temel oluştururlar. Yöneticilerin, öğrenci çalışmalarını gözlemleyerek, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi tartışmaları için zamana değer vermesi, yaratması ve zamanı koruması gerekir.

Söz konusu ilkelerin sağlanması düşüncenin görünür kılınması adına önemlidir. Görünür düşünme yaklaşımının uygulanabilmesi için öğretim ortamında bu ilkeleri benimsemek ve buna uygun bir iklim oluşturmak gerekir. Aksi takdirde düşünmeyi görünür kılmak adına gerçekleştirilecek etkinlikler gerekli ve yeterli nitelikleri sağlayamayabilir. Ritchhart, Church ve Morrison (2011), öğrenme-öğretme ortamlarında düşünmeyi görünür kılmanın üç ana yolunun *soru sorma, dinleme ve belgeleme* olduğunu ifade eder. Aşağıda bu aşamalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir:

#### *Soru Sorma*

- Keşfedilmekte olan fikirlere ilgi çekilir ve bu konu ile ilgili özgün sorular sorulur. Örneğin, "Öğrencilere bir model gösterilir ve sorulur, bu model bu üniteye işlediğimiz herhangi bir kısma örnek oluşturabilir mi?"
- Öğrencilerin anlayışı inşa etmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu sorular gözden geçirme veya bilgiye dayalı sorular sormak yerine öğrencinin anlayışını arttırmaya hizmet eder. Örneğin, öğrencilere çevre kirliliği ile ilgili resimler gösterilir. Sonra "Burada ne görüyorsun?, Bu resimler sana ne hissettirdi?, Seni merak ettiren nedir?" gibi sorular yönlendirilir. Bu tür sorular, düşünmeyi geliştirerek dersi eğlenceli bir oyuna dönüştürür.
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Öğretmenler, zaten kendi kafalarında olanı aktarmak yerine, öğrencilerinin kafasındakileri çıkarmaya çalışmalıdır. Bu tür sorgulamaların örnekleri arasında "Bunu sana söyleten nedir?, Bunu neye dayandırarak söylüyorsun?" gibi sorular bulunur.

#### *Dinleme*

Dinleyerek, öğrencinin düşünmesi hakkında bilgi edinebiliriz, ancak bunu gerçekten nasıl dinleyeceğimizi biliyorsak yapabiliriz. Öğretmenlerin öğrencilerinin kafa karışıklığını dinleyerek anlaması gerekir. Dinlemezlerse, uygun bir yanıt vermeleri zordur. Dinleme, öğrencilerin düşüncelerini gelecekte paylaşmalarını teşvik eden öğrenci düşüncesine saygı ve ilgiyi artıran bir faktördür.

#### *Belgeleme*

Öğrencinin düşünmesini görünür kılan başka bir araç da belgelemedir. Öğrenci düşüncesini yakalamanın birçok yolu vardır. Tahtadaki notlar, öğrenci çalışmalarının fotoğrafları, sınıf tartışmalarının ses kayıtları veya öğrencilerin katkılarının yazılı notları olabilir. Ancak, öğrencinin öğrenmesini ilerletmek için dokümantasyonun sadece öğrenmeyi kaydetmekten daha fazlasını içermesi gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Öğrenciler, ilerlemelerini yansıtmak ve izlemek için belgeleri kullanabilmelidir.

Öğrenme ortamlarında uygun bir iklim yaratıldığı takdirde görünür düşünme yaklaşımının düşünme eğitimine önemli katkılar sağlayacağı aşikardır. Nitekim görünür düşünme yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerine etkileri proje raporlarında aşağıdaki gibi belirlenmiştir (URL-2):

- Sınıfta gerçekleştirilen aktiviteler öğrenme merkezli bir yapıya bürünür.
- Derse katılımın ve motivasyonun artmasıyla birlikte öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde de artış gözlenir.
- Öğrencilerde başarısızlık duygusunun yaşanmadığı bir öğrenme ortamı desteklenir.
- Öğrencilerin düşünceleri, görsel belge ve sunumlarla ortaya koyulur ve değerlendirilir.

Görünür düşünme yaklaşımında öğretim ortamında sözü edilen katkıları sağlamak için yaklaşımın araçları olan düşünme rutinlerini harekete geçirmek gerekmektedir.

### 1.1.1. Düşünme Rutinleri: Görünür Düşünme Yaklaşımı'nın Araçları

Rutin, “yapılması alışkanlık haline gelmiş iş” (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>) anlamına gelmektedir. Düşünmenin bir rutin haline gelmesi, onun bir alışkanlık haline gelmesi anlamına gelir ki bunun da eğitim ortamlarının niteliğini arttıracacağı tartışılmazdır. Nitekim, eğitim ortamında kullanılan rutinlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal birçok değişken üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar (Ostrosky, Jung, Hemmeter ve Thomas, 2003; Ritchhart, 2002; Wright, 2014) bulunmaktadır (Akt. Keleş, Yurt, 2019).

Ritchhart, Church ve Morrison (2011), düşünmeyi bir rutin haline getirebilmek, düşünme kültürünü yaratmak için gereken unsurları aşağıda gibi sıralamışlardır:

- *Beklentiler*: Öğretmenler genellikle öğrenci davranışları ve etkinliklerin tamamlanması için beklentiler belirler. Bununla birlikte, bu tür beklentiler sıklıkla bir uyum kültürü ile sonuçlanır ve öğrenmeyi motive etmek için çok az şey yapar. Bunun yerine, odak noktasının düşünmek olduğu ve öğretmenlerin bekledikleri düşünme türlerini açıkça ifade etmeleri gerekmektedir.
- *Fırsatlar*: Fırsatlar, beklentilerin gerçekleşmesine izin verir. Örneğin, öğretmenler öğrencilere zorlayıcı bir içerik sunduğunda, bu onlara düşünme becerilerini kullanma fırsatı sağlar.
- *Zaman*: Öğretmenler içerik yetiştirmeye çalışırken öğrencilere düşünmeleri için yeterince zaman vermelidir. Öğretmenler düşünme rutinlerini sınıflarında sık sık kullanırlarsa öğrenciler rutinleri içselleştirir, böylece etkinlikler daha verimli geçer ve bu da zaman kazandırır.
- *Modelleme*: Öğrenci düşünmesinin gelişimi isteniyorsa, öğretmenler kendilerinin de düşünen ve öğrenen tarafta oldukları konusunda öğrencilerine model olmalıdırlar. Öğretmenler düşünmenin önemini kendi davranışlarıyla göstermelidirler.
- *Dil*: Öğrencilerin düşüncelerinin farkına varmalarını ve düşüncelerinin paylaşımını sağlayan dildir. Kelimelerin doğru yerde kullanılması cümlenin anlamını tamamen değiştireceği için dil sınıf kültürü için çok önemlidir.
- *Çevre*: Öğretmenler sınıflarını, öğrencileri izole edilmiş şekilde değil, tartışmayı sağlayabilecek, düşünmeyi destekleyecek şekilde kurmalıdır.
- *Rutinler*: Düşünme rutinleri düzenli şekilde kullanıldığında öğrencilerde düşünme alışkanlıkları oluşacak ve öğrencilerde düşünme kültürü oluşturulmuş olacaktır.

Düşünme kültürünün oluşturulduğu sınıflarda artık bir rutin haline gelen düşünme ve düşünülenleri ortaya koyma eylemi alışkanlık halini aldığından, öğretmenin fazladan bir çaba harcamadan nitelikli ortamlarda öğrenmenin gerçekleştirilmesi sağlanacaktır. Görünür düşünme yaklaşımı kapsamında *temel düşünme rutinleri, olasılıklar ve analogi, perspektifler, tartışmalar ve ikilemler, nesnelere ve sistemler, bakış açısı edinme, sanat veya nesnelere düşünme, fikirleri tanıtmak ve keşfetme, fikirleri derinleştirme, fikirleri sentezleme ve düzenleme*, küresel düşünme olmak üzere farklı düşünme türleri ve bu düşünme türlerine uygun rutinler yer almaktadır (URL-3). Burada bazı rutinlere yer verilerek öğretmenlerin bu rutinleri sınıflarında nasıl kullanabileceklerine ilişkin bir öngörü oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıda fikirleri tanıma ve keşfetmede, fikirleri sentezleme ve organize etmede ve fikirleri derinleştirmede kullanılan altı farklı düşünme rutinine yer verilmiştir.

#### *Fikirleri Tanıtmak ve Keşfetmek İçin Rutinler*

Genelde ünitenin başlangıcında tercih edilen bu rutinler öğrenciyi yeni bilgilerle tanıştırmak için kullanılır. Seçilecek rutin konu için uygun olmalı ve öğrenciler üzerinde hem ilgi hem de belirsizlik yaratarak öğrencileri derin düşünmeye zorlamalıdır. Öğrenciler için gruplar halinde tartışma yapabilecekleri ortamlar oluşturmak için kullanılır. Bu rutinlerden “see, think, wonder (bak, düşün, merak et)” ve “chalk talk (tebeşir sohbeti)” rutinlerinin nasıl gerçekleştirileceği aşağıda açıklanmıştır.

#### *Örnek 1: Bak-Düşün-Merak Et Rutini*

Bir nesneye veya resme bakarken:

- Ne görüyorsun?
- Bunun hakkında ne düşünüyorsun?
- Neyi merak ettiriyor?

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Bu rutin, öğrencileri dikkatli gözlemler ve düşünceli yorumlar yapmaya teşvik eder. Merak uyandırmaya yardımcı olur ve sorgulama için zemin hazırlar.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

Öğrencilerin bir şeyin neden öyle görüldüğü ya da öyle olduğu hakkında dikkatlice düşünmelerini istediğinizde bu rutin kullanılabilir. Öğrencinin ilgisini çekmek için yeni bir ünitenin başında veya ünite sırasında bir konuyla bağlantılı bir nesneyle denenebilir. Öğrencilerin bilgi ve fikirlerini daha fazla uygulamaya teşvik etmek için ünitenin sonuna yakın ilginç bir nesne ile de kullanılabilir. Rutinin uygulaması şu şekildedir:

1. Öğrencilerin gözlemlemesi için yeterli ayrıntı içeren bir görüntü / nesne seçilir. Materyal bir resim, fotoğraf, eser, video klip, bir metinden alıntı, politik çizgi film, veri içeren bir grafik, bir nesne vb. olabilir.
2. Öğrencilere gördüklerini fark etmeleri için yeteri kadar süre verilir. Bazen öğrenciler ilk aklına geleni temeli olmayacak şekilde sunabilirler. Bunun önüne geçmek için yeterli zaman verilmelidir. Öğrenciler isterlerse fikirlerini gruplar halinde paylaşabilirler.
3. Öğrencilere görüntüde / nesnede neler olabileceğini düşündükleri sorular, "*Görüntüde / nesnede neyi fark ettiniz? Fark ettikleriniz size ne düşündürdü?*" Bu rutinde dikkat edilmesi gereken amaç öğrencilere nesneyi adlandırmak değil, konu hakkında yorum yapabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler basit bir yanıt verirse, "*Burada başka neler oluyor?*" diye sorulmalıdır. Öğrenciler kanıta dayanmayan yorumlar yaparlarsa, onlara "*Bunu söylemene neden olan nedir?*" diye sorulur. Burada önemli olan öğrencileri nesnenin ötesine bakmaya götüren sorular sorabilmek ve cevapların da derinliğini arttırabilmektir. Örneğin;

*Bak aşaması-* Resimde ne/ler görüyorsunuz? *Cevap:* Resimde çok fazla siyah görüyorum.

*Düşün aşaması-* Bunun hakkında ne düşünüyorsun? *Cevap:* Bunun gece olduğu anlamına geldiğini düşünüyorum.

*Merak et aşaması-* Bu sana neyi merak ettiriyor? *Cevap:* Merak ediyorum, acaba karanlık aynı zamanda sanatçının ruh halini mi yansıtıyor?

4. Düşünceyi paylaşın- Bu adım her rutinde yer alır ve sadece burada, ilk rutinde açıklanacaktır. Daha önce de açıklandığı gibi düşünmeyi görünür kılmamanın yollarından biri olan belgeleme bu adımda yerini bulur. Öğrencilerden düşüncelerini diğer öğrencilerin de görebileceği şekilde bir kâğıda kaydetmeleri ve asmaları istenmelidir. Belgelemenin bir başka sunum şekli de küçük gruplar halinde yapılan çalışmaların ardından çalışmaların büyük bir paylaşım şeklinde sunulmasıdır.

### **Örnek 2: Tebeşir Sohbeti Rutini**

Fikirleri, soruları veya sorunları sessizce düşünmek ve başkalarına yanıt vermek için uygulanan bir rutindir. Kâğıda yazılan konuya veya sorulara bakarak:

- Bu fikri, soruyu veya problemi düşündüğünüzde aklınıza hangi fikirler geliyor?
- Başkalarının yanıtlarıyla ne tür bağlantılar kurabilirsiniz?
- Fikirler hakkında düşünürken ve başkalarının yanıtlarını ve yorumlarını değerlendirirken hangi sorular ortaya çıkıyor?

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Bu rutin, öğrencilerin hem istemlere hem de başkalarının düşüncelerine sessizce yazılı olarak yanıt vererek fikirleri, soruları veya sorunları düşünmelerini ister. Bu "sessiz konuşma", öğrencilere, diğer bakış açılarını düşünmeye ve yorum yapmaya hazır oldukları zamanı seçerek, düşünceleri kesintisiz olarak takip etmeleri için zaman sağlar.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

Bu rutin, fikirleri ortaya koyarak, birbirini sorgulayarak ve fikirleri daha da geliştirerek işbirlikli bir şekilde anlayış oluşturma fikrini vurgular. "Tebeşir sohbeti" kâğıt üzerinde yapılan sessiz bir konuşmadır. Bu rutin, sadece ellerini kaldıran birkaç öğrencinin seslerinden ziyade her sesin duyulmasını sağlar. Bu rutin, öğrencilere tüm öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarını, ardından birbirlerini sorgulamalarını ve bu fikirleri daha da

geliştirmelerini sağlayarak iş birliğine dayalı bir anlayış geliştirmeyi öğretir. Sessizce ve kısmen de isimsiz olarak yürütüldüğü için, bu, bazı öğrencilerin daha fazla fikir paylaşmasına ve başka türlü alamayacakları riskleri almasına olanak tanır. Rutinin uygulaması şu şekildedir:

1. Bilgi istemi olarak bir kelime veya kelime öbeği seçebilirken, soruları kullanmak daha zengin tartışmalara yol açacaktır. "Fosil yakıtların kullanımının artması ile küresel ısınma arasındaki ilişki nedir?" veya "Klonlamaya izin verilmeli midir?" gibi farklı bakış açıları oluşturabilecek sorular kullanmaya özen gösterilmelidir. Bu sorular daha önceki sınıf tartışmalarından seçilebilir. Her soru büyük bir çizelge kağıdına yazılır ve bu kağıtlar kalemlerle birlikte sınıf masalarına yerleştirilir. Öğrencilerin grup halinde mi bireysel mi hareket edeceğine karar verilir. Her tur için ne kadar zaman ayrılacağına karar verilir.
2. Öğrenciler yönerge satırını okumaya davet edilir, ardından düşünerek tepkilerini, fikirlerini ve sorularını şema kağıdına yazmaları sağlanır. Sonraki turlarda, öğrenciler birbirlerinin yanıtlarını okurlar ve öğretmenler yorum eklemeye teşvik ederler.
3. Öğrencilerin gruplar halinde veya ayrı ayrı dönmesini istiyorsanız, onlara okuyup yanıt vermeleri için beş dakika veriniz ve sonra başka bir masaya dönünüz.
4. Öğrencilerin kendi masalarına dönmelerini ve başkalarının Tebeşir Sohbeti kağıdına eklediklerini okumaları sağlanır. Ortak sorunlar ve tepkiler olarak ne gördüler? Hangi sorular ortaya çıktı? Masadan masaya giderken herkesin düşüncesi nasıl gelişti? gibi sorularla öğrencilerin düşünceleri öğrenilir.

### ***Fikirleri Sentezlemek ve Organize Etmek İçin Rutinler***

Bu düşünme türündeki rutinler ünitenin işlenmesi sırasında kullanılabilir. Birçok rutinin yer aldığı bu gruptan "headlines (başlıklar)" ve "generate-sort-connect-elaborate (oluştur-sırala-bağla-detaylandır)" rutinlerinin nasıl gerçekleştirileceği aşağıda sunulmuştur.

#### ***Örnek 3: Başlıklar Rutini***

Başlıklar rutini özü yakalamak, öğrendiğiniz şeydeki büyük fikirleri ve önemli konuları düşünmek için kullanılır. Bu konu hakkında aşağıdaki sorular işe koşulur.

- Bu konunun/sorunun en önemli yönünü yakalayan bir başlık yazın.
- Başlığınız dün söylediğinizden ne kadar farklı?

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Bu rutin, öğrencilerin tartışılan konunun özünü veya ana fikrini belirlemelerine yardımcı olur, ana temaların dikkate alınmasını kolaylaştırır.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

Bu rutin, özellikle bir sınıf tartışmasının veya oturumun sonunda, öğrencilerin çoğunun veya tamamının düşüncelerini kısa ve öz bir şekilde özetlemesini istediğinizde işe yarar. Herkesten kendi düşüncelerini yansıtan bir başlık istenebilir. Öğrenciler bazı öğrenme deneyimleri yaşadıkları sonra, öğrencilerden konunun/sorunun temel fikirleri hakkında bireysel yansıtma yapmaları istenir. Örneğin, bir dersin sonunda, "Bugün sınıfta konuştuğumuz her şeyi düşünün. Şu anda konu/sorun için hatırlanması gereken en önemli yönü yakalayan bir başlık yazacak olsaydınız, bu ne olurdu?" Öğrencilerden, ele alınan konuda anahtar fikirler olduğunu düşündüklerinin hızlı bir sentezini oluşturmaya zorlayan bir başlık oluşturmalarını isteyerek her öğrencinin konuyu kavrayışında nerede olduğunu netleştirmeye yardımcı olur. Bazen öğrenciler, konunun ana hedefini veya temel fikirlerini tam olarak anlamadan bir konu tamamlanır. Öğrencilerden dersin daha büyük fikirlerini özetlemelerini isteyerek, öğretmenlerin daha büyük kavramlara dikkat etmelerini ve öğrencilerin daha derin anlayış arama alışkanlığını geliştirmelerine yardımcı olur. Rutinin uygulanışı şu şekildedir:

1. Öğrenciler öncelikle öğrenme faaliyetlerine dahil edilirler, böylece daha büyük bir kavramı anlamaya başlarlar.
2. Öğrenciler öğrenme deneyimlerini tamamladıktan sonra, onlardan konu ile ilgili, hatırlamak istedikleri önemli bir yönü veya ana fikri yakalayan bir başlık yazmaları istenir. Öğrenciler bunu bireysel veya gruplar halinde yapabilirler.
3. Öğrenciler sadece başlıklarını söylememeli aynı zamanda bu başlığa yol açan düşüncelerinin arkasındaki mantığı da açıklamalıdır.

4. Öğrencilerin başlıkları daha sonra tekrar gündeme getirilerek konu hakkında daha fazla bilgi edindikçe periyodik olarak güncellenebilmeleri için belgeleri istenebilir.

- Önceki başlıklarınızı şu anki başlıklarınızla karşılaştırın: Başlığınız nasıl değişti?
- O zaman sahip olmadığınız ne gibi yeni düşüncelerin veya fikirlerin var?

#### **Örnek 4: Oluştur-Sırala-Bağla- Detaylandır Rutini**

Kavram haritalama yoluyla kişinin bir konuyu anlamasını organize etmek için uygulanan bir rutindir. Rutinde:

- Bir konu veya konu hakkında düşündüğünüzde aklınıza gelen fikirlerin ve ilk düşüncelerin bir listesi oluşturulur.
- Fikirler, merkezi olup olmama durumlarına göre sıralanır. Merkezi fikirleri bir kâğıt parçasının merkezine yakın bir yere ve diğer fikirler onun dışına doğru yerleştirilir.
- Ortak noktaları olan fikirler arasında bağlantı çizgileri çizerek fikirler birbirine bağlanır. Bu fikirlerin nasıl bağlantılı olduğunu açıklayan bu satırlara birer cümle yazılır.
- İlk fikirlerini genişleten veya bunlara katkıda bulunan yeni fikirler ekleyerek yazılan tüm fikirler ve düşünceler detaylandırılır.
- Anlayışınızı iyi bir şekilde temsil ettiğini hissedene kadar yeni fikirler üretmeye, bağlantı kurmaya ve detaylandırmaya devam edilir.

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Bu rutin, önceki bilgileri harekete geçirir ve bir konu hakkında fikir üretmeye yardımcı olur. Ayrıca fikirler arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırır. Kavram haritaları, öğrencilerin bir konuyla ilgili zihinsel modellerini doğrusal olmayan bir şekilde ortaya çıkarmaya yardımcı olur.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

Bu rutin, öğrencilerin konu hakkında zaten çok fazla arka plan bilgisi varsa, bir ünitenin başlangıcından önce bir ön değerlendirme olarak faydalı olabilir. Tersine, öğrencilerin neyi hatırladığını ve fikirleri nasıl birleştirdiklerini görmek için bir son veya devam eden değerlendirme olarak da faydalı olabilir. Bireysel haritalar, bütün bir sınıf haritasının oluşturulması için temel olarak kullanılabilir. Haritalar, öğrencilerin ünitenin her haftasında haritalarına eklemeleri ile aşamalı olarak da yapılabilir. Bu rutinin adımları şunları içerir:

1. Demokrasi, habitat, geometri vb. gibi geniş kapsamlı bir kavram seçilir. Öğrenciler kavram haritalarına aşına değillerse, onlara bir konu hakkında bu yapılandırılmış düşünme biçimi tanıtılır. Konuyla ilgili öğrencilere öğrenme deneyimleri sağlanır.
2. Öğrencilerin, öğrendikleri konuyla bağlantılı bir kelime veya fikir listesi oluşturmaları sağlanır.
3. Çiftler halinde veya bireysel olarak, öğrencilerin fikirlerini genel konu için ne kadar merkezi veya ikincil olduklarına göre sıralandırılır. Bunu, daha merkezi fikirleri bir kâğıdın merkezine ve ikincil kavramları kâğıdın çevresine doğru yerleştirerek yapabilirler.
4. Öğrencilerin, aralarında çizgiler çizerek ve her satıra bağlantının nedenini yazarak fikirlerini birbirine bağlaması sağlanır.
5. Öğrencilerden temel fikirlerinden birkaçını seçmeleri, bunları ayrıntılı hale getirmeleri ve onlar için alt kategoriler oluşturmaları istenir.

#### **Fikirleri Derinleştirmeye Yönelik Rutinler**

Genellikle bir ünitenin sonunda uygulanabilecek nitelikte rutinleri içermektedir. Bir konunun öğrenilmesinin ardından öğrenilen bilgilerin ve bu bilgilerle ortaya çıkan fikirlerin derinleştirilmesini sağlar. Fikirleri derinleştirmeye yönelik rutinler arasından burada “red light, yellow light (kırmızı ışık, sarı ışık)” ve “tug of war (çekişme/halat çekme)” örnek olarak verilecektir.

#### **Örnek 5: Kırmızı Işık, Sarı Işık Rutini**

Bu rutin öğrencilerin okuduklarına, gözlemlediklerine eleştirel gözle bakmalarına yardımcı olan bir rutindir. Bir materyal okunurken, gözlemlenirken veya dinlenirken aşağıdaki sorular göz önünde bulundurulur:



- Buradaki kırmızı ışıklar nelerdir? Bir okuyucu / gözlemci olarak sizi durduran ve gerçekliğinden şüphe duymanıza neden olan parçalar nelerdir?
- Buradaki sarı ışıklar nelerdir? Sizi yavaşlatan, duraklatan ve bunların doğru olup olmadığını merak etmenize neden olan şeyler nelerdir?

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Günlük hayatın genel karmaşasında, daha derin düşünmeyi gerektiren anlar görünmez olma eğilimindedir. Öğrenciler onları görmeyi öğrenmelidir. Bu rutin, öğrencileri gerçeğin tespit edilmesine odaklar, bunun için de temsili olarak trafikte kırmızı ve sarı ışıkların anlamlarından yola çıkarak trafik ışığı metaforunu kullanır. Bu rutin, öğrencilerin okuduklarını veya gözlemlediklerini eleştirmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, materyalin doğruluğunu düşünmeye başladıklarında daha aktif dinleyiciler ve okuyucular haline gelirler.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

Gerçekliği, doğruluğu tartışmalı olan her yerde: şüpheli iddiaları olabilecek bir metin, günlük gazete, TV haberleri, politik konuşmalar, gizemli bir hikâye, zayıf yönleri olabilecek bir matematik kanıtı, ev hayatı, popüler bilim, potansiyel olarak riskli davranışlar, birinin yazdığı bir şeyin öz eleştirisi vb. kullanılabilir. Kaynak, doğruluğunu takip etmek için üzerinde zaman geçirecek sürdürülebilirlikte olmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin gerçeğin peşine düşerek sürekli bir şekilde uyanık kalmaları gerekecektir. Bu rutinindeki adımlar şunları içerir:

1. Belirli iddiaları, sonuçları veya genellemeleri sunan bir materyal seçilir. Bu, bir fikir parçasını, çözülecek bir gizemi veya zayıflıklar içeren matematiksel bir kanıtı içerebilir.
2. Bireysel olarak veya gruplar halinde, öğrencilerin materyalin doğruluğunu sorgulamaları gereken işaretlerin olduğu noktaları aramaları sağlanır. Kırmızı ışıkların kenar boşluklarına, göze batan bir önyargı veya gerçek dışı olan yerler yazılmalıdır. Ek olarak, sarı ışıklar için dikkatle ilerlenmesi gerekenleri yazmaları gerekir. O zaman diğer her şey dolaylı olarak yeşil ışık kategorisine girer.
3. Öğrenciler, belirli parçaları kırmızı, sarı veya yeşili kodlama kararları için kanıt ve gerekçelendirme sağlamalıdır. Bu nedenleri belgeleyebilirler.
4. Sınıfın, "Buradaki gerçeği sorgulamamız gerektiğini düşündüren belirli noktalar hakkında ne öğrendik? Kırmızı ve sarı bölgeler hakkında dikkat etmemiz gerekenler nelerdir?" gibi sorulara cevap vermeleri sağlanır.

### **Örnek 6: Çekişme (Halat Çekme) Rutini**

İkilemli durumların karmaşıklığını keşfetmek için uygulanan bir rutindir. Halat çekme oyunu ile benzetilerek masaya temsili bir çizgi çekip, birden fazla perspektifi değerlendirmek için bir ikilemle çalışıldığından bu ismi alır. Rutinde;

- Bir ikilemin iki karşıt tarafı belirlenir ve çerçevelenir. Ardından bu taraflar halatın her bir ucunu etiketlemek için kullanılır.
- Sorunun her bir tarafı için çok sayıda "çekişme" veya "neden" oluşturulur ve her biri yapışkan bir not kâğıdı üzerine yazılır.
- Her bir "çekişin" gücü belirlenir ve en güçlü olanlar ipin uçlarına, en zayıf olanlar merkeze doğru yerleştirilir.

*Amaç: Bu rutin ne tür düşünmeyi teşvik eder?*

Bu rutin, bir adalet ikileminin her iki tarafını da "çeken" karmaşık güçleri anlamalarına yardımcı olmak için çocukların halat çekme oyununa aşinalıklarını temel alır. Öğrencileri, adalet ikilemiyle ilgili çeşitli faktörlerin "çekmesi" hakkında dikkatli bir şekilde akıl yürütmeye teşvik eder. Ayrıca, yüzeyde siyah beyaz görünebilen adalet durumlarının daha derin karmaşıklığını anlamalarına da yardımcı olur.

*Uygulama: Ne zaman ve nerede kullanabilirim?*

1. Açıkça zıt iki tarafı olan bir konu seçilir. Bunlar müfredattan veya güncel olaylardan gelebilir. Bir ikilem ortaya çıktığında, öğrencilerin iki tarafı tanımlayabilmeleri önemlidir. Sonra bir kâğıda bir çizgi çekmeleri ve ipin iki ucunu karşıt bakış açılarıyla adlandırmaları sağlanır.

2. Öğrencilere "İpin bu tarafında, bu pozisyonu desteklemenin nedenleri nelerdir?" diye sorulur. Gruplar halinde veya bireysel olarak, öğrencilerin olabildiğince çok neden üretmeleri ve her birini farklı bir yapışkanlı not kâğıdı üzerine yazmaları sağlanır; böylece bunlar hareket ettirilebilir. Argümanın diğer tarafı için de aynısını yapılmalıdır.

3. Şimdi, hangi nedenlerin en güçlü gerekçelere, mantığa veya kanıta sahip olduğuna bağlı olarak, öğrencilerin yapışkanlı notları merkeze en yakın, en zayıf argümanların bulunduğu çizgiye yerleştirmeleri sağlanır.

4. Öğrencilerden, argümanlara karşı sorular yazmaları için farklı renkli yapışkanlı not kağıtları kullanmaları sağlanır. Bunlar, daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyan endişeleri içermelidir.

5. Öğrencilerin çekişmelerini küçük gruplar halinde veya sınıf olarak paylaştıktan sonra, öğrencilere ikilem hakkında hala aynı şeyleri hissedip hissetmediklerini eğer hissetmiyorlarsa hangi argümanların düşüncelerini değiştirdiği sorulur. Öğrencilerden her iki tarafın karmaşıklığını özetlemeleri istenir.

## 1.2. Düşünme Rutinlerinin Fen Öğretimine Entegrasyonu: Örnek Bir Ders Planı

Bu kısımda, Fen Bilimleri Dersi Öğretim programından seçilen bir kazanımın işlenmesinde görünür düşünme yaklaşımının rutinlerinin kullanıldığı bir ders planı geliştirilmiştir. 5 E modelinde hazırlanan planın girme ve değerlendirme aşamalarına '3-2-1 köprü rutini (3-2-1 bridge)', keşfetme aşamasına 'şeylerin karmaşık olabilme durumları rutini (ways things can be complex)', derinleştirme aşamasına ise 'sıcak noktalar rutini (hotspots)' uyarlanmıştır. Rutinlerin kazanımın doğasına ve 5 E modelinin aşamalarına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Planda kullanılan rutinler hakkında aşağıda kısaca bilgilendirme yapılmış, ardından plan sunulmuştur.

### – 3-2-1 Köprü rutini (3-2-1 Bridge routine)

Olasılıklar ve analogi düşünme türü içinde yer alan bir rutindir. Önce öğrencilere bir materyal sunulur. Bu materyal bir resim, fotoğraf, video vb. olabilir. Öğrencilerden ilgili materyali inceleyip onunla ilgili 3 kelime/kavram, 2 soru ve 1 metafor oluşturmaları istenir. Burada amaç, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek için rutinin "Öğrenmeden Önce" bölümünü kullanmak ve gerek öğretmene gerek öğrencilere ilk düşüncelerini görme şansı vermektir. Öğrencilere ilk düşüncelerinin doğru veya yanlış olmadığını, bunun sadece bir başlangıç noktası olduğu ve yeni deneyimlerin bu düşüncelerini yeni yönlere götüreceği vurgulanır. Ardından konunun öğretimi gerçekleştirilir ve yeniden aynı uygulama yapılır. Baştaki kavramları, soruları ve metaforları ile sonda oluşturduklarını karşılaştırmaları ve aralarındaki farklılıkları öğrendiklerinden yola çıkarak tartışmaları istenir.

### – Şeylerin karmaşık olabilme durumları rutini (Ways things can be complex routine)

Bir durumu farklı yönleriyle analiz ederek aydınlatmak amacıyla kullanılır. Öğrenciler bir olay, bir nesne vb. durumla karşı karşıya bırakılır ve ardından aslında basitmiş gibi görünen bir durumun analiz edildiğinde farklı yönlerinin keşfedildiğini görürler. Bunun için bir takım analiz sorularını cevaplamaları gerekmektedir. Sorular, parçaların ve ilişkilerin karmaşıklığı, gerçeğin karmaşıklığı, etkileşimin karmaşıklığı, zamanla ilgili karmaşıklık ve perspektifin karmaşıklığı ile ilgilidir. Öğrenciler, bu boyutları göz önünde bulunduracak şekilde durumu analiz ederler.

### – Sıcak noktalar rutini (Hotspots routine)

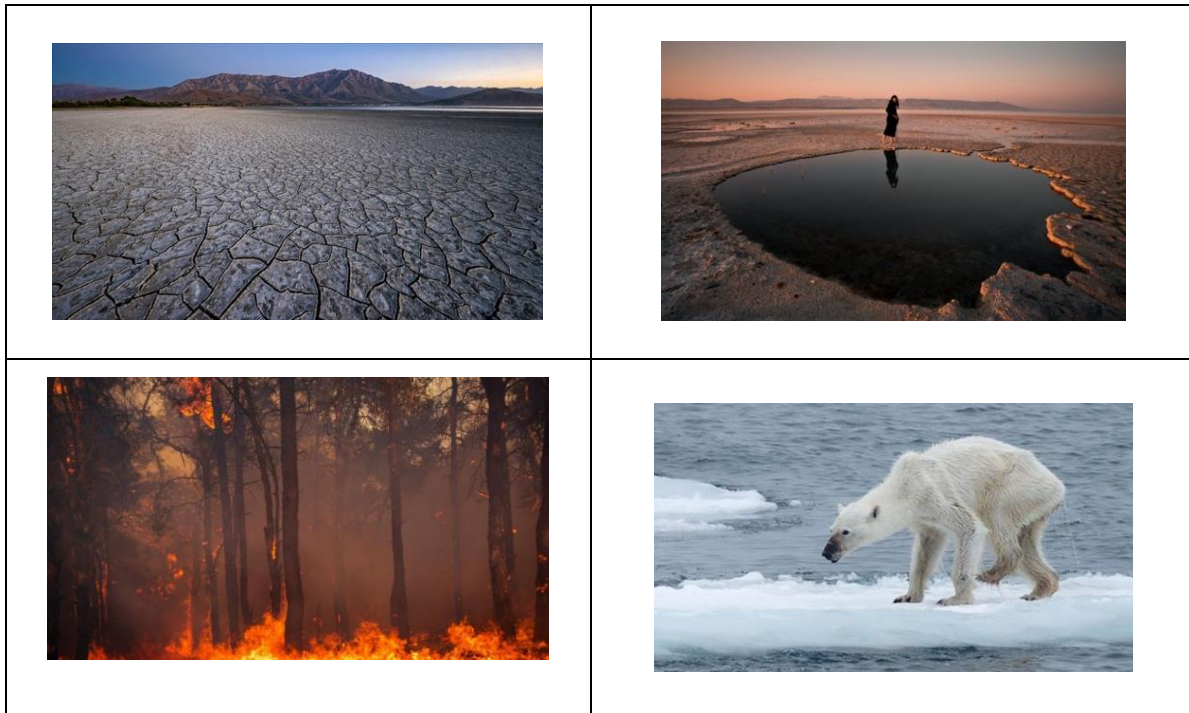
Hotspots gerçek durumları fark etmek için uygulanan bir düşünme rutindir. Bu rutini uygulamak için önce bir konu veya bir durum tanımlanır. "Bu fikir açıkça doğru mu, yanlış mı veya ikisi arasında nerede? Onu neredeyse kesinlikle doğru ya da yanlış ya da belirsiz yapan nedir? Ne kadar önemli? Onu önemli kılan nedir?" soruları bu rutinin özünü oluşturur. Öğrenciler kendilerine sunulan konu ile ilgili ortaya koydukları durumlarla ilgili fikirleri hotspots diyagramında yerleştirirler. Diyagrama yerleştirdikleri her bir fikir önem derecesine göre irdelenir. Öğretmen ya da öğrenciler gerekli gördükleri hususlar hakkında araştırma yaparlar. Diyagram dinamiktir. Araştırma yaptıkça fikirlerin doğruluk ve önem dereceleri değişebilir. Diyagrama yeni fikirler eklenebilir. Hotspots diyagramı olarak adlandırılan grafik planın içinde yer almaktadır.

**Kazanım:** F.8.6.3.3. Küresel iklim değışikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.

- Sera etkisi açıklanır.
- Küresel iklim değışikliği bağlamında çevre sorunlarının Dünya'nın geleceğine ve insan yaşamına nasıl bir etkisi olabileceği sorgulanır.

### **Girme Aşaması**

Küresel iklim değışikliğinin nedenlerini ve/veya olası sonuçlarını gösteren birtakım görseller sunulur ve öğrencilerden bu görselleri dikkatlice incelemeleri istenir. Ardından 3-2-1 köprü rutini uygulaması yapılır.



**Şekil 1.** Küresel iklim değışikliği ile ilgili görseller

Görselleri inceledikten sonra öğrencilerden konu ile ilgili üç kelime/fikir, iki soru ve bir metafor yazmaları istenir. Öğrencilerin ön bilgilerinin etkinleştirmek için kullanılan 3-2-1 Köprü rutinine dersin sonunda yeniden dönülecektir. Bu sebeple yazdıklarını arkadaşları ile paylaşmaları sağlanan öğrencilerin bunları saklamaları söylenir.

Bu aşamada bir başka rutin önerisi “sanat veya nesnelere düşünme rutinlerinden detaylandırma oyunu rutini” olabilir. Önce görselin bir kısmı sunulur ve bir öğrencinin incelediği görselin belirli bir bölümünü betimlemesi ve ne gördüğünü anlatması istenir. Başka bir öğrenci, görsel hakkında daha fazla ayrıntı ekleyerek birinci kişinin gözlemlerini detaylandırır. Üçüncü bir öğrenci daha fazla ayrıntı ekleyerek daha fazla detaylandırır ve dördüncü bir kişi daha da fazlasını ekler. Yalnızca gördüklerinin betimlenmesi, rutinin son adımına kadar fikirlerin ifade edilmemesi gerekir. Dört kişi bir görseli ayrıntılı olarak tanımladıktan sonra, başka bir kişi görselin yeni bir bölümünü betimler ve süreç yeniden başlar.

### **Keşfetme Aşaması**

Bu aşamada öğrencilere kazanım ile ilgili güncel bir haberi okuyup değerlendirmeleri sağlanır (*Küçük gruplara benzer nitelikte farklı haberler verilebilir. Her grup incelemesinin ardından kendi örnek olayını sınıfla paylaşır. Böylece çeşitlilik artar*). Bunun için fikirleri tanıtma ve keşfetme düşünme türündeki ‘şeylerin karmaşık olabilme durumları (ways things can be complex)’ rutininin yararlanılır.

**Mercan resifleri küresel ısınma tehdidi altında:  
10 yılda %14'ü yok oldu**



İklim değişikliği nedeniyle dünya genelinde mercan resifinin %14'ünün, 10 yıldan kısa bir sürede yok olduğu ve okyanusların ısınmaya devam etmesi halinde geri kalanının da tehdit altında olduğu bildirildi. Birleşmiş Milletler destekli Küresel Mercan Resifi İzleme Ağı (GCRMN), dünya çapındaki mercan resifini inceleyen bir çalışma yayımladı. Mercan resifinin durumunun analiz edildiği en büyük araştırma olduğu belirtilen çalışmada, 73 ülkeden 300 bilim insanı veri topladı. Çalışmada, 2009 ve 2018 yılları arasında iklim değişikliği nedeniyle 11 bin 700 kilometrekarelik mercan resifi yani toplam alanın yüzde 14'ünün yok olduğu ortaya konuldu. Bilim insanları, küresel ısınma nedeniyle deniz yüzeyinin sıcaklığının artmasının mercanların zarar görmesinde ana faktör, aşırı avlanma ve kıyıda artan faaliyetlerin mercanların yok olmasında etken olduğunu belirtti. Avustralya Deniz Bilimleri Enstitüsü CEO'su Paul Hardisty, çalışmanın "açık" bir mesaj verdiğini ve iklim değişikliğinin dünya genelindeki resifler için en büyük tehdit olduğunu bildirdi. Hardisty, "Küresel sera gazı emisyonlarını acilen engellemeli ve hepimiz üzerimize düşeni yapmalıyız." değerlendirmesinde bulundu.

**Kaynak:** <https://tr.euronews.com/2021/10/06/mercan-resifleri-kuresel-s-nma-tehdidi-alt-nda-10-y-lda-yuzde-14-u-yok-oldu>

Haberi okuduktan sonra aşağıdaki sorularla metnin analiz edilmesi istenir. Her grup kendilerine yönlendirilen haberi inceler ve soruları cevapladıktan sonra sınıfla paylaşır. Benzer ve farklılaşan yorumlar üzerinden kazanımla ilgili örnek olaylar tartışılır.

**Tablo 1.** Durumların karmaşıklığına ilişkin analiz soruları

Parçaların ve ilişkilerin karmaşıklığı	Gerçeğin karmaşıklığı	Etkileşimin karmaşıklığı	Zamanla ilgili karmaşıklık	Perspektifin karmaşıklığı
Tüm parçalar nelerdir? Bu parçalar nasıl bir etkileşim içindedir? (Rastgele veya başka türlü)	Tartışmasız gerçekler ve yorumlar nelerdir? Tartışmalı yorumlar nelerdir? Belirsizlikler nelerdir?	Sen bu konunun neresindesin? Bu konuya nasıl bağlısın? Bu konuda hangi değerler, inançlar, duygular sizin için devreye giriyor?	Zamanla nasıl değişir? Daha öncesinde ne oldu/ne olmuş olabilir? Sonra ne olabilir? Hangi nedensel faktörler söz konusudur?	Tüm farklı bakış açıları nelerdir? Paydaşlar kimlerdir?

### Açıklama Aşaması

Bu aşamada öğretmen keşfetme aşamasındaki etkinlik aracılığıyla öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda öğrencileri küresel iklim değişikliklerinin sebep ve sonuçlarını içeren bilimsel bilgilere taşır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik eder.

### Derinleştirme Aşaması

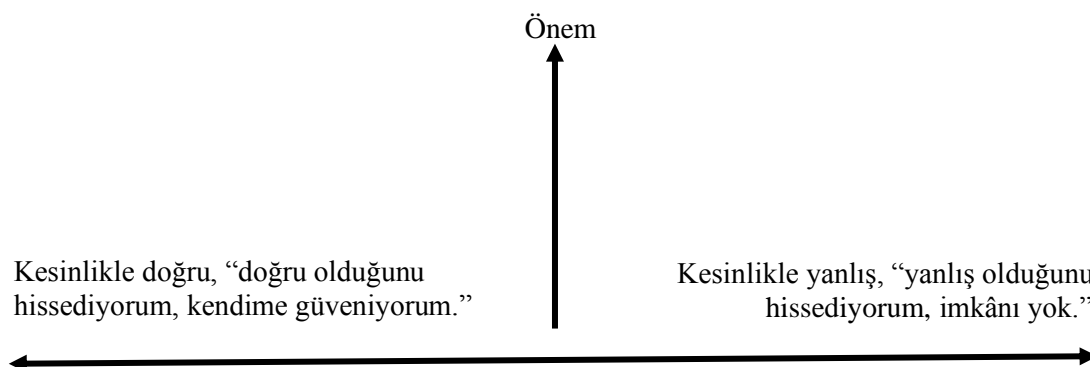
Bu aşamada öğrencilere aşağıdakilere benzer argümanlar verilir ve hotspots rutini uygulanır.

#### Uygulama aşamaları:

1. Öğretmen veya öğrenci bir konuyu veya durumu tanımlar. Bu planda ele alınabilecek argüman örnekleri aşağıda verilmiştir. Önergeler doğru ve yanlış ifadelerden oluşmaktadır. Bunun yerine bir örnek olay verilip içinden öğrencilerin durum tespitleri yapmaları ve bunların üzerinden etkinliği sürdürmeleri istenebilir ya da öğrencilerden iklim değişikliği, insan ve mikroorganizmalar arasındaki ilişkiyi açıklayan önergeler yazmaları istenebilir.

- İnsan kaynaklı iklim değişikliği, mikroorganizma çeşitliliğini azaltır.
- Arazi kullanımı, mikroorganizma topluluklarının özelliğini değiştirir.
- Buzulların erimesi alglerin sayısını artırır.
- İklim değişikliği ekin patojenlerinin sebep olduğu hastalıkları artırarak gıda güvenliğini tehdit eder.
- İnsan etkinlikleri (örneğin ulaşım ve nüfus artışı insan, hayvan ve ekin patojenlerinin yayılmasını kolaylaştırır.
- Fosil yakıtlar tüketilmesi atmosferdeki karbondioksit oranını azaltır.
- Metanojenler yüksek miktarda metan (CH<sub>4</sub>) üreterek iklim değişikliğini etkiler.

2. Öğrenciler, konu veya durum hakkındaki fikirlerini açıkça doğru, açıkça yanlış veya belirsiz ve ortada bir yerde olarak tanımlar. Önem derecesini belirler. Bunun için aşağıdaki grafik kullanılır.



**Şekil 2.** Hotspots diyagramı

3. Fikirler diyagram üzerine yerleştirilir. Öğrenciler ilk olarak, doğru ile yanlış arasındaki süreklilikte fikri nereye yerleştireceklerine karar verirler. Ardından, öğrencinin kararına göre önemini belirtmek için dikey bir eksen kullanılır. Öğretmen, “Bu fikri bu şekilde yapan nedir?” gibi sorular sorar ve bir fikri açıkça doğru ya da yanlış olmaktan ziyade ortaya koyan ya da onu önemli kılan ya da önemsiz kılan özellikleri ortaya çıkarmalarını ister.

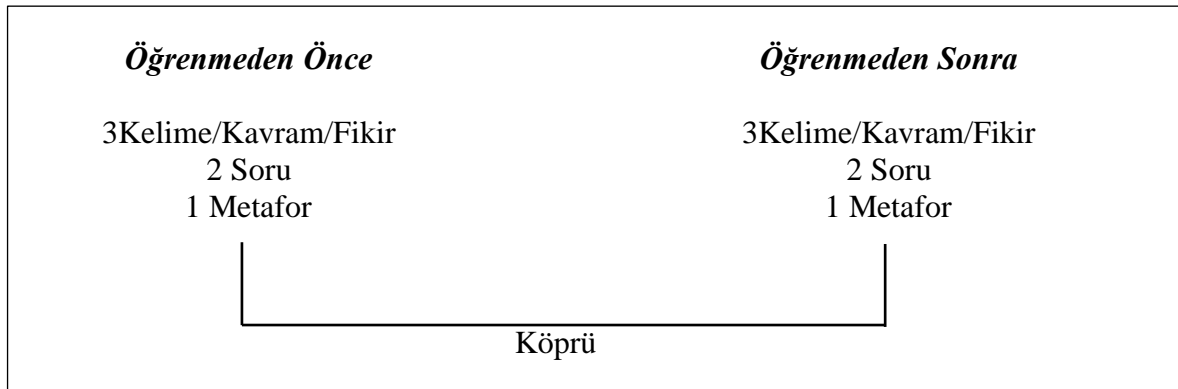
4. Öğretmen ve öğrenciler, doğru-yanlış ve önem konularındaki anlaşmazlıkları tartışır ve gerekirse fikirleri birden fazla yere çizelgeye yerleştirirler. Amaç, belirsizlik bilincini ve bunun nedenlerini yükseltmektir. Bazı anlaşmazlıklar son adımda çözülebilir.

5. Diyagram, ortada yalnızca bazı belirsiz fikirlerle veya yalnızca önemli fikirlerle birlikte orantısızsa, öğretmen çizelgenin biraz daha doldurulmasını ister.

6. Öğretmen ve öğrenciler daha fazla araştırma yapmak için “düşünme noktaları”nı seçerler ve araştırma sonuçlarına göre diyagramı şekillendirmeye devam ederler.

### **Değerlendirme Aşaması**

Bu aşamada dersin girişindeki 3-2-1 köprü rutinine geri dönülür. Öğrencilerden konu ile ilgili yeniden üç kelime/fikir, iki soru ve bir metafor yazmaları istenir. Dersin başında yazdıkları ile sonunda yazdıklarını aşağıdaki diyagramda bir araya getirmeleri sağlanır.



**Şekil 3.** 3-2-1 köprü diyagramı

Yeni kavramları, soruları ve metaforları ile konuyu öğrenmeden öncekilerinin nasıl bağlandığını ve değiştiğini açıklamaları istenir. Bu rutin öğrencilerin kendi kavramlarını göz önünde bulundurarak kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olur.

## **2. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Düşünme eğitimi ve eğitimde düşünmenin yeri dünya çapında uzun yıllardır çalışılmış ve çalışılmaya devam eden önemli başlıklar arasındadır. Bireylerin donanımının artırılması, eğitimin niteliğini arttırmaktan geçer. Dolayısıyla eğitimi daha nitelikli bir hale getirmek için gerçekleştirilen çabalardan biri de düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünmenin farklı boyutlarını ele alan, farklı değişkenlerle ilişkisini irdeleyen, düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar içeren ve benzeri çok sayıda araştırma alanyazında yer almaktadır. Türkiye’de son 10 yılda fen eğitiminde düşünme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; farklı seviyedeki öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerini veya eğilimlerini tespit etmeye, bunları çeşitli değişkenler açısından incelemeye yönelik çalışmalar (örneğin, Aslan, Uluçınar-Sağır, 2012; Demirtaş, 2011; İşleyen, Küçük, 2013; Kartal, 2012; Kuyaç, Koç, 2014; Tümkaya, 2011; Yenice, 2012), birtakım değişkenlerin, uygulamaların bu düşünme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar (örneğin, Aydın, Kaptan, 2014; Çelik, Katrancı, Çakır, 2017; Karataş, Akçayır, Tosik-Gün, 2016; Orçan, Kandil-İnceç, 2016; Şensoy, Yıldırım, 2017; Ülger, İmer, 2013), düşünme tekniklerinin uygulanışına örnek araştırmalar (Atalay, Öztuna-Kaplan, 2020; Öztuna-Kaplan, Ercan, 2011; Öztuna-Kaplan, Genç, 2014) göze çarpmaktadır. Son dönemde ise bilgi işlemsel düşünme, tasarım odaklı düşünme gibi düşünme becerileri üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Örneğin, Arslanhan, Artun, 2021; Girgin, 2019; Sarı, Karaşahin, 2020). Fen eğitiminde önemini her zaman koruyacak olan düşünme

becerileri üzerindeki bu çalışmalar bir yandan devam ederken bir yandan da fen öğretiminde düşünmeyi ön plana çıkaracak, alana özgü beceriler olan bilimsel düşünme becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri ile yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte yeni açılımlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye’de henüz fen öğretiminde yaygınlaşmamış, sınırlı sayıda özel okulda uygulanan görünür düşünme yaklaşımı hakkında bilgi verilmiş ve yaklaşıma ait bazı düşünme rutinleri fen bilimleri dersi öğretim programından seçilen bir kazanımın öğretimine entegre edilmiştir. İlgili planda yer alan ve çalışmada örneklendirilen diğer rutinler incelendiğinde, öğrenme sürecinin her aşamasında rahatlıkla kullanılabilir esneklikte ve dinamik rutinler olduğu görülmektedir. Rutinler, kompleks bir yapıda olmayıp kısa sürede ve yoğun bir ön hazırlık gerektirmeksizin uygulamaya geçirilebilir ve tekrar tekrar kullanılabilir niteliktedir. Her ne kadar bu çalışmada uygulamaya dönük veriler bulunmasa da uygulamaya geçirildiğinde gerek fen öğretimine gerekse öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkıların olacağı düşünülmektedir. Nitekim yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Cone, Rowe, Borberg ve Goodwin’in (2012) araştırmasında görünür düşünme araçlarının anlayış ve fikir birliği geliştirmeye faydalı olduğu, Sliman’ın (2013), matematik öğretiminde kullandığı tebeşir sohbeti ve iddia-destek-soru rutinlerinin öğrencilerin düşüncelerini görünür hale getirdiği (düşüncelerin kağıt üzerinde ortaya çıktığı), kavram yanlışlarını ile bağlantılarını tespit etme ve netleştirmede faydalı olduğu, sınıfta daha fazla konuşulmasını sağladığı, dersi zenginleştirdiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Düşünme rutinleri, bireyleri düşündürmek kadar soru sormaya da yönlendiren bir doğaya sahiptir. Nitelikli soru sorabilmek en az sorulara cevap verebilmek kadar önemlidir. Doğru sorular sormak beraberinde öğrenmeye de rehberlik edecektir. Rutinlerin bir diğer özelliği merak uyandırıcı olmasıdır. Bu durum öğrenmeye yönelik motivasyonu arttıracak, bireylerin düşünme ve öğrenmeye karşı tutumlarını geliştirecektir. Görünür düşünme yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri de belgelemedir. Belgeleme, bireylerin düşüncelerini görünür kılmayı sağlayan bir anahtardır. Birçok öğretmen derslerinde öğrencilerinin düşünceleri için fırsatlar yaratır. Ancak bu düşünceler belgelenmediği sürece görünürlüğü, izlenebilirliği, sürdürülebilirliği, paylaşılabirliği olmayacaktır. Belgelenen düşünceler ise hem kişinin kendisi hem de çevresi tarafından geliştirilmeye daha açık olacaktır. Rutinler, bazen sadece birer kelime soru kökünden oluşacak kadar oldukça basit uygulamalardan oluşmasına karşın düşünmeye rehberlik etme, düşünceleri düzenleme, farklı bakış açıları oluşturmaya zorlama, ikilemler arasında karar verme veya yeni ikilemler yaratma, düşünceler ve kavramlar arasında bağlantılar kurma, düşüncelerin görselleştirilmesini sağlama gibi birçok olanağı da beraberinde getirmektedir. Düşünmenin rutin haline getirilmesi durumunda daha iyi öğrenen ve daha çok düşünen, kısacası düşünme kültürünün oluştuğu bir toplum yaratmamız daha kolay olacaktır.

Fen Bilimleri dersi öğretim programının amaçları, kazanımları ve geliştirmesi hedeflenen becerileri göz önüne alındığında görünür düşünme yaklaşımının rahatlıkla derslere entegre edilebileceği söylenebilir. Bu çalışmada sadece bir kazanımın öğretilmesine yönelik bir ders planı örneklendirilmiştir. Ancak programın diğer kazanımlarında da özellikle sorgulamanın, karar vermenin, tartışmanın, tasarlamanın, proje geliştirmenin vb. ön plana çıktığı kazanımlarda düşünme rutinlerinin öğrenmeyi hem daha verimli hem daha keyifli bir hale getireceği düşünülmekte; fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde bu rutinlerden faydalanmaları beklenmektedir. Unutulmamalıdır ki, düşünme ancak bir kültür haline gelirse fikirler yaşamaya devam edebilir.

### 3. KAYNAKÇA

Arslanhan, A., & Artun, H. (2021). Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin fen öğretimine entegrasyonu hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 108-121.

Aslan, O., & Uluçınar-Sağır, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 82-94.

Atalay, A., & Öztuna-Kaplan, A. (2020). SCAMPER tekniği ile 5. sınıf öğrencilerinin ortaya koyduğu yaratıcı fikirler: Işığın yayılması. *I. Ulusal Çevrimiçi Disiplinlerarası Fen Eğitimi Öğretmenler Konferansı (DİFEÖK) Bildiri Kitabı* (s. 1-29) içinde. Çevrimiçi.

Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.



- Cone, J., Rowe, S., Borberg, J., & Goodwin, B. (2012). Community planning for climate change: visible thinking tools facilitate shared understanding. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 5(2), Article 3.
- Çelik, H., Katrancı, M., & Çakır, E. (2017). Fen öğretiminde açık uçlu araştırmacı sorgulayıcı laboratuvar yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 1-10.
- Demirtaş, Z. (2011). Lise öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin cinsiyet ve başarıları ile ilişkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1459-1471.
- Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 459-482. doi: 10.31592/aeusbed.578729
- Gülbahar, Y., Kert, S. B., & Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 1-29. doi: 10.16949/turkbilmat.385097
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi/Examining prospective teachers' level of creative thinking in terms of different variables. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Karataş, S., Akçayır, G., & Tosik-Gün, E. (2016). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ters beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 42-58. doi: 10.17943/etku.86524
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967201931124
- Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. doi: 10.19128/turje.181081
- Orçan, A., Kandil-İnceç, Ş. (2016). Fizik öğretiminde çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 31(4), 628-643. doi: 10.16986/HUJE.2015014138
- Öztuna-Kaplan, A., & Genç, T. (2014). Altı şapkalı düşünme tekniğine örnek bir uygulama: Organ bağıışı. *1.Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Ulusal Kongresi*, İstanbul, 30-31 Mayıs 2014.
- Öztuna-Kaplan, A., & Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: çocuğun gözünde yaratıcılık. *The International Journal of Human Sciences (IJHS)/ Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (UIBD)*, 8(2), 766-793.
- Perkins, D., & Gardner, H. (1988). Why zero: A brief introduction to Project Zero. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 7-10.
- Ritchhart R., & Perkins D. (2008). *Making Thinking Visible (Article)*. Erişim adresi <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Indianapolis, IN: Jossey Bass.
- Sarı, U., & Karaşahin, A. (2020). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme: bir öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 194-218.
- Sliman, E. (2013). Visible thinking in high school mathematics. *National Council of Teachers of Mathematics*, 106(7), 502-507.
- Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2017). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 34-46. doi: 10.30703/cije.321434



Taşdelen, V. (2013). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 20- 28.

TDK, <https://sozluk.gov.tr/>

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.

Ülger, K., & İmer, Z. (2013). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

URL-1: <http://www.pz.harvard.edu/> Erişim tarihi: 07.04.2021

URL-2: <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>. Erişim tarihi: 15.10.2021

URL-3: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>. Erişim tarihi: 15.10.2021

### Şekil 1 Kaynaklar

<https://www.aa.com.tr/tr/cevre/uzmanlara-gore-ipcc-raporu-iklim-degisikligi-konusunda-son-ikaz/2329725>

<https://www.turizmgunlugu.com/2020/10/12/kuresel-iklim-degisikligi-fotograf-yarismasi/>

<https://haber.sol.org.tr/haber/iklim-degisikligi-orman-yanginlarini-kolaylastiriyor-310777>

<http://www.aljazeera.com.tr/haber/kuresel-icinma-hayvanlari-etkiledi>

## 4. EXTENDED ABSTRACT

The origin of thinking education goes back to ancient times. The importance of thinking has been mentioned in every age and different cultures. Today, when the reports of institutions or societies such as P21, OECD, ISTE, EU, ATCS are examined, thinking skills come to the fore among 21st century skills. Therefore, thinking and thinking education has an important place in educational research. Especially after the 1980s, there has been a great interest in thinking education and many research have been done on this subject. Studies on this subject are still in full swing. Thinking is in all areas of life, therefore, instead of creating a separate area to develop thinking skills, environments that will emphasize thinking in life and in all disciplines should be created. Each discipline has its own thinking skills, and it is among the specific objectives of the relevant courses to bring them to students. If children are given the opportunity to think and express their thoughts easily while educating them, they will begin to think universally and productively in time, which is very important for the existence of a society. Therefore, thinking and make think should be encouraged in schools.

One of the approaches that encourages thinking is Visible Thinking Approach. Visible thinking approach is the product of a project at Harvard University called Project Zero. Visible Thinking Approach has two purposes: (i) *to deepen content learning and (ii) to develop students' thinking skills and thinking dispositions*. The visible thinking approach enables students to deepen their cognition as they articulate, write, and draw their ideas. The aim of the approach, which consists of a few techniques developed to achieve this, is to deepen students' understanding by using these techniques (<http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>). This is accomplished based on six basic principles. These; (i) *Learning is a result of thinking*. (ii) *Good thinking is not just a matter of skill*. (iii) *Developing thinking requires a social effort*. (iv) *Encouraging thinking requires making thinking visible*. (v) *Classroom culture determines the course of learning and shapes what is learned*. (vi) *Schools should have a culture of thinking* (Ritchhart, Perkins, 2008). Ensuring these principles is important in terms of making the thought visible. For the visible thinking approach to be implemented, these principles should be adopted, and an appropriate environment should be created in the teaching environment. Otherwise, activities to make thinking visible may not provide the necessary and sufficient qualifications. Ritchhart, Church, and Morrison (2011) state that the three main ways of making thinking visible in learning-teaching environments are asking questions, listening, and documenting.

In the visible thinking approach, there are different types of thinking designed to provide effective and qualified thinking and routines suitable for these types of thinking. These types of thinking are basic thinking routines,

possibilities and analogy, perspectives, arguments and dilemmas, objects and systems, taking perspective, thinking with art or objects, introducing and exploring ideas, deepening ideas, synthesizing and organizing ideas, global thinking. In this study, the visible thinking approach and the thinking routines that emerge in the light of this approach are introduced, and then a sample lesson plan is presented on how thinking routines can be integrated into science teaching. The lesson plan includes routines 3-2-1 bridge, ways things can be complex and hotspots. As can be seen in the lesson plan, the routines can be prepared quite easily and are intended to make students think and document what they think and make them visible. Let's explain one of the routines used in the lesson plan: In the 3-2-1 bridge routine, at the beginning of the lesson, students are presented with a situation related to the subject (picture, photo, video, etc.) and are asked to write three words, two questions and a metaphor about it. Then the subject is covered and at the end of the lesson, they create three words, two questions and a metaphor about the same situation. Then, they are provided to build a bridge between their first and last writings. The differences are discussed.

Although there is no data on the application of the visible thinking approach in this study, it is thought that when it is put into practice, it will make significant contributions to both science teaching and the development of students' thinking skills. As a matter of fact, when the studies on this subject are examined, it is seen that Cone, Rowe, Borberg, and Goodwin (2012) concluded that visible thinking tools are beneficial for developing understanding and consensus. In Sliman's (2013) research, the chalk talk routine and the claim-support-question routine used in mathematics teaching make students' thoughts visible (thoughts emerge on paper), are useful in detecting and clarify misconceptions and connections, and enable them to be spoken more in class. and it is seen that the results of enriching the course have been reached.

Thinking routines have a nature that leads individuals to ask questions as well as to think. Being able to ask qualified questions is as important as being able to answer them. Asking the right questions will guide learning along with it. Another feature of routines is that they are intriguing. This will increase motivation towards learning and will improve individuals' attitudes towards thinking and learning. One of the most important features of the visible thinking approach is documentation. Documentation is a key to making the thoughts of individuals visible. Many of us create opportunities for our students to think in our lessons. However, unless we document these thoughts, they will not be visible. It will not have traceability, sustainability or shareability. Documented thoughts will be more open to development both by the person himself and by his environment. Although routines sometimes consist of very simple practices such as containing only one word question phrase, they bring many opportunities such as guiding thinking, organizing thoughts, forcing different perspectives, deciding between dilemmas, or creating new dilemmas, establishing connections between thoughts and concepts, and providing visualization of thoughts. If thinking routines are used appropriately and this process is properly guided, individuals will learn better and think more, and we can create a culture of thinking.

Considering the aims, gains and skills of the science course curriculum, it can be said that the visible thinking approach can be easily integrated into the courses. In this study, a lesson plan for teaching only one outcome is exemplified. However, in other gains of the program, especially questioning, decision making, discussion, design, project development etc, it is thought that thinking routines will make learning both more efficient and more enjoyable. It should be remembered that ideas can only survive if thinking becomes a culture.