



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

VOLUME 13, ISSUE 4

November, 2024

Cilt 13, Sayı 4

Kasım, 2024

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2024 Cilt: 13 Sayı: 4
Volume 13; Issue 4 , November, 2024
ISSN: 2146-9199



Yayıncı/Publisher: Eğitimde Mükemmellik Derneği

Eğitimde Mükemmellik Derneği (EMÜDER)

Kemer, 1757. Sk. No:7 D:6, 09100 Efeler/Aydın

İletişim/Contact

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dergi Yöneticisi/ Journal Manager

Prof. Dr. Erkan KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu/ Editorial Board

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler

Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Lubna Zaheer, Universty of Punjab, Pakistan

Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan



Bilim ve Hakem Kurulu/ Scientific and Referee Board

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürçan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özüdoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye



Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hışmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırall, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alban, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye



- Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mine Bayar, Harran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

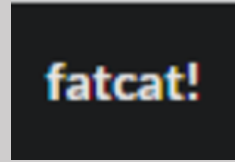


Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2024 Cilt: 13 Sayı: 4
Volume 13; Issue 4, November, 2024
ISSN: 2146-9199

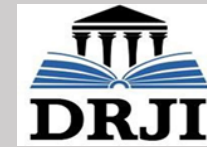


Dizinlenme/ Abstracting & Indexing

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Szczepanski's List of Open Access Journals (EBSCO)



Bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir. Her veri tabanından dergilerin dizin güncelliği kontrol edilmelidir.

Applications have been made for some indexes and the evaluation process continues. The index update of the journals should be checked from each database



Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız,

Değerli Okuyucular,

On üçüncü cilt, dördüncü sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 5 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi** (*Journal of Research in Education and Teaching*) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

30 Kasım 2024

Baş Editör

Doç. Dr. Zeynep EREN, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



From the Editors

Dear Colleagues, Dear Readers,

In the third issue of the fourth volume, we have published five articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. **Journal of Research in Education and Teaching** is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

November 30, 2024

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler/Contents

	Editörlerden/ FROM THE EDITORS (Künye ve Ön sayfalar)	i-ix
	ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE	
01.	GİRİŞİMCİLİĞİN DÖNÜŞEN DİNAMİKLERİ: İÇ KONTROL ODAĞI, İŞ YAŞAM DENGESİ, MESLEKİ MOTİVASYON ETKİLEŞİMLERİ	1-16
	TRANSFORMING DYNAMICS OF ENTREPRENEURSHIP: THE INTERACTIONS OF INTERNAL CONTROL FOCUS, WORK-LIFE BALANCE, AND PROFESSIONAL MOTIVATION	
	<i>Dr. Duygu ŞALLI, Marmara Üniversitesi</i>	
	<i>Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi</i>	
02.	YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİR ARAÇ OLARAK ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	17-28
	AUGMENTED REALITY AS A TOOL FOR EFL INSTRUCTION: A CONTENT ANALYSIS STUDY	
	<i>Assoc. Prof. Hatice OKYAR, Necmettin Erbakan University</i>	
03.	ÖĞRETİM TASARIMI ARAŞTIRMALARINDA GÖZ TAKİBİ TEKNOLOJİSİNİN KULLANILMASININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	29-38
	BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE USE OF EYE TRACKING TECHNOLOGY IN INSTRUCTIONAL DESIGN RESEARCH	
	<i>Öğr. Gör. Ebru İnan BARUTCU, İstanbul Üniversitesi</i>	
	<i>Prof. Dr. Sevinç GÜLSEÇEN, İstanbul Üniversitesi</i>	
04.	NİCOLA LÓPEZ'İN DİSİPLİNLERARASI BASKİRESİM ENSTALASYONLARINDA DOĞA, TEKNOLOJİ VE KENTLEŞME	39-48
	NATURE, TECHNOLOGY AND URBANIZATION IN THE INTERDISCIPLINARY PRINTMAKING INSTALLATIONS OF NICOLA LÓPEZ	
	<i>Doç. Dr. Elçin ÜNAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	
05.	COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİ PERSPEKTİFİNDEN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİNE İLİŞKİN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	49- 68
	PROBLEMS AND SOLUTIONS FOR GEOGRAPHY EDUCATION IN SOCIAL STUDIES EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GEOGRAPHY TEACHERS	
	<i>Soner KAHVECİ, Millî Eğitim Bakanlığı</i>	
	<i>Prof. Dr. Kibar AKTIN, Sinop Üniversitesi</i>	

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Makale Geçmişi:

Geliş: 28.09.2024

Kabul: 29.11.2024

Yayın: 30.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

GİRİŞİMCİLİĞİN DÖNÜŞEN DİNAMİKLERİ: İÇ KONTROL ODAĞI, İŞ YAŞAM DENGESİ, MESLEKİ MOTİVASYON ETKİLEŞİMLERİ¹

Dr. Duygu ŞALLI

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

duygu.salli@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8126-7131>

Prof. Dr. Münevver Çetin

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

munevverolcum@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

Öz

21.yüzyılda, ekonomik ve sosyal yapılar değişirken, girişimcilik, yükseköğretim kurumlarının stratejik öncelikleri arasında yer almaktadır. Girişimciliğin üniversitelerde sürdürülebilirliği, akademisyenlerin bireysel refahları ve sahip oldukları bazı özelliklerle de ilişkilidir. Akademisyenlerin profesyonel sorumlulukları ile kişisel yaşamları arasında denge kurmaları, verimliliklerini artırabileceği gibi, mesleki motivasyonları, kendi başarılarını kontrol etme ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Bu bağlamda çalışma girişimciliğin dönüşen dinamiklerini iç kontrol odağı, iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon etkileşimleri açısından ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma, yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerin girişimcilik eğilimleri ile iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkileri anlamak ve bu süreçlerin nasıl desteklenebileceğine dair stratejiler geliştirmek üzerine odaklanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerinin iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyon ile anlamlı bir şekilde ilişkilendirildiğini göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, iş yaşam dengesi iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini artırmaktadır. İş yaşam uyumu ve kendine zaman ayırma özerklik düzeyini artırmaktadır. Elde edilen diğer sonuca göre mesleki motivasyon iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini artırmaktadır. Mesleki özellikler özyeterlilik düzeyini artırmaktadır.

Anahtar kelimeler: İş yaşam dengesi, girişimcilik, motivasyon, iç kontrol odağı.

TRANSFORMING DYNAMICS OF ENTREPRENEURSHIP: THE INTERACTIONS OF INTERNAL CONTROL FOCUS, WORK-LIFE BALANCE, AND PROFESSIONAL MOTIVATION

Abstract

In the 21st century, as economic and social structures change, entrepreneurship is among the strategic priorities of higher education institutions. The sustainability of entrepreneurship in universities is also related to the individual well-being of academics and some of their characteristics. Academics' ability to balance their professional responsibilities with their personal lives can increase their productivity, as well as help them with their professional motivation, control over their own success, and cope with challenges. The research focuses on understanding the relationships between the entrepreneurial tendencies of academics in higher education institutions and work-life balance and professional motivation, and developing strategies on how these processes can be supported. The results obtained from the research showed that academics' internal locus of control entrepreneurial tendencies are significantly associated with work-life balance and professional motivation. According to the findings, work life balance increases the tendency towards entrepreneurship with an internal focus on control. Work life harmony and taking time for oneself increase the level of autonomy. According to the

¹ Bu makale, 2021 yılında yayınlanmış olan "Yükseköğretimde iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerinin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon bağlamında incelenmesi" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

other result, professional motivation increases the tendency towards entrepreneurship with an internal focus on control. Professional characteristics increase the level of self-efficacy.

Keywords: Work-life balance, entrepreneurship, motivation, internal locus of control.

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte yükseköğretim kurumları önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir (Gümüşeli & Hacıfazlıoğlu, 2009). Bu kurumların eğitim kalitesini yükseltebilmesi ve değişen koşullara adapte olabilmesi için, araştırma odaklı, bilimsel temellere dayalı ve yaratıcı düşünceleri teşvik eden ortamlar sunması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim-öğretim kalitesinin ülkelerin kalkınma düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu kurumların bilgi üreten ve yenilikçi yaklaşımları destekleyen bir yapıya sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yamamoto, 2018). Girişimcilik, ülkelerin ekonomik büyümelerinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu da girişimcilik üzerine yapılan araştırmaların giderek artmasına neden olmuştur. Girişimcilik alanındaki çalışmalar, girişimciliğin kavram ve unsurları hakkında toplumlara çeşitli öneriler sunmakta, ayrıca girişimcilik eğiliminin pek çok etkene bağlı olduğunu göstermektedir. Bu etkenler arasında eğitim düzeyi, yaş, aile yapısı, motivasyon, kültürel faktörler, çevresel koşullar ve bireyin kişilik özellikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, özellikle yükseköğretim kurumlarında girişimcilik eğilimlerinin nasıl şekillendiği ve bu eğilimlerin ne gibi faktörlere bağlı olduğu önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Literatürde, akademisyenlerin girişimcilik faaliyetlerine odaklanan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Demirtaş, 2014; Miller, Alexander, Cunningham, & Albats, 2018; Provasi ve Squazzoni, 2007; Uslu ve Çalıkoğlu, 2017). Akademik çevrede girişimcilik faaliyetlerinin daha fazla desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerektiği vurgulansa da, akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri, iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyonlarının birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğu henüz yeterince araştırılmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, yükseköğretimde girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin farklı yöntemlerini, faydalarını, sınırlamalarını ve sonuçlarını daha iyi anlamaya yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Mars ve Aguilar, 2010). Bu çalışmada akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri, iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi; yükseköğretim kurumlarında iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerinin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon tarafından yordanıp yordanmadığını tespit etmektir.

Bu araştırma, özellikle akademik ortamda girişimcilik kavramının iç kontrol odaklı bir perspektiften ele alınmasıyla literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, akademisyenlerin iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyon gibi faktörlerin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemek, girişimcilik süreçlerini daha iyi anlayabilmek ve yükseköğretimde girişimcilik faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler önerilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, akademik ortamda girişimcilik anlayışını derinleştirerek, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerinin yükseköğretimdeki uygulanabilirliğini değerlendiren ilk araştırmalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırma, yükseköğretimde girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesine yönelik yenilikçi politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

İç Kontrol Odaklı Girişimcilik

Girişimcilik, mikro perspektiften girişimciliğe özgü faktörleri ve iç kontrol odağını incelemektedir (Frederick vd., 2016). Araştırmalar, iç kontrol yapısını kendi kendine öğrenme, alan bağımsızlığı ve öğrenen özerklikle ilişkilendirmiştir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin hedeflerine ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Besich, 2005). Ayrıca, Korunka, Frank, Lueger, & Mugler (2003) yüksek başarı ihtiyacı, güçlü iç kontrol odağı ve orta düzeyde risk alma eğilimi ile tanımlanan bir kişilik modeli ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, potansiyel girişimcilerin eylemlerini yönetme veya kontrol etme yeteneğine sahip olduklarını doğrulamaktadır (Frederick, O'Connor, & Kuratko 2016). Aynı zamanda motivasyon, iş-yaşam dengesi, bireysel ve sosyal kimlik algısı, adalet ve liderlik gibi unsurlar da girişimciliğin mikro perspektifinde yer almaktadır (Balven, Fenters, Siegel, & Waldman 2018). İç kontrol odağı yüksek olan bireyler, çevrelerinde yaşanan olayların sorumluluğunu üstlenir ve bu sorumluluğu içselleştirerek yaşamlarını istedikleri şekilde yönlendirebilirler (Oliver, Jose, & Brough 2006). Bu bağlamda söz konusu unsurları yönetebilme becerisinin, iç kontrol odağı ile yakından bağlantılı olduğu söylenebilir.

Girişimcilik ve İş Yaşam Dengesi

İş hayatı, ekonomik hedeflere ulaşmanın ötesinde, algılanan verimliliğin temelini oluşturur ve organize çabalar aracılığıyla yaşam anlamı yaratmada önemli bir rol oynar (Dagenais-Desmarais, 2014). Burada bireyin iş ve kişisel hayatına atfettiği öznel anlamlar ile bu iki alan arasındaki dengeyi nasıl kurduğuna dair tutumları ön plandadır. Algılanan iş-yaşam dengesi, iş ve aile hayatının birbirleri üzerindeki etkilerine dair bireyin bilişsel değerlendirmesidir (Voydanoff, 2005). İş-yaşam dengesi, girişimcilerin çok yönlü kişiliklerini gerçekleştirmelerine destek olurken, girişimciler de değişen küresel koşullara ve bireysel beklentilere uyum sağlayarak toplumun bugünü ve geleceği adına olumlu katkılar sunmaktadır (Agarwal ve Lenka, 2015). Buna göre iş yaşam dengesinin girişimciliği, etkileyen bir kavram olduğu söylenebilir.

Girişimcilik ve Mesleki Motivasyon

Girişimcilik modellerinin büyük bir kısmı, bireylerin tutumları, inançları, niyetleri ve davranışlarına odaklanan bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Özellikle yeni bir iş girişiminin başlatılması gibi karmaşık faaliyetler, insanların bilişsel süreçlerinin bir sonucudur. Shaver (1991) bu durumu, bireyin dünyaya dair bilişsel temsillerini nasıl harekete geçirdiğine dair kapsamlı bir psikolojik tablo olarak tanımlamaktadır. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için genel eğilimlerin yanı sıra motivasyon ilkelerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Diğer bireylerle kıyaslandığında girişimcilerin, açıkça farklı bir tutku gösterdiği, yaşadıkları hayat yolculuklarında kendi var olma sebepleri, yetenek ve motivasyon özerliğini içine alan faaliyetleri keşfederek kendi kaderini tayin etme fırsatı buldukları ve içsel olarak güçlü bir rekabet etme, zorlu hedeflere ulaşma arzusunda oldukları söylenebilir (Luczkiw, 2008; Timmons, Spinelli & Adams, 2016). Bu bağlamda girişimcilik faaliyetleri için zihinsel süreçleri aracılığı ile yenilikler yaratacağına inancı olan, süreç tamamlanana kadar kararlılıkla devam etme motivasyonunu sürdüren bireylerin varlığının önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, bilginin üretilmesinde, aktarılmasında, bilimin ilerlemesinde önemli bir rol üstlenmiş olan yükseköğretim kurumlarında iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri, iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri, iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyonları birbirlerini hangi düzeyde ve nasıl etkilemektedir? Bu bilgiler ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Akademisyenlerin iş yaşam dengesi iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
2. Akademisyenlerin mesleki motivasyonları iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Akademisyenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyonları beraber iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilikleri, iş-yaşam dengesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma türünün keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Yordayıcı korelasyonel çalışmalar ise bir veya daha çok bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde yarattığı etkiyi açıklamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu desende amaç; ölçüt ya da sonucu belirleyecek olan yordayıcıları belirlemektir (Creswell, 2017). Bu çalışmada akademisyenlerin iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri toplam ve alt boyutlarının mesleki motivasyon ve iş yaşam dengesi tarafından yordanıp yordanmadığı ile ilgili doğrudan etkilere odaklanan yordayıcı korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tübitak'ın belirlediği girişimcilik endeksindeki 50 üniversite oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlemek için evren içerisinde benzer işlevleri olan kümelerden faydalanılarak her birimin örnekleme alınma şansının eşit olduğu örnekleme yöntemi olan küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada belirlenen evren içerisinden öncelikle kümelerin belirlendiği bu yöntem, örneklem olarak seçilecek kişilerin tek tek alınmasının zor olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bunun

için endekste yer alan üniversiteler fakülterle ayrılmış sonra bu fakülterler arasından bazı bölümler belirlenmiştir. Belirlenen bölümlerdeki kişiler örnekleme dahil edilmiştir. Evreni oluşturan 83.222 (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2020) akademisyen içerisinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 8 profesör, 89 doçent, 186 doktor öğretim üyesi, 70 doktor, 35 öğretim görevlisi, 169 araştırma görevlisi, olmak üzere toplamda 557 akademisyen araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, unvan, idari görev durumu, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, girişimcilikle ilgili yapılan çalışma durumu, girişimcilikle ilgili katılmış olunan eğitim ve/veya programlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

İç kontrol odaklı girişimcilik ölçeği, Çetin ve Şallı (2021) tarafından “İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Ölçeği” geliştirilmiştir. 27 maddeden oluşan ölçek 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek “özgünlük, kontrol, özerklik, başarıma ihtiyacı, risk alma eğilimi, proaktiflik/fırsat keşfi, özyeterlilik” olmak üzere 7 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.89 olarak hesaplanmış ve oldukça yüksek bir değer olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2017: 79).

İş yaşam dengesi ölçeği, Apaydın (2011) tarafından geliştirilen ölçek 5’li likert şeklindedir. 4 boyuttan oluşmakta olan ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek boyutları; “iş yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması” boyutudur.

Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon ölçeği, Zeynel (2014) tarafından geliştirilmiş olan mesleki motivasyon ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert şeklinde hazırlanmış olan ölçek, 5 faktör ile açıklanmıştır. Bu faktörler; “mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar”dır. Ölçeğin bu araştırmada motivasyon ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha=0,95 olarak yüksek bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi, çevrimiçi formlar aracılığıyla hazırlanan anket formu ile e-posta yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, üniversitelerinin web sitelerinde bulunan elektronik posta adresleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Anket formuna katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır.

İstatistiksel analizlere başlamadan önce, araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik bilgilerini betimleyici analizler yoluyla frekans ve yüzdelik veriler şeklinde elde edilmiştir. Araştırma verileri, SPSS 22.0 yazılımı kullanılarak işlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma değişkenlerinin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Verilerin analizi sırasında Basit Doğrusal Regresyon ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi puanlarının, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Genel Puanının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimleri Genel Puanını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İkog Genel	Sabit	3,05	29,01	0,00	53,28	0,00	0,08
	İş Yaşam Dengesi Genel	0,21	7,30	0,00			

İş yaşam dengesi genel ile iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel arasındaki yordayıcı ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=53,287$; $p=0,000<0,05$). İç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri genel düzeyindeki toplam değişim %8.6 oranında iş yaşam dengesi genel tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,086$). İş yaşam dengesi genel iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,219$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 2' de açıklanmıştır.

Tablo 2. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyut Puanlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimleri Genel Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İkog Genel	Sabit	3,00	30,82	0,00	51,50	0,00	0,26
	İş Yaşam Uyumu	0,37	10,88	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,15	-4,45	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,10	3,81	0,00			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	-0,07	-2,84	0,00			

İş yaşam uyumu, yaşamı ihlal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması ile iç kontrol odaklı girişimcilik genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=51,503$; $p=0,000<0.05$). İç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyindeki toplam değişim %26.7 oranında iş yaşam uyumu, yaşamı ihlal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,267$). İş yaşam uyumu, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,375$). Yaşamı ihlal etme, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,159$). Kendine zaman ayırma, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,103$). Yaşamın işten ibaret olması, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,079$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, özgünlük boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 3' te açıklanmıştır.

Tablo 3. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özgünlük Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Özgünlük	Sabit	3,08	22,07	0,00	26,55	0,00	0,155
	İş Yaşam Uyumu	0,32	6,59	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,19	-3,72	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,17	4,57	0,00			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	-0,09	-2,43	0,01			

İş Yaşam Uyumu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbareti Olması değişkenleri ile Özgünlük düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 26,559$; $p = 0.000 < 0.05$). Özgünlük düzeyindeki toplam değişimin %15.5'i bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.155$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, kontrol boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 4' te açıklanmıştır.

Tablo 4. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Kontrol Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kontrol	Sabit	2,40	19,52	0,00	63,29	0,00	0,30
	İş Yaşam Uyumu	0,49	11,39	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,18	-4,18	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,14	4,17	0,00			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	-0,03	-0,94	0,34			

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, özerklik boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 5' te açıklanmıştır.

Tablo 5. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özerklik Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Özerklik	Sabit	2,97	23,01	0,00	21,88	0,00	0,13
	İş Yaşam Uyumu	0,30	6,66	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,12	-2,56	0,01			
	Kendine Zaman Ayırma	0,10	2,95	0,00			
	Yaşamın İşten İbaret Olması	-0,08	-2,33	0,02			

İş Yaşam Uyumu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbaret Olması değişkenleri ile Özerklik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 21,881$; $p = 0.000 < 0.05$). Özerklik düzeyindeki toplam değişimin %13.1'i bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.131$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, başarıma ihtiyacı boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 6' da açıklanmıştır.

Tablo 6. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Başarıma İhtiyacı Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Başarıma İhtiyacı	Sabit	3,04	26,05	0,00	42,36	0,00	0,22
	İş Yaşam Uyumu	0,38	9,25	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,12	-2,80	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,12	3,70	0,00			
	Yaşamın İşten İbaret Olması	-0,10	-3,15	0,00			

İş Yaşam Uyumu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbaret Olması değişkenleri ile Başarıma İhtiyacı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 42,360$; $p = 0.000 < 0.05$). Başarıma İhtiyacı düzeyindeki toplam değişimin %22.9'u bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.229$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, risk alma boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 7' de açıklanmıştır.

Tablo 7. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Risk Alma Eğilimi Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Risk Alma Eğilimi	Sabit	3,20	22,09	0,00	19,13	0,00	0,11
	İş Yaşam Uyumu	0,41	8,10	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,19	-3,64	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,00	0,00	0,99			
	Yaşamın İşten İbaret Olması	-0,07	-1,77	0,07			

İş Yaşam Uyumu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbaret Olması değişkenleri ile Risk Alma Eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 19,130$; $p = 0.000 < 0.05$). Risk Alma Eğilimi düzeyindeki toplam değişimin %11.5'i bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.115$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, proaktiflik/fırsat keşfi boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 8' de açıklanmıştır.

Tablo 8. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Proaktiflik/Fırsat Keşfi Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Proaktiflik/ Fırsat Keşfi	Sabit	2,64	18,66	0,00	29,02	0,00	0,16
	İş Yaşam Uyumunu	0,46	9,18	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,17	-3,32	0,00			
	Kendine Zaman Ayırma	0,04	1,17	0,24			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	-0,08	-2,17	0,03			

İş Yaşam Uyumunu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbareti Olması değişkenleri ile Proaktiflik/Fırsat Keşfi arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 29,020$; $p = 0.000 < 0.05$). Proaktiflik/Fırsat Keşfi düzeyindeki toplam değişimin %16.8'i bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.168$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi alt boyutlarının, özyeterlilik boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 9' da açıklanmıştır.

Tablo 9. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özyeterlilik Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Özyeterlilik	Sabit	3,75	31,07	0,00	13,71	0,00	0,08
	İş Yaşam Uyumunu	0,26	6,23	0,00			
	Yaşamı İhlal Etme	-0,10	-2,42	0,01			
	Kendine Zaman Ayırma	0,03	1,04	0,29			
	Yaşamın İşten İbareti Olması	-0,05	-1,62	0,10			

İş Yaşam Uyumunu, Yaşamı İhlal Etme, Kendine Zaman Ayırma ve Yaşamın İşten İbareti Olması değişkenleri ile Özyeterlilik arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 13,713$; $p = 0.000 < 0.05$). Özyeterlilik düzeyindeki toplam değişimin %8.4'ü bu dört değişken tarafından açıklanmaktadır ($R^2 = 0.084$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon puanlarının, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 10' da açıklanmıştır.

Tablo 10. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyon Genel Puanının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Genel Puanını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İkög Genel	Sabit	2,60	26,63	0,00	157,82	0,00	0,22
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Motivasyon genel ile iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=157,821$; $p=0,000<0.05$). İç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyindeki toplam değişim %22 oranında motivasyon genel tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,220$). Motivasyon genel iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,374$). Korelasyon katsayısının pozitif olması iki değişken arasında aynı yönde olumlu bir ilişkinin olduğunu gösterir.

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, özgünlük boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 11' de açıklanmıştır.

Tablo 11. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özgünlük Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Özgünlük	Sabit	1,93	13,66	0,00			
	Mesleki Özellikler	0,46	10,06	0,00			
	Yönetim Politika-Uygulamaları	-0,03	-1,09	0,27			
	İşyerinde İlişkiler	-0,05	-1,79	0,07	40,74	0,00	0,26
	Öğrenciler	0,11	3,13	0,00			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	0,01	0,53	0,59			
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile özgünlük arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=40,741$; $p=0,000<0,05$). Özgünlük düzeyindeki toplam değişim %26.3 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,263$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, kontrol boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 12’ de açıklanmıştır.

Tablo 12. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Kontrol Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kontrol	Sabit	2,05	14,52	0,00			
	Mesleki Özellikler	0,39	8,57	0,00			
	Yönetim Politika-Uygulamaları	0,00	0,26	0,79			
	İşyerinde İlişkiler	-0,01	-0,54	0,58	34,60	0,00	0,23
	Öğrenciler	0,07	2,26	0,02			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	0,02	0,91	0,36			
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile kontrol arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=34,606$; $p=0,000<0,05$). Kontrol düzeyindeki toplam değişim %23.2 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,232$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, özerklik boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 13’ te açıklanmıştır.

Tablo 13. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özerklik Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Özerklik	Sabit	2,25	16,44	0,00			
	Mesleki Özellikler	0,32	7,28	0,00			
	Yönetim Politika-Uygulamaları	-0,06	-2,12	0,03			
	İşyerinde İlişkiler	-0,04	-1,43	0,15	24,35	0,00	0,17
	Öğrenciler	0,10	2,93	0,00			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	0,05	2,11	0,03			
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile özerklik arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur

($F=24,357$; $p=0,000<0.05$). Özerklik düzeyindeki toplam değişim %17.4 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,174$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, başarıma ihtiyacı boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 14' te açıklanmıştır.

Tablo 14. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Başarıma İhtiyacı Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Başarıma İhtiyacı	Sabit	2,34	18,77	0,00	39,70	0,00	0,25
	Mesleki Özellikler	0,42	10,39	0,00			
	Yönetim Politika- Uygulamaları	-0,03	-1,42	0,15			
	İşyerinde İlişkiler	-0,01	-0,50	0,61			
	Öğrenciler	0,06	2,06	0,04			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	0,00	0,06	0,94			
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile başarıma ihtiyacı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=39,707$; $p=0,000<0.05$). Başarıma ihtiyacı düzeyindeki toplam değişim %25.8 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,258$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, risk alma eğilimi boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 15' te açıklanmıştır.

Tablo 15. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Risk Alma Eğilimi Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Risk Alma Eğilimi	Sabit	2,34	14,91	0,00	16,67	0,00	0,12
	Mesleki Özellikler	0,31	6,19	0,00			
	Yönetim Politika-Uygulamaları	0,01	0,38	0,70			
	İşyerinde İlişkiler	-0,01	-0,30	0,76			
	Öğrenciler	0,05	1,35	0,17			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	-0,00	-0,11	0,91			
	Motivasyon Genel	0,37	12,56	0,00			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile risk alma eğilimi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=16,674$; $p=0,000<0.05$). Risk alma eğilimi düzeyindeki toplam değişim %12.4 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,124$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, proaktiflik/fırsat keşfi boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 16' da açıklanmıştır.

Tablo 16. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Proaktiflik/Fırsat keşfi Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Proaktiflik Fırsat Keşfi	Sabit	1,77	11,78	0,00	29,49	0,00	0,20
	Mesleki Özellikler	0,39	7,98	0,00			
	Yönetim Politika-Uygulamaları	0,00	0,15	0,87			
	İşyerinde İlişkiler	0,00	0,08	0,93			
	Öğrenciler	0,09	2,65	0,00			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	-0,041	-1,434	0,152			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile proaktiflik fırsat keşfi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=29,493$; $p=0,000<0.05$). Proaktiflik fırsat keşfi düzeyindeki toplam değişim %20.4 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,204$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, özyeterlilik boyutunu nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 17’ de açıklanmıştır.

Tablo 17. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Alt Boyutlarından Özyeterlilik Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Özyeterlilik	Sabit	2,97	24,41	0,00	30,49	0,00	0,21
	Mesleki Özellikler	0,38	9,67	0,00			
	Yönetim Politika- Uygulamaları	0,02	0,80	0,42			
	İşyerinde İlişkiler	-0,10	-4,20	0,00			
	Öğrenciler	0,04	1,48	0,13			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	-0,01	-0,78	0,43			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile özyeterlilik arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=30,491$; $p=0,000<0.05$). öz yeterlilik düzeyindeki toplam değişim %21 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,210$).

Akademisyenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 18’ de açıklanmıştır.

Tablo 18. Akademisyenlerin Mesleki Motivasyonları Alt Boyutlarının İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Genel Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
İkog Genel	Sabit	2,20	21,97	0,00	58,57	0,00	0,34
	Mesleki Özellikler	0,39	12,05	0,00			
	Yönetim Politika- Uygulamaları	-0,01	-0,78	0,43			
	İşyerinde İlişkiler	-0,03	-1,66	0,09			
	Öğrenciler	0,08	3,30	0,00			
	İşyerinde Fiziksel Koşullar	0,00	0,43	0,66			

Mesleki özellikler, yönetim politikaları ve uygulamaları, işyerinde ilişkiler, öğrenciler, işyerinde fiziksel koşullar ile iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=58,578$; $p=0,000<0.05$). İç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyindeki toplam değişim %34.1 oranında beş alt boyut tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,341$).

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon puanlarının, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini nasıl etkilediğini ortaya koyan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 19’ da açıklanmıştır.

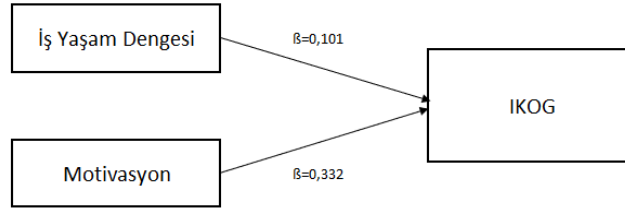
Tablo 19. Akademisyenlerin İş Yaşam Dengesi ve Motivasyonun İç Kontrol Odaklı Girişimcilik Eğilimi Genel Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
İKOG	Sabit	2,39	20,66	0,00	86,14	0,00	0,23
	İş Yaşam Dengesi Genel	0,10	3,38	0,00			
	Motivasyon Genel	0,33	10,42	0,00			

İş yaşam dengesi genel, motivasyon genel ile iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=86,145$; $p=0,000<0.05$). İç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyindeki toplam değişim %23.4 oranında iş yaşam dengesi genel, motivasyon

genel tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,234$). İş yaşam dengesi genel iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,101$). Motivasyon genel iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi genel düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,332$). Buna göre; motivasyon ve iş yaşam dengesinin birlikte olan etkisinin değişkenlerin tek başlarına olan etkilerine göre göreceli olarak daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Akademisyenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon ve bağımsız değişkenlerinin iç kontrol odaklı bağımlı değişkenini etkileme gücü Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Sonuç Model

Şekil 1’de görüldüğü gibi; iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon tarafından anlamlı şekilde yordanmaktadır. Buna göre; iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini artırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, akademisyenlerin iş yaşam dengelerinin iç kontrol odaklı girişimcilik seviyelerini artırdığını göstermektedir. Widmann'ın (2017) çalışması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Widmann, profesyonel ve özel yaşam arasında dengeli bir hayat süren serbest meslek sahiplerinin beceri ve kaynaklarını geliştirmelerine yönelik olumlu etkileri vurgulamış ve iş-aile dengesinin yüksek iş başarısı ile kişisel sağlık üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. Borowiec ve Drygas (2022) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, iş ve yaşam arasındaki dengesizlik fiziksel ve zihinsel olarak sağlığı olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Bernuzzi, Sommovigo, & Setti (2022) iş yaşam dengesinin, bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları, stres seviyeleri düşen bireylerin yaratıcı ve risk almaya yatkın olabileceğini düşündürmektedir. O halde iş yaşam dengesinin girişimcilik üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olması bireylerin zihinsel ve fiziksel iyilik halleriyle de ilişkilendirilebilir. Bu durumu Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında ele alırsak, iş yaşam dengesi bireyin temel ihtiyaçlarının (fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları) karşılanmasına yardımcı olabilir. Bu temel ihtiyaçlar karşılandığında, bireyler kendilerini daha fazla gerçekleştirme düzeyine ulaşabilir, bu da girişimcilik gibi daha yüksek düzeyde başarı odaklı davranışlara yönelebilecekleri anlamına gelir. Yani, iş yaşam dengesi bireylerin zihinsel ve duygusal kaynaklarını girişimcilik gibi karmaşık olan, yaratıcılık ve risk gerektiren faaliyetlere ayırabilmelerini sağlar.

Araştırmadan elde edilen bulgular, akademisyenlerin mesleki motivasyonlarının iç kontrol odaklı girişimcilik seviyelerini artırdığını ortaya koymaktadır. Özçoban ve Özkul'un (2019) yürüttüğü araştırmaya göre, temel motivasyon kaynakları girişimcilik eylemlerini olumlu yönde etkilemektedir. Motivasyonun girişimcilik üzerindeki bu olumlu etkisi, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özçoban ve Özkul tarafından ortaya koyulan verilere göre, girişimcilik üzerinde en büyük etkiye sahip olan motivasyon kaynağı düşünme ihtiyacıdır. Düşünme ile ilgili olan bu durum, girişimci bireylerin sahip olduğu bilişsel uyanıklık özelliği sebebiyle dikkatlerini doğrudan olaylara yönlendirme, hedeflerine ulaşmak için bilgi işleme ve akıl yürütme becerilerini etkin bir şekilde kullanarak fırsatları keşfetmelerine olanak tanıdığına işaret etmektedir (Gaglio ve Katz, 2001; Hisrich, Peters ve Shepherd, 2016). Ayrıca, girişimcilerin davranışlarının zihinsel süreçlerden etkilendiği, yani bilgi edinme, işleme ve kullanma mekanizmalarından kaynaklandığı ve bu sayede bilgiyi farklı bir şekilde gördükleri, değerlendirdikleri ve içledikleri ifade edilmektedir (Sánchez, Carballo, & Gutiérrez, 2011).

Modern ekonomilerde başarılı girişimcilik için tek tip bir durum yoktur ve kritik başarı faktörlerinin çeşitliliği söz konusudur (Masuril vd., 2002). Girişimcilerin, her koşulda hedeflerine ulaşmak için kendini motive edebilen bireyler oldukları konusunda genel bir görüş birliği vardır. Bu bireyler, hedeflerine ulaşmak için başkalarının ya da dış koşulların etkisinden ziyade kendi kendilerine güvenerek girişim başlatma konusunda inisiyatif alırlar. Bağımsızlık, iç kontrol odağı, öz güven, inisiyatif alma ve beceriklilik gibi kişisel özellikler girişimcilikle yakından

ilişkilidir (McClelland, 1987; Solomon ve Winslow, 1988). Shapero'ya (1982) göre, girişimcilik fırsatını hem arzu edilebilir hem de uygulanabilir olarak gören bireyler, bu fırsatları değerlendirmek için harekete geçmeye daha yatkındır ve bu sayede yeni girişimler başlatabilirler. Bu tür bireylerin dış çevre koşullarından etkilenmeden hareket edebilmeleri, iç kontrol odağına sahip olmalarıyla açıklanabilir. İç kontrol odağına sahip bireyler, kendi yetenek, çaba ve becerileriyle hedeflerine ulaşabileceklerine inanırlar (Rotter, 1966) ve dış koşullar ne kadar olumsuz olursa olsun, potansiyel girişimciler planlarını gerçekleştirmek için harekete geçebilirler. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen, özgünlük, öz yeterlilik, proaktivite/fırsat keşfi, başarı ihtiyacı, özerklik, kontrol ve risk alma eğilimlerinin, iş yerindeki fiziksel koşullardan etkilenmemesi ile ilgili bulgunun, bireylerin iç kontrol odağı özellikleri ile açıklanabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini artırmaktadır. Ancak, motivasyon ve iş yaşam dengesi birlikte değerlendirildiğinde, iç kontrol odaklı girişimcilik üzerindeki etkileri, bu değişkenlerin tek başlarına sağladığı etkilere göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç, iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyonun, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimleri üzerinde ayrı ayrı daha güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durumu Herzberg'in iki faktörlü teorisi bağlamında ele alırsak, iş ve aile hayatı arasındaki denge hijyen faktörü olarak değerlendirilir ve hijyen faktörlerin varlığı, her zaman kişilerin daha fazla çaba göstermesi veya başarı elde etmesi için yeterli olmayabilir. Herzberg'e göre, bireylerin daha fazla çalışmasını teşvik eden unsurlar motivasyon faktörleridir (akt., Eren, 1996). Vroom'a (1964) göre bireyler, belirli bir eylemin belirli sonuçlara yol açacağına dair beklentilerine göre motive olurlar. Bu bağlamda, iş yaşam dengesi bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilme beklentisini karşılayan bir faktör olabilir. Ancak, iş yaşam dengesi tek başına girişimcilik için yeterli bir itici güç olarak algılanamayabilir. Yani, Vroom'un (1964) teorisine göre bireyin başarı elde etme beklentisini karşılayan asıl faktör, motivasyonun kendisidir. Herzberg'in teorisini bu perspektifle birleştirirsek, hijyen faktörleri yalnızca bir eşğin altına düşülmemesi için önemlidir; ancak bireyin girişimci olarak başarıya ulaşma ihtiyacını karşılayan esas unsur, bireyin motivasyonel faktörlerle (örneğin başarı, tanınma, sorumluluk alma) beslenmesidir. İş yaşam dengesinin varlığı bireyi yalnızca mevcut durumu korumaya teşvik ederken, motivasyon faktörlerinin eksikliği bireyin bu dengeyi aşarak girişimcilik eğilimlerini geliştirmesini zorlaştırabilir. Eren'e göre (2009) hijyen faktörlerindeki azalma çalışanları olumsuz etkilerken, bu faktörlerin artışı çalışanları teşvik etmede yeterli değildir. Dolayısıyla, araştırmanın sonuçlarına göre, hijyen faktörü olarak kabul edilen iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin, motivasyon faktörü ile birlikte ele alındığında, başarı ve çalışma hırsı gibi kavramlarla doğrudan ilişkili olan girişimcilik üzerindeki etkisinin azalması olası bir durumdur. Sonuç olarak, güdülerin karmaşıklığı ve soyutlanamayıları sebebiyle, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklılıklara yol açtığı söylenebilir (Eren, 2009). Bu bakış açısı, motivasyon ve iş yaşam dengesi kombinasyonunun yarattığı etkinin, ayrı ayrı değerlendirildiklerinde daha güçlü olmasına açıklık getirmektedir.

Girişimcilikle ilgili karmaşıklık ve belirsizlik göz önüne alındığında, yalnızca bireysel motivasyonlar ve faktörler değil, aynı zamanda durumsal faktörlerin de dikkate alınması önemlidir. Farklı faktörlerin ve bu faktörlerin birleşimlerinin girişimcilik üzerindeki etkileri değişebilir (Sullivan ve Meek, 2012). Literatürde, akademisyenlerin girişimciliğini etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir; bu faktörler hem ilişkisel hem de örgütsel düzeyde etkili olabilir. Mikro düzeyde, örgütsel adalet, liderlik, eğitim, iş-yaşam dengesi, kimlik ve motivasyon gibi unsurlar bu faktörler arasında yer alır. Üniversitedeki iş-yaşam dengesinin çeşitli etkileri bulunmaktadır çünkü iş yaşam dengesi, hem örgütsel hem de kişisel faktörlerden etkilenmektedir. Örgütsel düzeyde, teknoloji transfer birimlerinin sağladığı etkiler, öğretim üyelerinin bilgiyi ticarileştirme çabaları gibi konular önemlidir. Ayrıca, öğretim üyelerinin adalet algısı, kimlik ve motivasyon gibi psikolojik faktörler de bu anlamda değişikliklere yol açabilmektedir (Balven vd., 2018). Girişimcilik alanında çalışan akademisyenler, toplumu veya yaşam kalitesini artırmak amacıyla teknolojik ilerlemeleri teşvik ederler. Bu nedenle, fikirlerinin hızlı bir şekilde ticarileşmesini görmek, onlara ödül ya da içsel motivasyon sağlayabilir (Bitner vd., 2002). Motivasyon teorilerinden biri olan süreç teorisi çerçevesinde, kişilerin ihtiyaçları, değerleri, beklentileri ve bakış açıları motivasyon süreçlerinde nasıl bir araya geldiği açıklanır (Metle, 2001). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mesleki özellikler ve öğrenciler ile ilgili motivasyon iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini artırmaktadır. Bu bağlamda, girişimcilik konusunda da tek bir etkenin kişiyi motive etmediği, çeşitli unsurların dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Araştırma bulguları, akademisyenlerin iş-yaşam dengesinin iç kontrol odaklı girişimciliklerini artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, akademisyenlerin iş-yaşam dengesini desteklemeye yönelik programlar geliştirilmesi ve bu konuda farkındalık artırıcı eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Araştırma bulguları, akademisyenlerin mesleki motivasyonlarının iç kontrol odaklı girişimciliklerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, mesleki motivasyonu artırmayı hedefleyen hizmet içi programların düzenlenmesi önerilmektedir.
- Yükseköğretim kurumlarının strateji belgelerinde, iş-yaşam dengesini ve mesleki motivasyonu desteklemeye yönelik politikaların yer alıp almadığının değerlendirilmesi ve gerekli görüldüğü durumlarda bu yönde adımlar atılması önerilmektedir.
- Girişimci akademisyenleri teşvik etmek amacıyla, girişimcilik ve inovasyonu destekleyen kurumlarla iş birliği yapılarak yeni politikalar geliştirilmesi ve uygulamaya konulması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Zaim Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi:25.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20292139-050.01.04

Beyan ve Açıklamalar

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Araştırma ile ilgili tüm sorumluklar yazarlara aittir.

KAYNAKLAR

- Agarwal, S., & Lenka, U. (2015). Study on work-life balance of women entrepreneurs—review and research agenda. *Industrial and Commercial Training*, 47 (7), 356-362.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balven, R., Fenters, V., Siegel, D., & Waldman, D. (2018). Academic entrepreneurship: the roles of organizational justice, championing, education, work-life balance, identity, and motivation. *The Academy of Management Perspectives*, 32 (1), 21–42.
- Besich, M. A. (2005). *Learning tactics of successful online learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University, Montana, U.S.A.
- Bernuzzi, C., Sommovigo, V., & Setti, I. (2022). The role of resilience in the work-life interface: A systematic review. *Work*, 73(4), 1147–1165. <https://doi.org/10.3233/WOR-205023>.
- Bitner, M. J., Ostrom, A. L., & Meuter, M. L. (2002). Implementing succesful self-service technologies. *Academy of Management Perspectives*, 16, 96–108.
- Borowiec, A. A., & Drygas, W. (2022). Work–life balance and mental and physical health among Warsaw specialists, managers, and entrepreneurs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 492. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010492>.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). Edam Yayıncılık.
- Çetin, M., & Şallı, D. (2021). İç kontrol odaklı girişimcilik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 325-340.
- Dagenais-Desmarais, V., Forest, J., Girouard, S. & Crevier-Braud, L. (2014). The importance of need-supportive relationships for motivation and psychological health at work. In *Human Motivation and Interpersonal Relationships*, 263-297. Springer, Dordrecht. DOI 10.1007/978-94-017-8542-6_12.

- Demirtaş, Ö. (2014). Akademik girişimcilikte bireysel ve sosyal faktörlerin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 189-207.
- Eren E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2009). *Örgütsel ve davranış yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Frankel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Frederick, H., O'Connor, A., & Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship* (4th ed.). In D. F. Kuratko (Ed.), *Entrepreneurship theory, process, and practice* (pp. xx-xx). South-Western College Publishing.
- Gaglio, C. M., & Katz, J. A. (2001). The psychological basis of opportunity identification: Entrepreneurial alertness. *Small Business Economics*, 16 (2), 95-111.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gümüşeli, A. İ., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2009). Globalization and conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 183-198.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2016). *Entrepreneurship* (10th Edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Korunka, C., Frank, H., Lueger, M., & Mugler, J. (2003). The entrepreneurial personality in the context of resources, environment, and the startup process: A configurational approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 23-42.
- Luczkiw, E. (2008). Entrepreneurship education in an age of chaos, complexity and disruptive change. J. Potter. (Ed.). *Entrepreneurship and higher education*. (pp.65-93). Local Economic and Employment Development, OECD.
- Mars, M. M., & Rios-Aguilar, R. (2010). Academic entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, 59(4), 441-460.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Masurel, E., Nijkamp, P., Tastan, M., & Vindigni, G. (2002). Motivations and performance conditions for ethnic entrepreneurship. *Growth and Change*, 33 (2), 238-260.
- McClelland, D. C. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *The Journal of Creative Behavior*, 21(3), 219-233.
- Miller, K., Alexander, A., Cunningham, J. A., & Albats, E. (2018). Entrepreneurial academics and academic entrepreneurs: A systematic literature review. *International Journal of Technology Management*, 77(1), 9-37.
- Oliver, J. E., Jose, P. E., & Brough, P. (2006). Confirmatory factor analysis of the work locus of control scale. *Educational and Psychol Measurement*, 66, 835-851.
- Overla, M. D. (2017). *The explanatory relationship between work-life balance and non-work factors of entrepreneurs*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. U.S.A.
- Özçoban, E., & Özkul, A. S. (2019). Temel motivasyon kaynaklarının girişimcilik eğilimi üzerine etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 813-828.
- Özdamar, K. (2017). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Provasi, G., & Squazzoni, F. (2007). Academic entrepreneurship and scientific innovation: Micro-foundations and institutions. *Department of Social Sciences, University of Brescia: Working paper* (No. SOC, 06-07).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 609.
- Sánchez, J. C., Carballo, T., & Gutiérrez, A. (2011). The entrepreneur from a cognitive approach. *Psicothema*, 23(3), 433-438.
- Shapero, A. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. Kent, D. Sexton, & K. Vesper (Eds.), *The encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72-90). Prentice Hall.
- Shaver, K. G., & Scott, L. R. (1992). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16 (2), 23-46. doi: 10.1177/104225879201600204.
- Solomon, G. T., & Winslow, E. K. (1988). Toward a descriptive profile of the entrepreneur. *Journal of Creative Behavior*, 22, 162-171.

- Sullivan, D. M., & Meek, W. R. (2012). Gender and entrepreneurship: A review and process model. *Journal of Managerial Psychology*, 27 (5), 428–458.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Uslu, B., & Çalıkoğlu, A. (2017). Bilgi toplumunda girişimci akademisyenler ve üniversitelere katkıları. In 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (pp. 217-221). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053188438>
- Timmons, J. A., Spinelli, S., & Adams, R. J. (2016). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century* (10th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Voydanoff, P. (2005). Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: A demands and resources approach. *Journal of Marriage and Family*, 67(3), 822–836. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00174.x>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Yamamoto, G. T. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138. <https://doi.org/10.32329/uad.482681>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2020). Öğretim elemanı istatistikleri. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (27.12.2020).
- Widmann, L. (2007). The effect of work-family balance on entrepreneurial success and health. (Unpublished doctoral dissertation). Msc Economics and Business: Industrial Dynamics & Strategy, Erasmus University, Rotterdam, Holland.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With globalization, higher education institutions have entered a significant transformation process (Gümüşeli & Hacifazlıoğlu, 2009). In order for these institutions to enhance the quality of education and adapt to changing conditions, it is crucial for them to provide research-focused, scientifically grounded environments that promote creative thinking. Moreover, considering that the quality of education is directly related to the level of development of countries, it is of great importance for these institutions to possess structures that support knowledge production and innovative approaches (Yamamoto, 2018). Entrepreneurship plays a key role in the economic growth of countries, which has led to an increasing body of research on the subject. Studies in entrepreneurship offer various recommendations to societies regarding the concept and components of entrepreneurship, while also showing that entrepreneurial tendencies depend on multiple factors. Among these factors, education level, age, family structure, motivation, cultural factors, environmental conditions, and an individual's personality traits play a significant role. In this context, understanding how entrepreneurial tendencies are shaped in higher education institutions and the factors influencing these tendencies has become an important research topic.

This research aims to fill a significant gap in the literature by examining the concept of entrepreneurship from an internal locus of control perspective, particularly in the academic context. Additionally, it is of great importance to investigate the impact of factors such as work-life balance and professional motivation on entrepreneurial tendencies of academics. This will help to better understand the entrepreneurship process and propose strategies for promoting entrepreneurial activities in higher education. This study is one of the first to assess the applicability of internal locus of control-driven entrepreneurial tendencies within higher education, thereby deepening the understanding of entrepreneurship in the academic environment. In this context, the research will contribute to the development of innovative policies aimed at supporting entrepreneurial activities in higher education.

Method

In this study, a quantitative research method was used to examine the relationships between academics' internal locus of control-driven entrepreneurship, work-life balance, and professional motivation. This type of research includes two kinds: exploratory and predictive correlational studies. Predictive correlational studies explain the effect of one or more independent variables on the dependent variable (Büyüköztürk et al., 2016). The aim of

this design is to identify the predictors that determine the criterion or outcome (Creswell, 2017). In this study, the predictive correlational method was used to focus on whether academics' internal locus of control-driven entrepreneurial tendencies, both overall and in subdimensions, are predicted by professional motivation and work-life balance, emphasizing direct effects.

Result and Discussion

The findings of the study indicate that academics' work-life balance increases their internal locus of control oriented entrepreneurship levels. Widmann's (2017) study supports these research findings. Widmann emphasized the positive effects of a balanced life between professional and personal spheres for freelancers, highlighting how it fosters the development of skills and resources. The study also pointed out the importance of work-family balance for both high job success and personal health. According to a study by Borowiec and Drygas (2022), an imbalance between work and life negatively impacts physical and mental health.

The findings of the study reveal that academics' professional motivation increases their internal locus of control-oriented entrepreneurship levels. According to a study by Özçoban and Özkul (2019), fundamental sources of motivation positively influence entrepreneurial actions. This positive effect of motivation on entrepreneurship supports the findings of the current study. According to the data presented by Özçoban and Özkul, the most significant source of motivation influencing entrepreneurship is the need for thinking. This aspect related to thinking suggests that entrepreneurial individuals, due to their cognitive alertness, can direct their attention to events, process information, and use reasoning skills effectively to discover opportunities (Gaglio & Katz, 2001; Hisrich, Peters, & Shepherd, 2016). Furthermore, it is stated that entrepreneurs' behaviors are influenced by mental processes, specifically mechanisms related to information acquisition, processing, and utilization, which enables them to perceive, evaluate, and process information in a different way (Sánchez, Carballo, & Gutiérrez, 2011).

Makale Geçmişi:

Geliş: 15.10.2024

Kabul: 27.11.2024

Yayın: 30.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

AUGMENTED REALITY AS A TOOL FOR EFL INSTRUCTION: A CONTENT ANALYSIS STUDY

Assoc. Prof. Hatice OKYAR
Necmettin Erbakan University,
School of Foreign Languages
okyarhatice@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4458-4805>

Abstract

This study aims to analyze postgraduate theses conducted in Türkiye on the use of augmented reality (AR) technology in English as a foreign language (EFL) education. The sample of the study consists of master's theses and doctoral dissertations related to the target subject in the database of the Council of Higher Education Thesis Center. The document content analysis method was employed to analyze the theses, and the analysis mainly covered the following topics: the aims of the studies, the learning environments in which they were conducted, the size of the sample group, the research methods, data collection and analysis techniques adopted in the studies, and the main findings. The main results of the study demonstrated that most of the theses used mixed research methods, they mostly used surveys as data collection tools, and many of them were conducted in university contexts. Also, many of the examined theses determined that participants generally have a positive attitude toward the use of AR technology, and that this technology can contribute positively to the active participation of students in the EFL learning process. Additionally, the findings showed that some studies focused on the affective impacts of AR in EFL contexts or its effects on some language areas such as vocabulary, and listening. However, it has been revealed that there is a lack of detailed research on AR and its effects on other language skills and domains such as reading, grammar, and pronunciation. An evaluation of the number of the theses highlights that studies on AR-based English education are very limited, and therefore, additional theses are required to investigate this subject from various aspects. To conclude, this study provides comprehensive information about the content of the obtained theses on the utilization of AR in EFL learning contexts in Türkiye.

Key Words: Augmented reality in education, foreign language education, content analysis, postgraduate theses in Türkiye.

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİR ARAÇ OLARAK ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Özet

Bu çalışma artırılmış gerçeklik teknolojisinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezleri incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmacının örnekleme Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanında yer alan hedef konu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Tezlerin analizinde döküman içerik analizi yöntemi kullanılmıştır ve analiz, temel olarak şu konuları kapsamıştır: çalışmaların amaçları, gerçekleştirildikleri öğrenme ortamları, örneklem grubunun büyüklüğü, çalışmalarda benimsenen araştırma yöntem, veri toplama ve analiz teknikleri ve temel bulgular. Çalışmanın ana sonuçları, tezlerin çoğunun karma araştırma yöntemi kullandığını, veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket kullandıklarını ve çalışmaların birçoğunun üniversite bağlamında gerçekleştirildiğini göstermiştir. Ayrıca, incelenen tezlerin birçoğu, katılımcıların artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına karşı genel olarak pozitif tutum sergilediğini ve bu teknolojinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına olumlu katkı sağlayabileceğini belirlemiştir. Ayrıca bulgular, bazı araştırmalarda artırılmış gerçekliğin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamlarında duygusal etkilerine veya kelime bilgisi ve dinleme gibi bazı dil alanları üzerindeki etkilerine odaklandığını göstermiştir. Bununla birlikte, artırılmış gerçeklik ve onun okuma becerileri, dil bilgisi, telaffuz gibi bazı dil becerileri ve alanlarına etkisi hakkında detaylı araştırmaların eksik olduğu ortaya

konulmuştur. Yapılan tez çalışma sayısı değerlendirildiğinde, bulgular, artırılmış gerçeklik temelli İngilizce eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğunu ve bu yüzden bu konunun çeşitli yönlerden araştırılacağı daha fazla tez çalışması yapılmasının gerekli olduğu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamlarında artırılmış gerçeklik kullanımına dair yapılmış tezlerin içerikleri hakkında kapsamlı bir bilgi sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitimde artırılmış gerçeklik, yabancı dil eğitimi, içerik analizi, Türkiye’deki lisansüstü tezler.

INTRODUCTION

Augmented reality (AR) has become one of the important tools that play an important role in foreign/second language (L2) education due to rapid developments in educational technologies (Huertas-Abril et al., 2021; Jamrus & Razali, 2019). Cabero and Barroso (2016) define AR as “the real-time combination of digital and physical information through different technological devices” (p. 44). That is to say, AR technology detects the physical environment with a camera and then adds computer-generated content such as images, sound, and video to this environment, thus allowing users to see and interact with elements in both the physical and virtual environments concurrently (see Azuma et al., 2001; Di Serio et al., 2013). With AR, traditional teaching methods can be enriched with interactive and digital content; the digital and physical worlds can be combined, and virtual elements related to the real world can be presented to foreign language students (Huertas-Abril et al., 2021). In this way, L2 students can obtain a more effective and authentic learning experience. It is possible to say that this technology can offer the following benefits for the language learning process: providing students with realistic examples and experiences of the use of the target language in real life (Lee, 2020); presenting abstract concepts such as grammar rules or abstract nouns in L2 to students in a more concrete way (see Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Merzlykin et al., 2018); supporting the retention of learning (see Korosidou & Bratitsis, 2021); raising students’ cultural awareness in L2 (Liu et al., 2023); and improving language skills and making the L2 learning journey more captivating and interesting (Azimova & Solidjonov, 2023).

The potential advantages of AR technology in enhancing various language skills and areas have been confirmed by a variety of studies. For example, Tsai (2020) compared the effects of learning English vocabulary with AR technology and the conventional classroom method on the vocabulary achievement of Taiwanese primary school students learning EFL. The findings indicated that AR-supported vocabulary learning proved to be superior to traditional classroom methods. Likewise, Ebadi and Ashrafabadi (2022) explored the consequences of using AR on university-level EFL learners’ reading comprehension skills and attitudes in Iran. In contrast to the experimental group that used AR-based technology to read, the control group received lessons through a conventional classroom method. At the conclusion of the reading skill tests, it was determined that the reading comprehension skills of the group using AR were better than those of the group exposed to the traditional teaching approach. Furthermore, interviews with the students revealed that the use of AR to foster reading skills enabled them to enjoy the reading process and stimulated their interest in reading. Similarly, Wang (2024) scrutinized the influence of AR-based implementation on the speaking proficiency of Chinese undergraduate EFL students in terms of vocabulary, pronunciation, fluency, and content. The students assigned to the experimental group took part in role-playing activities in an AR-enriched context, whereas the students in the control group did not use an AR application during role-playing activities. The results of the study demonstrated that participants exposed to AR-supported activities exhibited better speaking performance in the target language. Additionally, Koc et al. (2022) conducted quasi-experimental research to investigate the effects of AR-integrated instructional materials on grade 10 B1-level EFL learners’ writing skills. As a consequence of the implementation, it was determined that the use of AR-based education can positively contribute to students’ writing skills and motivation.

Additionally, many studies on the affective impacts of AR-based applications on language learning processes have also shown that student attitudes toward such applications are generally positive. Taskiran’s (2019) research is one example of this. In her survey-based descriptive study, Taskiran (2019) explored the outcomes of combining AR-supported instructional materials with game-centric methods on Turkish EFL learners’ motivation and enjoyment, as well as their beliefs about the usefulness and value of these learning materials. The survey results revealed that learners had positive attitudes toward the utilization of AR-based learning resources, and engagement in AR-oriented learning contexts was motivating and enjoyable for them. In another study, Redondo et al. (2020) investigated the effects of using AR technology for EFL teaching on children’s motivation, learning

and socio-affective relationships in early childhood education programs in Spain. In this study, which adopted a quasi-experimental design, the experimental group received English instruction via AR technology-based methods, while the control group was taught using conventional teaching approaches. The analysis results of the pre- and post-tests demonstrated a substantial improvement in the learning outcomes of the experimental group, which utilized AR technology as part of the learning process. Additionally, the data showed a considerable enhancement in motivation level and socio-affective relationships of the experimental group, taught through AR-centered instruction. In an additional study conducted in Iran by Norouzifard et al. (2022), it was found that the integration of AR tools positively influenced students' motivation and attitudes towards EFL education.

Apart from these studies, some literature review and meta-analysis studies have also demonstrated that AR can be a supportive tool in the L2 learning process. For example, in their meta-analysis, Yang and Zhang (2024) indicated that AR-based applications in EFL settings can have positive effects on improving EFL learners' language skills. Additionally, in their systematic review study, Selvarajoo and Hashim (2022) found that AR-technology based applications have the potential to enhance ESL learners' vocabulary knowledge. Likewise, Hasbi and Yunus (2021) conducted a review study on AR and English language learning, and underlined that AR can play a constructive role in enhancing language learning experiences. In light of these studies, it is possible to conclude that AR-based applications can have positive outcomes in EFL contexts in terms of both improving language skills and creating positive emotions in learners toward the learning process.

As previously highlighted, many studies carried out worldwide generally emphasize that AR has the potential to enhance and enrich EFL learning environments. Examining the impacts of such technological advancements in the area of foreign language education in Türkiye, a country where English is taught as a primary foreign language, will provide new insights into the studies to be conducted in this field. Therefore, it is important to evaluate existing research on AR applications in the field of EFL teaching. Koc et al. (2022) emphasize that studies on the integration of AR technology in foreign language education contexts are relatively scarce. For that reason, observing research trends on this subject and analyzing related content seems essential to shed light on future research and improve education practices. Considering these factors, this study intends to expand the literature by analyzing master's and doctoral theses related to AR-based EFL education in the context of Türkiye. To achieve this, it examines the content of the selected theses, focusing on aspects such as research focus, setting, sample size, design, data collection tools and analysis methods, and main findings.

METHODOLOGY

Research Design

A document content analysis methodology was adopted in this research to examine theses on AR-based EFL learning and teaching in Türkiye. Document analysis, as Bowen (2009) defined, is a research method for assessing the contents of documents (written or digital) within an organized procedural framework. Similarly, O'Leary (2017) referred to document analysis as the "collection, review, interrogation and analysis of various forms of written text as a primary source of research data" (p. 375). In this study, target documents were analyzed through content analysis, which includes both quantitative and qualitative methods (White & Marsh, 2006). Content analysis was preferred, since it was thought to provide an in-depth understanding of the studies selected in line with the objectives of the research.

Selection of Research Documents

As this research aimed to investigate master's and doctoral theses on the use of AR in EFL education contexts in Türkiye, a search was made on the Council of Higher Education Thesis Center. The term "augmented reality" was entered into the search field, and the "all fields" search, which covers title, keywords, abstract, and other data, was performed without setting any time limits. As a result of the initial search, it was determined that there were 767 theses related to the search term "augmented reality" in total. All of these theses were manually analyzed for the identification and selection of subject areas. The focus of this study was on empirical theses focusing mainly and entirely on augmented reality and EFL education. One thesis on the design of augmented reality applications was not included in the analysis. In addition, theses concentrating solely on English as the target foreign language were selected. As a result of the thorough examination based on the inclusion criteria, it was

decided to include a total of 11 theses, 1 doctoral dissertation and 10 master's theses related to the target subject in the analysis. The distribution of theses by year was as follows: 2016 (1 master's thesis), 2017 (1 master's thesis), 2019 (4 master's theses), 2021 (1 master's thesis), 2022 (1 doctoral dissertation and 2 master's theses), 2023 (1 master's thesis). These data show that there are few studies related to this subject and the number of these studies has tended to decrease in recent years. The table below (Table 1) presents the examined studies.

Table 1. Analyzed Theses

Author/Year	Thesis Title	Type of Thesis
Bahadır (2019)	Using web 3.0 technologies for teaching English to the primary level students: A study on augmented reality	Master's Thesis
Cinar (2017)	The effect of the use of a coursebook supported by augmented reality on students' achievement and attitude to English language teaching	Master's Thesis
Demir (2022)	An examination of using augmented reality-supported educational toys in preschool English teaching	Master's Thesis
Dogan (2016)	The effectiveness of augmented reality supported materials on vocabulary learning and retention	Master's Thesis
Karacan (2019)	Exploring factors that predict pre-service English teachers' intentions to use augmented reality using decomposed theory of planned behavior	Master's Thesis
Okumus (2021)	Pre-service EFL teachers' perceptions and self-efficacy of augmented reality technology: A mixed-method study	Master's Thesis
Parlar (2022)	The effects of augmented reality technology in situated English language learning	Master's Thesis
Pozharina (2019)	The effects of using mobile augmented reality integrated materials on students' motivation and attitude level in EFL academic writing classes	Master's Thesis
Sengur (2023)	The effect of storytelling with augmented reality applications on English speaking anxiety	Master's Thesis
Tandogan (2019)	Investigating the effectiveness of ARCS based instructional materials enhanced with AR on ESP vocabulary achievement and motivation	Master's Thesis
Varli (2022)	Learners' reflections on experiencing augmented reality in the English classroom at tertiary level	Doctoral Dissertation

Coding Process and Data Analysis

First, a coding scheme was created for the content analysis of the master's and doctoral theses addressing the target topic. In light of earlier studies, the coding scheme comprised the following classifications: thesis author, year, thesis title, and type, research focus/objective, research context and participant sample size, research designs, data gathering instruments, data analysis methods, and primary findings. The data coded in the scheme were analyzed using both quantitative (assessing the occurrence rate of patterns) and qualitative content analyses (Harwood & Garry, 2003). The quantitative analysis centered on identifying the frequencies of the obtained data, such as research (educational) contexts, sample sizes, and data collection tools. The qualitative analysis focused specifically on the interpretation of the purpose and main findings of the theses. Also, the researcher recoded and evaluated the same data at a different time to ensure consistency and accuracy. After that, the findings were reported. The subsequent section provides a detailed presentation of the findings.

FINDINGS

Research Context and Participants

According to the analysis results, it was identified that the studies examined took place in the following educational settings: Kindergarten (n=1), primary school (n=1), secondary school (n=3), and different educational levels (preparatory school level, tertiary level) of various universities (i.e. private, foundation and state universities) (n= 6). To explain this in more detail, four studies included students from university-level English preparatory schools as the study sample. Two studies were carried out with pre-service EFL student-teachers at the English language teaching department. Three studies included participants from secondary schools. Also, one study was conducted with EFL students in a primary school, while the other was conducted with kindergarten children. These results show that most of the studies were carried out with a sample group at the university level. This situation highlights the need for further studies with participants from different educational levels to evaluate the influence of AR on the EFL context at various levels of education. In addition, there is a need for more comprehensive studies focusing on the effects of AR use on the English learning process of different age groups (e.g. young learners vs adult learners). Regarding sample sizes, the distribution of participant sizes in the studies is as shown in Table 2:

Table 2. Distribution of Research Studies by Participant Size

Sample size	Frequency
1-50	6
50-100	4
100 and above	1

As presented in the table, the most commonly used study group size in relevant postgraduate theses was between 1 and 50. In four studies, the sample size was between 50 and 100, and in one study, it was 100 and more. On the basis of these findings, it can be concluded that the number of participants in the studies was compatible with the research design and objective of the studies.

Research Designs, Data Collection Instruments and Data Analysis Methods

The content analysis revealed that 8 theses employed a mixed-methods research design using both quantitative and qualitative data while 3 theses adopted only quantitative methods. Using mixed methods is an effective way to offer deeper and comprehensive insights into the research issue (Cresswell, 2012). The results indicated that most of the studies tended to use mixed research methods. No study was solely based on qualitative methods. Also, the majority of the studies (n=8) employed experimental research that compared control and experimental groups to determine the effects of AR-supported EFL education. According to Gopalan et al. (2020), a significant expansion in the educational application of quasi-experimental research approaches has been observed in recent years. Based on these findings, it is possible to say that the studies examined here also showed a tendency to use experimental approaches.

Following the content analysis, it was revealed that the theses on AR-based EFL instruction settings utilized a wide variety of data collection tools in accordance with the research goals and designs. The most commonly used data collection tools were surveys (n=10) consisting primarily of Likert-type scales (e.g. Instructional Materials Motivation Survey, Technology Acceptance Model Survey, English Attitude Scale, Augmented Reality Applications Attitude Scale). The questionnaires and scales used in the studies were classified as surveys, since they involved structured data collection from participants using predefined questions and response options. Additionally, semi-structured interviews were frequently used as a qualitative data collection tool in the studies (n=8) to obtain the participants' views on the AR implementation. For a similar purpose, in some studies, the data collection process was enriched by using learner reflection forms (n=2) or learner journals (n=1), participant observation (n=2), student motivation (n=1), and student information forms (n=1). Besides, to determine the effects of the AR application on students' EFL success, pre- and post-achievement tests (n=6, e.g. vocabulary achievement test, general English achievement test) were employed in various theses. These qualitative and quantitative data collection instruments have demonstrated that the examined theses sought to empirically present evidence on the role and effectiveness of integrating AR technology in EFL contexts. Table 3 presents the frequency of data collection instruments.

Table 3. Distribution of Data Collection Tools

Data collection tool	Number of studies
Surveys*	10
Interviews	8
Achievement tests	6
Reflection forms/papers	2
Participant observation form	2
Motivation form	1
Learning journal	1
Student information form	1

*The scales and questionnaires employed in the studies were regarded as surveys.

With respect to data analysis, the methods used in the studies were examined under two main categories: quantitative and qualitative data analysis methods. It was determined that descriptive statistics were adopted alongside inferential statistics for the analysis of quantitative data in the studies. Descriptive statistics such as mean and standard deviation were used for the presentation of the basic features of quantitative data (see Phakiti, 2014). Inferential statistics (e.g. ANOVA or correlation) were employed to “gain a better understanding of the nature of the relationship between two or more variables (e.g. linear or causal-like relationships)” (Phakiti, 2014, p.193). In other words, inferential statistical tests were commonly utilized to reveal relationships and differences within and between groups. Examples of statistical tests performed in the studies were as follows: Paired sample t-test, independent sample t-test, Wilcoxon Signed-Rank Test, Friedman Test, Analysis of Covariance (ANCOVA), Pearson Correlation Coefficient, Mann-Whitney U Tests and so on. Additionally, one of the studies used the path analysis method, as a type of multiple-regression analysis, which “allows researchers to study direct and indirect effects simultaneously with multiple independent and dependent variables” (Stage et al., 2004, p. 6). Furthermore, regarding the analysis of qualitative data, the theses mainly adopted content and thematic analytical approaches to identify recurring themes and patterns for a more in-depth understanding of the target subject.

Research Focus of the Studies

As a result of the content analysis of the statements indicating the main aim and objectives of the theses, the focal points of the theses were categorized under four themes (see Table 4): 1) Participants’ attitudes and perceptions, i.e., identifying and gaining insights into participants’ attitudes and perceptions toward the use of AR in EFL instruction process (e.g. Cinar, 2017; Demir, 2022; Dogan, 2016; Karacan, 2019; Okumus, 2021; Parlar, 2022; Pozharina, 2019; Tandogan, 2019), 2) Affective influences of AR, i.e., assessing the nonlinguistic impacts of AR-integrated EFL education, such as participants’ motivation (e.g. Demir, 2022; Pozharina, 2019; Tandogan, 2019), and anxiety levels (e.g. Sengur, 2023), 3) Effectiveness of AR on EFL achievement, i.e., determining the impacts of using AR technology on learning outcomes and success such as English vocabulary learning and retention (e.g. Demir, 2022; Dogan, 2016; Tandogan, 2019), listening skill achievement (Parlar, 2022), and general English achievement (e.g. Cinar, 2017; Bahadir, 2019; Varli, 2022), 4) Adoption of AR technology for EFL teaching, i.e., understanding how pre-service student teachers of EFL perceive and accept the use of AR in their teaching practices (e.g. Karacan, 2019; Okumus, 2021).

The findings revealed that certain studies attempted to uncover nonlinguistic or affective impacts of the AR-integrated EFL education process. Given that there is a close link between students’ attitudes, perceptions and their success in L2, some research efforts have been directed toward identifying participants’ attitudes, and perceptions toward AR applications. Also, motivation, which is believed to be an important and determining factor in L2 learning achievement (Gass et al., 2013), was also the focus of several studies. Besides, anxiety, which is among the important affective factors influencing success in a foreign language (Ansari, 2015), was also the topic of research as an affective variable. Taking into account the importance of these variables, some theses have been dedicated to determining how AR applications influence participants within the framework of the affective dimension. Additionally, some of the theses have concentrated on identifying the influences of AR applications on students’ progress in the target language and aimed to contribute to the understanding of the effects of this innovative technology on EFL learning achievement. Furthermore, two studies aimed to investigate the factors related to the employment of AR technology for EFL teaching practices based on the viewpoints and

perceptions of pre-service EFL teachers, which is important for designing effective EFL teacher education programs that equip prospective teachers with the essential skills to integrate AR technology into their classes. The table below (Table 4) provides an overview of key research focuses in AR-based EFL instruction, organized by themes that highlight the main research objectives of the examined theses.

Table 4. Research Focus/Aim of the Studies

Theme	Description	Primary Research Focus/Aim
Participants' attitudes and perceptions	Gaining insights into participants' attitudes and perceptions toward the use of AR in EFL contexts.	To identify how AR-based EFL instruction process affects participants' attitudes and perceptions toward the use of AR in EFL settings (e.g. Cinar, 2017; Demir, 2022; Dogan, 2016; Karacan, 2019; Okumus, 2021; Parlar, 2022; Pozharina, 2019; Tandogan, 2019, Varli, 2022).
Affective influences of AR	Assessing the nonlinguistic/affective impacts of AR-integrated EFL education contexts.	To explore how AR technology affects participants' motivation (e.g. Demir, 2022; Pozharina, 2019; Tandogan, 2019) and anxiety levels (e.g. Sengur, 2023).
Effectiveness of AR on EFL achievement	Determining the impacts of using AR technology on learning outcomes.	To investigate the effects of AR technology-based education on participants' learning success/performance such as English vocabulary learning and retention (e.g. Demir, 2022; Dogan, 2016; Tandogan, 2019); listening skill achievement (Parlar, 2022), and general English achievement (e.g. Cinar, 2017; Bahadir, 2019; Varli, 2022).
Adoption of AR technology for EFL teaching	Understanding how pre-service student teachers of EFL perceive and accept the use of AR in teaching English.	To determine prospective teachers' perceptions about AR (e.g. Karacan, 2019; Okumus, 2021); to identify primary factors that influence prospective EFL student teachers' intentions to incorporate AR technology into their future teaching practices (Karacan, 2019) and to assess the level of acceptance prospective EFL teachers have for integrating AR into their teaching (Okumus, 2021).

Primary Findings of the Studies

The findings of the target theses were examined in line with the categories created based on their main purposes. The content analysis of the primary findings of the studies showed that AR-based instruction can have a positive role in the process of EFL learning and teaching in terms of various aspects. For example, the findings of a number of studies revealed that the attitudes and perceptions of the participants toward the use of AR technology in EFL education contexts were generally positive (e.g. Dogan, 2016; Karacan, 2019; Okumus, 2021; Parlar, 2022; Tandogan, 2019; Varli, 2022). In addition, in some studies, it was emphasized that students' use of AR in the learning process can make this process more enjoyable and engaging (e.g. Bahadir, 2019; Demir, 2022; Parlar, 2022; Pozharina, 2019). It is generally underlined that there is a positive and strong link between enjoyment of learning a foreign language and engagement with the target language (see Wang, 2022). As confirmed by the findings of the previously mentioned theses, the fact that AR makes the EFL learning environment fun and enjoyable indicates that AR may have a positive potential for enhancing the language learning process. Furthermore, as pointed out by numerous researchers, learner motivation is considered an essential element that contributes to L2 achievement (Dornyei, 1998; Gardner, 2007; Ng, & Ng, 2015). In relation to this, several

theses reported in their findings that integrating AR into the EFL learning process can increase learners' motivation levels (e.g. Dogan, 2016; Demir, 2022; Pozharina, 2019; Tandogan, 2019), and so this may indicate that AR can play a role in improving achievement. Similarly, self-efficacy, which is defined as a person's sense of their own ability to accomplish a particular task effectively (Mercer et al., 2012), is considered by many researchers as an important factor that has been associated with L2 achievement (see Kirmizi, 2015). In connection with this, one thesis (Pozharina, 2019) reported in its findings that the use of AR-based teaching materials had positive effects on increasing students' self-efficacy level. Moreover, one of the theses (Sengur, 2023) revealed that the use of AR can alleviate learners' speaking anxiety levels. Considering that high anxiety has a negative effect on the foreign language learning process (Khan, 2015), it is promising that AR has been found to be a supportive tool in reducing anxiety. Based on these findings, it is possible to say that AR can play a positive role in creating a learning environment free from stress and negative emotions.

When it comes to the achievement dimension, five of the theses investigating the impact of AR on students' EFL success showed that AR had a positive impact on students' vocabulary learning success (Dogan, 2016; Demir, 2022; Tandogan, 2019), listening skills (Parlar, 2022), and general English academic achievement (e.g. Cinar, 2017). However, two studies (Bahadir, 2019; Varli, 2022) found that AR-supported learning did not yield higher scores in the achievement tests. Bahadir (2019) emphasized that although AR is not very effective in increasing the general academic success of EFL learners, it enriches the learning and teaching processes. Similarly, Varli (2022) underscored that although the AR implementation did not result in significantly higher scores in achievement tests, using this technology contributed positively to learners in terms of being more autonomous and self-confident. In light of these results, it is possible to infer that even if AR does not directly contribute to academic language success, it can improve and enhance the efficiency and quality of the learning process. Along with these outcomes, another important finding was the results regarding the perceptions of prospective teachers about the employment of AR technology for EFL teaching purposes. For example, in the studies of Karacan (2019) and Okumus (2021), pre-service student-teachers of English who were found to have positive attitudes towards AR reported that, based on the benefits and advantages of AR, they would use it as an effective teaching instrument in their future classes. These studies also emphasized that the perceptions and attitudes of prospective teachers are very important determining factors in their future use of AR for EFL instruction. Considering the general results of all the studies, it is possible to deduce that incorporating AR technology into EFL contexts with proper planning can provide valuable support to both teaching and learning processes.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study examined postgraduate theses on the use of AR technology in EFL instruction in Türkiye. The results suggest that AR technology is a relatively new field that can have transformative potential in the context of EFL learning and teaching. Even if it does not have a direct effect on learners' language achievement in some cases, the findings indicate that AR, as an additional supportive tool, can enrich the learning process and support the continuation of this process in a more enjoyable and engaging way. These results corroborate the outcomes documented in prior research (e.g. Hasbi & Yunus, 2021; Selvarajoo & Hashim, 2022; Yang & Zhang, 2024). In addition, the common finding of many analyzed theses is that AR-based language learning applications create positive attitudes in learners towards the educational process. This finding also supports the results of previous studies conducted in diverse educational and country contexts (e.g. Ebadi & Ashrafabadi, 2022; Norouzifard et al., 2022; Redondo et al., 2020). From these results, it can be deduced that enriching the learning process with the latest technological developments such as AR may contribute to evoking positive emotions in students towards learning and to making them more integrated in the learning process. Moreover, as reported in some studies, it is important to pay attention to the views of pre-service teachers about the use of AR in EFL education to maximize its potential benefits.

When some methodological features of the theses are considered, a notable aspect of the results is that most of the theses used both qualitative and quantitative data collection instruments, which provided deeper insights into the integration of AR tools into EFL education. The adoption of mixed method design (i.e. combining quantitative measures and qualitative data) by most of the studies is important because it both allows for the cross-validation of the target data and helps to create a more cohesive understanding of the research area, which single-method studies cannot provide (Kelle, 2006). In line with this, most of the studies utilized mixed-methods design, which enabled the target topic to be addressed in a more comprehensive manner. In addition, another

topic of discussion is that although there were theses conducted in different educational contexts, the number of theses carried out in university settings was higher than in other levels of education. One possible explanation for this could be that the frequent and effective use of technological devices by university-level students in their daily lives may have made them ideal participants for a more detailed and comprehensive investigation of the effects of AR technology in EFL educational environments. However, this situation reveals that further studies are needed to investigate and clarify how AR-based EFL education affects students of different educational levels and ages. This would ensure that the findings are comprehensive and representative enough, and provide a deep understanding of the AR-based learning and teaching practices.

Another important topic of discussion is the scarcity of postgraduate theses on the use of AR in the EFL education environment. Although AR technology is innovative, it was determined that the number of theses on the use of AR in the field of EFL in Türkiye is unfortunately quite sparse. The reason for the small number of theses on this topic can be explained by both practical and pedagogical challenges in AR's application in classrooms. If researchers and educators are not sufficiently familiar with how to use AR or lack the technical expertise to implement AR-based interventions, conducting research in these contexts can become difficult and this may limit the number of studies on this subject. Also, accessing AR technology equipment can be expensive, which can be prohibitive for researchers in conducting research. Besides, AR content specifically designed for EFL instruction might be insufficient, deterring researchers from utilizing this technology. Finally, AR applications in language education are a relatively new field, which may have led to the production of fewer studies. If AR technology is made more available to researchers and educators, research and pedagogical efforts could multiply. In light of these assumptions, the number of future studies can be increased by considering such situations and compensating for them.

In conclusion, although this study provides valuable insights, it presents some suggestions for future research based on its limitations. Since only master's and doctoral theses conducted in Türkiye were included in the study, future studies can provide more information about AR-based applications and their trends and shifts in the field of EFL by examining articles published in various journals to obtain a more comprehensive perspective. Because the current research is limited to a very small number of studies in a single country, this limits the generalizability of the findings to other educational contexts. Based on this, further research should consider examining how findings from other countries align or contrast with those observed in Türkiye. Also, since the current study focused specifically on the primary aims and findings of the theses, future studies could be planned to include secondary and additional objectives and findings related to the target topic. Additionally, the present study focused only on English as a target foreign language; therefore, future research may explore the effects of using AR platforms on the learning and teaching of different foreign languages. Moreover, since the current study addresses the use of AR in general EFL education, it is recommended that future content analysis research focus on how AR-based approaches affect specific language areas and skills such as grammar, pronunciation, listening, and so on. Besides, further studies are advised to delve into the impacts of AR technology on the EFL learning process from the perspective of affective factors. Finally, given the scarcity of AR-related applications, there is a need for more studies focusing on how AR can be used more effectively and efficiently by teachers and students during their language learning and teaching journey.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: The author 100%
2. No potential conflict of interest was reported by the author.

REFERENCES

*Theses analyzed in the study.

Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical

- study. *International Journal of Education Investigation*, 2(4), 38-46.
- Azimova, D., & Solidjonov, D. (2023). Learning English language as a second language with augmented reality. *Qo'Qon Universiteti Xabarnomasi*, 1, 112-115.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE computer graphics and applications*, 21(6), 34-47.
- *Bahadir, D. (2019). *Using web 3.0 technologies for teaching English to the primary level students: A study on augmented reality* [Unpublished master's thesis]. Istanbul University.
- Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Integrating augmented reality in language learning: Pre-service teachers' digital competence and attitudes through the TPACK framework. *Education and Information Technologies*, 27, 12123-12146. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11123-3>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of augmented reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50.
- *Cinar, D. (2017). *The effect of the use of a coursebook supported by augmented reality on students' achievement and attitude to English language teaching* [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research* (4th ed.). Pearson.
- *Demir, B. (2022). *An examination of using augmented reality-supported educational toys in preschool English teaching* [Unpublished master's thesis]. Ataturk University.
- Di Serio, A., Ibanez, M. B., & Delgado, C. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002>
- *Dogan, O. (2016). *The effectiveness of augmented reality supported materials on vocabulary learning and retention* [Unpublished master's thesis]. Abant Izzet Baysal University.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Ebadi, S., & Ashrafabadi, F. (2022). An exploration into the impact of augmented reality on EFL learners' reading comprehension. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9745-9765.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8(8), 9-20.
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4th ed.). Routledge.
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498.
- Hasbi, A., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of augmented reality in English language learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 144-161.
- Huertas-Abril, C. A., Figueroa-Flores, J. F., Gomez-Parra, M. E., Rosa-Davila, E., & Huffman, L. F. (2021). Augmented reality for ESL/EFL and bilingual education: An international comparison. *Educacion XX1*, 24(2), 189-208.
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Augmented reality in teaching and learning English reading: Realities, possibilities, and limitations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 724-737.
- *Karacan, C. G. (2019). *Exploring factors that predict pre-service English teachers' intentions to use augmented reality using decomposed theory of planned behavior* [Unpublished master's thesis]. Bahcesehir University.
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: Purposes and advantages. *Qualitative research in psychology*, 3(4), 293-311.
- Khan, S. M. (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 49-53.
- Kirmizi, O. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic

- achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 1, 32-40.
- Koc, O., Altun, E., & Yuksel, H. G. (2022). Writing an expository text using augmented reality: Students' performance and perceptions. *Education and Information Technologies*, 27(1), 845-866.
- Korosidou, E., & Bratitsis, T. (2021). Gamifying early foreign language learning: Using digital storytelling and augmented reality to enhance vocabulary learning. In *Internet of Things, Infrastructures and Mobile Applications: Proceedings of the 13th IMCL Conference 13* (pp. 726-737). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49932-7_68
- Lee, J. (2020). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. *Education and Information Technologies*, 27, 743-771.
- Liu, S., Gao, S., & Ji, X. (2023). Beyond borders: Exploring the impact of augmented reality on intercultural competence and L2 learning motivation in EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1234905>
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (Eds.). (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Merzlykin, O., Topolova, A., & Tron, V. (2018). Developing of key competencies by means of augmented reality in science and language integrated learning. *CEUR Workshop Proceedings*, 2105, 465-468. <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000465.pdf>
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98-105.
- Norouzifard, A., Bavali, M., Zamanian, M., & Rassaei, E. (2022). The effect of augmented reality on adult EFL learners' attitudes and motivation: A mixed methods study. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 41(1), 103-132.
- *Okumus, A. (2021). *Pre-service EFL teachers' perceptions and self-efficacy of augmented reality technology: A mixed-method study* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Sage.
- *Parlar, B. (2022). *The effects of augmented reality technology in situated English language learning* [Unpublished master's thesis]. Baskent University.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental research methods in language learning*. Bloomsbury.
- *Pozharina, G. (2019). *The effects of using mobile augmented reality integrated materials on students' motivation and attitude level in EFL academic writing classes* [Unpublished master's thesis]. Istanbul Aydın University.
- Redondo, B., Cozar-Gutierrez, R., Gonzalez-Calero, J. A., & Sanchez Ruiz, R. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 147-155.
- Selvarajoo, A., & Hashim, H. (2022). The usefulness of augmented reality in enhancing English as a second language (ESL) learners' vocabulary acquisition: A systematic review (2018-2022). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 276-287.
- *Sengur, H. (2023). *The effect of storytelling with augmented reality applications on English speaking anxiety* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- Stage, F. K., Carter, H. C., & Nora, A. (2004). Path analysis: An introduction and analysis of a decade of research. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 5-13. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.5-13>
- *Tandogan, B. (2019). *Investigating the effectiveness of ARCS based instructional materials enhanced with augmented reality on ESP vocabulary achievement and motivation* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Taskiran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 122-135.
- Tsai, C-C. (2020). The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction*, 13(4), 987-1000. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13460a>
- *Varli, O. (2022). *Learners' reflections on experiencing augmented reality in the English classroom at tertiary level* [Unpublished doctoral dissertation]. Istanbul University.
- Wang, X. (2022). Enhancing Chinese EFL students' academic engagement: The impact of L2 enjoyment and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914682>
- Wang, Y. (2024). The impact of an augmented reality application on EFL learners' oral proficiency. *Innovation in*

Language Learning and Teaching, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2333539>

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55(1), 22-45.

Yang, P., & Zhang, W. (2024). Effectiveness of augmented reality on EFL learner's language gains: A meta-analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2323529>

Makale Geçmişi:

Geliş: 31.10.2024

Kabul: 27.11.2024

Yayın: 30.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ÖĞRETİM TASARIMI ARAŞTIRMALARINDA GÖZ TAKİBİ TEKNOLOJİSİNİN KULLANILMASININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Öğr. Gör. Ebru İnan Barutcu

İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Bölümü

ebruinan@ogr.iu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4482-3220>

Prof. Dr. Sevinç Gülseçen

İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Bölümü

gulsecen@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8537-7111>

Özet

Eğitimde teknolojinin kullanılması ile göz hareketleri, fiksasyonlar, göz hareketleri, ilgi alanları ve göz bebeği boyutu gibi davranışsal verileri toplamak için değerli bir araç olarak göz izleme teknolojisini ortaya çıkarmıştır. Bu teknoloji, öğrenme süreçlerine ilişkin içgörüler sunarak araştırmacıların öğrencilerin bilgileri nasıl edindiğini ve işlediğini anlamalarına yardımcı olur ve kaliteli öğretim tasarımı için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Eğitim ortamlarında göz izleme üzerine önemli bir literatür olmasına rağmen, bu makalelerin tematik dağılımı, araştırma niteliği ve atıf etkisine ilişkin bilgi sınırlı kalmaya devam etmektedir. Araştırma kapsamında öğretim tasarımı göz izleme teknolojisini kullanımıyla ilgili araştırmalara genel bir bakış sağlamak amacıyla bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bu bibliyometrik analiz, öğretim tasarımı ve insan-bilgisayar etkileşimi içindeki göz izleme teknolojisiyle ilgili makaleleri belirlemek ve ölçmek için sistematik bir inceleme kullanmış ve 2004'ten 2024'e kadar olan son 20 yıldaki yayınlara odaklanmıştır. Web of Science veri tabanında kapsamlı bir arama yoluyla 142 makale ayrıntılı analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim tasarımı göz takibi teknolojilerinin kullanımında son 20 yılda doğrusal ve tutarlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında, makalelerin eğilimini, etkili yazarları ve ülkeleri, alandaki en çok atıf alan makale ve dergileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim tasarımı, Göz Takibi, Bibliyometrik Analiz

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE USE OF EYE TRACKING TECHNOLOGY IN INSTRUCTIONAL DESIGN RESEARCH

Abstract

The use of technology in education has led to the emergence of eye-tracking technology as a valuable tool for collecting behavioral data such as eye movements, fixations, eye movements, areas of interest, and pupil size. This technology helps researchers understand how students acquire and process information by providing insights into learning processes and can be used as an important tool in quality instructional design. Despite the existence of a significant literature on eye-tracking in educational settings, information on thematic distribution, research quality, and citation impact of these studies remains limited. Bibliometric analysis was used to provide an overview of research on the use of eye-tracking technology in instructional design within the scope of the study. This bibliometric analysis used a systematic review to identify and quantify articles related to eye-tracking technology in instructional design and human-computer interaction, focusing on publications in the last 20 years from 2004 to 2024. 142 articles were analyzed in detail through a comprehensive search of the Web of Science database. The findings reveal a linear and consistent increase in the use of eye-tracking technologies in instructional design over the last 20 years. Within the scope of the study, research trends, influential authors and countries, and the most cited articles and journals in the field were determined.

Key Words: Instructional design, Eye Tracking, Bibliometrics Analysis

GİRİŞ

The Tasarım, pratik bir fayda sağlayacak yeni bir şey yaratma amacıyla yapılan disiplinli bir araştırma gerçekleştirir. İyi tanımlanmamış bir durumu keşfetmeyi, bir veya daha fazla sorunu bulmayı (ve çözmeyi) ve değişiklik yapmanın yollarını belirlemeyi içermektedir. Tasarım çok sayıda alanda gerçekleştirilir ve tasarımcıya ve tasarlanması istenen ürünün türüne bağlı olarak değişmektedir (Rowland, 1993). Öğretim tasarımı ise , bireylerin öğrenmesine ve gelişmesine nasıl daha iyi yardımcı olunacağına dair açık rehberlik sunan bir teori olarak tanımlanmaktadır (Reigeluth, 1983). Öğretim tasarımı, her bileşenin (öğretmenler, öğrenenler, materyaller ve öğrenme ortamı) başarılı bir öğrenme için hayati önem taşıdığı sistematik bir süreçtir (Aytekin, 2011).

Tasarım, yeni bir şeyi tasarlama ve gerçekleştirmeyi amaçlayan, hedefe yönelik bir süreçtir. Tasarımdan ortaya çıkan yeni şeyin pratik faydası vardır. Tasarımın temel görevlerinden biri, gereksinimler biçimindeki bilgileri, şartnameler biçimindeki bilgilere dönüştürmektir (Smith & Ragan, 2004). Öğretim tasarımı öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde etkileyen bir dizi olaydır. Tasarlanmış bir öğretimin amacı, bireysel öğrencinin öğrenimini kaliteli hale getirmek ve desteklemektir. Öğrenmeyi desteklemek için öğretim, gelişigüzel olmaktan ziyade planlı bir şekilde olmalıdır (Gagne vd., 2005).

Öğretim tasarımı, öğretim ve öğrenme materyallerini geliştirmek için gerekli prosedürlerin belirli uygulamaları tanımlanmış modeller gerektirmektedir (Branch & Kopcha, 2014). Bu kapsamda Öğretim modelleri ve ortamları tasarlanırken öğrenenlerin psikolojik, pedagojik, teknolojik, kültürel ve pragmatik bakış açıları dikkate alınmalıdır (Enkenberg, 2001).

Tüm bu süreçlerde, öğretim tasarımı çalışmalarında yer alması gereken belirli özellikler bulunmaktadır. (Gustafson & Branch, 2002);

- Öğretim tasarımı öğrenci merkezlidir.
- Öğretim tasarımı hedef odaklıdır.
- Öğretim tasarımı gerçek dünya performansına odaklanır.
- Öğretim tasarımı, güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebilen çıktılara odaklanır.
- Öğretim tasarımı deneyseldir.
- Öğretim tasarımı genellikle bir ekip çalışmasıdır

Bu özellikler dikkate alındığında öğrenenler, öğrenme ortamlarında aktif aktörlerdir ve öğretim tasarımı için en önemli bileşendir (Lowyck vd., 2004). Öğrenme materyalleri tasarlanırken öğrenen arasındaki bireysel farklılıkların ve öğrenen davranışlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Sadler-Smith, 1996). Öğrenenlerin ihtiyaçlarını yakalama, öğrenme sonuçlarını iyileştirme ve öğrenci başarıları girişimlerini destekleme konusunda öğrenme tasarımı önemli bir süreçtir. Öğrenenlerin özellikleri, önceki performansları, konu zorluğu ve dersi tamamlama oranları gibi kanıtlara dayalı olarak tasarım oluşturulmaktadır (Muljana & Luo, 2021). Öğretim tasarımı öğrencilerin öğrenme deneyimlerine, örneğin öğrencilerin öğrenme süreci boyunca neler yaptıklarına odaklanmalıdır. Bu böylece, ders öğeleri öğrencilerin öğrenme davranışlarını, katılımlarını ve öğrenme bağlamı içindeki öğrenme sonuçlarını etkileyecek şekilde dikkatlice tasarlanmalıdır (Mangaroska & Giannakos, 2019).

Öğretim tasarımının öğrenen eylemlerini ve deneyimlerini nasıl etkilediğini tam olarak anlamadığımızda, tasarımın bu bulguları nasıl etkilediği ve öğrenmeyi ne kadar desteklediği öngörülemez (Demmans Epp vd., 2020). Öğretim tasarımı çeşitli renklendirme, kelimeler ve oklar görsel iskele sağlayabilen ve kullanıcıların dikkatini öğrenme materyallerinde önemli olan yönler çekmeye yardımcı olabilen ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini yönlendirmeye yardımcı olan ek bilgilerdir. Bu bilgiler üzerinden öğrenme sırasında öğrenme davranışını izlemenin bir yolu olarak göz izleme teknolojisi önemli bir araç olarak görülmektedir (Wang vd., 2020).

Öğrenmenin teknolojiyle birleşmesi ve gelişen dijital eğitim, göz takibi teknolojisinin kullanım alanına öğretim tasarımının da dahil edilmesine olanak tanımıştır. Göz takibi, zaman ve görev süresince göz hareketlerini ve bakış noktalarını kaydetmek için kullanılan bir yöntemdir. (Carter & Luke, 2020). Göz takibi, bir kişinin nereye baktığını (bakış noktası) veya bir gözün başa göre hareketini ölçme sürecidir. Göz izleme sistemleri, kullanıcının ilgi

duyduğu alanları tespit etmek için belirli bir zamanda göz pozisyonunu, hareketini ve göz bebeği boyutunu ölçmektedir (Klaib vd., 2021).

Eğitimde göz izleme teknolojisinin kullanılması, öğrenme sürecinde meydana gelen belirli bilişsel süreçlerin kaydedilmesini ve ölçülmesini ve ayrıca meta bilişsel süreçlerin çıkarımını kolaylaştıran tekniktir. Göz takibi teknolojisi ile hakkında bilgi kaydedilen parametreler; Sabitlenme Sayısı (FC), Sabitlenme Süreleri (FD) , Atlama Sayısı (SC , Atlama Süresi (SD), Atlama Genliği (SA) ve Göz Bebeği çapı metrikleridir (Sáiz-Manzanares vd., 2024). Sabitlemeler ve göz hareketleri, öğrenenlerin bilgi işleme sürecinden kullanıcı niyetlerine kadar geniş bir çerçevede kapsamlı veriler sunmaktadır. Göz izleme verileri tek başına tüm problemleri çözmede etkili değildir ve bağlama ihtiyaç duymaktadır (Novák vd., 2024). Bu bağlam öğretim tasarımı özelinde verildiğinde öğrenenlere göz takibi verileri doğrultusunda en kapsamlı öğretim tasarımı gerçekleştirilebilmektedir.

Son zamanlarda, göz takibi kullanan çalışmaların artmasıyla paralel olarak, eğitimde göz takibi teknolojisinin kullanımına ilişkin sistematik incelemeler önemli ölçüde artmıştır. Mevcut makaleler birçok alana değerli katkı sağlamış olsa da bibliyometrik analiz yardımıyla öğretim tasarımı göz izleme teknolojisinin kullanımına ilişkin genel bir çerçeve çizmeye ihtiyaç olduğu görülmüştür. Araştırma, bibliyometrik analizle öğretim tasarımı göz izleme teknolojisinin kullanılmasını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma güncel eğilimler, ortak kavramlar, en yüksek bilimsel üretime sahip ülkeler ve yazarlar ile en çok atıf alan belgeler ve kaynaklar hakkında bilgi sağlayacaktır. Böylece araştırmacılara konunun mevcut durumu ve gelişimi gösterilebilecek, bu da araştırmacıların yeni araştırma konuları keşfetmelerine yardımcı olacaktır.

Araştırma kapsamında aşağıda verilen araştırma sorularının cevaplanması amaçlanmaktadır:

- S1. İlgili konu hakkında yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- S2. İlgili alanda en üretken ülkeler hangileridir?
- S3. En çok atıf alan makale ve yazarlar kimlerdir?
- S4. En çok atıf alan yüksek etki faktörüne sahip dergiler hangileridir?
- S5. Anahtar kelimelerin dağılımları ve eğilimleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretim tasarımı göz izleme teknolojisinin kullanımına ilişkin literatürdeki çalışmaları kapsamlı bir genel bakış sunmak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ilgili alanın gelişimini, temel eğilimlerini, yazarların ve yayınların etkisini, ayrıca konuya ilişkin iş birliği ağlarını ve araştırma boşluklarını sistematik bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. 1980'lerden günümüze atıfların bibliyometrik haritalaması popüler bir çalışma alanı olarak görülmektedir (McAllister vd., 2022). Bibliyometrik analiz, belirli bir alandaki literatürün hacmini ve büyüme modelini belirlemek için kullanılan nicel bir metodolojidir. Odak bir alandaki akademik katkıları değerlendiren yayınlanmış literatürün retrospektif bir görünümünü vermektedir (Guleria & Kaur, 2021).

Veri Toplama

The study Web of Science (WoS) veritabanı, "göz takibi" ve "öğretim tasarımı" gibi anahtar sözcükler ve ifadeler de dahil olmak üzere çeşitli parametreler kullanılarak arandı. Alınan makaleler 2004 ile 2024 yılları arasında sınırlandırıldı. Araştırma kapsamında yalnızca SCI-EXPENDED ve SSCI indeksli makaleler dikkate alındı. Makalelerin dili İngilizce olarak filtrelendi ve tüm açık erişimli makaleler incelendi. "Eğitim Araştırması", "Eğitim" ve "Bilgisayar Bilimleri" tematik alanları seçildi. Seçilen veritabanı yüksek etki faktörüne sahip yayınları içeren ve içinde arama gerçekleştirmeyi destekleyici arama motorları sunmaktadır.

Veriler WoS üzerinde düz metin biçiminde (.txt) ve excel formatında indirildi. Bibliyometrik analiz için kullanılan meta veriler arasında yayın türü, yayın tarihi, yazar bilgisi, atıf bilgisi, yayın kaynağı bilgisi, anahtar kelimeler, dil vb. bilgiler yer aldı. Veriler python programlama dili ve Vosviewer uygulaması kullanılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın tüm arama parametreleri Tablo 1.de gösterilmiştir.

Tablo 1. Web of Science Arama Kriterleri

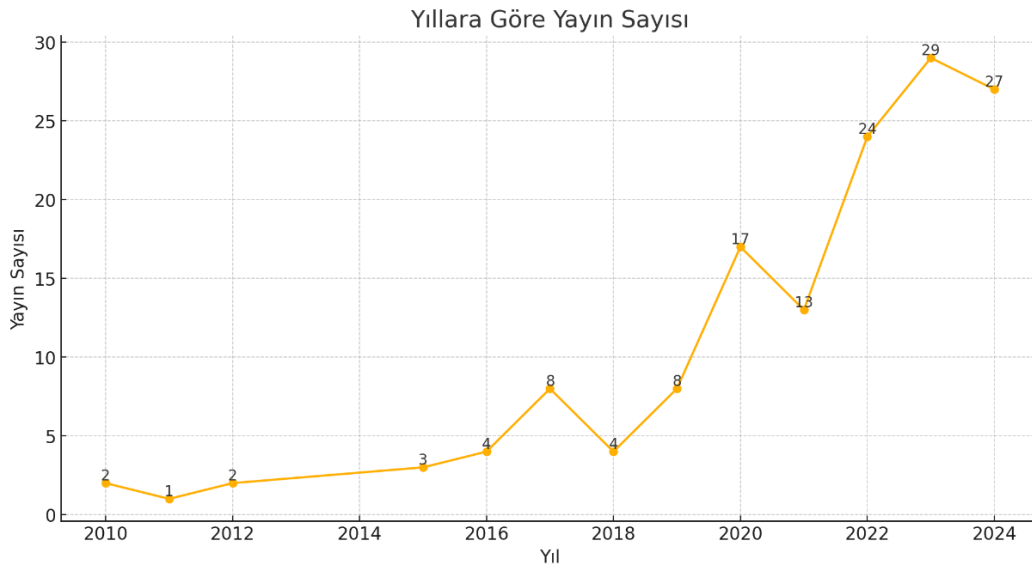
Arama Kriterleri	Seçimler
Veritabanı	Web Of Science
Anahtar Kelimeler	("educational desing" OR "learning Desing" OR "instructional design" OR "Education" OR "Curriculum Developmnet" OR "Instructional Strategies" OR "Learning Theories" OR "Instructional Framework" OR "E-learning Design" OR "Teaching Methods") AND ("eye tracking" OR "eye- tracking" OR "eye gaze" OR "eye movement" OR "eye movements" OR "eye gaze tracking" OR "eye-gaze tracking" OR "eye-based gaze tracking" OR "eye movement- eye tracker")
Araştırma Alanları	"Education and Educational Research" OR "Education Scientific Disciplines" OR "Computer Science"
Yayın Türü	Makale
Yarın Yıllar	2004-2024
İndeksler	SCI-EXPANDED, SSCI
Dil	English

Araştırma kapsamında ilk olarak Boole mantığı kullanılarak herhangi bir filtreleme gerçekleştirmeksizin konu araması yapıldı ve 6426 yayın taranmıştır. Arama Web of Science üzerinden topic seçeneği ile sadece başlık, özet ve anahtar kelimeleri içerecek şekilde sınırlandırıldı (n=1630). Araştırma amacına uygun olacak şekilde son 20 yıldaki durumu anlamlandırma adına 2004-2024 yılları arasında sınırlandırıldı (n= 1594). Yüksek etki faktöre sahip SSCI ve SCI-EXP olarak arama sınırlandırıldı(n=1010). Analizi gerçekleştirirken anlamlı sonuç bulunması adına makale dili İngilizce olarak seçildi(n=1000). Öğretim tasarımı kapsamında sonuçlara erişebilmek için ilgili araştırma alanları ve açık erişimli dergilerde yayınlanan 142 makale üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Yıllara Göre Yayın Sayısı Eğilimi

Şekil 1, seçilmiş olan 142 makalelerin analizi sonucunda yıllara göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Yayın Eğilimi

Grafik incelendiğinde 2010'lu yıllarda yayın sayısı az sayıda iken (n=2) 2017 yılından sonra yüksek oranda kırılma ile (n=8) artış yaşandığı görülmektedir. Bu artış göz ileme teknolojisinin ve büyük verinin potansiyelinin fark edilmesi ve eğitimde araştırmaların bu alana yönelmesi ile açıklanabilmektedir. 2020 yılında (n=17) ve sonrasında Covid 19 pandemisinin eğitim teknolojilerini global anlamda artışa geçirmesi ile göz izleme teknolojilerin de eğitimde kullanılmasında literatürde bir artış gerçekleştiği görülmektedir. 2024 yılında makale sayısında azalma 2023 yılına göre azalma (n=29 , n=27) görülse de bu durumun yayın sürecindeki gecikmeler ile ilişkilendirilmektedir. Yayın sayısının 2024 yılı sonunda düzenli artış göstereceği varsayılmaktadır.

Ülkelere Göre Üretkenlik Analizi

Gerçekleştirilen yayınların analiz birimi ülke olduğunda 142 yayının toplam 36 ülkede en az 1 yayın olacak şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülke başına minimum 5 yayın olarak filtrelene işlemi yapıldığında ise bu eşiği karşılayan 10 ülke bulunmaktadır.

Tablo 2. Ülkelere Göre Yayın Analizi

	Ülkeler	Yayın Sayısı	Alıntı Sayısı
1	Netherlands	32	754
2	Germany	26	782
3	USA	21	243
4	England	14	169
5	China	13	33
6	Sweden	12	350
7	Canada	8	63
8	Spain	6	55
9	Taiwan	6	52
10	Finland	6	22
11	Norway	4	125
12	Denmark	4	156

Toplam 36 ülke arasında yayın ve atıf sıklıklarının analizi, bu alandaki araştırma etkisi ve çıktısında dikkate değer farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Hollanda ve Almanya, sırasıyla 32 ve 26 yayın ve 754 ve 782 atıfla hem yayın hem de atıf sayısında lider konumdadır ve bu da alanda önemli bir etkiye işaret etmektedir. ABD de 21 yayın ve 243 atıfla üst sıralarda yer almaktadır. İngiltere, Çin ve İsveç orta düzeyde yayın seviyeleri göstermektedir (sırasıyla 14, 13 ve 12) ancak atıf sayıları bakımından önemli ölçüde farklılık göstermektedir; İsveç dikkate değer derecede yüksek bir atıf oranına (350) ulaşmıştır. Kanada, İspanya, Tayvan ve Finlandiya gibi ülkeler daha az yayına katkıda bulunmakta (hepsi ondan az) ve her biri çıktılarına göre orta düzeyde atıf almaktadır. Her biri dört yayına sahip olan Norveç ve Danimarka, nispeten yüksek atıf sayılarına sahiptir ve bu da daha düşük yayın sayılarına rağmen etkili katkılar olduğunu göstermektedir.

Yayınlar ve Yazarlık Haritalama Analizi

Tüm yazarlar toplam yayın sayılarıyla birlikte atıf analizine dahil edilmiştir. Analiz sonucunda en yüksek toplam bağlantı gücüne (TLS) sahip ilk 10 yazar Tablo 3'te sunulmuştur.

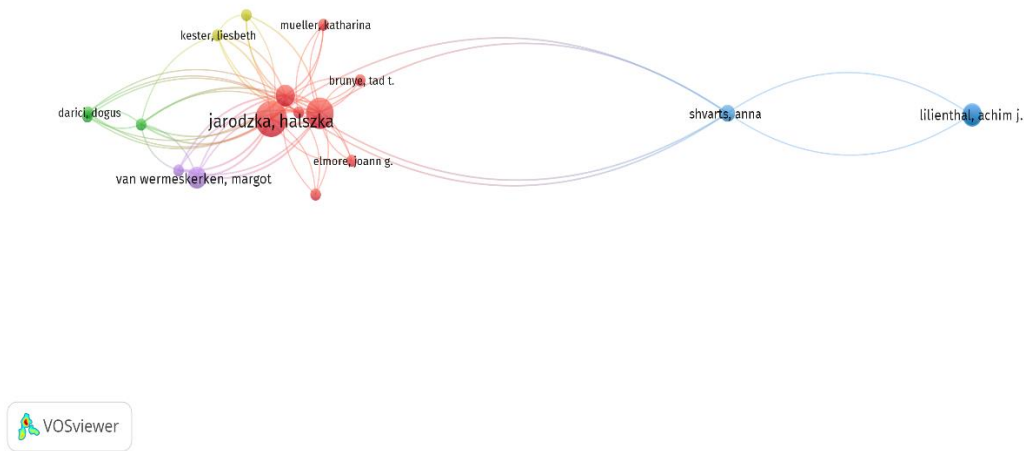
Tablo 3. Konuda En çok Yayın Yapan Yazarlar

Yazar	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	TLS
Jarodzka, H.	7	518	127
Van Gog, T.	6	377	89
Scheiter, K.	4	373	95
Lilienthal, AJ.	4	91	43
Schindler, M.	4	91	43
Van Wermeskerken, M.	4	108	40
Shvarts, A.	3	50	10
Klein, P.	3	66	3
Gerjets, P.	2	369	72
Nystrom, M.	2	125	38

Bir makalenin alıntılanması önemlidir araştırmacıların bilgi arayışının kaynağını temsil etmektedir. Bu doğrultuda akademik literatürde fikrin geçerliliği ölçülebilmektedir. Ayrıca kaynakların takibini ve alanda çalışmaların yoğunluğu anlamlandırmaktadır(Hunter, 2006).

Gerçekleştirilen atıf analizi ile göz izleme teknolojisinin eğitimde kullanılması için literatür etkisini açıklanabilmektedir. Yüksek atıf alan makaleler ile literatüre katkı sağlanmasının yanında göz izleme teknolojisinin kapsamında eğitim tasarımı kullanılması için yüksek önem değerinde bir referans noktası oluşturmaktadır.

Tablo 3 'te Jarodzka, H. yayın ve atıf sayılarında 7 yayın ve 518 atıfla araştırma konusu olarak ilgili alanda en fazla çalışma gerçekleştirmiş yazardır. Van Gog, T. ve Scheiter, K. sırasıyla yüksek atıf sayılarıyla (n=377 ve n=373) onları takip etmektedir. Tabloda ilişkilendirilen yüksek değerler, bu yazarların göz takibi öğretim tasarımı alanı içinde merkezi figürler olduklarını, literatüre aktif olarak katkıda bulunduklarını göstermektedir.



Şekil2. Yazar atıf ağı

Şekil 2'deki harita incelendiğinde, ortak referanslı yazarlarla ilgili beş farklı renkli kümenin olduğu görülmektedir. Renkler ait oldukları kümeyi temsil eder. Birden fazla atıf alan yazarlar aynı kümede ve ağ haritasında birbirine daha yakın yer almaktadır. Kırmızı kümenin merkezinde Jarodzka, H bulunmaktadır ve gerçekleştirdiği eğitim araştırmalarında sıklıkla göz takibi teknolojisini kullanmaktadır.

Dergilere Göre Analiz

Analize belirlenmiş konuda en az bir yayına sahip dergiler dahil edilmiştir. Alandaki en etkili yayınları belirlemek için atıf analizi yapıldı. Atıf analizi, 66 dergiden sekizinin konu hakkında en az beş veya daha fazla makale yayınladığını ortaya koymuştur. Tablo 4, yayın sayısına göre en etkili sekiz dergiyi göstermektedir ve Tablo 5 de ise bu dergilerin sıralaması en çok atıf alan dergilere göre sıralanmıştır.

Tablo 4. En Çok Yayın Yapan Dergiler

Dergi	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	TLS
Journal of computer assisted learning	12	174	9
Bmc medical education	9	39	1
Physical review physics education research	9	82	2
Computers & education	8	179	6
Educational studies in mathematics	8	88	8
Learning and instruction	6	322	15
IEEE Access	6	14	30
Instructional science	5	170	9

Tablo 4 ve Tablo 5 arasındaki temel fark, dergilerin yayın ve atıf sayılarına göre sıralanmış olmasıdır. İlk tabloda, "Journal of Computer-Assisted Learning" en fazla yayına (n=12) sahipken, "Learning and instruction" daha az yayın sayısına rağmen yüksek etkisini gösteren 322 atıfı ile ilk sırada en etkili dergi olarak görülmektedir.

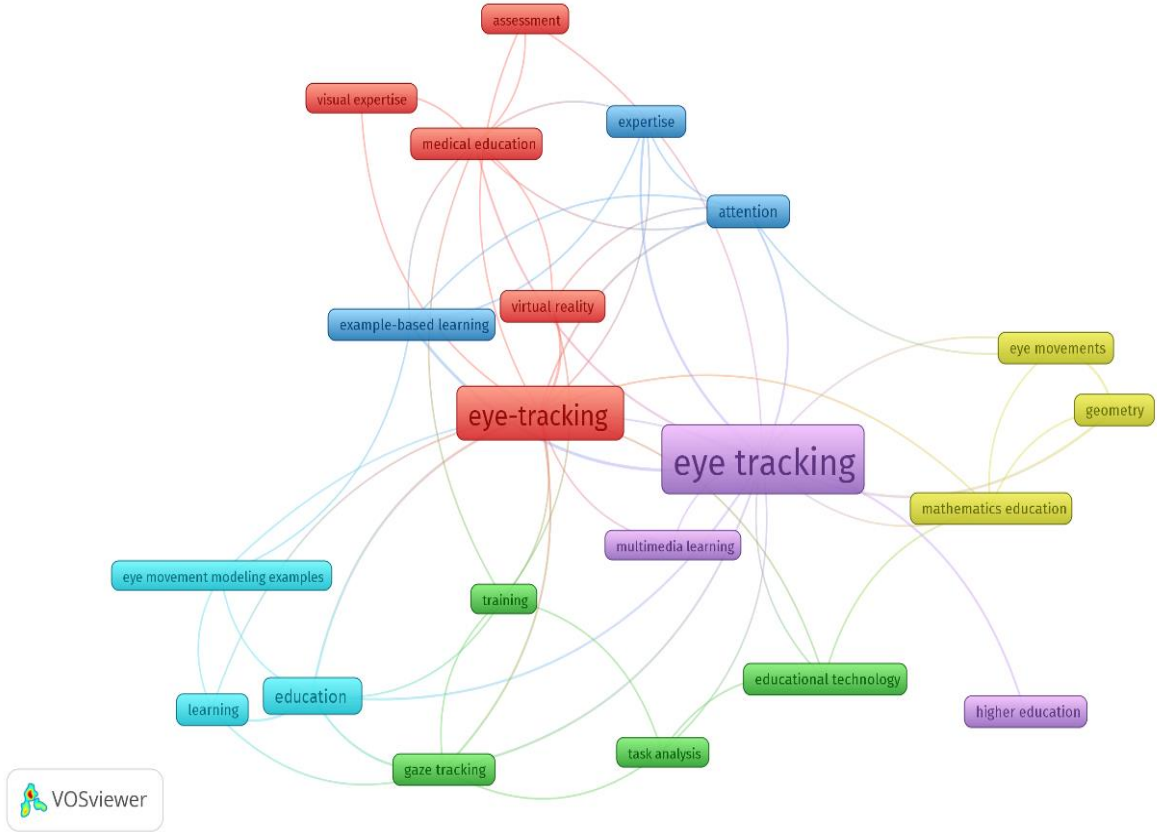
Tablo 5. En Çok Atıf Alan Dergiler

Dergi	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	TLS
Learning and instruction	6	322	15
Computers & education	8	179	6
Journal of computer assisted learning	12	174	12

Instructional science	5	170	9
Advances in health sciences education	3	100	6
Educational studies in mathematics	8	88	8
Educational psychologist	1	83	0
Physical review physics education research	9	82	2

Anahtar Kelime Analizi

Öğretim tasarımı göz izleme teknolojisi ile ilgili 142 yayında toplam 523 anahtar kelime bulunmaktadır. VOSviewer'da bir anahtar kelimenin minimum eşik sayısı 3 olarak belirlenerek analiz gerçekleştirildi. Analiz sonucunda kullanım kriterlerini karşılayan 24 anahtar kelime ve 6 küme ortaya çıktı. Göz takibi anahtar kelimesi 67 yayında anahtar kelime olarak bulunmaktadır. Genel olarak, atıf taramalarında belirli olanlardan ziyade genel konu anahtar kelimelerini yakalama eğilimindedir (Aljaber vd., 2010). Bundan dolayı ilgili anahtar kelimeler ile çalışma bağlantıları bulunmaktadır. Şekil 3'te anahtar kelimelerin birlikte bulunma haritası sunuluyor ve her renk (kırmızı, mavi, sarı, yeşil, mor ve macenta) belirli bir kümeye karşılık geliyor.



Şekil 3. Anahtar kelime analizi

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 2004'ten 2024'e kadar eğitimde göz izleme teknolojisinin öğretim tasarımıyla ilgili makalelerin sistematik bir bibliyometrik incelemesi gerçekleştirilmiştir. WoS veri tabanından toplanan ilgili 142 makale, eğitimde göz izleme araştırmalarının doğası ve eğilimleri hakkında kapsamlı bir görüş elde etmek için analiz edilmiştir. Bu araştırmada, araştırma eğilimini, etkili yazarları ve ülkeleri, alandaki en çok atıf alan makale ve dergileri belirlenmiştir.

Son yıllardaki teknolojik gelişmelerle birlikte, göz izleme araçlarının eğitimde artması beklenmektedir. Bu teknolojiler, göz izleme entegrasyonunun bir araştırma yöntemi olarak öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini analiz etme fırsatı sağlayabilir ve bu da öğrenme öğretim tasarımı iyileştirmek için gerekli alanları ortaya çıkarabilir.

Bu araştırmanın bulguları, yalnızca WoS veri tabanından alınan İngilizce dilindeki yüksek etkili makalelerle sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar, Scopus ve Google Scholar gibi diğer veri tabanlarının yanı sıra konferans bildirileri, kitap bölümleri ve tezleri de kapsayarak daha geniş bir yayın havuzuna ulaşabilir. Bu yaklaşım, eğitimde göz izleme teknolojisinin kullanımına ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı sunmanın yanı sıra, bu teknolojinin öğrenme süreçlerindeki rolünün daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine ve anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Gelişen teknolojiler ile açık kaynaklı göz izleme araçlarının kullanılabilirliği, eğitim alanında da göz takibi teknolojisinin kullanımında artış sağlamıştır. Göz izleme yazılımından toplanan veriler, öğrencilerin öğrenmesi, derin, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve bilişsel süreçleri ve duygusal deneyimlerine ilişkin daha öznel bir değerlendirme sağlar ve öğretim tasarımı önemli bir veri aracı olarak kullanılabilir.

Gelecekteki makalelerde, içerik analizi, tematik analiz, sistematik inceleme çalışmaları, sosyal ağ analizi ve diğer bibliyometrik yöntemler kullanılarak ilgili konunun farklı boyutları incelenebilir. Bu araştırmada, bu alanının önceki nitel incelemelerini gerçekleştirilmektedir. Bulguların, eğitim alanında çalışmalar gerçekleştiren akademisyenleri teşvik edip yönlendirmesi ve bu araştırma alanının gelecekteki gelişimi için bir temel oluşturması umulmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni (Etik kurul izni gerektirmeyen makaleler için etik beyan üstte yer almaktadır.)

Bu çalışma için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author %75, İkinci yazar/Second author %25.
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Aljaber, B., Stokes, N., Bailey, J., & Pei, J. (2010). Document clustering of scientific texts using citation contexts. *Information Retrieval*, 13(2), 101-131. <https://doi.org/10.1007/s10791-009-9108-x>
- Aytekin, D. (2011). INSTRUCTIONAL DESIGN IN EDUCATION: NEW MODEL. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1).

- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional Design Models. İçinde J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (ss. 77-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_7
- Carter, B. T., & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.05.010>
- Demmans Epp, C., Phirangee, K., Hewitt, J., & Perfetti, C. A. (2020). Learning management system and course influences on student actions and learning experiences. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3263-3297. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09821-1>
- Enkenberg, J. (2001). Instructional design and emerging teaching models in higher education. *Computers in Human Behavior*, 17(5), 495-506. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00021-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00021-8)
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design, 5th edition. *Performance Improvement*, 44(2), 44-46. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211>
- Guleria, D., & Kaur, G. (2021). Bibliometric analysis of ecopreneurship using VOSviewer and RStudio Bibliometrix, 1989–2019. *Library Hi Tech*, 39(4), 1001-1024. <https://doi.org/10.1108/LHT-09-2020-0218>
- Hunter, J. (2006). The importance of citation. URL: [http://web.grinnell.edu/Dean/Tutorial/EUS/IC_pdf_\(1204_2007\)](http://web.grinnell.edu/Dean/Tutorial/EUS/IC_pdf_(1204_2007)).
- Klaib, A. F., Alsrehin, N. O., Melhem, W. Y., Bashtawi, H. O., & Magableh, A. A. (2021). Eye tracking algorithms, techniques, tools, and applications with an emphasis on machine learning and Internet of Things technologies. *Expert Systems with Applications*, 166, 114037. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.114037>
- Lowyck, J., Elen, J., & Clarebout, G. (2004). Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 429-444. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.010>
- Mangaroska, K., & Giannakos, M. (2019). Learning Analytics for Learning Design: A Systematic Literature Review of Analytics-Driven Design to Enhance Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(4), 516-534. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2868673>
- McAllister, J. T., Lennertz, L., & Atencio Mojica, Z. (2022). Mapping A Discipline: A Guide to Using VOSviewer for Bibliometric and Visual Analysis. *Science & Technology Libraries*, 41(3), 319-348. <https://doi.org/10.1080/0194262X.2021.1991547>
- Muljana, P. S., & Luo, T. (2021). Utilizing learning analytics in course design: Voices from instructional designers in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 206-234. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09262-y>
- Novák, J. Š., Masner, J., Benda, P., Šimek, P., & Merunka, V. (2024). Eye Tracking, Usability, and User Experience: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(17), 4484-4500. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2221600>
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983). *Instructional-design theories and models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowland, G. (1993). Designing and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 79-91. <https://doi.org/10.1007/BF02297094>
- Sadler-Smith, E. (1996). 'Learning Styles' and Instructional Design. *Innovations in Education and Training International*, 33(4), 185-193. <https://doi.org/10.1080/1355800960330405>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Marticorena-Sánchez, R., Martín Antón, L. J., González-Díez, I., & Carbonero Martín, M. Á. (2024). Using Eye Tracking Technology to Analyse Cognitive Load in Multichannel Activities in University Students. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(12), 3263-3281. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2188532>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional Design*. John Wiley & Sons.
- Wang, X., Lin, L., Han, M., & Spector, J. M. (2020). Impacts of cues on learning: Using eye-tracking technologies to examine the functions and designs of added cues in short instructional videos. *Computers in Human Behavior*, 107, 106279. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106279>

Makale Geçmişi:

Geliş: 04.11.2024

Kabul: 27.11.2024

Yayın: 30.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

NİCOLA LÓPEZ'İN DİSİPLİNLERARASI BASKİRESİM ENSTALASYONLARINDA DOĞA, TEKNOLOJİ VE KENTLEŞME

Doç. Dr. Elçin ÜNAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
elcin6@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-9612-9800>

Özet

Sanat, tarihsel gelişim süreci içerisinde sürekli değişen toplumsal yapının interaktif önemli bir parçası olmuştur. Günümüzde sanatçıların üretirken, teknolojinin olanaklarından yararlanmaları, eserlerinin gündelik hayata olan etkisini kuvvetlendirmektedir. Teknoloji ve çağın gereksinimlerine uyumlanarak sınırlılıkları genişleyen baskiresim, asırlar boyu devam eden kitle eğitim, iletişim ve kültür taşıyıcılığı özellikleriyle bilgi ve hız çağının da getirisi olarak sentezlediği disiplinlerarası uygulamalarla, sanat tarihindeki en ilgi çekici ve etkileyici haline evrilmiştir. Baskiresimlerini, çağdaş sanat üretimlerinde diğer disiplinlerle ilişkilendirerek kullanan sanat eğitimcisi ve sanatçı Nicola López, Amerika ve dünyanın en önemli müzelerinde enstalasyonlar üretmek üzere davet edilmiş, burslar ve ödüller kazanmıştır. López, baskiresim, çizim, fotoğraf, video gibi farklı disiplinlerdeki işleri bir arada kullanarak, çağdaş baskiresime ivme kazandıran sanatçılardandır. Parçadan bütüne ulaşan enstalasyonları, toplumsal farkındalık yaratmayı amaçlayan mesajlar içermektedir. Bu makalede; López'in, günümüzde kentleşme ve teknoloji ile kaosa dönen doğa peyzajına odaklanan, "Umut Veren Bir Yarın", "Yarı-Yaşam" ve "Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur" adlı disiplinlerarası baskiresim enstalasyonlarının eser analizi ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: baskiresim, enstalasyon, kolaj, disiplinlerarası, kentleşme

NATURE, TECHNOLOGY AND URBANIZATION IN THE INTERDISCIPLINARY PRINTMAKING INSTALLATIONS OF NICOLA LÓPEZ

Abstract

Art has been an interactive and important part of the ever-changing social structure in the historical development process. Today, the fact that artists utilize the possibilities of technology in their production strengthens the impact of their works on daily life. Expanding its limitations by adapting to technology and the needs of the age, printmaking has evolved into its most interesting and impressive form in the history of art. Nicola López, an art educator and artist who uses printmaking in relation to other disciplines in her art. Her installations, which reach from the part to the whole, contain messages that aim to create social awareness. This article aims to art analysis López's interdisciplinary printmaking installations titled "A Promising Tomorrow", "Half-Life" and "Barren Lands Breed Strange Visions", which focus on the natural landscape that has turned into chaos due to urbanization and technology.

Key Words: Printmaking, installation, collage, interdisciplinary, urbanization

GİRİŞ

Kökeni Mağara duvarlarına kazınan örneklerine kadar uzanan baskiresim, 1940'lardan sonra Amerika'da kurulan baskı atölyeleri ile baskı tekniklerinin, farklı disiplinlerde üretim yapan sanatçılar tarafından ifade aracı olarak kullanılmasıyla, deneysel bir nitelik kazanmıştır. Baskiresim, farklı dil arayışlarıyla evrimini sürdürerek günümüzde teknoloji ve diğer disiplinlerle etkileşiminin yarattığı çağdaş, yaratıcı ifade olanakları elde etmiş, iletişim gücünü arttırmıştır. Nicola López, heykel, video, çizim, baskiresim ve kolajları ile mekâna özgü büyük boyutlu enstalasyonlar üreten, uluslararası tanınırlığa sahip günümüz önemli çağdaş sanatçıları arasındadır. Lisans eğitimini Antropoloji alanında tamamlayan López üniversite 2. sınıftayken dilbilime duyduğu ilgi nedeniyle 6 ay Portekizcesini geliştirmek için Rio'da kalmıştır. Burada, Parque Lage'deki Görsel Sanatlar Okulu'nda çizim, fotoğrafçılık ve baskı resim dersleri almış ve Modern Sanat Müzesi'nde staj yapmıştır. Rio'da başladığı sanat eğitimini, 2004 yılında yüksek lisans derecesi ile Columbia Üniversitesi'nde tamamlamıştır. López, halen aynı üniversitede sanat bölümünde Profesör olarak görev yapmaktadır. 1975 Santa Fe, New Mexico doğumlu Amerikalı sanatçı, 2024 yılında Guggenheim Güzel Sanatlar Bursu kazanmıştır. Sanatçının eserleri, Metropolitan Sanat Müzesi, MoMA, New York Guggenheim Müzesi, Los Angeles County Sanat Müzesi, Mexico City'deki Museo Rufino Tamayo, Denver Sanat Müzesi, Nevada Sanat Müzesi, Albuquerque Müzesi ve Pekin'deki Inside-Out Müzesi gibi çok sayıda ulusal ve uluslararası önde gelen kurumsal koleksiyonlarda yer almaktadır. Chazen Sanat Müzesi, Madison, WI ve Solomon R. Guggenheim müzelerinde kişisel sergiler açmış, 2013 yılında Metropolitan müzesi için mekâna özgü geçici bir çalışma yapması için görevlendirilmiştir. 1999-2022 yılları arasında Amerika'nın önemli müze ve galerilerinin yanı sıra Meksika, İngiltere, Peru gibi Ülkelerin farklı şehirlerinde önemli galeri ve müzelerde on dokuz kişisel sergi açmış, çok sayıda ulusal ve uluslararası grup sergilerine katılmıştır (<https://www.nicolaLopez.com/bio>).

Sanatçı kariyerinin hemen ilk yıllarında 2004'te Fas'ta Asilah Summer Moussem Misafir Sanatçı Programına katılmış, aynı yıl Joan Mitchell Vakfı MFA Yüksek Lisans Ödülü ve Columbia Üniversitesi tarafından verilen Mortimer Frank Seyahat Bursu kazanmıştır. 2005 yılında Amerika'nın en önemli enstitülerinden biri olan, Tamarind Enstitüsü'nün NYFA Çizim/Baskı Resim/Kitap Sanatı Bursu sahibi olmuş, 2006 yılında Headlands Center for the Arts (project space)'e Misafir Sanatçı olarak katılma hakkı kazanmıştır. 2007 ve 2009 yıllarında Meksika Oaxaca'da 2006'da kurulan Kültür merkezi La Curtiduria'da Misafir Sanatçı olarak eser üretmiştir. 2011 yılında Bard Üniversitesinden Bard Araştırma Fonu Bursu kazanmıştır. 2012 yılında Çin Beijing'de The Inside-Out projesinde ve aynı yıl Meksika'da La Calera'da, 2015 yılında ise Avusturya Griffner'de GriffnerHaus programında Misafir Sanatçı olarak yer almıştır. 2016 yılında Columbia Üniversitesi Rektörlük Bursu, 2020 yılında ise Roma'da American Academy in Rome- Columbia/Sovern Araştırma Bursu kazanmış ve aynı yıl Albuquerque Müzesi'ne Misafir Sanatçı olarak işlerini sergilemek üzere davet edilmiştir (<https://www.nicolaLopez.com/bio>).

López; baskiresim kolajlarından oluşan yerleştirmelerinde, doğa ve doğayı hiçe sayan, kitleler haline gelmiş atık teknoloji ürün görsellerini sıklıkla bir arada kullanmaktadır. Bu karşıtlıklar, en yalın şekliyle izleyiciyi doğa ve kent kültürünün dayattığı teknoloji girdabı ile yüz yüze getirmekte ve geleceğini sorgulamaya yöneltmektedir. Sanatçı, baskiresimin çoğaltma esasına dayanan yapısından yararlanarak kâğıt, polyester şeritler gibi esnek malzemeler üzerine baskılar yapmaktadır. Farklı malzemeler üzerine yaptığı baskı ve tekrarlarından, sergilenecek mekâna özgü değişiklikler gösteren düzenlemeler ile büyük ölçekli etkili enstalasyonlara ulaşmaktadır. Terry Barrett'in Sanat Üretimi adlı kitabında değindiği gibi "Bir tekniğin tek bir kullanım biçimi yoktur; onu nasıl kullanılacağı sanatçının eseri yapma maksadına ve parçanın işlevine bağlıdır" (Barrett, 2022: 34). Baskiresimleri birbirine raptiyelerle eklemleyerek oluşturduğu, deneysel, çok katmanlı, durağanlıktan uzak, çoğul anlamlar üreten enstalasyonları, sanatçının mesajının, iletişimsel etkisini artırmak anlamında önemli bir görev üstlenmektedir.

Disiplinlerarası yaklaşımıyla ürettiği büyük boyutlu çalışmalarında López, geleneksel baskiresim tekniğini, bu alanın sınırlılıklarından ve kurallarından özgürleştirmektedir. Farklı malzemeler üzerine aldığı baskıların sayısız kopyalarını, kesip farklı düzenlemelerle birbirine eklemleyerek iki ve üç boyutlu deneysel örnekler uygulamaktadır. Hayri Esmer baskiresimde deneysellik ifadesinin günümüzde, geleneksel yöntemlerden farklı uygulanması yanı sıra öteki disiplinlerle, mekân, üç boyutluluk ve hatta zamanla ilişkileri bağlamında kullanıldığına dikkat çekmektedir (Esmer, 2020).

John Berger Sanat ve Devrim adlı kitabında 'Sanatta yeni bir üslup -yapay olarak yaratılmamışsa- toplumsal değişmeden doğan yeni içeriği işlemek üzere gelişir' tespitini yapmaktadır (Berger, 2007: 131). Çağımızın

karmaşık gerçekliğini yansıtmının müze ya da galeri duvarlarına çerçeve içerisinde asılarak sergilenen, geçmişten gelen, katı kurallar ve sınırlılıklarını koruyan, geleneksel baskiresimlerle mümkün olamayacağı gayet açık görülmektedir. Bu durum diğer disiplinler ve izleyici ile etkileşim içinde olacak, izleyicinin dikkat ve imgelem gücünü harekete geçirecek işler üretmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Baskiresimin iletişimsel gücünü, çağdaş enstalasyonlarla bu amaçla kullanan günümüz sanatçılarından Nicola López, eserlerinde doğa, kent, teknoloji temaları ekseninde farkındalık yaratan çalışmalar üretmektedir. Bu araştırmada, geleneksel baskiresimlerin çağdaş sanat anlayışında diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek kullanılması konusunda problem yaşayan sanat eğitimi öğrencilerinin ve sanatçıların, Nicola López'in çalışmalarında uygulanan teknikleri kendi sanat yaratımlarında etkili ifade aracı olarak kullanmalarına yönelik örnek teşkil etmesi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada disiplinlerarası baskiresim, kolaj, çizim enstalasyonları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma, sanatçının adı geçen üç enstalasyonu ile sınırlandırılmıştır. López'in eser incelemeleri, sanatçı ile elektronik ortamda, gerekli izinler alınması dahilinde gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili basılı ve elektronik kaynaklar taranmış, sanatçı röportajları, müze ve koleksiyonlardan eserleri ve bu eserlerle ilgili sanat eleştirmenleri ve küratör yorumları araştırılıp analizi yapılarak sonuca ulaşılmış ve nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini sanat eğitimcisi ve çağdaş sanatçı Nicola López'in çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise kentleşme ve teknolojinin doğa ve insan yaşantısına etkilerini konu aldığı, "Umut Veren Bir Yarın", "Yarı Yaşam" ve "Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur" adlı üç çalışması oluşturmaktadır.

BULGULAR

Mekâna özgü tasarladığı disiplinlerarası etkili enstalasyonları ile Nicola López, teknoloji ve tüketim kültürünün doğa ve insan yaşamı üzerindeki kapsayıcı etkilerine dikkat çekmektedir. López'in işlerinin kelime dağarcığı ve sözdizimini oluşturan çizim, grafiti, kolaj, video ve baskiresimler, günümüz ve geleceğin öngörüsünü betimleyen enstalasyonlarında, sanat eğitime başlamadan önce eğitimini aldığı antropoloji biliminin derinlikli etkilerinin izlerini taşımaktadır.

"López'in çizim, baskı resim, mekâna özgü yerleştirme, heykel ve video alanlarındaki çalışmaları, insan eliyle inşa edilmiş çağdaş peyzajımızı araştırıyor ve yeniden şekillendiriyor. Antropoloji, mimari, şehir planlama ve ütopya/distopyanın tarihsel ve kurgusal keşiflerini bir araya getirerek insan eliyle inşa edilen dünya ile doğal dünya arasındaki bağlantıları vurguluyor" (<https://arts.columbia.edu/news/who-we-are-nicola-l%C3%B3pez>).

Sanatçının, yerden tavana ve bir duvardan diğerine uzanarak mekânı kapsayan eserlerinde baskı tekrarlarıyla oluşturduğu yapısal ve görsel derinlikler, izleyicinin imgelemine çağrışımlarla harekete geçirerek, mesajındaki anlam katmanlarını zenginleştirme açısından etkili olmaktadır. Sanatçının baskı tekrarlarını kolaj mantığıyla bir araya getirerek oluşturduğu çok katmanlı, iki ve üç boyutlu eserlerinde, yaşamımızı sarmalayan teknolojinin boğucu hakimiyetini etkili bir şekilde görmek mümkündür. Endüstrileşme ve teknoloji tarafından kapsanan kent yaşantımızın doğa ve doğa sistemlerine uyumsuzluğunun vurgulandığı eserleri, López'in toplumsal farkındalığı artırmak amacını taşıyan bir eğitimci olarak da eleştirel tutumunu yalın bir şekilde ifade etmektedir.

Sanatçı konu seçimleriyle ilgili, Art International Radio'da Yayıncı Phong Bui ile 2009 yılında yaptığı röportajında; Phong Bui'nin "kentsel çevreye dair bu kıyamet vizyonu ne zaman ve nasıl ortaya çıktı" sorusuna aşağıdaki ifadelerle yanıt vermektedir:

"Yavaş yavaş. Yine, "Aman Tanrım, her şey şehrin etrafımızda yıkılmasıyla ilgili" dediğim tek bir an değildi. Belki de antropoloji eğitimim benim bu görsel diyaloga girmemi sağladı. Haritalarla çok çalıştığım 2000'li yıllara bakabilirim; bu da antropolojiye olan ilgimle ve onun yer ve kültürün nasıl deneyimlendiği, anlaşıldığı ve iletildiğine odaklanmasıyla örtüşüyordu. Etnografi yazmak yerine görsel olarak çalışıyordum. Bir haritanın, yapanın zihninin, deneyimlerinin, önyargılarının ve önceliklerinin tamamen içine gömülü olduğu bir yerin belgesi olduğunu fark ettim. Harita-imgelemimde, uzaktan görülen bir dünyanın genel bir vizyonuyla başladım. Daha

önceki görüntülerde kıtalar ve kentsel kümeler gibi şekilleri seçebiliyordunuz ve yavaş yavaş binalar, sokaklar, uydu antenleri ve diğer bireysel nesneler gibi bireysel formlar görünür hale geldi ve sonunda her binanın altyapısını (çelik kirişler, su tesisatı, elektrik kabloları vb.) görebileceğiniz yere yakınlaştırıldı. Ayrıca New York'ta bulunmanın ve diğer şehirlerde zaman geçirmemin, ki bunlar çok sayıda yapıyı yapı ve tarih katmanına sahip sıkıştırılmış, yoğun alanlardır, kentsel çevreye olan hayranlığımla çok ilgisi olduğunu düşünüyorum" (<https://brooklynrail.org/2009/06/art/nicola-lpez-with-phong-bui/>).



Resim 1: Umut Veren Bir Yarın, N. López, 2004.

(<https://arroniz-arte.com/wp-content/uploads/2016/03/A-Promising-Tomorrow-PS1lgemail.jpg>)

Umut Veren Bir Yarın 2004 tarihinde Modern Sanatlar Müzesi'nde sergilenen enstalasyonu kâğıt, polyester şeritler üzerine basılan tahta ve serigrafi baskıların, çizimlerle birlikte birbirlerine raptiyelerle eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu çizim ve baskılarında, sanatçı günlük yaşantımızda çoğu zaman farkına bile varmadığımız uydu antenleri, araba lastikleri, eğilip bükülerek birbirinin içerisine geçmiş binalar, kuleler, yollar, borular ve kabloların tekrar tekrar kullanımlarıyla yarattığı karmaşa ve düzensizliği dikkat çekici hale getirerek sergilemektedir. Kurgulandığı mekâna göre boyutlarında değişiklik gösterebilen enstalasyonunda sanatçı, teknolojinin bizlere günlük yaşantımızı kolaylaştırma, daha iyi bir gelecek gibi vadettiği ilerlemelerin, aslında hayatımızda nasıl bir kaos yarattığını, eserine verdiği eleştirel isimle daha vurgulu bir hale getirmektedir.

"Nicola López'in (Amerikalı, d. 1975) serigrafi ve gravürlerden oluşan oda büyüklüğündeki enstalasyonu A Promising Tomorrow (2004), galerinin iki duvarını ve tavanının bir kısmını kaplıyor. Modern kent yaşamı ve altyapısına dair karikatürvari, kıyametvari bir hissiyat uyandıran bu dolambaçlı yerleştirme, duvara tutturulmuş 150'den fazla sayfa içeriyor. López bu iş için radyo kuleleri, uydu antenleri, lastikler ve gökdelenlerin basılı görüntülerini farklı renk ve yönlerde katmanlayarak patlayan bir ortam inşa etti" (https://assets.moma.org/documents/moma_press-release_387106.pdf).

López'in yüzlerce çizim ve baskıresimin kolaj mantığı ile birleştirilmesiyle oluşturduğu enstalasyonundaki tekrarlar, eserin mesajını kuvvetlendirmede önemli rol oynamaktadır. Kent Ölçeğinde Dışavurum ve İletişim

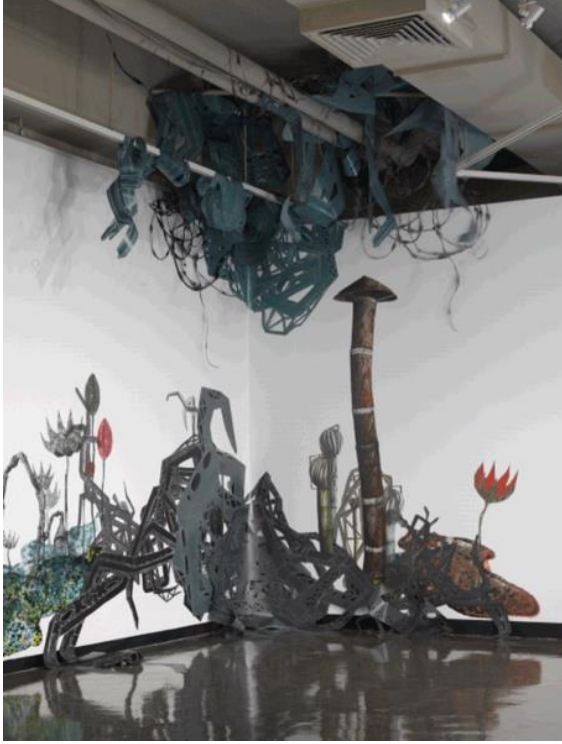
Üzerine Notlar adlı yazısında Gyorgy Kepes'in "Görsel alanda, özellikle de çevremizden algıladığımız art arda imajlarla, imajların yan yana getirilmesi, en güçlü sembolik nitelikleri ortaya çıkartır " (Kepes, 1996: 178) ifadesi kent, mimari, haritalar ve antropoloji alanında araştırmalar yapan López'in enstalasyonunda kullandığı form tekrarlarının sadece biçimsel bütünlük veya ritim ile ilgili olmadığını gösterdiği niteliğindedir.



Resim 2: Yarı-Yaşam, N. López, 2007.

(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/half-life/>)

İlk sergilemesi, 2007 yılında New York Uluslararası Fine Art Dealers Association fuarında yapılan 'Yarı-Yaşam' enstalasyonu, polyester üzerine tahta baskı, fotolitografi, ipek baskılar ve özgün kolajlardan oluşmaktadır. Galerinin üç duvarı ve tavanın bir kısmını da kullandığı enstalasyonu ile López, 3,048 X 7,3152 X 1,828 metrelik bir alanı kaplayarak, eserin görsel etkisi kadar teknolojiyle insanoğlunun doğaya verdiği zararlar konusundaki mesajının aktarım etkisini de artırmaktadır.



Resim 3: Yarı-Yaşam (detay), N. López, 2007.
(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/half-life/>)



Resim 4: Yarı-Yaşam (detay), N. López, 2007.
(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/half-life/>)

Kentleşme ve teknolojinin kaçınılmaz kirletici kapsayıcılığıyla, doğa ve doğal olanın dönüşümünü çarpıcı şekilde yansıtan enstalasyon, Türkçede genellikle tıp biliminde kanser hücreleri için kullanılan, karşılığını istilacı, bozan, çiğneyen, yayılan, saldıran, istila eden, akın eden olarak bulan 'Invasive' adıyla, 2009 yılında School of the Arts Institute of Chicago' da sergilenmiştir. Aynı yıl, aynı enstalasyon "Nicola López: Kentsel Dönüşümler" adıyla Madison'da Chazen Müzesi'nde ve 2010 da tekrar Kentsel Dönüşümler ismiyle Batı Virginia Üniversitesi Mesaros Galerileri'nde yer almıştır. 2014 yılında ise Yarı-Yaşam olarak Portland Oregon College of Arts And Crafts' da sergilenmiştir. Doğa ve çevre konusunda toplumsal farkındalık yaratma etkisi yüksek enstalasyonun beş kez farklı müze ve özellikle üniversite galerilerinde sergilenmesi, çalışmanın farkındalık yaratan, eğitsel yönü kuvvetli olduğu için daha geniş kitlelere ulaştırmanın amaçlandığının kanıtı olarak kabul edilebilir.

Ardı ardına tekrarlanarak birbirine sarılan ve düğüm haline gelen borulardan akan siyah, asidik yeşil, kirlenmiş mavi ve kırmızı sıvılar, endüstri atığı haline gelmiş kırık, parçalanmış yapılarla iç içe geçmektedir. Kentleşme ve teknolojinin yarattığı kirliliğin değiştirdiği doğa, endüstriyel ürünlere benzer yapıda çiçekler açmaktadır. López'in enstalasyonu endüstrileşmenin etkisiyle bozulan doğal ve aynı zamanda kentsel yaşama dair etkili, farkındalık yaratan bir eleştiri biçimi sunmaktadır. Nazmiye Öztürk 'Form Bulma Kuramı ve "Doğal Üzerinden Yapayın Keşfi Çalıştayı" makalesinde, D'Archy Thompson'un On Growth and Form adlı kitabından Venturi'nin alıntısına yer vermektedir. "Bitki gelişimi sırasında büyümenin genetik yapısından olduğu kadar çevresinden de kaynaklanan belirli deformasyonlara uğrar (Venturi, 1988: 82. Akt. Öztürk, 2013: 84)."

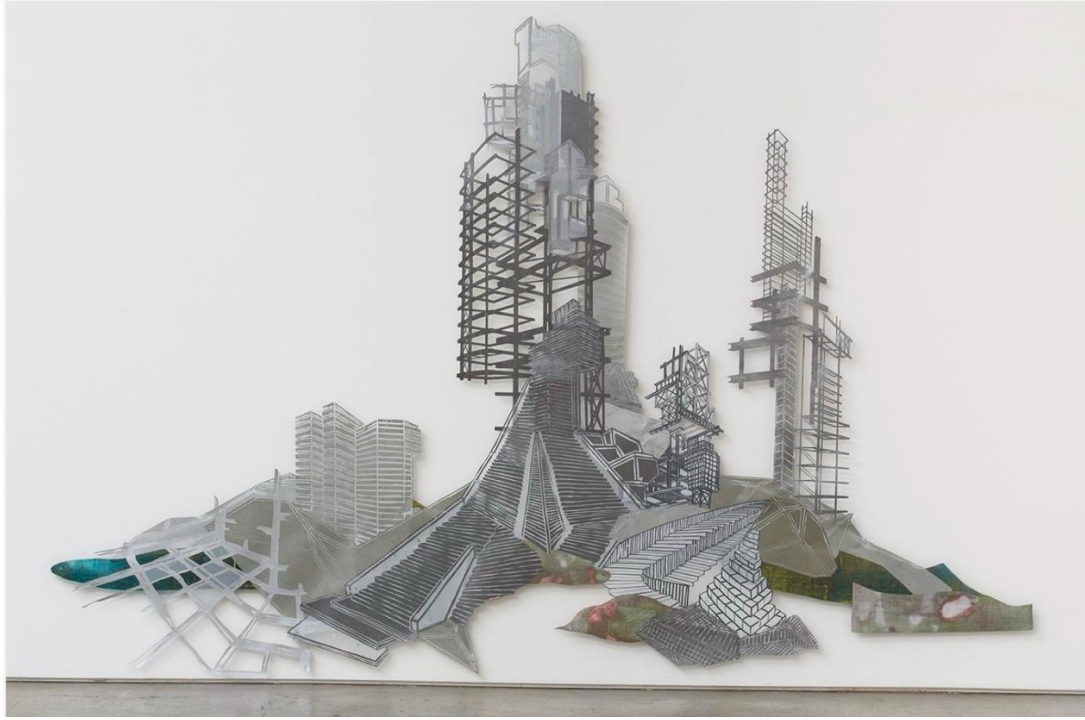
Kitlesel gözetim ve veri toplama üzerine çalışmaları olan Amerikalı sanatçı, coğrafyacı ve yazar Trevor Paglen, 2007 yılında Bomb Magazin'de yer alan yazısında, López'in enstalasyonlarının, çağımız insan faaliyetlerinin, gezegenimizdeki baskın jeolojik güç olduğunu yansıttığına dikkat çekmektedir. Doğaya karşı sorumluluk almamız ve López'in işlerini de bu açıdan okumamız gerektiğine vurgu yapmaktadır. "Aslında, López'in gösterdiği gibi, "doğal afet" diye bir şey olamaz, çünkü afet kavramının kendisi umutsuzca insan merkezcidir" (<https://bombmagazine.org/articles/2007/07/01/nicola-l%C3%B3pez/>).



Resim 5: Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur, N. López, 2014
(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/barren-lands/>)

Sanatçının çevresindeki sosyal gerçeklik, kendi ve yapıtının varoluşsal süreçlerini biçimlendirmede önemlidir. Fakat aynı zamanda sanatçıların, geleceğe dair sezgileriyle sahip oldukları kabullenilmiş olan, zengin hayal dünyalarının etkileri, yaratıcı bireysel ifadeleri ile form bulduğunda, izleyicinin perspektifini genişletmekte, farkındalık yaratmakta önemli bir etken olmaktadır. "Sanatçının özgünlüğü, hem seçtiği nesne ve görüntünün

gücünde hem de 'mesaj'ında ortaya çıkar "(Bozkurt, 2012: 226). Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur sergisi bu bağlamda, doğa tahribatının sanatçı öngörüsünün paylaşımı olarak kabul edebileceğimiz enstalasyonu ile çevre sorunu konusunda izleyicide geleceğin biçimlendirilmesi sorgulamalarına dikkat çekmektedir.



Resim 6: Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur(detay), N. López, 2014
(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/barren-lands/>)

"Bu yeni sergide, Barren Lands Breed Strange Visions adlı anıtsal karma medya enstalasyonunun yanı sıra geçmişe, bugüne ve geleceğe iklim değişikliği merceğinden bakan birbiriyle ilişkili üç eser yer alıyor. Sanatçının sergi için ürettiği eserler umutlar ve endişeler arasındaki boşluğu dolduruyor. Basın bültenine göre sergi, "tuhaf, güzel, uğursuz ve hatta imkânsız olan insan eliyle inşa edilmiş yapıları" tasvir ediyor" (<https://arts.columbia.edu/news/professor-nicola-l%C3%B3pez-featured-solo-exhibition>).



Resim 7: Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur(detay), N. López, 2014
(<https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/barren-lands/>)

Çorak Topraklar Garip Hayaller Doğurur, 3,048 metre yüksekliğinde ve 8,8392 metre uzunluğunda polyester üzerine ağaç baskı, monotip ve serigrafi baskı kolajları ile galerinin iki duvarını kapsamaktadır. Baskı malzemesi olarak yarı saydam ve esneklik özelliği olan polyesteri tercih etmesini, hem endüstriyel yapaylığı yine endüstriyel bir malzemeyle temsil etmesi, hem de üst üste gelen baskılar ve kolajlarla altta kalan yapı elemanlarının okunurluğunu engellememesi açısından değerlendirmemiz mümkündür. İnsan, doğa ve doğaldan uzak, her an yıkılacak etkisi veren distopik peyzajları, teknolojinin insan kontrolünden çıkması kaygılarını yansıtmaktadır. Çağımız sorunlarının başında gelen doğa katliamı ve bunun sonuçlarından sadece biri olan iklim felaketini konu alan eser büyük ölçeği ile izleyicileri gelecekle ilgili sorgulamaya yöneltmekte etkili bir görev üstlenmektedir.

"Açıktır ki, bir imajlar zincirinin, çevre büyük oranda yeniden yapılandırılmaksızın değiştirilmesi mümkün değildir. Ama etkilere ilişkin bir çözümleme, önemli bir miktar anlayış ve çevrenin kısmen biçimlendirilmesi ve denetlenmesi için olası bir araç oluşturabilir. Morfolojik unsurların belli silsile ilişkileri yüzünden uyanan anlam niteliklerine ilişkin kavrayış, izleyicinin, sağlıklı yargılar oluşturması için gerekli duyarlılığı geliştirmesine yardımcı olacaktır" (Kepes,1996:179).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Geçmişten günümüze gerek dini öğretilerin yayılması gerek savaş zamanların da propaganda ve aynı zamanda protesto aracı olarak kullanılması, baskiresmin, tarih boyunca iletişim kurmak ve geniş kitlelere bilgi aktarmak gibi eğitsel anlamdaki rolünün önemini göstermektedir. Çağdaş sanat anlayışı, disiplinlerarası yaklaşımlar ve teknolojinin olanaklarıyla günümüzde sınırları daha da genişleyen baskiresim, değer ve kavramların aktarımında daha fazla güç kazanmış durumdadır. Büyük ölçekli, insan üretimi olan endüstriyel ürün görsellerinin tekrarlarıyla oluşturduğu, doğa ve doğanın, tahrip edilmiş hallerini gözler önüne seren çağdaş enstalasyonlarında López'in, insan figürlerine yer vermemesi, izleyiciye yaşantısını kapsayan teknolojinin içerisinde, kendi yerini ve olası geleceğini de sorgulatmaktadır.

Nicola López, farklı baskı tekrarlarıyla yarattığı çok katmanlılık, kolaj mantığıyla seri oluşturma tarzı ile eserlerini parçadan bütüne ulaştırmaktadır. Sergileme mekanının zemininden tavana, bir duvardan diğerine uzanan iki ve üç boyutlu enstalasyonlarında, doğadan uzaklaşan kent yaşamımızı sarmalayan teknolojinin, boğucu hakimiyeti ve yarattığı çevre sorunlarını konu edinmiştir. Düşünsel alt yapıyı taşıyan disiplinlerarası deneysel baskıların,

baskiresim sanatı ve ifade gücüne ivme kazandırdığını söylemek mümkündür. Endüstrileşme ve teknoloji tarafından kapsanan kent yaşantı ve kültürünün doğa ve doğa sistemlerine uyumsuzluğunun vurgulandığı büyük ölçekli eserleri, sanatçının eleştirel tutumunu etkili bir şekilde ifade etmekte ve izleyicisinde konuya duyarlılık ve farkındalık yaratmaktadır. Malcolm Barnard, Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür kitabında T.J. Clark'tan yaptığı alıntıyla, sanatsal çalışmaların ve görsel kültür örneklerinin sadece ideolojileri yansıtmadığına, ideolojileri işlediğine ve yeni bir şekil verebildiğine değinmektedir. (Malcolm Barnard, Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür s.74) Görsel algılamının öğrenmede oynadığı etkin rol göz önüne alındığında, izleyiciyi düşündüren, sorgulamaya yönelten eserlerin, yaşadığımız çağın hızına uyumlu olarak mesaj ve bilgi aktarımında, yazılı metinlerden daha hızlı ve etkili olduğu yadsınamaz. Yapılan araştırma sonucunda, günümüz teknik imkanları ve disiplinlerarası yaklaşımı ile daha etkin bir ifade ve iletişim aracına dönüşen baskiresmin, Nicola López'in enstalasyonlarında olduğu gibi, kültürel değerler ürettikleri ve farkındalık yaratan mesajlar taşıma görevi üstlendikleri görülmektedir. Güncel örneklerin incelenmesinin sanat eğitimi alan ve bu alanda üretim yapan sanatçılara teknik ve ifade tarzı arayışlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Barnard, M. (2002) Sanat, tasarım ve görsel kültür. s.74) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Barrett, T. (2022). Sanat üretimi form ve anlam. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Berger, J. (2007). Sanat ve devrim (3.basım). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bozkurt, M. (2012). Medya sanatı. Bulunduğu Eser: Yılmaz, M. (Ed.) Sanatın günceli güncelin sanatı. (ss.214-253). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Esmer, H. (2020). Genişleyen sınırlar ya da baskiresimde deneyellik. Bulunduğu Eser: Yılmaz, A. N. (Ed.) Sanat tarih estetik kesişen denemeler. (ss.418-433). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kepes, G. (1996). Kent ölçeğinde dışavurum ve iletişim üzerine notlar. Bulunduğu Eser: Kent ve kültürü, Yaz 1996(8), 177-190 Cogito. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Öztürk, N. (2013). Form Bulma Kuramı ve 'Doğal Üzerinden Yapayın Keşfi' Çalıştayı. Sanat ve Tasarım Dergisi, 1(12), 83-101. <https://doi.org/10.18603/std.80199>
- <https://www.nicolaLopez.com/bio> Retrieved 02.07.2024
- https://assets.moma.org/documents/moma_press-release_387106.pdf Retrieved 11.07.2024
- Breen, A. (20.01.2021). This Is Who We Are: Nicola López. Retrieved 18.07.2024, from <https://arts.columbia.edu/news/who-we-are-nicola-l%C3%B3pez>
- Fisher, C. (03.02.2022). Professor Nicola López Featured in Solo Exhibition. Retrieved 05.07.2024, from <https://arts.columbia.edu/news/professor-nicola-l%C3%B3pez-featured-solo-exhibition>
- Paglen, T. (01.07.2007). Nicola López- Trevor Paglen on how Nicola López's jumbled cityscapes reflect the "Anthropic" age we live in. Retrieved 07.08.2024, from <https://bombmagazine.org/articles/2007/07/01/nicola-l%C3%B3pez/>
- <https://arroniz-arte.com/wp-content/uploads/2016/03/A-Promising-Tomorrow-PS1lgemail.jpg> Retrieved 02.07.2024
- <https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/half-life/> Retrieved 08.07.2024
- <https://www.nicolalopez.com/selected-installation#/barren-lands/> Retrieved 08.07.2024

Makale Geçmişi:

Geliş: 06.11.2024

Kabul: 28.11.2024

Yayın: 30.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİ PERSPEKTİFİNDEN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİNE İLİŞKİN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

Soner KAHVECİ

Millî Eğitim Bakanlığı sonerkahveci55@gmail.com

ORCHİD 0009-0002-0703-1777

Prof. Dr. Kibar AKTİN

Sinop Üniversitesi kibaraktin@sinop.edu.tr

ORCHİD 0000-0001-6238-3500

Özet

Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunlara sosyal bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 18 coğrafya öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Veriler frekans analizi ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre coğrafya öğretmenleri liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde başta bilgi yetersizliği olmak üzere, harita okuryazarlığı, kavrama becerileri ve tablo ve grafik çizme, konum analizi, zaman ve kronolojiyi anlama ve politik okuryazarlık, kanıt kullanma, gözlem, çevre okuryazarlığı ve mekân algılama gibi temel coğrafya becerilerinde önemli eksiklikler yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında sosyal bilgiler dersi öğretim programının yetersizliği, eğitim sistemindeki sorunlar, motivasyon eksikliği, öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler öğrencilerin bu eksikliklerini gidermek için programın yeniden düzenlenmesini, aktif öğretim yöntemlerinin, amaca uygun öğretim materyallerinin kullanılmasını ve beceri odaklı bir yaklaşım önermişlerdir. Bu sonuçlar coğrafya eğitiminde daha etkili ve bütüncül bir sürecin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi beceriler, coğrafya eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretim programı

PROBLEMS AND SOLUTIONS FOR GEOGRAPHY EDUCATION IN SOCIAL STUDIES EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract

This study aims to identify the knowledge and skill deficiencies in the readiness levels of students starting high school, based on the perspectives of geography teachers, and to develop solutions to these issues within the context of social studies education. The study employs a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The research group consists of 18 geography teachers, selected through convenient sampling, a type of purposive sampling method. Data were collected using a questionnaire and analyzed through frequency and content analysis. According to the study's findings, geography teachers reported that students entering high school exhibit significant deficiencies in their readiness levels, particularly in terms of knowledge gaps, map literacy, comprehension skills, and other essential geography competencies, such as drawing tables and graphs, spatial analysis, understanding time and chronology, political literacy, using evidence, observation, environmental literacy, and spatial perception. The primary reasons for these deficiencies include the inadequacy

¹ Bu çalışma, danışmanlığını Prof. Dr. Kibar AKTİN'in yürüttüğü ve Soner KAHVECİ tarafından yazılan "Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminden Beklentileri" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

of the social studies curriculum, issues within the education system, lack of motivation, and the use of teacher-centered methods and techniques. To address these deficiencies, the teachers suggested revising the curriculum, employing active teaching methods, utilizing appropriate teaching materials, and adopting a skills-based approach. These recommendations highlight the necessity of a more effective and holistic process in geography education

Key Words: Geography education, geographical skills, social studies education, social studies curriculum.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler akademik bir disiplin olarak, öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve bilinçli vatandaşlığı teşvik etmeyi amaçlayan tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve ekonomi dahil olmak üzere bir dizi dersi kapsayan disiplinler arası bir alandır (Thornton, 2001; Yılmaz, 2010, s.317). Toplumsal yaşamla ilgili bilgiler, beceriler ve değerler kazandırmayı amaçlamaktadır (Erden, 2000, s.8; Öztürk, 2012, s.4; Sözer, 1998, s.7). Bunu yaparken, bireylerin bilişsel, sosyal, fiziksel, kişisel ve ahlaki nitelikleriyle bir bütün olarak gelişmelerine olanak tanımakta ve ömür boyu kullanabilecekleri temel bilgi, tutum, beceri, değer ve alışkanlıklar kazandırmayı hedeflemektedir (Erdem, 2020, s.487). Çünkü sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumun işleyişini, tarihini, kültürünü ve coğrafyasını anlatmayı hedefleyen çok disiplinli bir derstir. Nitekim Dewey Sosyal Bilgilerle ilgili görüşleri öncelikle tarih ve coğrafya derslerine odaklanmıştır. Dewey'ye göre, tarih ve coğrafya birbiriyle yakından ilişkili konulardır. Bu derslerin içeriğinin, yaşamı kişisel ve özgürleştirici bir yaklaşımla zenginleştirilmesi ve öğrencilere yaşamın yapılarına, temellerine ve sonuçlarına erişim imkânı sunması gerektiğini savunmuştur (Dewey, 2008, s.197). Ülkemizde 1962 yılında tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında taslak bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 1968 yılında programa eklenen sosyal bilgiler dersi 1985 yılında kesintiye uğramış ve 1998 yılından sonra (Öztürk, 2006) ilk ve ortaokulda tarih ve coğrafya konuları sosyal bilgiler çatısı altında disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmiş, 2005, 2018 ve nihayet 2024 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programları günümüze kadar kesintisiz biçimde devam etmiştir.

Coğrafya, bireylerin içinde bulundukları toplumun özelliklerini, insan-çevre ve doğa etkileşimini, ekonomik ve sosyal faaliyetlerini neden-sonuç ilişkisi içinde inceleyen bir disiplindir (Özüal, 2015, s. 37). Coğrafya öğretimi, bu etkileşimleri kapsamlı bir şekilde ele alarak öğrencilere dünyanın farklı bölgelerini, ekonomilerini, fiziksel özelliklerini, kültürlerini ve diğer insanlarla olan ilişkilerini anlamaları için rehberlik eder (Kızılcıoğlu, 2006). Bu disiplin, öğrencilere mekânsal düşünme ve coğrafi beceriler kazandırarak, onları küresel sorunlara duyarlı bireyler olmaya hazırlar. Aynı zamanda, bilinçli kararlar alabilmelerine ve demokratik süreçlere etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanır (Gil, 2021). Coğrafya eğitimi, eleştirel düşünme ve çevresel farkındalığı teşvik ederken, kültürel çeşitliliğin ve birbirine bağlı bir dünyanın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasını da hedefler. Sosyal bilgiler dersinde coğrafya, öğrencilerin toplumları, çevreleri ve tarihleriyle olan ilişkilerini anlamalarına katkıda bulunur. Aynı zamanda, sosyal ve kültürel bilinçlerini geliştirerek onları daha bilinçli ve sorumlu bireyler haline getirir (Ulusoy & Gülüm, 2009). Bu süreçte, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi pedagojik yaklaşımlar, coğrafyanın sosyal bilgiler içindeki önemini daha da artırmakta ve öğrencilerin mekânsal ilişkileri ve örüntüleri analiz etme yeteneklerini güçlendirmektedir (Tomčíková, 2020). Coğrafya, sosyal bilgiler eğitiminin temel bir unsuru olup, öğrencilere dünyayı anlama ve onunla etkileşim kurma becerileri kazandırır.

2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları coğrafya disiplini açısından karşılaştırıldığında, 2018 programında coğrafi beceriler ve kazanımlar konusunda önemli bir artış olduğu görülmektedir (Çiftçi & Akça, 2019). Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretiminde coğrafya disiplininin öneminin her geçen gün arttırdığı söylenebilir. Ancak literatürde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarının, özellikle coğrafi bilgi ve beceri düzeyleri açısından, lisede okutulan coğrafya dersine hazır bulunuşluklarını değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmaların sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri (Bebe & Ünlü, 2012; Çelikkaya, 2002; Değirmenci, 2019; Dinç & Doğan, 2010; Kahriman, 2008; Kot & Özcan, 2019; Özüal, 2016; Sezer vd, 2021; Taçyıldız & Çiftçi, 2020), coğrafya konularının öğretiminde kullanılan materyaller (Baloğlu Uğurlu & Aladağ 2015; Çelen, Fidan & Hayır Kanat, 2019; Ersoy & Ayaydın, 2023; Sever & Koçoğlu, 2013; Ulusoy & Gülüm, 2009; Kaya & Aydın, 2011), yöntemler (Topçu, 2013), değer eğitiminde coğrafya disiplininin rolü (Avcı, 2016; İbret, Karatekin & Avcı, 2015), 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması (Çiftçi & Akça, 2019), farklı ülkelerle sosyal bilgiler program ve ders kitapları içeriğinde coğrafya içeriklerinin karşılaştırılması (Dinsever, 2021), sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterlik seviyelerinin incelenmesi (Geçit & Beldağ, 2014;

Sözcü, Oğuz & Aydınöz (2016), altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi (Gümüş & Avcı, 2016) ve kuramsal olarak sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi (İbret & Yılmaz, 2022; Meydan, 2018) içerikli çalışmalara rastlanmıştır. Sosyal Bilgiler eğitiminde coğrafya eğitiminin sorunlarına ilişkin literatür, öğretmenlerin genellikle geleneksel öğretim yöntemlerine odaklandığını, bu durumun öğrencilerin karmaşık coğrafya kavramlarını anlamasını zorlaştırarak pasif öğrenmeyi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (İlter, 2018; Ünal & Çelikkaya, 2004; Özunal, 2016; Değirmenci, 2019). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programları mekânsal düşünme ve harita okuryazarlığı becerilerini hedeflese de öğrencilerin harita okuma, enlem-boylam, harita türleri ve lejantlar gibi temel coğrafya bilgileri konusunda yetersiz olduğu ve bunun coğrafi kavramların anlaşılmasını ve uygulamalarını zorlaştırdığı vurgulanmaktadır (Akengin vd., 2016; Çiftçi & Akça, 2019; Elbay, 2020; Memişoğlu, 2023; Sezer, 2021). Coğrafya eğitime ilişkin bu sorunların lise düzeyindeki devam edip etmediğini belirlenmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Çünkü lise müfredatında yer alan coğrafya dersi öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde edindikleri coğrafya ile bilgileri artırmada, kazandıkları becerileri geliştirmede ve değerleri içselleştirmelerine yardımcı olacak mihver derslerden biridir. Öğrencilerin ortaokul düzeyinde aldıkları sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularındaki hazır bulunuşluk düzeyinin yeterliliği, lisede alacakları coğrafya dersine olan ilgisini ve dersten verim alma durumunu artıracak şüphesizdir. Bu kapsamda coğrafya öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarından yansıyan hazır bulunuşluk düzeyindeki bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunlara sosyal bilgiler dersi bağlamında çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Coğrafya öğretmenlerinin perspektifinden liseye yeni başlayan öğrencilerin;

- Öğrenme eksikliklerini, bu eksikliklerin sebeplerini ve ileri sürdükleri çözüm önerilerini belirlemek,
- Coğrafya disipliniyle ilişkili becerilere sahip olma durumuna ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi konularında gerekli açıklamalar yapılmıştır

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma tasarımı, bireylerin belirli fenomenlerle ilgili yaşamış deneyimlerini anlamaya ve tanımlamaya çalışan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, öznel deneyimin ve bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamların önemini vurgulayan fenomenoloji felsefi geleneğinde temellenmiştir. Fenomenolojik araştırmanın temel amacın uygun olarak coğrafya öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarından yansıyan hazır bulunuşluk düzeyindeki bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerini bakış açısına odaklanarak deneyimlerin özünü ortaya çıkarmak (Neubauer vd., 2019) amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ortaöğretim kurumları olan liselerde görev yapan altısı kadın ve on ikisi erkek olmak üzere toplam on sekiz coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Kolaylık örnekleme, çeşitli araştırma alanlarında yaygın olarak kullanılan olasılıksız bir örnekleme yöntemidir ve katılımcılar, rastgele seçim yerine, uygunluklarına ve katılma isteklerine göre seçilmektedir. Bu yöntem, zaman, bütçe veya geniş bir popülasyona erişim kısıtlamalarıyla karşılaşan araştırmacılar arasında popülerdir (Scholtz, 2021). Ancak, daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtamayabileceği ve bulgularda olası önyargılara yol açabileceği için, temsiliyet gücü konusunda endişeler doğurabilir (Jager vd., 2017). Sınırlılıklarına rağmen, araştırmacılar bu kısıtlamaların farkında olup önyargıları azaltmak için adımlar attığında (Speak vd., 2018) kolayda örnekleme değerli bilgiler sağlayabilir. Bu çalışmada, sınırlılığı azaltmak amacıyla gönüllü katılımcı öğretmenlerin farklı çalışma yıllarına sahip öğretmenlerden (Bkz. Tablo 1) ve farklı tür liselerden (Bkz. Tablo 2) seçilmesine özen gösterilerek sonuçların genellenebilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Mesleki Çalışma Yılına İlişkin Bulgular

Mesleki Çalışma Yılı	f
1 – 5 Yıl	2
6 – 10 Yıl	1
11- 15 Yıl	4
16 – 20 Yıl	1
21 Yıldan fazla	10
Toplam	18

Tablo 1’de araştırmacının çalışma grubunun meslekte çalışma yılları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak (f=10) 21 yıldan fazla süredir çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Okul Türüne İlişkin Bulgular

Okul Türü	f
Anadolu Lisesi	9
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	7
Fen Lisesi	1
Sosyal Bilimler Lisesi	1
Toplam	18

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun Anadolu Lisesi’nde (f=9), ardından Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde (f=7) ve az sayıda öğretmenin de Sosyal Bilimler (f=1) ve Fen Lisesi’nde (f=1) görev yaptığı görülmektedir. Çalışmada etik nedenlerle öğretmen isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklinde bir kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, önceden tanımlanmış bir katılımcı grubundan, katılımcıların özelliklerini, görüşlerini, davranışlarını veya deneyimlerini anlamayı amaçlayan sistematik bir bilgi toplama yöntemidir (Garcia, 2011). Çalışmada geliştirilen anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı ve öğretmenlik yaptıkları okul türü gibi kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm liseye yeni başlayan öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluklarını ve bu soruna yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik iki görüşme sorusundan oluşmaktadır: Öğrencilere kazandırılması hedeflenen coğrafi düşünme becerileri ile ilgili 11 beceriye yönelik beşli likert tipi sorular ile öğrencilerin eksik olduğu diğer becerileri belirlemeye ve bu becerilere yönelik çözüm önerileri geliştirmeye yönelik iki yarı yapılandırılmış soru yer almaktadır: “Liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaşmakta mısınız?”, Hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde. Üçüncü bölümde ise sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen coğrafi düşünme becerileri ile ilgili 11 beceriye yönelik beşli likert tipi sorular ile öğrencilerin eksik olduğu diğer becerileri belirlemeye ve bu becerilere yönelik çözüm önerileri geliştirmeye yönelik iki yarı yapılandırılmış soru yer almaktadır: “Bu temel beceriler dışında öğrencilerde eksik bulduğunuz başka beceriler varsa belirtiniz.” ve “Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında kazanılamayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz varsa lütfen yazınız”. Bu içerikte hazırlanan form için uzman görüşü alınmış ve anketin pilot uygulaması on öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde anket maddelerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak anket Google Form’a dönüştürülmüş ve öğretmenlerin görüşleri Google Form üzerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı için gerekli etik onay, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’nun 2022/163-189 karar numarası ile 19/10/2022 tarihinde alınmıştır. Ardından, çalışmanın gerçekleştirileceği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Likert tipi soruların veri analizinde frekans analizi ve görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Frekans analizi, her bir verinin yinelenme sıklığını gösteren bir tablodur (Karasar, 2012, s. 209). Çalışmada Likert tipi maddelerde belirli bir yanıt seçeneğinin sıklığını belirlemek, çalışma grubunun tanımlanmasında ve içerik analizinde bir kategoriye ait verilerin sıklığını göstermede frekans tabloları yapılmıştır. Anketin açık uçlu sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, kalıpları, temaları veya eğilimleri belirlemek için metinsel veya görsel verileri kodlamayı ve kategorize etmeyi

içerir (Krippendorff, 2019). Kategori oluşturma süreci, tümevarımsal ve/veya tümdengelimsel bir yaklaşımla ve bazen de iki şekilde de ilerler. Tümevarımsal yaklaşım, araştırmacılar kategorileri doğrudan verilerden türetmeye çalıştıklarında özellikle yararlıdır; tümdengelimsel yaklaşım ise mevcut teorileri yeni verilerle test etmede etkilidir (Vaismoradi vd., 2013). Bu çerçevede, içerik analizinin ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kodlanmıştır. Kodlama süreci, veriyi anlamlı parçalara ayırırken bu parçalar arasında uyum sağlama işlevini içermektedir. Benzer süreçler kodların tümevarımcı bir yaklaşımla kategorize edilmesinde de izlenmiştir. Anlamlı ilişkilere sahip kodlar belirli kategorilere gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde bu bölümde sunulmuştur.

Coğrafya Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaçta coğrafya öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksikliklerine, bu eksikliklerin sebeplerine ve bu sorunlara yönelik önerilen çözümlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Coğrafya öğretmenlerinin “Liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaşmakta mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Coğrafya Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinde Rastlanan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Evet	%	Hayır	%
15	83,3	3	16,7

Tablo 3 incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%83,3) liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaştıklarını ifade etmektedirler.

Coğrafya öğretmenlerinin, "Hangi konuların öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde öğrenme eksikliklerine rastlamaktasınız?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Coğrafya Öğretmenlerinin Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyinde Rastlanılan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Coğrafya konularında genel bilgi eksikliği	Sayısal işlemler, dünyanın şekli, iklimler, Dünyanın hareketleri, fiziki coğrafya, Türkiye coğrafyası, genel bilgi eksikliği, temel yok, tüm konular	10
Harita okuryazarlık becerisinde yetersizlik	Harita bilgisi, konum bilgisi, harita okuma becerisi	8
Kavrama becerisinde eksiklikler	Ezber yapılması, bağlamsal öğrenme yok	2

Tablo 4’e göre coğrafya öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde en fazla coğrafya konularında genel bilgi eksiklikleriyle (f=10) karşılaştıklarını dile getirmektedir. Bunu harita okuryazarlık becerisinde yetersizlik (f=8) ve öğrencilerin kavrama becerisinde (f=2) eksiklikler takip etmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Coğrafya konularında genel bilgi eksikliği: Görüş bildiren coğrafya öğretmenleri en çok (f=10) coğrafya konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde genel bilgi eksikliklerine rastladıklarını bildirmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

- “Fiziki coğrafya” (Ö4),
- “Dünya’nın şekli ve hareketleri, iklimler” (Ö5),
- “İklim bilgisi, dünyanın şekli ve hareketleri” (Ö6),
- “Dünyayı algılama ve koruma konusunda” (Ö8),

“Temel coğrafya bilgileri Türkiye coğrafyası” (Ö18),
“Coğrafya temeli hemen hemen hiç yok” (Ö11).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde; dünyanın şekli ve hareketleri, iklimler, Türkiye coğrafyası ve fiziki coğrafya konularında eksiklikleri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Harita okuryazarlık becerisinde yetersizlik: Görüş bildiren coğrafya öğretmenleri coğrafya konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde ikinci sırada (f=8) harita okuryazarlık becerisinde eksikliklere rastladıklarını bildirmektedir. Bu kategorideki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Harita bilgisi çok zayıf” (Ö1),
“Harita okuma becerileri yetersiz” (Ö2),
“Özellikle harita bilgisi konusunda eksiklik var” (Ö14).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenleri liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları öğrenme eksikliklerini harita bilgisi ve harita okuma becerisine yönelik eksiklikler ile ilişkilendirmektedirler.

Kavrama becerisinde eksiklikler: Coğrafya öğretmenlerinin çok azı (f=2) coğrafya konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde kavrama becerisine ilişkin eksikliklerden söz etmektedir. “Ezberci” (Ö15) ve “...konularda sebep sonuç ilişkisi kurulamıyor. Sorulara birkaç kelimeden oluşan cevaplar veriliyor” (Ö14) şeklindeki açıklamalarla bu görüşlerini dile getirmektedirler.

Öğretmenlerin “Coğrafya dersinde liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladığınız öğrenme eksikliklerinin sebebi sizce ne olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Coğrafya dersinde liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastlanılan öğrenme eksikliklerinin sebebine ilişkin görüşler

Kategori	Kodlar	f
Motivasyonsuzluk	Yeterli çalışmama, ilgisizlik,	5
Sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya konularının yetersizliği	Yüzeysel öğrenme, coğrafya konularının azlığı, programda eksiklikler,	7
Diğer sistemsel sorunlar	Başarı düzeylerinin düşüklüğü, sınıf geçme sistemi, okul türü	5
Dijitalleşme ve teknolojik değişimler	Harita kullanmama	1
Kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliği	Zayıf etkinlikler	2

Tablo 5 incelendiğinde coğrafya dersinde liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastlanılan öğrenme eksikliklerinin sebebi olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya konularının yetersizliği (f=7) başta olmak üzere, öğrencilerin motivasyon eksikliği (f=5), eğitim sistemine ilişkin sorunlar (f=5), dijitalleşme ve teknik sorunlar (f=1) ve kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliği (f=2) görülmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya konularının yetersizliği: Coğrafya öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluğunun eksik olmasının en temel sebebini (f=6) sosyal bilgiler dersi programında coğrafya konularının yetersizliğiyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Ortaokulda coğrafya dersinin sosyal bilgiler dersi için de yer alması dolayısıyla yüzeysel öğrenme” (Ö4),
“Ortaokul düzeyinde, coğrafya müfredatı azlığı” (Ö5),
“Eksik öğrenmeler” (Ö12),
“Ortaokulda gerekli eğitimin verilmemesi” (Ö9),
“Ortaokul müfredatındaki eksik ve yanlışlar” (Ö18),
“Ortaokulda coğrafya dersine yeterince yer verilmemesi” (Ö11).

Coğrafya öğretmenlerine göre sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya konularının yeterince yer almaması, coğrafya dersine ayrılan içeriklerin yetersiz olması konuların derinlemesine işlenmesini engelleyerek yüzeysel öğrenmeye yol açmaktadır. Sonuç olarak ortaokul düzeyinde coğrafya eğitiminin gerektiği gibi verilmemesine, öğrencilerin liseye başladıklarında hazır bulunuşluk düzeylerinde eksiklikler yaşamalarına sebep olmaktadır.

Motivasyonsuzluk: Coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin hazır bulunuşluğunun eksik olmasının ikinci temel sebebi (f=5) öğrencinin motivasyon eksikliğidir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

- “Yeterince çalışmamaları” (Ö3, Ö7),
- “Yeteri kadar motive olamama” (Ö10),
- “İlgisizlik” (Ö8, Ö15, Ö2).

Coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yetersizliği ve motivasyon eksikliği, öğrenme sürecindeki başarısızlıkları artırmaktadır.

Diğer sistemsel sorunlar: Coğrafya öğretmenlerine göre öğrencilerin hazır bulunuşluğunun eksik olmasının motivasyonla birlikte ikinci temel sebebi (f=5) eğitim sistemindeki diğer sorunlardır. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

- “Ortaokulda TEOG’da başarılı olanların başka okullara gitmesi” (Ö1),
- “Çalıştığım okul türünün başarısı düşük öğrenci alması” (Ö5),
- “Genel olarak okulda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olması” (Ö6),
- “Nihai sınavın çoktan seçmeli oluşu” (Ö14),
- “Sınıf geçme sistemi” (Ö16).

Coğrafya öğretmenlerine göre görev yaptıkları okullara göre başarı değişmekle birlikte; sınıftaki genel başarı seviyesinin düşük olması, geride kalan öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz etkilemekte, öğrenme eksikliklerini artırmaktadır. Çoktan seçmeli sınavlar, öğrencilerin yüzeysel öğrenmesini teşvik etmekte ve derinlemesine bilgi edinmelerini engellemektedir. Sınıf geçme sistemi, öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadan bir üst sınıfa geçmelerine neden olabilmektedir, bu da öğrenme eksikliklerine yol açmaktadır. Eğitim sistemindeki bazı yapısal sorunlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde eksikliklere yol açmaktadır.

Eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliği: Coğrafya öğretmenlerine göre “Zayıf etkinlik çalışmaları” (Ö17) ve “Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerin azlığı” (Ö5) öğrencilerin derslerde aktif bir şekilde yer almalarını engellemekte ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Dijitalleşme ve teknolojik değişimler: Coğrafya öğretmenlerinden birine göre “Dijitalleşme nedeniyle öğrencilerin atlas kullanma alışkanlığının neredeyse tamamen ortadan kalkması” (Ö13) ile coğrafya dersinde kullanılan geleneksel materyallerin kullanımı azaltmakta, bu da öğrencilerin coğrafya bilgilerini pekiştirmelerinde eksikliklere neden olmaktadır.

Coğrafya öğretmenlerinin “Hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksiklikleri gidermeye yönelik sosyal bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sosyal bilgiler dersi öğretim programını düzenleme	Ders saatinin artırılması, ders içeriklerinin artırılması, gereksiz konuların ayıklanması	7
Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı	Aktif öğrenci, etkinlik, yaparak yaşayarak öğrenme, okul dışı öğretim yöntemleri	5

Öğretim materyalleriyle destekli öğretim	Yeterli materyal, harita kullanımının artırılması, dijital harita kullanımının teşviki, görsel materyalleri artırmak	5
Coğrafya dersinin ortaokul seviyesine eklenmesi	Coğrafya dersine yer verilmesi	2
Diğer öneriler	Motivasyonu artırma, Fen bilgisi dersleri önemsenmeli	2

Tablo 6 incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksiklikleri gidermek için çeşitli stratejiler önerdiği görülmektedir. En fazla vurgu, öğretim programının düzenlenmesi (f=7) ve öğretim yöntemlerinin aktif bir şekilde uygulanması (f=5) üzerinedir. Bunun yanı sıra, materyallerin etkin kullanımı (f=5) ve coğrafya eğitiminin ortaokuldan itibaren verilmesi (f=2) gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu öneriler, coğrafya derslerinin daha etkili hale getirilmesi için önemli adımlar atılması gerektiğini göstermektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programını düzenleme: Coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik sosyal bilgiler programına (f=7) ilişkin önerilerinden bazıları şunlardır:

- “Ders saatleri artırılırsa ...daha başarılı olunur” (Ö1),
- “Sosyal Bilgiler dersi olarak devam edilecekse ders saatinin artırılması...” (Ö18),
- “Ortaokulda içeriklerin biraz daha genişletilmesi” (Ö6),
- “Coğrafya konularının artırılması” (Ö9),
- “Müfredatın iyi seçilmesi, gereksiz konular çok” (Ö16).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin en sık vurguladığı öneri, sosyal bilgiler ders saatinin artırılmasıdır. Ö1 ve Ö18, ders saatlerinin artırılması durumunda öğrencilerin daha başarılı olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşle birlikte ders içeriklerinde coğrafya konularının genişletilmesi ve içeriğin iyi seçilmesi önerilerinde bulundukları anlaşılmaktadır.

Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı: Coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik aktif öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin önemli görüşlerden (f=5) bazıları şu şekildedir:

- “Öğrencilerin derste daha aktif hale getirilmesi gerekiyor” (Ö14),
- “... dersin sadece anlatım yoluyla değil etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla işlenmesinin sağlanması” (Ö18),
- “Gezi, gözlem ve araştırmaya dayalı eğitim zorunlu olmalı” (Ö8).

Coğrafya öğretmenlerinin, aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili görüşleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilmesi için derslerde daha katılımcı ve uygulamalı yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin daha aktif hale getirilmesini, etkinlikler ve uygulamalı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını, gezi, gözlem ve araştırmaya dayalı eğitimlerin zorunlu olmasını önermektedir.

Öğretim materyalleriyle destekli öğretim: Coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik öğretim materyalleriyle destekli öğretim kategorisine ilişkin görüşlerinden (f=5) bazıları şu şekildedir:

- “...ders materyalleri eksiksiz olursa daha başarılı olunur” (Ö1),
- “İlkokul ve ortaokullarda öğretmenlerin harita konum bilgisine dönük olarak derslerinde cep telefonlarında kullanılabilen uygulamaları tanıtmaları ve aktif kullanımları için teşvik edici olmaları” (Ö13),
- “Görsele ağırlık vermek lazım” (Ö15).

Coğrafya öğretmenlerinin öğretim materyalleriyle destekli öğretim hakkındaki görüşleri, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için derslerde çeşitli materyal ve haritaların daha fazla kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öneriler, özellikle harita kullanımının artırılması, dijital haritaların derslere entegrasyonu ve görsel materyallerin daha fazla kullanılması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Coğrafya dersinin ortaokul seviyesine eklenmesi: Sayılı coğrafya öğretmeni (f=2) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde coğrafya derslerinin ortaokul seviyesinde başlanması gerektiğini (f=2) ileri sürmektedir. Bu görüşler “Coğrafya derslerine 5. sınıftan itibaren basit düzeyde başlanması gerekli...” (Ö11) ve “Müfredatın yeniden düzenlenmesi. Ortaokullarda sosyal bilgiler dersi yerine tarih ve coğrafya derslerine dönüş yapılması...” (Ö18) şeklindedir.

Diğer öneriler: Bazı coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla sundukları diğer öneriler (f=2) mevcut kategorilere tam olarak uymayan ancak önemli görülen konuları ele almaktadır. “Motive edici çalışmalar yapılmalı” (Ö4) ve “Fen bilgisi derslerine ağırlık verilmeli” (Ö3) şeklinde olup bu öneriler, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak ve coğrafya konularının diğer derslerle entegrasyonunu sağlamak üzerine odaklanmaktadır.

Coğrafya Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Coğrafya Disipliniyle İlişkili Becerilere Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Bu alt amaçta coğrafya öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde coğrafya disipliniyle ilişkili becerilere sahip olma durumuna yönelik görüşlerine ve çözüm önerilerine yer verilmektedir.

Coğrafya öğretmenlerine göre liseye yeni başlayan öğrencilerin coğrafya disipliniyle ilişkilendirilen becerilere sahip olma durumuna ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7. Coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin coğrafya disipliniyle ilişkili becerilere sahip olma durumuna ilişkin görüşleri

Beceri	Katılmıyorum N	Kararsızım n	Katılıyorum n
Zaman ve kronolojiyi algılama	10	4	4
Değişim ve sürekliliği algılama	6	6	6
Kanıt kullanma	9	6	3
Mekânı algılama	8	6	4
Harita okuryazarlığı	15	3	-
Politik okuryazarlık	10	4	4
Girişimcilik	9	5	4
Çevre okuryazarlığı	8	6	4
Gözlem	8	6	4
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	11	5	2
Konum analizi	11	5	2

Tablo 7’nin verileri incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerin coğrafya disipliniyle ilişkili becerilere sahip olma durumunu genel olarak olumsuz değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=15), liseye yeni başlayan öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisine sahip olmadığını belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin coğrafi bilgiyi anlama ve analiz etmede zorlandıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama (n=11) ve konum analizi (n=11) becerilerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin coğrafi verileri anlamlandırma ve kullanma becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi konusunda ise öğretmenlerin üçte biri (n=6) olumlu görüş bildirmiştir. Bu, diğer becerilere kıyasla biraz daha olumlu bir değerlendirme olmakla birlikte, genel olarak öğrencilerin bu beceriyi tam anlamıyla kazanmadığını düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yarısı öğrencilerin girişimcilik (n=9) ve kanıt kullanma (n=9) becerilerinin de yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sadece coğrafi bilgi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve pratik uygulamalar gerektiren becerilerde de eksiklik yaşadığını ortaya koymaktadır.

Coğrafya öğretmenlerine yukarıda sıralanan beceriler işaret edilerek “Bu temel beceriler dışında öğrencilerde eksik bulduğunuz başka beceriler varsa belirtiniz.” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya on sekiz coğrafya öğretmeninden yalnızca on ikisi yanıt vermiştir. Ancak, bu yanıtların dördü becerilerle doğrudan ilgili olmadığı için analize dahil edilmemiştir. Geriye kalan sekiz öğretmenin görüşleri ise Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Coğrafya öğretmenlerinin öğrencide eksik gördüğü diğer becerilere ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
Üst düzey düşünme becerileri	Soyut ve analitik düşünme, akıl yürütme yöntemlerinde eksiklik, düşünceyi geliştirme	3
Diğer beceriler	İletişim becerisi, sosyal beceri, kavrama becerisi, hedef belirleme, başarıdan gelecek beklememeleri	5

Tablo 8 incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerde eksik buldukları becerileri iki ana kategoride değerlendirdiği görülmektedir: Üst düzey düşünme becerileri (f=3) ve diğer beceriler (f=5).

Üst düzey düşünme becerileri: Coğrafya öğretmenlerinin öğrencide eksik gördüğü diğer beceriler arasında üst düzey düşünme becerilerine (f=3) ilişkin görüşler şu şekildedir:

- “Soyut ve analitik düşünme de bazen eksiklik olabiliyor” (Ö3),
- “Analiz sentez yapabilme. Tümevarım ve tümdengelim yetkilerinin düşük olması” (Ö6),
- “Düşünceyi geliştirme becerisi” (Ö4).

Görüşlerde bildirildiği gibi bu öğretmenlerden biri, öğrencilerin soyut ve analitik düşünmede eksiklikler yaşadığını, bir diğeri ise analiz-sentez yapma ve tümevarım-tümdengelim yeteneklerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin karmaşık düşünme süreçlerinde zorluk çektiklerini ve bu becerileri yeterince geliştiremediklerini ortaya koymaktadır.

Diğer beceriler: Bu kategoride yer alan beceriler daha çeşitli olup öğretmenlerin beş farklı alanda eksiklik tespit ettikleri görülmektedir. Bu kategorideki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “Kendini ifade etme becerileri oldukça düşük seviyelerde” (Ö8),
- “Dijital bağımlılık, sosyalleşmesinin önüne geçmektedir” (Ö2),
- “Okuduğunu anlama becerisi” (Ö12).

İletişim becerileri, sosyal beceriler ve kavrama becerisi öğretmenlerin dile getirdiği diğer önemli yetersizliklerdir. Öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin düşük olduğu, dijital bağımlılığın sosyalleşmelerini engellediği ve okuduğunu anlama becerilerinde zayıflık yaşadıkları belirtilmektedir.

Coğrafya öğretmenlerine yöneltilen "Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında kazanılamayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz varsa lütfen yazınız." sorusuna on dört öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9. Coğrafya Öğretmenlerinin Kazanılamayan Becerilerin Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Önerileri

Kategori	Kod	f
Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	Gezi gözlem, projeler, sanatsal faaliyetler, sosyal aktivite, yaparak yaşayarak öğrenme, kariyer geliştirme etkinlikleri	5
Genel beceri geliştirme	Öz güven geliştirme, öğretimin bireyselleştirilmesi, doğrudan kazandırılacak beceriler, gözlem ve ifade etme becerisi, kitap okuma, kavrama becerisi	4
Bütüncül bir eğitim süreci	Tüm eğitim süreçlerinde etkinlikler, özel yetenek dersinde etkinlik, temel eğitimden başlama	3

Tablo 9 incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitimi bağlamında kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesi için çeşitli öneriler sundukları görülmektedir. Bu öneriler arasında aktif öğretim yöntem ve

tekniklerinin kullanılmasının teşvik edilmesi (f=5) en yaygın öneridir. Diğer öneriler arasında genel beceri geliştirme (f=4) ve bütüncül bir eğitim sistemi (f=3) yer almaktadır.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda başlıklar altında sunulmaktadır:

Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması: Coğrafya öğretmenleri, öğrencilerin kazanamadığı becerilerin geliştirilmesi için aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını en çok önermektedirler (f=5). Bu önerilerden bazıları şunlardır:

- “Gezi gözlemin yararlı olacağına inanıyorum” (Ö1),
“Okul dışı etkinliklerin artırılması, sosyal etkileşimi artıracak projeler, sanatsal faaliyetlere katılım” (Ö2),
“Yaparak yaşayarak öğrenme ...” (Ö18).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde coğrafya öğretmenleri kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin öğrencilerin okul dışı etkinliklere, gezi ve gözlem faaliyetlerine katılmalarını, sosyal etkileşimi artıracak projeler yapmalarını ve sanatsal faaliyetlerde yer almalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, yaparak yaşayarak öğrenme gibi uygulamalı yaklaşımların önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu öneriler, öğrencilerin pasif bir öğrenme sürecinden ziyade, aktif katılım ve uygulamalı deneyimlerle becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Genel beceri geliştirme: Bu kategoride, öğretmenler öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır (f=4). Bu kategorideki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “Kazandırılacak beceriler verilmeli. Hiçbir balık uçmaya zorlanmamalı.” (Ö16),
“Gözlem ve kendini ifade etme becerisi” (Ö8),
“Öğrenciler öncelikle okuduğunu anlama becerisine sahip olmalı bu amaçla bol bol kitap okumalı” (Ö12).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öne çıkan öneriler arasında, öğrencilerin gözlem yapma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve öğrencilere doğrudan kazandırılacak becerilerin verilmesi yer almaktadır. Özellikle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan vurgular, bu becerinin akademik başarı için ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, her öğrencinin yeteneklerine göre bireyselleştirilmiş bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bütüncül bir eğitim süreci: Bu kategoride, öğretmenler kazandırılmayan becerilerin sadece sosyal bilgiler dersiyle sınırlı olmadığı, tüm eğitim sürecini kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır (f=3). Bu kategorideki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “Bu sorunlar sosyal bilgiler dersi ile ilgili değil sadece tüm eğitim süreçlerine öğrencinin düşünme becerilerini artıracak etkinlikler olmalı” (Ö3),
“Özelden genele doğru alt eğitim kademelerinden itibaren kazanımlara yer verilmesi” (Ö6).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin düşünme becerilerini artıracak etkinliklerin tüm derslerde yer alması gerektiği ve bu tür kazanımların alt eğitim kademelerinden itibaren planlanmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin beceri gelişiminin disiplinler arası bir yaklaşımla ve eğitim sürecinin tüm aşamalarında desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ

Coğrafya eğitimi, öğrencilerin mekânsal kalıpları analiz etme, küresel bağlantıları anlama ve kültürel çeşitliliği takdir etme becerilerini geliştirerek, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini destekler (Béneker, Palings & Krause, 2015). Bu eğitim, insanların, yerlerin ve çevrelerin ilişkilerini anlamalarını sağlar (Rakauasa, 2023) ve çevre bilincini, sürdürülebilir uygulamaları teşvik ederek öğrencileri sorumlu küresel vatandaşlar olarak yetiştirir (Widener vd., 2016). Bu kapsamda çalışmada, coğrafya öğretmenlerinin perspektifinden, liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde sınıf içi öğrenme ortamlarındaki bilgi ve beceri eksikliklerini ve bu eksikliklerin nedenleri tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, coğrafya öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin ortaöğretim seviyesine geldiklerinde coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri için gerekli ön bilgilere sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler,

dünyanın şekli ve hareketleri ile iklim bilgisi gibi temel konuların anlaşılmasının, diğer karmaşık coğrafya konularını öğrenmeyi zorlaştırdığını vurgulamıştır. Eksiklikler arasında genel coğrafya bilgisi, harita okuryazarlığı ve kavrama yeteneğindeki yetersizlikler öne çıkmaktadır. Bu durum, coğrafya eğitiminin temellerinin ortaokul düzeyinde yeterince sağlam atılmadığını ve bu nedenle öğrencilerin lisede zorlandığını düşündürmektedir. Öğretmenlere göre, bu eksikliklerin temel nedenlerinden biri, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki coğrafya konularının yetersizliğidir. Coğrafya öğretmenleri, bu programda verilen coğrafya konularını yeterli görmemekte ve bu eksikliklerin öğrencilerde yüzeysel öğrenmelere yol açtığını düşünmektedirler. Buna karşılık, Sezer ve arkadaşları (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2018 programında coğrafya kazanımlarının zenginleştirildiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Çiftçi ve Akça (2019) da 2018 programının, 2005 programına göre coğrafya kazanımları açısından geliştirildiğini belirtmektedir. Ancak, Sezer ve arkadaşları (2021) çalışmasında, öğretmenlerin bu kazanımların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun sınıf düzeylerine dağıtılmadığını, bazı konuların soyut yapısının (örneğin, ölçek ve matematiksel konum gibi) öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve sosyal bilim disiplinleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan program yapısının, coğrafya konularını anlamalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin ayrıntılara inemediği ve öğrenci merkezli yöntemleri yeterince kullanamadıkları dile getirilmiştir. Bu tespitler, ortaokulda coğrafya konularının öğretiminde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesinin nedenlerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, coğrafya öğretmenleri liseye yeni başlayan öğrencilerin coğrafya dersine hazırlıksız olmasının sebepleri arasında motivasyon eksikliği, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliği, eğitim sistemindeki sorunlar ve dijitalleşmenin olumsuz etkilerini sıralamaktadır. Özellikle yöntem ve teknik eksikliklerine işaret eden bulgular, coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan genel bir soruna dikkat çekmektedir. Demircioğlu (2004), coğrafya öğretmenlerinin çoğunlukla öğretmen merkezli, düz anlatıma dayalı ve öğrencilerin pasif olduğu öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin dersin amacını kültür aktarımı ve bilişsel bilgi kazanımı ile sınırlı görmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Ünal ve Çelikkaya (2004) ise, öğretmenlerin harita çizimi ve grafik oluşturma gibi tekniklere yer verirken, problem çözme, benzetim, dramatizasyon ve gezi-gözlem gibi yöntemlere daha az yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Özunal (2016) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dış gezilere çok az yer verdiklerini rapor etmiştir. Değirmenci (2019), benzer şekilde, öğretmenlerin aktif öğretim yöntemleri yerine daha çok soru-cevap yöntemini kullandıklarını vurgulamıştır. İlter (2018) ise, öğretmenlerin genellikle geleneksel kelime öğretim yöntemlerine odaklandığını ve bu durumun öğrencilerin karmaşık coğrafya kavramlarını anlamasını zorlaştırarak pasif öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir.

Coğrafya öğretmenlerine göre, liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksiklik nedenlerinden biri de motivasyon eksikliğidir. Bu eksikliğin, öğrencilerin derslere ilgi göstermemesine ve yeterli çaba sarf etmemesine yol açarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğine işaret etmişlerdir. Öğretimde motivasyon, öğrencilerin ders takibinde kritik bir rol oynar. Sezer ve arkadaşları (2021) ile Şahin ve İnce (2020) coğrafya derslerinde görsel materyallerin ve ezberci yaklaşımdan uzak öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılmasının öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmalar ayrıca teknoloji destekli öğrenmenin coğrafya derslerinde geniş kapsamlı öğrenme olanakları sunduğunu ve bu uygulamaların öğrenci başarısı, motivasyonu ve öğrenme tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Dündar & Ünal, 2023; Kayaalp, 2023; Pehlivan & Yeşiltaş, 2015; Sömen, 2020; Türel & Demirkaya, 2020). Kent, Gilbertson ve Hunt (1997), Krakowka (2012), Lai (1999), Fuller ve arkadaşları (2006) ile Behrendt ve Franklin (2014) gibi araştırmacılar, coğrafya öğretiminde saha ve çevre çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını, onlara deneyimsel öğrenme fırsatları sunarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak alan yazındaki çalışmalar, coğrafya öğretiminde motivasyonu artırmanın yolunun, öğrenci merkezli yöntemler, görsel materyaller, teknolojik entegrasyon ve alan gezilerini içeren stratejilerle mümkün olduğunu, bu yaklaşımların öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Coğrafya öğretmenlerine göre eğitim sistemine ilişkin yapısal sorunlar da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Özellikle, sınıf geçme sistemi ve çoktan seçmeli sınavlar, öğrencilerin bilgi eksiklikleriyle bir üst sınıfa geçmelerine yol açarak, derinlemesine öğrenmeyi engellemektedir. Sınıfta kalma uygulamasının olmaması ve öğrenci başarısının yalnızca çoktan seçmeli testlerle değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin derinleşmesine neden olabilir (Sarı, Arıkan & Yıldızlı, 2017; Sarier, 2016). Ayrıca, çoktan seçmeli

testler, öğrencilerin düşünme ve anlama yetilerini ölçmede sınırlı kalabilir (Öksüz & Demir, 2018). Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencileri değerlendirmede sadece çoktan seçmeli testler değil, açık uçlu sorular gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de kullanmaları gerekmektedir (Koyuncu & Özkan, 2019). Eğitim sistemindeki bu yapısal sorunlar, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemede önemli bir rol oynamaktadır ve coğrafya eğitiminde de etkili bir şekilde dikkate alınmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, coğrafya öğretmenleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksiklikleri gidermek için birkaç çözüm önerisi sunmuştur. Bu öneriler arasında sosyal bilgiler eğitimi bağlamında ders saatlerinin artırılması, coğrafi içeriklerin yeniden düzenlenmesi veya coğrafya derslerinin ortaokul seviyesine eklenmesi, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretim materyallerinin etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu öneriler, lisedeki coğrafya derslerine yönelik yeterli hazır bulunuşluk düzeyinin oluşması için ortaokulda sosyal bilgiler dersi öğretim eğitim programının ve öğrenme ve öğretme ortamlarının gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Özunal (2016) ile Sezer ve arkadaşları (2021) sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin ve alana özgü öğretim programlarının önemini vurguladığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, coğrafya disiplininin sosyal bilgilerden bağımsız bir ders olarak okutulmasının, daha anlamlı öğrenmelere katkı sağlayacağını ifade etmektedirler.

Coğrafi düşünme becerileri, bireylerin mekânsal verileri analiz etme, yorumlama ve bu verilerle ilgili kararlar alma yeteneklerini geliştirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu beceriler, özellikle eğitim süreçlerinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini artırmak için kritik bir rol oynar (Akbaş & Sönmez, 2019). Bu beceriler arasında harita okuryazarlığı önemli bir yer tutmaktadır. Bonnet (2003), harita okuryazarlığının ortaokul kademesinde kazandırılmasının önemine dikkat çekmiştir ve nitelikli bir coğrafya eğitiminin bu becerinin gelişiminde büyük rol oynadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu, liseye yeni başlayan öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu eksiklikler, öğrencilerin coğrafi kavramları anlamasını ve uygulama yapmasını zorlaştırmaktadır (Kuru, 2020; Memişoğlu, 2023). Nitekim öğretmenler, öğrencilerin temel coğrafya kavramlarını anlamakta zorlandıklarını ve bu eksikliklerin öğrencilerin derslerdeki performansını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyen benzer araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin harita, yeryüzü, enlem ve boylam kavramları, harita türleri ve lejantlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını, Türkiye'nin koordinatlarını genellikle karıştırdığını ortaya koymuştur (Akengin vd., 2016; Cendek, 2015; Çelik, 2021; Erol, 2017; Görmez, 2023; Memişoğlu, 2023). Ancak Çiftçi ve Akça (2019) 2005 ve 2018 öğretim programında 4. sınıftan itibaren harita okuryazarlık becerisine yer verildiğini belirtmiştir. Bu becerinin programda yer alması önemlidir fakat becerinin gelişimine engel olan faktörler olabilir. Memiş (2023) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin harita okuryazarlığını geliştirmede yaşadıkları sorunları; okullardaki imkân kısıtlamaları, yetersiz ders saatleri ve uygulamalara zaman ayrılmamasına bağlı olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin harita okuryazarlığı konusundaki bilgi ve becerileri, öğrencilerin bu önemli yetenekleri kazanmalarında belirleyici bir faktördür (Turgut & Kaymakçı, 2022). Güneş ve Demirbaş (2020) öğretmen adaylarının harita kullanabilme becerilerinde eksiklikler olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi için daha fazla eğitim ve uygulama gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Turgut ve Kaymakçı (2022) öğretmenlerin harita okuryazarlığı alanındaki bilgi ve becerilerini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin harita becerilerini daha etkili bir şekilde kazanmalarına da dolaylı olarak katkı sağlayacaktır (Akkuş ve Kuzey, 2018; Ayuldeş & Akbaş, 2023).

Coğrafya öğretmenleri, öğrencilerin sadece harita okuryazarlığında değil, aynı zamanda tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, konum analizi, zaman ve kronolojiyi anlama ve politik okuryazarlık gibi becerilerde de önemli eksiklikler yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilerin girişimcilik, kanıt kullanma, gözlem, çevre okuryazarlığı ve mekân algılama gibi temel coğrafya becerilerinde de yetersizlikler bulunduğunu ifade etmiştir. Memişoğlu'nun (2023) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin "harita, politik, finansal, dijital, çevre, medya ve hukuk okuryazarlığı" becerilerini geliştirmeye yönelik teorik bilgileri sağlama konusunda iyi bir seviyede oldukları, ancak uygulama düzeyine yeterince yer vermediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, okuryazarlık becerilerini geliştirmek için uygulama düzeyinin ve okul dışı gezilerin artırılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Çelik'in (2021) araştırmasında ise sosyal bilgiler öğretim programındaki dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve konum analizi becerileri hakkında yeterli açıklama ve etkinlik örneklerinin bulunmadığı, programın uygulanması

için ayrılan sürenin yetersiz olduğu ve materyal temini konusunda sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretiminde okuryazarlık ve beceri gelişimine yönelik teorik bilginin yeterli olduğunu, ancak uygulama ve materyal desteği açısından eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Avcı ve Geçit (2022), sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ve etkin vatandaşlık faaliyetlerine katılımda eksiklikler yaşadıklarını belirtmiştir. Yavaş, Karadağ ve Kaymakçı (2024) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konulara derslerinde nadiren yer verdiklerini ve bunun sebeplerini öğretmenlerin politik konulara yer vermede çekinceleri, haftalık ders saatinin yetersizliği ve öğretim programındaki eksiklikler olarak açıkladıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık ve etkin vatandaşlık eğitiminde çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmalarda, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal bilgiler dersinde coğrafya eğitiminin kritik bir parçası olarak vurgulanmaktadır (Görmez, 2021). Gönülaçar ve Öztürk'ün (2021) ortaokul öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin harita okuma, konum belirleme ve mekân algılama becerilerinin yeterince gelişmediği, ancak gözlem ve yön bulma becerilerinin nispeten daha iyi olduğu belirtilmiştir. Elbay (2020), Ünlü ve Yıldırım (2017), Akbaş ve Sönmez (2019) ile Uğurlu ve Aladağ (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, mevcut öğretim programlarının mekânsal düşünme becerilerini yeterince desteklemediği ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin coğrafi bilgiyi anlama ve analiz etme, eleştirel düşünme ve pratik uygulamalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) coğrafya eğitimi açısından incelendiğinde öğrencilerin harita okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, konum analizi gibi temel coğrafi becerilerde gelişim sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkinliği artırılarak, bütüncül bir yaklaşımla coğrafya becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin öğretilmesini hedeflemiş olsa da bu amacın gerçekleştirilmesinde zorluklar yaşanmıştır (Aktın & Karaçalı Taze, 2023; Kuru, 2020). Öğrencilerin bu becerilere sahip olma noktasında önemli eksiklikleri olduğu gözlemlenmiştir (Akbaba vd., 2012; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019; Çiviler, 2019). Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'na (2019) göre, tarihsel zaman kavramı soyut olduğundan, kavramın öğretilmesi için gerekli donanım, öğreticinin bilgisi, öğretim programı, yöntem ve tekniklerin yetersizliği çocukların kronoloji bilgisi ve becerisinin yetersiz olmasına neden olmuştur. Ancak, çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin uygun yöntem ve yaklaşımlarla öğretilebileceğine dair birçok araştırma bulunmaktadır (Erdem, 2017; Kekeç, 2018; Şimşek, 2007; Üztemur vd., 2018; Varlıkgörücüsü & Çalışkan, 2020).

Coğrafya öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde eksik olan becerilerin geliştirilmesine yönelik sosyal bilgiler derslerine ilişkin önerileri, sosyal bilgiler dersi öğretim programının düzenlenmesi, aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, genel becerilerin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği şeklindedir. Öğretmenler, bu becerilerin gelişimini desteklemek için, gezi, gözlem, sanatsal faaliyetler ve sosyal etkinlikler gibi aktif katılımı teşvik eden yöntemlerin kullanılmasını, bireyselleştirilmiş öğretim ve erken yaşlardan itibaren bütüncül bir eğitim süreci önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneriler, öğrencilerin beceri eksikliklerinin giderilmesinde daha etkili ve kapsamlı yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. 2024 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024), bu önerilere paralel olarak incelendiğinde dijitalleşme ve teknoloji kullanımına büyük önem verildiği görülmektedir. Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu ile dijital kaynakların ve çevrimiçi öğrenme platformlarının kullanımının yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu gelişmelerin, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıracağı ve beceri odaklı ölçme ve değerlendirme süreçlerine vurgu yapılarak öğretim yöntemlerinin daha aktif ve katılımcı hale getirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak coğrafya disipliniyle ilgili temel becerilerin geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilere daha fazla harita okuma, analiz etme ve yorumlama pratiği kazandırılmalı; bu doğrultuda, coğrafya derslerinde harita tabanlı etkinlikler ve projelerin sayısı artırılmalıdır.
- Öğrencilere tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama konularında daha fazla eğitim verilmelidir. Bu becerilerin kazandırılması için derslerde veri görselleştirme araçları ve pratik çalışmalar kullanılabilir.

- Konum analizi becerisini geliştirmek için Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve diğer dijital araçlar öğrencilere tanıtılmalı ve derslerde aktif olarak kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama ile politik okuryazarlık becerilerini geliştirmek için tarihsel olaylar coğrafi bağlamda ele alınmalı; haritalar ve zaman çizelgeleri kullanılarak analizler yapılmalı, güncel politik olayların coğrafi etkileri incelenmelidir.
- Coğrafya derslerinde öğrencilerin girişimcilik ve kanıt kullanma becerilerini geliştirmek için, proje tabanlı öğrenme yöntemine ağırlık verilip öğrencilerin coğrafi sorunlara yenilikçi çözümler üretmelerini teşvik edecek projeler düzenlenmelidir.
- Doğa gezileri, saha çalışmaları, harita kullanımı ve çevresel analizler gibi uygulamalı etkinlikler düzenlenerek, öğrencilerin gözlem ve çevre okuryazarlığı gibi temel becerileri geliştirilmelidir.
- Ortaokul seviyesinde coğrafya disiplininin sosyal bilgilerden bağımsız bir ders olarak okutulması, daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Alternatif olarak, mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programı gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler yapılarak ders saatleri artırılmalı ve içerikler güncellenmelidir.
- Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için derslerde daha fazla bağlamsal öğrenme fırsatları sunulmalı; bu sayede öğrenciler coğrafi bilgileri ezberlemek yerine anlamlandırabilir ve farklı durumlara uygulayabilirler.

Sonuç olarak sosyal bilgilerde coğrafya öğretimi, öğretim yöntemleri, müfredat içeriği ve öğretmenlerin yeterlilikleri açısından çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için öğretmen eğitimi, alanına özgü öğretim programlarının oluşturulması ya da sosyal bilgiler dersi öğretim programının güncellenmesi ve teknolojinin etkin kullanımı önemlidir. Nitekim 2024 yılında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın güncellenmesi bu yönde atılmış olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Araştırmacılar, 2024 müfredatındaki coğrafya kazanımlarını bilgi ve beceri odaklı analiz ederek, önceki programla tutarlılığını ve yeni eklenen kazanım ve içeriklerin öğretime katkısını ve coğrafya eğitiminde benimsenen yaklaşımı inceleyebilirler.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni (Etik kurul izni gerektirmeyen makaleler için etik beyan üstte yer almaktadır.)

Kurul adı=Sinop Üniversitesi

Karar tarihi= 19/10/2022

Belge sayı numarası= 2022/163-189

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author % 60, İkinci yazar/Second author % 40.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alındıysa, alınan desteğe yönelik bilgilendirme (kurum adı, proje numarası vb.) yapılmalıdır. *(Zorunlu olmayan beyan)*

Yazarların teşekkür etmek istedikleri kişi veya kurumlara ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. *(Zorunlu olmayan beyan)*

REFERENCES

- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257
- Akbaş, Y., & Sönmez, F. (2019). Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 40-58. <https://doi.org/10.32003/iggei.547030>

- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Akkuş, Z., & Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 201-233.
- Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih şeritleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1571-1603. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1351627>
- Avacı, E. K. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 1-23
- Avacı, R. C., & Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 290-313. DOI: 10.34086/rteusbe.1210548
- Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). The effect of orienteering on the sixth-grade students' academic achievement and map literacy. *Ted Eğitim ve Bilim*, 48(213). <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11528>
- Baloğlu Uğurlu, N., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.
- Bebe, H. İ., & Ünlü, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin coğrafya içeriği açısından yeterliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 260-286.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Society of Educational Research*, 9, 235-245.
- Béneker, T., Palings, H., & Krause, U. (2015). Teachers envisioning future geography education at their schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 355-370. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086102>
- Bonnet, A. (2003). Geography as a world discipline: Connecting popular and academic imaginations. *Area*, 35(2), 123-138.
- Cendek, M. (2015). Öğrencileri harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelen, S., Fidan, S., & Hayır Kanat, M. (2019). 2017 programına göre düzenlenmiş ilkököl sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya konularının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 39. <https://doi.org/10.32003/iggei.472146>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765.
- Çelikkaya, T. (2002). İlköğretim 1. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173.
- Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Journal of New Approaches in Education*, 2(1), 33-59.
- Çiviler, M. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3286-3305. <https://doi.org/10.33206/mjss.537718>
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilgi*, 31, 71- 84.
- Demirkaya, H., & Karacan, H. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya görsellerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 54-87. <https://doi.org/10.33206/mjss.474967>
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. Salih Otaran). Başarı Yayınları.
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dinsever, M. B. (2021). Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programları ile Polonya tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Dündar, E., & Ünalı, Ü. (2023). Reflections of in-service training received by teachers on geography teaching process and student achievement. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 349-370. <https://doi.org/10.51460/baebd.1293672>
- Elbay, S. (2020). A foundational perspective for spatial thinking in relation to social studies curriculum and middleschool textbooks in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 10(2), 30-57.
- Erdem, A. R. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 487-528). Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. (2017). 6-7. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin etkinlikler yoluyla kazandırılması (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkim Yayıncılık.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir çalışma. *AJESİ-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3): 425-457.
- Ersoy, F., & Ayaydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi öğelerin yerel ve küresel bağlamda incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 49, 115-132. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1271388>
- Fuller, I., Edmondson, S., France, D., Higgitt, D., & Ratinen, I. (2006). International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 89-101.
- García, A. (2011). Cognitive interviews to test and refine questionnaires. *Public Health Nurs* 28(5), 444-450 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1525-1446.2010.00938.x>.
- Geçit, Y., & Beldağ, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterlik seviyelerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Rize ili örneği). *NWSA-Education Sciences*, 9(4), 3
- Gil, T. (2021). Navigating the national geographic standards in the philippine social studies curriculum. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 6(2), 43-56. <https://doi.org/10.17509/ijposs.v6i2.39824>
- Gönülaçar, H., & Öztürk, M. (2021). Ortaokulda öğrencilere ve öğretmenlerine göre mekânsal düşünme becerileri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 80-97. <https://doi.org/10.32003/igge.799288>
- Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712-733. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029178>
- Gümüş, N., & Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 191-206.
- Güneş, G., & Demirbaş, Ç. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kullanabilme beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2145-2158. <https://doi.org/10.33206/mjss.675955>
- İbret, B. Ü., Karatekin, K., & Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 5-23.
- İbret, B. Ü., & Yılmaz, O. (2022). The adventure of geography in social studies: A study on change. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(4), 451-476. <https://doi.org/10.34056/%20aujef.1162286>
- İlter, İ. (2018). Günümüz sınıflarında sosyal bilgilerin öğretimi: öğretmenlerin yöntemleri ve pedagojik uygulamaları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.30831/akueg.338520>
- Jager, J., Putnick, D., & Bornstein, M. (2017). Ii. more than just convenient: the scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(2), 13-30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>
- Kahriman, M. (2008). 6. sınıf sosyal bilgiler programının coğrafya içerikli ünitelerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Konya ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, H., & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.

- Kayaalp, F. (2023). A systematic analysis of technology-based postgraduate theses in social studies teaching. *Journal of Higher Education and Science*, 13(2), 127-147. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1267102>
- Kekeç, M. (2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C.O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313-332.
- Kızılcıoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.
- Kot, M., & Özcan, E. (2019). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin akademisyenler ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 208-225
- Koyuncu, E., & Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200. <https://doi.org/10.17755/esosder.424014>
- Kuru, G. (2020). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2410-2423. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702220>
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses, *Journal of Geography*, 111(6), 236-244.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lai, K. C. (1999). Freedom to Learn: A Study of the Experiences of Secondary School Teachers and Students in a Geography Field Trip, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(3), 239-255.
- MEB (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Meydan, A. (2018). Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 80-95). (5. Baskı). Pegem.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- Neubauer, B., Witkop, C., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90-97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Öksüz, Y., & Demir, E. (2018). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 1-24. <https://doi.org/10.16986/huje.2018040550>
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (43-45) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (3. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özünel, S. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özünel, S. (2016). Sosyal bilgilerdeki coğrafya konularının kavratılmasına yönelik uygulamalar, sorun ve öneriler: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 592-618
- Pehlivan, A., & Yeşiltaş, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde çevrimiçi haritaların kullanımının akademik başarıya etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 1621-1621. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8601>
- Rakuasa, H. (2023). Role of geography education in raising environmental awareness: a literature review. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 2(01), 1-7. <https://doi.org/10.59653/jemls.v2i01.293>
- Sarı, M., Arıkan, S., & Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-timss 2015. *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1) 246-265. <https://doi.org/10.21031/epod.303689>

- Sarier, Y. (2016). Türkiye de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 609-627. <https://doi.org/10.16986/huje.2016015868>
- Scholtz, S. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: a review of convenience sampling in psychological research in africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 47. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1837>
- Sever, R., & Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri / Diyarbakır merkez Dicle örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Sezer, A., Üztemur, S., & Sağlam, M. (2021). Geography in social studies education: a phenomenological research based on teacher's opinions. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 124-144. <https://doi.org/10.32003/igge.872886>
- Sömen, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 431-447. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.803302>
- Sözcü, U., Oğuz, S., & Aydınöz, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 155-178.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Speak, A., Escobedo, F., Russo, A., & Zerbe, S. (2018). Comparing convenience and probability sampling for urban ecology applications. *Journal of Applied Ecology*, 55(5), 2332-2342. <https://doi.org/10.1111/1365-2664.13167>
- Şahin, V., & Ince, Z. (2020). Geography education in 2018 primary school instruction schedule. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.32003/igge.622193>
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615.
- Taşıyıldız, Y., & Çiğci, T. (2020). Geography education in social studies courses: evaluation of teacher views. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 2456-2485.
- Thornton, S. (2001). Chapter vii: legitimacy in the social studies curriculum. *Teachers College Record*, 103(7), 185-204. <https://doi.org/10.1177/016146810110300707>
- Tomčíková, I. (2020). Implementation of inquiry-based education in geography teaching – findings about teachers' attitudes. *Review of International Geographical Education Online*. <https://doi.org/10.33403/rigeo.791713>
- Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 331-369.
- Turgut, T., & Kaymakçı, S. (2022). Opinions of social studies teachers on information literacy. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 1000-1025. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1093563>
- Türel, A., & Demirkaya, H. (2020). Google earth'ün sosyal bilgiler dersinde başarı ve tutumlara etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 195-207. <https://doi.org/10.20860/ijoses.799790>
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T., (2004), İlköğretim 1. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı, *Doğu Dergisi*, 11, 151-165.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Varlıkgörücü, N., & Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 194-209
- Widener, J., Gliedt, T., & Tziganuk, A. (2016). Assessing sustainability teaching and learning in geography education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 698-718. <https://doi.org/10.1108/ijsh-03-2015-0050>

- Yavaş, M., Karadağ, Y., & Kaymakçı, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimi: öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 114-146. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337186>
- Yılmaz, K. (2010). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297-332.