

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2718-0808

## **Sistemantik Derleme / Systematic Review**

*Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sistemantik bir derleme çalışması*

*A sistemantik review related with the instructional leadership behaviours of principals*

**Erhan DOLAPCI & Feyzi ULUĞ**

## **İnceleme Makalesi / Review Article**

*Değişen dünyada yeni bir ebeveynlik yaklaşımı: Helikopter ebeveynlik*

*A new parent approach in changing world: Helicopter parenting*

**Melih Burak ÖZDEMİR**

## **İnceleme Makalesi / Review Article**

*The Purpose and Principles of Testing in ELT*

*İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirmenin amacı ve ilkeleri*

**Koray KAÇAR**

## **Sistemantik Derleme / Systematic Review**

*Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi*

*A review of study on students with writing difficulties*

**Diren ÇELİK**

## **İnceleme Makalesi / Review Article**

*ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği*

*ChatGPT, generative artificial intelligence and algorithmic paradigm shift*

**Aras BOZKURT**

## **Kitap İncelemesi / Book Review**

*"Borçlandırılmış insanın imali: Neoliberal durum üzerine deneme" adlı eserin incelenmesi*

*Book review: "La Fabrique de l'homme endetté: Essai sur la condition néolibérale"*

**Metin ÖZSOY**

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Critical Reviews in Educational Sciences

## ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Açık Erişim Hakemli Dergi

## İmtiyaz Sahibi

İbrahim Hakan Karataş  
Öncü Okul Yöneticileri Derneği YK Başkanı

## Yayın Periyodu

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

## Yayın Dili

Türkçe- English  
(C) Bütün hakları saklıdır

## Yayın Tarihi

Mayıs 2023

## Yayıncı

Öncü Okul Yöneticileri Derneği  
Yayıncı Sertifikası: 49487

## CRES Journal

Critical Reviews in Educational Sciences  
Open Access Peer-Reviewed Journal

## Owner

İbrahim Hakan Karataş  
Board Chair of Leading School Principals Society

## Publication Period

Published twice a year in May and November.

## Language of Publication

Türkçe- English  
(C) All rights reserved.

## Publication Date

May 2023

## Publisher

Leading School Principals Society  
Publisher Certificate: 49487

## İletişim / Contact

[www.alanyazin.com](http://www.alanyazin.com)

+902163428383 +905050197059

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

[editor@alanyazin.com](mailto:editor@alanyazin.com)

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2  
34664, Üsküdar, İstanbul, Türkiye

[Twitter](#) [Instagram](#) [Facebook](#) [LinkedIn](#) alanyazin



ÖNCÜ YÖNETİCİLER  
LEADING PRINCIPALS

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

*Open Access Peer Reviewed Journal*

**Baş Editör / Editor in Chief**

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

**Editör Yardımcıları / Assistant Editors**

Dr. Hatice Fakioğlu-Bağcı

Dr. Ceyda Çavuşoğlu

Dr. Murat Polat

Dr. Saffet Karayaman

**Dil Editörleri / Language Editors**

Dr. Cihan Kocabaş

şeyma Dağ, PhD

Serhat Tunç, PhD

Yusuf Mugaya, PhD

**Mizanpaj**

Ebrar Karataş

Fatma Suedanur Karslı

**Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat**

Nurgün Varol, PhD

Esra Seyratlı-Özkan, PhD

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

## Yayın Kurulu /Editorial Board

Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State Üniversitesi, ABD ♦Prof. Dr. Nicholas J. PACE, Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD ♦Prof. Dr. John L. ADAMSON, Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya ♦Prof. Dr. Larry G. DANIEL, Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD ♦Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye♦Prof. Dr. Selami AYDIN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. İbrahim KOCABAŐ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Selahattin TURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye ♦Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ♦Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan♦ Doç. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi, Türkiye ♦Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Education University of Hong Kong, Çin ♦Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi, Türkiye ♦Doç. Dr. Mehmet Őkrü BELLİBAŞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye ♦Dr. Rania Sawalhi, Qatar Üniversitesi, Katar ♦Dr. Theophile Muhayimana, Northern Iowa Üniversitesi, ABD

## Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Özlem FEDAI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Prof. Dr. Lütfi ARSLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi♦Doç. Dr. Kevser KOÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Doç. Dr. Halil Coşkun ÇELİK, Siirt Üniversitesi♦Doç. Dr. Fusun EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Ersin TÜRE, Erzincan Üniversitesi♦Dr. Emine AYYILDIZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Fatma ALBAYRAK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Güler Doğan AVERBEK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. İbrahim Hakkı BULUT, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Elif Kır CULLEN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Ferdane Denkci AKKAŐ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Ahmet ÖZKAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Nihan ŐAHİNKAYA, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Işıl TEKİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Sümeyra Buran UTKU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Serkan UÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi♦Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi♦Dr. G. Figen FİDAN, Fınal Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği♦Dr. Feyza YILMAZ, Öncü Okul Yöneticileri Derneği♦Dr. Erdem OKLAY, MEB♦Dr. Kevser YILDIRIM, Birikim Eğitim Kurumları♦Dr. Ramazan ERTÜRK, MEB

## Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue

♦Feride Sülen Şahin Kıralp ♦Mücahit Ayra ♦Mehmet Cüneyt Ancın ♦Ahmet Ayık ♦Halim Güner ♦İbrahim Limon ♦Derya Oruç ♦Gamze Tuti ♦Fatma Őencan ♦İbrahim Hakkı Bulut ♦Betül Tombuloğlu

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

## İçindekiler / Table of Contents

### **Sistematik Derleme / Systematic Review**

*Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sistematik bir derleme çalışması*  
*A systematic review related with the instructional leadership behaviours of principals*

*Erhan DOLAPCI & Feyzi ULUĞ.....9-20*

### **İnceleme Makalesi / Review Article**

*Değişen dünyada yeni bir ebeveynlik yaklaşımı: helikopter ebeveynlik*  
*A new parent approach in changing world: helicopter parenting*

*Melih Burak ÖZDEMİR.....21-31*

### **İnceleme Makalesi / Review Article**

*The purpose and principles of testing in ELT*  
*İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirmenin amacı ve ilkeleri*

*Koray KAÇAR.....33-41*

### **Sistematik Derleme / Systematic Review**

*Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi*  
*A review of study on students with writing difficulties*

*Diren ÇELİK.....43-61*

### **İnceleme Makalesi / Review Article**

*ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği*  
*ChatGPT, generative artificial intelligence and algorithmic paradigm shift*

*Aras BOZKURT.....63-72*

### **Kitap İncelemesi / Book Review**

*"Borçlandırılmış insanın imali: Neoliberal durum üzerine deneme" adlı eserin incelenmesi*  
*Book review: "La Fabrique de l'homme endetté: Essai sur la condition néolibérale"*

*Metin ÖZSOY.....73-75*

## Önsöz

Alanyazın, eğitim alanında üretilen bilimsel bilgiyi analiz etmek, bilimsel bilginin eleştirisini yapmak ve böylece bilgiyi yeniden üretmek amacıyla yayın hayatına başladı. Bu amaçla çıktığı yolda üç yılı ve sekiz sayıyı geride bıraktı. Dördüncü yılının ilk sayısını yayınladığımız bugünden geriye baktığımızda küresel ve yerel oldukça derin izleri olacak bir değişim ve dönüşüm dalgasının tam ortasında olduğumuzu söylemek sanırım abartılı olmayacaktır.

Küresel düzeyde etkisi olan unsurların başında covid-19 pandemisi gelmektedir. 2019 yılının son günlerinde başlayan ve halen etkileri devam eden covid-19 pandemisi, dönüşüm dalgasının tsunamisi oldu diyebiliriz. Onun etkisiyle bilişim teknolojileri gündelik hayatımıza daha fazla girdi. Bilişim teknolojileri, covid-19 pandemi döneminin sosyal, ekonomik ve politik belirleyicileri oldu. Bu alandaki gelişmeleri, üç yıl öncesi ile kıyasladığımızda bir atlama yapmış durumda. Bunun da başında yapay zekânın yaygınlaşması geliyor. ChatGBT ile kısa sürede küresel bir şöhret ve ilgi gören yapay zekâ uygulamaları, birkaç ayda gündelik hayatın vazgeçilmez araçları haline geldi.

Yerel bazda da derin sosyal ve politik kırılmalar yaşıyoruz. Pandemi öncesi başlayan ekonomik kriz derinleşerek devam ediyor. Kahramanmaraş merkezli depremler ile ortaya çıkan dram, psikososyal dengemiz kadar politik, ekonomik ve sosyal yansımaları ile de önümüzdeki dönemi etkilemeye devam edecek gibi görünüyor. Tüm bu dalgalanmalar ortasında genel seçimler ve cumhurbaşkanlığı seçimleri, adeta gündelik hayatımızın elektriklerini kesti.

Küresel kriz ve dönüşümlerin yerel süreçlere ne denli güçlü etkileri olduğunu hatırlamaya gerek yok. Nitekim küresel ekonomik durgunluk, bölgesel savaşlar ve politik krizler, göçler, bütün ulus devletleri olduğu gibi Türkiye'yi de derinden etkiliyor. Bu etkilenmelerden eğitim ve akademi de nasibini alıyor.

Peki bu değişim, akademide nasıl yankı buluyor? Ekonomik durgunluk, politik çalkalanmalar, göçler, iklim krizi, yapay zekâ araştırmacıların ne düzeyde ilgisini çekiyor? Araştırmalar ne düzeyde güncel, sıcak konulara odaklanabiliyor? Bu alanlarda hangi riskleri öngörüyor ve ne tür önerileri tartışıyor? Deprem bölgesinde aksayan eğitim faaliyetlerini ne düzeyde gündemine alıyor? Deprem sebebiyle uygulanan uzaktan eğitim ve devamsızlık hakkının yansımalarına odaklanıyor mu? Küresel ekonomik krizin ve durgunluğun eğitim kurumlarına ve eğitim hizmetlerine yansımalarını araştırıyor mu? Düşen alım gücünün akademisyen ve eğitimcilerin motivasyon ve verimliliklerine yansımalarını inceliyor mu? Seçim sürecinde partilerin ve adayların eğitim politikalarına yönelik bir akademik ilgi var mı? İklim krizi ve bölgesel politik ve sosyal çatışmaların yükseköğretimde ve bütün eğitim sistemlerindeki yansımalarına dair akademik ilgi yeterli mi? Yapay zekânın eğitime, akademiye ve genel olarak sosyal politikalara pratik yansımalarına dair araştırmalar yeterli mi?

Alanyazın, üretilen bilimsel bilginin eleştirel incelemesi rolüne soyunurken, özü itibarıyla bilimsel bilginin hayatı kolaylaştırmaya, güçlendirmeye, geliştirmeye ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretme potansiyel, imkân ve kapasitesini ortaya çıkarmayı hedeflemişti. Bu amacı eğitim bilimleri alanı içinde gerçekleştirmek için çabalamaya devam ediyor. Masa başında, akademik beklenti ve kaygılarla üretilen bilimsel bilginin kişisel tatminden ileri geçemeyeceği gerçeğinden hareket ederek, üretilen bilimsel bilginin “gerçeğe” yaklaşmasına katkı

sağlamayı odağına aldı. Bu amaçla ilk sayıdan itibaren araştırma makalesi yerine üretilen bilimsel bilgiyi eleştiren, analiz eden ve yeniden üreten çalışmalara yer verdi.

Alanyazın'ın 4. cildinin ilk sayısında da altı eleştirel inceleme ve değerlendirme makalesini yer aldı. Makalelerin ikisi sistematik derleme türünde hazırlanmış. İlki, küresel çapta en çok konuşulan/tartışılan konulardan biri olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili. Diğer sistematik derleme makalesi ise yazma güçlüğü konusu ile özel eğitime odaklanmış. Derginin bu sayısında üç tane de inceleme makalesi yer aldı. Değişen dünyada ebeveynlik yaklaşımı konusunu ele alan makale sosyal bir soruna eğitimci gözüyle yaklaşmış. Diğer inceleme makalesi ELT'de ölçme ve değerlendirmenin ilke ve amaçlarını, var olan literatürden hareketle incelemiş. Son inceleme makalesi ile gündemin en sıcak konularından biri olan yapay zekâyı ele almış. Üretken yapay zekânın yol açtığı paradigma değişikliğini incelemiş. Bu sayının son makalesinde yine üretilen bir bilimsel eserin incelemesi yer alıyor. Borçlandırılmış insanın imâli adlı kitabı, eğitimci gözüyle değerlendirmiş.

Alanyazın her sayıda Türkiye'de ve dünyada eğitim alanında üretilen bilimsel bilgiye ilişkin eleştirel incelemeleri yayınlamaya devam edecek. Bu sayıda emeği geçen editör arkadaşlarıma, hakemlere, yazarlara, dergi sekreteryasına ve emeği geçenlere teşekkür ederim. Siz değerli okurlarımızın eleştiri, öneri, görüş ve katkılarıyla bilimsel bilgiyi üretmeye devam edelim.

İbrahim Hakan Karataş

İstanbul, 31 Mayıs 2023

## Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sistematik bir derleme çalışması

Erhan Dolapçı<sup>1</sup> Feyzi Uluğ<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, Türkiye’de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları konusunda, 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış olan akademik çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme yöntemiyle yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu Türkiye’de yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile Türkiye kökenli hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Bu bağlamda 55 tez ve 26 makale; yayın yıllarına, yöntemlerine, konularına, bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilere, veri toplama araçlarına, örneklemelerine, sonuçlarına ve önerilerine göre değerlendirilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiş, veriler derinlemesine incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda yoğun olarak öğretmenlerin örneklem grubu olarak tercih edildiği ve örneklem büyüklüğünün nicel çalışmalarda 150-1.300 arası değişmekle birlikte genellikle 200-300 arasında olduğu görülmüştür. Çalışmalar çoğunlukla nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışmaların çoğunda öğretimsel liderlik, bağımsız değişken olarak kullanılmış ve diğer değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. “Öğretimsel liderlik” değişkeniyle birlikte en fazla kullanılan değişken “örgütsel bağlılık” değişkeni olmuştur. Mevcut araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç ise araştırmacıların öğretimsel liderlik ölçeği geliştirmektense alanyazında mevcut ölçekleri kullanma eğiliminde olduğudur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, öğretimsel liderlik, sistematik derleme.

## A systematic review related with the instructional leadership behaviours of principals

**Abstract:** This study aimed to examine systematically academic studies on the instructional leadership behaviours of principals’ in Turkey published between 2010 and 2020. The sample group of this study that is evaluated using a systematic review method, comprised master’s and Ph.D theses as well as articles published in refereed journals of Turkish origin. In this context, 55 theses and 26 articles has been evaluated according to publication years, methods, subjects, relationships between individual and organizational variables, data collection tools, samples, results and recommendations. The content analysis method was preferred as the data analysis method, and the data was analyzed in depth. In the studies, it was observed that teachers were preferred as the sample group and the sample size was generally between 200-300 although it ranged between 150-1.300 in quantitative studies. Studies were mostly carried out in a survey pattern using quantitative research method. In most of the studies, instructional leadership was used as an independent variable, and it was found that its relationships with other variables were significant. The second most commonly used variable used with the "instructional leadership" variable the most was the "organizational commitment" variable. Another result of the present study is that researchers tend to use existing scales in the literature rather than developing instructional leadership scales.

**Keywords:** Principal, instructional leadership, systematic review.

**Başvuru/Submitted**  
02 Oca / Jan 2023  
**Kabul/Accepted**  
19 Şub / Feb 2023  
**Yayın/Published**  
31 May/May 2023

**DOI:**  
10.59320/alanyazin.1228279

Sistematik Derleme  
Systematic Review

*Alanyazın Eğitim  
Bilimleri Eleştirel  
İnceleme  
Dergisi*  
CRES Journal  
Critical Reviews in  
Educational Sciences  
2023, 4/1, 9-20

Dolapçı, E.ve Uluğ, F.  
(2023). Okul müdürlerinin  
öğretimsel liderlik  
davranışlarına ilişkin  
sistematik derleme  
çalışması, *Alanyazın*, 4(1),  
9-20.

Öncü Okul Yöneticileri  
Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, erhan0037@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2257-768X

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, feyzulug@gmail.com ORCID: 0000-0002-4159-6440



## **Giriş**

Eğitimde liderlik, işletme sektöründeki sonuçların niteliğini ve niceliğini iyileştirmek amacıyla bilimsel yönetim teorisinin tanıtıldığı 20. yüzyılın başlarında dikkat çekmeye başlamıştır (Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2016). Daha sonra liderlik yaklaşımlarının çoğu okul müdürü açısından da değerlendirilmiş ve birçok araştırmaya konu olmuştur. Son yıllarda da etkili okul çalışmaları ile, öğretmenler ve öğrenciler için üretken öğrenme ortamları yaratmada okul liderlerinin rolü ve günlük uygulamalarının önemi, politika yapımcılar ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Etkili okul çalışmalarına göre bu rol öğretimsel liderlik rolü olarak açıklanmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Murphy, 1985). Türkiye’de de öğretimsel liderliği, okul etkililiği ve okulda yapılan öğretimin niteliği açısından ele alan çalışmalara rastlanmaktadır (Cemaloğlu ve Duran, 2020; Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Şişman, 2014). Çalışmalar eğitim sisteminin ve okulların başarıya ulaşmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine dikkat çekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde de okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Ancak alanyazın taraması kapsamında Türkiye’de öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmaları sistematik bir derleme yaparak, çalışmaların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyan ve kapsamlı bir incelemesi yapan çok az çalışma olduğu görülmektedir (Cansoy ve Polatcan, 2017; Kıranlı Güngör ve Aydın, 2018). Örneğin; Cansoy ve Polatcan (2017), “Türkiye’deki Öğretim Liderliği Araştırmalarının İncelenmesi” isimli araştırmada Türkiye’de öğretim liderliği konusunda yapılmış makale çalışmalarını derleyerek alanyazına genel bir bakış sunmuş, alanyazındaki eksikliklerin giderilmesi için önerilerde bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsam bakımından yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makale çalışmaları olmak üzere daha çeşitli yayını ele alması ve tarih aralığının güncel olması bakımından Cansoy ve Polatcan’ın (2017) çalışmalarından farklılık taşımaktadır. Ayrıca anahtar sözcük olarak “okul müdürü öğretimsel liderlik” kavramı tercih edilerek verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderliği konulu 2010-2020 yılları arasında ülkemizde yapılan akademik çalışmalar taranmış, analiz edilmiş, belirli başlıklar altında toplanarak öğretimsel liderlik konusunun Türkiye’deki yansımaları gözler önüne serilmiştir.

## **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Okul müdürü öğretimsel liderliği ile ilgili alanyazındaki boşlukların belirlenmesinin, konunun Türkiye’de çalışılma ve işleme sürecinin saptanması bakımından alana katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Çalışmaların bir araya getirilmesi, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği hakkında genel bir bakış sunması ve Türkiye’de konu ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi vermesi bakımından, araştırmacıların yanı sıra politika yapımcılar ve uygulayıcılar için rehber niteliğinde bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik derlemesini yapmayı amaçlayan mevcut araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretimsel liderlik araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretimsel liderlik araştırmalarının desenlerinin dağılımı nasıldır?
3. Öğretimsel liderlik araştırmalarının amaçları nelerdir?
4. Öğretimsel liderlik araştırmalarının örneklemini kimler oluşturmuştur?
5. Öğretimsel liderlik araştırmalarının bulgularının önemli sonuçları nelerdir?
6. Öğretimsel liderlik araştırmalarının sonucunda getirilen öneriler nelerdir?

## **Öğretimsel Liderlik**

Geleneksel olarak okul müdürlüğünün, yönetimsel, politik ve öğretimsel olmak üzere üç temel rol açısından kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang, 2016). Etkili okul üzerine yapılan araştırmalarda bu rollerden öğretimsel liderlik rolünün artan önemini ortaya koymaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretimsel liderlik kavramının özüne baktığımızda ise; etkili bir öğretimin öğrenci öğrenmelerinde daha etkili sonuçlara neden olacağı düşüncesinden hareketle, sınıf içi öğretiminin niteliğinin iyileştirilmesine dönük liderlik davranışları meydana getirmek olduğu görülmektedir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004).

Bir öğretim lideri olarak okul müdüründen beklentiler de bu yönde şekillenmekte, müfredatın

takibi, öğretimin etkililiğinin denetlenmesi, öğrenci başarısındaki ilerlemeyi takip etmesi, öğrenci ve öğretmenlerden yüksek başarı beklentisi içinde olması, okulda herkesin öğrenebileceği olumlu ve sağlıklı bir kültür oluşturması şeklinde sıralanmaktadır (Marks & Printy, 2003). Bazı çalışmalarda da, öğretimsel liderliğin ayırt edici bir özelliği, “okul topluluğunun tüm üyelerinin öğrenmesini teşvik etmek için kapasite geliştirme” şeklinde ifade edilmektedir (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Saphier, King ve D’Auria, 2006).

Hallinger ve Murphy (1985) öğretimsel liderliği; okullara özgü olan, öğretim süreci, eğitim programı ve akademik başarı ile ilgili etkinlikleri merkeze alan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmışlardır. Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan diğer tanımlara bakıldığında; öğretimsel liderliğin en önemli işlevinin öğretimi yönlendirmek olduğu söylenebilir. Öğretimin etkililiği açısından okul müdürleri, öğretimde yenilikçiliği teşvik etmeli, öğretimi stratejilerinin çeşitlendirilmesi açısından fırsatlar sunmalı, öğretmenlerin öğretimsel yöntemleri çeşitlendirmesi için destek olmalıdır (Behar- Horenstein, 1995). Podmostko’ a (2000) göre de öğretimsel liderlik, öğretim süreçlerine yön verme, profesyonel gelişme, veriye dayalı karar ve hesap verme ile ilişkili bir liderlik yaklaşımdır. Cheng’e (2005) göre ise öğretimsel liderlik, eğitim ve öğretimdeki yeniliklere liderlik etmeyi, mesleki gelişime önem vererek profesyonelliği desteklemeyi ifade eder.

Bu tanımlardan da yola çıkarak okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin, okulun etkililiği açısından bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da, öğretimsel liderlik okul liderlerinin, öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmak ve nihayetinde öğrenci öğrenimini ve okul etkililiğini artırmak amacıyla öğretmen öğrenimine rehberlik etmek, yönlendirmek, desteklemek ve katılmak için kasıtlı çabalara giriştiği bir süreç olarak değerlendirilmiş ve alanyazındaki araştırmalar bu doğrultuda seçilmiştir.

Alanyazında öğretim liderliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”nin, öğretim liderliği konusunda Türkiye’de geliştirilmiş ilk veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme derecesini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen anket, 5’li Likert tipinde, 50 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek; “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra Şişman “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlediği bir çalışma daha gerçekleştirmiştir (Şişman, 2016, s. 378). Bu ölçeklerin alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan ölçme araçları olduğu dikkat çekmektedir.

En yaygın uygulanan öğretimsel liderlik modeli ise, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde, okul misyonunu tanımlamayı, müfredatı ve öğretimi yönetmeyi ve olumlu bir okul öğrenme ortamı geliştirmeyi kapsayan üç boyut öne sürmüşlerdir. Bu boyutlardan “Okul Misyonunu Tanımlama”, okul topluluğunun tamamında açık, ölçülebilir, zamana dayalı okul akademik hedeflerini tanımlama ve bunlara bağlılık kazanmada müdürün rolü ile ilgilidir.

“Öğretim Programını Yönetme”; okul genelinde öğretim ve öğrenimi koordine etme, geliştirme ve izleme konusunda müdürün sorumluluğuna odaklanır. “Olumlu Bir Okul Öğrenme Ortamı Geliştirme”; müdürün sürekli iyileştirme kültürü geliştirme ve öğrenciler ve öğretmenler için yüksek standartlar ve beklentiler geliştirme sorumluluğunu ifade etmektedir (Hallinger & Wang, 2015). Türkiye’de de Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen “öğretimsel liderlik modeli” temel alınarak Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2020) tarafından “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” geliştirilmiştir.

### Yöntem

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği konusunda Türkiye’de yayımlanan bütün akademik çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, sistematik derleme deseni tercih edilmiştir. Higgins ve Green (2011) sistematik derlemeyi, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde toplanarak sentezlenmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Sistematik derlemenin temel özellikleri ise; belirli bir ölçüt çerçevesinde seçilen bütün çalışmaların incelenmesi, belirli bir yöntemin benimsenmesi, açık ve net amaçlarının ve buna bağlı olarak dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerinin olması, bulguların sistematik bir biçimde sentez edilip sunulması

şeklinde sıralanmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Akademik ve Türk Eğitim Endeksi veri tabanlarında dizinlenen okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile ilgili araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek ve güncel yayınlarla çalışabilmek için amaçlı örnekleme alma yoluna gidilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık olan 52 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi ve 26 makale olmak üzere toplam 81 çalışma oluşturmaktadır. Örnekleme grubunun Türkiye ile sınırlanması, makaleler için hakemli dergilerde yayınlanmış olması belirlenen diğer ölçütlerdir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna dâhil edilmiştir. Tezlerden üretilen makalelerde ise temel araştırmanın tezler olması nedeniyle, tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Konulu Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım türleri, yayım yılları, yazar adları, örnekleme bilgileri, uygulandığı eğitim kademesi, araştırma yöntemleri, çalışma konu alanları ve değişken türü, veri toplama araçları, araştırma amaçları, sonuçları ve önerileri tablo şeklinde yer almaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yönelik “öğretimsel liderlik” anahtar sözcüğü ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Akademik ve Türk Eğitim Endeksi veri tabanlarında alanyazın taraması yapılarak 55 adet tez çalışması ve 26 adet makaleye ulaşılmıştır. Erişime açık olan, tam metin olan ve çalışmasının temel öğelerinden biri veya tamamı öğretimsel liderlik olanlar dahil edilip diğer çalışmalar kapsam dışı bırakılarak, belirlenen dahil etme/çıkarma kriterlerine göre veriler toplanmıştır. 2 adet tez çalışması ve 5 adet makale erişime kapalı olduğundan, 1 adet tez çalışması ve 4 adet makale tam metin olmadığı veya tam metin olup ilgisiz olduğu için araştırmaya dâhil edilmeyerek kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar hazırlanan yayım tarama formunda “yüksek lisans tezleri”, “doktora tezleri” ve “makaleler” olmak üzere gruplanmış ve bu gruplar da kendi içlerinde yıllara göre sıralanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar için son tarih 15 Aralık 2020’dir. Örnekleme grubunun Türkiye ile sınırlanması, makaleler için hakemli dergilerde yayınlanmış olması ve çalışmaların okul müdürlerinin öğretimsel liderliği konusuna özgü olması belirlenen diğer ölçütlerdir.

### **Uygulama Süreci**

Yürütülen çalışmada toplanan verilere betimsel içerik analizi yöntemi uygulanarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu veya disipline ilişkin araştırmaların genel eğilimleri ve sonuçlarını ana hatları ile ortaya çıkarmak adına yapılan sistematik derleme yöntemidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Verilerin analizinde bulgular kullanılma sıklığı (f) ile ifade edilmiştir. Bunun için tüm dokümanlar eş zamanlı taranarak üzerinde durulan değişkene göre tablolaştırılmış, tek tek sayılarak kullanılma sıklığına erişilmiştir. Veri elde etmek için yapılan aramalar, anahtar kelimeler ve belirlenen ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Birçok veri tabanından faydalandığı için tekrarlı yayınlar veri setine dâhil edilmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler tablolara işlenerek analizler yapılmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde başlıklar ve tablolar halinde sunulmuştur.

### **Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı**

Mevcut araştırmada incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretimsel liderlik konusunun yüksek lisans tezlerinde daha çok çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca doktora tezlerinde de az olmasına rağmen son yıllarda öğretimsel liderlik konusunun ele alındığı dikkat çekmektedir. Tez olarak çalışılan araştırmalardan

oluşturulan makalelerin örnekleme alınmamasına ve sadece TR dizin dergilerde yayımlanan makalelerin örnekleme alınmasına rağmen öğretimsel liderlik kavramının makale çalışmalarında tez çalışmalarının yarısı kadar araştırma konusu olarak seçildiği görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında ilk yıllara oranla artış olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı**

Araştırma Yılları	Yüksek Lisans Tezi <i>f</i>	Doktora Tezi <i>f</i>	Makale <i>f</i>
2010	5	0	0
2011	3	0	0
2012	0	0	3
2013	7	0	4
2014	7	0	7
2015	3	0	3
2016	4	1	3
2017	5	1	1
2018	6	0	3
2019	8	0	0
2020	4	1	2
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>3</b>	<b>26</b>

### Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Desenlerine Göre Dağılımı

Tablo 2’de görüldüğü gibi mevcut araştırmada incelenen çalışmaların çoğunluğunda nicel yöntemler kullanılmıştır ( $f=61$ ). Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarla karşılaştırıldığında nitel ve karma yöntemle yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür ( $f=20$ ). Diğer taraftan nicel araştırmalarda, betimsel tarama (survey) ( $f=31$ ) ve ilişkisel tarama ( $f=30$ ) desenleri benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda ise durum çalışmasına ağırlık verildiği anlaşılmıştır ( $f=11$ ). Meta analiz çalışmalarının sayısı az olmasına rağmen ( $f=3$ ), öğretimsel liderlik konusunda bu desende araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Son olarak nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırmalara baktığımızda, çok fazla tercih edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır ( $f=6$ ). Başka bir ifadeyle, “Öğretimsel Liderlik” konusundaki çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiği, karma çalışmalara az sayıda yer verildiği ifade edilebilir.

**Tablo 2. Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı**

Yöntem	Desen	<i>f</i>
Nicel	İlişkisel	30
	Tarama	31
Nitel	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	11
	Meta-analiz	3
Karma	(Nicel ve Nitel) Anket, Görüşme	6
<b>Toplam</b>		<b>81</b>

### Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Amaçlarına Göre Dağılımı

**Tablo 3. Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı**

Araştırma amaçları	f
Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerini ortaya koymak	34
Öğretimsel liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemek	33
Öğretimsel liderliğin okul etkililiği ve öğrenci başarısına etkisini incelemek	6
Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sınırlayan etmenleri belirlemek	3
Öğretimsel liderlik konusunda ölçek geliştirme	1
Öğretimsel liderliğin nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak	4
<b>Toplam</b>	<b>81</b>

Tablo 3'e bakıldığında öğretimsel liderlik konusunda yapılan araştırmaların iki temel amaç doğrultusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerini belirlemek (f=34) ve öğretimsel liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaktır (f=33). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelendiği çalışmalarda; öğretmenlere ve okul yöneticilerine göre okul müdürlerinin öğretimsel davranışlarına ve özelliklerine ilişkin algıları ve bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi okul türü ve sosyo-ekonomik çevre) bakımından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmak amaçlanmıştır (f=34). Öğretimsel liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardaki değişkenlerin ise; örgüt iklimi, örgütsel sağlık, örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, kuşaklararası iklim, örgütsel sinizm, okul iklimi, okul kültürü, öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterlik, akademik iyimserlik, öğretmen motivasyonu, pozitif psikolojik sermaye, mesleki tükenmişlik, okul müdürlerinin duygusal zeka yeterlikleri, çatışma çözme, mizah tarzları, iş tatmini, ve liderlik stillerinden oluşmaktadır (f=33). Öğretimsel liderliğin, okul etkililiği ve öğrenci başarısına etkisini amaçlayan araştırmalarında bulunması (f=6), okul çıktılarında öğretimsel liderliğin rolünün ele alındığını göstermektedir. Öğretimsel liderlik konusunda ölçek geliştirme çalışmalarının ise çok az olduğu dikkat çekmektedir (f=1). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderliğin nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların ise nitel desende tasarlanmış çalışmalar olduğu ve bu amaç doğrultusunda az sayıda çalışma (f=4) yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere araştırmalarda okul yöneticilerinin ne düzeyde öğretimsel lider olduklarına yoğunlaşılmıştır (f=34). Fakat son yıllarda yapılan ilişkisel tarama araştırmalarıyla öğretimsel liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulmaya çalışıldığı ve ikinci en çok ağırlık verilen amaç olduğu anlaşılmaktadır (f=33). Öğretimsel liderlik rollerini sınırlayan etmenler üzerinde ise çok az odaklanıldığı görülmektedir (f=3).

### Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Örneklemlerine Göre Dağılımı

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme alınan çalışma grubuna göre çalışmaların sırasıyla öğretmenler (f=59), okul müdürü ve öğretmenler (f=13), okul müdürleri (f=8), öğretmen ve öğrenci (f=1) üzerinde uygulandığı görülmüştür. Bu bulgu, araştırmaların öğretmen algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel lider olup olmadıklarını incelemeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Örneklem büyüklüğünün ise 101-500 örneklem arasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır (f=47). En çok örnekleme alınan okul basamağının da ilköğretim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (f=48).

**Tablo 4. Araştırmaların Örneklemlerine Göre Dağılımı**

<b>Örneklem Grubu</b>	<b>f</b>
Okul müdürü	8
Okul müdürü ve öğretmen	13
Öğretmen	59
Öğretmen ve Öğrenci	1
<b>Örneklem Büyüklüğü</b>	
<100	14
101-499	47
>500	20
<b>Okul Basamağı</b>	
Okulöncesi	3
İlköğretim	48
İlköğretim ve Ortaöğretim	18
Ortaöğretim	11
Halk eğitim	1
<b>Toplam</b>	<b>81</b>

### Öğretimsel Liderlik Araştırmalarında Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Tablo 5’te yer alan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Şişman (2004) tarafından geliştirilen okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (f=34) ölçeğinin yapılan çalışmalarda en çok kullanılan ölçme aracı olduğu görülmektedir. Şişman tarafından diğer yıllar atf gösterilerek kullanılan ölçeklerin toplam sayısına bakıldığında da (f=21) araştırmacılar tarafından Şişman’ın geliştirmiş olduğu ölçeklerin, öğretimsel liderlik konusunda en çok tercih edilen ölçme aracı olduğu bulgusu ortaya çıkmaktadır. Şişman tarafından geliştirilen ölçme araçları dışında araştırmacılar tarafından geliştirilen (f=2), Tanrıoğen (2000) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Envanteri” (f=2), İbrahim (1985) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Tanımlama Ölçeği” (f=2), Gümüseli (1996) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sınırlayan Etkenler Anketi” (f=1), Çakıcı (2010) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği” (f=2), Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” (f=2) ve Higginson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği” (f=1) olmak üzere çeşitli ölçme araçlarının çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür.

**Tablo 5. Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları**

<b>Kullanılan ölçme araçları</b>	<b>f</b>
Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği (Şişman, 1996)	6
Öğretim liderliği ölçeği (Şişman, 2002)	5
Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği (Şişman, 2004)	34
Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ölçeği (Şişman, 2012)	7
Öğretim liderliği davranışları ölçeği (Şişman, 2016)	2
Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Hallinger, 1983)	1
Araştırmacılar tarafından geliştirilenler	2
Öğretimsel liderlik envanteri (Tanrıoğen, 2000)	2
Öğretim liderliği davranışları tanımlama ölçeği (İbrahim, 1985)	2
Öğretim liderliği anketi (Gümüseli, 1996)	2
Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sınırlayan Etkenler Anketi (Gümüseli, 1996)	1
Okul yöneticilerinin öğretim liderliği gerçekleştirme düzeyi (Çakıcı, 2010)	2
Öğretimsel liderlik ölçeği (Şahin, 2011)	2
Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği (Higginson, 2011)	1

### Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Sonuçlarına Göre Dağılımı

Tablo 6 incelendiğinde öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla çok sayıda bireysel ve örgütsel değişkenle pozitif yönlü anlamlı

ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretimsel liderliğin en çok pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu örgütsel değişkenin örgütsel bağlılık olduğu (f=8) dikkat çekmektedir. En çok pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu bireysel değişkenin de öğretmen motivasyonu olduğu görülmektedir (f=4). Ayrıca öğretimsel liderliğin, etkili okul (f=3) ve öğrenci başarısı (f=1) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkisini ortaya koyan araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 6.** *Öğretim liderliği ile ilişkili örgütsel ve bireysel değişkenlerin dağılımı*

<b>İlişki</b>	<b>İlişkini Yönü</b>	<b>f</b>
ÖL Öğretmen özyeterliliği ve kolektif yeterliliği yordar.	Pozitif	1
ÖL öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını yordar.	Pozitif	1
ÖL öğretmen motivasyonunu yordar.	Pozitif	4
ÖL öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını yordar.	Pozitif	1
ÖL iş tatmini ile ilişkilidir.	Pozitif	2
ÖL öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkilidir.	Pozitif	1
Okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile ilişkilidir.	Pozitif	2
ÖL vizyoner liderlik ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL mesleki tükenmişlikle ilişkilidir	Negatif	1
ÖL okul müdürlerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL yöneticilerin zaman kullanımı davranışları ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL etkili okul düzeyi ile ilişkilidir.	Pozitif	3
ÖL öğrenci başarısı ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL örgütsel mutluluk ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL kurumsal itibar algısı ile ilişkilidir.	Pozitif	1
ÖL Okul iklimini yordar.	Pozitif	3
ÖL Örgütsel bağlılığı yordar.	Pozitif	8
ÖL örgütsel sinizmi yordar.	Negatif	1
ÖL Örgütsel vatandaşlığı yordar.	Pozitif	1
ÖL Örgüt sağlığını yordar.	Pozitif	1
ÖL mizah tarzı ile ilişkilidir.	Pozitif	1

### **Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Önerilerine Göre Dağılımı**

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmalarda öğretimsel liderlik ile ilgili uygulamaya yönelik öneri olarak okul yöneticilerine öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim verilmesi önerilerinin yoğun olduğu görülmüştür (f=63). Bunun yanısıra okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine destek sunacak etkinlikler düzenlemeleri ve imkanlar sunmaları (f=48) en çok değinilen ikinci öneri olarak görülmektedir. Müdürlerin öğretimsel liderlik ile ilgili eğitim alarak güçlendirilmesi gerektiği (f=26) ile lisansüstü eğitim almaları (f=32) önerileri ise araştırmacıların sıklıkla vurguladıkları öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin atanmasında bir ölçüt olması gerektiği (f=27) ve okul müdürlüğünün bir meslek haline getirilmesi (f=17) yönündeki önerilerde, araştırmacıların öğretimsel liderliği okul müdürlerinin sahip olması gereken bir liderlik özelliği olarak gördüklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

**Tablo 7.** *Uygulayıcılara Yönelik Önerilerin Dağılımı*

<b>Öneriler</b>	<b>f</b>
Okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi	63
Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine destek sunacak etkinlikler düzenlemeleri ve imkanlar sunmaları	48
Okul müdürlerinin lisansüstü eğitim yapması	32
Okul müdürlerinin atanmasında öğretimsel liderliği kapsayacak şekilde ölçütler geliştirilmesi	27
Okul müdürlerinin eğitim programları aracılığı ile öğretimsel liderlik davranışları açısından güçlendirilmeleri	26
Okul müdürlerinin iş yükünü azaltmaya yönelik idari düzenlemeler	18
Okul müdürlüğünün meslek haline getirilmesi	17
Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri	7

Okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini gözlemlemesi 3

Tablo 8 incelendiğinde ise öğretimsel liderlik araştırmalarının araştırmacılara yönelik önerilerinin yer aldığı bulgular görülmektedir. Araştırma önerileri incelendiğinde en çok farklı okul türü ve kademesinde (f=68) ve öğrenci, veli gibi farklı paydaşların görüşleri incelenerek benzer araştırmaların yapılabilceği önerisi (f=62) getirildiği dikkat çekmektedir. Nitel çalışmalarla derinlemesine bilgi toplanarak öğretimsel liderliğin araştırılması yönündeki önerilerde incelenen araştırmaların yarısından fazlasında görülmektedir (f=47). Ayrıca öğretimsel liderliğin akademik başarıya etkisi olup olmadığının incelenmesi (f=5) önerisi de diğer son yıllarda öğretimsel liderlik ile okul etkiliği arasındaki ilişkiyi incelemek isteyen araştırmacılar açısından önemli görülebilir.

**Tablo 8 . Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Dağılımı**

Öneriler	f
Farklı okul türü ve kademelerinde inceleme	68
Farklı paydaşların görüşlerinin inceleme	62
Nitel ve karma çalışmalar yapılması (açıklayıcı biçimde)	47
Bireysel ya da örgütsel değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi	18
Sosyo-ekonomik farklı okul düzeylerine göre incelenmesi	12
Resmi ve özel okul karşılaştırılmasının yapılması	8
Akademik başarıya etkisi olup olmadığının incelenmesi	5
Örgütsel çıktılar arasındaki ilişkilere yönelik meta-analiz çalışmalar yapma	2
Öğretimsel liderliğe yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi	2

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan araştırmalar derlenerek, akademik çalışmalarda yaklaşım ve alanyazındaki konu ile ilgili yönelimler hakkında genel bilgiler açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, eğitim yönetimi alanında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin çalışmaların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında son on yılda özellikle okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri sayısında artış olduğu sonucuna ulaşılabılır. Makale sayılarında ise aynı oranda artış gözlemlenmemiştir. Bu durum mevcut araştırmaların öğretimsel liderliği Türkiye’de TR dizin dergilerde yayınlanma sınırlılığı ile ilişkili olabilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde özellikle son yıllarda uluslararası ve yabancı dilde yayın yapan dergilerde okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Bellibaş vd., 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Kıranlı Güngör ve Aydın, 2019). Bu durumun da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin alanyazında artan önemi sonucunu desteklediği düşünülebilir.

Mevcut araştırmaların incelenen çalışmaların desenlerine ilişkin bulgusu ise öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle ve tarama (survey) deseninde yapıldığını göstermektedir. Örgütsel ve bireysel değişkenlerle öğretimsel liderliğin ilişkisini inceleyen çalışmalarda hemen hemen aynı orandadır. Bu sonuç Cansoy ve Polatcan’ın (2017) yapmış oldukları çalışmayı desteklemektedir. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmaları ise sayıca az olmalarına rağmen, öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmaları ele alarak değişkenlerin etki büyüklüklerini belirlemeleri ve öğretimsel liderliğin önemini ortaya koymasından önemli görülebilir (Kış ve Konan, 2014; Özdoğru ve Güçlü, 2020). Nitel ve karma yöntemle yapılan araştırmaların yetersiz düzeyde olduğu ise, bulgulardan yola çıkarak ulaşılabileceğimiz diğer bir sonuçtur. Nitekim alanyazında eğitim alanında yapılan sistematik derleme çalışmalarına bakıldığında benzer şekilde nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir (Cevher ve Yıldırım, 2020; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017).

Mevcut araştırmaların bir diğer bulgusu olan araştırma amaçlarına yönelik bulgulardan elde edilen verilere göre “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerini ortaya koymak” en çok ele alınan amaç olduğu görülmektedir. “Öğretimsel liderliğin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemek” ise en çok ele alınan diğer bir amaç olarak tespit



edilmiştir. Bu da araştırma yöntemlerinde neden ilişkisel ve tarama desenlerinin daha çok tercih edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Derinlemesine bilgi toplamayı, olgu ve durumları incelemeyi amaçlayan araştırmaların sayısı ise alandaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Nitekim alanyazında bazı çalışmalar öğretimsel liderliğin farklı amaçlar doğrultusunda ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kıranlı Güngör ve Aydın, 2019).

Ayrıca mevcut çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile ilgili incelenen araştırmalarda çalışma gruplarının genellikle öğretmenlerden oluştuğu ve örneklem büyüklüğünün 100-500 kişi arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin daha kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bazı araştırmalarda veli ve öğrenci gibi diğer paydaşlarında örneklem olarak belirlenebileceği önerilirken (Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Şişman, 2016), sadece bir çalışmanın (Akyol, Akar Vural ve Gündoğdu, 2017) örnekleminde öğrenciler yer almaktadır. Diğer taraftan öğretimsel liderlik ile ilgili verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak en çok anketlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar arasında Şişman'ın (2004) geliştirmiş olduğu ölçeğin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Şişman'ın ölçeğinin yoğun bir şekilde kullanılmasının nedenleri; araştırmaların çoğunda kullanılmış olması, kültürel olarak Türkiye'de geliştirildiği için uygun olması, son yıllarda öğretimsel liderlik ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte ölçek geliştirilmemiş olarak sayılabilir. Fakat Kıranlı Güngör ve Aydın (2019) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda aynı ölçeklerin kullanılmasının geçerlilik ve güvenilirlik açısından çeşitliliği engellediği ve aynı veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma tekrarları yerine ilgili ölçeğin geliştirildiği araştırma çalışmalarına odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmaların yayılımı hakkında bilgi verdiği (Cevher ve Yıldırım, 2020) düşünülerek, öğretimsel liderliğin araştırmalarda hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği incelenmiştir. Bütün yayın türlerinde "öğretimsel liderlik" değişkeni ile en fazla kullanılan değişken "örgütsel bağlılık" değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderliğin ilişkisi pozitif yönde ve anlamlı olarak görüldüğü bireysel ve örgütsel değişkenlere bakıldığında, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin okul etkiliği ve okuldaki öğretimin kalitesi açısından çok önemli olduğu düşünülebilir. Nitekim incelenen çalışmaların bazılarında öğretimsel liderliğin, okul çıktısı olarak öğrenci başarısında ve okulun etkililiğinde önemli olduğu belirtilmektedir (Can, 2014; Özdoğru ve Güçlü, 2020).

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, öğretimsel liderlik ile ilgili incelenen çalışmalarda uygulayıcılara yönelik sıklıkla yapılan önerilerin de; okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine destek sunacak etkinlikler düzenlemeleri ve imkanlar sunmaları, okul müdürlerinin lisansüstü eğitim yapması ve okul müdürlerinin atanmasında öğretimsel liderliği kapsayacak şekilde ölçütler geliştirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretimsel liderliğin araştırmacılar tarafından eğitim ile kazanılabilecek bir liderlik yeterliği olarak görüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırmacılara yönelik yapılan önerilerde ise sıklıkla öğretimsel liderlik ile ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ağırlıklı olarak farklı okul türü ve basamaklarının incelenmesi gerektiği ve farklı örneklem grupları ile araştırılabileceği yönünde önerilere yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaların önerilerine yönelik dikkat çeken diğer bir bulgu ise nitel ve karma desende araştırmaların yapılması gerektiği yönündeki önerilerdir. Araştırmaların hemen hemen yarısında böyle bir önerinin getirilmesi, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği konusunun daha detaylı ve derinlemesine incelenebilmesi için araştırma yöntem çeşitliliğine ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç alanyazında bazı araştırma sonuçlarını da desteklemektedir (Cansoy ve Polatcan, 2019; Kıranlı Güngör ve Aydın, 2019).

Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'de okul müdürlerinin yaptığı öğretimsel liderlik araştırmalarında çoğunlukla aynı ölçeklerle benzer yöntemlerin kullanıldığı, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılan önerilerde de benzer konulara değinildiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan bu yönde yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırma bulguları, bundan sonra öğretimsel liderliğe ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara alanyazındaki boşluğu görme ve çalışmalarını buna göre planlama imkanı sunabilir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine yönelik yapılacak araştırmalarda örneklem ile okul tür ve kademelerinde çeşitliliğe gidilmesi, veri toplama araçlarında çeşitliliğin sağlanması, öğretimsel liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi, okul gelişimi ve öğrenci başarısı gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve öğretimsel

liderliğe yönelik kuramsal çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Bunların yanında öğretimsel liderliğe yönelik nitel ve karma yöntemde daha fazla araştırma yapılması ve ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

#### Kaynakça

- Akyol, B., Akar Vural, R. & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 291-311.
- Behar-Horenstein, L. S. (1995). Promoting effective school leadership: a changeoriented model for the preparation of principals. *Peabody Journal of Education*. 70(3), 18-40.
- Bellibaş, Ş. M., Bulut, O., Hallinger, P. & Wang, C. (2020). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75 (115-133).
- Bellibaş, Ş. M. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. Beycioğlu, K., Özer, N. ve Kondakçı, Y. (Ed.), *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları* (s. 507). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, S., & Arslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 151-174.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2014). *Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2017). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (1), 276 – 291.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2020). *Fark Yaratan Başarılı Okul Müdürleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, A.Y. & Yıldırım, S. (2020). Investigation of academic studies on learning styles: systematic review. HAYEF: *Journal of Education*, 17(1); 20-50.
- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization*. Springer, Dordrecht.
- Çakıcı, E. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çalık, T. & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Gümüş, S., Bellibaş, S. M., Esen, M. & Gümüş, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–2, DOI: 10.1177/1741143216659296
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *Instructional leadership behaviours of elementary school principals in Istanbul province*. In Proceedings of the III. National Educational Sciences Congress. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying

- and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <http://eric.ed.gov/?id=EJ91476>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-2
- Hallinger, P., P. Piyaman, & P. Viseshsiri. (2017). "Assessing the Effects of Learning-centered Leadership on Teacher Professional Learning in Thailand." *Teaching and Teacher Education* 67, 464–476. doi:10.1016/j.tate.2017.07.008
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/> sayfasından erişilmiştir.
- İbrahim, A. S. (1985). *Instructional leadership behaviors of high school principals, department heads and other administrative staff as perceived by teachers and principals (effective schools)*. Doktora Tezi. The Florida State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1985. 8605770.
- Karacabey, F. M., Bellibaş, Ş. M. & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kıranlı Güngör, S., & Aydın, G. (2019). The evaluation of instructional leadership researches between 2002 and 2017 in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 49-62. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.49
- Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17. doi: 10.12738/estp.2014.6.2307
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, Ç. A. & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7). doi: 10.29129/inujse.317712
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671–706.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4). doi: 10.1177/0013161X18769048
- Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. doi:10.1108/JEA-02-2016-0015
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Özdoğru, M. & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 88-103.
- Podmostko, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. school leadership for the 21st century initiative. A Report of the Task Force on the Principalship. Institute for Educational Leadership, Washington. <http://www.iel.org/publications/21st-century-schoolleadership.html> sayfasından erişilmiştir.
- Saphier, J., King, M., & D'Auria, J. (2006). Three strands form strong school leadership. *Journal of Staff Development*, 27, 51–57.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928

- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 1920-1927.

## Değişen dŸnyada yeni bir ebeveynlik yaklaşımı: Helikopter ebeveynlik

Melih Burak Ŗzdemir<sup>1</sup>

**Ŗzet:** Yaşanan ekonomik, sosyal, politik, duygusal, teknolojik pek çok etken ebeveynlerin çocuklarına karşı yaklaşımlarını da değiştirebilmekte ve doğal olarak yeni ebeveynlik stillerini ortaya çıkarabilmektedir. 'Helikopter Ebeveynlik yaklaşımının ocuklar Ÿzerindeki etkileri ve bilinen ebeveyn tutumlarının Ŗtesinde Ÿlkemizde yeni yeni tartişılıyor olmasından ŖtŸrŸ kavram literatŸr çerçevesinde ele alınmış ve konuyla ilgili genel bir ereve çizilmeye çalışılmıştır. Çocukların problemleri ebeveynleri tarafından özŸldŸğŸnde çocuklar kendi problemlerini çözecek ŖzgŸven ve yeterliliği geliştirmeyebilirler. Başarısızlık yaşamın normal akışı içinde kaçınılmaz bir durumdur ancak başarısızlıktan başarı çıkarmayı çocuklar kendileri Ŗğrenebilir. Bu durumu avantaja çevirerek aslında neyi yanlış yaptıklarını kendileri çok daha iyi fark edebilirler. LiteratŸr tarandığında birkaç çalışma hariç helikopter ebeveynliğin uzun vadede çocuklara zarar verdiği yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Helikopter ebeveynlik, ebeveynlik yaklaşımı, ocuk.*

## A new parent approach in changing world helicopter parenting

**Abstract:** Many economic, social, political, emotional, and technological factors are changing parents' attitudes toward their children and naturally leading to new parenting styles. Since "Helicopter Parenting" has recently been discussed in our country beyond its impact on children and known parental attitudes, the concept was discussed in the context of the literature and an attempt was made to draw a general framework on the topic. When children's problems are solved by their parents, children may not develop the confidence and competence to solve their own problems. Failure is inevitable in the normal course of life, but children can learn for themselves to make success out of failure. They can use this to their advantage and recognize for themselves what they actually did wrong. A review of the literature shows that helicopter parenting harms children in the long run.

**Keywords:** *Helicopter parenting, parenting approach, child.*

**Başuru/Submitted**  
20 Nis / Apr 2023  
**Kabul/Accepted**  
24 May / May 2023  
**Yayın/Published**  
31 May/May 2023

**DOI:**  
10.59320/alanyazin.1286311

İnceleme Makalesi  
Review Article

*Alanyazın Eğitim  
Bilimleri Eleştirel  
İnceleme  
Dergisi*  
CRES Journal  
Critical Reviews in  
Educational Sciences  
2023, 4/1, 21-31.

Ŗzdemir, M.,B. (2023).  
Değişen dŸnyada yeni bir  
ebeveynlik yaklaşımı:  
Helikopter ebeveynlik,  
*Alanyazın*, 4(1),21-31

ŖncŸ Okul YŖneticileri  
Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> MEB, mlhbrk52@hotmail.com ORCID.0000-0001-7016-0745

## Giriş

İnsanın doğumuyla başlayan yaşam mücadelesinde ve yetişmesinde aile, okul ve yaşadığı çevre oldukça önemlidir. Bu üç yaşam ekseninde birey gelişmekte, yaşamı ve kişiliği şekil almaktadır. Bu dönemde çocuğun doğduğu ve yetiştiği aile ortamı ve ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken ortaya koydukları tutumları oldukça önemlidir (Arslan ve Kırıl, 2022). Çocukların ebeveynlerinden gördüğü yaklaşım şekillerinin onların kişilikleri, benlik algıları ve çevrelerindeki diğer bireylerle olan ilişkileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Ebeveynler tutum ve davranışlarıyla çocuklarını duyarlı, ilgili, sorumlu, mutlu ya da kaygısız, sorumsuz ve mutsuz bireyler haline getirebilmektedir. Çocuklar, ailelerinden öğrendiklerini sosyal yaşamları içerisinde diğer bireylere yansıtabileceklerinden sağlıklı bireyler ve sağlıklı nesiller yetiştirilmesinde ebeveynlere sorumluluklar düşmektedir (Betül, 2007). Aile içerisinde çocuğa karşı gösterilen yaklaşımlar gerek aile yapısı gerekse de çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça önemlidir (Kaya vd., 2012). Doğduğu günden itibaren çocuğun kişiliği öncelikle ailesi, okulu ve yaşadığı çevre tarafından şekillenmektedir. Kişiliğin temellerinin yaşamın ilk 5-6 yılında ailede atıldığı düşünüldüğünde, çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde sosyal çevre olarak en etkili alan aile ortamıdır. Kişiliğin gelişiminde birinci derece sorumluluğun ebeveynlere ait olduğu düşünüldüğünde ebeveyn tutum ve davranışlarının çocukların kişiliklerinin şekillenmesinde önemli bir unsur olduğu söylenebilir (Kaya, 1997).

Ebeveynlik, sağlıklı çocuk yetiştirmede önemli role sahiptir. Her bireyin kişiliği çocukluk döneminde şekillenmektedir. Bu evrede çocukların rol model aldıkları en önemli kişiler ebeveynleridir. Ebeveynlerin çocuklarına olan tutumları, çocuklarının ruhsal ve kişisel gelişimleri üzerinde oldukça önemlidir (Checa vd., 2017). Çocukların yaşamlarına yön verecek olması sebebiyle önem arz eden ebeveyn tutumları, devamlı ve sistemli şekilde uygulandıkları davranış kalıplarına göre sınıflandırılır. Bu tutumlar çocukların yaşamlarına pozitif yönde faydalar sağlayacağı, mutlu ve kendisine yeten bireylerin oluşumuna zemin hazırlayacağı gibi tam zıttı durumların kaynağı da olabilmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016).

Kişiliğin öznel yanını ve esasını oluşturan benlik, bireyin kendi kişiliğine dönük kanılarının toplamı, kendini tanıma ve değerlendirme şeklidir. Benlik, insanın kendi kişilik özellikleri, hedef ve beklentileri, yetenekleri, değer yargıları ve inançlarından oluşur (Enç, 1980). Benlik, çocuğun kendini diğerlerinden ilk ayırmaya başladığı 2 yaş civarında gelişmeye başlar, 20'li yaşlara doğru iyice netlik kazanır ve bireyin yaşamı boyunca da gelişmeye devam eder. Ebeveyn tutumlarının çocukların benlik kavramları üzerinde, genel manada ise kişilikleri üzerinde etkisinden sıkça söz edilir (Kaya, 1997). Çocuk ebeveynleri ile olumlu bir ilişki kurabilmişse yeteneklerini tanır, geliştirir ve kendisiyle ilgili pozitif kanaatlere varabilir. İlişki olumsuz olursa çocuk devamlı engelleneceği için yeterli bir benlik gelişimine sahip olamayabileceği söylenebilir (Ersanlı, 1991). Gençler için bağımsız bir benlik duygusu geliştirmek oldukça önemlidir. Bu nedenle kendi yeteneklerini test etmeleri ve dünyayı kendi başlarına keşfetmeleri önemlidir. Davranışlarının sonuçlarıyla nasıl yüzleşeceklerini ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarını da öğrenmeleri gerekir. Aşırı korumacı ve kontrol edici ebeveynler, gençlerin yetişkin olarak gelişimlerine destek olacak temel becerilerin oluşması noktasında tutumları ile bu duruma set çekebilirler (What is helicopter parenting, 2022).

Günümüzde dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, politik, duygusal, teknolojik pek çok etken ebeveynlerin çocuklarına karşı yaklaşımlarını da değiştirmekte, doğal olarak yeni ebeveynlik stillerini de ortaya çıkarmaktadır. Çocuklarla El Ele Ebeveynlik (temel duygu çocuğun ebeveynlerinden en az biriyle iyi iletişim ve etkileşim halinde olması hali), İnatlaşmadan Ebeveynlik (ebeveynlerin, çocuklarıyla çatışmaya girmeden uyum içinde olabilmesi), Doğal Ebeveynlik (çocuğun yapması gerekenleri kendi iradesi ile yapması, çocuğun zorlanmaması), Pozitif Ebeveynlik (çocuğun yaptığı şeyin ebeveynleri tarafından neden hoş karşılanmadığını bilmek istemesi gibi 'neden' sorusunun önemli olduğu ebeveynlik yaklaşımı) (Dönmez, 2019) yeni nesil ebeveynlik stillerine örnek olarak gösterilebilir. Bunlardan biri de Helikopter Ebeveynlik stildir. Ülkemizde Helikopter Ebeveyn tutumları ile ilgili yapılan ilk çalışma Yılmaz (2019) çalışmasıdır. Yılmaz'a (2020) göre magazin basınında konu zaman zaman ele alınmış olsa da konunun ele alındığı ortam, içerik ve yöntem bilimsellikten oldukça uzaktır. Ayrıca konuyu ele alanlar da akademik bir kimliğe ya da öz geçmişe sahip bireyler değildir Ebeveyn tutumlarının benlik kavramı ve genel manada kişilik üzerindeki etkileri dikkate alındığında kavramın üzerinde durulmasının ve ülkemizde yeni yeni tartışılıyor olmasından ötürü gündemde tutulmasının önemli olduğu inancıyla böyle bir çalışma yapılmıştır. Yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalar bu ebeveynlik kavramının ve bu ebeveynlik stiline negatif

sonuçlarını ciddi şekilde ortaya koymaktadır.

### Helikopter Ebeveynliğin Tarihçesi

'Helikopter Ebeveynlik' çocuklarının yaşamlarına aşırı derecede dahil olan ebeveynleri tanımlar. Bu ebeveynler yakınlarda uçan ve ilk sorun belirtisinde yardım etmek için aşağıya inen ebeveynleri tarif eder. Bu ifade ilk olarak 1969'da Dr. Haim G. Ginott'un 'Ebeveyn ve Genç Arasında' adlı kitabında ortaya konmuştur (What is helicopter parenting, 2022). Bu ebeveynler çocuklarının üzerine gereğinden fazla eğilen, çok fazla dikkat gösteren, onlar adına kararlar alan ve devamlı iletişim ve yakınlık kurmaya çalışan ebeveynler olarak tarif edilir (Rainey, 2006). Helikopter ebeveynlik kavramı için 1990'da çocuk gelişimi araştırmacıları Foster Cline ve Jim Fay 'Parenting With Love and Logic' isimli kitaplarında 'sorun çıktığında ebeveynler sorunları çözüyor ve çocuklarını kurtarıyor' demişlerdir. Ayrıca bu ebeveynlerin, çocukları için herhangi bir sorun ya da hayal kırıklığıyla yüzleşmek zorunda kalmayacakları mükemmel bir dünya yaratma arzusu içinde olduklarını da ifade etmişlerdir (Lascale, 2019). Hatta, Cline ve Fay 1990'larda bu ebeveynlik kavramını, çocuklarının yaşamlarının her anında takıntılı sayılabilecek oranda aşırı planlayıcı, ilgili, koruyucu ve mükemmelliyetçi ebeveyn tutumu olarak tanımlamışlardır (Lee ve Kang, 2018). 2000'lerin başından itibaren de helikopter ebeveynlik bu çeşit çocuk yetiştirme tarzının bir ifade şekli olmuştur (What is helicopter parenting, 2022).

### Kuramsal Açından Ebeveynlik Kavramı

Psikodinamik modele göre gelişimin esas belirleyicisi olarak yalnızca biyolojik değil toplumsal beklentiler arasında yaşanan çatışmaların da olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakış açısında ebeveyn çocuk ilişkisinde duygusal ilişkiler bir aileden başka bir aileye göre farklılaşabilmektedir (Dursun Çirci, 2021). Davranışçı modelde ise davranışın tutumdan daha önemli olduğuna vurgu yapılır. Çocuğun gelişiminde yaşanan bireysel değişimlerin içerisinde bulunduğu öğrenme ortamındaki farklılıkları yansıttığı düşünüldüğünden, davranışçı bakış açısına göre ebeveyn tutumları bu anlamda önemlidir (Darling ve Steinberg, 1993). Bağlanma kuramına göre ise ebeveyni ile güvenli bir bağ oluşturan çocuk, olumlu sosyal ilişkiler kurabilmektedir. Kurulan bu güvenli bağ çocukların toplumdaki beklentilerine yansımakta, ailesinden gördüğü ilgi ve duyarlılığı ilişki halinde olduğu diğer bireylere de yansıtmakta, öz değer ve öz yeterlik duygularını geliştirmektedir. Hümanistik yaklaşıma göre ise birey kendini güçlü yapacak ve öz algısını güçlendirecek birtakım beceri ve kaynaklarla dünyaya gelir. Bu yaklaşımda amaç bireyin bu beceri ve kaynaklarını kendisi için doğru olan noktalara kanalize ederek kullanabilmesidir. Bu anlamda ebeveynlerin destekleyici ve yardım edici tutumları önemsenmektedir. Katı disiplin anlayışları eleştirilir ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde dıştan denetim yerine içsel denetim geliştirmelerine önem verilir (Aile ve ebeveynlikle ilgili kuramlar, t.y.).

Her kuram ebeveynlik konusunda farklı bakış açıları ortaya koymaktadır. Bu durumun da ebeveynlik ve ebeveynlerin çocuklarına karşı olan yaklaşım stilleri konusunda yapılacak yeni çalışmalara zemin oluşturduğu yorumunda bulunulabilir.

### Helikopter Ebeveynlik Kavramı

Bireylerin kimlik oluşumu neticesinde topluma karşı aidiyet hissetmeleri ebeveynlerinin kendilerine dönük davranış ve tutumlarıyla yakından ilintilidir. Sağlıklı çocuk yetiştirme noktasında ebeveynlik kilit öneme sahiptir çünkü her bireyin kişilik gelişimi çocukluk döneminde şekillenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına dönük tutumlarının, çocuklarının gelişim alanlarının tamamı üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bugün; demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu gibi pek çok ebeveynlik kavramı vardır ve bu kavramlara ek alan yazında yeni bir kavram olarak helikopter ebeveynlik kavramı gündeme gelmiştir (Çetin ve Avcı, 2020). Alanyazında mevcut geleneksel ebeveynlik tutumları olarak bilinen ve aralarında keskin sınırlar olmasa da ebeveynin genel davranış kalıbına göre isimlendirilmiş olan ebeveyn tutumlarına helikopter ebeveyn kavramı da eklenmiştir (Avcı ve Şatır, 2020). Demokratik tutuma benzerlik gösterse de eğitim ve gelecek endişesiyle bu davranışı sergileyen ebeveynlerin denetimci davranışları aşırıya kaçarak müdahaleci bir şekil almaktadır (Yılmaz ve Büyükbeci, 2019). Bu ebeveynleri, ilgili ebeveynlerden ayıran özellik çocuklarının bağımsız davranışlarına daha az onay vermeleri, onları kaybetme korkusu yaşamaları, devamlı olarak nasihat etmeleri, çocukları adına kararlar vermeleri hatta problemleri onlar adına çözmeleridir (Yılmaz, 2020).

Helikopter ebeveynlik kavramı çoğunlukla lise ya da üniversite çağındaki öğrencilere kendi başlarına yapabilecekleri görevlerde yardımcı olan ebeveynleri tanımlamak için geçerli bir kavram olmakla birlikte (düşük notu varsa hocası ile görüşmek, egzersiz alışkanlıklarını yönetmek gibi) temelde her yaşta uygulanabilen bir ebeveynlik türüdür (Bayless, 2022). Bu tutum, bir çocuğun yaşamını aşırı kontrol edici ve yaşamına ciddi manada dahil olmak anlamına gelir. Bu aslında kişisel sınırların dağıldığı ve aşırı kaygının, bağımsız gelişimin kaybına yol açtığı bir yaklaşımdır (Lawrence, t.y.).

Helikopter ebeveynler ve ebeveynlik terimleri 'şımartan ebeveyn, teselli eden ebeveyn' ([https://en.wikipedia.org/wiki/Helicopter\\_parent](https://en.wikipedia.org/wiki/Helicopter_parent)) veya 'aşırı ebeveynlik', 'aşırı kontrolcü ebeveynlik' hatta zaman zaman 'kara şahinler' olarak (Padwilla vd., 2012; Segrin vd., 2015) ya da 'çim biçme makinesi ebeveynliği', 'teselli edici ebeveyn' veya "buldozer ebeveynliği" şeklinde farklı isimlerle tanımlanmıştır (Bayless, 2022). Popüler basın ise bu tarz ebeveynleri 'helikopterler, havada uçan uçaklar, sinekler, kuşlar, gizli savaşçılar, kara şahinler' şeklinde tanımlamaktadır. Helikopter birey olarak tarif edilen anne, baba, anne ve baba hatta bir öğrencinin herhangi bir yaştaki büyükanne veya büyükbabası bile olabilmektedir. Bu bireyler çoğunlukla çevrede dolaşan, meraklı ve aşırı koruma davranışları sergileyen yetişkinler olarak tarif edilirler (LeMoyné ve Buchanan, 2011). Arslan ve Kırıl'ın (2020) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ise bu ebeveynler kontrolcü, çocuklarının yanlışlarını kabul etmeyen, çocuk merkezli yaşamını sürdüren, çocuklarının sorumluluklarını kendi üzerlerine alan ve hatta ev ödevlerini bile yapan ebeveynler şeklinde tarif edilmişlerdir. Hangi kavramla ifade edilirse edilsin bu tarz ebeveynlerin en önemli özelliği çocuklarına aşırı odaklanmış olmalarıdır (Rousseau ve Scharf, 2017).

Kuşkusuz çocuk sahibi olmak ve büyümek, sayısız zorluklar ve sürprizler aynı zamanda büyük bir sevinç de ortaya koymaktadır. Ebeveynler çocukları için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Anne babaların, kendilerini çocuklarının hayatlarına dahil etme dürtüleri de çoğunlukla koşulsuz sevgiden ileri gelmektedir (Schwartz, t.y.) ancak bu yaklaşımın ciddi bir sorunu çocuğa fayda sağlamasının yanında, onların öğrenimlerini ve gelişimlerini bile sekteye uğratma gibi olumsuz bir yönünün oluşudur (Lipka, 2005).

### Helikopter Ebeveynlerin Özellikleri

Çocuklarını devamlı surette yaşamlarının merkezinde tutmaya çalışmak, onlarından sürekli başarı beklemek ve çocukları adına akademik ve sosyal programlar düzenlemek bu ebeveynlikte görülen davranışlar arasında sayılabilir (Ashton James vd., 2013). Hedefleri ideal çocuk yetiştirmek ve çocuklarını negatif yaşantılardan korumak olan bu ebeveynlik stilinde ebeveynler geçmişte kendi yaptıkları hatalara çocuklarının düşmesini istememekte ve bu sebeple de davranışlarının doğruluğuna inanmaktadırlar (Odenweller vd., 2014). Bu ebeveynlik stilene sahip ebeveynler çocuklarına karşı aşırı ilgili, devamlı onları kontrol eden ve çoğunlukla genç yaşta anne baba olan, yeni nesil, tek ya da az çocuklu ebeveynlerle, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ebeveynlerde gözlenmektedir (Kwon vd., 2016).

Bu ebeveynler çocuklarının yaşamlarına aşırı derecede dahil olup onlar adına kararlar alarak çocuklarının sorunlarını çözmek için müdahale edebilirler. Ebeveynlerin çocuklarını korumak adına yaptıkları bazı davranışlar olumlu olsa da ebeveyn katılımını gerektirmeyen durumlarda da zaman zaman bu ebeveynlik tutumunu sergiledikleri olur. Örneğin bir ebeveyn çocuğunun düşük notuna itiraz etmek için çocuğunun profesörüyle ya da çocuğunun iş teklifini ve maaşını görüşmek adına işverenle iletişime geçebilir (Kouros vd., 2017). Bu tür ebeveynler yalnızca havada uçmakla durmakla kalmaz aynı zamanda bir çocuğun ya da gencin yolundaki engelleri ortadan kaldırmaya da çalışır. Üstelik bu davranışlarını gençler üniversitedeyken de uzaktan devam ettirirler. Bu ebeveynliğin çocuklar açısından olumsuz yönü ise onlara dünyayı kendi başlarına nasıl keşfedeceklerini öğrenme fırsatının verilmiyor olmasıdır. Bu durumun negatif duygusal ve zihinsel sağlık yansımaları olabilir. Helikopter ebeveynler her zaman çocuklarının üzerinde gezindiklerini fark etmezler. Bu sebeple de çocuklarının bu ebeveynliğin negatif etkilerini yaşıyor olabileceklerini anlayamazlar (What is helicopter parenting, 2022).

Helikopter ebeveyn tutumu çocuklar daha çok küçükken kendini göstermeye başlayan bir ebeveyn yaklaşımıdır (Hong vd., 2015). Ev ödevlerini yaparken çocuklarının omuzlarının üzerinde durmak, onların her hareketini yönlendirmeye çalışmak, çocuklara 'bunu al, şunu temizle, dik otur, ödevini bitir, çok çalış, teşekkür et' demek ya da günün büyük bir bölümünü çocukların başarısını saplantı haline getirerek geçirmek (Schwartz t.y.) örnek olarak verilebilir; ya da yeteneklerini keşfetmesini ve geliştirmesini engellemek ve onlara bunları yapmamasını



söylemek, yeni yürümeye başladıkları dönemde çocuklarını devamlı surette gölgelemek, her davranışına yön vermeye çalışmak ve yalnız kalmalarına izin vermemek, ev ödevlerini yaparken veya okul projelerinde orantısız yardım sağlamak, sorunlarını çözmesine izin vermemek, seçimlerine karışmak, akademik çalışmalarına fazla müdahil olmak, onların yapmaları gereken sorumlulukları üzerlerine almak, onları başarısızlıktan korumaya çalışmak söylenebilir (Lawrence, t.y.). Hatta Asya’da ebeveynlerin çocuklarının sınav günlerinde sınavları bitene kadar onlarını beklemesi ve çocukları ergen olana hatta liseye başlayana kadar da bu tarz davranışlarını sürdürmeleri sık görülen bir davranış şeklidir (Ganaprakasam vd., 2018). Bu ebeveynlerin davranışları çocuklarının yetişkinlik yıllarında da devam edip, onların üniversite ve iş yaşamlarında da müdahaleci tutumlarını sürdürmektedirler. Araştırmacıların çalışmalarında ilginç buldukları bir şeyse bu ebeveynlerin çocuklarına başarının aracı olarak kopya çekme ve zorbalık yapma gibi ahlaki olmayan davranışları tavsiye ediyor olmalarıdır (Vinson, 2013).

Helikopter ebeveynler sürekli olarak çocuklarının etrafında dolanan, her problemle karşılaştıklarında onları problemlerinden kurtaran ve çabucak çocuklarının yanında olan, onlarını strese karşı koruyan, sürekli destek olan, onay veren ve çocuklarının çevresinde dönüp duran ebeveynlerdir (Hirsch ve Goldberger, 2010). Helikopter ebeveynlik, tipik ebeveynlik çizgisini aşan ve çocukların bağımsız olma fırsatlarını da engelleyen bir ebeveyn yaklaşımıdır (Flower, 2021).

Bugün çocuklar geçmiş jenerasyonlara nazaran birtakım farklılıklarla büyümektedir. Teknolojik gelişmeler (cep telefonunun yaygınlaşması gibi) bunlara örnek verilebilir. Cep telefonları, ebeveynlerin çocuklarını devamlı olarak takip etmelerine imkân sağlamakta ve çocuklarının yaşamlarına katılımlarını ve müdahalelerini de farklılaştırmaktadır (Fidan ve Seferoğlu, 2020). Bu anlamda cep telefonlarının ebeveynlik davranışlarını arttırdığı da göz ardı edilemeyecek bir gerçektir (Miller Ott vd., 2014). Cep telefonlarının gelişimiyle birlikte ebeveynler her zamankinden daha fazla bilgiye erişim imkanını da yakalamıştır. Çocuklarına yardım edebilmek ve onları korumak içinse tam manasıyla helikopter olarak her şeye reaksiyon veren ebeveynlere evrilmektedirler. Bu anlamda cep telefonları elektronik göbek bağı olarak tarif edilebilmektedir (Chen ve Katz, 2009). Özetle, teknolojinin gelişimiyle beraber telefonlar çocuk ve ebeveynler arasında görünmez bir bağ yaratmıştır (Kelly vd., 2017). Hatta o kadar ki bu ebeveynler çocuklarını GPS ile izleme, gizli dadı kameraları gibi pek çok güvenlik ve izleme cihazlarıyla abartılmış bir koruyucu pozisyon almakta, onlara daha küçük yaşlardan itibaren sınırlı özgürlük alanı sunmaktadırlar (Vinson, 2013).

Demokratik aile tutumlarına benzer tutumlar sergilemekle birlikte bu ebeveynlerin kontrol edici yaklaşımları, çocuklarının eğitimleri ve gelecekte rekabet edebilir olabilmeleri üzerine yoğunlaşmalarından ötürü müdahaleci bir hal almaktadır. Helikopter ebeveynleri, ilgili ebeveynlerden ayıran yön bağımsızlığı daha az desteklemeleri ve ayrılık korkusu yaşamalarıdır (Lemoyne ve Buchanan, 2011). Bu ebeveynlerin tutumları dikkatlice incelendiğinde davranışlarının altında yatan nedenin, ebeveynlerin kendi egoları olduğu belirtilmiştir (Odenweller vd., 2014). Esasen anne babaların iletişimleri bize bu ebeveyn tutumu hakkında da bir ipucu vermektedir. Bu tutuma sahip ebeveynler çoğunlukla ‘biz bugün resim yaptık’, ‘bugün okulda yıldız aldık’ gibi çoğul özne kullanarak çocuklarının adına konuşmayı tercih etmektedir (Kelly vd., 2017). Bu ebeveynler için çocuklarının hatalarında mutlaka suçlayacak birileri olur. Eğitim alıyorsa öğretmeni, çalışıyorsa işvereni suçlayabilir ve çocuklarının hakkını devamlı savunma gayreti içinde olabilirler (Dönmez, 2019).

Helikopter ebeveynlerin çocuklarının yaşamları ve gelecekleriyle aşırı endişelendikleri, yaşamla ilgili güvensizlikleri, kendi hayatlarındaki ihmalleri çocuklarına yaşatmama gayreti ve diğer ebeveynlerin gözünde ilgisiz olma korkusuyla edinilen çevre baskısı gibi sebeplerle bu tutumu sergiledikleri ifade edilmektedir (Yılmaz, 2020). Bu ebeveynlerin çocuklarının bedensel, akademik, toplumsal ve duygusal yaşamlarıyla ilgili olası olumsuz sonuçlardan aşırı kaygı ve korku duymaları bu tutumlarının en ciddi nedenleri arasında sayılabilir (Luebbe vd., 2016). Helikopter ebeveynlerin bu yaklaşımlarını terk etmeleri kolay olmamaktadır. Çünkü çoğu ebeveyn tutum ve davranışlarının doğru olduğu konusunda emindir (Schiffirin vd., 2014). Değişim içinse çoğu zaman psikolojik destek almak gerekebilmektedir (Loftis, 2014).

### Helikopter Ebeveynliğin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Helikopter ebeveyn olmanın birkaç avantajı vardır ancak bunlar kısa ömürlüdür. Örneğin çocuklar küçükken bu ebeveynin varlığında genellikle daha az zarar görür ve bu kötü bir şey değildir. Çünkü çocukların birincil bağlanma figürleri olarak ebeveynlerine ihtiyaçları vardır ancak bu çocuklar büyüdükçe bazı akranlarının sahip olduğu pek çok pratiğe sahip olamadıklarından zor zamanlarda tek başlarına mücadele etme noktasında ihtiyaç duydukları becerilerden yoksun kalabilmektedir (Lascale, 2019).

Ebeveynler çocuklarının geleceklere ile ilgili endişelendiklerinde çocuklarını yakından takip etmeleri ve ellerinden geldiğince başarılı olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini düşünürler. Bu bir noktaya kadar iyi bir şeydir ancak bu ilgi ve yakınlık helikopter ebeveynliğe geçiş noktasına ulaştığında çocuklar acı çekmeye başlar. Bazen de ebeveynler gençlerin davranışlarını ve başarılarını kendilerinin ebeveynlik becerilerinin bir yansıması olarak görürler. Gençlerin, başarısızlıklardan kaçınmasına ve olabileceklerinin en iyisi olmalarına yardımcı olmak için fazladan mesai yaparlar. Gençlerin, genç yetişkinler olurken rehberliğe ve desteğe ihtiyaçları olduğuna şüphe yoktur ancak gençlerin olgunlaşması ve gelişmesi için ebeveynlerin sınırlara saygı duyması da gerekmektedir (What is helicopter parenting, 2022).

Helikopter ebeveynlik stiline sahip ebeveynlerle ilgili yapılan çalışmalara göz attığımızda Padilla Walker ve Nelson'a (2012) göre bu ebeveynlik tarzının ergen yaşam tarzının neredeyse her bölümünü (karar verme, arkadaş edinme ve kıyafet seçimi dahil) etkilerken, Arnett'e (2014) göre gelişmekte olan yetişkinlerin kendilerini keşfetme ve kendilerine güvenme hedeflerine ulaşma becerilerine müdahale ettiği için negatif çıktılarla sonuçlanır. Odenweller vd. (2014) çalışmalarında, ilerleyen dönemlerde çocukları üzerindeki kontrolü ve aşırı ilgiyi ve korumayı azaltan ya da bırakan ebeveynlerin çocuklarının yaşamlarını yönetememe, karar verememe, onay alma, dış kontrollü olma gibi negatif durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ve bu tarz ebeveynlere sahip çocukların nevroitik, diğerlerine bağımlı, problemleri ile baş etmede yetersiz bir duruş sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Singapur Ulusal Üniversitesi'nden Journal of Personality'de yayınlanan 2016 tarihli bir araştırmada akademik performans konusunda yüksek beklentileri olan veya bir hata yaptıklarında aşırı tepki veren, araya giren ebeveynleri olan çocukların daha fazla özeleştirel, endişeli veya depresif olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Schwartz t.y.). Ganaprakasam vd. (2018) çalışmalarında genel olarak bu ebeveynliğin ergenlerin zihinsel sağlığı üzerinde yıkıcı bir etkiye sebep olduğunu ve öğrenme konusunda öz yeterlilikle negatif yönde bir ilişkide olduğunu ve ergenlerin dünyayı keşfetmelerine izin vermeden onları aşırı derecede korumanın, gençlerin bağımsız olarak gelişimlerinin doğasını bozacağı ve uyumsuz davranışlara yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okant Yaşın (2018) ise çalışmasında ise helikopter ebeveyne sahip Y kuşağının kendilerini başarılı görmediğini, kendilerini geliştirmek maksatlı önlerine hedefler koyamadıklarını ve iş doyumunu yaşamadıklarını çalışma sonucunda ulaşılmıştır. Eberly Lewis vd. (2018) göre helikopter ebeveyne sahip bazı çocuklarda hak görme hissinin aşırı gelişiminin ego enflasyonu olarak da ifade edilebilen ve narsist kişiliğe uzanan problemlere yol açabilmektedir. Yılmaz (2020) çalışmasında annelerin 3/1'nin, babaların da 7/1'nin helikopter ebeveyn tutumuna sahip olduğu; What is helicopter parenting'e (2022) göre 300'den fazla üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada ise helikopter ebeveyne sahip çocukların psikolojik iyi oluş puanlarının diğerlerine göre daha düşük bulunduğu, anksiyete ve depresyon için reçeteli ilaç kullanma ve sıkıntılı duygular içinse kendi kendine ilaç tedavisi olarak reçetesiz ağrı kesici ilaç alma olasılıklarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2010'da New Hampshire'daki Keene State College'da psikolog olan araştırmacı Neil Montgomery çalışmasında aşırı korumacı ebeveynlerin çocukluk ve ergenlik dönemini uzattığını ve çocukların kişilikleri üzerinde kalıcı bir etkisinin olabileceğini, bu ebeveyne sahip öğrencilerin yeni fikir ve eylemlere daha az açık olma eğiliminde olduklarını ve daha savunmasız, endişeli, bağımlı olduklarını; aşırı kontrolcü ebeveynlere sahip olduklarını bildiren öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşadıklarını ve yaşamdan daha az tatmin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ankaralı ve Savaş (2021) çalışmalarında ebeveynlerin çocukları adına en doğrusunu bildikleri gerekçesiyle çocuklarını bedensel ve duygusal olumsuzluklardan korumak adına sergiledikleri bu yaklaşımın çocuk üzerinde negatif sonuçlarının oldukça çok olduğunu ve bu tutumun etkisinin ve olumsuzluklarının en fazla çocukta görülse bile çocukla iletişim halinde olan herkesi zorda bırakarak kötü hissettirmesi sebebiyle de duygusal şiddet olarak değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Arslan ve Kırıl (2022) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğun bu ebeveyn stiline sahip anne babaların çocuklarının akademik başarılarının düşük olduğunu ve kapasitelerinin altında başarı gösterdikleri sonucuna

ulaşmışlardır. Cutright (2008) ve Florida State University (2016) (aktaran Yılmaz, 2020) çalışmaları ise bu ebeveynlik tutumunun olumlu sonuçlarının olabileceğini vurgulayan araştırmalar arasında gösterilebilir.

Helikopter ebeveynlik ile yapılmış çalışmalara göz attığımızda bu ebeveynliğin ortaya koyduğu en ciddi problem ‘bu şeyi kendim yapmam noktasında annem babam bana güvenmiyor’ mesajıdır. Bu da kendine güven ve özsaygının azalmasına yol açan bir durumdur (Kouros vd., 2017). Anne babaları karşısında büyük bir teslimiyet sergileyen bu çocukların aldıkları azıcık sorumluluklar yaşamı onlar adına kolay hale getirirse de ilerleyen süreçte sorumluluk almaları gereken durumları yönetemeyecek bireyler haline getirecektir (Beyaz ve Dalkılıç, 2021). Aşırı koruma ve kısıtlayıcı tutum, ilgisiz ya da reddedici tutumla büyüyen çocuklarda demokratik tutumla büyüyen çocuklara kıyasla tırnak yeme, göz kontağı kuramama, kekeleme gibi fiziksel özellikler, utanç, yetersizlik, başarısızlık duygusu gibi ruhsal ve bilişsel belirtiler gösteren sosyal kaygı yaşama durumlarına daha sık rastlanmaktadır. Bunun nedeni ise bu tutumlarla çocuğun onay görmemesi, destekten yoksun bırakılarak kabul görme ihtiyacının karşılanmamasıdır. Özetle bu çocuklar sosyal kaygılı bireyler olarak yetişmekte, duygusal özerklikleriye gelişmemektedir (Ekşi vd., 2020)

Çalışmalar helikopter ebeveynine sahip olmanın yetişkinlik döneminde olumludan çok negatif etkileri olduğu yönündedir. Bu durum yetişkin olduklarında da bireylerde problem çözme ve karar verme becerilerini, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını ve genel manada iyi olma hallerini negatif etkilediğini ortaya koymaktadır (Reed vd., 2016). Helikopter ebeveynlerin niyetleri kuşkusuz iyi ve olumludur. “Çocuğa dönük devamlı surette destek olmak ve onların çevresinde dönmek” ebeveynlerce çocuklarını yorgunluktan, üzüntüden uzak tutmayı hedefler (Segrin vd., 2012) ancak bu iyi niyetli davranış ve tutumlar çocuklarının gelişim sürecinde beklenmeyen bir takım negatif çıktılar da beraberinde getirebilecektir. Bu sebeple bu tür ebeveynliğin sebepleri, çocuk ve gençler üstündeki sonuçları giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Güçlü ve Çok, 2021). Bu ebeveynlik yaklaşımı anne, baba ve çocuğu o an için etkilemeyip, tüm yaşamı etkileyen bir yaklaşımdır. Bu davranışı ortaya koyan ebeveynlerin beklentileri ve niyetleri iyi olsa bile bu yaklaşımın çocuklar üzerinde negatif etkilerinin olduğu ifade edilmiştir (Çetin ve Avcı, 2020). Kwon vd., (2017) çalışmalarında farklı kültürlerde yaşayan helikopter ebeveynlerin aynı özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlar ve bu ebeveynliğin kültürler üstü bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında gerek ülkemizde yeni bir kavram olarak tartışılmaya başlanan gerekse de konuyla ilgili az sayıda yapılmış çalışma ve dünya literatüründeki araştırmalar bu ebeveynlik tutumunun çocukların kişilik gelişimleri üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geçici değil uzun soluklu olarak çocukların gelişimleri üzerinde etkili olması ve yaklaşımın çocuklar üzerindeki yansımaları bu ebeveynlik tutumunu araştırma konusu haline getirmiştir.

### Sonuç

Değişen ve dönüşen dünyada ekonomik, politik, duygusal pek çok faktörün de etkisiyle günümüzde çekirdek ailelerde ebeveynler çocuklarını gözlemlemek, korumak kollamak adına çok daha fazla zaman harcamakta ve yaşanan pek çok gelişme onları farkında olmadan helikopter ebeveyn tutumları sergilemelerine sebep olmaktadır. Padilla Walker ve Nelson (2012) çalışmalarında bu ebeveynliğin önüne geçebilmenin, helikopter bir ebeveyni bu tutumundan vazgeçirmekten daha etkin ve kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz (2020) ise bu tespitten hareketle ebeveynlerin çocuk sahibi olmadan önce bu konuda eğitim almalarının önemini vurgulamaktadır.

Helikopter ebeveynler çocuklarına olan bu yaklaşımları ile aslında onları sorunlardan uzak tutmaya çalışsalar da temelde bu davranış stilleri çocukları zorluklar karşısında savunmasız bırakabilmektedir. İyi niyetli olarak yapıldığı düşünülse de bu tarz yaklaşımlar ilerleyen süreçlerde çocukların yaşamlarında istenmeyen sonuçlarla karşılaşmalarına çıkabilmekte ve gelişimleri üzerinde negatif etkiler yaratabilmektedir. Çocuk odaklı yaşamak, çocukları için devamlı surette endişelenmek, onları pamuklara sarmak ebeveynlerin de yaşamlarını kısıtlayan, yaşam kalitelerini düşüren bir etken olarak karşılaşmalarına çıkabilir.

Helikopter ebeveynlik tutumu bireylerde yeterlilik duygusu hissetmeyi engelleyebilir. Çünkü bu tutum çocuklara ‘yeteneklerine güvenmiyorum’ mesajı verebilir. Çocukların problemleri ebeveynleri tarafından çözüldüğünde çocuklar kendi problemlerini çözecek özgüven ve yeterliliği geliştiremeyebilirler. Bu ebeveynlik, ebeveyn çocuk ilişkisini zorlayabilir. Ebeveynler, fikirlerini ve değerlerini dikte etmek yerine çocuklarının korkularını ve kaygılarını

hissetmeye çalışarak ve zorlandıkları konularda onları dinleyerek daha çok yardımcı olabilirler. Çocukların, yaptıkları seçimlerinin sorumluluğunu almalarına destek olmak gerekir. Onlar adına problemleri çözmek ya da çözmeye çalışmak ve kontrolcü olmak gelişimlerini negatif yönde etkileyebilir. Bunun yerine sorun yaşadıklarında fikirler sunmak, onları dinlemek onlara daha iyi hissettirebilir. Başarısız olmalarına fırsat vermek onlara başarısızlığın yaşamın normal akışı içinde kaçınılmaz bir durum olduğunu ve başarısızlıktan başarı çıkarmayı öğretme noktasında faydalı olabilir. Bu durumu avantaja çevirerek aslında neyi yanlış yaptıklarını kendileri çok daha iyi fark edebilirler. Zayıf ve güçlü oldukları yönlerini, yeteneklerini, hayallerini, yaşamdan beklentilerini keşfetmelerine destek olmak, onların da bir birey olduğunu kabul etmek ve bu yönde davranmak faydalı olabilir.

Helikopter ebeveynlik tutumunun uzun vadede ortaya koyduğu olumsuz sonuçlarına dair yurtdışında pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın, Türkiye’de bu konuyla ilgili geniş kapsamlı çalışmalara rastlamak pek mümkün değildir. Alanyazın tarandığında da birkaç çalışma haricinde bilimsel veriye ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Zaten helikopter ebeveynlik konusu ile ilgili bilimsel çalışmaların tarihi de ülkemizde oldukça yenidir. Kavram, bilimsel anlamda ilk kez Yılmaz (2019) tarafından ele alınmıştır.

Yılmaz (2019) çalışmasında Türkiye’de annelerin 3/1’nin, babalarınsa 7/1’nin helikopter ebeveyn tutumuna sahip oldukları, annelerinse babalara oranla daha fazla helikopter tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca tek çocuklu ve büyükşehirlerde yaşayan ebeveynlerde helikopter tutumun daha fazla gözlemlendiği çalışmada ortaya konmuştur (Yılmaz, 2019). Çalışmaya göz attığımızda annelerin daha fazla Helikopter ebeveyn tutumu sergilediklerini görmekteyiz. Bunun sebebi olarak annelerin çocuklarının bakımı ile daha yakından ilgilenen kişiler olduğu ve genel olarak ülkemizde babaların çocuk bakımında geri planda olduğu yorumunda bulunulabilir. Bu durum annelerin daha fazla Helikopter ebeveyn davranışları sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Büyükşehirler günümüzde gerek dünyada gerekse de ülkemizde kalabalık ve güvenlik sorunu olan yerlerdir. Büyükşehirlerde yaşayan ebeveynlerin de bu anlamda daha kaygılı oldukları ve bu endişelerinden ötürü daha fazla Helikopter ebeveyn tutumu sergiledikleri söylenebilir. Çünkü çocuklarının nerede, kiminle ve ne yaptığını bilmek her anne babanın hakkıdır. Ancak bu kontrol etme güdüsü çocuğun yaşamını kısıtlayan ve onun kişisel alanına fazla müdahale etme noktasına vardığında ebeveyn ve çocuk arasında problemlerin yaşanması kaçınılmaz olabilir. Günümüzde aile yapıları pek çok sebepten ötürü çekirdek aile yapısına dönüşmüş ve aileler genellikle 1-2 çocuklu yapıya evrilmiştir. Tek çocuklu aileler de azımsanmayacak ölçüde fazladır. Tabii ki bunun ekonomik, sosyal pek çok sebebi söz konusudur. Yapılan çalışmalar birden çok çocuğu olan ailelerin, ilk çocuklarına karşı ortaya koydukları helikopter tutumun, diğer kardeşlere oranla daha fazla olduğu şeklindedir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonucu da bu anlamda; ilk çocukları olmaları sebebiyle ebeveynlerin çocuklarına karşı Helikopter tutumlarını fazlaca ortaya koydukları şeklinde yorumlanabilir. Coşkun ve Katıtaş (2021) geniş kapsamlı çalışmalarında ise Helikopter ebeveynliğin popüler basında yer aldığı kadar yaygın olmadığı ve eğitimle de net bir bağının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada güncel bir çalışma olması açısından kıymetli bir araştırma olduğu söylenebilir.

Ülkemizde farklı coğrafya ve kültürlerde farklı yaş gurubundan çocuklarla yapılacak çalışmaların ülkemizde Helikopter ebeveynliğin durumu görmek adına alana ciddi katkılar yapabileceği söylenebilir. Yabancı literatür tarandığında karşımıza oldukça fazla araştırma çıkarken, ülkemizdeki çalışma sayısı oldukça azdır. Ülkemizde yapılacak çalışmalarla ebeveynlerin çocuklarına karşı olan davranışlarında Helikopter ebeveynlik tutumlarını hangi oranda sergilediklerini görebilmek, yurtdışında yapılmış olan araştırmalarla karşılaştırmalı çalışmalar yapabilmek adına önemli olabilir. Çünkü bir kültürde normal kabul edilen bir davranış bir başka kültürde normal kabul edilmeyebilir. Türkiye’de bu alanda yapılmış çalışmaların oldukça az oluşu konunun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Kültüre özgü ölçek çalışmalarıyla yapılacak yeni araştırmalarla ülkenin farklı coğrafyalarında ve ülke genelinde Helikopter ebeveynlik stiline durumunu görmek ve alınacak tedbirlerle her alanda ilgili adımları atmak bu anlamda önemli durmaktadır.

### Kaynakça

Ankaralı, F. ve Savaş, G. (2021). Okul öncesi çocuklarda öğretmen açısından helikopter

- ebeveyn tutumlarının şiddet bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, 117-143.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2, 155–162.
- Arslan, P. ve Kıral, B. (2022). İlkokul öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) velilerle ilgili deneyimleri: Bir fenomenoloji çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 827-882
- Ashton James, C. E., Kushlev, K., ve Dunn, E. W. (2013). Parents reap what they sow: Child-centrism and parental well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 635-642. <https://doi.org/10.1177/1948550613479804>
- Avcı, S. Ç. ve Şatır, D. G. (2020). Yeni bir kavram: Helikopter ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163-168.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bayless, K. (2022). *What is helicopter parenting?* <https://www.parents.com/parenting/parenting/> Erişim tarihi: 21 Ekim 2022
- Betül, Y. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyaz, E. ve Dalkılıç, M. (2021) Helikopter ebeveynlik. *Scientific Developments for Health and Life Science*, 587.
- Chen, Y., ve Katz, J. E. (2009). Extending family to school life: College students' use of the mobile phone. *International Journal of Human-Computer Studies*, 67(2), 179-191. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2008.09.002>
- Checa, P. ve Abundis- Gutierrez, A. (2017). Parenting and temperament influence on school success in 9-13 year olds. *Frontiers in Psychology*, 8, 543.
- Coşkun, B. ve Katıtaş, S. (2021). Kantarın topuzunu kaçırmak: Helikopter ebeveynlik ve eğitsel değişkenlerle ilişkisi üzerine bir tarama. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1053-1069. [doi.org/10.30783/nevsosbilen.914927](https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.914927)
- Çetin Avcı, S. ve Güleç Şatır, D. (2020) Yeni bir kavram: Helikopter ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163-168. DOI: 10.38108/ouhcd.738884
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. *An integrative model. Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dursun Çirci, C. (2021). Helikopter ebeveynin yeni nesil çocukları. *Sanat ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*. Paradigma Akademi (369-388).
- Eberly Lewis, M. B., Vera Hughes, M. ve Coetzee, T. M. (2018). Parenting and Adolescent Grandiose Narcissism: Mediation through Independent Self-Construct and Need for Positive Approval. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(4), 207-218.
- Ekşi, H., Barış, Ş., ve Demir, İ. (2020). Ergenlerde helikopter ebeveyn tutumu, şişirilmiş benlik: duygusal özerklik, sosyal kaygı değişkenlerinin aracı etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 83-100.
- Dönmez, D. (2019). *Yeni nesil ebeveynlik ve sosyal medya bağlamında blogger anneler*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Enç, M. (1980). *Ruh bilimleri terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Ersanlı, K. (1991). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. Samsun: Kardeşler Matbaası.
- Fidan, A. ve Seferoğlu, S. S. (2020). Online environments and digital parenting: An investigation approaches, problems and recommended solutions. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 352-372.

- Flower, A. T. (2021). 'The Effects of Helicopter Parenting in Emerging Adulthood: An Investigation of the Roles of Involvement and Perceived Intrusiveness'. *Honors Theses*, 315.
- Ganaprakasam, C., Davaidass, K. S. ve Muniandy, S. C. (2018). Helicopter parenting and psychological consequences among adolescent. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(6).
- Güçlü, C., H. ve Çok, F. (2021). Helikopter ana babalık ve gençler üzerindeki gelişimsel etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7),134-150.
- Hirsch, D. ve Goldberger, E. (2010). Hovering practices in and outside the classroom. *About Campus*, 14(6): 30- 32.
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Kuo, Y. C. ve Hsu, W. Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and selfregulated learning. *Learning and Individual Differences*, XLII, 139-146.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kaya, A. Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kelly, L. Duran R. L. ve Miller Ott A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114.
- Kouros, C., Pruitt, M., Ekas, N., Kiriaki, R., ve Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *J Child Fam Stud*, 26, 939-949.
- Kwon, K. A., Yoo, G., ve Bingham, G. E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students psychological adjustment?. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 136-145. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0195-6>
- Kwon, K. A., Yoo, G., ve De Gagne, J. (2017). Does culture matter? A qualitative inquiry of helicopter parenting in Korean American College students. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1979-1990.
- Lascala, M. (2019). What is helicopter parenting? Experts say it's too much for kids. <https://www.goodhousekeeping.com/life/parenting/> Erişim tarihi: 21 Ekim 2022
- Laurence, V. H. de J. (t.y.). What is a 'helicopter parent?'. <https://www.internationalschoolparent.com/> Erişim tarihi: 21 Ekim 2022
- Lee J, Kang S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: The mediational role of parent-child affection and pressure from parental career expectations. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3672-3686.
- Lemoyne, T. ve Buchanan, T. (2011). Does 'hovering' matter? helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4): 399-418.
- Lipka, S. (2005). State legislators as co-pilots: some helicopter parents play politics to protect their children's interests on campuses. *Chronicle of Higher Education*, 52(17), 22-23.
- Loftis, L. (2014). Things we don't discuss about helicopter parenting but should. <http://thefederalist.com/> Erişim tarihi: 22 Ekim 2022
- Luebbe, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, Brooke, R., Smlak, J. L., ve Fussner, L. M. (2016). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making and academic functioning in emerging. *Adults Assessment*, 25(7): 841-857.
- Miller Ott, A. E., Kelly, L., ve Duran, R. L. (2014). Cell phone usage expectations, closeness, and relationship satisfaction between parents and their emerging adults in college. *Emerging Adulthood*, 2(4), 313-323.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., ve Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for Millennials. *Communication*

- Studies*, 65(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>.
- Okant, Yaşın, Ç. (2018). *Helikopter ebeveyn sahibi y kuşağının iş ve yaşam tatmini üzerine sosyolojik bir analiz* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Padilla, Walker, L. M. ve Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35, 1177-1190.
- Rainey, A. (2006). Survey provides further evidence of high parental involvement with college students. *Chronicle of Higher Education*, 52.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier, G. M., Fixelle, C. ve Ferrarro, A. J. (2016), Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: implications for mental and physical health, *Journal of Child and Family Studies*, 25(10): 3136-3149.
- Rousseau, S. ve Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? an actor partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self regret. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(7): 919- 935.
- Schiffirin H. H., Liss, M., Mclean, H. M., Geary, K. A., Erchull, M. J. ve Tashner, T. (2014). Helping or hovering? the effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3): 548-557.
- Schwartz, S. (t.y.), Helicopter parenting: from good intentions to poor outcomes. <https://www.gottman.com/blog/helicopter-parenting-good-intentions-poor-outcomes/> Erişim tarihi: 21 Ekim 2022
- Seçkin, Ş. ve Hasanoğlu, A. (2016). *Çocukta rezilyans* (1. baskı). Remzi Kitabevi.
- Segrin, C. Wosidlo, A. Givertz, M. Bauer, A. ve Taylor, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252.
- Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P. ve Montgomery, N, (2015). Overparenting is Associated with Child Problems and a Critical Family Environment. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 470-479.
- Vinson, K, (2013). Hovering too Close: the ramifications of helicopter parenting. *Georgia State University Law Review*, 29(2).
- Yılmaz, H. (2020). Türkiye'de helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160. /doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.540233
- Yılmaz, H., ve Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 707-744.
- What is helicopter parenting? (2022). <https://www.newportacademy.com/resources/restoring-families/the-effects-of-helicopter-parenting/> Erişim tarihi: 21 Ekim 2022
- Wikipedia (t.y.). Helicopter parent. [https://en.wikipedia.org/wiki/Helicopter\\_parent](https://en.wikipedia.org/wiki/Helicopter_parent). Erişim tarihi: 22 Ekim 2022
- Aile ve Ebeveynlikle İlgili Kuramlar (t.y.). <http://www.mabasara.com/ABE-Kuram-1.pdf>

## The purpose and principles of testing in ELT

Koray Kaçar<sup>1</sup>

**Abstract:** Language is learned for different reasons. As a result, the aim of the testing differs. Testees sit for an exam for various reasons, which causes preparing different tests to utilize them. Applying a test with considering its purpose increases the validity. Excluding validity, it is impossible to say that the test assesses the performance. Consequently, all the basic principles are linked to each other. On the other hand, language tests are designed for a purpose. Each test type has different aims. Similar to the testing principles, each exam type is connected to one another in some aspect. In this context, the purposes of foreign language exams are explained in detail. Then, the generally accepted principles are identified elaborately. Finally, essential opinions are advanced so as to produce well-prepared and appropriate test. Correspondingly, the review mainly tries to shed light on the purpose and principles of testing in order to produce appropriate exams containing the fundamental principles. Furthermore, it is aimed to give a short and clear guidance to the EFL teachers to create better exams..

**Keywords:** *ELT, testing, assessment, principles of testing, purposes of testing.*

## ELT’de ölçmenin amaç ve ilkeleri

**Özet:** Dil farklı amaçlar için öğrenilir. Bunun sonucunda da ölçmenin amacı değişir. Öğrenenler farklı amaçlar için hazırlanan farklı sınavlara girer. Amacını düşünmeden bir sınav hazırlamak sınavın geçerliliğini düşürür. Geçerliliğin ihmal edilmesi onun istenilen performansı ölçmesini engeller. Dolayısıyla, temel test ilkeleri birbirleri ile ilişkilidir. Öte yandan, dil sınavları farklı amaçlar için oluşturulur. Her sınav türünün farklı amaçları vardır. Test ilkelerinde olduğu gibi sınavların amaçları da bazı açılardan birbirleriyle bağlantılıdır. Bu bağlamda, ilk olarak yabancı dil sınavlarının amaçları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Daha sonra, genel olarak kabul edilen ölçme ilkeleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Sonuç olarak iyi hazırlanmış ve amacına uygun sınavların hazırlanması için bazı fikirler verilmiştir. Tüm bunlar bağlamında, bu derlemenin maksadı uygun testlerin hazırlanabilmesi için sınavların amacı ve ilkelerini açığa kavuşturmadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin daha iyi sınavlar hazırlayabilmeleri için kısa ve net bir rehberlik etmek hedeflenmiştir

**Anahtar Kelimeler:** *ELT, ölçme, değerlendirme, ölçmenin ilkeleri, ölçmenin amaçları..*

**Başvuru/Submitted**

22 Şub / Feb 2023

**Kabul/Accepted**

23 May / May 2023

**Yayın/Published**

31 May/May 2023

**DOI:**

10.59320/alanyazin.1255021

İnceleme Makalesi

Review Article

**Alanyazın Eğitim**

**Bilimleri Eleştirel**

**İnceleme**

**Dergisi**

CRES Journal

**Critical Reviews in**

**Educational Sciences**

2023, 4/1, 33-41

Kaçar, K.. (2023). The purpose and principles of testing in ELT, *Alanyazın*, 4(1), 33-41.

Öncü Okul Yöneticileri

Derneği

e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> MEB, [koray\\_kacar22@hotmail.com](mailto:koray_kacar22@hotmail.com) ORCID:0000-0002-0258-0016



## **Introduction**

In language assessment, tests are designed for different purposes. For a successful assessment, the goal should be decided accurately beforehand. Besides the purpose, the principles of testing should be taken into consideration. These principles are the innermost parts of a language test (Jumaniyozova, 2021). In other words, a well-decided purpose of an exam and adhering to the main principles of testing are the basic conditions for an accurate assessment. Furthermore, the results of testing are the main data to determine the quality of the education system and to advise the policy makers to update the system (Wurman, 2022).

### **Purposes of Testing**

Tests are designed and administered for different purposes in education. In addition, their purposes are the means to categorize tests (Brown & Abeywickrama, 2010). Generally; achievement tests, proficiency tests, diagnostic tests, placement tests, and aptitude tests are considered for testing purposes (Gonzalez, 1996; Brown, 2003; Brown & Abeywickrama, 2010; Ikonava, 2011). As well as these types, Rahman and Gautam (2012) mention prognostics tests as a purpose of testing.

Achievement tests, or progress tests, are designed and used to evaluate test-takers' language and skill progress based on the syllabus (Harmer, 2007). Achievement tests are restricted to specific objectives (Brown & Abeywickrama, 2010). According to these objectives, it can be mentioned that two kinds of achievement tests are available: final achievement and progress achievement (Hughes, 2003). The former ones occur at the end of a course and are often summative (Hughes, 2003; Brown & Abeywickrama; 2010). On the other hand, the latter ones are formative and are often designed to monitor the progress of students during the course (Harmer, 2007; Demirezen, 2013). Achievement tests can be internal and external; the internal tests are prepared and scored by the lecturers but the external ones are written and checked by a tester out of the institute (Riddel, 2003). That is to say, progress achievement tests are planned to measure the progress learners have made whereas final ones are given whether the objectives that set at the beginning are reached. Also, the learning problems can be detected earlier due to the formative tests, which enables teachers to correct them conveniently.

Proficiency tests are not confined to any specific course or curriculum and measure general language competence (Gonzalez, 1996). Proficiency tests measure general language ability and desire to prepare testees for a particular communicative role (Desheng & Varghese, 2013). As Rahman and Gautam (2012) suggest proficiency tests are designed to reveal how much of a language a person know.

Placement tests are intended to assign testees to a program by their knowledge and abilities. These tests are planned to get information about test-takers to place them in the most appropriate program (Ivanova, 2001). They are generally for new students (Harmer, 2007). As Brown (2007) emphasises since these tests consist of items from the curriculum, they have content validity. Ideal placement tests should be neither easy nor difficult and should serve a diagnostic purpose (Brown, 2007; Brown & Abeywickrama, 2010). Placement tests give the opportunity to classify the academically similar students together.

Diagnostic tests are developed to diagnose a particular aspect of language (Brown, 2007) which test-takers need to build (Brown & Abeywickrama, 2010). They aim to determine the testees' weaknesses and strengths in this aspect (Bachman & Palmer, 1996; Hughes, 2003). They enable to improvement teaching quality by detecting defects (Gonzalez, 1996). However, Yin and Sims (2006) claim that diagnostic tests contrast with placement and proficiency tests that brand test takers' level. Yet, diagnostic tests give meaningful feedback and serve as a guide for appropriate planning. They also shed light upon the difference between diagnostic and achievement test in that achievement tests happen during or at the end of a course and are covered with the content of the system, but diagnostic tests happen independently of a system and not limited to the course content. This type of tests are generally used to identify the specific techniques to improve the deficiencies.

Aptitude tests are invented to measure a test taker's capacity and ability to learn a foreign language and success (Brown, 2007). Rysiewicz (2008) differentiates ability and aptitude as abilities are available at present but aptitudes characterise the potential for achievement. Based on many types of research about language aptitudes, Rysiewicz (2008) summarises the facts about language aptitude as independent from affective and cognitive factors, independent of

academic background and steady. In other words, tests designed based on these principles provide data about test-takers preferred styles and potential abilities. Aptitude tests have limitations and flaws therefore they are rarely used as a measurement tool in education now (Brown, 2007).

All these tests have their own functions that are different from each other. Considering the differences enables the testers to design affective exams. The types of question items, the testing methods, the number of question items and time can change depending on the test type. Moreover, learners' expectations and preparation for the language tests may differ. Hence, a suitable test for a specific purpose helps testees display improved performance and get high scores.

### Principles of Testing

A test must have essential measurement principles to fulfil its aim. A finite number of principles can be listed that serve as guidelines for a good test. Rajhy (2014) explains reliability, validity, practicality, discrimination, and authenticity as primary principles of a good test. Rahman and Gautam (2012) also list discrimination, reliability, validity, scalability, economy and administrability as the requirements of a test. Harmer (2007) mentions the two principles, reliability and validity, as the most important principles. Apart from these principles, Hughes (2003) attaches importance to beneficial backwash. Yet, Bachman and Palmer (1996) use the term quality instead of principle and state the qualities as reliability, construct validity, authenticity, interactiveness, impact, and practicality. They also formulised the usefulness of a test as follows:

Usefulness = Reliability + Construct Validity + Authenticity + Interactiveness + Impact + Practicality

Five principles in this formulation (practicality, reliability, validity, washback, authenticity) are universally recognised criteria (Paradowski, 2002). Brown (2007) also lists these abovementioned five qualities as five basic principles for a practical test. Brown and Abeywickrama (2010) describe these principles as five chief criteria for testing a test. The importance of these principles is that "they present a synthesis of what various assessment specialists cite as priorities for the design of language assessment" (p.446).

Reliability is defined as the consistency of test scores (Bachman & Palmer, 1996; Brown, 2003). Namely, reliability is getting the same results from the same test on different occasions and days (Harmer, 2007). As Bachman (1990) states, reliability is the concurrence between similar measures of the same trait. He also defines reliability as "the agreement between two efforts to measure the same trait through maximally similar methods" (p. 240). External test factors, such as health, lack of interest, de-motivation, and negative situations in the testing environment should be decreased to increase reliability. The more minimised these various factors which are not related to language ability, the more maximised reliability is created. In other words, the less these elements affect test scores, the more excellent achieved the reliability of language scores (Bachman, 1990).

A reliable test is consistent and dependable. It is independent of situation, time, and administration. It provides clear guidance for scoring (Brown & Abeywickrama, 2010). As a reliable test measures consistently, testees get nearly the identical scores on the same day or the next day (Hughes, 2003). It should also include fewer errors (Akıncı, 2010).

Moreover, a test is reliable if different teachers or experts grade it and the results are similar when the scores are compared. The test is free from rater bias unless there is a difference, and it is called an objective test. Thus, objective tests increase reliability. In contrast, subjective tests need personal opinions and judgement to determine the correct answer. This situation decreases reliability of the test (Brown, 2003).

There are three aspects of reliability: stability, equivalence, and internal consistency (Bachman, 1990; Rajhy, 2014). Stability, also called the test-retest reliability, occurs when the same or similar results are obtained by testing the same group after a while (Rajhy, 2014). In this method, the test is administered twice to the same group and then the results of both tests are compared. The correlation of the results demonstrates how stable they are over time (Bachman, 1990).

Another feature is equivalence. Equivalence called parallel forms reliability, is the agreement

of two or more tests administered nearly simultaneously. One way of achieving equivalence is counterbalanced design. In this design, half of the testees take one form first, the others take the other, and vice versa.

	First	Second
Half 1	Form 1	Form 2
Half 2	Form 2	Form 1

**Figure 1.** An example of counterbalanced test design (Bachman, 1990: 183)

Finally, the last feature is internal consistency which is interested in the reasons for errors within the test and scoring procedures (Bachman, 1990). Rajhy (2014) suggests internal consistency as concerns the degree to which items in a test or instrument measure the same thing. To estimate the reliability of the item in a trial, a number of formulae have been developed. They can be examined in two categories:

- Split-Half Reliability Estimates: In the method, the test is divided into two halves and then decided how these halves are consistent with each other. The formulae are the Spearman-Brown Split Half Estimate Formula and the Guttman Split-Half Estimate Formula
- Reliability Estimates Based on Item Variances: Kuder- Richardson Reliability Coefficients, Coefficients Alpha (Bachman, 1990; Garson, 2009).

Furthermore, in estimating the scoring procedures, two reliability types are significant. They are intra-rater reliability and inter-rater reliability.

- Intra-rater Reliability: In the case of a single rater, what is important is the consistency of the results scorer obtained at different times and occasions.
- Inter-rater Reliability: When there is more than one rater, the results taken from different raters are examined and the consistency between their results is decided. (Bachman, 1990).

Hughes (2003, p.46-50) suggests the ways to increase reliability:

- Having sufficient examples of behavior
- Excluding items not distinguishing weak and strong testees
- Do not allow testees too much freedom
- Writing clear items and instructions
- Using familiar format and techniques
- Providing suitable conditions for a test
- Using objective items
- Having a detailed scoring key
- Identifying candidates by number
- Employing multiple and independent scoring

Similarly, Henning (2012) lists the reasons for diminishing reliability.

Too difficult or too easy questions

Insufficient number of items

- Lack of reliance measures
- Trick questions
- Obvious cues
- Convergence clues
- Option number
- Cheating
- Problems with instructions
- Subjectivity of scoring
- Lack of piloting
- Problems with administration

The term validity refers to whether or not the test measures what it claims to measure. According to the CEFR, a test has validity to the extent that what it is assessed can be showed (CoE, 2001). Brown (2007) also defines it as “the degree to which the test actually measures

what it is intended to measure” (p. 448). Harmer (2007) clarifies validity by explaining that the test is valid so long as there is validity in the mode of grading. Moreover, Brown (2007, p. 22), Brown and Abeywickrama (2010, p.30) produce a long and explicit definition of validity by stating that “a valid test measures what it aims, does not measure irrelevant variables, offers clear information about performance, is supported by theoretical justification”. Moreover, validity is the use of test scores and the ways of interpreting them; therefore, it is closely related to the aim of the test (Alderson, Clapham & Wall, 1995).

There is a close link between validity and reliability. Bachman (1990, p.227) attaches importance to validity since it is the most important feature of a test, while reliability is a necessary condition of validity. Likewise, Hughes (2003) sees validity as a prior requirement of a good test. He also states that everything to make a test reliable must be done to create a valid test. “If a test is not reliable, it cannot be valid” (p. 34). Like Huges (2003), Chapelle (1999) argues that reliability is the precondition for validity. Similar to his definition about reliability, Bachman (1990) defines validity as “the consistency of two attempts to measure the same traits through different methods. In addition, Cohen (2001) says that before being valid, a test must be reliable.

On the other hand, Paradowsky (2002, p.40) compares validity and reliability in that “Practicality and reliability are particularly significant in norm-referenced placement and proficiency tests, whereas in criterion-referenced testing the most prominent role is given to validity”.

What’s more, Hughes (2003, pp. 33-34) proposes the following items to increase validity:

- Writing explicit specifications for the test
- Using direct testing as long as possible
- Increasing reliability
- Defining clearly the scoring of responses relating them to what is being tested

Likewise, Hughes (2003), Henning (2012) note validity concerns on a test as follows:

- Mixed content
- Wrong medium
- Common knowledge
- Unsuitable syllabus
- Unnecessary words
- Content matching

Since validity is a broad term, validity is divided into several different types. In their studies, researchers examined different types and numbers of validity. To include all types of validity, four types are examined here: face, content, criterion, and construct. In addition, there is consequential validity. According to Bachman (1990), it refers to the term impact. Furthermore Brown (2007), Hughes (2003), Brown and Abeywickrama (2010) use the term washback instead of it. Thus, consequential validity is admitted as washback and defined below.

The first term, face validity refers to whether a test seems to be suitable and appropriate as to what is measured. Hughes (2003, p.33) defines it as “if it seems as if it measures what it is supposed to measure”. As an example of face validity in a grammar test, vocabulary knowledge should not be tested; hence, the vocabulary ought not to be challenging. Similarly, in a vocabulary test grammar should be simple.

Content validity, the second term, is an attempt to demonstrate that the content of a test is a specimen from the domain to be tested (Fulcher & Davidson, 2007). Demirezen (2013) defines content validity as a system in which the relationship between test items and the purpose of the test is created. Each question item is supposed to match to the indicated content area. Namely, a test has content validity when it includes the correct samples of appropriate structure.

Correspondingly, criterion validity is how much a test predicts data, which is important (Rajhy, 2014). According to Hughes (2003), criterion validity describes the extent to which results from a test provide a dependable assessment of test takers’ abilities. The information gathered from a test shows the relation between test scores and some criteria which are signs of the tested ability (Bachman, 1990). Bachman (1990, p.248), also, states “the criterion may be a level of ability”. There are two types of criterion: predictive and concurrent. Predictive validity is using test results for future criteria whereas concurrent validation is using the scores at the

same time the test is conducted (Fulcher & Davidson, 2007). Demirezen (2013) states that the difference between these two terms as concurrent validity which allows classifying examinees correctly. “It uses a statistical method using correlation, rather than a logical method” (p. 169). If the correlation is strong, the concurrent validity is high. In comparison, predictive validity discusses the examinees’ future specialities. Hence, this is useful for selection and admissions of the schools.

Finally, “construct validation is the process of building a case that test scores support a particular interpretation of ability, and it thus subsumes content relevance and criterion relatedness” (Bachman, 1990, p. 290). The deductions from the test results should comply with the underlying construct that is being measured. The aforementioned construct means any underlying trait, which is hypothesized in a language theory (Hughes, 2003).

Practicality means to conduct a test without too much effort. A practical test is economical, easy to administer and appropriate for time (Brown, 2007). “Practicality is the relationship between the resources that will be required in the design, development, and use of the test and the resources that will be available for these activities” (Bachman & Palmer, 1996, p.36). It is important for testers and testees to know the test design and format in order to create practicality. Unless they are familiar with the format and technique, it will be time-consuming not only in the process of the test but also in the scoring phase. As Brown and Abeywickrama (2010) discuss, a practical test does not cost too much; it is finished within convenient time limits, and has clear instructions, appropriately utilizes the sources. Bachman and Palmer (1996, p. 36) formulate practicality as follows:

$$\text{Practicality} = \frac{\text{Available Resource}}{\text{Required Resource}}$$

### Figure 2. Practicality

Based on the information above, practicality can be easily available, affordable and familiar, and administered within a given time.

For a test, authenticity means being natural as much as possible. An authentic test contextualizes items (Brown & Abeywickrama, 2010). It includes cohesive and coherent texts, real-world paragraphs, and tasks. (Brown, 2003). An authentic test also includes real world samples. In this kind of test, a discourse is produced so that the items are not independent from each other but rather “provides some thematic organization to items, such as through a storyline or episode” (Brown & Abeywickrama, 2010, p. 37).

The notion “of authenticity” emerged in the 1970s when the communicative approach got on the stage and the interest increased for “real-life” situations in both teaching and testing (Lewkowicz, 2000). Since then, authenticity has gained importance in communicative language teaching, in which communication and real use of language are important. When it comes to authentic assessment, is learner-centred and continuous assessment is required (Finch, 2002). Besides, it provides enthusiasm in teaching and learning, teacher commitment and public assistance (Archbald & Newmann, 1988).

Washback is the effect of the test on testees. “The effect of testing on teaching and learning is known as backwash or washback, and can be harmful or beneficial”. (Hughes, 2003, p.1). Washback is a type of impact, which relates to the effects of high-stakes tests on classroom practices – particularly teaching and learning (Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1999). Bachman and Palmer (1996) also discuss washback as the impact on society, educational systems, and individuals. They state that the test impact performs at two levels: the micro level (i.e., the effect of the test on individual students and teachers) and the macro level (the impact on society and its educational systems).

The advantage of this effect for learners is to provide learners a chance to be prepared adequately (Brown & Abeywickrama, 2010). Moreover, it gives learners feedback about their development. Brown (2007, p.451-452) says that washback empowers basic principles of language acquisition, such as intrinsic motivation, autonomy, self-confidence, and language ego.

Alderson and Wall (1993, pp.120-121) propose 15 possible hypotheses on washback:

- A test affects teaching.
- A test affects learning.
- A test affects what teachers teach.
- A test affects how teachers teach.
- A test affects what learners learn.
- A test affects how learners learn.
- A test affects the speed and procession of teaching.
- A test affects the speed and procession of learning.
- A test affects the quality and quantity of teaching.
- A test affects the quality and quantity of learning.
- A test affects the method of teaching.
- A test having important consequences has washback.
- A test having no important consequences has no washback.
- A test has washback on all learners and teachers.
- A test has washback on some learners and teachers.

### Conclusion

In this review, the purposes and principles of testing are analyzed in detail. The purpose of a test varies depending on the testees' needs and the programme. Tomlinson (2005) regards language tests as an opportunity for learners to improve their skills and knowledge. Buck (2001) states that thanks to language tests, learners, teachers, and the administration have the chance to revise and develop the learning atmosphere. Similarly, Alabi and Babatunde (2001) see the test as a diagnostic tool to provide feedback about students' learning outcomes. It can be concluded that tests are highly used to determine a learner's knowledge and skills. In this sense they are useful tools to guide educators. However, all the tests mentioned above have different functions to use. Ignoring the function may lead to a negative washback on the learner. Therefore, teachers should be careful about the reason why they test their students.

Additionally, another important factor is to design the language test on the basis of the testing principles. Even though the reason for testing changes, the basic principles remain the same (Ali, Ahmad & Khan, 2019). Noticing these principles allows the teachers develop their assessment procedure (Tosuncuoglu, 2018).

To sum up, testing is not an easy process. It has different sub-scales and subsets. In order to create an exam that satisfies all parties, an educator should know the basic procedure that includes test techniques, assessment types, and basic principles. Teaching and assessment cannot be separated from each other.

Assessment has a main role in teaching thus everybody should comprehend the goal of the exam. The exam type should be well-decided before and the principles should be followed properly. Preparing and taking an exam regardless of its aim brings about demotivation and anxiety rather than motivation and self-esteem. In that event, testing creates reverse effect on teaching instead of supportive one. So, foreign language tests are devices that back up learning. Appropriate and well prepared exams let learners develop their competence in foreign languages and show better performance in the exams. After all, it should be noted that all these efforts are done to make foreign language teaching efficiently. All in all, the present study deals with only theoretical background of the purposes and principals of testing. Further studies and research can be conducted in their practical sides. Also, the history and possible future of the concepts can be analysed. Today, alternative assessment tools and technology in assessment are highly recommended. Hence, implementation of these fundamental principles to the new trends in testing can be investigated. Technology provides many opportunities to design the different test patterns. Applications can be designed and utilized in favour of every purposes of testing.

### References

- Akıncı, T. (2010). *Opinions of English teachers in state primary schools on the test they apply, the effect of SBS on their tests and the problems faced*. Unpublished Master's Thesis, Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Alabi, A.O. and Babatunde, M.A. (2001). *Primary English curriculum and methods*. Oyo, Odumatt Press and Publishers.

- Alderson, J. C. and Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Alderson, J. C., Clapham, C., and Wall, D.(1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Ali, S. R., Ahmad, H., Khan, R. (2019). Testing in English Language Teaching and its Significance in EFL Contexts: A Theoretical Perspective. *Global Regional Review*, 4(2), 254-262. [http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019\(IV-II\).27](http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019(IV-II).27)
- Archbald, D. A. and Newmann, F. M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic achievement in the secondary school*. National Association of Secondary School Principals. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301587.pdf>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. and Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bailey, K.M. (1999). *Washback in language testing*. Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-99-04.pdf>
- Brown, S. (2003). Assessment that works at work. *The Newsletter for the Institute of Learning and Teaching in Higher Education* 11: 6–7.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (3rd Edition). Pearson Education, Inc.
- Brown, H.D. and Abeywickrama, P (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. (2nd Edition). Pearson Education, Inc.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/assessing-listening-by-gary-buck.pdf>
- Chapelle, C. A.(1999). Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19, 254-272. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190135>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2001) Second language assessment. In M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd Edition)(pp. 515-535).Heilne &Heilne.
- Demirezen, M. (2013). Testing. In A Sarıçoban (Ed.), *Öğretmenlik alan bilgisi testi: inglizce öğretmenliği* (pp. 165- 194) Murat Yayınları.
- Desheng, C. and Varghese, A. (2013). Testing and evaluation of language skills. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 1(2), 31-33. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-1%20Issue-2/F0123133.pdf>
- Finch, A. E. (2002). Authentic assessment: implications for EFL performance testing in Korea. *Secondary Education Research*, 49, 89-122. [https://www.finchpark.com/arts/Authentic\\_Assessment\\_Implications.pdf](https://www.finchpark.com/arts/Authentic_Assessment_Implications.pdf)
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning, the roles of attitudes and motivation*. Edward Arnold Publishers Ltd.
- Garson, G. D. (2009). Internal consistency reliability. In *Reliability analysis*. North Carolina State University College of Humanities and Social Sciences.<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/reliab.htm>.
- Gonzalez, A. B. (1996). Teaching English as a foreign language: An overview and some methodological considerations. *RESLA*, 11, 17-49.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th Edition). Pearson Education

Limited.

- Henning, G. (2012). Twenty common testing mistakes for EFL teachers to avoid. *English Teaching Forum*, 50 (3), 33-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997528.pdf>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanova, V. (2001). *Construction and evaluation of achievement tests in English*. Institute of Mathematics and Informatics Bulgarian Academy of Sciences, Association for the Development of the Information Society (pp. 276-285). <http://scitemaths.math.bas.bg:8080/jspui/handle/10525/1554>
- Jumaniyozova, F.T. (2021). The Importance of Five Main Principles of Language Assessment in Designing the Language Tests in Uzbek Universities. *Current Research Journal of Philological Sciences*. 1 <https://doi.org/10.37547/philological-crjps-02-06-01>
- Katz, A. (2013). Assessment in second language classrooms. In M. Celce- Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (4th Edition) (pp. 320-340). Heinle ELT.
- Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: Some outstanding questions. *Language Testing*, 17 (1), 43-64. <https://doi.org/10.1191/026553200669746135>
- Paradowski, M.B. (2002). *The features of good language tests*. The Teacher 1:40. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503442.pdf>
- Rahman, M.M. and Gautam, A.M. (2012). Testing and evaluation: A Significant characteristic of language learning and teaching. *Language in India*, 12(1), 432-442. <http://www.languageinindia.com/jan2012/motiurtestingevaluationfinal.pdf>
- Rajhy, H.A.A (2014). Five characteristics of a good language test. *National Journal of Extensive Education and Interdisciplinary*, 2(4), 61-66.
- Riddell, D. (2003). *Teaching English as a second/foreign language*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Rysiewicz, J. (2008). Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of the modern language aptitude test by Carroll and Sapon. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 44(4), 569-595. <https://doi.org/10.2478/v10010-008-0027-6>
- Tomlinson, B. (2005). *Testing to learn: a personal view of language testing*. ELT Journal, Oxford University Press 59/1, 44
- Tosuncuoglu, İ. (2018). Importance of Assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*. 6(9), 163-167. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>
- Ze'ev Wurman (2022). Why Educational Testing is Necessary. Fraser Institute. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/why-educational-testing-is-necessary.pdf>
- Yin, M. and Sims, J. (2006). Diagnostic language testing for Taiwanese University students: The online English assessment system (OEAS) project. *2006 International Conference on English Instruction and Assessment*. [http://fllcccu.ccu.edu.tw/conference/2005conference\\_2/download/C44.pdf](http://fllcccu.ccu.edu.tw/conference/2005conference_2/download/C44.pdf)



## Yazma g¼çlüęü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi

Diren Çelik<sup>1</sup>

**Özet:** Bu çalışma yazma g¼çlüęü yaşayan öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarını incelemektedir. Hazırlanan sistematik derlemede, araştırma kriterlerine uyan makalelere ulaşılırken Google Akademik, Science Direct, PubMed ve ERIC veri tabanlarından yararlanılmış ve 21 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çalışmalarda daha çok birbirinden farklı müdahale programlarına yer verildiği, teknolojik gelişmelerle birlikte farklı yazı öğretim araçlarının kullanıldığı, yine bu araştırmalarda da öğrencilerin kendilerini düzenlemelerine yardımcı etkinliklere yer verildiği gör¼lm¼řtür. Ayrıca bu etkinliklerin farklı araç-gereçler, etkinlik kartları, oyunlar vb. ile sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Çalışmalarda en fazla 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı saptanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerden fazla olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları araştırmalarda en çok kullanılan modellerin deneysel araştırma ve eylem araştırması deseni olduğunu göstermiştir. Son olarak yazma g¼çlüęü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanan programların öğrenci özelliklerine, kullanılan modele, strateji, yöntem/teknik ve etkinliklere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretimde yazma g¼çlüęü, ilköğretimde disgrafti, öğretim yöntemleri.

## A review of study on students with writing difficulties

**Abstract:** This study examines the studies conducted to improve the writing skills of students with writing difficulties. In the systematic review prepared, while reaching the articles that met the research criteria, Google Scholar, Science Direct, PubMed and ERIC databases were used and 21 articles were reached. When the results of the research are examined, it is seen that different intervention programs are included in the studies, different writing teaching tools are used together with technological developments, and activities that help students to organize themselves are included in these studies. In addition, these activities have different tools-equipment, activity cards, games, etc. It has been stated that it is tried to be achieved with It has been determined that the studies mostly work with 3rd and 4th grade students. In addition, it was determined that the number of male students was more than female students. The results of this research showed that the most used models in research were experimental and action research designs. Finally, it was determined that the programs prepared to improve the writing skills of students with writing difficulties differ according to student characteristics, the model used, strategies, methods/techniques and activities.

**Keywords:** Writing difficulties in primary education, dysgraphia in primary education, teaching methods.

**Başvuru/Submitted**  
08Ara / Dec 2022  
**Kabul/Accepted**  
22 May / May2023  
**Yayın/Published**  
31 May/May 2023

**DOI:**  
10.59320/alanyazin.1216112

Sistematik Derleme  
*Systematic Review*

*Alanyazın Eğitim  
Bilimleri Eleştirel  
İnceleme  
Dergisi*  
CRES Journal  
*Critical Reviews in  
Educational Sciences*  
2023, 4/1, 43-61.

Çelik, D.. (2023). Yazma g¼çlüęü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi, *Alanyazın*, 4(1), 43-61.

Öncü Okul Yöneticileri  
Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Dr, direncelikk@hotmail.com ORCID:0000-0001-5080-9690

## Giriş

Yazı çalışmaları her ne kadar ilköğretim kademesinde başlasa da temeli okul öncesine dayanan uzun soluklu ve zahmetli bir süreçtir. Chung ve Patel (2015) ve Güneş'e göre (2019) çocukların yaşamlarının ilk dönemlerinde yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü yazma becerisi gelişmiş bir çocuğun bu becerisi dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin de gelişmesine yardımcı olacağı ifade edilmektedir.

Okul çağındaki çocukların yazı çalışmalarına ayırdıkları zaman ortalama %30 ile %60 arasında değişmektedir ve çoğu çocuk bir süre sonra kalem tutuş ve motor tepkilerinde otomatikleşmektedir (Karlsdottir ve Stefansson, 2002; McHale ve Cermak, 1992; Schneck, 1991). Yazma becerisinin kompleks bir yapı olması bu sürecin sağlıklı ve hatasız olmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Dennis ve Swinth, 2001). Bu nedenle yazma becerisinin kabul edilebilir oranda gelişmemesi ileride sorunlara yol açabilmektedir. Akyol (2011) bu sorunları, yön, şekil, boyut düzensizliği; yazma sürecindeki planlama ve zamanlama hatası, yaşanan yazma yetersizliklerinin bireyin psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemesi şeklinde ifade etmektedir.

Disgrafi, kökeni itibarıyla Yunancadır; “bozulmuş” anlamına gelen “dys” ve “el ile yazılan yazı” anlamına gelen “graphia” kelimelerinden oluşmaktadır (De Ajuriaguerra vd., 1979, akt. Van Hoorn, Maathuis ve Hadders-Algra, 2013). Disgrafi ve yazma güçlüğü çoğu zaman aynı anlama gelecek şekilde birlikte kullanılmıştır. Genel bir deyişle kişinin yaşı ve zekâsı dikkate alındığında yazma becerilerinin beklenenin altında olması, yazılı dil üretimindeki karmaşa/zorluk, yazma güçlüğü disgrafi olarak tanımlanmaktadır (Hamstra-Bletz ve Blote, 1993). Bu genel yargıya ek olarak yazma güçlüğü yaşayan bir çocuğun yazı özellikleri arasında okunaklılık düzeyinin düşük olması, harflerin şekil bozuklukları, sözdizimi ve kompozisyon sorunları, yazım hataları yer alır; bunlara ek olarak fikirleri yazılı olarak ifade etme zorluğu, yavaş yazma gibi zorluklarla karşılaşılabilir (Chung ve Patel, 2015; Deuel, 2001). Yazma güçlüğü aynı zamanda bir öğrenme güçlüğüdür; heceleme zorluğu ve bazı psikomotor aksaklıklar dâhil olmak üzere birçok alanda kendini gösterebilir. Bu zorluklar çocuklardaki düşük benlik algısı ve akademik sorunlarla ilişkilendirilebilir (Laszlo ve Bairstow, 1984; Graham, Harris ve Fink, 2000; Parastar Feizabadi, Yazdchi, Ghoshuni ve Hashemian, 2013).

Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen (2001) ve Rosenblum, Weiss ve Parush, (2004) yazma güçlüğü'nün cinsiyete, sınıfa, çeşitli araçlar ve seçim kriterlerine göre %5-35 arasında yaygınlık gösterdiğini belirtmiştir. Jegadeesan ve Nagalakshmi (2018) ise öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yazma güçlüğü'nün tahmin edilen genel yaygınlığının %5 ile %27 arasında değiştiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde yazma güçlüğü'nün sebeplerinin de araştırmacılara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin Sassoon (1990) ve Roberts ve Mather (1995), görsel algı ve belleğe yapılan hatalı depolama sorunları olarak görürken; Stewart (1992) ise görsel-motor becerilerin bütünleşememesi olarak ifade etmiştir. Karlsdottir ve Stefansson (2002) uzamsal algılama güçlüğü gibi sorunlar olarak belirtmiştir. McHale ve Cermak (1992) ise düşük kas kontrolü olarak ifade etmiştir. Tüm bu süreçler dikkate alındığında yazma güçlüğü'nde sebeplerin görsel, algısal, motor, bellek ve nörofizyolojik sorunlardan etkilendiği söylenebilir. Bu sorunların farkında olmak etkili bir yazı ortaya koyabilmek için önemlidir. Çünkü etkili bir yazı motor bileşenler ile kinestetik algının bütünsel bir karışımını barındıran etkinliklerden oluşur (Reisman, 1993; Bonny, 1992).

Kalitesiz el yazısı, bireyin iç ve dış motivasyonunu düşürebileceği gibi bireyin akademik hayatını da olumsuz etkileyebilir. Bu durum da hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğretim ve öğrenme sürecinin güçleşmesine neden olmaktadır (Graham, Berninger, Abbott, Abbott ve Whitaker, 1997; Ediger, 2001; Yıldız, 2013; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Kaya, 2016). Yazma güçlüğü olan birçok çocuğun yazılı ödevlere ayak uyduramaması, düşüncelerini ifade edememesi, yazma sürecinde sınıfın geneli ile aynı hızla ulaşamaması vb. birçok sebep bu duruma örnek teşkil etmektedir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi için olumsuz sonuçlar yaratmadan önce iyileştirilmesi gerekmektedir (Asher, 2006). Bunun için de etkili programlar hazırlanmalıdır (Van Waelvelde, De Roubaix, Steppe, Troubleyn, De Mey, Dewitte, Debrabant ve Van de Velde, 2017).

Yazma sürecinin karmaşıklığı öğrencilerden bazılarının yazma güçlüğü yaşamasına neden olmuştur. Bu güçlük farklı strateji, yöntem/teknik ve müdahalelerin olduğu programlarla eğitimi gerekli kılmıştır (Graham vd., 2000; Calkins, Hartman ve White, 2005; Serravallo, 2017; Çelik, 2022). Bu durumu destekler şekilde Feder ve Majnemer (2007), yazma güçlüğü

yaşayan çocukların yazma becerilerinin düzeltilmesinin ancak dışardan yapılan müdahale ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu süreçlerde kullanılan yöntem ve teknikler teknolojinin de katkısıyla yerini farklı etkinliklere bırakmıştır (Çelik, 2022). Özellikle öğrenciye sunulan bilginin işitsel ve görsel unsurlarla çeşitlendirilmesi öğrenme ortamlarının zenginleşmesine olanak sağlayacağından; öğrencilerin başarı duygusunu geliştirip, yapılan çalışmalardan olumlu yönde etkilenmelerine yardımcı olacaktır (Yıldız, 2010).

Yazma süreci açısından bakıldığında, teknolojik destekler yazma sürecini hem hızlandırabilmekte hem de kolaylaştırabilmektedir (Yıldız, 2010). Bu nedenlerle geçmiş yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazmalarını geliştirme noktasında kendini düzenlemeye yönelik stratejilerin yer aldığı müdahalelere ağırlık verildiği görülmüştür. Bu müdahalelerin büyük çoğunluğunun da deneysel çalışmalardan oluştuğu belirlenmiştir (İlker ve Melekoğlu, 2017). Özellikle son on yılın eğitimdeki teknolojik getirileri dikkate alındığında yurt içinde ve yurt dışında yazma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaların niteliğinin ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Böylece incelenen araştırmalardaki yöntem, strateji, müdahale vb. özelliklerin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulabilecektir. Ayrıca ortaya konulacak bu çalışmaların yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yöntem, strateji ve müdahale boyutunda araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak ilk ve orta öğretim düzeyinde yazma güçlüğüne yönelik yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Graham vd., 2000; Rosenblum, Dvorkin ve Weiss, 2006; Rosenblum ve Livneh-Zirinski, 2008; Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010; Kushki, Schwellnus, Ilyas ve Chau, 2011; Overvelde ve Hulstijn, 2011; Chang ve Yu, 2013; Amirkhani ve Movahedi, 2016; Datchuk, 2016; Arsham, Ghadiri ve Babak, 2017; Chang ve Yu, 2017; Datchuk ve Kubina Jr, 2017; Van Waelvelde vd., 2017; Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2018; Mehta ve Nandgaonkar, 2019; Wissinger ve De La Paz, 2020; Dunn, Zajic ve Berninger, 2021; Graham, Harris, Adkins ve Camping, 2021; Shire, Atkinson, Williams, Pickavance, Magallón, Hill, Waterman, Sugden ve Mon-Williams, 2021; Mathwin, Chapparo ve Hinnit, 2022; Thani, Koohzad ve Ahmadi, 2022). Buna karşın; bu düzeylerde yurt içinde yapılan çalışmaların sınırlı olması söz konusudur (Calp, 2013; Yıldız, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Akyol ve Özdemir, 2018; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Akyol ve Sever, 2019). Bu durum yazma güçlüğünün giderilmesi noktasında özellikle üzerinde durulan müdahale, strateji ve yöntemlere olan ilginin artmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda Hoy, Egan ve Feder (2011) yazma müdahalelerine ilişkin 2010 yılına kadar olan çalışmalarını sistematik olarak incelemişlerdir. İlker ve Melekoğlu (2017) ise özel öğrenme güçlüğü içinde 2014 yılının sonuna kadar yayımlanmış yazı çalışmalarını derlemişlerdir. Bu çalışma ise “ilköğretimde yazma güçlüğü” kavramını anahtar sözcük olarak dikkate almış olup; yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların niteliksel özetlemesini yapmaktadır. Ayrıca bir derleme çalışması olarak Hoy, Egan ve Feder (2011) ve İlker ve Melekoğlu'nun (2017) çalışmasını devam ettirmek hedeflenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 1-8. sınıfta öğrenim gören yazma güçlüğü veya disgrafi tanısı almış çocukların yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programlarının, yer aldığı makaleleri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerde amaçlarına göre en çok çalışılan konuların nelerdir?
3. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerde yer alan öğrenci özellikleri nelerdir?
4. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerde hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
5. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerde hangi strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programları kullanılmıştır?
6. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerin uygulama süreleri nasıldır?

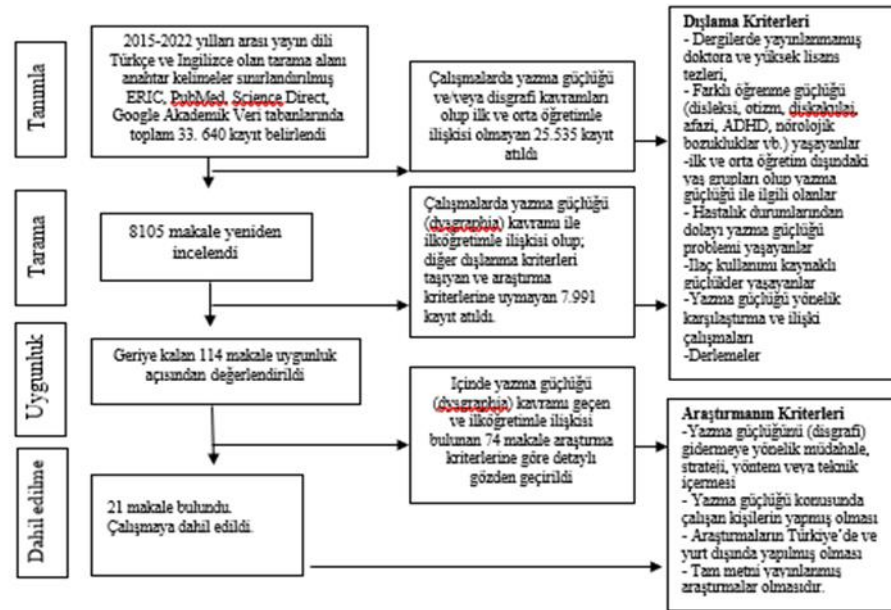
### Yöntem

## Araştırma Deseni

Kapsamlı bir taramanın yapıldığı bu araştırma, her makalenin tam metin haline ulaşıldığından ve dâhil etme ve dışlanma kriterlerine göre makalelere yer verildiğinden derleme çalışmalarının bir türü olan sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Derleme makalesi, dergilerde yayınlanmış bilimsel çalışmaların alanında uzman araştırmacılar tarafından analiz, sentez ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006). Literatürde derleme çalışmalarının üç farklı biçimde yapıldığı görülmektedir (Gerrish ve Lacey, 2010). Bunlar; meta analiz, geleneksel derleme ve sistematik derleme. Sistematik derlemeler, bir problem durumunu çözmek için ilgili alanda yayınlanmış tüm çalışmaların detaylı bir şekilde taranıp; çeşitli dışlanma ve kabul etme kriterleri kullanarak uygun çalışmaların derlemeye dâhil edilmesini ve dâhil edilen araştırmalardaki bulguların sentezlenmesini içermektedir (Çınar, 2021). Sistematik derleme nicel ve nitel kanıtları inceleyebileceği gibi aynı zamanda farklı iki veri türünü de inceleyebilir (Hemingway ve Brereton, 2009, akt. Karaçam, 2013). Sistematik derlemeler bilimsel bilgi ağırlıklı olup; kuvvetli kanıtlar ürettikleri için önemlidirler (Karaçam, 2013). Sistematik derlemeler sadece tüm verilerin toplanması değildir; aynı zamanda elde edilen tüm bilgilerin çeşitli kriterlere göre değerlendirilip sentezlenmesiyle oluşturulur (Çınar, 2021).

## Veri Toplama Süreci

Sistematik derleme aşamaları dikkate alınarak hazırlanan bu çalışma Moher ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Prisma akış şeması doğrultusunda yapılmıştır. Şekil 1’de Prisma akış şeması verilmiştir.



Şekil 1. PRISMA Literatür İnceleme Süreci Akış Diyagramı (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve the PRISMA Group, (2009)'dan uyarlanmıştır).

Araştırmada tarama yapılırken Google Akademik (Google Scholar), Science Direct ERIC ve PubMed veri tabanları kullanılmıştır. Anahtar sözcükler belirlenirken ilk ve orta öğretimde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda anahtar sözcükler yazma güçlüğü, disgrafi, yazma güçlüğü ve disgrafi, ilköğretimde yazma güçlüğü, ilköğretimde disgrafi, writing difficulties, dysgraphia, writing difficulties and dysgraphia, writing difficulties in primary education, dysgraphia in primary education olarak belirlenmiş ve sistematik derlemenin evrenini oluşturmak için her bir veri tabanında bu anahtar sözcükler tek tek taranmıştır. Böylece 2015’ten 2022’nin Kasım ayına kadar yayınlanmış 33.640 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden konu ve kapsam dışı makaleler çıkartıldıktan sonra kabul ve dışlama kriterlerine uyan yazma güçlüğü gidermeye yönelik 21 araştırma sistematik derlemenin örneklemini oluşturmuştur.

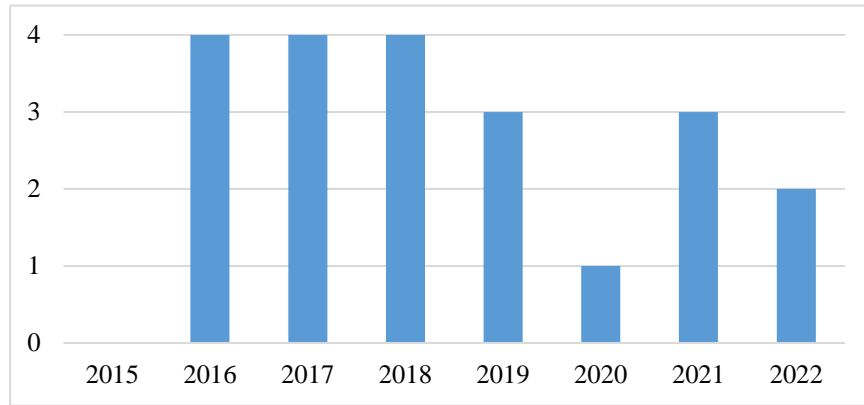
## Verilerin Analizi

Çalışmada güvenilirliği sağlamak için belirlenen anahtar sözcükler farklı bir uzman tarafından aynı veri tabanlarında kontrol edilmiştir. Böylelikle araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra İlker ve Melekoğlu'nun (2017) çalışmasındaki tablo dikkate alınarak makaleler amaç, öğrenci özellikleri (sınıf düzeyi, sayı, cinsiyet, tanı), model, uygulanan strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programlarına ilişkin açıklamalar, uygulama süresi ve bulgular şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca tablo ve grafik halinde bulgularda sunulmuştur. Bu süreçte değerlendiriciler arası güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Kodlayıcılar arası görüş birliği / (Kodlayıcılar arası görüş birliği + Kodlayıcılar arası görüş ayrılığı)" formülü dikkate alınmıştır. Bu araştırma için oran %95 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışma tamamlandıktan sonra alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne göre son düzenlemeler yapılmış olup; araştırmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### İlköğretimde Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak ilköğretimde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik makalelerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Şekil 1'de çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 2. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde 2015-2022 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 21 makaleye ulaşılmıştır. 21 çalışmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2016, 2017 ve 2018 yıllarında dört, 2019 yılında üç, 2020'de bir, 2021 yılında üç ve son olarak 2022 yılında iki çalışmanın olduğu görülmektedir. 2015 yılında ise, araştırmada belirlenen ölçütleri karşılayan bir çalışmaya ulaşamamıştır.

### Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda söz konusu 21 çalışmanın amaçları incelenmiştir. Çalışmada incelenen makalelerden birinin yazma güçlüğü gidermek için duyuşal motor eğitimi (Amirkhani ve Movahedi, 2016), üçünün yazma güçlüğü gidermek için çok bileşenli bir müdahale programını (Datchuk, 2016; Datchuk ve Kubina, 2017; Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2018), sekizinin el yazısının okunaklılığının geliştirilmesini (Kaya, 2016; Kodan, 2016; Akyol ve Özdemir, 2018; Kuşdemir vd., 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Akyol ve Sever, 2019; Duran ve Karataş, 2019; Mehta ve Nandgaonkar, 2019), birinin Neurofeedback eğitimi ile hareket programının yazma güçlüğü üzerindeki etkisini (Arsham vd., 2017), birinin görsel algısal motor becerilerle yazma becerisini geliştirmeyi (Chang ve Yu, 2017), dördünün araştırmacılar tarafından hazırlanan yazı öğretim programlarının (I Can!, I3C/PROVE IT, Helping Handwriting Shine, Think-to-Write) yazma güçlüğü üzerindeki etkisini (Wissinger ve De La Paz, 2020; Shire vd., 2021; Mathwin vd., 2022; Van Waelvelde vd., 2017), birinin disgrafili öğrencilerin öz düzenleme üzerindeki benliklerini araştırmayı (Dunn vd., 2021),

birinin gözden geçirme davranışlarının yazma güçlüğü üzerindeki etkisini ortaya koymayı (Graham vd., 2021) ve son olarak birinin de Fernald'ın çok-duyulu yönteminin ve eğitici oyunların yazma bozukluğu üzerindeki etkililiğini göstermek amaçladığı görülmektedir (Thani vd., 2022).

#### Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerde Yer Alan Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ışığında öğrencilerin özelliklerine yer verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin özellikleri sınıf düzeyi-yaş aralığı, sayı, cinsiyet ve tanı olmak üzere dört farklı açıdan incelenmiştir. Bir çalışma 4. 5. ve 6. Sınıfları (Amirkhani ve Movahedi, 2016), bir çalışma 6. sınıf (Datchuk, 2016), iki çalışma 1. ve 2. sınıf (Chang ve Yu, 2017; Mathwin vd., 2022), bir çalışma 8. ve 10. sınıf (Datchuk ve Kubina, 2017), üç çalışma 3. sınıf (Kodan, 2016; Akyol ve Özdemir, 2018; Kuşdemir vd., 2018), üç çalışma 4. sınıf (Kaya, 2016; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Graham vd., 2021), iki çalışma 2. sınıf (Akyol ve Sever, 2019; Duran ve Karataş, 2019), bir çalışma da 4. ve 5. sınıftan (Wissinger ve De La Paz, 2020) öğrenciler belirlenmiştir. Yaş aralığına göre ise bir çalışma 4-9 yaş aralığı (Dunn vd., 2021), bir çalışma 6-9 yaş aralığı (Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2018), bir çalışma 7-8 yaş aralığı (Van Waelvelde vd., 2017), bir çalışma 9-11 yaş aralığı, bir çalışma 6-10 yaş aralığı (Mehta ve Nandgaonkar, 2019), bir çalışma 4-11 yaş aralığı (Shire vd., 2021) şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak bir çalışma da bir okuldaki tüm öğrencileri kapsamıştır (Thani vd., 2022).

Yirmi bir çalışmada toplam 1024 öğrenci olduğu ve bu öğrencilerin 614'ünün erkek 336'sının kız, olduğu belirtilmiştir. Üç çalışmada ise öğrencilerin cinsiyeti belirtilmemiştir (Van Waelvelde vd., 2017; Duran ve Karataş, 2019; Thani vd., 2022). Öğrencilerin tanıları araştırma kriterlerine göre incelendiğinden 20 çalışmada yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışılırken; sadece bir çalışmanın okuma ve yazma güçlüğünü birlikte aldığı görülmektedir (Akyol ve Sever, 2019).

#### Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerde Kullanılan Araştırma Modellerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu ile çalışmalarda yer alan araştırma modelleri incelenmiştir. Araştırmaların modellerine bakıldığında, on iki araştırmanın deneysel desen (Amirkhani ve Movahedi, 2016; Datchuk, 2016; Arsham vd., 2017; Chang ve Yu, 2017; Datchuk ve Kubina, 2017; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2018; Mehta ve Nandgaonkar, 2019; Wissinger ve De La Paz, 2020; Graham vd., 2021; Mathwin vd., 2022; Thani vd., 2022), altı çalışmanın eylem araştırması (Kaya, 2016; Kodan, 2016; Akyol ve Özdemir, 2018; Kuşdemir vd., 2018; Akyol ve Sever, 2019; Duran ve Karataş, 2019), bir çalışmanın karma desen (Van Waelvelde vd., 2017) ve iki çalışmanın da vaka çalışması olarak desenlendiği görülmektedir (Dunn vd., 2021; Shire, vd., 2021).

#### Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerde Kullanılan Strateji, Yöntem/Teknik, Etkinlik veya Müdahale Programlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu ile çalışmalarda kullanılan strateji ve müdahaleler incelenmiştir. Müdahale sürecinde kullanılmış olan etkinlikler incelendiğinde, bir çalışmanın duyu motor gelişimine yönelik olduğu (Amirkhani ve Movahedi, 2016), altı çalışmada eylem planı hazırlandığı (Kaya, 2016; Kodan, 2016; Akyol ve Özdemir, 2018; Kuşdemir vd., 2018; Akyol ve Sever, 2019; Duran ve Karataş, 2019), bir çalışmada neurofeedback eğitimi ve hareket programına yer verildiği (Arsham vd., 2017), iki çalışmada görsel algısal-dokunsal çalışmaların yer aldığı (Chang ve Yu, 2017; Mehta ve Nandgaonkar, 2019), bir çalışmada yazı yönergelerine yer verildiği (Datchuk ve Kubina, 2017), bir çalışmada öz düzenlemeyi dikkate alan "I Can!" programı öğretimine yer verildiği (Van Waelvelde vd., 2017), bir çalışmada pekiştireç yardımı ile yazı öğretimi yapıldığı (Aydın ve Cavkaytar, 2018), bir çalışmada çoklu duyu eğitimi kapsamında multisensory eğitim programlarına yer verildiği (Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2018), iki çalışmada Fernald yönteminin kullanıldığı (Akyol ve Sever, 2019; Thani vd., 2022), bir çalışmada tekrarlı dikte ve motivasyon uygulamalarının kullanıldığı (Duran ve Karataş, 2019), bir çalışmada I3C/PROVE IT! programının öğretimine yer verildiği (Wissinger ve De La Paz, 2020), bir çalışmada kişisel anlatı çalışmalarının kullanıldığı (Dunn vd., 2021), bir çalışmada gözden geçirme yönergelerine yer verildiği (Graham vd., 2021), bir çalışmada Helping Handwriting Shine müdahale programı kullanılırken (Shire vd., 2021); başka bir çalışmada Think-to-Write programına (Mathwin vd., 2022) yer verildiği görülmektedir.

### Yazma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Makalelerin Uygulama Sürelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda araştırmaların uygulama süreleri incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmalarda uygulama süreleri ay, hafta, seans, ders ve oturum şeklinde yer almıştır. Araştırmalara ay ve hafta açısından en uzun süreden en kısa süreye göre bakıldığında; Akyol ve Sever, (2019) bir dönem, Amirkhani ve Movahedi, (2016) 4 ay, Wissinger ve De La Paz, (2020) 3 ay, Mehta ve Nandgaonkar, (2019) 12 hafta, Mathwin vd. (2022) ve Akyol ve Özdemir, (2018) 10 hafta, Kuşdemir vd. (2018) 8 hafta, Van Waelvelde vd. (2017) ve Kaya, (2016) 7 hafta, Shire vd. (2021) 5 hafta, Graham vd. (2021) ve Arsham vd. (2017) 4 hafta olarak sıralandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak saat, ders, seans ve oturum olarak bakıldığında Duran ve Karataş, (2019) 53 saat, Kodan, (2016) 40 saat, Datchuk, (2016) 16 ders, Chang ve Yu, (2017) 28 seans, Jegadeesan ve Nagalakshmi, (2018) 12 seans, Dunn vd. (2021) 18 oturum, Aydın ve Cavkaytar, (2018) 16 oturum, bir çalışmada da birinci aşamada ya ilk üç derste %90 başarı elde etmek ya da 18. derse kadar 1 dk istenilen puana ulaşmak; ikinci aşamada ise en %90 başarı veya başarana kadar devam edilirken; son olarak Thani vd. (2022) araştırmalarında iki ayrı çalışmadan birine 8 seans diğerine ise 8 oturum süre vermişlerdir. Bu nedenlerle çalışmaların uygulama sürelerinin, öğrencilerin yazma becerini geliştirmek için kullanılacak strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programlarına göre değiştiği söylenebilir.

Araştırma bulgularının elde edildiği bu 21 çalışma amaç, öğrenci özellikleri, model, strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programlarına ilişkin açıklamalar, uygulama süreleri ve bulgular olmak üzere altı kategoriye ayrılmış ve özet halinde Tablo 1’de sunulmuştur.

Kaynak	Amaç	Öğrenci özellikleri				Model	Uygulanan Strateji, Yöntem/Teknik, Etkinlik veya Müdahale Programlarına İlişkin Açıklamalar	Uygulama süreleri	Bulgular
		Sınıf düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tam				
Amirkhani ve Movahedi, (2016)	Bu çalışmanın amacı, duyuşsal motor eğitiminin 9-11 yaşındaki kız öğrencilerin disgrafisi üzerindeki etkisini araştırmaktır.	4. 5. 6. sınıflar	40	Kız	YG	Deneysel	Deneş grubuna sensorimotor egzersizler yapılmıştır. Kontrol grubu ise herhangi bir eğitim almamıştır.	4 ay, 16 hafta sürmüştür. Haftada 2 seans 45 dk süre	Müdahaleden sonra deneş grubunun el yazısı puanlarının önemli ölçüde arttığını görülmüştür. Disgrafi tedavisinde sensorimotor eğitimin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.
Datchuk, (2016)	Çok bileşenli bir müdahalenin yazma güçlüğü çeken çocukların yazma davranışı üzerindeki etkileri araştırmıştır.	6. sınıf	4	3 kız 1 erkek	YG	Deneysel	İki amaç doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Bunlar (a) cümle öğretimi ve bir performans kriterine göre sıklık oluşturma ve (b) paragraf öğretimi. Bu çalışmalar resimlerle yapılmış olup; insan, hayvan vb. gibi eylemde bulunulan resimlerin tamamlanmasını, boşlukların doldurulması vb. etkinlikleri içermektedir.	-Cümle kurma çalışmaları için 13 ders ilk üç ders 25 dk olacak şekilde -Paragraf eğitimi 3 ders 25 dk olacak şekilde	Cümle kurma çalışmalarının paragraf oluşturma çalışmalarına destek sağladığı görülmüştür. Dört katılımcıdan üçü, kelime dizilerinin ve cümle kurma hızında gelişme göstermiştir. Bu çalışma yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca resimli sözcük yönlendirmelerinin ve paragraf çalışmalarının daha önceki araştırmaları destekleyip genişlettiği görülmüştür
Kaya, (2016)	Bu çalışmada bitişik eğik yazı ile öğrenim gören ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye yazı öğretmesi amaçlanmıştır.	4. sınıf	1	Kız	YG	Eylem araştırmaları	Bu araştırmada öğrenci için bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu planda kılavuz çizgili defter ve iki çizgili defter ile yazı çalışmaları yapılmıştır. Örneğin, harfler öğretilirken kopyalama ve dikte çalışmaları, noktalı harflerin üstünden geçilmesi, harfin yer aldığı hece ve kelime yazımları vb.	7 hafta, 20 ders saati	Yapılan çalışmalar sonucunda eylem araştırmaları öncesi 25 yanlış olan öğrencinin eylem araştırmaları sonucunda 2'ye indiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak yazı okunabilirliğinde gözle görülür bir artış olduğu görülmüştür.
Kodan, (2016)	Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin yazı okunaklılığının geliştirilmesi amaçlanmıştır.	3. sınıf	1	Erkek	YG	Eylem araştırmaları	Öğrenci için hazırlanan eylem planında öncelikle harflerin yazımı öğretilmiştir. Ardından heceler ve kelimeler öğretilmiştir. Son olarak öğrencinin büyük kas gelişiminden küçük kas gelişimine doğru yol izlenmiştir.	40 saat	Öğrenciye göre hazırlanan eylem planı sonucunda öğrencinin yazım hatalarında yüksek oranda bir azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu görülmüştür.



Arsham vd. (2017)	Neurofeedback eğitimi ile hareket programının 9-11 yaş arası disgrafili çocukların el yazısı performansı üzerindeki etkinliğini karşılaştırmak amaçlanmıştır.	9-11 yaş arası	30	Erkek	YG	Deneysel	Neurofeedback eğitimi yapılırken; Hareket programı; görsel-motor koordinasyon, ince motor kontrol, görsel-motor bütünlük ve el-göz koordinasyonu ağırlıklı etkinlikler yapılmıştır.	4 hafta, haftada 3 seans toplam 12 seans	Seçilen hareket programı ve neurofeedback eğitimi deney grubunun ve kontrol grubuna göre daha etkili olmasını sağlamıştır. Bu nedenle, el yazısı kalitesi düşük olan öğrencilerin el yazısı performansını artırmak için hareket programı müdahalesinin kullanılmasını önerilmektedir.
Chang ve Yu, (2017)	El yazısı güçlüğü çeken çocuklar arasında motor becerileri ve Çince el yazısı performansını geliştirmek amaçlanmıştır.	1.ve 2. Sınıf	28	1. sınıf (14 erkek, 2 kız) 2. sınıf (10 erkek 2 kız)	YG	Deneysel	El yazısı performansını geliştirmek için görsel-algisal ve dokunsal-algisal bir eğitim programı uygulanmıştır.	28 seans, 6 hafta	Tekrarlanan ölçümler varyans analizi, deney grubunun görsel algısal becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca kopyalama hızları ve doğru kelime sayısında artış sağlanmıştır. Bu çalışma yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazılarına olumlu katkı sağlamıştır.
Datchuk ve Kubina, (2017)	Çok bileşenli bir müdahalenin basit cümleler ve kelime dizileri oluşturma üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır.	8. sınıf 2 kişi ve 10. sınıf 2 kişi	4	3 kız 1 erkek	YG	Deneysel	Bu çalışmada iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama resimlerden oluşan cümle oluşturma yönergelerine; İkinci aşamada resimlerden oluşan paragraf oluşturma yönergelerine yer verilmiştir.	Birinci aşamada ya ilk üç derste %90 başarı elde etmek ya da 18. derse kadar 1 dk istenilen puana ulaşmak; ikinci aşamada ise en %90 başarı veya başarıya kadar devam edilmiştir.	Tüm katılımcılar, 1 dakikada eksiksiz, basit cümleler oluşturmada gelişmiş performans sergilemişlerdir. Ayrıca dört katılımcıdan üçü, 1 dakikada doğru kelime dizilerinde gelişme göstermiştir. Müdahaleyi takiben, katılımcıların çoğunluğu müdahalenin sonundaki seviyelere benzer veya biraz daha yüksek performans göstermiştir.
Van Waelvelde, vd. (2017)	Yazma güçlüğü yaşayan çocuklarda el yazısı kalitesini iyileştirmek için etkili bir öğretici program oluşturmak amaçlanmıştır.	7-8 yaşları arası çocuklar	31 (A grup 18 B grup 13 kişi)	Belirtilmemiş	YG	Karma desen	Öz-düzenlemeli öğrenmeye odaklanan ve davranışsal bir yaklaşımla birlikte motor öğrenme ilkelerini uygulayan iyileştirici bir el yazısı programı hazırlanmıştır. Öğrencilere göre etkinliklerin olduğu öğrencilerin kendi kendilerini kontrol edebildiği "I Can!" Programı öğretim yapılmıştır.	7 hafta	Programa katılan çocuklar için el yazısı kalitesinde önemli ölçüde iyileşme olduğunu ortaya çıkarmıştır.
Akyol ve Özdemir, (2018)	Yazma güçlüğü yaşayan bir ilkökul öğrencisinin yazı okunaklılığını iyileştirmek amaçlanmıştır.	3. sınıf	1	Erkek	YG	Eylem araştırması	İçerisinde harfi büyük bir materyale yazarak gösterme, harfi alfabeden buldurma, ev ödevi çalışmaları, harfin başta, ortada sonda yazımının gösterimi çalışması vb. çalışmaların yer aldığı bir eylem planı hazırlanmıştır.	10 hafta, 30 saat	Yazma güçlüğü yaşayan öğrencinin yazı okunaklılığının öğretim düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Uygulanan eylem planının başarılı olduğu görülmüştür.

Çelik, Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi

Kuşdemir vd. (2018)	Bu çalışmada yazma güçlüğü olan bir öğrencinin yazma güçlüğünün sebeplerini belirlemek ve bu güçlüklerin iyileştirilmesi amaçlanmıştır.	3. sınıf	1	Erkek	YG	Eylem araştırması	Öğrencinin örnek yazılarının incelenmesi ve hatalarının tespit edilmesi neticesinde eylem planı hazırlanması ve bu eylem planlarında kopyalama, bağımsız yazma ve dikte çalışmalar vb. etkinliklere yer verilmiştir.	8 hafta	Uygulanan 8 haftalık bir yazma programından sonra öğrencinin yazma becerilerinde ve yazı okunaklılığında yüksek bir gelişme olduğu gözlenmiştir.
Aydın ve Cavkaytar, (2018)	Bu çalışmada yazma güçlüğü olan öğrencilerin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi için kopyalama metin uygulamasının yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulmasının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.	4. sınıf	2	1 kız 1 erkek	YG	Deneysel	Pekiştireçler yardımı ile yazı öğretimi yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve çalışmalar öğrencilerin özelliklerine göre ayarlanmış olup; pekiştireçler buna göre ayarlanmıştır.	16 oturum	Uygulama sonucunda görülmüştür ki yazım yanlışı yapan bu öğrencilerin yazım hatalarında önemli derecede azalmalar olmuştur.
Jegadeesan ve Nagalakshmi, (2018)	Çoklu duyu eğitiminin disgrafili çocuklarda yazma becerisi üzerindeki etkisini bulmak amaçlanmıştır.	6-9 yaş aralığı	30	Kız erkek karışık	YG	Deneysel	Bu çalışmada deney grubuna yazmayı geliştirmek için multisensory eğitim programları verilmiştir. Örneğin, 1-3. Gün: Sterognoz oyunu, Renkli kopyalama yarışması, Kâğıt katlama etkinlikleri vb. 4-6. Gün: Kum kâğıdı izleme, Terapi macun etkinlikleri, Resim izleme, Boncuklar vb. 7- 9. Gün: Bulmacalar, Makas etkinlikleri vb. 10-12. Gün: Kelimeleri kullanarak cümle kurma, Görsel motor tombala, Delik delme vb. etkinliklere yer verilmiştir.	12 seans her çocuk için seans başına 1 saat süre	Çok-duyulu eğitim programları yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazma becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir
Akyol ve Sever, (2019)	Bu çalışmada okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır.	2. sınıf	1	Erkek	YG ve OG	Eylem araştırması	Araştırmanın etkili olması için öğrenciye göre bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planında Fernald yöntemine, sesli ve tekrarlı okuma stratejilerine, serbest çizgi, bakarak yazma, dikte çalışmalarına yer verilmiştir.	1 dönem (2015 – 2016 bahar yarıyılı)	Hazırlanan eylem planı içerisindeki etkinliklerin öğrenci açısından etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma ve yazma konusunda güdülenmesi olumlu yönde etkilenmiştir. Öğrenci kendinin kontrol etmeyi ve hatalarının görmeye başlamıştır. Bu çalışmalar ile öğrencinin yazma yetersizliği okunaklılık bakımından kabul edilebilir bir düzeye ulaşmıştır.

Duran ve Karataş, (2019)	Yazma yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları sorunun ortadan kaldırılması için farklı yöntem/teknikler kullanılarak, yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.	2. sınıf	6	Belirtilmemiş	YG	Eylem araştırması	Araştırmada, öğrenciler için uygulanan etkinliklerde yöntem/teknik olarak tekrarlı dikte ve motivasyon uygulamalarına yer verilmiştir.	53 ders saati	Bu araştırma sonucunda uygulanan tekrarlı dikte ve motivasyon uygulamalarının yazma güçlüklerinin giderilmesine pozitif katkı sağlamıştır.
Mehta ve Nandgaon ar, (2019)	Bu çalışmada temel amaç, görsel algı eğitiminin el yazısı okunabilirliği ve hızı üzerindeki etkisini incelemektir.	10 (6'sı 6-8 yaş arası; 4'ü ise 8-10 yaş arası)	10	9 erkek 1 kız	YG	Deneysel	Görsel algısal eğitim oturumu şu tarz etkinliklere yer verilmiştir: a. Hazırlık faaliyetleri (5-10 dk): Komut üzerine top yakalama, fırlatma, rastgele bir hedefe tekme atma, balona dokunma, alfabe / sayı / şekiller üzerinde seksek vb. b. Masa üstü faaliyetleri: Kil modelleme faaliyetleri – diyagrama taslak verilmesi; alfabe/sayı yapmak; yapboz bulmacaları çözmek vb. c. Kâğıt-kalem görevi: Birleşim noktalarını gösterildiği gibi kopyalayıp, labirentleri çözme, izleme vb. d. Figür-zemin görevleri: resimdeki gizli nesneyi bulma; silüet eşleştirme, vb. e. İşlevsel görevler: Sözlükte kelime aramak, dolapta öge bulmak vb.	12 hafta boyunca haftada iki kez, her biri 45 dakikalık 24 seans verilmiştir.	Çalışmanın sonuçları, görsel algı eğitiminin yazma gücünde okunaklılığı ve hızı (FPS hariç) çocukların görsel algı becerilerini geliştirmede başarılı olduğu görülmüştür.
Wissinger ve De La Paz, (2020)	Bu çalışmada bir okuma ve yazma müdahalesinin (I3C/PROVE IT!) etkilerini araştırmak amaçlanmıştır.	4. ve 5. sınıf	237	145 (kız) 128 (erkek)	YG	Deneysel	I3C/PROVE IT! öğretiminde üç bileşen üzerinde durulmuştur. Bunlar; öğrencilerin bağlamsal bilgilerinin oluşturulması, tarihsel okuma ve yazma stratejisi öğretimi ve bilişsel çıkarlık modelini kullanarak öğretim sunumu gerçekleştirmek.	3 ay, (Dersler 40 ila 50 dakikalık sosyal bilgiler bloğu sırasında gerçekleştirildi)	Bu çalışma, yazma gücünü yaşayan öğrencilerin öz yeterliliklerine olumlu katkı sağladı. Ayrıca öğrencilerin tarihsel yazma gelişimini önemli ölçüde iyileştirdi.
Dunn vd. (2021)	Bu çalışmada disgrafisi olan öğrencilere öz-düzenlemeli yazmayı öğretmek için etkili yöntemleri araştırmaktan ziyade daha çok öğrencilerin öz-düzenlemeli yazma sürecine dahil olan benliklerini araştırmak	4-9 yaş aralığı	20	17 (erkek) 3 (kız)	YG	Vaka çalışması	Bu çalışmada etkinlikler yapılırken öğrencilerin kendileri ve başkalarıyla ilişkileri hakkında altı kişisel anlatı oluşturmaları istenmiştir. İlk altı oturumun her birinde katılımcılardan farklı bir kişisel anlatı yazmaları istenmiştir. Konular benliklerini yansıtabilecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin;	18 oturum ilk 6 oturumu analiz edilmiştir.	Benliğin ve benliğin başkalarıyla ilişkisinin göstergeleri için kodlanmış kişisel anlatılar çocukların benliği hakkında fikir verebilir ve öğretimin bireysel olarak nasıl olabileceğine dair ipuçları sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

	hedeflenmiştir.						“Okul Yıllarındaki Otobiyografım”, “Okul Yıllarından Önce Otobiyografım”, “Okul Yıllarından Sonra Otobiyografım” “Evimin İçinde ve Dışında Ailem, “Ülkem ve Dünyam” ve “Okul İçi ve Dışındaki İlgi Alanlarım.” Katılımcılara her oturumda her kişisel anlatıyı oluşturmaları için 15 dakika verilmiştir. Bununla birlikte, kişisel anlatılarını yazmaya odaklanmak için sık sık hatırlatıcılara ihtiyaçları vardı ve tam 15 dakika boyunca yazmaya devam etmeleri istenmiştir.		
Graham vd. (2021)	Yazma güçlüğü riski altında olan öğrencilerinin gözden geçirme davranışları ve hikâye yazma performanslarının içerik üzerindeki gözden geçirme hedeflerinin etkisi incelenmiştir.	4. sınıf	22	11 (Erkek) 11 (Kız)	YG	Deneysel	Öğrencilere içeriği öğretirken gözden geçirme yönergeleri ile eğitim verilmiştir. Bu eğitimde dört temel nokta üzerinden çalışmalar yapılmış ve etkinlik süreleri ona göre ayarlanmıştır. Dört içerik gözden geçirme hedefi şu sırayla listelenmiştir: 1: Yeni bir karakter ekleyerek yazımızı gözden geçirin; 2: Çalışmanızı geleceğe yönelik gözden geçirin örneğin 100 yıl sonrası gibi; 3: Sonunu değiştirerek yazımızı gözden geçirin ve 4: Öykünün Mars gezegeninde geçmesini sağlayarak yazımızı gözden geçirin vb.	4 hafta olarak belirlenmiş olup sürece ilişkin değişimler olmuştur.	Çalışma, içeriği gözden geçirme hedeflerinin tekrar tekrar uygulanmasının, öğrencilerin gözden geçirme davranışlarında olumlu etki yarattığını göstermiştir. Bu bulgular ayrıca Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi teorisine destek sağlamıştır.
Shire vd. (2021)	Bu çalışmada ilköğretim okullarında kullanılacak bir motor müdahale programının (Helping Handwriting SHINE' (HHS)) geliştirilmesi ve buna bağlı bir uygulama pilot çalışma yapmak amaçlanmıştır.	4-11 yaş aralığı	515	393 (Erkek) 121 (Kız) 1'i cinsiyet belirtme miştir.	YG	Vaka çalışması	HHS müdahalesi için arka plan, talimatlar, görevler ve şablonlar tek bir kitapçıkta yer almıştır. Her okula, sınıf başına bir kitapçık ve sınıf başına her 'ek materyal' sayfasının (örneğin oturum planları, şablonlar) 20 renkli fotokopisini içeren bir paket verilmiştir. Paketler ayrıca müdahale oturumunun 'diğer el becerileri' bölümü için oyun hamuru, çıkartmalar, boncuklar ve iplik dahil olmak üzere bir malzeme örneği içermiştir. Araştırma ekibi bu görevleri, ihtiyaç duydukları materyallerin	5 hafta, haftada 3 oturum, 20 dk	Bu çalışmadan elde edilen en önemli sonuç, sınıf içinde motor beceriler için bu programdaki gibi yapılandırılmış destek sağlanmasının hem umut verici hem de uygulanabilir olduğudur.

								okullarda kolayca bulunabileceği beklentisiyle tasarlanmışlardır.		
Mathwin vd. (2022)	Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için Think-to-Write programının etkililiğini incelemek amaçlanmıştır.	1. ve 2. sınıf	10	3 (Kız) 7 (Erkek)	YG	Deneysel	Hafızayı destekleyen alfabe harf öğretimini ele alan Think-to-Write programı farklı araştırmalar dikkate alınarak aşamalandırılmıştır. Bu aşamalarda harf öğretimi, harf-ses ilişkisi ve bu ilişkiler zihinsel imajlarla desteklenmiştir.	10 hafta, Haftada 2 kez, 45 dk	Bu çalışma harf oluşumunda etkili olmuştur. Aynı zamanda çalışma sonrası takipte harflerin hafızadan tekrar oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Son olarak imla bilgisi ve bellek destekleyici bir sonuç elde edilmiştir.	
Thani vd. (2022)	İlköğretim öğrencilerinde Fernald'ın çok-duyulu yönteminin ve eğitici oyunların yazma bozukluğu üzerindeki etkililiğini göstermek amaçlanmıştır.	Bir okulda 98-99 eğitim-öğretim yılında okumakta olan yazma problemi olan tüm öğrenciler	30	Belirtilmemiş	YG	Deneysel	Fernald yönteminde dokümanal zekaya yönelik harf öğretimi etkinliklerinin yanı sıra renkli kalemle zor harflerin yazılması, kelime ve cümle oluşturma, dikte çalışmalarına yer verilirken; eğitsel oyun için kâğıt buruşturma, oyun hamurları, harf kağıtları ile kelime yapma, hikâye anlatma, ters çevirme için ayna kullanımı, görsel işitsel çalışmalar ve bu süreçlere ilişkin dönütlere yer verilmiştir.	Fernald yöntemi için 8 seans 45dk Eğitsel oyun için 8 oturum 45 dk	Fernald'ın çok duyulu eğitim yöntemi, öğrencilerin yazma bozukluğu üzerinde önemli bir etki yaratmıştır.	

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2015-2022 yılları arasında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar devam eden yazma güçlüğü tanısı almış öğrencilere yönelik 15 yabancı ve 6 yerli olmak üzere 21 makale incelenmiştir. Çalışmalar ilk olarak amaç, öğrenci özellikleri, model, uygulanan strateji, yöntem/teknik, etkinlik veya müdahale programlarına ilişkin açıklamalar, uygulama süreleri ve bulgular şeklinde sınıflandırılmıştır ve oluşan bu kategoriler altında analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışmaların çoğunun eylem planı hazırlanarak yapıldığı görülmektedir; ikinci sırada araştırmacılar tarafından hazırlanan yazma programlarına yer verildiği belirlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalar dikkate alındığında özellikle ülkemizde araştırmacılar tarafından tercih edilen bireye özgü eylem planı araştırmalarındaki artışın bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Özellikle tek bir katılımcı ile yapılan bu çalışmaların öğrencilerin yazma güçlüğünü gidermesi noktasındaki başarısı hem eylem planlarının artmasında hem de müdahale programlarının çoğalmasında etkili olmuş olabilir (Graham vd., 2000; Calp, 2013; Yıldız, 2013; İlker ve Melekoğlu, 2017; Uysal ve Sidekli, 2020; Çelik, 2022).

Araştırmalar incelendiğinde, sadece bir çalışmada yazının biçimsel yönüne ağırlık verildiği dikkat çekmiştir. Birçok çalışmada öncelikli hedefin yazının fiziksel görünümü üzerinde olduğu görülmüştür. Özellikle yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin temel probleminin harf, hece, kelime ve cümle üretimi olduğu düşünüldüğünde bu durum beklendiktir. Fakat yazı öğretimi esnasında biçimsel özelliklere de değinilmesi öğrencilerin bir sonraki aşama olan okur yazarlığa ulaşmaları noktasında onları olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle bu öğrencilere öğretim yapılırken yazının biçimsel özelliklerinin de öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda Akyol ve Sever (2019) de yazma sürecinde harflerin fiziksel ve biçimsel özelliklerinin öğretiminden sonra yazının içerik kısmının geliştirilmesi için de çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf düzeyleri incelendiğinde en çok çalışmanın 3. ve 4. sınıf düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak 1. ve 2. sınıfta yazı çalışmalarına yeni başlanması ve öğrencilerin kendilerine ait yazı stiline ulaşmalarının 3. ve 4. sınıfta olması olarak söylenebilir. Bu sonuç İlker ve Melekoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmadaki 1. ve 2. sınıflarda yoğunlaşan çalışmalardan farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Bu iki araştırma sonucu dikkate alındığında sınıf düzeylerinin tercih edilmesinde ortak bir görüş olmadığı söylenebilir.

Araştırmalarda öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde erkek öğrencilerin sayısının kızlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar dikkate alındığında Maeland (1992); Hamstra-Bletz ve Blöte (1993) ve Karlsdottir ve Stefansson (2002) yazma güçlüğü ilkokullarda, kız öğrencilerde görülme oranının ortalama %10 ile %11 arasında yaygınlık gösterirken; Smits-Engelsman ve Van Galen (1997) erkek çocuklarda ise %5 ile %27 arasında yaygınlık gösterdiği belirtilmektedir. Jegadeesan ve Nagalakshmi (2018) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerden alınan görüşlere göre okul çağındaki kız çocukların yaklaşık %11 ile %12'si erkeklerin ise %21 ile %32'sinin yazma güçlüğü yaşadığı yönündedir. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında erkek öğrencilerin yazma güçlüğü konusunda kızlara oranla daha yoğun belirti gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında yurt dışındaki araştırmaların çoğunun deneysel modele göre desenlendiği görülmektedir. Türkiye'de ise son zamanlarda yapılan çalışmalar dikkate alındığında eylem araştırması modelinde artış olduğu görülmüştür. Eylem araştırmasında bir sorunu çözmek için olabildiğinde detaylı çalışılır. Bu bağlamda soruna ilişkin mikro düzeyde yaklaşırlar. Bu süreçte araştırmacı edilgen halden etkin hale geçerek araştırmada söz sahibi olur ve gerçekleştirdiği tüm eylemler bir veri kaynağına dönüşür. Bu nedenle eylem araştırmasının araştırmacılara esnek ve geniş bir kullanım alanı sunduğu söylenebilir (Kuzu, 2009; Klein, 2012; Beyhan, 2013). Bu görüşler dikkate alındığında farklı eylem planlarının hazırlandığı farklı eylem araştırmalarına da yer verilebileceği söylenebilir.

Araştırmalarda kullanılan stratejiler ve müdahaleler incelendiğinde yapılan müdahalelerin çoğunun birbirinden farklılaştığı ve yazma güçlüğünü giderme noktasında yakın zamandaki teknolojik gelişmelerle birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan “I Can!, I3C/PROVE IT, Helping Handwriting Shine, Think-to-Write” gibi farklı müdahale programlarına yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç yakın zamanda yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmaların artış gösterdiği ve farklı alanları geliştirmeye yönelik çalışmaları içerdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 2015 öncesi yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak yer verilen kendini düzenleme stratejilerinin 2015 sonrası da görüldüğü fakat araştırmacılar tarafından farklı müdahale programlarının içerisinde sezdirildiği görülmüştür. Bu nedenle kendini düzenleme stratejilerinin özellikle yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülebilir. Nitekim bireysel çalışmaların yer aldığı programlarda yazma güçlüğü yaşayan çocukların yaptıkları hakkındaki farkındalıkları onların yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir etkene dönüşmektedir.

Özellikle Türkiye’de 2015 öncesi yapılan çalışmalarda birebir çalışmaların gerçekleştiği eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Bu çalışmalarda özellikle harf, hece ve kelime öğretimlerinde farklı etkinliklere yer verilmiştir (Calp, 2013; Yıldız, 2013). 2015 sonrası yapılan çalışmalarda ise eylem araştırması sayısı artarken çalışmalarda yer verilen programlarda farklı etkinliklere yer verilen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Çelik’in (2022) yaptığı çalışmada kullandığı stratejilerin (kelime haritası stratejisi, (Murray, 1985), bir kaplumbağa gibi söyle stratejisi, (Calkins, Hartman ve White, 2005), hız stratejisi, (Lehman, 2011), dokun hisset stratejisi, zincir damlaları stratejisi, söyle çiz yaz, haritanın kalbini bul stratejisi ve parçala stratejisi ve yuvarlak harf stratejisi, (Serravallo, 2017) öğrencilerin harfleri, kelimeleri ve cümleleri daha iyi kavramlarına yardımcı olduğu düşünüldüğünde Türkiye’de yazma güçlüğüne yönelik çalışmalarda teknolojik gelişmeler de dikkate alınarak programlar hazırlanırken farklı yazma stratejilerine veya etkinliklere yer verilebileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak araştırmaların uygulanma sürelerinin de öğrenci sayısı, öğrenci özellikleri, uygulanan yöntem/teknik, strateji veya etkilere göre değişiklik göstermektedir. Bu durumu destekler şekilde Hoy vd. (2011) uygulama sürelerinin değişim göstermekle birlikte yazı pratiği sağlamayan programların etkili olmayacağını ifade etmiştir. Aynı zamanda etkili bir programlama için haftada iki saat ve ortalama yirmi seans uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Yazma becerileri konusunda çalışan araştırmacılar/ergoterapistler, öğretmenler ve öğrenciler için alternatif yöntemler ortaya koymuştur (Rigby ve Schweltnus, 1999; Freeman, MacKinnon ve Miller, 2004; Marr ve Dimeo, 2006). Bu çalışmada ise ilköğretimde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen araştırmalardaki strateji, yöntem/teknik, etkinlik ve müdahale programları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan uygulamaların zaman içindeki değişim ve gelişiminin görülmesi açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın yazma güçlüğüne yönelik çalışma yapacak araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir. Tüm bu sonuçlara ek olarak öneriler şu şekildedir:

1. Yazma güçlüğünü gidermeye yönelik güncel teknolojik gelişmeler dikkate alınarak farklı yazı geliştirme programlarına yer verilebilir.
2. Araştırmacılar yazma güçlüğü gidermek için çeşitli yazma stratejilerini farklı yazı öğretim programları ile kullanabilirler.
3. Öğretmenler sınıflarında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik farklı yöntem, teknik ve etkinliklere yer verebilir.
4. Öğretmenlere yazma güçlüğünü giderme noktasında kullanılan müdahaleler bağlamında hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.

#### Teşekkür

Hazırlamış olduğum araştırmanın gelişimine katkıda sağladıkları için Doç. Dr. Serkan ASLAN ve Dr. Emre YILMAZ’a teşekkür ederim.

#### Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H., & Özdemir, E. Ç. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul

- üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320.
- Amirkhani, M., & Movahedi, A. (2016). The effect of Delacato sensorimotor training on dysgraphia of 9 to 11-year-old female students. *Motor Behavior*, 8(26), 89-104.
- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *The American journal of occupational therapy*, 60(4), 461-471.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Arsham, S., Ghadiri, F., & Babak, M. (2017). Comparison of the effectiveness of two intervention methods of neurofeedback training (nft) and the movement program on the handwriting performance of 9-11 years old children with dysgraphia. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 20(9), 1-11.
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-23.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-89.
- Bonny, A. M. (1992). Understanding and assessing handwriting difficulties: Perspective from the literature. *Australian Occupational Therapy Journal*, 39, 7-15.
- Calkins, L. M., Hartman, A., & White, Z. (2005). *One to one: The art of conferring with young writers*. Heinemann Educational Books.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir Eylem Araştırması). *E-İnternational Journal of Educational Research*, 4(1).
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2013). Handwriting movement analyses comparing first and second graders with normal or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2433-2441.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2017). Visual and haptic perception training to improve handwriting skills in children with dysgraphia. *The American Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 7102220030p1-7102220030p10.
- Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27.
- Çelik, D. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yazma güçlüklerinin belirlenerek yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çınar, N. (2021). İyi Bir Sistemik Derleme Nasıl Yazılmalı?. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314.
- Datchuk, S. M. (2016). Writing simple sentences and descriptive paragraphs: Effects of an intervention on adolescents with writing difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 25(2), 166-188.
- Datchuk, S. M., & Kubina Jr, R. M. (2017). A writing intervention to teach simple sentences and descriptive paragraphs to adolescents with writing difficulties. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 303-326.
- Dennis, J. L. & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 175- 183.
- Deuel, R. (2001). Dysgraphia. In P. B. Rosenberger (Ed.), *Continuum: Lifelong learning in neurology, learning disabilities* (pp. 37-59). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Duran, E., & Karatas, A. (2019). Elimination of Writing Difficulty in Primary School: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 288-300.
- Dunn, M., Zajic, M. C., & Berninger, V. (2021). The self in self-regulated writing of fourth to ninth graders with dysgraphia. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(1), 34-46.



- Ediger, M. (2001). *Assessing Handwriting Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 082.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312–317.
- Freeman, A. R., MacKinnon, J. R., & Miller, L. T. (2004). Assistive technology and handwriting problems: What do occupational therapists recommend?. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(3), 150-160.
- Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. (6th ed., pp. 79-92, 188-198, 284-302). London: Wiley-Blackwell.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91.
- Graham, S., Harris, K. R., Adkins, M., & Camping, A. (2021). Do content revising goals change the revising behavior and story writing of fourth grade students at-risk for writing difficulties?. *Reading and Writing*, 34(7), 1915-1941.
- Güneş, F. (2019). İlk yazma öğretimi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 121-142. DOI: 10.29250/sead.550779
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.
- Hoy, M. M. P., Egan, M. Y., & Feder, K. P. (2011). A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78, 13-25. doi: 10.2182/cjot.2011.78.1.3
- İlker, Ö., ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(3), 443-469.
- Jegadeesan, T., & Nagalakshmi, P. (2018). Effect of multisensory training on writing skills of children with dysgraphia. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7(10), 470-475.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623–662.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- Klein, S. (Ed.). (2012). *Action research methods: Plain and simple*. Springer.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 523-539.
- Kushki, A., Schweltnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1058-1064.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H., & Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Laszlo, J. I., & Bairstow, P. J. (1984). Handwriting: Difficulties and possible solutions. *School Psychology International*, 5(4), 207-213.

- Lehman, C., (2011). *Aquick guide to reviving disengaged writers*, 5-8, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marr, D., & Dimeo, S. B. (2006). Outcomes associated with a summer handwriting course for elementary students. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 10-15.
- Mathwin, K. P., Chapparo, C., & Hinnit, J. (2022). Children with handwriting difficulties: developing orthographic knowledge of alphabet-letters to improve capacity to write alphabet symbols. *Reading and Writing*, 35(4), 919-942.
- Mehta, P. P., & Nandgaonkar, H. P. (2019). Visual-perceptual training for handwriting legibility and speed in children with handwriting difficulties: A single-arm interventional study. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 51(1), 14.
- Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and “normal” children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207–1217.
- McHale, K., & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898–903.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & the PRISMA Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: *The PRISMA Statement*. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880.
- Murray, D. M. (1985). Writing and teaching for Surprise. *Highway One*, 8, 174-81.
- Reisman, J. E. (1993). Development and reliability of the research version of the Minnesota handwriting test. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 13, 41–55.
- Rigby, P., & Schwellnus, H. (1999). Occupational therapy decision making guidelines for problems in written productivity. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 19(1), 5-27.
- Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(1), 46–58.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 540-548.
- Parastar Feizabadi, M., Yazdchi, M., Ghoshuni, M., & Hashemian, P. (2013). A brief study on EEG signals of dysgraphia children in relaxing and writing moods. *International Journal of Biomedical Research*, 4(1), 45-49.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25(4-5), 608-621.
- Rosenblum, S., & Livneh-Zirinski, M. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(2), 200-214.
- Rosenblum, S., Aloni, T., & Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 502-509.
- Sassoon R. (1990). *Handwriting: A New Perspective*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- Serravallo, J. (2017). *The writing strategies book: your everything guide to developing writers*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schneck, C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(8), 701-706.

- Shire, K. A., Atkinson, J., Williams, E. A., Pickavance, J., Magallón, S., Hill, L. J., ... & Mon-Williams, M. (2021). Developing and implementing a school-led motor intervention for children with handwriting difficulties. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 14(3), 274-290.
- Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(2), 164-184.
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20(1-2), 161-182.
- Stewart, J. (1992). *Auditory-visual integration and reading performance for learning-disabled and typical students aged seven to eleven years* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Thani, P. K., Koohzad, N., & Ahmadi, F. (2022). Comparison of the effectiveness of fernald's sensory method and educational games on writing disorder in elementary school students. *Advances in Bioscience and Clinical Medicine*, 10(1), 1-6.
- Uysal, H., & Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).
- Van Waelvelde, H., De Roubaix, A., Steppe, L., Troubleyn, E., De Mey, B., Dewitte, G., ... & Van de Velde, D. (2017). Effectiveness of a self-regulated remedial program for handwriting difficulties. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(5), 311-319.
- Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G., & Hadders-Algra, M. (2013). Neural correlates of paediatric dysgraphia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55, 65-68
- Wissinger, D. R., & De La Paz, S. (2020). Effects of discipline-specific strategy instruction on historical writing growth of students with writing difficulties. *Journal of learning disabilities*, 53(3), 199-212.
- Yıldız, S. (2010). İlk okuma yazma sürecinde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 31-63.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkökul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16).
- Yılmaz, O. (2006). *Derleme yazılar*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf> adresinden alınmıştır.

## ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği

Aras Bozkurt<sup>1</sup>

**Özet:** Üretken yapay zekâ, eğitim de dâhil olmak üzere hayatımızın birçok alanı için kapsamlı etkileri olan önemli bir teknolojik ilerlemeyi temsil etmektedir. Bu makale, üretken yapay zekânın eğitim alanındaki yansımalarını ve potansiyel rolünü incelemektedir. Çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin tarihsel gelişimini tartışmakta ve güncel tanımlarını açıklamaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen yayınlara göre insanlığın en sofistike teknolojilerinden biri olan dilin üretken yapay zekâ tarafından kullanılmasının önemli bir dönüm noktası olduğu iddia edilirken, bu durumun eğitsel süreçlerin yeniden yapılandırılmasını ve tanımlanmasını gerektirdiği de savunulmaktadır. Çalışmada yapay zekâ okuryazarlığı ve komut mühendisliği gibi becerilerin geleceğe daha iyi hazır olabilmek adına gerekli olduğu vurgusu yapılmakta ve üretken yapay zekâ ile ortaya çıkan fırsatlar ve tehditler açıklanmaktadır. Bu çalışma üretken yapay zekâ teknolojilerinin öğretme ve öğrenme yöntemlerini derinden etkileme potansiyeline sahip olması ve yeni düşünme biçimleri gerektirmesi nedeniyle, yapay zekânın hâkim olduğu bir geleceğe hazırlıklı olmanın önemine vurgu yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Üretken yapay zekâ, ChatGPT, sohbet botları, doğal dil işleme, komut mühendisliği, eğitim, öğrenme ve öğretme.

## ChatGPT, generative artificial intelligence and algorithmic paradigm shift

**Abstract:** Generative AI represents a significant technological advancement with far-reaching implications for many areas of our lives, including education. This paper examines the implications and potential role of generative AI in the field of education. The study discusses the historical development of AI technologies and explains their current definitions. According to the publications analysed within the scope of this study, it is claimed that the use of language, one of the most sophisticated technologies of humanity, by generative artificial intelligence is an important turning point, and it is also argued that this situation requires the redesigning and redefinition of educational processes. The study emphasises that skills such as AI literacy and prompt engineering are necessary to be better prepared for the future and explains the opportunities and threats that arise with generative AI. This study emphasises the importance of being prepared for a future dominated by artificial intelligence, as generative AI technologies have the potential to profoundly affect teaching and learning methods and require new ways of thinking.

**Keywords:** Generative artificial intelligence, ChatGPT, Chatbots, natural language processing, education, learning and teaching.

**Başvuru/Submitted**

14 Nis / Apr 2023

**Kabul/Accepted**

30 May / May 2023

**Yayın/Published**

31 May / May 2023

**DOI:**

10.59320/alanyazin.1283282

İnceleme Makalesi

Article Review

*Alanyazın Eğitim  
Bilimleri Eleştirel  
İnceleme  
Dergisi*

CRES Journal

*Critical Reviews in  
Educational Sciences*  
2023, 4/1, 63-72

Bozkurt, A. (2023).

ChatGPT, üretken yapay  
zekâ ve algoritmik  
paradigma değişikliği,  
*Alanyazın* 4(1),63-72.

Öncü Okul Yöneticileri

Derneği

e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi. arasbozkurt@gmail.com ORCID:0000-0002-4520-642X

## Giriş

Bazı teknoloji düşünürlerine göre yapay zekâ çağı çoktan başladı ve bizler aslında 2000'li yılların ilk çeyreğinin sonunda bu süreci deneyimliyoruz (Gates, 2023). Bununla beraber günümüzde bu tür söylemlerin ortaya atılması çok şaşırtıcı bir durum olarak değerlendirilmemektedir çünkü insanoğlu yüzyıllarca basit ama bir o kadar da sofistike olan “makinelere düşünebilir mi?” sorusuna cevap aramış (Turing, 1950) ve bunu gerçekleştirmek için tarih boyunca bazen bilimsel bazen de kurgusal farklı arayışlar içine girmiştir (Bozkurt, 2023a; Cave & Dihal, 2018).

İnsanoğlu aslında makinelerin kendi zekâlarını taklit etme fikrinden büyük ölçüde etkilenmiştir ve bu durum sanılanın aksine yüzyıllar öncesine dayanır (Bozkurt, 2023a). Örneğin, René Descartes (1637), Yöntem Üzerine Söylem [Discourse on the Method] adlı eserinde, Automoto adlı kendi kendine çalışan bir makineyi tanıtarak, makinelerin insanlar tarafından sağlanan girdilere nasıl tepki vereceğini sorgulamıştır. Düşünen makinelerin hipotetik ilk örneklerinden olan Wolfgang von Kempelen'in Mekanik Türk'ü [The Mechanical Turk] (Clark vd., 1999), bir laboratuvarında yaratılarak canlandırılan Frankeştayn [Frankenstein] (Shelley, 1818) ve Oz Büyücüsü [The Wonderful Wizard of Oz] (Baum, 1900) adlı eserde yer alan Teneke Adam (Tin Man) diğer kurgusal örnekler olarak düşünülebilir. Bilinen başka bir örnek ise, Karel Čapek'in (1921) bilim kurgu oyunu Rossum'un Evrensel Robotları [Rossum's Universal Robots] olup günümüzde sıklıkla kullandığımız '[ro]bot' ifadesi ilk defa bu oyunda kullanılmıştır. Bu ve bunun gibi birçok kurgusal örnek, yapay zekâ teknolojilerinin ve bu teknolojilerle iletişime geçebileceğimiz botların zeminini oluşturan öncül kurgusal düşünceler olarak kabul edilebilir.

Çoğu kavramsal veya kurgusal olan bu düşüncelerin bazıları bilim kurgu hikayelerinin de ötesine geçmiştir. Örneğin, Isaac Asimov (1942, 1950) insan makina ilişkisini açıklayan Robotların Üç Yasası'nı [Three Laws of Robotics] tanıtmıştır. Buna göre;

1. Bir robot, bir insana zarar veremez ya da zarar görmesine seyirci kalamaz.
2. Bir robot, birinci yasayla çelişmediği sürece bir insanın emirlerine uymak zorundadır.
3. Bir robot, birinci ve ikinci yasayla çelişmediği sürece kendi varlığını korumakla yükümlüdür.

Alan Turing, “Bilgisayarlar ve Zekâ” konulu başyapıtında [Computing Machinery and Intelligence] (1950), makinelerin düşünüp düşünemeyeceğini sorgulamıştır. Turing (1950), insanın zekâsına eşdeğer veya ondan ayırt edilemez bir zekâ sergileyen makinelerin yeteneğini sorgulayan bir simülasyon oyunu önererek, Turing Testi olarak da bilinen kavramı ortaya atmıştır. Buna göre Turing Testi bir makinenin bir insaninkine eşdeğer veya ondan ayırt edilemeyen akıllı davranışlar sergileme yeteneğini ölçebilen bir testtir. Marshall McLuhan (1962, 1964) ise, insan zekâsının teknoloji kullanarak genişletilebileceğini, gücünü ve kapasitesini artırılabilirliğini savunmuştur. Bu düşünceden hareketle üretken yapay zekânın insanların bilişsel kapasitesini artıracak bir teknoloji olduğunu iddia etmek mümkündür.

Yukarıdaki gelişmelere karşın yapay zekâ teknolojisinin somut anlamda en önemli dönüm noktalarından birisi de 1945 yılında icat edilen Elektronik Sayısal Entegratör ve Bilgisayar (ENIAC: Electronic Numerical Integrator and Computer)'dır ve bu ilk bilgisayar, mecazi olarak dev bir elektronik beyin olarak adlandırılmıştır (Weik, 1961). ENIAC'ın icadı ve dolayısıyla bilgisayarın icadı, yapay zekânın çalışabileceği ve insan zekâsını taklit edebileceği dijital bir yuva bulması açısından önemlidir. Bu gelişmelerin sonucunda insanoğlunun 3000 yıllık kurgusal ve kavramsal arayışı 1955 yılında yapay zekâ kavramının da ortaya atılıp (McCarthy vd., 1955) bilgisayarın icat edilmesiyle son bulmuş ve günümüze kadar hızlı gelişmeler yaşanmıştır.

### Yapay Zekâ ve Üretken Yapay Zekâyı Tanımlamak

'Yapay Zekâ' terimi ilk olarak, 1955 yılında John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon tarafından Yapay Zekâ Üzerine Dartmouth Yaz Araştırma Projesi [The Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence] başlıklı çalışma kapsamında kullanılmıştır (McCarthy vd., 1955; Moor, 2006). Yapay zekâ kavramının ilk defa kullanıldığı bu çalışmada öğrenmenin veya zekânın belirli özelliklerinin bir makina tarafından taklit edilebileceği varsayılmaktadır (McCarthy vd., 1955). Daha güncel bir yaklaşımla Russell ve Norvig (2021: 7-8), yapay zekâyı bulunduğu çevreden komut ve girdileri alan ve eylemler gerçekleştiren unsurların incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanım ise Birleşmiş

Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) (2021) tarafından önerilmiş olup, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Birliği üye devletlerince kabul edilmiş olan daha kapsamlı bir tanımdır (Holmes vd., 2022). Bu tanım, insanların ve otonom olarak çalışan/çalışıyormuş gibi görünen sistemlerin rolünü ifade etmesi ve insanlarla gerçekleştirilen etkileşimlere vurgu yapması açısından önemlidir. Bu tanıma göre;

Yapay zekâ, insan tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, gerçek veya sanal ortamları etkileyen tahminlerde, önerilerde veya kararlarda bulunan makine temelli sistemleri niteler. Yapay zekâ sistemleri, bizimle etkileşime girer ve doğrudan veya dolaylı olarak çevremiz üzerinde etkide bulunurlar. Genellikle, bu tür sistemler otonom olarak çalışıyor gibi görünürler ve bağlamı öğrenerek kendi davranışlarını uyarlayabilirler (UNICEF, 2021: 16).

Üretken yapay zekâ ise insan benzeri dil yeteneklerine sahip yapay zekâ sistemleridir. Genellikle derin öğrenme ve sinir ağları kullanarak eğitilirler ve veriyi işleyerek anlamlandırılabilir, üretebilir veya dönüştürebilirler.

Üretken yapay zekâ teknolojilerini geleneksel makine ve derin öğrenme teknolojilerinden farklı kılan nokta algoritmik tahminlere dayalı sonuçların ötesinde kendine özgü içerikler üretmesidir. Bu sistemler karmaşık dil yapılarını ve metinler arasındaki ilişkileri öğrenmek için büyük miktarda veriyi işleyebilen ve öğrenebilen, katmanlı yapay sinir ağlarını kullanan derin öğrenme tekniklerine dayanır. Yapay sinir ağları, insan beyninin bilgi işlem şeklini taklit eden matematiksel modellerdir. Böylece bu ağlar, veriden öğrenerek ve geri bildirim mekanizmalarıyla kendilerini sürekli olarak iyileştirerek dilin yapısal özelliklerini ve semantik ilişkilerini özümseyebilir. Üretken yapay zekâ teknolojilerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise bağlamı anlayarak ve uzun mesafeli bağımlılıkları öğrenerek daha doğru ve uyumlu metinler üretebildikleri transformer mimarisidir. Üretken yapay zekâ modelleri, genellikle büyük miktarda metin verisiyle ön eğitimden geçer ve daha sonra belirli bir göreve yönelik olarak ortaya çıkan modelde ince ayar yapılır. Ön eğitim, modele dilin genel özelliklerini öğretirken, ince ayar, modelin belirli bir uygulama alanında daha iyi performans göstermesini sağlar. Üretken yapay zekâ teknolojilerinde kullanılan “transfer öğrenme” ise yapay zekâ modellerinin önceden öğrendikleri bilgi ve yetenekleri yeni ve benzer görevlere uygulayabilmesini nitelemektedir.

### Eğitimde Üretken Yapay Zekâ Çalışmalarına Yönelik Düşünceler

Bazı araştırmacılar 2022 yılının sonlarında genel kullanıcı kitlesinin erişimine açılan üretken yapay zekâ teknolojilerinin faydalı potansiyeline vurgu yaparak, bu teknolojiler üzerine daha fazla odaklanılması gerektiğini düşünürken (Lee, 2023), Stephen Hawking gibi araştırmacılar ise yapay zekânın insanoğlu için bir tehdit oluşturabilecek kapasiteye sahip olduğu noktasında bizleri uyarmaktadır (Cellan-Jones, 2014). Daha güncel eleştirel bir yaklaşımla ise üretken yapay zekânın sınırlı bir muhakeme gücüne sahip olduğu ve bu teknolojilerin bilimsel arayışlarımızı baltalayacağı iddia edilmektedir (Chomsky vd., 2023). Benzer bir şekilde Harari (2023), üretken yapay zekâ teknolojilerinin dili manipüle edebildiğini ve dile dayalı içerik üretebildiğini ve bu nedenle medeniyetimizin sosyal işletim sistemini hacklediğini savunmaktadır. Bu düşüncenin temel sebebi dilin insan medeniyetinin inşa edilmesinde kullanılan sosyal bir yapı hammaddesi olması ve neredeyse tüm insanoğlu kültürünün oluşmasında dilin etken madde olarak kullanılmasıdır. Bu düşünceleri destekler bir şekilde bazı önemli bilim insanları, düşünürler ve teknoloji yatırımcıları ise üretken yapay zekâ teknolojilerinin çok hızlı geliştiğini ve daha kontrol edilebilir, kuralları belirlenmiş ve şeffaf süreçlerle bu gelişmelerin gerçekleşmesi gerektiğini iddia ederek dev yapay zekâ deneylerinin durdurulması gerektiğini savunmaktadır (FOL Open Letters, 2023).

Bununla beraber gerçek insan gibi veya gerçek insan tarafından oluşturulmuş hissiyatı yaratan üretken yapay zekâ içerikleri (Lim vd., 2023; Floridi, 2023; Teubner vd., 2023) ilgili kullanıcıların bu teknolojilerin potansiyeline yönelik heyecanlarını artırırken aynı zamanda da yapabileceklerinin sınırı düşünüldüğünde bazı endişeler yaratmaktadır (Lim vd., 2023). Bu düşünce, üretken yapay zekânın eğitim alanında kullanılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirerek dengeli bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İleri düzey içeriklerin oluşturulması için tasarılan üretken yapay zekâ, eğitim dahil birçok alanda kullanılmaktadır (Cao vd., 2023; Dwivedi vd., 2023; Haleem vd., 2022; Kasneci vd., 2023) ve sahip olduğu potansiyel ile öğretme ve öğrenme yaklaşımlarımızı yeniden şekillendirebilecek kapasitede olduğu düşünülmektedir (Atlas, 2023; Megahed vd., 2023).

İnsan tarafından üretilen içeriklere çok yakın, eşdeğer ve hatta bazı durumlarda daha iyi içerikler üretebilen üretken yapay zekâ vaat ettiği özelliklerle ilgili araştırmacıları eğitim alanında sunduğu fırsatları ve sınırlılıkları araştırmaya itmiştir (Bozkurt, 2023b; Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023; Crawford vd., 2023; Johnke vd., 2023; Neumann vd., 2023; Tili vd., 2023).

### Üretken Yapay Zekâyı Önemli Kılan Teknolojik Yetkinlikler

ChatGPT gibi ileri üretken yapay zekâ teknolojileri dili işleyip kullanan (OpenAI, 2022) soyut bir teknoloji olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2020). Generative Pre-training Transformer (GPT) modelini kullanarak, ChatGPT ve diğer benzer üretken yapay zekâ teknolojileri ise insan dilinin karmaşık örüntü ve yapılarını analiz edebilir ve öncelikle insan dilini anlamak ve üretmek için eğitilebilirler.

Doğal dil işleme (NLP: Natural Language Processing) alanındaki üretken yapay zekâ teknolojisi olarak ChatGPT, alandaki öncü bir girişim olarak önemli bir gelişmeyi temsil etmektedir. Üretken bir yapay zekâ teknolojisi olan ChatGPT insan gibi metin üretebilme ve doğal dil girdisini insan gibi anlama yeteneğine sahiptir. Ancak, ChatGPT'nin güçlü bir doğal dil işleme aracı olmasına rağmen, hâlâ bir makine olduğunu ve insan gibi aynı düzeyde anlayış ve bağlam farkındalığına sahip olmadığını unutmamak önemlidir (Bozkurt, 2023b). İnsanlardan farklı olarak, ChatGPT'nin dil anlama kapasitesi yalnızca bir model oluşturup eğitilebilmesine olanak sağlanan verilerle sınırlı olduğu için dili kullanma kapasitesi de bu model ile sınırlıdır. Bu nedenle, ChatGPT doğal dilin işlenmesi ve anlaşılması konusunda insanlara yardımcı olmak için son derece değerli bir araç olmasına rağmen, şimdilik insan dilinin karmaşıklığını ve inceliklerini algılama yetisine sahip değildir. Bununla beraber üretken yapay zekâ alanında yaşanan gelişmelerle yakın bir gelecekte dili insan kadar iyi kullanabilme kapasitesine erişmesi olası bir senaryo olarak değerlendirilmektedir. Önemli sayılabilecek bir diğer farklılık ise üretken yapay zekâ teknolojilerinin algoritmik işlemlerle tahmine dayalı içerikler oluşturmasına karşın insanoğlunun davranış, düşünce ve hayal gücünün kestirilemez bir yapıda olmasıdır.

### Üretken Yapay Zekâ Teknolojileri ve Yeni Eğitsel Roller

Yapay zekâ teknolojileri sahip oldukları potansiyel açısından eğitim alanında yükselme eğilimi gösteren bir araştırma konusudur (Kır & Şenocak, 2022; Maslej vd., 2023; Pelletier vd., 2021; Şenocak, 2020). Bununla beraber makine ve derin öğrenme gibi yapay zekâ teknolojilerinin ötesinde üretken yapay zekâ ile ortaya çıkan olasılıklar, eğitimcilerin eğitim alanında mevcut rollerin kapsamının genişlemesine veya yeni rollerin ortaya çıkmasına da yol açabilir. Bu rollerden bazıları aşağıdaki gibidir (Bozkurt & Sharma, 2023):

- Öğrenme deneyimi tasarımcıları: Üretken yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturmak için kullanılmasıyla, eğitimciler eğitsel süreçlerde öğrenciyi merkeze alan daha tasarım odaklı bir rol üstlenebilirler. Bu süreç, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre şekillenen, etkileşimli ve çekici öğrenme deneyimleri tasarlamayı içerir.
- Öğrenme kolaylaştırıcıları: Üretken yapay zekâ eğitimcilerin içerik oluşturma ve öğrenci ödevlerini notlandırma gibi geleneksel görevlerinin birçoğunu üstlenmesiyle eğitimciler öğrenme-öğretme süreçlerinde rehber ve kolaylaştırıcı rolünü daha fazla benimseyebilirler. Bu süreç, öğrencilere öğrenme yolculuklarında rehberlik ve destek sağlamayı, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek sunmayı ve öğrencilerin farklı kavramlar ve fikirler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmayı içerir.
- Öğrenme kaynaklarının yaratıcıları: Üretken yapay zekâ sürekli geliştikçe, öğrenciler için önerilen okumalar, videolar ve etkileşimli öğrenme etkinlikleri gibi öğrenme kaynaklarını derlemek için kullanılabilir. Eğitimciler, bu kaynakları seçmek ve derleme sürecinde aktif bir rol oynayarak, kaynakların içeriğinin kaliteli olduğundan ve öğrenme hedefleriyle uyumlu olup olmadığını denetleyen bir rol üstlenebilirler. Eğitimciler, bu içeriklerin kalite güvencesini sağlamakla kalmayıp, öğrenme içeriklerinin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmeye yönelik bir rol de üstlenebilirler.
- Öğrenme değerlendiricileri: Üretken yapay zekâ notlandırma sürecini otomatikleştirmek için kullanılırken, eğitimciler öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değerlendirmede ve geri bildirim sağlamada önemli bir rol oynayacaktır. Bu durum üretken yapay zekâ teknolojileri tarafından üretilen geri bildirimini incelemeyi ve ilgili geri bildirimini geliştirme için ek görüşler ve öneriler sunmayı içerebilir.

Yukarıda açıklanan noktalar doğrultusunda üretken yapay zekânın ortaya çıkışının, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının rollerini daha kolaylaştırıcı, tasarım odaklı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımına doğru kaydırma potansiyeline sahip olduğu savunulabilir.

### Üretken Yapay Zekâ ile Ortaya Çıkan Fırsatlar ve Zorluklar

Her yeni teknoloji bazı fırsatları ve zorlukları barındırır ve üretken yapay zekâ da bu sürece dahildir. Bu fırsatlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023).

- Kişiselleştirilmiş öğrenme: Üretken yapay zekâ öğrencilerin tercihlerine, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre uyarlanmış etkileşimli öğrenme deneyimleri oluşturmak için kullanılabilir.
- Kapsayıcı müfredat: Üretken yapay zekâ eğitimcilerin cinsiyet ve kültürel açıdan kapsayıcı öğrenme materyalleri ve dersler geliştirmelerine yardımcı olmak için farklı dil ve bağlamlardan beslenen içerikleri oluşturabilir.
- Geliştirilmiş iş birliği: Üretken yapay zekâ öğrenciler, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları arasındaki iş birliğini kolaylaştırmak için kullanılabilir böylece daha etkili iletişim ve bilgi paylaşımına olanak sağlar.
- Otomatik değerlendirme: Üretken yapay zekâ öğrenci ödevlerini otomatik olarak derecelendirmek için kullanılabilir, böylece öğrencilere hemen geri bildirim sağlanır ve eğitimcilerin zamandan tasarruf etmelerine olanak sağlar.
- Geliştirilmiş erişilebilirlik: Üretken yapay zekâ özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme ortamlarını daha erişilebilir hale getirmek için kullanılabilir. Örneğin eğitim içeriğiyle etkileşim kurmanın alternatif yollarını sağlamak ve metinden konuşmaya ve altyazıya erişilebilirlik gibi özellikleri otomatikleştirmek veya görsel ortamları metin, ses gibi çıktılara dönüştürmek gibi süreçleri içerebilir.
- Zamandan ve emekten tasarruf: Üretken yapay zekâ e-postaları yazma, eğitsel içerikleri özetleme ve test/sınav soruları oluşturma gibi görevleri yapmaya yardımcı olarak eğitimcilere zaman kazandırabilir ve eğitimcilere öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmaları için olanak tanıyabilir.
- Dil becerilerini geliştirme: Üretken yapay zekâ öğrencilere anında geri bildirim vererek ve öneriler sunarak veya bir metin sohbet ortağı rolünü üstlenerek dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Bu sayede öğrenciler, yazılı ifade ve dilbilgisi becerilerini geliştirirken, dil öğrenmeye dair farklı perspektifler ve anlayışlar kazanabilirler.
- 7/24 erişilebilirlik: Üretken yapay zekâ zaman veya mekân kısıtlamaları nedeniyle geleneksel derslere katılmayan öğrenciler için özellikle yararlı olabilecek şekilde, herhangi bir zamanda eğitsel içeriklere erişim sağlamak için kullanılabilir. Bu özellik, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine, istedikleri zaman sorularını cevap bulmalarına ve kendilerine uygun esnek öğrenme deneyimlerine ulaşmalarına olanak tanır.
- Hızlı içerik oluşturma: Üretken yapay zekâ, videolar, etkileşimli simülasyonlar ve değerlendirmeler gibi eğitim içeriklerini oluşturmak için kullanılabilir. Bu, eğitim materyalleri oluşturma sürecinin zaman ve maliyetini azaltmaya yardımcı olabilirken, öğrencilere yüksek kaliteli içerik sunmaya olanak sağlayabilir.
- Kişiselleştirilmiş kariyer önerileri: Üretken yapay zekâ, öğrencilere ilgi alanlarına, becerilerine ve hedeflerine dayalı kişiselleştirilmiş kariyer önerileri sunmak için kullanılabilir. Böylece öğrencilerin gelecek kariyerleri hakkında daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olunabilir.

Üretken yapay zekâ teknolojileri eğitim alanında pek çok yeni fırsat sunarken, bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklardan bazıları şunlardır (Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023):

- Algoritmik önyargı: Üretken yapay zekâ ve diğer dil modelleriyle çalışan teknolojiler, üzerine inşa edildikleri verilerle oluşan modellerdeki önyargıları tekrarlamaya veya arttırmaya neden olabilir.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliği ve kalite kontrolü: Üretken yapay zekâ tarafından sunulan bilgilerin kalitesini ve doğruluğunu sağlamak, veri ve etkileşim miktarı arttıkça zorlaşabilir. Bu tür yapay zekâ teknolojileri tarafından sağlanan içerikler kanıt temelli, bilimsel bilgiler olmayabilir.
- Teknolojilere erişimde eşitsizlik ve adaletsizlik: Bu teknolojilere herkesin erişememesi



nedeniyle bu tür üretken yapay zekâ teknolojilerin kullanımı, dijital uçurumu genişletebilir veya yeni uçurumlar yaratabilir.

- Yaratıcılık ve eleştirel düşünme eksikliği: Üretken yapay zekâ algoritmik bir teknoloji olup insanlar gibi eleştirel veya yaratıcı düşünme yeteneğine sahip değildir.
- Manipüle edilmiş yapay zekâ modelleri veya yapay zekâ eğitmenleri tarafından oluşturulan manipülasyon: Karar verme süreci, insana özgü olan, öznel, karmaşık ve öngörülemez bir süreçtir. Bununla birlikte, üretken yapay zekâ teknolojilerinin karar verme süreçlerinde yer alması, bu modellerin manipülasyona sebep olabilecek çıktılar üretmelerine neden olabilir.
- Eğitim süreçlerinde insan etkisinin göz ardı edilmesi: Öğretme ve öğrenme sosyal süreçlerdir ve bu süreçlerde insan uzmanlığına ve sosyal etkileşime büyük önem verilir. Ancak, eğitsel süreçleri ilgilendiren sosyal öğrenme ve öğretme denklemlerinden insan bileşenini çıkarmak, bu süreçlerin otomatikleşmesine ve mekanikleşmesine neden olabilir. Bu durum, eğitimin temel amacına aykırıdır.
- Öğretmen rolünün teknoloji ile değişimi: ChatGPT ve diğer dil modelleri, insan öğretmenlerin yerini alabilecek bir seçenek olarak sunulabilir.
- Gizlilik ve etik kaygılar: Öğrenci verilerini eğitim amaçlı saklamak ve kullanmak önemli gizlilik endişelerine yol açar ve bu verilerin korunarak etik bir şekilde kullanılması önemlidir. Bu sorunu ele almak için, veriler güvenli ve etik bir şekilde toplanmalı, saklanmalı ve öğrenci ve eğitimcilerin gizliliğini korumak için uygun önlemler alınmalıdır. Ayrıca etik kuralların nasıl gözetileceğine yönelik stratejik yol haritaları hazırlanmalıdır.
- Teknik karmaşıklık: ChatGPT ve diğer dil modellerini eğitim ortamlarında uygulamak ve kullanmak teknik olarak karmaşık olabilir ve önemli ölçüde donanım, yazılım ve personel yatırımı gerektirebilir.
- Teknoloji bağımlılığı: ChatGPT ve diğer dil modellerine fazlasıyla güvenmek, öğrencilerin teknolojiye aşırı bağımlı hale gelmesine neden olabilir, bu da eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini zayıflatabilir.
- Şeffaflık eksikliği: Üretken yapay zekâ teknolojileri karmaşık ve anlaşılması zor süreçlerin sonucunda farklı çıktılar üretebilir. Bu tür çıktılarının ne tür modellere veya algoritmalara dayandığı belli olmayan süreçlerde üretilmesi eğitimciler ve öğrencilerin aldıkları önerilere güvenmelerini zorlaştırabilir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için, üretken yapay zekâ tabanlı sistemlerde şeffaflık ve açıklanabilirlik konusunda yeni politikalar geliştirmeye ihtiyaç vardır. Eğitimcilere ve öğrencilere, üretken yapay zekâ tabanlı sistemlerin nasıl çalıştığı ve neden belirli önerilerde bulduklarına dair net açıklamalar sağlanmalıdır.
- Eğitsel süreçlerin yapay zekâ destekli otomasyon sistemleri ile ilişkilendirilmesi: Üretken yapay zekâ sistemleri geliştikçe, insan eğitmenlerin ve destek personelinin yerini alabilmeleri olasılığı artar. Böyle bir senaryo da eğitsel süreçlerde insanlar tarafından yapılan iş kaybına ve dolayısıyla öğrenme sürecinde insan etkileşiminin eksikliğine yol açabilir.
- Tekillik: Üretken yapay zekânın tekillik başarabilme potansiyeli, öğrenme sürecinde insanların rolüne dair etik endişeleri gündeme getirmektedir. Üretken yapay zekâ, insanlardan daha zeki hale gelirse, insan denetimi veya kontrolü olmadan kararlar alabilir veya eylemlerde bulunabilir. Bu, öğrenciler için istenmeyen sonuçlara yol açarak, önyargılı veya ayrımcı sonuçlara veya hatta zarara neden olabilir. Ayrıca, üretken yapay zekânın kendi hedeflerini ve değerlerini geliştirme potansiyeli, insan değerleri ve etik ilkelerle çatışmalara yol açabilir.

### Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Komut Mühendisliği

Üretken yapay zekâ teknolojileri ile bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanmak ve yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmak önemli bir beceri olarak ortaya çıkmıştır (Bozkurt vd., 2023; Laupichler vd., 2022; Ng vd., 2021). Yapay zekâ okur yazarlığı sadece etkili teknoloji kullanımına yönelik becerilerin ötesinde yapay zekâyı; (1) bilmek ve anlamak, (2) kullanmak ve uygulamak, (3) değerlendirmek ve yaratmak ve (4) etik konulara hâkim olmak gibi kapsamlı bir kavramdır (Ng vd., 2021). Bu bağlamda önemli becerilerden birisi de etkili kullanma ve uygulama becerisidir ve bu durum ise komut mühendisliği kavramına önem vermeyi gerektirmektedir.

Komut (istem) mühendisliği, ChatGPT gibi büyük dil modelleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmak için gereken ve önemi giderek artan bir beceri setidir (White vd., 2023). Açık uçlu komutların sonuçları belirsiz olabileceği için yapılandırılmış ve neyi nasıl istendiğini doğru bir şekilde açıklayan komutlar istenilen çıktılarının alınması için önemlidir (Liu & Chilton, 2022). Komutlarda yer alacak küçük bir değişiklik veya ilgili komutlarda farklı bir kelime seçimi birbirinden tamamen farklı içeriklerin oluşmasına neden olabilir (Zhou vd., 2022). Bu

bağlamda hem genel kullanıcıların hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin üretken yapay zekâ teknolojilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için yapay zekâ okuryazarlığına ve temel düzeyde komut mühendisliği becerilerine sahip olmaları üretken yapay zekâ araçlarının öğrenme ve öğretme süreçlerine daha anlamlı ve etkili bir şekilde uyarlanabilmesi için gerekli beceriler olarak değerlendirilmektedir.

### Sonuç

Üretken yapay zekâ birçok fırsat ve zorluğu beraberinde getiren ve dili insanlar kadar iyi kullanabilme becerisi ile dünyaya bakış açımızı değiştirme potansiyeli olan bir teknolojidir. Henüz emekleme döneminde bile sahip olduğu kapasite ile mevcut paradigmaları değiştirme potansiyeli çok yüksek olan ve ilerlemenin hammaddesi olan bilgiyi işleme kapasitemizi artıracak yıkıcı algoritmik bir teknoloji olarak değerlendirilmektedir. İnsanın en önemli icatlarından birisi olan dili kullanabilme becerisiyle üretken yapay zekânın eğitim alanı dâhil olmak üzere hayatımızın hemen hemen her alanında olacağı bir geleceğe doğru ilerliyoruz. Bu durum bizleri böyle bir gelecekte yolumuzu daha iyi bulabilmemiz için şimdiden hazırlık yapmamız gerektiğinin sinyallerini vermektedir.

### Kaynakça

- Asimov, I. (1942). *Runaround. Astounding Science Fiction*, March.
- Asimov, I. (1950). *I, Robot*. Gnome Press.
- Atlas, S. (2023). *ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI*. Independently Published.
- Baum, L. F. (1900). *The Wonderful Wizard of Oz*. George M. Hill Company.
- Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1-17. <https://doi.org/10.5334/jime.570>
- Bozkurt, A. (2023a). *Postdigital artificial intelligence*. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopaedia of postdigital science and education*. Springer.
- Bozkurt, A. (2023b). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7716416>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2023). Challenging the status quo and exploring the new boundaries in the age of algorithms: Reimagining the role of generative AI in distance education and online learning. *Asian Journal of Distance Education*, 18(21), i-viii. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7755273>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R., Bond, M., Nerantzi, C., Honeychurch, S., Bali, M., Dron, J., Mir, K., Stewart, B., Costello, E., Mason, J., Stracke, C. M., Romero-Hall, E., Koutropoulos, A., Toquero, C. M., Singh, L. Tlili, A., Lee, K., Nichols, M., Ossiannilsson, E., Brown, M., Irvine, V., Raffaghelli, J. E., Santos-Hermosa, G Farrell, O., Adam, T., Thong, Y. L., Sani-Bozkurt, S., Sharma, R. C., Hrastinski, S., & Jandrić, P. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Cao, Y., Li, S., Liu, Y., Yan, Z., Dai, Y., Yu, P. S., & Sun, L. (2023). *A Comprehensive Survey of AI-Generated Content (AIGC): A History of Generative AI from GAN to ChatGPT*. arXiv preprint.. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04226>
- Čapek, K. (1921). *Rossum's Universal Robots*. Project Gutenberg. <https://gutenberg.org/ebooks/59112>
- Cave, S., & Dihal, K. (2018). Ancient dreams of intelligent machines: 3,000 years of robots. *Nature*, 559(7715), 473-475. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05773-y>
- Cellan-Jones, R. (2014). *Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind*. BBC News. <https://www.bbc.com/news/technology-30290540>
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023). *The false promise of ChatGPT*. New York

- Times. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Clark, W., Golinski, J., & Schaffer, S. (Eds.). (1999). *The sciences in enlightened Europe*. University of Chicago Press.
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3). <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Descartes, R. (1637). Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koochang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Floridi, L. (2023). AI as Agency without Intelligence: On ChatGPT, large language models, and other generative models. *Philosophy & Technology*, 36(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00621-y>
- FOL Open Letters. (2023). Pause giant AI experiments: An open letter. Future of Life Institution. <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>
- Gates, B. (2023). The Age of AI has begun. Gates Notes. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 2(4), 100089. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>
- Harari, Y. N. (2023). Yuval Noah Harari argues that AI has hacked the operating system of human civilisation. *The Economist*. <https://www.economist.com/by-invitation/2023/04/28/yuval-noah-harari-argues-that-ai-has-hacked-the-operating-system-of-human-civilisation>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and Education*. A critical view through the lens of human rights, democracy, and the rule of law. Council of Europe. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>.
- Johinke, R., Cummings, R., & Di Lauro, F. (2023). Reclaiming the technology of higher education for teaching digital writing in a post—pandemic world. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.01>
- Kasneji, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kır, Ş., & Şenocak, D. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sistemlerinde Yapay Zekânın Öğrenen Destek Hizmeti Bağlamında Kullanımı. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 36-56.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Lee, E. (2023). Is ChatGPT a false promise?. Berkeley Blog. <https://blogs.berkeley.edu/2023/03/19/is-chatgpt-a-false-promise/>
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative

- AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Liu, V., & Chilton, L. B. (2022, April). *Design guidelines for prompt engineering text-to-image generative models*. In *Proceedings of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-23). New Orleans, LA, USA. <https://doi.org/10.1145/3491102.3501825>
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., Manyika, J., Ngo, H., Niebles, J. C., Parli, V., Shoham, Y., Wald, R., Clark, J., & Perrault, R. (2023). *The AI Index 2023 Annual Report*. Institute for Human-Centered AI, Stanford University. <https://aiindex.stanford.edu/report/>
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N., & Shannon, C. (1955). *A proposal for Dartmouth Summer Research Project on artificial Intelligence*. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth.pdf>. Accessed 13 January 2023.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- Megahed, F. M., Chen, Y. J., Ferris, J. A., Knoth, S., & Jones-Farmer, L. A. (2023). How Generative AI models such as ChatGPT can be (Mis) Used in SPC Practice, Education, and Research? *An Exploratory Study*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.10916>
- Moor, J. (2006). The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years. *AI Magazine*, 27(4), 87. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1911>.
- Neumann, M., Rauschenberger, M., & Schön, E. M. (2023). "We Need To Talk About ChatGPT": The Future of AI and Higher Education. Hochschule Hannover. <http://dx.doi.org/10.25968/opus-2467>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- OpenAI. (2022). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE horizon report teaching and learning edition*. EDUCAUSE. <https://www.learntechlib.org/p/219489/>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: a modern approach* (3rd Ed). Prentice Hall.
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein*. Colburn and Bentley.
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Teubner, T., Flath, C. M., Weinhardt, C., van der Aalst, W., & Hinz, O. (2023). Welcome to the Era of ChatGPT et al: The Prospects of Large Language Models. *Business & Information Systems Engineering*, 65(2), 95-101. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00795-x>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind: A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 236, 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/lix.236.433>.
- UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children*. Paris: UNICEF.

<https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children>.

Weik, M. H. (1961). The ENIAC story. *Ordnance*, 45(244), 571-575.  
<https://www.jstor.org/stable/45363261>

White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., ... & Schmidt, D. C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with chatgpt. arXiv.  
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>

Zhou, K., Yang, J., Loy, C. C., & Liu, Z. (2022). Learning to prompt for vision-language models. *International Journal of Computer Vision*, 130(9), 2337-2348.  
<https://doi.org/10.1109/cvpr52688.2022.01631>

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

## "Borçlandırılmış insanın imali: Neoliberal durum üzerine deneme" adlı eserin incelenmesi<sup>1</sup>

Metin Özsoy<sup>2</sup>

**Özet:** Neoliberalizm etkisini yaşamın her alanında göstermektedir. Kişiler veya kurumlar fark etmeksizin tüm toplumsal davranışlar neoliberal uygulamalar tarafından şekillendirilmektedir. İnsan davranışlarının neoliberalizm ile nasıl kontrol altına alındığını açıklayan bu kitap, yönetim alanında görev yapan kişiler için önemli tespitler barındırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** *Borçlandırılmış insanın imali, neoliberalizm, kitap incelemesi,*

## Book review: "La Fabrique de l'homme endetté: Essai sur la condition néolibérale"

**Abstract:** Neoliberalism shows its effect in every area of life. Regardless of individuals or institutions, social behaviors are shaped by neoliberal practices. This book, which explains how human behavior is controlled by neoliberalism, contains important findings for people working in the field of management.

**Keywords:** *Indebted man, neoliberalism, book review.*

### Kitabın Künyesi

**Kitabın adı:** Borçlandırılmış İnsanın İmali: Neoliberal Durum Üzerine Deneme

**Yazar:** Maurizio Lazzarato (Çev. M. Erşen)

**Sayfa sayısı:** 141 pp.

**ISBN:** 9-786257-005869

**Yayınevi:** Dergah Yayınları

**Yayın yılı:** 2020

**Başvuru/Submitted**  
07 Ara / Dec 2023  
**Kabul/Accepted**  
02 Mar / Mar 2023  
**Yayın/Published**  
31 May/May 2023

Kitap İncelemesi  
Book Review

*Alanyazın Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme  
Dergisi*  
CRES Journal  
*Critical Reviews in  
Educational Sciences*  
2023, 4/1, 73-75.

Özsoy, M. (2023).  
"Borçlandırılmış insanın  
imali: Neoliberal durum  
üzerine deneme" adlı eserin  
incelenmesi, *Alanyazın*,  
4(1),73-75.

Öncü Okul Yöneticileri  
Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup>Bu makale, derginin editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir. / Peer review: This article has been internally reviewed by the journal's editors..

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, metin.ozsoy@std.yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3548-4386

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan "mortgage" (konut kredisi) krizi, sonuçları ile tüm dünyada etki yaratan büyük bir ekonomik krizdir. Ülkelerin birçoğu krizden etkilenmiş ve ekonomilerinde yeni yapısal reformlar yapmak durumunda kalmıştır. Kriz sonrası yıllarda problemlerin kökenini anlamak adına çok sayıda kitap yazılmıştır. 2009 yılında yayınlanan Andrew Ross Sorkin tarafından yazılan "Too Big to Fail" isimli kitap, sistemi yönetenlerin bakış açısından krizin nedenlerini aktarmaktadır. Batması mümkün olmayan büyüklükteki finansal sistemin hangi gerekçeler ile çöktüğünü açıklamaktadır. "Kredi sisteminin bozulması ile sıradan insanların borçlanamadığı ve bu durumun tüm ekonomik çarkları etkilediği" ifadesi, genel bir özet niteliğinde verilebilir. Buradaki ana gerekçe ile bağdaşan biçimde Maurizio Lazzarato'nun 'Borçlandırılmış İnsanın İmali: Neoliberal Durum Üzerine Deneme' adlı kitabı borç ve insan bağlamında inceleme ve değerlendirmeler içermektedir. Kitap üç ana bölümden ve 141 sayfadan oluşmaktadır.

Sosyolog ve filozof olarak tanınan Maurizio Lazzarato İtalyan kökenli bir düşündürüdür. "Immaterial Labor" (Maddi Olmayan Emek) en bilinen çalışmasıdır. Emeğin ve işin dönüşümü, bilişsel kapitalizm ve neoliberalizm üzerine incelemeler gerçekleştirmiş bir yazardır. Çalışmalarında Marx, Nietzsche ve Deleuze etkilerini görmek mümkündür. "Marcel Duchamp ve İşin Reddi", "Borçla Yönetmek", "Göstergeler ve Makineler" ve "Video Felsefe" Türkçe çevirisi yapılan kitaplarından bazılarıdır. "Wars and Capital", "Capital Hates Everyone: Fascism or Revolution" ve "The Intolerable Present, the Urgency of Revolution: Minorities and Classes" gibi henüz Türkçe çevirisi gerçekleşmeyen çok sayıda eseri de bulunmaktadır.

Nietzsche, Marx, Deleuze ve Guattari ile Foucault'un görüşlerine yer vererek alacaklı-borçlu ilişkilerini özetleyen Lazzarato, çağdaş sınıf mücadelesi üzerine fikirlerini bize aktarıyor. Mali ekonomi ve borç ekonomisi kavramları, borcun yarattığı iktidar, borcun öznel ve nesnel yönü, biyopolitik iktidarların borç yoluyla şekillendirilmesi gibi anlatılarla temel savını gerekçelendiriyor. Genel olarak Fransız ekonomisinde bulunan kurumlar ve yaşanan durumlar üzerinden neoliberalizmin yarattığı borçlanmanın toplumun tamamını etki altına alma sürecini kademeli bir biçimde aktarıyor. Günlük hayat ile bağlamlar kurarak, kavramların okuyucu tarafından net algılanması adına zemin hazırlıyor. İlk olarak Fransızca basılan kitabın İspanyolca, İngilizce, Türkçe ve Japonca çevirileri de yapılmış ve birçok ülkede okunan bir kitap olmuştur.

Neoliberalizm, ekonomik olarak devlet kontrolünün etkisiz kılınmasını amaçlayan, piyasayı özel teşebbüslerin yönetmesini ve kurallar belirlemesini amaçlayan bir özgürleşme hareketi iddiası taşımaktadır. Neoliberalizm üzerine incelemeler içeren bu kitabın ilk bölümünde yazar, borcun toplumsal temelini anlaşılmaması adına gerekçelendirmeler sunmuştur. Fransa'da işsizlik ödeneklerinin yönetimini sağlayan "Unedic" kuruluşunun, uluslararası derecelendirme kuruluşları tarafından ne şekilde speküle edildiği, bunun kredi faizleri üzerinde yarattığı etki sonucu kamunun borçlandırılmasının sağlandığı aktarılmıştır. Devletlerin elinde bulunan para basma ve ekonomiyi yönetme gücünün özel sektörün eline geçme sürecinden söz etmiştir. Fransa'nın son 40 yıldaki 1.6 trilyonluk borcunun 1.2 trilyon euroluk bölümünün faiz gideri olduğu bilgisi dikkat çekicidir. Faizin sınıflar arası uçurumu derinleşmesine ilişkin ABD'nin 1979 yılında yapmış olduğu mali düzenlemeye atıf yaparak, benzer yönde Yunanistan özelinden örnekler ile borçlanmanın kullanılarak devletin eylemlerinin nasıl sınırlandırıldığını ve devletin varlıklarının nasıl tasfiye edildiğini açıklamıştır. Yunan vatandaşlarına yönelik olarak 'çalışmadığınız için hatalısınız, Almanlar refahını çok çalışmalarına bağlı' mesajları ile toplumsal baskı oluşturulduğunu, oysaki kitabın ilerleyen bölümlerinde yer verildiği üzere OECD verilerine göre Yunan vatandaşların Alman vatandaşlardan %52 daha fazla çalıştığını belirtmiştir. Borçlu Yunanistan kemer sıkma politikaları uygulamakta ve tüm toplum buna uyum sağlamak zorundadır. 'Borçlu insan özgürdür fakat tanımlanan çerçeve içerisinde' ifadesi ile borçlandırılmış insanın eylemlerinin sınırlandırıldığını ve borcunu ödemeye uygun bir hayat tarzı sürmek zorunda bırakıldığını öne sürmüştür.

Nietzsche, Marx ve Deleuze'nin görüşleri ile kitabının kavramsal temellerini güçlendirdiği ikinci bölümde öznel ve nesnel borcun toplumsal yansımalarını okuyucular ile buluşturmuştur. Nietzsche'nin neoliberal ekonomi öznel bakışını borçlandırılmış insan kavramı ile somutlaştırmıştır. "Ahlakın Soykütüğü" kitabına atıf yaparak, vahşi insanın uygar bir ev hayvanına indirgenmesinden bahsetmiştir. Borç bir ödeme vaadidir, insan bu bağlamda sözüne güvenilir nitelik taşımalıdır, vicdan sahibi olmalıdır. Fakat güven borç verilmesi için yeterli değildir. Ödeyemediği durumda insan, karşılığında ne vereceğini peşinen kabul eder. Bedenini,

özgürlüğünü, yaşamını ve hatta inancı gereği ölümden sonraki yaşamını, mezardaki huzurunu da vermeyi taahhüt etmiş olur. Borcun aslında satılan zaman olduğunu, zamanın ise Tanrı'ya ait olduğunu, bunun bir hırsızlıktan farklı olmadığını ifade etmiştir. Marx'ın ilk yazmalarından olan 'Kredi ve Banka' başlıklı çalışmasının Nietzsche ile aynı görüşleri taşıdığına değinen Lazzarato, kapitalizmde geri ödeme yeterliliğinin ahlaklılığın ölçüsü olarak görüldüğünü söylemektedir. Marx, Das Kapital'de borcun nesnellliğini teolojideki kutsal üçlüyle ilişkilendirmiş ve Baba, Oğul ve Kutsal Ruh tanımına karşılık endüstriyel, ticari ve finansal tanımlaması yapmıştır. Kapitalist sistemin finans sistemi içerisinde bulunan paraya ortak sermaye gözüyle baktığından bahseder Marx. Kapitalizmin gücü; tutkuları, arzuları ve eylemleri kendi çıkarları için yönlendirme kapasitesinden gelmektedir. Marx'ın görüşlerine dair açıklamalar getirdiğini ifade ettiği Deleuze'nin yaklaşımlarında ise sermayenin yıkıcı ve yapıcı gücünün bulunduğu, emretme imkanı sağladığından ve sermayenin geleceği satın alma yetisinden bahsedilmektedir. Kapitalizm bu yönleri ile sonsuz borcu ortaya çıkarmış ve hiç bitmeyecek bir borçlanma içerisinde kalan insan imal edilmiştir.

Neoliberalizmin doğuşu ile başladığı son bölümde 'homo economicus'un neoliberaler tarafından kendinin müteşebbisi olarak yeniden yapılandırıldığını söylemektedir. Foucault'u eleştirerek onun borç ve paranın işlevlerini göz ardı ettiğini; çağdaş neoliberalizmin borç ekonomisi ile herkesi çok yönlü girişimciliğe yönlendirdiğini, proleterliğin terkedilerek herkesin mülk sahibi olması hayalini dayattığını söylemektedir. Neoliberal finans sistemi borçlanma üzerine kurulmuştur. Euro bölgesine bakıldığında borçlar dolaşımdaki paranın %92'sine karşılık gelmektedir. Neoliberalizmin, ulus devletleri azaltabileceği beklentisi ters yönde işlemiş ve ulus devletlerinin sayısı artmıştır. Fakat burada önemli olan tespit, ulus devlet niteliği taşıyan Yunanistan, İzlanda, İrlanda, İspanya ve İtalya'nın, IMF'nin kuralları dahilinde, kontrollü biçimde varlıklarını sürdürebilmeleridir. Kamu harcamalarının sınırlanması ile sosyal devlet sorumluluklarında kısıtlamalara gidilmesi, devleti vatandaşına karşı zayıflatmış ve sosyal destek alan kişileri de borçlu konumuna getirmiştir.

Herkesin asgari bir maaş ile yaşamını sürdürmesi, herkesin mülk sahibi olmak adına finansal sistemlere kredilerle borçlanması, böylelikle yaşam faaliyetlerinin kontrol altına alınması fikrini devletler üzerinden örneklerle anlatan bu kitap, refah devleti kisvesi altında kamu borcuyla tüm ülke vatandaşlarının aslında borçlandırılmış insana dönüştüğünü söylemektedir. Sosyal destek alanların, işsizlik ödenekleri alanların denetçiler tarafından banyodaki dış fırçası sayısına bakacak kadar rencide edici biçimde incelendiğini, eylemlerine karar verme haklarının elinden alındığını belirtmektedir. En özgür meslek olarak kabul edilebilecek olan çiftçiliğin dahi destek mekanizmaları ile nasıl kontrol altına alındığı ve karar verme özgürlüklerinin kısıtlandığı açık bir biçimde aktarılmıştır. İnsanların en az yönetilmesi iddiasını taşıyan neoliberalizm, adeta şantaj ekonomisi haline dönüşmüştür.

Yeni başlangıç olarak kabul gören kapitalizmin herkes zengin olacak vaatlerinin gerçekleşmediğini ve yeni bir arayış gerekliliğini ifade eden yazar, ikinci masumiyet düşüncesinden hareketle borç ahlakından insanlığın kurtulması gerektiğini dile getirmektedir. Yeni bir demokrasi oluşturarak var olan borçların iptali için kavga etmek gerekir düşüncesini paylaşmaktadır. Kitap akış olarak sıklıkla tekrara düşmekte ve örneklendirmeler sunulduğunda ana konudan uzaklaşabilmektedir. Lazzarato'nun fikirlerinin Nietzsche, Marx ve Deleuze'nin görüşleri ile örtüştüğü noktalar net bir şekilde görülürken, Foucault'a yönelik hem olumsuz eleştirileri hem de benzer fikirleri paylaşılmıştır. Deneme türünde olması gerekçesiyle daha derinlemesine bir analize girilmediği düşünülebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde kitap iddiasını yerine getirmekte ve borçlandırılmış insanın imalini tam olarak yansıtmaktadır.

Eğitim alanı ve eğitimciler için kitap, benzeşim kurulabilecek çok sayıda örneği barındırmaktadır. Borçlandırılmış insanın özgürlüğünün kontrol altına alınması ve tekdüze davranışlar sergilemesinin sağlanmasının benzeri özellikle Türk eğitim sisteminde uzun yıllardır uygulanmaktadır. Merkezi sınavlarda elde edilecek başarı için öğrencilerin yaşamları biçimlendirilmektedir. Hafta içi okul, okul sonrası kurslar, hafta sonu kursları, test kitapları, ek kaynaklar, özel dersler, etütler ile öğrencilerin zamanları ve davranışları kontrol altına alınmaktadır. İyi bir lise kazanmak mecburiyeti ile başlayan süreç, iyi bir üniversite ve iyi bir alan şeklinde devam etmektedir. Yüksek maaş getirili bir iş için sürekli gelişim ihtiyacı, yeni kurslar ve yeni öğrenme mecburiyetlerini beraberinde getirmektedir. Kitap eğitimcilere, temel sorumlulukları olan bireyin özgürleşmesi adına farkındalık kazandıracaktır. Eğitim yönetiminde görev alan veya bu alanda çalışmaları bulunan araştırmacılar için okunması gereken ve onlara katkı sunabilecek nitelikte bir eser olduğu ifade edilebilir.