

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 5 SAYI 1

e-ISSN: 2667-4122



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmalarını yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

UBED 2018 yılında 2 sayı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 2021 yılı itibariyle 3 sayı olarak yayımlanmaya devam etmektedir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Baş-Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

Yardımcı Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye

Danışma Kurulu Üyeleri:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)
Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

*Danışma kurulu alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

DİZİNLEME

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

İÇİNDEKİLER

Nilüfer YİĞİT, Elif MERCAN UZUN	
Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	1-15
Büşra Nur ÇAKAN AKKAŞ, Esra KABATAŞ MEMİŞ	
Sınıf Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi	16-33
Yasemin Selvi ŞENYURT, Çavuş ŞAHİN	
Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	34-49
Hasan KÜTÜK, Turgay ŞİRİN	
Üniversite Öğrencilerinde Kişilik Özellikleri ile Presenteeism Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	51-69

International Journal of Science and Education

VOLUME 5 ISSUE 1

e-ISSN: 2667-4122



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education (IJSE) aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

In 2018, IJSE started its publication as a biannual, and continues as a quarterly from 2021. IJSE is a peer-reviewed online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

Assistant Editors:

Dr. Lecturer Emine AKKAŞ BAYSAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
Türkiye

Res. Asst. Saadet ZÜMBÜL
Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and
Psychological Counseling, Turkey

Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR
Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Turkey

* Advisory Board Members:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Behçet ORAL (Turkey, Dicle University)

Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)
Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

* The advisory board members were written in alphabetical order.

ABSTRACTING AND INDEXING

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

CONTENTS

Nilüfer YİĞİT, Elif MERCAN UZUN Teachers' Opinions on Digital Gaming Habits in Early Childhood Children	1-15
Büşra Nur ÇAKAN AKKAŞ, Esra KABATAŞ MEMİŞ Examination of Primary School Teachers' Thoughts on the Nature of Science	16-33
Yasemin Selvi ŞENYURT, Çavuş ŞAHİN Opinions of Classroom Teachers on the Use of Web 2.0 Tools in the Distance Education Process in the Covid-19 Epidemic	34-49
Hasan KÜTÜK, Turgay ŞİRİN Examining the Relationship Between Personality Types and Presenteeism Behaviors in University Students	50-68

EDİTÖRDEN...



Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 3 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken en önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli husular şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Beşinci cilt birinci sayımızda, çalışmaları ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 5 SAYI 1

e-ISSN: 2667-4122



İÇİNDEKİLER

Nilüfer YİĞİT, Elif MERCAN UZUN	
Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	1-15
Büşra Nur ÇAKAN AKKAŞ, Esra KABATAŞ MEMİŞ	
Sınıf Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi	16-33
Yasemin Selvi ŞENYURT, Çavuş ŞAHİN	
Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	34-49
Hasan KÜTÜK, Turgay ŞİRİN	
Üniversite Öğrencilerinde Kişilik Özellikleri ile Presenteeism Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	50-68



Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Nilüfer YİĞİT^{1**}, Elif MERCAN UZUN²

Öz

Günümüzde çocuklar artık oyun oynamayı ekran karşısında dijital oyun oynayarak vakit geçirmek olarak algılamaktadır. Dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri okul hayatlarına yansımaktadır. Araştırmada erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Karadeniz bölgesinde bulunan büyükşehirlerden birinde görev yapan okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak toplamda 15 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veri toplamak için demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı sınıflarındaki çocukların dijital oyun oynadıklarını ve dijital oyunların sınıf içerisinde çocukların davranışlarına yansıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ebeveynlerin dijital oyunlar konusunda gerekli sorumlulukları almadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yanı sıra öğretmenlerin dijital oyunlar konusunda güncel bilgileri takip etmeleri onların sorumlulukları haline gelmiş durumdadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, erken çocukluk, öğretmen görüşleri

Teachers' Opinions on Digital Gaming Habits in Early Childhood Children

Abstract

Today, children perceive playing games as spending time by playing digital games in front of the screen. The effects of digital games on children are reflected on their school life. In the research, it is aimed to reveal the teachers' opinions regarding the digital gaming habits of early childhood children. The research was conducted during 2020-2021 academic year with pre-school and first grade teachers working in one of the metropolitan cities in the Black Sea region. In the study, a total of 15 teachers were interviewed by using the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. Demographic information form and semi-structured interview form were used to gather data. According to research results, all of the teachers stated that the children in their classrooms were playing digital games and that digital games were reflected on children's behavior in the classroom. Furthermore, teachers stated that parents do not take the essential responsibilities about digital games. Besides parents, it has become their responsibility for teachers to follow up-to-date developments of digital games.

Key Words: Digital games, early childhood, teachers opinion

*II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (İzmir), 28-29 Mayıs tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^{1**}**Corresponding Author:** Bilim Uzmanı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, nilali-yigit@hotmail.de, ORCID: 0000-0002-9370-970X

²Dr. Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, elfmercan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9069-1375

Giriş

Erken çocukluk dönemi doğumdan başlayarak temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan dönem olarak nitelendirilmektedir. Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olma özelliğini taşımakla beraber çocuk için kritik dönem diye adlandırdığımız dönem olma özelliğini taşımaktadır. Çocuklar bu dönemde gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenmelere karşı daha duyarlıdır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin çocuğun ileriki yaşantısı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu dönem çocukların öğrenmesi için temel oluşturan en önemli uğraşı oyundur. Oyun aracılığı ile çocuk eğlenceli vakit geçirirken aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak birçok öğrenme faaliyetleri gerçekleşmektedir (Burgaz Uskan ve Bozkuş, 2019). Günümüzde çocukların oyun algısının teknolojik gelişmelere paralel olarak değişikliğe uğradığı söylenebilir. Geçmişte çocuklar sokaklarda akranları ile oyun oynarken günümüzde Z-kuşağı diye adlandırdığımız çocuklar için teknolojik aletler oyun araçları haline gelmiştir. Dolayısıyla dijital oyunlar çocukların hayatlarında vazgeçilmez bir hal almış durumdadır (Bird ve Edwars, 2015; Korkusuz ve Karamete, 2013).

Dijital oyunlar genel tanımıyla konsol oyunları, bilgisayar oyunları ve mobil aletler aracılığı ile oynanan oyunlar olarak farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli teknolojik aletler ile oynanabilen dijital oyunlar çevrimiçi veya çevrimdışı olarak oynanmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012). Özellikle taşınabilir teknolojilerin yaygınlaşması ile beraber dijital oyunların cep telefonu ve tablet gibi araçlar ile oynandığı görülmektedir (Toran ve diğerleri, 2016). Işıkoğlu Erdoğan (2019), internet sitelerini ve elektronik oyuncakları da dijital oyun olarak ele almaktadır. Çocukların oyun algılarının teknolojik gelişmeler ile değişim göstermesi ile beraber dijital oyunların geleneksel oyunlara alternatif olmak yerine geleneksel oyunların yerini alan kendine özgü bir tür oyun olarak görülmektedir (Mustola, Koivula, Turja ve Laakso, 2018). Dijital ortamda oynanan oyun türlerinin gruplandırılması konusunda araştırmacılar tarafından belirlenmiş ortak bir gruplandırma bulunmamaktadır (Irmak ve Erdoğan, 2016). Erken çocukluk dönemi çocukların en fazla spor/araba yarışı, eğitsel oyunlar, giydirme/makyaj/evcilik, savaş/dövüş, yapı/ınşa, aksiyon/macera ve zekâ/kelime türündeki oyunları oynadıkları ve bu dönem çocukların %81,52 gibi büyük bir çoğunluğunun dijital oyunlar karşısında vakit geçirdikleri bilinmektedir (Yiğit, 2019).

Özellikle erken çocukluk dönemi gibi kritik dönem olarak adlandırılan bir dönemde dijital oyunların çocuklar üzerinde göz ardı edilmeyecek olumlu ve olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Dijital oyunların çocuk üzerinde el göz koordinasyonunu geliştirme, dikkati yoğunlaştırma ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Kim ve Smith, 2017; Lin ve Hou, 2016). Bunun yanı sıra çocukların yaşlarına uygun yaratıcı oyunlar seçildiği takdirde bu oyunlar aracılığı ile çocukların yaratıcılığını geliştirmeye katkı sağlanabileceği bilinmektedir (Arslan ve diğerleri, 2014).

Spencer (2013) yaptığı bir araştırmada "Know Number Free" matematik uygulamasının geleneksel eğitime göre çocukların performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığını ve çocukların motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Moyer ve diğerleri (2015) erken çocukluk dönemindeki çocuklarla sanal manipülatif matematik iPad kullanımının öğrenme performansları ve verimliliği üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında çocukların öğrenme becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini gözlemlemişlerdir. Farklı çalışmalarda kullanılan dijital öykülerin çocukların hikâye anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Salmon, 2014; Zucker, Moody ve McKenna, 2009). Tacas ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada teknolojik hikâye kitaplarının küçük çocukların okuryazarlık gelişimleri üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında dijital oyunların olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmaların yanı sıra çeşitli olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Dijital oyunlar karşısında çok uzun süre vakit geçiren çocuklarda duruş bozuklukları (Mustafaoğlu ve diğerleri, 2018), görme bozuklukları (Akçay ve Özcebe, 2012) gibi sağlık sorunlarının ortaya çıkabileceği bilinmektedir. Dijital oyunların sağlık sorunlarının yanı sıra, oynanan oyunların süresine ve türüne bağlı olarak çocuklarda çeşitli davranış bozukluklarına yol açtığı belirlenmiştir (Akçay ve Özcebe, 2012; Aydoğdu Karaaslan, 2015; Hastings ve diğerleri, 2009).

Dijital oyun konusunda özellikle erken çocukluk dönemi çocukları için ebeveyn kontrolü çok önemli bir yer tutmaktadır. Kontrolsüz bir şekilde oynanan dijital oyunların çocukların hayatında olumsuz etkiler yaratması kaçınılmaz bir durumdur. Dijital oyunları çocuklar için onlara katkı sağlayacak bir duruma getirmek ancak oyun süresi, türleri, içeriği gibi konularda ebeveynlerin bilgi sahibi olması ve çocuklarının dijital oyun oynamalarını denetlemeleri gibi konularda hassas davrandıkları takdirde mümkün olacaktır (Akçay ve Özcebe, 2012; Budak, 2017; Hazar, Hazar ve Altun, 2016; Toran ve diğerleri, 2016). Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında ebeveynlerin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir (Budak, 2017; Kaşıkçı ve diğerleri, 2014; Kırık, 2014; Yiğit, 2019). Bu noktada öğretmenlere aileleri dijital oyunlar hakkında bilgilendirme konusunda önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler çocukların hayatlarında ailelerinden sonra önemli bir yere sahiptir. Okula giden çocuklar ev dışındaki zamanlarının büyük bir kısmını okulda öğretmenleri ile geçirmektedirler. Dolayısıyla öğretmenler sınıf içerisinde çocukların davranışlarını gözlemlene fırsatı bulmaktadır.

Dijital oyunların etkilerinin çocukların davranışlarına dolayısı ile de okul hayatlarına yansıdığı düşünülmektedir. Günümüzde birçok öğretmen çocukların okulda dikkatini konu üzerinde yoğunlaştırmada zorlandığını, çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu, şiddete başvurdukları, argo kelimeler kullandıklarından söz etmekte ve bu gibi olumsuz durumlarla baş etmeye çalışmaktadırlar (Alp ve Levent, 2020). Dijital oyunların etkilerini zaman zaman öğretmenler sınıf içerisinde ebeveynlerden önce fark edebilmektedir. Bu noktada öğretmenlere gerek ebeveynleri yönlendirme gerekse çocuğu yönlendirme açısından önemli sorumluluklar düşmektedir. Günümüzde öğretmenlerin dijital oyun konusunda bilgi sahibi olmaları kaçınılmaz bir hal almış durumdadır. Öğretmenlerin ancak kendi bilgileri doğrultusunda doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etki edebileceği düşünülmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital oyun hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir (Budak, 2017). Bu çalışma erken çocukluk dönemi çocukları konu olarak aldığından okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerin dijital oyun hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler dijital oyun kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenler dijital oyunların sınıf içerisine yansımalarını nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenler dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın sınırlılıkları başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarının sınıf içerisine yansımaları ve çocuklar üzerindeki etkisi hakkında öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışma fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomolojik çalışmalar günlük yaşam içerisinde farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.

Fenomenolojik çalışmalar sayesinde araştırmacı var olan olgu hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olma fırsatı bulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Patton'a göre (2014) fenomenolojik çalışmalarda bireylerin deneyimlerine ve bunları nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır. Bu çalışmada ele alınan fenomen çocukların oynadıkları dijital oyunların sınıf içerisine yansımaları ve çocuklar üzerindeki etkileridir.

Çalışma Grubu

Çalışmada erken çocukluk dönemi çocukların oynadıkları dijital oyunların sınıf içerisine yansımalarına ve çocuklara etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarma hedeflendiği için, çalışma okul öncesi ve ilkökul eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Karadeniz Bölgesinden bulunan büyükşehirlerden birinde görev yapan okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türü, branşı gibi değişkenler açısından farklılık göstermeleri dikkate alınarak yaşadıkları deneyimler açısından benzerliklerin ya da farklılıkların olup olmadığını belirlemek için bu örnekleme yöntemi uygun görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitliliği sağlayacak ve fenomenolojik çalışmaya uygun olacak şekilde 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere gizliliği sağlamak amacıyla birer kod isim verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	3
Yaş	25-35 Yaş	10
	36-45 Yaş	1
	46-55 Yaş	4
Öğrenim Durumu	Ön lisans	1
	Lisans	11
	Yüksek Lisans	2
	Doktora	1
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	8
	11-20 Yıl	2
	20 Yıl ve üstü	5
Okul Türü	Okul Öncesi Öğretmeni	8
	Sınıf Öğretmeni	7
Elektronik Cihazlar karşısında Geçirilen Süre	0-2 Saat	2
	2-4 Saat	3
	4 Saat ve üstü	10
Dijital Oyun Oynama Durumu	Evet	5
	Hayır	10
	Toplam	15

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için fenomenolojik çalışmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Görüşmeler, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan katılımcıların dijital oyunların sınıflarındaki öğrencilere etkisi ve sınıflarına yansımalarına ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeye imkân sağladığı için çalışmada görüşme tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Verilerin toplanması için araştırmacıya esneklik sağladığı, görüşmenin gidişatına göre ek soru eklemeye olanak verdiği ve cevap alınan soruları tekrar sormanın önüne geçtiği için çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan taraması yapılmıştır. Taramadan hareketle açık uçlu şekilde sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form alanda uzman olan iki akademisyene ve iki öğretmene gönderilmiş ve onlardan gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgileri alabilmek için yaşları, öğrenim durumları, hizmet süreleri gibi demografik sorular sorulmuştur. Öğretmenlere “Sizce dijital oyun nedir?, Hangi tür oyunlar sizce dijital oyundur?, Sınıfınızdaki çocukların dijital oyun oynadıklarını nasıl anlıyorsunuz?, Sizce çocuklar oynadıkları dijital oyunlardan nasıl etkilenmektedir?” gibi sorular sorularak öğretmenlerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Pandemi sürecinden dolayı görüşmeler öğretmenler aranarak telefon aracılığı ile yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilen görüşme öğretmenlerden izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere görüşme esnasında sorulacak soruları rahatlıkla cevaplamaları için gizlilik ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere verilen cevapların ortaya çıkacak olan sonuçların tümünün gizli kalacağı belirtilmiştir. Bütün görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıt cihazı dinlenerek görüşmeler bilgisayar üzerinde tek tek Word dosyası şeklinde raporlaştırılmıştır.

Daha sonra Word dosyası üzerinde görüşmeler okunarak kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkarak anahtar kelimeler belirlenmiş ve başlıklar oluşturulmuştur. Belirlenen başlıkların altına uygun anahtar kelimeler ve söylenme sıklıkları not alınmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi yöntemindeki esas amaç araştırma kapsamında toplanmış olan verileri açıklamayı sağlayan kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Birbirine benzeyen veriler başlıklara uygun kodlar altında toplanmıştır. Başlıklara uygun oluşturulan kodlar ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Çalışmada araştırmacı çeşitlemesi kullanılmış ve elde edilen veriler çalışmanın yazarları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler benzerliklerine göre incelenmiş ve çalışmaya son hali verilmiştir.

Geçerli ve Güvenirlik

Her araştırmanın başından sonuna kadar her aşamasında araştırmacılar çeşitli kaygılar hissederler ve bu kaygılar araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği ile ilgilidir (Merriam, 2015). Bu kaygıların üstesinden gelmek için çeşitli geçerlik ve güvenirlilik sağlama yollarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık ve dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına çalışılan durumla etkileşim süresi uzatılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra araştırmacılar katılımcılarla yeniden iletişim kurmuştur. Bu süreçte katılımcılara daha önce belirttikleri görüşlerine eklemek ya da çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu durum araştırmacıların katılımcı teyidi aldıklarını göstermektedir. Araştırmada yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcı çeşitlemesi yapılarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gerek görüşme sorularının

hazırlanmasında gerekse verilerin analizinde alanda uzmanlarından görüş alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak amacıyla araştırılan durumun daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca tutarlılığı sağlamak adına görüşme sonrası elde edilen bilgilerin bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasının da aktarılabirliği desteklediği söylenebilir. Araştırmada iç güvenirligi sağlamak amacıyla araştırmanın her aşamasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Gerek verilerin analizi sırasında belirlenen temaların kendi içinde ve kendi aralarında anlam bütünlüğü oluşturmasına gerekse de araştırma sonuçlarının ele alınışında tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma;
- Karadeniz bölgesi,
- Okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğretmenleri,
- Dijital oyun oynayan çocuklar ile sınırlıdır.

İşlem

Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Enstitüsü, Yayın Etiği Kurulundan 29.01.2021 Tarihli, 2021/15 karar numaralı belgede “olumlu” karar belgesi alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen veriler öğretmenlerin dijital oyun algısı, dijital oyunların sınıf içerisine yansımaları ve dijital oyunların çocuk üzerindeki etkileri temaları çerçevesinde ele alınmakta ve katılımcı görüşleri verilerek açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin Dijital Oyun Algısı

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunları farklı şekillerde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin çoğu dijital oyunları “teknolojik araç gereçlerle oynanan oyunlar” olarak tanımlarken, bir kısmı dijital oyunları “internet oyunları” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler dijital oyunlar hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dijital oyun bilgisayar gibi elektronik cihazlardan oynanan oyunlardır” (K4).

“Bilgisayar, telefon, tablet gibi elektronik cihazlar yüklediğimiz oyunlar” (K5).

“Çocukların ya da yetişkinlerin internette kolayca ulaşabilecekleri oyun çeşitleri. KAHOT bile bir dijital oyun” (K8).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri dijital oyunları “eğlenceli vakit geçirmek için oynanan oyunlar” olarak tanımlarken, bir diğeri “zaman kaybı” olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlerden birisi dijital oyunların zaman kaybına neden olmasının yanı sıra “bağımlılık yapan oyunlar” olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bunların aksine katılımcılardan birisi ise dijital oyunları “gerçek dünyanın canlandırılması” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Eğlenceli vakit geçirmek için hazırlanmış programlardır.” (K2)

“Benim için zaman kaybı. Zaman kaybı olarak görüyorum.” (K7)

“İnsanların bütün vaktini çalan, bağımlılık yapan bir şey.” (K10)

“Gerçek dünyanın ekran karşısında yeniden canlandırılması.” (K15)

Araştırmaya katılan öğretmenler genellikle dijital oyunların ebeveynlerin çocuklarını oyalamak için kullandıkları oyunlar olduğundan bahsetmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler ebeveynlerin dijital oyunların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını düşündüklerini ve çocuklarını bu nedenle kontrolsüz bıraktıklarına değinmişlerdir. Bu konuda öğretmenler:

“Ebeveynler çocukların kendilerini rahat bırakmaları için, kendilerine vakit ayırmak için çocuklara dijital oyun oynatıyorlar.” (K2)

“Çocuklar bir şekilde zaman geçirsün veya istediği olsun diye dijital oyuna maruz bırakılıyorlar.” (K3)

“Velilerin çocuğunun ne oynadıklarından bile haberi olmadığını düşünüyorum. İçeriğini hiç bilmiyorlar. Çocuklar artık telefona hakimler. Çocuklar kendileri uygulamaları ücretli uygulamaları indiriyor ve velilerin bundan haberi olmuyor ancak faturaya yansıdığı zaman haberdar oluyorlar.” (K7)

“Ebeveynler oyun içerikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını çocuklara neler kattığı konusunda bilgi sahibi olduklarını düşünmüyorum.” (K10)

Dijital Oyunların Sınıf İçerisine Yansımaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sınıflarındaki çocukların dijital oyunları oynadıklarını bunu çocukların konuşmalarından ve sınıf içerisinde yansıyan davranışlarından anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu çocukların dijital oyunlar hakkında kendi aralarında konuştuklarına şahit olduklarını şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Bunu aralarındaki konuşmalardan anlıyorum. Mesela savaş oyunlarından, silahlardan, tüfeklerden bahis ediyorlar.” (K3)

“Çocuklar oynadıkları oyunları birbirlerine tavsiye ediyorlar ve bu çocuklarda merak uyandırıyor ve daha fazla dijital oyun oynuyorlar. Mesela öğrencilerim “Kızgın Öğretmen” diye bir oyun bahis ettiler. Öğretmenin sürekli kızdığı, öğretmene korkunç şakalar yaptığı bir oyun olduğundan bahis ettiler.” (K8)

“Konuşmalarından duyuyorum oynadıklarını. Bazı oyun isimlerinden bahis ediyorlar.” (K12)

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı dijital oyunların sınıf içerisine yansımalarının genellikle çocukların oyunlarda gördüklerini “taklit” etmeleri şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların dijital oyunlarda gördükleri “saldırgan davranışlar” sergileyerek sınıf içerisinde taklit ettiklerini şu sözleri ile belirtmişlerdir:

“Bir öğrencim kendini oyundaki karakter zannediyordu ve öyle davranıyordu” (K3).

“İzledikleri şiddet içerikli oyunlarda, filmlerde gördükleri hareketleri taklit ediyorlar. Mesela boğaza bıçak dayama, ateş etme gibi. Çocuklar zarar verici şekilde oyun oynuyorlar”(K6)

“Bazı çocuklar vurmalı oyunları, şiddet içerikli oyunları taklit ediyorlar. Asker gibi saklanmaya çalışıyorlar, kâğıtlardan silah yapıyorlar.” (K9)

“Dijital oyunları çok oynayanlar daha yaramaz, daha çok arkadaşlarına zarar veren tiplerdeki öğrenciler. Erkekler daha çok yansıtıyor, şiddet içerikli oyunları.” (K13)

“Olumsuz içerikli oyunlar şiddet eğilimlerini artırıyor. Tahammül, sabır sürelerini etkiliyor. Daha tahammülsüz ve sabırsız oluyorlar.” (K15)

Dijital Oyunların Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Dijital oyunlar çocukları farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri kişi hariç tamamı dijital oyunların çeşitli değişkenlere bağlı olarak çocuklar üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler dijital oyunların çocuklar üzerine olumlu etki etmesinin “ebeveyn kontrolüne” bağlı olduğu düşündesindeler. Öğretmenler bu noktada en çok “süre ve içerik” konusunda dikkatli davranılması gerektiğini şu sözleri ile dile getirmişlerdir:

“Eğer gözetim altında oynuyorsa oyun olumlu etkiliyor. Gözetim altında oynatılmayan oyunlar olumsuz etkiliyor. Gözetim demek süre ve içeriğin gözetim altında tutulmasına.” (K5)

“Eğer oyunlar yetişkin yönetiminde süre kısıtlaması olarak oynatılırsa bilişsel olarak olumlu etkilemekte.” (K8)

“Olumlu etkileyen yönleri de var, olumsuz etkileyen yönleri de var. Oynadıkları oyuna göre değişiyor.” (K11)

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunların çocuklar üzerine olumsuz etkilerinin “aktif katılımın olmaması”, “sosyalleşmede güçlük” ve “günlük yaşantıdan soyutlanma” şeklinde kendini

gösterdiğini belirtmektedirler. Öğretmenler dijital oyunların çocuklar üzerinde olumsuz yönde etki ettiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Tamamen olumsuz etkilendiklerini düşünüyorum. Eğer çocukların gelişim alanlarına katkı sağlanacaksa bunun etkinlikler aracılığı ile yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Dokunma ve hissetme dijital oyunlarda mümkün olmadığı için onların gelişimlerini olumsuz etkiliyor... Dijital oyun oynayan çocuklar daha asosyal. Dijital oyun oynayan çocuklar arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanıyorlar. İletişim kurdukları zamanda dijital oyun hakkında sohbet edebiliyorlarsa iletişime geçiyorlar.” (K1)

“Sosyalleşme anlamında yetersiz kalıyorlar. Dışarıda oynanabilecek çok fazla oyun bilmiyorlar. Parka gittiklerinde ne ile oynayabileceklerini nasıl oyun kurabileceklerinin farkında olmuyorlar. Hazır kurulu oyun oynamaya alışmışlar. Geleneksel oyun bilmiyorlar.” (K4)

“Çocuklar günlük yaşamdan soyutlanmaya başlıyorlar.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları çocuklar üzerindeki sosyal ve duygusal etkisinin yanı sıra çocukların sağlıklı gelişimlerini etkilediğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler dijital oyunların çocuklarda “sağlık sorunlarına” yol açabileceğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çocuklar dijital oyun oynadıkları için geç yattıklarını söylüyorlar.” (K 6)

“Çocuklar çok fazla oyun oynadığı zamanda dezavantajları olduğunu düşünüyorum. Bağımlılık yaptığını düşünüyorum. Puan kazanmak için oyunlar onlarda saplantı haline geliyor.” (K12)

“Çocukların algılamalarını, göz sağlığını olumsuz etkiliyor.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunların çocukların “gelişimlerini ve akademik becerilerini” olumsuz şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bu konuda öğretmenler sanal dünyanın çocuklara her şeyi hazır sunmasını ve zaman zaman da yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşmaları üzerinde şu şekilde durmaktadırlar:

“İnternet ortamında yazı yok, tıklıyorlar her şey önlerine geliyor. Bu sebepten sınıf içerisinde yazı yazmakta zorluk çekiyorlar ve sabırsızlar.” (K9)

“Olumsuz olarak ta etkilemekte. Konuşma bozukluklarına, argo kelimler kullanabiliyorlar.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu etkilerinden de bahsetmektedirler. Öğretmenler dijital oyunların çocukların “farklı duyu organlarına hitap ettiğini” ve onların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını öğretmenler şu şekilde açıklamışlardır:

“Aslında teknoloji doğru kullanırsak çok daha faydalı olabiliyor. Dijital oyunlar hem göze hem kulağa hitap ettiği için etkili oluyor.” (K7)

“El göz koordinasyonunu geliştiriyor. Çünkü tuşlara basıyorlar veya joysticki direksiyon gibi kullanıyorlar.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunların çocukların farklı gelişim alanlarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Dijital oyunların çocukların matematik becerisi, yabancı dil gelişimi, dil pratiği ve kavram gelişimi ve analitik düşünme gibi akademik başarıları üzerinde etkili olmasının yanı sıra çocukların dikkat gerektiren becerilerini de olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sırayı takip etme ve zamanı doğru kullanma becerilerini olumlu yönde etkilediğini şu şekilde belirtmektedirler.

“Eğer olumlu yönde eğitici bir oyun oynuyorsa, özellikle İngilizcede kelime haznesi gelişiyor. Dil pratiği sağlanıyor, matematik becerileri olumlu yönde gelişiyor.” (K10)

“Veli oyunların kontrolünü sağlarsa oyunların çocuklara kazandırdığı olumlu yönleri var. Mesela belli bir vakti kullanabilme, sırayı takip edebilme.” (K2)

“Sınıf içerisinde sorunları, problemleri çözme noktasında onları destekliyor. Yeni bir problem ile karşılaştıklarında sınıf içerisinde daha analitik düşünebiliyorlar.” (K15)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri dijital oyunların çocukların “hayal güçlerini geliştirdiğini” belirtirken bir diğeri ise dijital “oyunların çocukları geleceğe hazırladığını” belirtmiştir. Bu konuda katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Görsel olarak resim anlamında düşünürsek çok farklı şeyler yapabiliyorlar. O anlamda olumlu katkısı oluyor. Farklı olumlu şeylerden yararlanırlarsa hayal güçlerini geliştirdiğini düşünüyorum.” (K4)
“Gelecekte her şey teknoloji ile gerçekleşecek. Bu yönden bakıldığında dijital oyun onlara olumlu yansımakta.” (K6)

Dijital oyunların çocukların “dikkat süreleri üzerindeki etkisi” noktasında öğretmenler birbirlerinden farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları dijital oyunların çocukların dikkat sürelerini artırdığını belirtirken bazıları ise dikkat sürelerini olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

“Eğitici amaçla kullandıkları oyunlar, dikkatlerini arttırıcı oyunlar onları olumlu yönde etkiler. Dikkat sürelerini arttırabilir.” (K15)
“Dikkat süreleri çok azalıyor. Çünkü oyunlarda her şey hazır olarak karşılarına geliyor.” (K14)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle çocukların oynadıkları dijital oyunların sınıfa yansması ve çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu noktada öncelikli olarak öğretmenlerin dijital oyunları nasıl tanımladıkları ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dijital oyunları teknolojik araç gereçlerle oynanan oyunlar olarak tanımladığı saptanmıştır. Dijital oyun ile ilgili yapılan tanımlara baktığımızda en genel anlamda teknolojik araçlar ile oynanan oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop ve Scott, 2016). En bilindik anlamıyla dijital oyun teknolojik aletler aracılığı ile oynanan video ve bilgisayar oyunları olarak tanımlansa da bazı araştırmacıların internet sitelerini, elektronik oyuncakları da dijital oyun olarak ele almaktadır (Işıkoglu Erdoğan, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenler ebeveynlerin dijital oyunların içerikleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji çağı içerisinde yetişen çocukları günümüzde dijital oyun oynamaktan alı koymak neredeyse mümkün olmamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin dijital oyunlar hakkında bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Nitekim ebeveynlerin dijital oyunlar hakkında bilgi sahibi olmaları durumunda dijital oyunların çocuklara kattığı olumsuz yönlerinin olduğu bilinmektedir. Burada dijital oyunların çocukların yaşlarına uygunluğu, içerikleri ve süresi gibi noktalar önem taşımaktadır (Arslan ve diğerleri, 2014; Bozkurt, 2014). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler ebeveynlerin dijital oyunları çocukların oyalamak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada ebeveynlerin dijital oyunlara yükledikleri anlamların çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etki ettiği söylenebilir (Özsoy ve Atılgan, 2018). Yapılan araştırmalara baktığımızda dijital oyunların bazı ebeveynler tarafında çocuğu oyalama aracı olarak görülürken, bazıların ise çocuklarına vakit ayırma konusunda sıkıntı çektikleri için çocuklarına dijital oyunları sundukları görülmektedir (American Academy of Pediatrics, 2011; Toran ve diğerleri, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenler dijital oyunların sınıf içerisine yansımalarının olumsuz yönde olduğundan bahis etmişlerdir. Öğretmenler bu noktada çocukların oyunlarda gördüklerini taklit ettiklerinden ve çocukların sınıf içerisinde saldırgan davranışlar sergilediklerinden bahis

ettikleri görülmektedir. Öğretmenler dijital oyunların çocukların konuşmalarına da olumsuz yönde yansıdığından (argo kelimeler kullanma) bahis etmişlerdir. Alp ve Levent (2020) yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin bu gözlemlerinden yola çıkarak çocukların şiddet içerikli oyunlar oynadığını söyleyebiliriz. Çocuklar tarafından en çok tercih edilen oyun türlerine bakıldığında şiddet içerikli oyunların tercih edildiğini görmek mümkündür (Aydoğdu Karaaslan, 2015).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde yapılan etkinliklere çocukların ilgilerinin az olduğu ve geleneksel oyun kurmada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Çocukların oyun algılarının teknolojik gelişmeler ile değişim göstermesi ile beraber dijital oyunların geleneksel oyunlara alternatif olmak yerine geleneksel oyunların yerini alan kendine özgü bir tür oyun olarak görülmektedir (Mustola ve diğerleri, 2018). Bu sebepten alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle erken çocukluk döneminde dijital oyunların çocuklara oynatılması konusunda fikir ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Çocukların dijital oyun oynamasını desteklemeyen araştırmacıların olduğu gibi dijital oyunların çocuklara olumlu yönde katkı sağlayacağını destekleyen araştırmacıların bulunduğu dikkat çekmektedir. Çocukların dijital oyun oynamasını desteklemeyen araştırmacıların bu oyunların çocukları hayali oyun ve fiziksel oyun gibi geleneksel oyunlardan uzaklaştırdığını ve dijital oyun oynayan çocuklara bu oyunların ilgi çekici gelmeyeceği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir (Marsh ve Bishop, 2014).

Ayrıca dijital oyunların çocuklara oyun olarak verilmesini doğru bulmayan araştırmacılar çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilendiğinden bahsetmektedirler. Çocukların ekranı izlemekten kaynaklı göz sağlıklarının etkilendiğinden, obezite gibi sağlık sorunlarına yol açtığı konularına değinmişlerdir. Bunların yanı sıra uygun olamayan içeriklerin çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca dijital oyunların çocuklarda bağımlılık riskinin arttığı üzerinde durulmuştur (Agger ve Shelton, 2007; American Academy of Pediatrics, 2016). Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinden hareketle dijital oyunların çocukların gelişimleri açısından olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmının dijital oyunların çocuklar üzerinde nasıl etki edeceğinin oynan oyunların içeriği ve süresine bağlı olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Bu noktada öğretmenler veli kontrolünün öneminden bahis etmişlerdir. Günümüzde dijital oyunların artık çocukların hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlere her konuda olduğu gibi dijital oyun konusunda da önemli sorumluluklar düşmektedir. Dijital oyunların geleneksel oyunlara kıyasla teknolojik aletler aracılığı ile oynanabiliyor olması ebeveynlerin içerik, süre gibi konularda dikkatli davranmalarını beraberinde getirmektedir (Özhan, 2011). Dijital oyunların içeriklerine baktığımızda farklı türlerde oyunlar karşımıza çıkmaktadır. Bu oyunları kendi içerisinde şiddet içerikli ve eğitsel oyunlar olarak ayırmak mümkündür (Korkusuz ve Karamete, 2013). Budak (2017) yaptığı araştırmasında çocuklara sunulan oyunların çoğunun şiddet içerikli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları dijital oyunların çocukların farklı duyu organlarına hitap ettiği için onların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı dijital oyunların dil gelişimi, matematik becerileri, analitik düşünme, dikkat becerileri gibi akademik becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Dijital oyunların çocukların el göz koordinasyonuna katkı sağladığı, dikkat becerilerini geliştirdiği ve çocukların problem çizme becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar bunu destekler niteliktedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Griffiths, 2002). Ayrıca Çocuklar günümüzde dijital oyunları çeşitli teknolojik aletlerden oynama fırsatına sahiptirler. Dijital oyun oynayan çocuklar ister istemez teknolojik aletler ile erken yaşlarda tanışmaktadır. Bu sayede çocukların ilerleyen zamanda teknolojik araçlara rahatlıkla yaklaşmaları sağlanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, Johnson, Dong ve Qui,

2019). Araştırma bulgularında dijital oyunların çocukları gelecekteki teknolojik çağa hazırladığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin dijital oyunlar hakkında az çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ev ortamından sonra en fazla okulda vakit geçiren çocukların davranışlarını gözleme fırsatı bulan öğretmenlerin sınıf içerisinde gözlemlerini dikkate almak önem arz etmektedir. Nitekim çocuklar dijital oyunlarda gördüklerini sınıf içerisine yansıtmaktadırlar.

Dijital oyunların özellikle erken çocukluk çağındaki çocuklar üzerine olumlu yönde etki etmesi ancak ebeveyn kontrolü sağlandığında mümkün olabilmektedir. Bu da ancak ebeveynlerin dijital oyunlar konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmaları ile mümkün olacaktır. Bu noktada okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öncelikle öğretmenlerin dijital oyun konusunda güncel gelişmeleri takip etmeleri günümüzde kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Öğretmenler ancak bu sayede ebeveynleri dijital oyunlar hakkında bilgilendirme fırsatı bulacaklardır. Okullarda ebeveynlere yönelik dijital oyun konulu seminerlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu seminerlerde ebeveynlere dijital oyunları çocukları için eğitsel bir araç haline getirebilmeleri konusunda önerilerin sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Dijital oyunları sınıf içerisinde eğitsel birer araç olarak kullanıldığı uygulamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın farklı kademelerdeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını ortaya çıkarmak amacı ile farklı yaş grubundaki çocuklar ile yapılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 29.01.2021 tarihinde 2021/15 karar no'su ile izin alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Agger, B., ve Shelton, B. (2007). *Fast families, virtual children: A critical sociology of families and schooling*. Boulder, CO: Paradigm.
- Akçay, D., ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Alp, İ., ve Levent, F. (2020). Dijital dönüşümün öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 15(3), 1611-1633. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.37035>
- American Academy of Pediatrics, (2011). Council on Communications and Media: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- American Academy of Pediatrics, (2013). Policy statement: Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958-61. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
- American Academy of Pediatrics, (2016). Policy statement: Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

- Aral, N., ve Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta*, 5(2), 317-348. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149-1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 158-172.
- Burgaz Uskan, S. B., ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Griffiths, M. D., (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., ve Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Hazar, Z., Hazar, M., ve Altun, M. (2016). 6-14 yaş çocukların dijital oyun oynamalarına ilişkin ebeveyn görüşleri (Nitel bir araştırma). *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 40-67. DOI: 10.17361/UHIVE.20161222013
- İrmak, A. Y., ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137. DOI: 10.5080/u13407
- Işıkoğlu Erdoğan, N. I. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- Kaşıkçı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kim, Y., & Smith, D. (2015). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1087411>
- Korkusuz, M.E., ve Karamete A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(2), 78-109. <https://doi.org/10.12973/nefmed203>
- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2015). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: a case study. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1967-1980. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1073745>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., ve Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerinde olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. I <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Moyer-Packenham, P. S., Shumway, J. F., Bullock, E., Tucker, S. I., Anderson-Pence, K. L., Westenskow, A., & MacDonald, B. (2015). Young children's learning performance and efficiency when using virtual manipulative mathematics iPad apps. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 34(1), 41-69.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., ve Laakso M.L., (2016) Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media ve Society*, 20(1), 237-254. <https://doi.org/10.1177/1461444816661550>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. DOI 10.1007/s10826-015-0144-4
- Özhan, S. (2011). Dijital oyunlarda değerlendirme ve sınıflandırma sistemleri ve Türkiye açısından öneriler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 21-33.
- Özsoy, D., ve Atılgan, S. S., (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125. <https://doi.org/10.18094/josc.415323>
- Palaiologou, İ. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy. *Journal European Early Childhood Education Research*, 24(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Salmon, L. G. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 85-92.
- Spencer, P. (2013). *iPads: Improving Numeracy Learning in the Early Years*. (ED573028). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED573028>
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., ve Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Toran M., Ulusoy Z, Aydın B, Deveci T., ve Akbulut A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, N. (2019). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları (Yayın No594464). [Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of educational computing research*, 40(1), 47-87. <https://doi.org/10.2190/EC.40.1.c>

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Digital games have become irreplaceable in children's lives (Bird & Edwards, 2015; Korkusuz & Karamete, 2013). Especially after portable technologies becomes popular, it has started to be seen that digital games are played with devices such as mobile phones and tablets (Toran et al., 2016). Isikoglu Erdogan (2019) treats websites and electronic toys as digital games. It is known that a majority of 81.52% of early childhood children spend time with digital games (Yigit, 2019). It is known that spending time with digital games for long times causes negative effects on children (Akçay and Özcebe, 2012; Mustafaoglu et al., 2018 Aydogdu Karaaslan, 2015: Hastings et al., 2009). Parental control over digital games takes very important place especially for early childhood children. It is inevitable that digital games played without control have negative effects on children's lives. It is thought that bringing digital games to a level that will contribute to children can only be achieved if parents have knowledge about the game duration, types and content and supervise their children while playing digital game. Considering the studies conducted in our country, it is concluded that parents do not have enough knowledge on this issue (Budak, 2017; Kasikci et al., 2014; Kırık, 2014; Yigit, 2019). In this regard, teachers have an important role in informing parents about digital games. In the research, it is aimed to reveal pre-school and first grade teachers' opinions regarding the digital games.

Method

In the study, it was aimed to reveal the reflection of the digital games played by early childhood children to the classroom and the teachers' views on their effects on children. Therefore, the study was conducted with teachers working in pre-school and primary education institutions. The study group of the research consist of pre-school and first grade teachers working during 2020-2021 academic year in one of the metropolitan cities in the Black Sea region. In the study, the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. 15 teachers were interviewed to provide maximum diversity and be suitable for phenomenological study. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. The results acquired in the research were analyzed using the content analysis method.

Findings

While most of the teachers defined digital games as "games played with technological tools", some of them defined them as "internet games". Meantime, one of the teachers participating in the research defined digital games as "games played to have fun", another defined them as "waste of time". Teachers participating in the research generally mentioned that digital games are the games that parents use to keep their children busy. Besides, the teachers mentioned that parents thought that they do not know digital games content and therefore they leave their children uncontrolled. All of the teachers participating in the research stated that the children in their classrooms play digital games as it is understood from the children's speech and behaviors reflected on the classroom. Around half of the participating teachers stated that the reflection of digital games on the classroom is generally in the form of "imitating" what children see in the games. Teachers emphasized that digital games could have positive and negative effects on children depending on several variables. Teachers consider that the effects of digital games on children depend on "parental control".

Teachers especially emphasise the importance of time and content control. The teachers who participated in the research stated that the negative effects of digital games on children are observed

as “lack of active participation”, “difficulty in socializing” and “isolation from daily life”. Some of the teachers participating in the research stated that this situation affects the healthy development of children, as well as the social and emotional impacts. Teachers participating in the research stated that digital games negatively affect the “academic skills and development” of children. The teachers who participated in the research mentioned the positive effects of digital games on children as well as the negative effects. Teachers stated that digital games “address to different sensory organs” of children and contribute positively to their development. Teachers participating in the research express that digital games contribute to different development zones of children. They stated that digital games also positively affect children's attention-requiring skills as well as children's academic achievements such as mathematical skills, foreign language development, language practice and concept development, and analytical thinking. Teachers mentioned that it affects their ability for following the order and using time correctly. Teachers expressed different views for the effect of digital games “on children's attention span”. While some of the participating teachers stated that digital games increase the attention span of children, others mentioned that they affect their attention spans negatively.

Conclusion and Discussion

It was determined that majority of the teachers participating in the research defined digital games as the games played with technological tools and equipment. It was concluded that the teachers who participated in the research thought that the parents did not have knowledge about the content of digital games. Today, it is almost impossible to withhold children, growing up at technological era, from playing digital games. Teachers participating in the research mentioned that parents used digital games to keep their children busy. At this juncture, it can be concluded that the meanings that parents attribute to digital games affect children's digital gaming habits (Ozsoy & Atilgan, 2018). Therefore, it becomes more of an issue for parents to have knowledge of digital games. The teachers participating in the research mentioned that digital games have negative reflections on the classroom. Herein, the teachers referred that the children imitate what they see in the games and that they exhibit aggression in the classroom. Teachers stated that digital games also negatively influence children's speech (using slang words). It was observed that some of the teachers indicated that how digital games will affect children depends on the content and duration of the games played.

Here, teachers referred to the significance of the parental control. Today we confront with the fact that digital games are now an inseparable part of children's lives. As in every subject, parents also have important responsibilities regarding digital games. As digital games can be played with technological tools compared to traditional games, parents should be careful in matters such as content and duration (Ozhan, 2011). Some of the teachers participating in the research expressed that digital games can contribute positively to the development of children because they appeal to different sensory organs. They also stated that digital games also positively affect children's academic skills such as mathematical skills, analytical thinking development, language practice and attention skills. This is supported by the studies showing that digital games contribute to children's hand-eye coordination, improve their attention skills and contribute to children's problem solving skills (Akçay & Zzcebe, 2012; Griffiths, 2002). In conclusion, we can say that teachers know more or less about digital games. It is important to take into account what teachers observe in the classroom as they have the opportunity to observe the behaviours of the children who spend the most time at school after the home environment. Thus, children reflect what they see in digital games into the classroom.



Sınıf Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi*

Büşra Nur Çakan Akkaş^{1**}, Esra Kabataş Memiş²

Öz

Öz, Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma karma araştırma yöntemlerinden 'açımlayıcı sıralı desen' kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 65 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi" (VOSTS) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler anketleri tamamladıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler bilimi; araştırma yapma, hayatı kolaylaştırma ifadeleri çerçevesinde tanımlamışlardır. Sınıf öğretmenleri bilim insanlarının; araştırma yapan, çalışkan, sabırlı ve zeki özelliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin bilimsel bilginin karakteristik özelliğine ilişkin makul olmayan görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin; hipotez, teori ve kanun arasında hiyerarşik bir ilişki bulunduğu, modellerin gerçeğin yansımaları olduğu ve bilimsel bilginin değişmezliği konularında yanlışlara sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, sınıf öğretmenleri

Examination of Primary School Teachers' Thoughts on the Nature of Science

Abstract

In this study aimed to examine the thoughts of primary school teachers about the nature of science. In this context, the study was carried out using the 'exploratory sequential design', one of the mixed research methods. A total of 65 primary teachers participated in the Research. As data collection tools were used, the "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS) and a semi-structured interview form. After the teachers completed the questionnaires, interviews were conducted. Teachers defined science within the framework of doing research and making life easier. Primary teachers stated that scientists have "research, hardworking, patient and intelligent" characteristics. In addition, it has been observed that primary school teachers have unreasonable views on the characteristic feature of scientific knowledge. It has been observed that teachers have misconceptions about the hierarchical relationship between hypothesis, theory and law, models are reflections of reality, and the invariance of scientific knowledge.

Key Words: Nature of Science, Scientific knowledge, Scientific method, primary school teachers

* Bu çalışma; Kastamonu Üniversitesi tarafından desteklenen 'Bilimsel Araştırma Projesi' kapsamında geliştirilmiştir.

^{1**}Corresponding Author: Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, bnurcakanakkas@outlook.com, ORCID: 0000-0001-9628-069X

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, ekmemis@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8272-0516

Giriş

Her eğitim seviyesinin temel amaçlarından biri bilimsel okuryazar birey yetiştirmektir. Özellikle Türkiye’de yenilenen öğretim programlarında bilimsel okuryazar bireyler yetiştirme anlayışı açıkça belirtilmektedir. 2015 yılında yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programında öğrencilerin doğa ile ilgili sorular sorabilme, gözlem yapabilme, gözlem sonuçlarını gruplama, sınıflama ve karşılaştırma yoluyla bilimsel bir anlayış geliştirmesi hedefi yer almaktadır (MEB, 2015). Bunun yanı sıra programda bireylerin olaylar ve durumlar üzerinde düşünme, sorgulama, farklı düşünceler üretme gibi temel yaşam becerilerine sahip olması vurgulanmaktadır. Ayrıca 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amaçları arasında öğrencilerin bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaları gerektiği yer almaktadır. Fen Bilimleri öğretim programında (MEB, 2018) açıkça ifade edilirken hayat bilgisi öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin de bilimsel okuryazarlığa işaret etmektedir.

Bireylerin çevrelerindeki doğal dünyayı anlamalarına yardımcı olduğu için bilimin doğası, bilimsel okuryazar bireyler yetiştirilmesinde önemli bir bileşen olarak görülmektedir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990). Genel olarak, bilimsel okuryazarlık bir bireyin bilimsel temelli kişisel ve toplumsal meseleler hakkında bilinçli kararlar verme becerisiyle ilişkilendirilmiştir (Lederman, 2014). Yeni Nesil Bilim Standartları'nda (NGSS) bilimsel olarak okuryazar olan bir bireyin; bilim, bilim ve mühendislik uygulamalarının disipline özgü temel fikirleri ve bilimlerin kesişen kavramları hakkında işlevsel bir bilgiye sahip olması gerektiği belirtilir (NGSS, 2013). Bu nedenle bilimsel okuryazarlığın boyutları incelendiğinde bilimin doğasının anlaşılması temel bileşen olduğu görülmektedir (Holbrook & Rannikmae, 2009, Uluçınar-Sağır & Kılıç, 2013). Çünkü bilimin doğası, bilimsel bilgi ve bilimsel süreçlerle ilgili doğru ve eksiksiz düşüncelere sahip olmak, bireylerin bilimsel okuryazarlığına büyük katkı sağlamaktadır (Aliyazıcıoğlu, 2012). Bu ifadeler göz önüne alındığında bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesinde bilimin doğasına ilişkin doğru ve gerçekçi algılar oluşturulması önemlidir.

Bilimsel okuryazarlıkta bilimin doğasına yapılan vurgu bu kavramın önemini artırmaktadır. Bilimin doğası hakkında bilinçli görüşlere sahip olmak, bilimsel bilginin nasıl üretildiği, güçlü yönleri ve sınırlamaları da dâhil olmak üzere, bilimsel girişimin anlaşılmasını kolaylaştıracak (Brunner & Abd-El-Khalick, 2020) ve dolayısıyla bilimsel okuryazarlığı destekleyecektir. Bilimsel olarak okuryazar olan bir kişinin sahip olacakları özelliklerin doğrudan bilimin doğasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Akerson, Carter, Pongsanon & Nargund-Joshi, 2019). Tıpkı bilim adamlarının kariyerlerini doğal dünyayı daha iyi anlamaya adanmışları gibi, bilimin doğasıyla ilgilenenler de bilim insanlarının nasıl çalıştığını, birbirleriyle ve toplumla nasıl ilişki kurduklarını, bilimin soruları nasıl yanıtladığını ve bilim denen bu şeyin doğa hakkında nasıl bilgi ürettiğini anlamak isterler (McComas, 2002). Öğrencilere bilimin doğasına ilişkin doğru bir anlayış kazandırmanın ve onları bilimsel okuryazar olarak yetiştirmenin yolu ise bilimin doğasına yönelik gerçekçi ve doğru algılara sahip öğretmenlerle mümkün olabilmektedir (Soslu, 2014). Literatürde öğretmenlerin bilimin doğası anlayışlarının sınıf uygulamalarını etkilediğini yansıtan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Clough, 2006; Lakin & Wellington, 1994). Waters-Adams (2007) öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin benimsedikleri anlayışlarının sınıfta benimsedikleri öğretim stratejilerini etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bilimin doğasını doğru ve etkili bir şekilde öğretebilmeleri için uygun bir şekilde desteklenmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Clough, 2018). Vurgulanan bu ilişkiden dolayı öğretmenlerin bilimin doğası algılarının tespit edilmesi önemlidir. Literatür incelendiğinde özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası algılarının incelendiği çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür (Abd-El-Khalick, 2013; Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Mellado, 1997; Mesci, 2020; Mulvey, Chiu, Ghosh, & Bell, 2016). Literatürde sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışını

araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve genellikle bu çalışmaların sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürütüldüğü görülmektedir (Abell & Smith, 1994; Akerson, Morrison, McDuffie, 2006; Edgerly, Kruse & Wilcox, 2021). Bu çerçevede bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Teorik Çerçeve

Bilimsel okuryazarlık dünya genelinde birçok ülkede eğitimin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olan “bilimsel okuryazarlık” ifadesi eğitimciler tarafından yeterince anlaşılmakta mıdır? Bu soru üzerinde duran Koballa, Kemp & Evans (1997), gerçek bir bilimsel okuryazarlık anlayışa sahip bireyler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin, bilimsel okuryazarlığın doğasını anlamaları ve bu ifadeye ilişkin ortak bir anlayışa sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Peki “bilimsel okuryazarlık” ne demektir? Turgut (2007)’a göre bilimsel okuryazarlık; “Toplum yaşantısı dâhilinde, şahsiyet geliştirme sürecini tetikleyen en önemli unsurlardan biri olarak, bilimin içerik ve doğasını, bilimselliği ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisini kavrayabilmekten yorumlayabilmeye kadar uzanan kesiti kapsayan bir kavram” şeklinde tanımlanmıştır. Tanımda bilim, teknoloji ve toplum ilişkisine dikkat çekilmekte ve bilimin anlaşılmasında bu unsurların birbirleriyle olan ilişkileri vurgulanmaktadır.

Bilimsel okuryazarlıkta sosyal diyaloga dikkat çeken bir başka tanım da DeBoer (2000) tarafından yapılmaktadır. DeBoer (2000) bilimsel okuryazarlığı bireyin merak ettiği konular hakkında sorular üretmesi, bu sorulara cevaplar bulması, güncel bilimsel konular hakkında makaleleri anlayarak okuması ve sonuçların geçerliliği hakkında sosyal tartışmalara dahil olması şeklinde tanımlamaktadır. Bilimsel okuryazarlık aynı zamanda eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek için bilimsel bilgileri etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini de içerir (Holbrook & Rannikmae, 2009). Bilimsel okuryazarlık bireysel karar verme için gerekli olan bilimsel kavramların ve süreçlerin anlaşılması ve bilinmesinden oluşmaktadır (Dani, 2009). Miller (1983) ise bilim okuryazarlığın üç alt boyuttan oluştuğunu belirtmiş ve bu boyutları şu şekilde ifade etmiştir: a) Bilimin metot ve kanunlarının anlaşılması, b) Anahtar bilimsel terim ve kavramların anlaşılması, c) Bilim ve teknolojinin topluma etkisinin anlaşılmasıdır. Bilimin doğası, bilimin ne olduğu, bilimin nasıl çalıştığı (epistemoloji ve ontoloji konuları dâhil), bilimin toplumu nasıl etkilediği ve etkilediği ve bilim insanlarının mesleki ve kişisel yaşamlarında nasıl oldukları gibi konuları ele alır (McComas & Clough, 2020). Dolayısıyla bilimin doğası, bilimin nasıl çalıştığının bir açıklaması değil, bilimsel girişimin nasıl işlediğinin bir açıklamasıdır (Lederman, 1992; 2007).

Bilimin doğasını kavramsallaştırmak bilimsel okuryazarlığın bir bileşenidir ve bilimsel olarak okuryazar bir kişinin sahip olduğu özelliklerin doğrudan bilimin doğası bileşenleriyle ilişkili olduğuna dikkat çekilir (Akerson, Carter, Pongsanon & Nargund-Joshi, 2019). Bireylerin sadece bilim içeriği hakkında bir anlayışa sahip olmaları yeterli değildir, aynı zamanda bilim insanlarının bilimsel bilgiyi geliştirirken oluşturdukları değerler ve varsayımlar ile birlikte çalışmalarını nasıl yürüttükleri konusunda bilinçli fikirlere sahip olmaları da gerekmektedir (Akerson, Morrison, McDuffie, 2006). Dolayısıyla bilimi ve bilimin doğasını anlamak sadece bilimsel faaliyetlere katılmakla değil aynı zamanda bilimin ve bilimin öznesi olan bilim insanlarının doğru bir şekilde anlaşılması ile mümkün olacaktır.

Bireylerin küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladıkları bilim ve bilim insanı algısının yanlışlardan uzak, doğru ve gerçekçi bir şekilde oluşturulmalıdır. Bilim; bilim felsefesi ve psikolojisi gibi bilişsel bilimleri, bilimin ne olduğunu, nasıl çalıştığını, bilim insanlarının sosyal bir grup olarak nasıl çalıştıklarını, toplumun bilimsel gayretleri nasıl yönettiklerini ve nasıl tepki gösterdikleri gibi bilim ile ilgili sosyal çalışmaların farklı yönlerini bir araya getiren zengin bir alan olarak ifade edilmektedir (McComas, 2002: 4). Bu tanım göz önüne alındığında öğretmenlerin ve öğrencilerin

belirtilen şekilde bir bilim anlayışına sahip olmaları beklenir. Çünkü insanların bilimin doğru bir imajını benimsemelerine yardımcı olmak, toplumların kalkınmasında ve refahında öncü rolü üstlenmektedir (Karaman, 2022). Bu nedenle bilim ile ilgili yanlışların belirlenmesi ve giderilmesi önemlidir. Tüm bu noktalar dikkate alındığında özellikle akademik hayatın ilk aşaması olan sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasını nasıl kavramsallaştırdıkları ve nasıl algıladıklarının belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sorusu ise “Sınıf öğretmenleri bilimin doğasına ilişkin düşünceleri nelerdir?” şeklindedir. Ayrıca araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri bilimi nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenleri bilim insanlarının karakteristik özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri bilimsel bilginin sosyal yapısını nasıl tanımlamaktadırlar?
4. Sınıf öğretmenleri bilimsel bilginin karakteristik özelliğini nasıl tanımlamaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntem araştırmasını; ‘Araştırmacının verileri toplayıp analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve tek bir araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımları veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu araştırma.’ şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmasında da hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerin kullanılma sırası ve durumuna göre altı farklı desen mevcuttur (Creswell & Clark, 2014). Bu araştırmada öncelikle nicel verilerin toplandığı ve bu verilerin açıklanmasına yardımcı olması amacıyla nitel verilerin toplandığı ‘açımlayıcı sıralı desen’ kullanılmıştır. Bu desende temel amaç ise nicel verilerdeki ilişkileri nitel verileri kullanarak açıklamaktır (Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). Dolayısıyla nicel verilerin toplanmasının ardından nitel verilerle araştırma bulguları detaylandırılır. Bu çerçevede araştırma kapsamında anketlerle nicel veriler toplanmış ardından yarı yapılandırılmış görüşmelerle bulgular detaylandırılmıştır.

Çalışma Grubu

2016-2017 eğitim öğretim yılının, güz ve bahar dönemlerinde Kastamonu il merkezinde bulunan üç farklı ilkökulda görev yapmakta olan 65 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlere ulaşılrken yansız örnekleme tekniklerinden uygun/kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun/kolayda örnekleme hali hazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dâhil edilebilecek katılımcıları araştırmaya dâhil edildiği bir tekniktir (Christensen, Johnson, & Turner, 2014). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin diğer bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu Özellikleri	Öğretmen Sayısı	
Cinsiyet	Kadın	37
	Erkek	28
Okutulan sınıf seviyesi	1. Sınıf	18
	2. Sınıf	17
	3. Sınıf	15

	4. Sınıf	15
	Düz Lise	39
	Anadolu Öğretmen Lisesi	7
	Anadolu Lisesi	6
Mezun olunan lise türü	Mesleki Lise	2
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	1
	Diğer	6
	Belirtilmemiş	4

Veri Toplama Araçları

“Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi” (VOSTS)

Çalışmaya dâhil olan sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından deneysel yolla geliştirilmiş olan “Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi” (“Views on Science-Technology- Society; VOSTS) kullanılmıştır. Dokuz kategori ve 114 çoktan seçmeli maddeden oluşan anket bilimin doğasını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Testte yer alan kategoriler şunlardır; a) Bilim ve teknoloji, b) Bilim ve teknoloji üzerine toplumun etkisi, c) Gelecek kategorisi, d) Toplum üzerine bilim ve teknolojinin etkisi, e) Okul biliminin etkisi, f) Bilim insanlarının karakteristiği, g) Bilimsel bilginin sosyal yapısı, h) Teknolojinin sosyal yapısı, i) Bilimsel bilginin doğası. Daha sonra Arı (2010) yapmış olduğu tez çalışması kapsamında VOSTS anketinden 22 madde seçmiştir. Bu maddeler anketin bilim (1 soru), bilim insanlarının karakteristik özellikleri (4 soru), bilimsel bilginin sosyal yapısı (5 soru) ve bilimsel bilginin doğası (12 soru) kategorilerinden seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında Arı (2010) tarafından düzenlenen anket kullanılmıştır. Anketin her soru ve seçeneği, öğretmenlerin farklı bakış açısından yola çıkılarak geliştirildiği için VOSTS-TR anketinde doğru ya da yanlış seçeneği yoktur. Ankette yer alan sorular ve bu soruların hangi kategoriyi temsil ettiğine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. VOSTS-TR Anketinde Yer Kategoriler ve Sorular

Kategoriler	Soru No	Soru Sayısı
Bilimin tanımı	1	1 soru
Bilim insanının karakteristik özelliği	2,3,4,5	4 soru
Bilimsel bilginin sosyal yapısı	6,7,8,9,10	5 soru
Bilimsel bilginin karakteristik özelliği	11,12,13,14,15,16,17,18,19, 20,21,22	12 soru

Ankette yer alan her bir madde çok sayıda seçenek içermektedir. Öğretmenlerden bu seçenekler içerisinde sadece birini seçmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda ankette yer alan sorulardan biri aşağıda verilmiştir:

“Bilimi tanımlamak zordur; çünkü bilim, karmaşıktır ve birçok konuyla ilgilidir.

Ancak bilim ASIL olarak;

A. Biyoloji, fizik ve kimya gibi alanlardır.

B. Yaşadığımız dünyayı (maddeyi, enerjiyi ve yaşamı) açıklayan prensipler, kanunlar ve teoriler gibi bilgilerdir.

C. Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyleri ve nasıl çalıştıklarını keşfetmektir.

D. Yaşadığımız çevrenin problemlerini çözmeye için deneyler yapmaktır.

E. Bir şeyler icat etmek ya da tasarlamaktır(yapay kalpler, bilgisayarlar ve uzay araçları gibi).

F. Bu dünyayı yaşamak için daha iyi bir yer yapmada gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır(hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlenmek ve tarımı geliştirmek gibi).

G. Yeni bilgileri keşfetmek için fikir ve tekniklere sahip olan insanların (yani bilim insanlarının) bir araya gelmesidir.

H. Hiç kimse bilimi tanımlayamaz.

İ. Anlamadım

J. Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim

K. Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor." (Arı, 2010)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Öğretmenlerin anketleri tamamlamalarının ardından her bir öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bireylerin doğrudan gözlemleyemediğimiz düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını ortaya çıkarmayı ve bu bilgileri bir araya getirmeyi amaçlar (Patton, 2014). Bu çerçevede görüşme esnasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları Arı (2010) tarafından VOSTS anketi paralelinde hazırlanan sorulardır. Görüşme formu; 'bilim insanlarının özellikleri (5 soru), bilimsel bilginin sosyal yapısı (6 soru) ve bilimsel bilginin doğası (11 soru)' olmak üzere üç temel başlık altında oluşmaktadır. Örneğin; bilim insanlarının özellikleri başlığı kapsamında 'Sizce bilim nedir?, Sizce bilim insanının başarılı yapan özellikler nelerdir?, Bilim insanlarının aile ve sosyal yaşantıları nasıldır?' şeklinde çeşitli sorular yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra görüşme esnasında öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda takip soruları da sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Bradford, Rubba ve Harkness'in (1995) çalışmalarında yapmış oldukları gibi her sorunun seçenekleri "Gerçekçi" (Realistic), "Kabul edilebilir" (Has Merit) ve "Yetersiz" (Naive) olarak gruplandırılmıştır. Gerçekçi bakış açısı; bilimin doğasına en uygun çağdaş bakış açısını, kabul edilebilir durum; gerçekçi bakış açısı göstermemesine rağmen bilimin doğasına uygun, makul bakış açısını ve yetersiz bakış açısı ise; bilimin doğasına uygun olmayan, yetersiz, zayıf bakış açısını göstermektedir. Anket maddelerinin her bir seçeneği Bradford ve arkadaşları (1995), daha sonra ise Rubba ve Harkness (1996) tarafından belirlenen şekilde analiz edilmiştir. Onlar maddelerde yer alan seçeneklerin her birini 'Gerçekçi, Kabul edilebilir ve Yetersiz' şeklinde gruplandırmışlardır. Her bir maddenin altında yer alan "Anlamadım" ve "Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim" seçenekleri araştırmacılar tarafından 'Yetersiz' kategorisine atanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler için iki araştırmacı bir araya gelerek anketlerden elde edilen verileri Rubba ve Harkness tarafından belirtilen yönergeler çerçevesinde analiz etmişlerdir. Elde edilen bulgular ise yüzde olarak sunulmuştur.

Nitel Verilerin Analizi

Her bir öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Öğretmen izinleriyle ses kayıt cihazıyla elde edilen görüşme kayıtları deşifre edilerek yazılı doküman haline dönüştürülmüştür. Ardından yazılı dokümanlar üzerinden kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerle elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanmıştır. Büyük miktarlardaki metinleri analiz etmek için sıklıkla kullanılan içerik analizi; belirli temalara veya kategorilere dayalı olarak nitel verilerin sistematik olarak kodlanması sürecini yansıtmaktadır. (Cohen, Manion Morrison; 2007; s. 475). Araştırma kapsamındaki nitel verilerin analiz sürecinde de görüşme verileri tekrar tekrar okunarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Karşılaşılan her farklı öğretmen ifadesi için uygun tema kapsamında yeni bir kod oluşturulmuştur. Analizler, daha önce benzer çalışmaları bulunan ve içerik

analizi sürecine aşına bir öğretim üyesi tarafından tamamlanmıştır. Kodlama sürecinden belirli bir süre sonra araştırmacı rastgele seçilen 10 görüşme metnini tekrar kodlamıştır. Bu kodlama sonucunda herhangi bir olumsuzluğa rastlanmamıştır. Ardından yine benzer çalışmaları bulunan iki uzmandan kodlamalara ilişkin görüşler alınmıştır. Kodlamaların uyuşmadığı bazı noktalarda ise uzmanlar bir araya gelerek kodlamalar üzerinde tartışıp, uzlaşmışlardır. Analizlerin tamamı NVivo programı üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında kullanılan anket dört kategoriden oluşmaktadır. Elde edilen nitel veriler de her bir kategori kapsamındaki nicel verilerle birlikte ele alınmıştır. Nitel ve nicel veriler araştırmannın alt problemleri dikkate alınarak dört başlık altında sunulmuştur.

Bilim Tanımı

Bilimi tanımlamaya yönelik olan anketin birinci sorusu öğretmenlerin bilimi nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. Bu soru öğretmenlerin bilimin epistemolojisi hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Birinci soruya ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Bilimin Tanımı Kategorisine İlişkin Nicel Bulgular

Kategori 1	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Gerçekçi
Soru 1	%13,8	%33,8	%46,2

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bilimin tanımına yönelik daha çok gerçekçi (%46,2) bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilimin tanımının yapılmaması, bilimin teknoloji ile karıştırılması ve bilimin araç olarak görülmesi yetersiz bilim tanımı olarak görülmektedir. Bu soruda da öğretmenlerin %13,8'inin yetersiz bakış açılarında sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilim tanımlamalarının %33,8 oranında kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde ise öğretmenler bilimi tanımlarken daha çok "araştırma yapmak, hayatı kolaylaştıran her şey, yenilik, bilgi üretimi, sürekli ilerleme, bilinmeyene ulaşmak, icat yapmak, sistemli bir dizi çalışma, çevreyi tanıma ve insanlığın ulaştığı son nokta" kodlarını temel alan tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bilim tanımlarına yönelik görüşme bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Bilimin Tanımına İlişkin Nitel Bulgular

Bilim tanımları Kodları	Frekans
Araştırma yapmak	17
Hayatı kolaylaştıran her şey	16
Yenilik	15
Bilgi üretimi	14
Sürekli ilerleme	11
Bilinmeyene ulaşmak	7
İcat Yapmak	7
Sistemli bir dizi çalışma	3
Çevreyi tanıma	2
İnsanlığın ulaştığı son nokta	1

Öğretmenlerin görüşmelerde araştırma yapmak (f=17) kodu altında en çok araştırma ve sorgulama, deney, gözlem ve araştırma yapma, deneysel yöntemi yansıtan ifadeleri fazlaca kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bilimi tanımlarken sırasıyla en çok hayatı kolaylaştıran her şey (f=16), yenilik (f=15), bilgi üretimi(f=14), sürekli ilerleme(f=11), bilinmeyene ulaşmak ve icat yapmak (f=7), sistemli bir dizi çalışma (f=3), çevreyi tanıma (f=2) ve insanlığın ulaştığı son nokta (f=1) kodlarını kullanmışlardır. Örneğin bir öğretmen bilimi “Araştırma ve sorgulamadır.” şeklinde tanımlarken bir başka öğretmen ise “Bilim; insanlar için gerekli olayların ve olguların deneylerle, yöntemlerle ispatlanıp ortaya konmasıdır.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler bilimi tanımlarken bilimin bizlere hizmet ettiğine, hayatımızın her anını ve alanını kapsadığına ve hayatımızı kolaylaştırdığına fazlaca vurgu yapmışlardır. Buna yönelik bir öğretmen bilimi; “İnsan için insana faydalı olan her şey benim için bilimdir. Çünkü önu açıktır. Bilim dediğimiz zaman yeni bir buluş, icat değil de insana faydalı olan ileride ona zararı dokunmayan her şey.” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bilim öğretmenler tarafından “yenilik” olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin: “Bilim yeniliktir. Bir basamağın üstüne bir basamak daha çıkmaktır. Daha ileriye götürmektir. İnsanlığı ileriye götürmedir... Ben öyle düşünüyorum” bilimin yenilik olduğu düşüncesini yansıtmaktadır.

Bilim İnsanının Karakteristik Özelliği

Anketin ikinci kategorisi öğretmenlerin bilim insanının karakteristik özelliğine yönelik bakış açılarını tespit etmeye yönelik dört sorudan oluşmaktadır. Bilim insanının karakteristik özellikleri kategorisine yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Bilim İnsanının Karakteristik Özelliği Kategorisine İlişkin Nicel Bulgular

Kategori 2	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Gerçekçi
Soru 2	%18,4	%1,5	%63,1
Soru 3	%32,3	%9,2	%58,5
Soru 4	%26,2	%38,5	%29,2
Soru 5	%15,4	%40,0	%44,6
Kategori Toplamı	%23,07	%22,30	%48,85

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bilim insanlarının açık fikirli, mantıklı, önyargısız ve tarafsız olma özelliklerini içeren soru ikiye yönelik daha çok gerçekçi (%63,1) bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilim insanlarının aile ve sosyal yaşantılarına yönelik olan soru üçüncü soruya öğretmenlerin %58,5 oranında gerçekçi %32,3 oranında yetersiz bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Keşifte cinsiyetin etkisine yönelik olan soru dörtte öğretmenlerin bakış açılarının daha çok kabul edilebilir (%38,5) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Türkiye’de kadın bilim insanı sayısının erkek bilim insanlarından az olmasına yönelik olan soru beşte öğretmenlerin çoğunun gerçekçi (%44,6) bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilim insanının karakteristik özellikleri kategorisi toplamında da öğretmenlerin büyük oranda gerçekçi (48,85) bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

Görüşme esnasında öğretmenlerden bilim insanlarının sahip olması gereken özellikleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bilim insanının özelliklerini tanımlarken; araştırma yapan (37), çalışkan (33), sabırlı (23), zeki (21), asosyal(19), güvenilir (18), objektif (17), meraklı (16), sosyal (12), üretken (8), yeniliğe açık (7), kararlı (7), dikkatli (6), disiplinli (5), yaratıcı (4), iletişimi iyi (4), duyarlı (4), düşünen (3), özverili (3), mütevazı (3), Okur (2), şüpheli (2), soru soran (2), hoşgörülü (2), gerçekçi (2), sistematik (2), adaletli (1), demokrat (1), zamanı yöneten (1), özgüvenli (1), etik olmayan (1) ve girişken (1) kodlarını kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğu bilim insanının bilim yapma sürecini yansıtan araştırma yapan özelliğine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Burada araştırma yapma ve çalışma süreci ön planda olurken bilim insanının sosyal yaşantısının bu süreçten etkilendiğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse %30’u bilim insanını asosyal insanlar olarak belirtmesi

dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmenler bu durumu belirtirken bilim insanlarının çok yoğun çalıştıkları için kendilerini işlerine adadıklarını hatta ailelerine bile vakit ayıramadıklarını fazlaca belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere bilim insanlarının yaptıkları keşif bakımından fark olup olmayacağı sorulduğunda öğretmenlerden 2'si erkek bilim insanı lehine, 2'si kadın bilim insanı lehine, 24'ü her iki cinsiyet lehine fark olduğunu ve 27 öğretmen ise fark olmayacağını belirtmişlerdir. Keşifte cinsiyetin fark oluşturduğunu belirten öğretmenler bu durumu açıklarken: ilgi alanları, yaratılış, ihtiyaç ve toplumsal rolleri bu farkın nedenleri olarak görmüşlerdir. Keşiflerin ihtiyaçlardan etkilendiğini yansıtan öğretmen görüşü *"Buluşlar biliyorsunuz ihtiyaçlardan oluşan şeyler. İhtiyaçlar doğrultusunda buluşlar yapılıyor. Buna yönelikte fark eder. Yani kadının ihtiyaçları farklıdır, erkeğin ihtiyaçları farklıdır."* şeklindedir. Yaratılışın da keşifler üzerinde etkili olduğunu bir öğretmen *"Vardır. Çünkü kadınların yapısı ayrı erkeklerin yapısı ayrı. Kadınlar daha detaylı düşünebiliyorlar erkekler daha düz mantıkla düşündükleri için farklılıklar olabilir. Kadınlar sosyal yaşantıyı anlamada da biraz daha farklı erkeklere göre."* şeklinde açıklamıştır.

Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısı

Anketin üçüncü kategorisi olan bilimsel bilginin sosyal yapısına yönelik beş soru yer almaktadır. Bilimsel bilginin sosyal yapısı kategorisine ilişkin öğretmenlerin bakış açıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısı Kategorisine İlişkin Nicel Bulgular

Kategori 3	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Gerçekçi
Soru 6	%21,5	%58,5	%9,2
Soru 7	%18,4	%53,8	%13,8
Soru 8	%9,3	%58,5	%24,6
Soru 9	%20,0	%58,4	%20,0
Soru 10	%6,2	%24,6	%66,2
Kategori Toplamı	%15,08	%50,76	%26,76

Tablo 6 incelendiğinde altı, yedi, sekiz ve dokuzuncu sorularda öğretmenler kabul edilebilir bakış açısına sahipken onuncu soruda gerçekçi bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilim insanlarının kararlarına kişisel görüş ve düşüncelerinden etkilenmediğini ölçen soru altı (%58,5) ve bilim insanları bazı durumlarda bilimin kurallarını çiğneyebileceklerini ölçen soru yediye (%53,8) ilişkin kabul edilebilir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilim insanlarının bir konudaki gerçekleri bilmediklerinde anlaşmazlık yaşayabileceklerini ölçen soru sekiz (%58,5) ve sosyal etkinliklerin bilim insanlarının buluşları üzerinde etkili olduğunu ölçen soru dokuza (%58,4) ilişkin öğretmenlerin kabul edilebilir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bir ülkenin eğitim ve kültürel sisteminin bilim insanlarının çalışmalarını etkilediğine ilişkin olan soru ona yönelik öğretmenlerin gerçekçi (%66,2) bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilimsel bilginin sosyal yapısı kategorisi toplamında öğretmenlerin kabul edilebilir (%50,76) bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Görüşmeler esnasında öğretmenlere sosyal ve sportif faaliyetlerin bilim insanlarının yaptıkları buluşların içeriğini etkileyeceği sorulmuştur. Buna karşılık olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkileyeceği yönünde açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenlerden biri *"Değiştirir bence. Daha sağlıklı düşünebilir. Bir kere kitapların içinde boğulmamış olur insan ilişkilerinde açık olması yeni buluşlarına kapı açacak yani. Çünkü bilim insanı, insana topluma yönelik çalışıyor. O bilim insanının toplumun her kademesinde bulunması ona katkılarını arttırır. Her bilim alanının başka alanlarıyla ilişkisi var. Fen ile sosyalinde birbiriyle ilişkisi var."* ifadesiyle bilim insanının sosyal ortamlarda bulunmasının yeni ihtiyaçların belirlenmesini

sağlayacağını açıklamıştır. Öğretmenler sosyal ve sportif faaliyetlerin bilim insanlarına kendi çalışmaları hakkında fikir verebileceğini ve onların farklı düşüncelerini sağlayıp yönlendirebileceğini açıklamışlardır. Buna yönelik bir öğretmen *“Olumlu yönde değiştirebilir. Daha çok ufku açılır gibi. Daha çok farklı düşünmeye yönlendirebilir diye düşünüyorum.”* ve diğer bir öğretmen; *“Bilim insanı bilginin peşinden koşuyor bir takım hedefleri olabilir. O yaptığı söylemiş olduğunuz etkinlikler o bilim insanının düşüncelerini farklı yollara sürükleyebilir diye düşünüyorum. O anda ne bileyim o aktivite sırasında herhangi bir olay olabilir bir durum gerçekleşir o düşüncesini değiştirebilir diye düşünüyorum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Bunun yanı sıra sosyal ve sportif faaliyetlerin bilim insanlarının daha sağlıklı ve mutlu olmasını sağladığını, bu sayede daha başarılı olduklarını bir öğretmen *“Tabi ki spor sağlık için şarttır. Tabi ki onlarda vücutlarını korumak için daha dirençli olmak için spor yaparlar. Sağlıklı bir yapı, sağlıklı bir insan vücudu iyi düşünmek demek, iyi çalışmak demek. Sağlık yerindeyse mutlu olur. Mutlu insan başarıya açıktır. Mutsuz insan çevresine mutsuzluk verir, yararlı olamaz.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Ayrıca bir öğretmen *“Değiştirebilir. Spor sağlık açısından her yönde olabilir fakat bilim insanının sporla uğraşacağını sanmıyorum o kadar. Çünkü sürekli düşünce halinde olduğundan. Sosyal aktivitelere de fazla zaman ayıramaz.”* ifadesiyle yoğun olarak çalışan bilim insanlarının bu aktivitelere zaman ayıramayacağını belirtmiştir.

Öğretmenler yeni bir teori önerildiğinde bilim insanları onu kabul ederken kişisel görüşlerinden etkileneceğini ancak bilimin nesnel olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak öğretilerden biri düşüncelerini *“Bu zaten insanoğlunun doğasında vardır. Önce ‘ben’ duygusu vardır. Ondandır mutlaka etkilenirler. Öznel değil de daha çok nesnel düşünceleri veya genele uygun bir düşünce yapısına sahip olmaları gerekir. Bilimin ortaya çıkardığı şeyler bütün toplumun yararına olmalıdır.”* şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde başka bir öğretmen *“Mutlaka kişisel etkilenirler diye düşünüyorum ama etkilenmemelidirler. Çünkü belli bir araştırma yapıyorlarsa eğer öncelikleri araştırma olmalı.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca öğretmenler bilim insanlarının tarafsızlık özelliklerini vurgulamışlar ve etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerden biri *“Bilim insanı etkilenmez.”* şeklinde düşüncelerini açıklarken diğer bir öğretmen *“Zannetmiyorum, bilim insanı zaten olması gereken özelliklerden biri tarafsız düşünemezdir. O yüzden etkileneceklerini zannetmiyorum. Etkilemişlerse zaten o zaman bilim insanı şeyinden çıkmış oluyorlar biraz.”* açıklamalarını yapmıştır.

Öğretmenler; bilim insanlarının bilimin paylaşma, dürüstlük ve bağımsızlık gibi kurallarını insanlığa hizmet ettikleri ve bilim insanının sahip olması gereken dürüstlük özelliğinden dolayı çığnememeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerden biri düşüncelerini *“Bu anlamda kuralların çığnememesi gerekir. Sonuçta yapılan çalışmalar insanlığa hizmet edeceği için bunu gizlemenin bir anlamı yok. Ya da kimden esinlendiysek ya da amaca hizmet etmesi lazım. Çığnememesi gerekir.”* şeklinde açıklarken; diğer bir öğretmen *“Çığnememeleri gerekir. Yani bir bilim insanı öncelikle ilkesi dürüstlük olmalıdır. Yani başkasının yaptığı çalışmanın aynısını nakletmek veya biraz değiştirerek nakletmek yerine tamamen kendi özgün araştırmalarını, özgün bulgularını yansıtmalıdır.”* açıklamalarında bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler bilim insanlarının da birer insan oldukları, kişisel özelliklerinden ve maddi çıkarılardan dolayı bu kuralları çığneyebileceklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerden biri *“Çığneyebilirler diye düşünüyorum. Marka olmak ya da olduysa da devamını sağlamak için olabilir. Maddi çıkarlar için olabilir. Bencil kişilik özelliklerinden dolayı olabilir. Paylaşmak istemeyebilir. Kendine çıkar sağlayacağını düşündüğü zaman paylaşabilir.”* ifadelerini kullanmıştır.

Bilim insanlarının bir konu üzerinde anlaşamamalarının nedenleri olarak öğretmenlerin çoğunluğu bilim insanlarının kişisel görüş ve farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri; *“Bu da kişisel farklılıklar olabilir.”*, *“Kendi görüşleri farklıdır. Kendilerinde o görüşte araştırmaları vardır. Görüşleri sonuçları vardır.”*, *“Yani kişisel bakış açılarından kaynaklanabilir bu bence. Çünkü herkes aynı bulguları farklı olarak değerlendirebilir. Bu da tamamen kişilerin felsefik, sosyolojik altyapısı ile alakalıdır diye değerlendiriyorum.”* şeklindedir. Ayrıca öğretmenler, bilim insanlarının bilimsel araştırma sürecini farklı şekillerde tamamlamalarından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Buna yönelik bir öğretmen *“Farklı araştırma, farklı yollardan, farklı sonuçlar bulma, farklı düşüncelere*

varmadır. Yani sizinle biz farklı araştırmalar yapmışızdır aynı konuda ama farklı yollardan gitmişizdir ikimizde haklılığımızı farklı yollardan kanıtlamaya çalışırız.” başka bir öğretmen ise “Gözlemedikleri ve o gözlem sonucunda edindikleri bilginin farklılığından dolayı anlaşmazlık olabilir. Şimdi hedef bilgiden, kaynak bilgiye geçerken bence hedef bilgide edinilen ön bilginin farklı olabileceği içinde olabilir. Gelenek görenek, karakter, kişilik hepsi etkili olabileceği gibi hani alınan o ilk bilgide gözlemlenen, değerlendirilen o ilk bilgide, edinilen izlenip de farklı olabileceği için bir tartışma ortamı olabilir.” şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Öğretmenlere Dünya'nın farklı bölgelerinde yaşayan bilim insanlarının bir olaya ilişkin bakış açılarının farklı olmasının nedenleri sorulmuştur. Öğretmenler bilim insanlarının yetiştikleri toplumların yapısı ve şartlarının farklı olduğu için olaylara da bakış açılarının farklı olacağını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bir öğretmen “Farklıdır mutlaka, kendi toplumlarının ihtiyaçlarına göre kendileri ifade etmeseler de bilinçaltılarında vardır. Ama bilimin evrensel olması da gerekli.” açıklamasından bulunmuştur. Başka bir öğretmen ise “Temel de alt yapı da değişmeyen kurallar var. Matematiğin fiziğin kimyanın kuralları var. Bunları değiştiremezler. Ama en azından buldukları ülkenin imkânları, yeterlilik düzeyi, sahip olduğu teknoloji ve alt yapısı onların belki aynı yaklaşmamasına sebep olabilir. Amerika ile Hindistan'ın imkânları aynı mı bilemeyiz. Ülkelerin imkânlarına ve teknolojiyi barındırmalarına göre değişir diye düşünüyorum ben.” İfadeleriyle toplumların sahip olduğu imkânların da etkileyebileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler bilim insanının sahip olması gereken özellikleri dile getirerek etkilememesi gerektiğini açıklamışlardır. Bu durumu bir öğretmen “Etkilememesi lazım. Az önce demiştim bu bir bütün neticede ön değerleri, kişilik özellikleri vs. hani o iş ahlakından da bahsettik. Onları vermiyorlarsa eğer evrensel bir bakış açıları olmalıdır. Bilim insanı diyoruz neticede benden farklı olmak zorunda.” şeklinde açıklamıştır.

Bilimsel Bilginin Karakteristik Özelliği

Ankette yer alan son on bir soru bilimsel bilginin karakteristik özelliğini ölçmeye yöneliktir. Öğretmenlerin bilimsel bilginin karakteristik özelliğine yönelik bakış açılarına ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Bilimsel Bilginin Karakteristik Özelliğine İlişkin Nicel Bulgular

Kategori	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Gerçekçi
Soru 11	%66,2	%16,9	%15,4
Soru 12	%21,6	%15,4	%58,4
Soru 13	%12,3	-	%82,2
Soru 14	%75,3	-	%13,8
Soru 15	%53,8	%18,5	%53,8
Soru 16	%32,3	%47,7	%15,4
Soru 17	%93,9	%6,1	%0
Soru 18	%35,4	%18,5	%41,5
Soru 19	%24,6	%13,8	%24,6
Soru 20	%12,3	%35,3	%50,8
Soru 21	%13,8	%33,8	%46,2
Soru 22	%13,8	%33,8	%46,2
Kategori Toplamı	%37,94	%12,98	%37,35

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin bilimsel bilginin karakteristik özellikleri kategorisine yönelik yetersiz (%37,94) ve gerçekçi (%37,35) bakış açılarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Bilimsel modellerin gerçeğin kopyaları olduğuna yönelik olan soru 11’e (%66,2) ve hipotezlerin teorilere, teorilerin kanunlara dönüşüp dönüşmeyeceğine yönelik soru 14’e (%75,3) ilişkin öğretmenlerin daha çok yetersiz bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin; bilim

insanlarının sınıflandırmaları doğada olduğu gibi yaptıklarına yönelik soru olan 12 (%58,4) ve bilimsel bilginin ilerde değişip değişmeyeceğine yönelik soru olan 13'e (%82,2) yönelik gerçekçi bakış açılarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin; bilim insanlarının yeni bir teori ya da kanun geliştirmek için yaptıkları tahminlerin doğru olması gerekip gerekmediğine yönelik soru 15'e ilişkin benzer oranlarda gerçekçi (%53,8) ve yetersiz (%53,8) bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bilim insanlarının araştırmalarında bilimsel yöntem izlediklerine yönelik olan soru 17'ye ilişkin öğretmenlerin büyük bir oranla yetersiz (%93,9) bakış açısına sahip olmaları dikkat çekici bir bulgudur. İyi bilimsel teorilerin gözlemleri iyi bir şekilde açıklayıp açıklamadığı, aynı zamanda basit olup olmadıkları ile ilgili olan soru 16'ya yönelik öğretmenlerin kabul edilebilir (%47,7) bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bilimsel buluşların aşamalı olarak birbirleri üzerine inşa edildiğini, birinin bir diğerine mantıksal olarak yol gösterdiğini ifade eden soru 18'e yönelik gerçekçi (%41,5), bilim insanlarının çalışmalarının sonuçlarını makalelerinde yayınladıkları gibi, mantıklı ve düzenli bir şekilde çalıştıklarına yönelik olan soru 19'a ise benzer oranlarda yetersiz ve gerçekçi (%24,6) bakış açılarında sahip oldukları tespit edilmiştir. Bilim insanlarının çalışmaları sırasında yaptıkları hataların bilimin ilerlemesini yavaşlatıp yavaşlatmadığıyla ilişkili olan soru 20 (%50,8) ve farklı alanlardaki bilim insanlarının bilimler arası etkileşim bakımından birbirlerini anlamada zorlandıklarına yönelik olan soru 22'de (%46,2) öğretmenlerin gerçekçi bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak bilimsel akıl yürütme ile ilgili olan ve eğer bilim insanları asbestle çalışan insanların akciğer kanserine yakalanma ihtimalinin ortalama bir insanınkinin iki misli olduğunu bulduklarında, asbestin akciğer kanserine sebep olduğu anlamına gelip gelmeyeceğini ifade eden soru 21'e ilişkin öğretmenlerin gerçekçi bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Görüşmelerde bilimsel bilginin doğası kategorisi kapsamında öğretmenlere bilimsel yöntemin ne olduğu, hipotezlerin teoriye, teorilerin ise kanunlara dönüşüp dönüşmemesi ve bilimsel bilginin özelliklerine tanımlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler ifadelerinde bilimsel yöntemi "deney, gözlem, araştırma ve inceleme (24)", "izlenecek yol (23)", "toplanan veriyi kullanma (2)", "problem çözme süreci (2)", "bilimin disiplini (2)" ve "tezler üretme (1)" olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca açıklamalar esnasında öğretmenler bilimsel yöntemin "tek yolu yoktur" kodunu yansıtan açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenler bilimsel yöntemi tanımlarken bilim insanlarının bu süreçte deney yaptıklarını, gözlem sonucunda belirli verilere ulaştıklarını, incelemelerde bulduklarını ve ispatlama sürecini yaşadıklarını açıkça ifade etmişlerdir. Bu uygulamaların bilimsel yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen: "*Daha çok araştırmacılıkla alakalı. Daha çok deneye dayanan, gözleme dayanan olgular.*" olarak tanımlamıştır. Başka bir öğretmen ise "*Önce bir hipotez atılıyor. Buna bağlı olarak araştırmalar yapılıyor sanırım. Bunu savunuyorlardı daha sonra kabul ettirme aşamasına geçiliyordu. Diğerleri de çürütme, eleştirme yapıyorlardı.*" şeklindeki açıklamaları ile bilimsel yöntemin belli aşamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalarda kanıtlama sürecinin önemli olduğunu vurgulayan bir öğretmen şu cümleleri ifade etmiştir: "*Bilimsel yöntemlerde mutlaka deneyler kullanıyorlardır. Gerçeğe ulaşmak için bir kere bir fikirleri olacaktır. Onların o fikirlerini de kanıtlamak için mutlaka deneylerden geçecektir. Teori olarak sunacaklardır. Doğruluğunu gördükleri zaman da o ispatlanmış olacaktır.*". Öğretmenlerin belirli bir oranı bilimsel yöntemi bilim insanlarının bilim yapmak ya da sonuçlara ulaşmak için izledikleri yol olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen: "*Sistemli bir amaca ulaşmak için aşama aşama takip edilen yol diye düşünüyorum.*"; ifadesini kullanırken başka bir öğretmen: "*Sonuca ulaşmak için izledikleri yollar.*" şeklinde bilimsel yöntemi tanımlamışlardır. Öğretmenlerden biri bilimsel yöntemin problem çözme aşamaları gibi olduğunu şu cümleler ile belirtmiştir: "*Sorunu tespit etme, bir problemi tespit etme, bir problemi çözebilmek için araç gereçleri araştırma, bunun için çözüm yolları üretmedir. Çözüm seçip deneme yanılma yöntemi ile tespit etme, deneyler yapma ve sorunu çözme diye düşünüyorum. Sonuca varmadır.*". Bunlara ek olarak 2 öğretmen bilimsel yöntemi sadece veri toplama süreci olarak belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmenin ifadesi "*Bilimsel yöntem, geçmişten günümüze toplanmış verileri kullanmaktır.*" şeklindedir.

Öğretmenler oluşturulan hipotezlerin teoriye dönüştüğünü (43), teorilerin de kanuna dönüştüğünü (53) belirttikleri görülmüştür. Teorilerin kanuna dönüşmediğini 7 öğretmen ifade

ederken, hipotezlerin kanunlaşmadığını 2 öğretmen ve kanunların değişmediğini ise sadece 1 öğretmen belirtmiştir. Hipotezlerin teorilere dönüştüğünü belirten öğretmenler hipotezlerin ilk basamak olduğunu, tersi kanıtlanmadığı sürece zamanla dönüşümün olacağını belirtmişlerdir. Hatta hipotezlerin kesinlikle teoriye dönüşeceğini belirtmişler fakat kanunlaşma sürecini farklı açıklamışlardır. Örneğin bir öğretmen: *“Hipotezler teorilere mutlaka dönüşür. Teoriler kanunlara ise zamanla dönüşebilir.”* açıklaması ile kesinlikten bahsetmiştir. Başka bir öğretmen ise bu sürecin zaman aldığını *“Zamanla dönüşür. Hepsinin gelişmesine bağlı zamanla belirlenmesi lazım. Kanun aşaması nedir en son aşamadır buna gelmesi için gelişmesi lazım. Ama olmama ihtimalide var onun karşısında başka bir fikir varsa dönüşmez yoksa dönüşür.”* açıklaması ile zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Kanunlaşma sürecinin kesin kanıtlar sayesinde olduğu ve bilim insanlarının ortak kararı sonucunda oluştuğu görüşmelerde vurgulanmıştır. Hatta bu süreci anlatırken kanun örneklerini de belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen: *“Sonuçlandırıldığında dönüşür diye düşünüyorum. Yani en son sonuca varana kadar bu bir kanundur. İşte matematikte fizikte bir kanunlarımız vardı mesela Newton kanunları gibi. Kanıtlandığında, gerçekleştirdiğinde olayları sonuca ulaşırsa bir kanundur. Newton kanunları oluşmuş. Mesela ağırlık kanunu, denge kanunu gibi. Bu yaşadıkça örneklerle insanlara da zaten diğer varlıklara kanıtlamak şansı olsaydı, insanlar var şuan bizim bildiğimiz ama uzaylıları bilmiyorum tabi, kanıtlandıkça da kanunlara dönüşebilir.”* açıklaması ile bu süreci vurgulamıştır. Öğretmenlerden bazıları ise teorinin kanunlaşamayacağını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen *“...teorilerin kanunlara dönüşebileceğine inanmıyorum ben.”* açıklaması ile; ya da başka bir öğretmenin: *“Dönüşmez. Sihirbazlık gibi düşünüyorum o anlık yanılma gibi düşünüyorum.”* Ya da bir başka öğretmenin: *“...kanunlara dönüşmez teori olarak kalan çok bilimsel gelişmeler var bununla ilgili çok değişik...”* ifadeleriyle bu durumu açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler görüşmelerde bilimsel bilginin birçok özelliğinden bahsetmişlerdir. Bunlar zamanla değişime ve gelişime uğrama (69), evrensel olma (52), gözleme ve kanuta dayalı olma (46), araştırmalar sonucunda oluşma (23), değişmez ve kesindir (15), ortak karar ile oluşma (8), kümülatiftir (3), ütöpiktir (1). Bir öğretmen fikrinin olmadığını belirtirken, 3 öğretmen ise özellikler konusunda sürekli kararsızlık yaşamıştır. Bilimsel bilginin zamanla değişime uğrayacağını fazlaca öğretmenin belirttiği görülmektedir. Örneğin bir öğretmen: *“Zamanla bu sınıflandırmalarda bir takım değişimler olabilir mesela katı sıvı gaz dan artı ne bileyim plazma halinin olması demek bu bize bilimin gelişimini gösterir.”* açıklaması ile bilimsel bilginin zamanla değişime uğrayacağı sürecini belirtmiştir. Hatta öğretmenler açıklamalarında zamanla değişen bilgi örneklerine de yer vermişlerdir. *“Değişebilir. Değişebilir. Çünkü mesela gezegenlerden Plüton gezegenlikten niye çıktı yıllarca biz bunu böyle öğrendik ama şu an öyle bir şey yoktur deniyor. Gezegen değil artık”* açıklaması ya da bir başka öğretmenin: *“Çok fazla değişmez ama yeni buluşlar olduğu zaman değişebilir. Mesela en son gezegenleri incelediler. Daha üstüne ekleme yapılması gerektiğini fark ettiler. Yeni bir gezegen buldular. Zaman içinde yapılan buluşlara göre eklemeler olabilir. Ama genel bazda değişeceğini zannetmiyorum.”* İfadesi bu durumu açıklar niteliktedir. Bilim insanlarının ihtiyaçlar doğrultusunda icatlar yaptıklarını ve bu sayede bilimin dolayısıyla bilimsel bilginin değiştiğini belirten bir öğretmenin açıklaması dikkat çekicidir: *“Değişir tabi ki de. Yeni icatlar olacak. İnsanları ihtiyaçlarına göre değişecek. Çok eskiden insanların ihtiyaçları farklıydı şimdi çok farklı buna bağlı olarak da değişecektir. Bilim kendini sürekli yenileyecektir. Yeni bilim dalları doğacak belki de. Var olanlar daha da genişletilecektir. Detayına inilecektir ama yeni şeylerde yapılacaktır. Ben mesela mikroplar, bakteriler üzerine çok farklı konularda çalışmalar yapılacaktır diye düşünüyorum. Çünkü onların çok farklı dünyaları olduğunu düşünüyorum.”* Öğretmenin gelecekte çok umutlu olduğu ve bilimin sürekli ilerleyeceği düşüncesine hâkim olduğu açıkça görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bilime, bilim insanına ve bilimin doğasına ilişkin farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını (%46,2) bilimi gerçekçi görüş şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca görüşmelerde bilimi tanımlarken *araştırma gerçekleştirme, hayatı kolaylaştırma, yenilik, bilgi üretme* gibi

ifadelerle bilimi tanımlamışlardır. Sınıf öğretmenleri ayrıca bilimi; olgu ve olayların çeşitli deneysel çalışmalarla kanıtlanması olarak algılamaktadırlar. Yeni Nesil Bilim Standartları [Next Generation Science Standards (NGSS, 2013)] raporunda da bilimin doğasının; bilimsel araştırmaların çeşitli yöntemler kullanmaya ve bilimsel bilginin deneysel kanıtlara dayandığı vurgulanmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin makul anlayışlara sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra literatürde bilimin doğasının sıklıkla bilim süreçleriyle birleştirildiği belirtilmektedir (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell & Schwartz, 2002). Bilimsel süreçler; verilerin toplanması, yorumlanması ve sonuçların çıkarılması ile ilgili faaliyetleri içerirken, bilimin doğası ise bu faaliyetlerin altında yatan değerler ve epistemolojik varsayımlar ile ilgilidir (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998). Gözlemlenmek ve varsaymak bilimsel süreçlerken, gözlemlerin algılar tarafından kısıtlanması, hipotez üretiminin mutlak hayal gücü ve yaratıcılık içermesi bilimin doğası ile ilişkili durumlardır (Lederman, vd., 2002).

Bilim ve bilimsel bilgiye ilişkin makul düşüncelere sahip olmak dolaylı olarak bilimin doğası hakkındaki görüşleri olumlu etkilemektedir. Çünkü bilimin doğası; bilimin epistemolojisine, bir bilme yolu olarak bilime veya bilimsel bilginin gelişimine ilişkin olan değerlere ve inançlara atıfta bulunur (Lederman, 1992). Öğretmenler bilimsel çalışmalar sonucunda bilim insanlarının bilimsel bilgi oluşturduklarını, bu bilimsel bilgilerin zamanla değişime ve gelişime uğrama, evrensel olma, gözleme ve kanıta dayalı olma, araştırmalar sonucunda oluşma, değişmez ve kesindir, ortak karar ile oluşur, kümülatiftir, ütopyik olma gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bilimsel bilginin oluşum süreci ve sosyal yapısı hakkında daha olumlu, bilimsel bilginin özellikleri konusunda ise daha zayıf düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Aydeniz ve Bilican (2014) ise lisansüstü araştırma görevlilerinin; bilimin tartışmacı doğası, bilimde modelleme süreci, bilim insanlarının beklenmedik sonuçları ele alışı, bilimin işbirlikçi doğası ve teori oluşumu dâhil olmak üzere bilimin doğasının çeşitli yönleriyle ilgili az gelişmiş görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları bilimsel bilginin değişmez ve kesin olması düşüncesi bilimin doğasına uymamaktadır. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri bilimsel bilginin kanıtlanabilir ve test edilebilir olması hakkında düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Karaman (2022) çalışmasında öğretmenlerin deney ve gözlemleri bilimsel bilginin kaynağı olarak gördükleri ve bilimsel bilginin kanıtlanabilir olması gerektiği yönünde düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bilimsel bilginin doğasına ilişkin bazı yanlışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazılarının bilimsel bilginin değişmez olduğu ve modellerin gerçeğin kopyaları olduğu gibi çeşitli yanlışları olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra hipotezlerin teorilere, teorilerin ise kanunlara dönüştüğü hiyerarşik bir ilişkinin varlığı öğretmenlerin sahip oldukları başka bir yanlış olduğu söylenebilir. Buna karşılık literatürde teori ve yasaların farklı türde ancak eşit derecede geçerli bilimsel bilgiler olduğu ve bunların her birinin farklı işlevlere sahip olduğu belirtilmektedir (Akerson, Abd-El-Khalick, & Lederman, 2000; Lederman, vd., 2002). Kanunlar; gözlemlenebilir fenomenler arasındaki ilişkilerin açıklamalarını yansıtırken teoriler, gözlemlenebilir fenomenlerin çıkarımsal açıklamaları olarak açıklanmaktadır (Lederman, 2007). Dolayısıyla bu kavramlar arasındaki ayrımın anlaşılması bilimin doğasının anlaşılmasında önemli bir adım olacaktır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science education*, 82(4), 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Abd-El-Khalick, F. (2013). Teaching with and about nature of science, and science teacher knowledge domains. *Science & Education*, 22(9), 2087-2107.
- Abell, S. K., & Smith, D. C. (1994). What is science?: Preservice elementary teachers' conceptions of the nature of science. *International journal of science education*, 16(4), 475-487.
- Aikenhead, G. S., Ryan, A. G., & Fleming, R. W. (1989). *Views on science-technology-society*. Social Science and Humanities Research Council.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Akerson, V. L., Morrison, J. A., & McDuffie, A. R. (2006). One course is not enough: Preservice elementary teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(2), 194-213.
- Akerson, V. L., Carter, I., Pongsanon, K., & Nargund-Joshi, V. (2019). Teaching and learning nature of science in elementary classrooms. *Science & Education*, 28(3), 391-411.
- Aliyazıcıoğlu, S. (2012). *Bilimin doğası öğretiminde bütüncül bir yaklaşım: farklı branşlardan öğretmenlerin bilimin doğası algıları* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Benchmarks for science literacy: A Project 2061 report*. New York: Oxford University Press.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydeniz, M., & Bilican, K. (2014). What do scientists know about the nature of science? A case study of novice scientists' views of nos. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1083-1115.
- Bradford, C. S., Rubba, P. A., & Harkness, W. L. (1995). Views about science—technology—society interactions held by college students in general education physics and STS courses. *Science Education*, 79(4), 355-373.
- Brunner, J. L., & Abd-El-Khalick, F. (2020). Improving nature of science instruction in elementary classes with modified science trade books and educative curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(2), 154-183.
- Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., & Fillman, D. A. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes?. *Journal of research in science teaching*, 30(7), 787-797.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA.
- Clough, M. P. (2018). Teaching and learning about the nature of science. *Science & Education*, 27(1), 1-5.
- Clough, M. P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science & Education*, 15(5), 463-494.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Dede, Y. & Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240), 209-240.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 139-153.
- Dani, D. (2009). Scientific Literacy and Purposes for Teaching Science: A Case Study of Lebanese Private School Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 289-299.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Edgerly, H. S., Kruse, J. W., & Wilcox, J. L. (2021). Quantitatively Investigating Inservice Elementary Teachers' Nature of Science Views. *Research in Science Education*, 1-14.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 275-288.
- Karaman, A. (2022). Teachers' Conceptions about science and pseudoscience. *Science & Education*. 1-30. doi: 10.1007/s11191-021-00312-0.
- Koballa, T., Kemp, A., & Evans, R. (1997). The spectrum of scientific literacy. *The Science Teacher*, 64(7), 27.
- Lakin, S., & Wellington, J. (1994). Who will teach the 'nature of science'? Teachers' views of science and their implications for science education. *International Journal of Science Education*, 16(2), 175-190.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). Pedagogy and the practice of science. *International Journal of Science Education* 29 (7), 931-934.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 497-521.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Research on teaching and learning of nature of science. In *Handbook of research on science education, volume II* (pp. 614-634). Routledge.
- McComas, W. F. (2002). The ideal environmental science curriculum: I. history, rationales, misconceptions & standards. *The American Biology Teacher*, 665-672.

- McComas, W. F., & Clough, M. P. (2020). Nature of Science in Science Instruction: Meaning, Advocacy, Rationales, and Recommendations. In *Nature of Science in Science Instruction* (pp. 3-22). Springer, Cham.
- MEB, (2015). İlkokul Hayat Bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers 'classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science & Education*, 6(4), 331-354.
- Mesci, G. (2020). The influence of PCK-based NOS teaching on pre-service science teachers' NOS views. *Science & Education*, 29(3), 743-769.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112 (2), 29-48.
- Mulvey, B. K., Chiu, J. L., Ghosh, R., & Bell, R. L. (2016). Special education teachers' nature of science instructional experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(4), 554-578.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.
- Rubba, P. A., & Harkness, W. J. (1996). A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society instrument. *International Journal of Science Education*, 18(4), 387-400.
- Soslu, Ö. (2016). Fen eğitiminde bilimin doğasını anlama üzerine bir değerlendirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 90-100.
- Suwono, H., Mahmudah, A., & Maulidiah, L. (2017). Scientific literacy of a third year biology student teachers: Exploration study. *KnE Social Sciences*, 269-278.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 232-256.
- Uluçınar Sağır, Ş., & Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 308-318.
- Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944.

EXTENDED SUMMARY

Examination of Primary School Teachers' Thoughts on the Nature of Science

Introduction: The nature of science is seen as an important component in raising scientifically literate individuals as it helps individuals understand the natural world around them (AAAS, 1990). Understanding the nature of science emerges as a fundamental component when the dimensions of scientific literacy are examined (Holbrook & Rannikmae, 2009, Uluçınar-Sağır & Kılıç, 2013). It can be said that it is important to create accurate and realistic perceptions about the nature of science in raising individuals as scientifically literate. Especially for teachers at primary school level, which is the

first stage of academic life it is important to determine how they conceptualize and perceive the nature of science. In this context, it is aimed to determine primary school teachers' perceptions of the nature of science in this study.

Method: This study was conducted by using the 'exploratory sequential design', one of the mixed research methods. Therefore, both quantitative and qualitative research methods were used together in this mixed method research. A total of 65 primary school teachers participated in this research. It was used when reaching out to teachers convenience sampling technique, one of the unbiased sampling techniques. In the study, "Views on Science-Technology- Society (VOSTS)" and semi-structured interview questions were used as data collection tools. The data obtained from the questionnaires were analyzed according to, "Realistic" (Realistic), "Acceptable" (Has Merit) and "Insufficient" (Naive) options stated by Bradford, Rubba and Harkness (1995). Content analysis was applied to qualitative data.

Findings: It was seen in the survey findings that teachers have more realistic perceptions in the categories of science and characteristic of scientists. Teachers' perceptions of the social structure of scientific knowledge were found to be acceptable. In addition, it has been observed that their perceptions of the characteristic feature of scientific knowledge are insufficient. It has been observed that teachers mostly use the expressions "doing research, facilitating life, innovation, knowledge production" when describing science. In describing the characteristic features of the scientist, it has been determined that they frequently use the codes of "researching, hardworking, patient, intelligent, asocial, reliable, objective, curious". In addition, teachers use the scientific method they defined it within the framework of the codes of "experiment, observation, research and examination, the way to be followed, using the collected data, problem solving process". In addition, it was seen that most of the teachers believed in the existence of a hierarchical change in which hypotheses turned into theories and theories turned into laws.

Discussion and Results: It is seen that teachers have a realistic perspective on science and make reasonable definitions for science. This shows that teachers also have reasonable thoughts about the nature of science. Because of the nature of science; it refers to the epistemology of science, to science as a way of knowing, or to values and beliefs related to the development of scientific knowledge (Lederman, 1992). It has been determined that teachers have opinions stating that scientists create scientific knowledge as a result of scientific studies and that this scientific knowledge has changed and developed over time. However, it can be said that teachers have some misconceptions about the structure of scientific knowledge. It has been observed that some of the teachers have various misconceptions just as scientific knowledge is immutable and models are copies of reality.



Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yasemin Selvi ŞENYURT^{1*}, Çavuş ŞAHİN²

Öz

Bu çalışmada, tüm dünya ülkelerini etkileyen Covid-19 salgını ile birlikte öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla başvurulan web 2.0 araçları hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Buna göre ölçüt sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamlarında en az 1 ay web 2.0 araçlarını kullanmış olmaları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale il merkezinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu buna paralel olarak Web 2.0 araçlarını nadiren kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenler Covid-19 sürecinde web 2.0 araçlarını kullanmanın eğitim için avantajlı olduğunu ve bu araçların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, bu süreçte web 2.0 araçlarını kullanım becerilerini artırdığı, ölçme değerlendirme aracı olarak web 2.0 araçlarını kullandıkları verilerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Covid-19, Uzaktan Eğitim, Web 2.0

Opinions of Classroom Teachers on the Use of Web 2.0 Tools in the Distance Education Process in the Covid-19 Epidemic

Abstract

In this study, it is aimed to determine the opinions of teachers about web 2.0 tools that are frequently used in the learning-teaching process with the Covid-19 epidemic affecting all countries of the world. Phenomenology method was used in the study. The study group was determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling types. Accordingly, the criterion was determined that the classroom teachers had used web 2.0 tools in educational environments for at least 1 month. The study group of the search consists of 30 classroom teachers working in Çanakkale city center in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected through a semi-structured interview form. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method. At the end of the search, it has been seen teachers had limited knowledge about Web 2.0 tools and in parallel, they rarely used Web 2.0 tools. It has been reached that the teachers have increased their ability to use web 2.0 tools in this process and that they use web 2.0 tools as an assessment and evaluation tool.

Key Words: Classroom Teacher, Covid-19, Distance Learning, Web 2.0

^{1*}**Corresponding Author:** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, yaseminsenyurt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1834-8876

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Giriş

Günümüz dünyasında öğrencilerden gerçekleştirmesi beklenen bazı beceri ve yeterlikler bulunmaktadır. Bunlar; eleştirel düşünme, işbirlikli çalışma, olayları ve durumları analiz edebilme, yenilikçi fikirlere sahip olma, yeni bir ürün ortaya koyabilme gibi özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Altıok vd., 2017).

Öğretmenler, bireyleri topluma hazırlama, onlara rol model olma, bilgilerini sabırla ve sevgiyle aktarma gibi özellikleri bakımından eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biridir. Öğretmenlerden, öğretim ve alan bilgisi konularında bilgi teknolojilerini 21. yüzyılın eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde kullanma, konu alanına hâkim olma ve kullanma gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretimin özelliğini karşılayan, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini tercih etmeleri beklenmektedir (İlhan, 2004). Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen ve öğrenciler teknoloji ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu bilgi ve becerileri hayata da aktarmaları ve etkin bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Günüç vd., 2013).

Öğretmenlerin kullanacakları teknoloji hakkında sahip olması gereken bilgi ve becerilere ek olarak, seçecekleri teknolojinin dersin sonuçlarını, içeriğini ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede nasıl destekleyeceğini belirlemeleri gerekmektedir. (Pamuk vd., 2012). Bu ihtiyaçlarla birlikte öğretmen ve öğrencilerin de teknoloji konusundaki bilgi ve becerilerini hayata aktarmaları beklenmektedir. Böylece öğretmenlerin, öğrenmeyi aktif kılarak eğlenceli hale getirme, derslere ilgi ve merakı artırma, bireyi teknoloji çağına hazırlama gibi hususlarda öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Covid-19 pandemisi küresel ulaşım araçları vasıtasıyla tüm ülke ve bölgelere yayılan, ciddi zararlara yol açmış salgın hastalık olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Bilimler Akademisi, 2020). Covid-19 pandemisi birçok ülkeyi etkisi altına almış ve bunun sonucunda bazı olumsuz durumlara sebep olmuştur. Pandemi tüm ülkeler gibi ülkemizde de olumsuz etkiler yaratmıştır. Bu salgın ile beraber en çok etkilenen sağlık sektörü olmakla beraber bu olumsuz etkiler diğer sektörlerle de yansımıştır (Akca, 2020; Türkmen, 2020).

Covid-19 pandemisi eğitim sürecini de etkilemiş, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde neredeyse bütün ülkelerdeki eğitim kurumlarının kapatılmasına neden olmuştur (Daniel, 2020). Salgın sürecinde okulların yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçiş yapma mecburiyeti doğmuştur. Bu mecburiyetle birlikte Covid-19 salgını öncesinde de öğrenme ortamlarında önemli bir yeri olan dijital öğretim materyallerine duyulan ihtiyaç önemini daha çok hissettirmektedir. Dijital öğretim materyallerine duyulan bu ihtiyaç yeni bir döneme girildiğinin de habercisi olmuştur. Uzaktan eğitim sisteminin verimli olabilmesi için öğrenci ile öğretim materyali arasında iyi bir etkileşim olması gerekmektedir. Bu etkileşimi sağlamak ve uzaktan eğitimin avantajlarından faydalanabilmek için yaratıcı tasarımlara ulaşılması önemlidir (Türkiye 2. Bilişim Şurası, 2006).

Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Uzaktan eğitim yüz yüze etkileşimi karşılayamamaktadır ve kullanılan öğretim materyalleri genel olarak kişiyi bireysel çalışmaya yönlendirmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitimde dikkat çekici, verimli, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak için dijital öğretim materyallerinin iyi tasarlanması, geliştirilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Bu sayede yüz yüze eğitimde bulunup uzaktan eğitimde yakalanamayan yüksek etkileşim, dijital öğretim materyalleri ile en az seviyeye indirilebilir (Yalman ve Başaran, 2018).

Uzaktan eğitim yaygın olarak; planlı ve tasarlanmış disiplinler arası bir örgün öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Zaman ve mekândan kaynaklanan kısıtlamaları ortadan kaldırır ve bu kısıtlama dijital veya yazılı iletişim kaynakları ile gerçekleştirilerek kullanıcılara çeşitli öğrenme etkinlikleri sunulur (Altıparmak, 2011). 1700'lerden beri kullanılan uzaktan eğitim günümüzde

yaygınlaşmaya başlamıştır (İşman, 2008). Web 2.0 araçları ise uzaktan eğitim sürecini kolaylaştırmak için çok önemlidir.

Yeni nesil internet teknolojisi web 2.0 aracı olarak adlandırılır; bireyler arasında iletişimi oluştururken aynı zamanda etkileşim kurulmasını sağlamaktadır. Bilgiye ulaşımı, ulaşılan bilginin paylaşılmasını, işbirlikli çalışma ortamının kurulmasını, içeriklerin depolanabilmesini, bilgilerin değerlendirilmesi ve bilgileri görsel hale getirmeyi kolaylaştırmaktadır (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Altun, 2008). Bu teknolojik avantaj, öğrenciler ve öğretmenler için hayatı kolaylaştırmaktadır. Covid-19 salgını sürecini kolaylaştırmak ve daha verimli hale getirebilmek için de bu teknolojik avantajlardan faydalanmak gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ortamında içeriğe aktif olarak katılmaya ve katkıda bulunmaya teşvik edildiği günümüz dünyasında web 2.0 araçları; öğrencilerin yeni içerik üretebilmesine, içerikleri yönlendirebilmesine, kurulan etkileşim ile birlikte sosyalleşmesine olanak tanınmasından dolayı eğitim sistemindeki yenileşmeyi destekleyen önemli bir etken olarak görülmekte ve eğitim ortamında kullanılması beklenmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Özellikle covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarının kullanıldığı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak oldukça önemlidir.

Web 2.0 Araçları

Web 2.0 terimi, 2003 yılında O'Reilly Media tarafından internette bilgi paylaşımının yeni bir yoluna atıfta bulunmak için icat edildi. Web 2.0'daki yeni ifade biçimi, kullanıcıların kendi ürettikleri ve geliştirdikleri içeriğin özgür ve kolay paylaşımı olarak ifade edilebilir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Web 2.0 teknolojisinin sağladığı kolaylıklardan bir diğeri de, kullanıcıların internet vasıtasıyla işbirlikçi ve sosyal etkileşim ortamından yararlanarak teknik engellerle karşılaşmadan bilgi paylaşımı yapabilmesidir (Horzum, 2010). Bu faydaları sayesinde her geçen gün kullanımı artmakta olan web 2.0 araçlarının kullanılması eğitim için kaçınılmaz hale gelmiştir.

Web 2.0 araçları, eğitim ortamında öğrenci ve öğretmenlere oldukça avantaj ve kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere geri dönütü daha kolay verebilmek için web 2.0 araçlarından faydalanabilmektedir. Bu sebeple web 2.0 araçları eğitimde yeniliğe ve dönüşüme katkı sağlayan bir teknoloji olarak görülmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Öğrencilerde bilginin daha kalıcı olmasını, derse karşı motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamak için web 2.0 araçları kullanılabilir. Bunlar web günlükleri, podcastler, RSS, video paylaşım siteleri (VPS) gibi araçlar olarak sıralanabilmektedir. Bu araçlar sayesinde öğrenci aktif konumda olmasından dolayı bilgiyi daha kolay alıp, hafızasına depolayabilmektedir. İnternet günlükleri sayesinde öğrenciler ders ile ilgili dosyalara kolayca ulaşabilmekte, ders duyurularını takip edebilmekte ve grup çalışmalarına dahil olabilmektedir (Deans, 2008). Podcastler ile birlikte öğrenciler, ders esnasında başka bir faaliyet yaparken konuları rahatça dinleyebilme, dinlediği konuları tekrar dinleyebilme, istediği zaman durdurup devam ettirebilme, derste bulunmadığı zaman dersi tekrar izleyebilme gibi avantajlar elde etmektedir (Deans, 2009; Nataatmadja ve Dyson, 2008). RSS ise eğitim ortamının, öğrenci kazanımlarının, dersin içeriği ve etkinliklerinin daha etkin olmasını sağlamaktadır (Cych, 2006).

Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte, eğitim sürecinde dijital araçların ve Web 2.0'ın kullanımında son zamanlarda önemli bir artış görülmektedir (Özerbaş ve Akın-Mart, 2017). Teknolojinin hayatımızın bir parçası olduğu, hayatı, öğrenme ortamını, sınıfı ve hatta öğretimde kullanılan yöntemlere yön verdiği belirtilmektedir (Akpınar, Aktanmış ve Ergin, 2005). Kullanıcıyı ön plana çıkaran bu teknolojiler, öğrenme-öğretme süreçlerinde paylaşım açısından büyük önem taşımaktadır (Minocha ve Roberts, 2008; Karaman vd., 2008). Web 2.0 ile birlikte öğrenciler sadece okumakla kalmaz, aynı zamanda üretir ve paylaşır ve bunları tek tek veya gruplar halinde paylaşabilir (Karalar ve Özdemir, 2013).

Web 2.0 araçları, öğretim ortamında etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için önemlidir. Rogers Estable (2014), sınıf içinde ve dışında öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim kurmak için web 2.0 araçları kullanımının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu araçlar sayesinde bireyler arasında ortak bir bağ kurulduğunu ve işbirlikli çalışmaya fayda sağladığını savunmaktadır. Aman ve ark. (2016), web 2.0 araçlarının içeriklerin kolay paylaşılabilmesi, grup çalışmalarına teşvik etmesi ve iletişimi güçlendirmesinden dolayı bilgi paylaşımında kullanılmasını önemli bulmaktadır.

Literatür tarandığında anlaşılacağı üzere bu araçlar her derse entegre edilebilir ve dersin içeriği oluşturularak web araçları ile uygun öğrenme sağlanabilir (Rich, 2008). Ayrıca Web 2.0 uygulamalarının entegrasyonu sayesinde işbirlikçi aktif öğrenme etkinlikleri ve yaratıcı etkinlikler geliştirmek mümkündür (Vaughan, 2010). Literatür çalışmalarında (Elswick ve Lennex, 2017; Tsarev 2017; Elmahdi vd., 2018; Kutlu Demir, 2018; Dellos, 2015; Graham, 2015; Wang ve Lieberoth, 2016; Zarzycka-Piskorz, 2016) Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamında kullanımının; öğrencinin derse aktif katılımı ile birlikte dersten daha çok keyif almasını, davranış değişikliği gerçekleştirmesini, eleştirel düşünme ve problemlere çözüm üretebilmeyi öğrenmesini, ders motivasyonunu artırmasını sağlamak gibi birçok duruma katkı sağladığı karşımıza çıkmaktadır.

Web 2.0 araçları birçok amaçla kullanılabilir. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması Tablo 1 deki şekildedir.

Tablo 1. Web 2.0 Araçlarının Sınıflandırılması

Animasyon Araçları	Kodlama Araçları	Sınıf Yönetim Araçları
Anket Araçları	Logo Tasarım Araçları	Sunum Araçları
Depolama ve Dosyalama Araçları	Müzik ve Ses Araçları	Takım ve Grup Oluşturma Araçları
Dijital Pano Araçları	Oyun Geliştirme Araçları	Takvim, Çizelge Uygulamaları
Elektronik Kitap Araçları	Sosyal Paylaşım Siteleri	Metin ve Yazarlık Araçları
Fotoğraf ve Resim Araçları	Poster ve Afiş Araçları	Video Konferans Araçları
Harita Araçları	Sanal Gerçeklik Araçları	Video Araçları
Karikatür ve Çizim Araçları	Test ve Sınav Araçları	Web Geliştirme Araçları

Not. Yükseltürk, E. , Altıok, S. & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 Technologies in education: The participants' views. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6 (1) , 1-8 .

Gelişen teknoloji ile tercih edilen web 2.0 araçlarının en önemli özelliği, verilen bilgilerin ekrandan okunmasından çok, birçok kullanıcıyı birlikte sosyal ve aktif olan bir ortamda aynı hedefe odaklayabiliyor olmasıdır (O'Reilly, 2007). Bu yüzden web 2.0 araçlarını öğretmenlerin aktif kullanması önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde bu araçların kullanılması öğrencilerin ve öğretmenin bilgi akışını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerini öğrenmek derslerin nasıl işlendiğinin ve nasıl daha verimli hale getirilebileceğinin, bu araçları kullanmanın önündeki engellerin farkına varılıp anlaşılması ve bunların giderilebilmesi için neler yapılacağı düşünülmesi açılarından öğrenme öğretme sürecine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmadan elde edilecek bilgilerin Web 2.0 araçlarının öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması bakımından sınıf öğretmenlerine, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırması bakımından da ilkökul öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek
2. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeylerini belirlemek
3. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini belirlemek
4. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek
5. Uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme sürecindeki rolünü belirlemek.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni oluşturmaktadır. Olgu bilim, bireylerin ya da grupların bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkında açıklayıcı bilgiler sunan bir desendir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu doğrultuda, araştırmada uzaktan öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin detaylı olarak incelenmesinde olgu bilim deseninin kapsamlı bilgi sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale il merkezinde görev yapan 18 kadın, 12 erkek olmak üzere 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 8 tanesi devlet okulunda, 22 tanesi ise özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme türü oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenmiş birtakım ölçütlerin araştırmanın amacına göre düzenlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Buna göre öğretmenlerin web 2.0 araçlarını en az 1 ay aktif olarak kullanmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Görüşme formu kişisel bilgiler ve araştırmanın amacına göre düzenlenmiş 6 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme soruları ilgili alan yazın taraması ve alana yönelik uzmanların (iki öğretim üyesi) görüşleri doğrultusunda şekillenecek şekilde düzenlenmiştir.

Görüşmede araştırmacı katılımcıların görüşlerini yönlendirici, hatırlatıcı vb. ipuçları kullanmamıştır. Araştırmada sonda sorular aracılığıyla katılımcıların konuya yönelik deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler iki veri kodlayıcısı tarafından içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen kod ve temalar Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$] kullanılarak hesaplanmış, hesaplama sonucunda elde edilen uyum katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler ayrıntılı ve doğrudan alıntılarla verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin gerçek isimleri yerine, öğretmenlere verilen Ö1, Ö2, Ö3, Ö4.... Ö11 şeklindeki kodlara yer verilmiştir.

Araştırma niteliğini artırmak için veri çözümleme aşamasında çeşitleme kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunun seçimi, veri toplama ve analiz sürecine yönelik detaylara mümkün olduğunda yer verilmiştir. Bu da araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliğini artıran bir etkidir. Araştırmanın bulgularında katılımcı görüşlerinin içerik analizi sonucu kodlayıcılardan elde edilen kod ve temalar kullanılmıştır. Çalışmada doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilerek araştırmanın niteliği artırılmak istenmiştir.

Bulgular

İlgili bölümde sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Web 2.0 Bilgisi

Bu bölümde öğretmenlerin web 2.0 araçları hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildikten sonra web 2.0 araçları hakkındaki bilgi durumları frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Hakkında Bilgi Durumları

Tema	Kategori	f	%	Kod
Web 2.0 Araçları Bilgi Düzeyi	Haberdarım, kullanıyorum	11		Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13, Ö14,Ö16,Ö21,Ö27
	Haberdarım, bilgilerim sınırlı seviyede	14		Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30
	Haberdarım, hiç bilgim yok	5		Ö3,Ö10,Ö15,Ö18,Ö28
Toplam				

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarından genel olarak haberdar oldukları ancak bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araçlardan hem haberdar olduğu hem de iyi kullandığı görüşünü belirten öğretmen sayısının yüksek sayıda olmaması dikkat çekmektedir. Katılımcılarda web 2.0 araçlarından haberdar olup hiç bilgisi olmayan 5 öğretmen bulunmaktadır.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşleri aşağıda yer almaktadır;

‘Teknolojinin tüm getirilerini öğrenme ortamında kullanıma hazır hale getirmek adına yakından takip ediyorum. Web 2.0 araçlarını da bu çerçevede ele alarak zaman zaman yüz yüze eğitimde de kullanıyordum. Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte bu araçları daha fazla kullanmaya başladım. Hemen hemen tüm araçları ders içeriğine uygun olarak kullanabilirim.’ (Ö1)

‘Okullar, online eğitime döndüğünde kendim araştırarak öğrendiğim kadar bilgi sahibiyim’ (Ö13)

‘İkinci nesil eğitim araçları arasında yer alırlar. Okulda materyal tasarım dersinde öğrenmiştim. Ardından online eğitim döneminde mutlaka kullandığım araçlar arasına girdi.’ (Ö14)

Kullanım Durumu

Bu başlık altında öğretmenlerin web 2.0 araçlarını ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 3'te yapılan analiz doğrultusunda frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Durumu

Tema	Kategori	f	%	Kod
Web 2.0 Araçları Kullanım Durumu	Sıklıkla kullandım.	9	30	Ö1,Ö2,Ö7,Ö9,Ö12,Ö16,Ö19,Ö21,Ö27,
	Nadiren kullandım.	16	53,3	Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14,Ö17,Ö20,Ö22, Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30
	Hiç kullanamadım.	5	16,7	Ö3,Ö10,Ö15,Ö18,Ö28
	Toplam	30	100	

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarını nadiren kullandığı görülmektedir. Teknoloji çağında önemli yeri olan web 2.0 araçlarını kullanma durumunun yüksek olmaması göze çarpmaktadır. Sık kullanan öğretmen sayısının ise yine düşük olduğu görülmektedir. Bu süreçte Web 2.0 araçlarını hiç kullanmayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşlerinden bazıları şunlardır;

Ders içerikleri ve düzeylerini de göz önünde bulundurarak kimi dersin tamamında kimi dersin ise bir bölümünde kullandım. Kazanımlara yönelik olarak hemen hemen her derste dikkat çekme, konu tekrarı gibi çeşitli evrelerde kullandım. (Ö27)

Evet kullandım, hemen hemen her hafta 3-4 dersimde kullandım. Şuan orta düzeyde web 2.0 araçları becerilerimin olduğunu düşünüyorum. Her matematik dersinde kullanmaya özen gösteriyorum. (Ö26)

Çok sık olmasa da kullandım, özellikle okuma yazma öğretimde kullandım. 1. sınıfı okutuyorum. Matematikte saatler, kesirler ve geometrik şekillerin öğretimde kullandım. Hayat Bilgisinde trafik güvenliği kazanımda kullandım. Türkçe de "zıt anlamlı" kelimelerin öğretimde kullandım. (Ö8)

Hayır kullanmadım. Çalıştığım kurum birleştirilmiş sınıflı köy okuludur. Kırsal bir alan olmakla birlikte uzaktan eğitim sürecinin ilk zamanları internet alt yapısı olmadığından ve öğrencilerde yeterli donanım olmaması nedeniyle web 2 araçlarını kullanamadım. (Ö10)

Web 2.0 Araçlarının Avantajları

Bu bölümde web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim öğrenme-öğretme ortamına ve sürece kattığı avantajlar ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Web 2.0 Araçlarının Öğretim-Öğrenme Sürecindeki Avantajları

Tema	Kategori	f	%	Kod
Avantajlar	Kalıcılığı Arttırması	13	16,8	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16, Ö20,Ö21,Ö27,Ö29,Ö30
	Öğrenme İsteği Uyandırması	12	15,5	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö9,Ö13,Ö16,Ö20, Ö21,Ö27,Ö29,Ö30

Derse İlgiyi Arttırması	14	18,1	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö2
Öğrenme Düzeyini Arttırması	8	10,3	Ö6,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö20,Ö21,Ö27
Aktif Öğrenmeyi Sağlaması	10	12,9	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö18,Ö20,Ö22,Ö29
Ekonomik Olması	9	11,6	Ö3,Ö5,Ö11,Ö17,Ö19,Ö20,Ö24,Ö28,Ö29,
Karşılıklı Etkileşim Sağlaması	11	14,2	Ö2,Ö3, Ö6,Ö10,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö30
Toplam	77	100	

Tablo 4'e bakıldığında web 2.0 araçlarının öğrenmeye olumlu etkileri olduğunu belirten öğretmenlerden çoğu bu araçların öğrenmede kalıcılığı arttırdığı ifadesini öne sürmüştür. Derslere karşı öğrenme istediğini uyandırdığını belirten on iki öğretmen ve öğrencilerin derse ilgisini arttırdığını ifade eden on dört öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler bu araçlar kullanıldığında öğrenme düzeyinin arttığını ve aktif öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

Öğrencinin aktifliğini arttırdığı için dersin daha verimli hale gelmesini ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlıyor. Ayrıca çocuklar eğlenerek öğrenmiş oluyor. (Ö2)

Onların kuşağına uygun olduğu için öğrenmede hem merak uyandırıp hem de ilgilerini çektiğini düşünüyorum. Ne zaman web 2.0 araçlarını kullansam derse ilginin en az 2 kat arttığını gözlemledim. (Ö13)

Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarını kullanarak derslerimizi daha keyifli hale getirerek öğrencilerin dikkatini daha çok çektiğini ve buna bağlı olarak daha etkili öğrendiklerini gözlemledim. Oyunla öğrenen çocukların konuyu kolay unutmadığını gözlemledim. Öğrenci bu araçları kullanırken öğretimin merkezinde olduğu için kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum. (Ö7)

Ö30:Daha ilgi çekici buluyorlar fakat sık kullandıkça o da sıradan bir hâl alıyor.

Web 2.0 Araçlarının Dezavantajları

İlgili bölümde sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildikten sonra bulunan yüzde ve frekans dağılımları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Dezavantajları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	f	%	Kod
	Öğretmenin Mesleki Yetersizliği	6	9,2	Ö1,Ö15,Ö18,Ö21,Ö25,Ö29
Öğretmenlerden Kaynaklanan				

	Ders Kontrolünü Sağlayamama	7	10,7	Ö2,Ö5,Ö9,Ö15,Ö19,Ö24,Ö27
Öğrenciden Kaynaklanan	Küçük Yaş Gruplarının Kullanamaması	7	10,7	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö19,Ö20
	Gerçek Dünyadan Uzaklaşma	8	12,3	Ö2,Ö6,Ö8,Ö12,Ö14,Ö17,Ö20,Ö23
	Teknik Sorunlar	16	24,6	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13, Ö16,Ö18,Ö21,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28
	Sistemden Kaynaklanan			
	Sağlığa Olumsuz Etkileri	9	13,8	Ö1,Ö4,Ö12,Ö13,Ö21,Ö22,Ö25,Ö29,Ö30
	Fırsat Eşitsizliği	12	18,4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö18,Ö26,Ö28
	Toplam	65	100	

Tablo 5'e baktığımızda ise web 2.0 araçlarını kullanmanın dezavantajlarına yönelik 3 tema belirlenmiştir. Öğretmenler dezavantajlardan öğretmen kaynaklı olanları öğretmenin mesleki yetersizliği ve ders kontrolünü zorlaştırması olarak ifade etmiştir. Öğrenciden kaynaklananların ise küçük yaş gruplarının bu araçları kullanmakta zorlanması, çocukların gerçek dünyadan uzaklaşmaları olduğu görülmektedir. Son olarak sistem kaynaklı olan dezavantajlar ise teknik sorunların yaşanması, fırsat eşitsizliği, öğrencilerin sağlığına olumsuz etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

Yaş grubu küçüldükçe teknolojiyi çok iyi kullanamamaları, çocukların sabırsız oluşu, bazı çocukların cevapları önceden söyleyerek kurallara uymamaları, online ortamda kullanıldığında oyunu ya da uygulamada zorlanan çocukların küserek kamerayı kapatmaları, kontrolün uzaktan eğitimde daha zor olması gibi etkenler dezavantajlarıdır. (Ö19)

Dezavantaj olarak çocuğun gerçek hayattan uzaklaştığı daha sanal olgulara maruz kaldığını ifade edebilirim. Ayrıca ekran başında uzun süre kalmaları bazı sağlık sorunlarına yol açacağını söyleyebilirim. Her öğrencinin teknolojik fırsatlar bakımından eşit olmaması da dezavantaj olarak ifade edebilirim. (Ö6)

Uzaktan Eğitimin Web 2.0 Araçlarına Etkisi

Bu bölümde covid-19 salgınında yapılan zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanımına nasıl bir etkisi olduğuna yer verilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildikten sonra elde edilen bulguların frekans ve yüzde dağılımları tablodaki gibi karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6. Uzaktan Eğitimin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Becerisine Etkisi

Tema	Kategori	f	%	Kod
Olumlu Etkiler	Yeni araçlar keşfettim.	15	35,7	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö21,Ö27
	Kullanım becerilerim arttı.	12	18,4	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö17,Ö19,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö29,Ö30
	Yeni içerikler ürettim.	8	19	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö13,Ö14,Ö20,Ö21,Ö27
Olumsuz Etkiler	Bir etkisi olmadı.	7	16,6	Ö3,Ö5,Ö10,Ö15,Ö18,Ö26,Ö28
	Toplam	42	100	

Tablo 6'da görüldüğü üzere uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanım becerisine olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en çok belirtilen olumlu etki bu süreçte yeni araçlar keşfetmeleri olmuştur. Yine öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitim sürecinde kullanım becerilerinin arttığı yönünde düşüncesini belirtmiştir. En az belirtilen olumlu ifade ise öğretmenlerin yeni içerik üretmeleri olarak görülmektedir. Olumsuz etki olarak ise on bir öğretmen bu sürecin web 2.0 araçları kullanımına bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Kesinlikle düşünüyorum. Bu süreçte yeni uygulamalar keşfettim. Daha önce kendim bir site içinde oyun tasarlamamıştım ancak bu süreçte tasarlamaya başladım. Zaman geçtikçe bu araçları daha kolay kullanmaya başladım. (Ö1)

Uzaktan eğitim sürecinde Zoom programını kullanmayı öğrendim haricinde Web 2.0 araçları alanında kendimi fazla geliştirdiğimi düşünmüyorum. (Ö5)

Oldukça fazla geliştirdiğini düşünüyorum. İçerik üretirken ya da bu web araçlarını kullanırken öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerin geliştiği ve içerik öğreteceği konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum. (Ö13)

Evet düşünüyorum. Birkaç tanesini öğrendikten sonra dersleri daha zevkli işlemenin keyfine varıyorsun ve hep bir tık daha iyisini yapmak için uğraşıyorsun. (Ö17)

Uzaktan eğitimde her türlü online aracın kullanımında ister istemez kendimizi geliştirmek zorunda kaldık. Hiçbir şey sınıfta olmanın yerini tutamadığı gibi elimizden geldiğince bu eksiği web 2.0 araçlarıyla doldurmaya çalıştık. (25)

Web 2.0 Araçları ile Ölçme ve Değerlendirme

Bu başlık altında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede web 2.0 araçlarını ne amaçla kullandıkları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Web 2.0 ile Ölçme Değerlendirme

Tema	Kategori	f	%	Kod
Ölçme değerlendirme Türleri	Ünite Değerlendirmeleri	Sonu 11	25,5	Ö1,Ö6,Ö9,Ö11,Ö14,Ö17,Ö20,Ö21,Ö23,Ö27,Ö30
	Ön Bilgileri Ölçme	8	18,6	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö13,Ö16,Ö23,Ö25
	Geri Bildirim Alma	10	23,2	Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12,Ö16,Ö19,Ö27,Ö29
	Öğrenme Belirleme	Eksikliklerini 14	32,5	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö30
	Toplam	43	100	

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin web 2.0 araçlarını ölçme değerlendirmede kullanma sebeplerinden en belirginini öğrenme eksikliklerini ölçmek olmuştur. Öğretmenlerden on bir kişi ünite sonu değerlendirmeler yapmak için, on kişi geri bildirim almak için web 2.0 araçlarını kullanmaktadır. Geri bildirim almak amacıyla kullanan ise on öğretmen bulunmaktadır.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen sınıf öğretmeni görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Konu tekrarı yaparken kullanıyorum. Bu şekilde işlenen konunun ne derecede kavranmış olduğunu anlıyorum. (Ö1)

Çocukların konuların sonunda konuyu ne kadar anladıklarını ölçmek için Wordwall uygulamasını kullanıyorum, ders içinde konuları pekiştirmek için kullanıyorum. Testler, boşluk doldurmalar, eşleştirmeler şeklinde. Bu sayede anlaşılmayan konuları daha kolay fark edebiliyorum. (Ö4)

Çocuklardan ders sonunda geri bildirim almak için kullanıyorum. (Ö9)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgını sürecinde içinde bulunduğumuz uzaktan eğitim şartlarında öğretmenlerin eğitimde alternatif yolları kullanmaları önemlidir. Web 2.0 araçları da gelişen teknoloji ile birlikte kullanılması ihtiyaç haline gelen bir alternatif yoldur. Bu çalışmada covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretmen görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenlere web 2.0 araçları ile ilgili bilgi durumları sorulduğunda genel olarak bu araçlardan haberdar oldukları ancak bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Yılmaz (2007)'ın sınıf öğretmenlerinin dijital eğitim teknolojilerini kullanma konusunda büyük eksiklikler olduğunu ifade ettiği çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmen ve öğrencilerin, öğrenmenin oluşması ile ilgili bilgi sahibi olmaları için web 2.0 araçlarını kullanmaları önemlidir (Deans, 2009). Günümüz şartlarında öğretmenlerden kendilerini diğer alanlarda olduğu gibi teknoloji alanında da geliştirmeleri beklenmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ilgili bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlere web 2.0 araçları ile ilgili verilen eğitimler sıklaştırılmalı ve öğretmenler bu araçları kullanmaya teşvik edilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumlarına bakıldığında ise bu araçları yeterli sıklıkta kullanmadıkları görülmektedir. Özellikle uzaktan eğitim derslerinde önemi daha da artan web 2.0 araçlarını hiç kullanmayan öğretmenlerin sayısı da dikkat çekmektedir. Öğretmenler bu araçlar ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları için derslerde kullanmayı tercih etmemektedirler. Yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin web 2.0 araçlarını derslerde etkin bir biçimde kullanmadıkları karşımıza çıkmaktadır (Blannin, 2015; Yuen vd., 2011). Diğer bir araştırmada web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının Amerika gibi gelişmiş ülkelerde yüksek olduğu ve bu araçların kullanıldığı sınıflarda olumlu etkilerle karşılaştığı belirtilmektedir (Norton ve Hathaway, 2008). Öğretmenlere verilen eğitimler ile birlikte bilgi düzeyi arttıkça kullanım sıklığının da artacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlere bu araçların avantajları sorulduğunda en çok belirtilen görüşler öğrencileri aktif kılarak derse ilgiyi artırması ve bu sayede eğlenerek öğrenmeyi sağlaması olmuştur. Ayrıca öğretmenler bu araçların kullanımının kolay ve ekonomik olduğunu da belirtmişlerdir. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin derse ilgilerini canlı tutmak için öğrencilerin derste aktif olması gerekir. Korucu ve Yücel (2015), çalışmalarında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik ağ teknolojisinin eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Pratikliği, hızı, işbirlikçi çalışmayı destekleyen teknik yapısı, aktif katılımı, zengin içerikli dosya paylaşımı, interaktif yapısı, anında geri bildirim işlevi, zamandan ve mekândan bağımsız bir uygulama olması yönünden olumlu yorumlar yaptıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Web 2.0 araçları kullanılarak işlenen derslerde sınıf etkileşiminin arttığına dair literatürde sonuçlar bulunmaktadır (Demirkan vd., 2017; Zengin vd., 2017). Aynı zamanda Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan araştırmalar öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediğini, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve dersleri ilgi çekici hale getirdiğini göstermiştir (Gürışık, 2018; Saraçoğlu ve Kocabatmaz, 2019; Van de Walle, 2016). Araştırmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Dezavantajlar kısmında en çok karşımıza çıkan ise bu süreçte yaşanan teknik sorunlar olmuştur. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve sosyo-ekonomik olarak daha alt düzeyde bulunan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birçok problem ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu sebeple uzaktan eğitim derslerine katılamayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Öğretmenlerin, bu sorunların öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini doğurduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Literatüre baktığımızda, Baek ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin aksaklıklarının en önemli nedenlerinden birinin erişim olanağının yetersiz olması bu araştırmanın sonucuyla uyum göstermektedir. Bu durumda Erbil ve Kocabaş'ın (2019) araştırmasında, eğitimde teknolojik olanakların geliştirilmesine yaptıkları vurgu örnek olarak verilebilir. Ek olarak Paydar ve Doğan (2019)'ın yaptıkları araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitimin önündeki engellerden bahsederken teknolojik imkanlar ve altyapı sorunlarına vurgu yapmıştır. Baek vd. (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin tek bir teknoloji görüşüne sahip olmadığını, bazı öğretmenlerin olumlu, bazılarının ise olumsuz görüşler ifade ettiğini göstermektedir. Bu sebeple gelişen teknolojinin sağladığı avantajlara rağmen öğretmenlerin bazılarının teknolojiye karşı temkinli duruşları ile karşılaşılmaktadır (Benson ve Samarawickrema, 2009). Uzaktan eğitimin hedefleri arasında başarı (Voleryve Lord, 2000) , kalite (Uysal ve Kuzu, 2011) yer alıyor ise teknolojik olanakların iyileştirilmesi gerekmektedir (Rose ve Blomeyer, 2007).

Uzaktan eğitim sürecinde yeni araçlar keşfettiğini belirten öğretmen sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu sürecin öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanım becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu içerikleri kullanmak kadar yeni içerikler üretmek de önemlidir. Sınıf öğretmenleri bu sürecin yeni içerik üretmelerini sağladığını belirtmiştir. Alan ne olursa olsun, öğretmenlere eğitim süresince temel bilgisayar bilgisi, internet ve öğretim materyallerinin hazırlanması öğretilmelidir (Halis, 2001, s. 114).

Salgın sürecinde uzaktan eğitim ile öğrencilerin gelişimlerini ve seviyelerini ölçmek için öğretmenler belirli amaçlar ile web 2.0 araçlarını kullanmışlardır. Süreç içerisinde öğretmenler en çok öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla web 2.0 araçlarını kullanmışlardır. Öğretmenler bu araçlar sayesinde öğrencilerden geri bildirim almanın daha kolay olduğunu da ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öne sürdüğü bu fikirlere literatürde de rastlamak mümkündür. Özellikle anında geri bildirim sağlanması, eksik ve yanlış öğrenmenin tespitini kolaylaştırması birçok çalışmada dile getirilmiştir (Demirkan vd., 2017; Elmahdi vd., 2018; Freeman ve Tashner, 2015; Saraçoğlu ve Kocabatmaz, 2019; Zengin vd., 2017)

Tüm bu faktörler göz önüne alındığında yaşanan covid-19 sürecinde uzaktan eğitim bize yeni ve alternatif yollar kullanmanın ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmenler web 2.0 araçlarının önemi hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden de gelişen teknolojiye ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasının önemi karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma ve yayın etiğini kabul etmekteyim. 2021-YÖNP-0385 nolu proje 20.05.2021 tarih ve 09/45 sayılı karar ile çalışmanın etik kurul ilkelerine uygun olduğu belirtilmiştir.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decision to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. 7. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Akca, M. (2020). Covid-19'un havacılık sektörüne etkisi. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 45-64
- Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, O. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.
- Altıparmak, M. (2011). *E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde (319- 327. ss.).
- Altıparmak, M., & Nakiboğlu, M. (2005). Fen bilimleri eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 355-358. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefed/issue/25433/268344>
- Avcı, F. (2022). Effects on primary school teacher candidates of developing and implementing jigsaw technique activities enriched with educational games in science and technology teaching lessons. *Acta Educationis Generalis*, 12(1) 41-73. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0003>
- Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180>
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/01587910902845972>
- Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school Web 2.0 use. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 188-205. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6149>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-casedesigns*. In A. J. Mills, G. Eupapas & E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry&research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Deans, P.C. (2009). Social software and web 2.0 technology trends. *Information Science Reference*. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-122-3>
- Erbil, D. G.,& Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 31- 51. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527150>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Halis, İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Mikro Yayınları.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 7(1), 603-634. <https://doi.org/10.14687>
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayınları. 3. Baskı
- Karalar, H., ve Özdemir, S. (2013). Anlamsal web temelli öğretimde yönlendirmenin kazanıma ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Karaman, S., Yıldırım, S.,ve Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Korucu, A. T. ve Yucel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2). <https://doi.org/10.17943/etku.78815>
- M.E.B., *Halkla ilişkiler ve organizasyon ilişkileri*. (2012). Görüşme Teknikleri.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım
- Norton, P. And Hathaway, D. (2008). On its way to k-12 classrooms, web 2.0 goes to graduate school. *Computers in the Schools*, 25(3), s. 163-180. <https://doi.org/10.1080/07380560802368116>
- O'Reilly, T. (2007). *What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*. Communications & Strategies, 1(3), 17-37
- Özerbaş, M. A.,& Akın Mart, Ö. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3). s1152-1167 <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.058>
- Paydar, S.,& Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Sarsar, F.,Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. <https://doi.org/10.17860/efd.98783>
- Seggie, N. ve Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık
- Tekin, H. H., (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- TÜBA. (2020). *Covid-19 küresel salgın değerlendirme raporu*. <http://www.tuba.gov.tr/les/images/2020/kovidraporu/TÜBA Covid-19 Raporu 2. Güncelleme.pdf>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 24 (543-559).
- Uysal, Ö.,& Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1). 49-75.
- Volery, T.,&Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*. 14(5), 216-223. <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>

- Yalman, M. & Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri . *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9 (34) , 81-95 . <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.4.006.x>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yuen, S. C.-Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and Web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2), 109–123.
- Yükseltürk, E. , Altok, S. & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: The participants' views . *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education* , 6 (1) , 1-8

EXTENDED SUMMARY

Teachers are expected to prefer teaching methods that meet the characteristics of the subject and technology and enable students to actively participate in the lesson, although they should have the skills to use information technologies in teaching and field knowledge at a level that will meet the educational needs of the 21st century, and to have a command of the subject area (İlhan, 2004). In line with these needs, teachers and students who have the necessary equipment about technology should adapt this equipment to their lives effectively (Günüç et al., 2013).

In addition to the knowledge and skills that teachers should have about the technology they will use, they need to determine how the technology they will choose will support the results, content and teaching activities of the course. (Pamuk et al., 2012).

The Covid-19 pandemic process, which has affected many countries in the world, has created certain effects in every aspect of our lives. Covid-19 is expressed as the most serious global epidemic that has managed to spread to every country and region in the world with the effect of global transportation vehicles (Turkish Academy of Sciences, 2020). The effects of this global epidemic were also felt intensely in our country. This big epidemic has negative effects on many sectors, especially the health sector (Akca, 2020; Türkmen, 2020).

Due to the Covid-19 pandemic, educational institutions have been closed almost all over the world in the spring term of the 2019-2020 academic year and quarantine practices have started at various levels (Daniel, 2020). During the epidemic, schools have become obligated to interrupt face-to-face education and switch to distance education. With this obligation, the need for digital teaching materials, which had an important place in learning environments even before the Covid-19 epidemic, makes its importance more felt. This need for digital teaching materials has also heralded a new era.

With the rapid development of technology, there has been a significant increase in the use of digital tools and Web 2.0 in the education process (Özerbaş and Akın Mart, 2017). It is emphasized that technology is a part of our lives and shapes life, school, classroom and even the way of teaching (Akpınar et al., 2005). These technologies, which bring the user to the fore, are of great importance in terms of sharing in learning-teaching processes (Minocha and Roberts, 2008; Karaman et al., 2008).

The new form of expression in Web 2.0 can be expressed as the free and easy sharing of the content produced and developed by the users themselves (Karaman et al., 2008). Another convenience provided by Web 2.0 technology is that users can share information without encountering technical obstacles by making use of the collaborative and social interaction environment via the Internet (Horzum, 2010). Thanks to these benefits, the use of web 2.0 tools, the use of which is increasing day by day, has become inevitable for education.

As it can be understood when the literature is scanned, these tools can be integrated into every lesson and the content of the lesson can be created and appropriate learning can be achieved with web tools (Rich, 2008). In addition, it is possible to develop collaborative active learning activities and creative activities with the integration of Web 2.0 applications (Vaughan, 2010).

In the distance education conditions we are in during the Covid-19 epidemic, it is important for teachers to use alternative ways in education. Using Web 2.0 tools together with the developing technology is an alternative way that has become a necessity. In this study, teachers' opinions on the use of web 2.0 tools in the distance education process in the covid-19 epidemic were determined. When teachers are asked about their knowledge of web 2.0 tools, it is seen that they are generally aware of these tools, but their knowledge is limited. The study of Yılmaz (2007), in which he stated that there are major deficiencies in the use of digital education technologies by classroom teachers, supports this finding.

When we look at the classroom teachers' use of web 2.0 tools, it is seen that they do not use these tools often enough. The number of teachers who have never used web 2.0 tools, which are especially important in distance education courses, is also noteworthy. Since teachers do not have enough knowledge about these tools, they do not prefer to use them in lessons. When we look at the studies, it is seen that teachers do not use web 2.0 tools effectively in lessons (Blannin, 2015; Yuen et al., 2011).

When the teachers were asked about the advantages of these tools, the most expressed opinions were that they increase the interest in the lesson by making the students active and thus provide learning while having fun. In addition, teachers also stated that these tools are easy and economical to use.

The most common disadvantages in the section were the technical problems experienced in this process. Students living in disadvantaged areas and at a lower socio-economic level have faced many problems in the distance education process. For this reason, the number of students who cannot attend distance education courses is quite high. It is seen that teachers agree that these problems cause inequality of opportunity among students.

It is seen that the number of teachers who stated that they discovered new tools in the distance education process is in the majority. It was determined that this process increased teachers' ability to use web 2.0 tools. Producing new content is as important as using these content. Classroom teachers stated that this process enabled them to produce new content.

In order to measure the development and level of students with distance education during the epidemic process, teachers used web 2.0 tools for specific purposes. In the process, teachers mostly used web 2.0 tools to identify students' learning deficiencies. Teachers also state that it is easier to get feedback from students thanks to these tools.

Considering all these factors, distance education has shown us how important it is to use new and alternative ways during the covid-19 process. Teachers expressed their views on the importance of web 2.0 tools. Teachers are also expected to keep up with the developing technology. In this direction, the importance of using web 2.0 tools in education emerges.



Üniversite Öğrencilerinde Kişilik Özellikleri ile Presenteeism Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Hasan KÜTÜK^{1**}, Turgay ŞİRİN²

Öz

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Presenteeism davranışları ile Beş Faktör Kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 yıllarında üniversitelerde okumakta olan 453 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar kişilik tiplerinden nevrozluğun %3 oranında, gelişime açıklığın %4 oranında, uyumluluğun %1 oranında ve sorumluluğun %2 oranında presenteeism davranışını yordadığını göstermektedir. Yine nevrozlu; presenteeism ölçeğinin alt boyutlarında iş tamamlama ile negatif, eğlenceden kaçma ve toplam presenteeism ile pozitif korelasyon göstermektedir. Dışadönüklük; presenteeism ölçeğinin alt boyutlarında eğlenceden kaçma ile negatif, iş tamamlama ve toplam presenteeism ile pozitif korelasyon göstermektedir. Gelişime Açıklık; presenteeism ölçeğinin alt boyutlarında eğlenceden kaçma ile negatif, iş tamamlama ve toplam presenteeism ile pozitif korelasyon göstermektedir. Uyumluluk; presenteeism ölçeğinin alt boyutlarında eğlenceden kaçma ile negatif, iş tamamlama ve toplam presenteeism ile pozitif korelasyon göstermektedir. Sorumluluk; presenteeism ölçeğinin alt boyutlarında eğlenceden kaçma ile negatif, iş tamamlama ve toplam presenteeism ile pozitif korelasyon göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrencilerde presenteeism, eğitim psikolojisi, kişilik psikolojisi, beş faktör kişilik özellikleri

Examining the Relationship Between Personality Types and Presenteeism Behaviors in University Students

Abstract

The aim of the research is to examine the University students' Presenteeism behaviors and the Five Factor Personality traits. The sample consists of 453 students. The research is in relational screening model. Five Factor Personality Traits Scale and Presenteeism Scale for Students were used as data collection tools. The results show that neuroticism 3%, openness to development 4%, agreeableness 1% and responsibility 2% predict presenteeism behavior among personality types. The sub-dimensions of the presenteeism scale of neuroticism have a negative relationship with completion of work, and a positive relationship with avoidance of entertainment and total presenteeism. Extraversion has a negative relationship with fun avoidance and positively with finishing work and total presenteeism. Openness to Growth has a negative relationship with entertainment avoidance and a positive relationship with job completion and total presenteeism. Agreeableness has a negative relationship with amusement avoidance and a positive relationship with finishing work and total presenteeism. Responsibility has a negative relationship with avoidance of fun, and a positive relationship with job completion and total preoccupation.

Key Words: Presenteeism in students, educational psychology, personality psychology, five factor personality types.

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1Corresponding Author:** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul, hasankutuk28@gmail.com ORCID: 0000-0002-8288-4107

2Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-4872-7386

Giriş

Eğitim kurumlarında “Bedenen buradasın ama zihnen başka yerdesin.” deyişini sık duymuşuzdur. Konu üzerine derinlemesine düşündüğümüzde insanların bedenen ve ruhen iyi hissetmediği zamanlar olabilir. Bu durumlarına rağmen okula ya da işlerine gidebilirler. Tam da bu noktada yukarıda verilen deyişin dile getirildiği görülür. Levin-Epstein’a (2005) göre çalışanların hasta olmalarına ya da fiziksel ve psikolojik olarak çalışamayacak halde olmalarına rağmen işe gelmeleri halinde kendilerini işe verememelerine presenteeism denir. İngilizce presence (var olma, bulunma) kelimesinden türetilen bu kavram çalışanın sürekli olarak iş ortamında bulunma istemi olarak tanımlanabilir (Sarıçam, 2015). Türkçeye işte var ol(ama)ma olarak çevrilen presenteeism kavramını kişinin bedenen işte ama fiilen orda olamaması olarak tanımlamak mümkündür. Presenteeism davranışı geliştiren kişi o gün kurumdaki vaktini iş dışı şeyler ile geçiştirme yaklaşımını sergiler ve dolayısı ile iş verimi düşer. Presenteeism davranışını arttıran faktörlere baktığımızda işten atılma ve işsiz kalma korkusu, işkolizm ve sağlık sorunlarının başta geldiği görülmektedir (Çiftçi, 2010). Demirbulat ve Bozok (2015) ise çalışılan kurumun iş devamlılığı politikası, istenmeyen işte çalışma ve mobbing gibi etmenlerin presenteeismi arttırdığı görüşündedir. Tüm bunlara ek olarak Baysal (2012) da çalışanların psikolojik sebeplerden ötürü presenteeism sorunu yaşayabilecekleri görüşündedir ve bu sorunun sadece hastalık kaynaklı değil her türlü sebepten kaynaklanabileceği görüşündedir. Presenteeism tanımı göz önüne alındığında bu kavram ile eğitim-öğretim ortamlarında da karşılaşıldığı su götürmez bir gerçektir. Öğrencinin bedenen sınıfta iken zihnen başka alemlerde olması çoğu zaman öğretmenler tarafından fark edilen bir durumdur. Öğrencinin dersi dinliyormuş gibi gözüküp başka şeylerle ilgilenmesi, dinliyor gibi görünüp aklında başka düşüncelerin olması okul ortamlarındaki presenteeism davranışına örnek olabilir (Sarıçam, 2015). Bireylerin düşüncelerine ve davranışlarına şekil verebilecek kavramların başında kişilik gelebilir. Kişilik kavramının bireydeki ruh halinden tutun da dünya görüşüne, çatışma çözme şekillerine, belli davranış kalıplarına kadar etkili olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle kişilik kavramının presenteeism kavramıyla yakından ilgili olabileceği düşünülmektedir.

İnsanlar doğuştan farklı olarak yaratılmıştır ve farklı kişilik tiplerinde dünyaya gelirler. Bu farklılıkları en iyi anladığımız an kuşkusuz insanlarla anlaşmazlık ve çatışmalar yaşadığımız zamanlardır. Böyle anlarda kişiler arası farklılıkların tam anlamıyla farkına varırız (Balkıs, 2003). Kişilik; bireyin ilgilerini, yeteneklerini, dış görünüşünü, tutumlarını ve konuşma tarzını belirleyen içsel bir terimdir (Baymur, 1994). Kişilik bireyin kişilerin biyolojik ya da psikolojik fark etmeksizin yeteneklerini, duygularını, düşüncelerini içine alır (Yücel ve Kaynak, 2008). Kişilerin doğuştan getirdiği ve sonradan toplumsal olaylarda edindiği tecrübelerin toplamı ile kişilik şekillenir (Eren, 2008). Kişiliğin oluşmasına büyük oranda genetik süreçler etki ederken çevresel faktörlerin etkileri de göz ardı edilemez (Sheard, 2010). Bireyin daha önceki yaşantıların toplamı onun kimliğini ve kişiliğini oluşturur. Kişilerin problem çözme becerileri onun kişiliğinden ve değer yargılarından etkilenerek oluşur (Li ve diğerleri, 2007).

Alanyazın incelendiğinde kişilik hakkında yapılan tanımlamaların ortak noktalarının bireysel farklılıklar göstermesi, sosyal olgulardan ve genetik faktörlerden etkilenmesi olarak görülmektedir. Costa ve McCrae (1985) tarafından tasarlanan Beş Faktör Kişilik Kuramı kişiliğin önemli beş özelliğini tanımlayan kuramlardandır. Goldberg (1992) bu beş özelliği; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrozizm ve gelişime açıklık olarak tanımlamıştır.

Presenteeism

Türkçemizde tam olarak karşılığı olmayan presenteeism kavramı İngilizce "Presence" kelimesinden gelmektedir. Bu kelimenin anlamına bakıldığında ise bulunma, var olma, bir yerde olma gibi kavramlar ortaya çıkar (Çiftçi, 2010). Presenteeism bireylerin çalıştıkları kurumda olmalarına rağmen işlerine tam olarak kendilerini verememeleri ve bu duruma bağlı olarak iş performanslarının

istenilen düzeyde olamamasıdır. Çalışanların fiziksel ya da ruhsal rahatsızlıklar yaşadıkları durumlarda işe gitmemeleri gerekirken işini kaybetme, kariyer hedeflerine ulaşamama gibi korkulardan dolayı işe gitmeleri presenteeism'in farklı bir tanımı olarak ele alınabilir (Bal, 2014).

Presenteeism davranışının ortaya çıkmasında çevresel faktörlerin etkisi göz ardı edilemez. Bu çevresel faktörlere özellikle büyükşehirlerdeki çevre ve trafik sorunu, ekonomik sorunlar, politik ve siyasi belirsizlikler örnek verilebilir (Çiftçi, 2010). Hayat pahalılığı, yüksek vergi oranları ve refah seviyesinin düşüklüğü gibi faktörler bu manada kişiyi etkileyen kavramlardır. Bireyin bahsedilen faktörlerden kaçınmak için daha fazla çalışması ve daha fazla iş yükünün (ders yükünün) altına girmesi beraberinde stres ve gerilimi getirebilir. Bu durumlara maruz kalan bireyde ise presenteeism davranışının ortaya çıkması kaçınılmazdır (Koçoğlu, 2007). Yaşanılan şehirdeki yoğun trafik, egzoz gazı, nüfus yoğunluğuna bağlı ortaya çıkan gürültü ve her türlü çevre kirliliği önemli birer stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu çevresel faktörler bireylerin ruh sağlıklarını etkilemekte ve presenteeism sorununa zemin hazırlamaktadır (Baysal, 2012).

Gereğinden fazla çalışmanın bireylerde strese neden olabileceği düşünüldüğünden bu fazla çalışma durumunun presenteeisme sebep olduğu düşünülmektedir. Dahası bireylerden fazla mesai yapmasını beklenmek de presenteeismi ortaya çıkaran diğer bir sebeptir (Çiftçi, 2010). Fazla mesainin sebep olabileceği zorluklar arasında rol karmaşası yer almaktadır. Bireyin aynı anda birden fazla rol üstlenmesi durumu rol karmaşasını ortaya çıkarabilir. Buna örnek olarak kişinin hem öğretmen hem disiplin kurulu üyesi hem okul aile birliği başkanı hem zümre başkanı hem de kütüphanecilik kulübü öğretmeni olması verilebilir (Eren, 2008). Rol karmaşası yaşayan bireylerde görevlerin etkili şekilde yapılamaması, düşük iş tatmini, bireylerin kendilerine karşı güvensizlik duyguları gibi etkiler görülmekte ve bunlar da presenteeisme sebep olmaktadır (Eroğlu, 2010). İş yerindeki ısı, ışık ses gibi etmenler hiç şüphesiz çalışanları etkilemektedir. Ortamın karanlık ya da çok aydınlık olması, gürültülü olması, ortam sıcaklığının çok yüksek ya da çok düşük olması, ağır ve zor işlerin bulunması gibi etmenler bireyi fiziksel ve psikolojik olarak etkilemekte ve presenteeisme sebep olmaktadır (Eren, 2008). Örgüt kültürü; bireylerin belirli standartları, kuralları ve değerleri anlamalarını sağlayarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmede daha kararlı ve tutarlı olmalarına yardımcı olur. İdareciler ile uyum içinde çalışmalarını sağlayarak örgütsel verimliliği artırır (İşcan ve Timuroğlu, 2007). Örgüt içindeki bireylerin iletişimini güçlendirerek çatışmaları azaltmaktadır. Örgüt kültürünün oluşmadığı durumlarda bireyler üzerinde olumsuz etkiler oluşmaktadır. Bu olumsuz etkiler ise beraberinde presenteeism davranışını getirir (Bal, 2014). Liderlik tarzlarının çalışanlara etkisi büyüktür. Bütün otoriteyi elinde toplamış, yapılacakları yalnızca kendisi karar veren tarzdaki liderler otokratik liderlerdir. Bu tarz bir lidere sahip çalışanların daha saldırgan oldukları ve işlerinden çok başka şeylerle meşgul oldukları görülmüştür. Bu tarz liderlikte bireylerde güvensizlik ve korku hakimdir. Bu da presenteeism sorununu ortaya çıkarabilmektedir (Arkonaç, 1993). Çalışanın iş arkadaşlarıyla ya da yöneticisi ile yaşadığı kişisel uyuşmazlıklar presenteeisme sebep olabilir. Alanyazındaki Bierla ve diğerlerinin (2011) çalışmalarına bakıldığında bu yargıyı destekleyici verilere ulaşılmaktadır. Bireyin yaptığı iş, kişiliğine uygun olmaz ise bu onda mutsuzluğa sebebiyet verecektir. Bu mutsuzluk ise verimini düşürecek ve presenteeisme yol açacaktır. Birçok kurumun işe alımlarda kişilik testi uygulamasının sebebi çalışanın kişiliği ve çalışacağı iş arasındaki uyum hakkında bilgi edinmektir. Bu sayede yukarıda bahsedilen sorunların önüne geçilebilir (Bal, 2014).

Öğrencilerde de tıpkı çalışanlarda olduğu gibi presenteeisme rastlanabilmektedir. Öğrencinin derse gelmesine rağmen derse kendini verememesi, dersi dinliyormuş gibi gözükp aklının başka yerlerde olması, başka şeylerle meşgul olması ve bunlara bağlı olarak akademik performansının düşük olması eğitim ortamındaki presenteeism davranışına örnek olarak gösterilebilir (Sarıçam ve Çetintaş, 2015). Öğrencinin sosyal hayatındaki olumsuzluklar, ailesinin beklentileri, fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıkları gibi nedenlerden ötürü yaşadığı akademik performans düşüklüğünün eğitim ortamlarındaki presenteeismi beslediği düşünülmektedir (Matsushita ve diğerleri, 2010).

Kişilik

Kişilik kelimesi günlük konuşmalarımızda birçok anlamda kullanılmaktadır. Kişiliğin günlük hayatta karakter, mizaç, fitrat gibi kelimelerin yerine kullanılması sık rastlanılan bir durumdur. Tüm bunların yanında kişilik kavramı psikoloji alanında birçok kuramcı tarafından incelenmiş ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalarda her araştırmacı kendince bir tanımlama yaptığından kişiliğin tanımına ve ne olduğuna dair kesin bir görüş birliğine varılamamıştır (Cüceloğlu, 2010; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2014). Atkinson ve diğerleri (2010) bireyin sosyal çevresi ile etkileşime geçme tarzını belirleyen ayırt edici duygu, düşünce ve davranış kalıplarına kişilik demiştir. Cüceloğlu'na (2010) göre kişilik, kişilerin iç ve dış çevresi ile kurmuş oldukları, onları diğer insanlardan ayıran ilişki biçimidir. Yavuzer (2010) ise insanların duygu, düşünce ve davranış şekilleri onların kişiliklerinin birer belirleyicisidir diyerek kişiliği tanımlamıştır. Karşılıklı ilişkileri başlatma, bu ilişkileri sürdürme, bu ilişki süreçlerinden zevk alma, uyum gösterme, sorun çözme becerilerinde bulunma gibi davranışların tamamı kişiliğin etkisi altında gerçekleşir ve kişiliğin oluşmasında içinde yaşanılan kültür çok önemlidir. Yapılan tanımlamalara bakıldığında bireysel farklılıkların özellikle vurgulandığı göze çarpmaktadır. Buradan hareketle kişilik bireyi diğerlerinden farklı kılan özellikleri yansıtır. Tanımlamalarda vurgulanan diğer bir nokta ise kişiliğin sosyal yaşamımızdan etkilenerek oluşabileceğidir. Yani kişilik genetik ve biyolojik etkilerin yanında, sosyalleşme sürecimizi ve değişken çevresel koşullar altında nasıl davranacağımızı etkileyen bir olgudur. Bir diğer vurgulanan nokta ise kişiliğin belirli davranış kalıplarından oluştuğudur. Bu minvalde kişilik insanları birbirinden ayıran, kişiye özgü, belirli ve yapılaşmış özellikler bütünüdür (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2014).

Kişiliğin birçok tanımının olmasına rağmen nasıl oluştuğu ve geliştiği konusunda kesin bir tanımda uzlaşamamıştır. Bunun sebepleri arasında bireyin doğuştan getirdiği birçok özelliğinin yanında sonradan kazanılan özelliklerin insanlarda ne tip farklılıklar oluşturacağına öngörülemezliği olabilir (Merdan, 2013). Goldberg (1992) çalışmasında sıfatlara dayalı kişisel özelliklere ilişkin beş güçlü faktörün olduğunu belirtmiştir. Kişilik ile ilgili araştırmalarını da bu beş güçlü faktör üzerinden yürütülebileceğini iddia etmiştir. Bu çalışmayla geliştirilmiş olan beş faktör kişilik özelliklerinin insanların kişilik özelliklerini ölçebilmesi açısından güçlü özellikte olduğu savunulmuştur. Çalışma ile alanyazında "beş faktör" kavramı ilk defa kullanılmıştır. Costa ve McCrae (1985) çalışmalarında faktör olarak isimlendirdikleri davranış şekillerinin büyük grupların çok yönlü ölçümünde kullanılabileceğini bulmuşlardır. Geliştirdikleri Beş Faktör Kişilik Kuramının tüm kişilik özelliklerini içerisinde barındıran ve bu özellikleri kapsamlı olarak tanımlayan bir kuram olduğunu iddia etmişlerdir. Kuramın temelini bireyleri birbirlerinden ayıran duygu, düşünce ve davranış örüntüleri oluşturmaktadır. İnsanların belli bir davranışsal ya da duygusal hareket karşısında göstereceği kişisel eğilimleri ifade eden özelliklerden oluşturmaktadır.

Büyük Beşli modeli ilgi görmeye başlayınca modele karşı çıkan araştırmacılar da olmuştur. Briggs (1989) ve John (1989) alt boyutların doğru oluşturulmadığını düşünmüş ve modeli eleştirmiştir. Bazı uzmanlar ise kişiliğin karmaşık yapısından dolayı beşten fazla alt boyutla açıklanması gerektiğini düşünmüştür (Sıgır ve Gürbüz, 2011). Burger'a (2006) göre Beş Faktörlü Kişilik modeli tanımından ve modelin dayandırıldığı kuramsal temelin olmayışından dolayı eleştirilmiştir. Tüm bunlara rağmen günümüzde araştırma yapan pek çok uzman, bahsedilen beş özelliğin kişiliğin temelini oluşturabileceği konusunda hemfikirdir (Morsünbül, 2014). Goldberg (1992) gibi birçok araştırmacı büyük beşli olarak adlandırılan Beş Faktörlü Kişilik Modelinin geçerliliğini yaptıkları çalışmalar ile kanıtlamışlardır (Tomrukçu, 2008). Kaynaklar arasında farklı farklı isimlerle karşımıza çıkan beş alt boyut nevroitiklik, dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur (Burger, 2006).

Ülkemizde yapılan araştırma ve alanyazın incelemelerinde eğitim alanında presenteeism olgusunu ele alan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışı alanyazında ise bu alanda farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İnsan hayatı ve davranışları üzerine büyük etkisi olduğu düşünülen

kişilik kavramı ile presenteeism arasında bir ilişki olup olmadığı bu çalışmanın ana amacını oluştururken aynı zamanda alanyazına katkı olması adına çeşitli demografik değişkenler açısından da durumu ele alıp incelemek çalışmanın diğer bir yönünü oluşturmaktadır. Ülkemizde presenteeism hakkında yapılmış olan çalışmaların genellikle çalışma hayatını kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmadaki gibi presenteeism kavramının eğitim ortamına yansımalarına yönelik benzer bir çalışmanın olmaması ülkemiz alanyazını zenginleştirme açısından önemlidir. Öte yandan bu çalışmada presenteeism davranışını ortaya çıkarabilecek kişilik özelliklerinin ve davranış kalıplarının da yorumlanması ve çeşitli önerilerde bulunulması bireyleri presenteeism davranışına karşı bilinçlendirebilir. Çalışma bu yönü ile de ayrı bir öneme sahiptir. Presenteeism kavramının eğitim ortamındaki yansımalarına yönelik çalışmaların yetersizliği nedeniyle çalışmanın özellikle bu konuda yapılacak yeni çalışmalara ilham kaynağı olması da beklenmektedir. Elde edilen bulguların hem eğitim bilimleri alanına hem de yükseköğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlara yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir. Bu rasyonelden hareketle çalışmanın ana amacı kişilik tipleri ile presenteeism davranışı arasındaki ilişkinin ve yordayıcılık düzeylerinin açıklanmasıdır. Ana amaç doğrultusunda alt amaçlar olarak da çeşitli demografik değişkenlerin kişilik tipleri ve presenteeism davranışı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bu demografik değişkenler arasında cinsiyet, eğitim görülen sınıf düzeyi, başarı ortalaması, katılımcının yetiştirildiği ebeveyn tutumu, psikolojik yardım alma durumu yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin presenteeism davranışları ile kişilik özellikleri arasında ilişkiyi betimsel olarak göstermek üzere nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin alt türü olan tahmin modeli de kullanılarak bir arada çalışma yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli kişilerin, grupların ya da fiziksel ortamların belli başlı özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaç edinen çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Tahmin modelinde herhangi bir değişkenin henüz bilinmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayabilecek diğer değişkenlerin yardımıyla tahmin edilmeye ya da yordanmaya çalışılır. Burada bağımsız değişken yordayan, bağımlı değişken ise yordanan olarak adlandırılır.

Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde okuyan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden bir örneklem seçilmiştir. Örneklem seçimi uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Kolay ulaşılan kişileri seçerek örneklem oluşturmaya uygun örnekleme yöntemi denir. Bu örnekleme de uygulayıcı tarafından belli zamanlarda denk gelinen ve yakalanan kişiye uygulama yapılmasıyla veri toplanır (Balcı, 2013). Ölçekler çeşitli fakültelerde okuyan 468 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerde istenilen verileri doldurmayan öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmayan 15 katılımcı vardır. 175 (%38.6) erkek 278 (%61.4) kadın öğrenci olmak üzere çeşitli üniversitelerde ve fakültelerde okuyan 453 kişi çalışmanın örneklemi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu, çalışmaya katılım sağlayan bireylerin demografik bilgilerine ulaşabilmek ve çalışmanın örneklem grubunu daha iyi tanımlayabilmek adına araştırmacılar tarafından

geliştirilmiştir. Bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf, psikolojik yardım alma durumları, ebeveynlerinin tutumları ve başarı ortalamaları gibi bilgilerini öğrenmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Demografik Bilgi Formu doldurulmadan önce çalışmaya dair açıklamalar ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu açıklayan bir metin katılımcılarla paylaşılmıştır.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği

Benet-Martinez ve John tarafından 1998 yılında geliştirilen Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği beşli likert tipinde bir ölçek olup 44 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacıların kişilik tipleri hakkında hızlı değerlendirmeleri açısından kısa hazırlanan ölçek nörotiklik, dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin nörotiklik ve dışadönüklük alt boyutları 8'er madde, öz disiplin ve uyumluluk alt boyutları 9'ar madde, gelişime açıklık alt boyutu ise 10 madde ile ölçülmüştür. Ölçeğin Türk toplumuna uyarlanması "Schmitt ve diğerlerinin" 2007 yılında 56 ülkede yürüttüğü çalışma kapsamında Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları nörotiklik için .79, dışadönüklük için .77, gelişime açıklık için .76, uyumluluk için .70 ve öz disiplin için .78 olarak hesaplanmıştır (Schmitt ve diğerleri, 2007). Ölçeğin kullanıldığı ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda ise bu katsayılar .60 ile .73 (Basım ve diğerleri, 2009), .67 ile .83 (Ülke, 2006), .77 ile .81 (Ulu ve Tezer, 2010) ve .64 ile .77 (Sümer ve diğerleri, 2005) arasında değişen değerlerde bulunmuştur.

Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği

Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği Matsushita ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Sarıçam ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin Presenteeism davranışlarını ölçebilmek amacıyla hazırlanan ölçek 10 madde ve 2 alt boyuttan oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği alt boyutlara göre puanlanabildiği gibi bir toplam puan da elde edilebilir. Ölçeğin İş Tamamlama faktörü 1, 3, 4, 7 ve 9. maddelerden oluşmakta ve tamamı ters kodlanmaktadır. Ölçeğin Eğlenceden Kaçma faktörü ise 2, 5, 8 ve 10. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, Eğlenceden Kaçma alt boyutu için .73, iş tamamlama alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Kişilik tipleri ile presenteeism davranışları arasındaki ilişkinin incelenbilmesi amacıyla ilk olarak araştırmada kullanılan ölçek sahiplerine ulaşılmış ve gerekli izinler e-mail ortamında alınmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, gizlilik esasları paylaşılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın başında yer alana bilgilendirilmiş onay formunu okuyup onay vermelerinin ardından araştırmaya dâhil olan katılımcılardan ortalama 15 dakikada veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerin ortalamalarının dağılımlarının normalliği incelendiğinde, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında normal dağıldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım gösterdiği anlaşılan veriler için parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır. Bu kapsamda değişken sayısı iki olan analizler için bağımsız grup t test; ikiden fazla olan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. One Way Anova sonucunda gruplar arasında ortalamaların anlamlı şekilde farklılaştığı durumlarda, hangi post-hoc testinin seçileceğine karar vermek amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı

hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testi olarak Tukey testi seçilmiş; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise post-hoc testi olarak Tamhane's T2 testleri seçilmiştir. Bahsi geçen analizlerin haricinde iki ölçekten alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların ilişkisini test etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmış; değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiyi test etmek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulguların istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi %95 anlamlılık düzeyinde $p < .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan katılımcıların Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği Betimleyici İstatistikleri

		N	X	Std. Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
					Statis	Std. Hata	Statis	Std. Hata
Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği	İş Tamamlama Alt Boyutu	453	19.29	3.45	-0.75	0.11	0.88	0.23
	Eğlenceden Kaçma Alt Boyutu	453	16.26	3.32	-0.05	0.11	0.10	0.23
	Toplam Presenteeism Alt Boyutu	453	35.62	4.06	0.04	0.11	0.93	0.23
Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği	Nevrotiklik Alt Boyutu	453	25.13	5.08	0.03	0.11	0.00	0.23
	Dışadönüklük Alt Boyutu	453	28.39	5.74	-0.36	0.11	0.04	0.23
	Gelişime Açıklık Alt Boyutu	453	37.56	5.83	-0.16	0.11	-0.35	0.23
	Uyumluluk Alt Boyutu	453	34.72	5.04	-0.47	0.11	-0.01	0.23
	Sorumluluk Alt Boyutu	453	31.58	5.39	0.05	0.11	0.13	0.23

Tablo 1'de gösterilmiş veriler dikkatle incelendiğinde çalışmaya katılan 453 katılımcının presenteeism ölçeği ortalaması $X = 35.62$ olarak tespit edilmiştir. Presenteeism ölçeğinin alt boyutları olan İş Tamamlamanın değerleri $X = 19.29$, $SS = 3.45$ ve Eğlenceden Kaçma $X = 16.26$, $SS = 3.32$ olarak bulunmuştur. Bu verilerden hareketle örneklemin genel olarak presenteeism puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 1'i incelendiğimizde örneklemin beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarına bakıldığında Nevrotiklik $X = 25.13$, $SS = 5.08$; Dışadönüklük $X = 28.39$, $SS = 5.74$; Gelişime Açıklık $X = 37.56$, $SS = 5.83$; Uyumluluk $X = 34.72$, $SS = 5.04$ ve Sorumluluk $X = 31.58$, $SS = 5.39$ olduğu tespit edilmiştir.

Uygulanan ölçeklerin ortalamalarının dağılımlarının normalliği incelendiğinde, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında normal dağıldığı görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Normal dağılım gösterdiği anlaşılan veriler için parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır.

Çalışma grubundan toplanan demografik bilgilere göre yapılan istatistiki analiz bulguları aşağıda sıralanmıştır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kişilik tipleri ölçeği ve presenteeism ölçeği

puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların uyumluluk ve sorumluluk alt ölçekleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişilik ölçeğinin uyumluluk ($t(451) = 5.06, p = .00$) ve sorumluluk ($t(451) = 2.91, p = .00$) alt boyutlarında kadınların erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kişilik ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanlarında ve presenteeism ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p > 0.05$).

Örneklemin kişilik tipleri ölçeği ve presenteeism ölçeği puanlarının psikolojik yardım alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların nevroitiklik ve gelişime açıklık alt ölçekleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişilik ölçeğinin nevroitiklik ($t(451) = -3.59, p = .00$) ve gelişime açıklık ($t(451) = -2.15, p = .03$) alt boyutlarında psikolojik yardım alanların almayanlara nazaran anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla beraber kişilik ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanlarında ve presenteeism ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p > .05$).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin kişilik tipleri ölçeği ve presenteeism ölçeği puanlarının eğitim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen One Way Anova sonucunda, grupların presenteeism ölçeğinin iş tamamlama ve eğlenceden kaçma alt ölçeklerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

1. sınıf öğrencilerinin ($X = 18.68, SS = 3.91$), 2. sınıf öğrencilerinin ($X = 18.73, SS = 3.19$), 3. sınıf öğrencilerinin ($X = 19.20, SS = 3.39$) 4. sınıf öğrencilerinin ($X = 19.30, SS = 3.24$) ve yüksek lisans öğrencilerinin ($X = 21.40, SS = 2.56$) iş tamamlama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F(4,448) = 5.81, p = .00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı 1. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$), 2. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$), 3. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$) ve 4. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$) arasındadır.

1. sınıf öğrencilerinin ($X = 15.79, SS = 3.50$), 2. sınıf öğrencilerinin ($X = 16.67, SS = 3.50$), 3. sınıf öğrencilerinin ($X = 16.49, SS = 3.20$), 4. sınıf öğrencilerinin ($X = 16.99, SS = 2.92$) ve yüksek lisans öğrencilerinin ($X = 14.50, SS = 3.34$) Eğlenceden Kaçma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F(4,448) = 5.70, p = .00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı 2. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .01$), 3. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$) ve 4. sınıflar ile yüksek lisanslar ($p = .00$) arasındadır.

Öğrencilerin kişilik tipleri ölçeği ve presenteeism ölçeği puanlarının ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen One Way Anova sonucunda, grupların presenteeism ölçeğinin eğlenceden kaçma alt ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Aşırı koruyucu seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($X = 16.94, SS = 3.16$), otoriter seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($X = 16.27, SS = 2.99$), demokratik seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($X = 15.73, SS = 3.49$) ve ilgisiz seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($X = 18.25, SS = 2.63$) Eğlenceden Kaçma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(3,449) = 5.95, p = .00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı aşırı koruyucu - demokratik arasında ($p = .01$) ve aşırı koruyucu - ilgisiz arasındadır ($p = .00$).

"Öğrencilerin Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeklerinden aldıkları puanlar ile başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu

test etmek üzere yapılan pearson korelasyon işlemine göre başarı ortalaması değişkeni ile presenteeism ölçeğinin iş tamamlama ($p = .00 < .05, r = .17$) alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine kişilik ölçeğinin uyumluluk ($p = .00 < .05, r = .15$) ve sorumluluk ($p = .00 < .05, r = .24$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Presenteeism ölçeği toplam puanı ve eğlenceden kaçma alt ölçeği puanı ile kişilik tipleri ölçeğinin nevroitiklik, dışadönüklük ve gelişime açıklık puanlarında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p > .05$).

Çalışmaya katılım sağlayan bireylerin "Presenteeism düzeyleri ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna dair elde edilen bulguların analizi için ölçeklerden ve alt faktörlerinden alınan puanların birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel sorusu kapsamında pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile soru test edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Öğrenciler İçin Presenteeism Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		İş Tamamlama	Eğlenceden Kaçma	Toplam Presenteeism
Nevrotiklik	<i>r</i>	-.11	.36	.19
	<i>P</i>	.02	.00	.00
Dışadönüklük	<i>r</i>	.29	-.19	.09
	<i>P</i>	.00	.00	.05
Gelişime Açıklık	<i>r</i>	.41	-.15	.20
	<i>P</i>	.00	.00	.00
Uyumluluk	<i>r</i>	.29	-.11	.12
	<i>P</i>	.00	.02	.01
Sorumluluk	<i>r</i>	.44	-.28	.13
	<i>P</i>	.00	.00	.00

Tablo 2’de görülen Pearson korelasyon işlemine göre kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutu olan nevroitiklik puanı ile presenteeism ölçeğinin iş tamamlama ($p = .02 < .05, r = -.11$) alt boyutu puanı arasında negatif; Eğlenceden Kaçma ($p = .00 < .05, r = .36$) alt boyutu ve toplam presenteeism ($p = .00 < .05, r = .19$) puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutu olan dışadönüklük puanı ile presenteeism ölçeğinin Eğlenceden Kaçma ($p = .00 < .05, r = -.19$) alt boyutu puanı arasında negatif; iş tamamlama ($p = .00 < .05, r = .29$) alt boyutu ve toplam presenteeism ($p = .00 < .05, r = .09$) puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutu olan gelişime açıklık puanı ile presenteeism ölçeğinin Eğlenceden Kaçma ($p = .00 < .05, r = -.15$) alt boyutu puanı arasında negatif; iş tamamlama ($p = .00 < .05, r = .41$) alt boyutu ve toplam presenteeism ($p = .00 < .05, r = .20$) puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutu olan uyumluluk puanı ile presenteeism ölçeğinin Eğlenceden Kaçma ($p = .02 < .05, r = -.11$) alt boyutu puanı arasında negatif; iş tamamlama ($p = .00 < .05, r = .29$) alt boyutu ve toplam presenteeism ($p = .01 < .05, r = .12$) puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutu olan sorumluluk puanı ile presenteeism ölçeğinin Eğlenceden Kaçma ($p = .00 < .05$, $r = -.28$) alt boyutu puanı arasında negatif; iş tamamlama ($p = .00 < .05$, $r = .44$) alt boyutu ve toplam presenteeism ($p = .00 < .05$, $r = .13$) puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın temel sorusu kapsamında presenteeism ve kişilik tipleri arasında yordayıcı bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere kişilik ölçeğinin alt ölçeklerine basit doğrusal regresyon analizi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Presenteeism Davranışının Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Nevrotiklik Altboyutuyla Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P
Nevrotiklik*	(Sabit)	31.778	.948		33.516	.000
	Nevrotiklik	.153	.037	.191	4.132	.000
Dışadönüklük**	(Sabit)	33.766	.962		35.105	.000
	Dışadönüklük	.065	.033	.092	1.964	.050
Gelişime Açıklık***	(Sabit)	30.363	1.221		24.861	.000
	Gelişime Açıklık	.140	.032	.201	4.354	.000
Uyumluluk****	(Sabit)	32.136	1.321		24.323	.000
	Uyumluluk	.100	.038	.124	2.663	.008
Sorumluluk*****	(Sabit)	32.482	1.127		28.816	.000
	Sorumluluk	.099	.035	.132	2.823	.005

*Bağımlı Değişken: Presenteeism Davranışı $R = .191$ $R^2 = .03$ $F(453) = 17.071$, $p = .00 < .05$

**Bağımlı Değişken: Presenteeism Davranışı $R = .092$ $R^2 = .008$ $F(453) = 3.857$, $p = .00 < .05$

***Bağımlı Değişken: Presenteeism Davranışı $R = .201$ $R^2 = .04$ $F(453) = 18.961$, $p = .00 < .05$

****Bağımlı Değişken: Presenteeism Davranışı $R = .124$ $R^2 = .01$ $F(453) = 7.093$, $p = .00 < .05$

*****Bağımlı Değişken: Presenteeism Davranışı $R = .132$ $R^2 = .02$ $F(453) = 7.967$, $p = .00 < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, nevrotiliğin presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .191$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişken öğrencilerin presenteeism davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 3’ünü açıklamaktadır. Dışadönüklüğün presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($\beta = .092$, $p = .05$). Gelişime açıklığın presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .201$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişken öğrencilerin presenteeism davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 4’ünü açıklamaktadır. Uyumluluğun presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .124$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişken öğrencilerin presenteeism davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 1’ini açıklamaktadır. Sorumluluğun presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .132$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişken öğrencilerin presenteeism davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 2’sini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın “Üniversite öğrencilerinin presenteeism davranışları ve kişilik tipleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde; katılımcıların yaşları arttıkça presenteeism ölçeğinin “Eğlenceden Kaçma” alt ölçeği puanı

düşmekte, "İş Tamamlama" alt ölçeği puanları artmaktadır. Bununla birlikte presenteeism ölçeği toplam puanı ile yaş arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Alanyazına bakıldığında Coşkun (2012) ve Baysal (2012) gibi araştırmacıların yaş değişkeni ile presenteeism arasında düşük düzeyli bir pozitif ilişki bulunduğu görülmektedir. Demirgil ve Mücevher (2017) ise tersi yönde düşük yaş düzeylerinde daha fazla presenteeism olduğunu bulmuştur. Bu durumun sebebi genç yaşlardaki isteklilik ve enerjinin daha fazla olması ya da baş etme yöntemlerinin daha başarılı şekilde kullanılabilmesi olabilir. Yine katılımcıların beş faktör kişilik ölçeğinin "Nevrotiklik", "Uyumluluk" ve "Sorumluluk" alt boyut puanları ile yaşları arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yaş arttıkça kişilik ölçeğinin "Nevrotiklik", "Uyumluluk", "Sorumluluk" alt ölçek puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Ancak "Dışadönüklük" ve "Gelişime Açıklık" puanlarında anlamlı korelasyonel bir ilişki gözlenmemiştir. Bu bulguları yaşın da artması ile kendine güven duygusunun artması, girişkenlik ve özerkliğin ön plana çıkması ile açıklayabiliriz.

Çalışmanın "Üniversite öğrencilerinin presenteeism düzeyleri ve kişilik tipleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet değişkeninin ölçekler ile olan ilişkisi incelediğimizde kişilik ölçeğinin alt boyutlarından "Uyumluluk" ile "Sorumluluk" alt ölçeklerinde kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Yani katılımcılarımızdan kadın olanların "Sorumluluk" ve "Uyumluluk" özellikleri erkeklere göre daha yüksek diyebiliriz. Presenteeism davranışı ve alt boyutları arasında cinsiyet ile ilgili arasında bir bağlantı görülemedi. Bal (2014) ve Baysal (2012) çalışmalarında bu araştırmada da olduğu gibi presenteeism ile cinsiyet arasında bir farklılaşma bulunmamıştır. Coşkun (2012) ise yukarıdakilerin aksine kadınların presenteeism düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kişilikle ilgili alan yazına baktığımızda ise kadınların erkeklere göre "Nevrotiklik" puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Sır, 2016; Tatlıoğlu, 2014). Bu araştırmada ise böyle bir veriye ulaşılmamıştır. Sarıçam (2015) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada erkek ergenlerin presenteeism davranışların kızlarınkine nazaran daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmen adayları ile yani üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada ise bu çalışmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sarıçam, 2017).

Çalışmanın "Üniversite öğrencilerinin presenteeism düzeyleri sınıf seviyeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların demografik özelliklerinden eğitim görülen sınıf düzeyi değişkeninin ölçekler ile olan farklılaşma durumuna bakılmıştır. Presenteeism ölçeğinin alt boyutlarından "İş Tamamlama" alt ölçeğinde yüksek lisans öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre farklılaştığı görülmüştür. Yine aynı ölçeğin "Eğlenceden Kaçma" alt boyutunda yüksek lisans öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre farklılaştığı görülmüştür. Kişilik ölçeğinin alt boyutlarından "Uyumluluk" alt ölçeğinde ise yüksek lisans öğrencileri; birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre farklılaşmaktadır. Tatlıoğlu (2014) sınıf düzeylerinin kişilik üzerindeki farklılaşmasına baktığı çalışmada sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin "Dışa Dönüklük" ve "Gelişime Açıklık" arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ise bu alt faktörlere ilişkin bir bulguya rastlanılamamıştır. Bulguların yüksek sınıflarda daha anlamlı çıkmasının sebebinin üst sınıf öğrencilerinin almış oldukları üniversite eğitiminin kişilik özelliklerine etkisiyle olabileceğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın "Üniversite öğrencilerinin presenteeism davranışları ve kişilik tipleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda başarının arttıkça presenteeism alt boyutu olan "İş Tamamlama" puanlarının da arttığı görülmektedir. Toplam puanında ve "Eğlenceden Kaçma" alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Beş faktör kişilik ölçeğinin ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının korelasyonel analizinde katılımcıların başarı ortalamaları arttıkça kişilik ölçeğinin "Uyumluluk" ile "Sorumluluk" alt ölçekleri artmaktadır. "Nevrotiklik", "Dışadönüklük" ve "Gelişime

Açıklık" puanlarında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda uyumluluk ve dışadönüklük ile başarı arasında bir ilişki bulunamamış, sorumluluk ile ise güçlü bir ilişki bulunmuştur (Sığırı ve Gürbüz, 2011). Diğer bir araştırmada ise sorumluluk, dışadönüklük ve uyumluluk ile akademik başarı arasında güçlü ilişki olduğu bulunmuştur (Bahçekapılı ve Karaman, 2015).

Çalışmanın "Üniversite öğrencilerinin presenteeism düzeyleri ve kişilik tipleri ile yetiştirilme tarzları açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusundan katılımcıların demografik özelliklerinden ebeveyn tutumu değişkeninin ölçekler ile olan farklılaşma durumuna bakıldığında presenteeism ölçeğinin alt boyutlarından "Eğlenceden Kaçma" alt ölçeği puanında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farkın kaynağı aşırı koruyucu aile tutumu ile demokratik aile tutumu arasında ve aşırı koruyucu ile ilgisiz aile tutumu arasında bulunmuştur. Kişilik ölçeğinin alt boyutlarından "Nevrotiklik" alt ölçeği puanında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farkın kaynağı aşırı koruyucu aile tutumu ile otoriter aile tutumu arasında ve aşırı koruyucu ile demokratik aile tutumu arasında bulunmuştur. Aynı ölçeğin "Dışadönüklük" alt ölçeği puanında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farkın kaynağı demokratik aile tutumu ile ilgisiz aile tutumu arasında bulunmuştur. Yine aynı ölçeğin sorumluluk alt ölçeği puanında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür lakin bu farklılaşmanın kaynağı bulunamamıştır. Alanyazına bakıldığında çocukların yaşı büyüdükçe ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumu daha az benimsedikleri, kişilik özelliklerinin de ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarında yordayıcı olduğuna dair araştırmalar göze çarpmaktadır (Şendil ve Cesur, 2011). Yine nevrozizm, gelişime açıklık ve dışadönüklük ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu Tatlıoğlu'nun 2014 yılında yayınladığı çalışmasında görülmektedir. Bu çalışmada da nevrozizm ve dışadönüklükte farklılaşmalar görülmüştür. Bu yönü ile ele alınırsa araştırma bulguları ile alan yazındaki veriler birbirlerini desteklemektedir.

Çalışmanın ana amacı doğrultusunda "Üniversite öğrencilerinin presenteeism davranışlarına kişilik tiplerinin etkisi var mıdır?" problemine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde presenteeism davranışı ile kişilik tipleri arasında ilişki olup olmadığıyla ilgili regresyon analizi yapılmış, "Nevrotik" kişiliğe sahip olmanın, presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani nevrozizm kişilik özelliği presenteeism davranışını %3 oranında etkilemektedir. "Dışadönük" kişiliğe sahip olmanın, presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Yani dışadönüklük kişilik özelliği presenteeism davranışını etkilememektedir. "Gelişime Açık" kişiliğe sahip olmanın, presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani gelişime açıklık kişilik özelliği presenteeism davranışını %4 oranında etkilemektedir. "Uyumlu" kişiliğe sahip olmanın, presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani uyumluluk kişilik özelliği presenteeism davranışını %1 oranında etkilemektedir. "Sorumlu" kişiliğe sahip olmanın, presenteeism davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani sorumluluk kişilik özelliği presenteeism davranışını %2 oranında etkilemektedir. Sarıçam 2017 yılındaki araştırmasında üniversite öğrencilerinin dürtüselliği ile presenteeismleri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Sarıçam, 2017). Bu çalışmada da dürtüselliğe karşılık gelebilecek nevrozizm alt puanı ile presenteeism davranışı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yine Yıldız ve diğerleri (2015) çalışmalarında yetişkinlerin sorumluluk düzeyleri arttıkça presenteeism davranışının arttığı görülmüştür. Ulu ve diğerleri (2015) ise beş faktör ölçeğinin alt boyutlarından sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklığın presenteeism üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Görüldüğü üzere alan yazında yapılmış çeşitli araştırmalar bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Matsushita, ve diğerleri (2015) ise dışadönüklük ve uyumluluk ile presenteeism arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç ise araştırmamızın bulguları ile örtüşmemektedir.

Tüm bu verilerden hareketle belirli kişilik özellikleri ile öğrencilerde görülen presenteeism davranışları arasında pozitif ya da negatif yönlü ilişkiler bulunduğu söylenebilir. Presenteeism kavramı psikoloji alanyazınında yeni ele alınmaya başlanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın

kısmında presenteeismın nedenleri, eğitim bilimleri alanındaki yetersiz çalışmalar sebebiyle işletme ve yönetim bilimleri açısından ele alınarak incelenmiştir. Bu sebepleri eğitim ortamına uyarlamak için alanda pek çok çalışma yapılması ve presenteeismın farklı değişkenler açısından ele alınması gerekebilir. Basit manada düşünerek iş hayatı ile benzerlik dikkate alındığında ders öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile yaşanabilecek sorunlar, eğitim alınan bölümün problemleri ve genel yaşam şartlarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı onları presenteeisme götürebilir. Konu ile ilgili Sarıçam (2015), ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ve presenteeism davranışları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Sınıf içerisinde kabul göremeyen veya kendisini yalnız hisseden bir öğrencinin presenteeism davranışına kapılma ihtimali artabilir. Bu nedenle sınıf içerisinde oluşturulacak bir örgüt kültürü, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerine engelleyerek presenteeism davranışının ortaya çıkmasını düşürebilir. Sınıf içerisinde yönetim gücü olan öğretmenin ders esnasında kullanacağı yöntem öğrencileri etkileyebilir. Otoriter bir öğretmen ile ders işleyen öğrencilerde sınıf içerisine korku hakim olabileceğinden bu öğrenciler de presenteeisme yönelebilir. Öğrencilerde karşılaşılan özgüven problemleri, kendilerini ifade edememeleri, söz hakkı almak istedikleri halde alamamaları, yeteneklerini gösterememeleri, kendilerini gösterememeleri gibi durumlar presenteeismi açığa çıkarabilir. İşlenen konunun ya da dersin öğrencinin ilgilerine cevap vermemesi bir tatminsizlik ortaya çıkaracağından bu durum öğrenciyi presenteeisme itebilir. Presenteeism eğitim bilimlerine yeni giren bir kavramdır. Alanyazın incelendiğinde presenteeismın eğitim ortamlarındaki etkisine ait çok fazla araştırmaya rastlanamamaktadır. Alanımız açısından bakır olan bu konuda yapılabilecek çok fazla çalışma vardır. Bunlardan bazılarından yukarıda bahsedilmiştir. Alan çalışanlarının ve araştırmacıların farklı örneklem grupları ile bu hususlara eğilmesi presenteeism ile ilgili araştırmaların çeşitlenmesi açısından faydalı olabilir. Çalışmada ulaşılmış olan örneklem grubu İstanbul'da üniversite okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle farklı şehirlerde yapılacak benzer çalışmaların genellenebilirliği arttırabilmek adına alanyazına faydalı olacağı düşünülmektedir. Zira ülkemiz doğu ve batı kültürünün bir sentezi olarak ele alınabilecek bir toplumsal yapıya sahiptir. Bu açıdan bölgeden bölgeye karşılaşılabilecek farklılıklar dikkate alınmalıdır. Alanyazında eğitim ortamlarındaki presenteeisme yönelik gerçekleştirilen çalışmaların kısıtlılığı araştırmanın bulgularını tartışırken bir sınırlılığa neden olmuş olabilir. Bu konuya ilgi duyan araştırmacılara konuyla alakalı çalışmaları çeşitlendirmeleri önerilebilir. Ek olarak sonraki çalışmalarda nitel verilerin de incelenebileceği bir yöntemin kullanılmasıyla kavrama daha geniş çerçeveden bakış sağlanabilir.

Alanyazın kısmında presenteeismın nedenleri eğitim alanındaki sınırlı çalışmalar sebebiyle işletme ve yönetim bilimleri açısından incelenmiştir. Bu sebepleri eğitim ortamına uyarlamak gerekirse kişisel faktörlerden kaynaklı nedenlerde;

- Öğrencilerin de okudukları bölümler ile kişilik yapılarının uyması önem arz etmektedir. Yine ders öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile yaşayabilecekleri sorunlar, okudukları bölümün problemleri ve öğrenciler üzerinde oluşturacağı baskı onları presenteeisme götürebilir.
- Tükenmişlik kavramı iş ortamında olduğu gibi okul ortamlarında da sık karşılaşılan bir durumdur. Genelde lise birinci sınıfta ve üniversite birinci sınıfta öğrencilerde bir tükenmişlik durumu gözlenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin öncesinde yaşadıkları yoğun sınav maratonu olabilir. Yoğun şekilde merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler bu sınavlar bittikten sonra tükenmişlik yaşayabilirler. Tükenmişlik de kişileri presenteeisme götürebilir. Konu ile ilgili Sarıçam (2015), ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ve presenteeism davranışları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Sarıçam, 2015).
- Stresin öğrencilerde görülme sıklığı bir hayli fazladır. Okul içinde ve dışında alınan sorumluluklar, yaşanan olaylar, akran baskısı, ağır ders yükü ve ödevlendirmeler öğrencileri strese sokabilir. Stres altındaki öğrenciler de yaşadıkları kaygı ile presenteeism davranışına yönelebilirler.

İşin gerekliliğinden kaynaklı nedenleri eğitim ortamına adapte ettiğimizde;

- Fazla ders yükü kavramını ortaya sürmemiz uygun olabilir. Öğrenciler fazla ders yükü altında kendilerini eziliyormuş gibi hissedip strese girebilir ve presenteeizm davranışına yönelebilirler.

- Öğrencilerin yaşadıkları rol karmaşasına dikkat çeken bir diğer konudur. Öğrenciler okullarında çeşitli görevler alırlar ve bu görevlerin fazlalığı onlarda rol karmaşasına sebep olabilir. Örneğin bir üniversite öğrencisi hem çift ana dal yaparak ki bölümün sorumluluğuna girebilir hem fakülte ya da bölüm temsilcisi olarak öğrenci konseyinde görev alabilir hem de okçuluk kulübü başkanı olabilir. Tüm bu görevler ona farklı sorumluluklar yükleyip stres yarabilir. Böyle bir durumda öğrenci presenteeism davranışına kapılabilir.

İş ortamından kaynaklı nedenleri eğitim ortamına adapte ettiğimizde ise;

- Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin etkileeneceği değişkenlerin başında sınıfın ısısı, ışıklandırılması, akustik yapısı gibi etmenler gelmektedir. Bu etmenler ders içinde öğrencileri rahatsız edecek düzeyde ise presenteeisme sebep olabilir.
- Yine bir işin ağır ve zor olmasını da derslerin zorluk derecesiyle benzetebiliriz. Zor ve ilgisini çekmeyen bir derste diğer derslere nazaran öğrencilerin presenteeism davranışına düşme ihtimali çok daha yükseltebilir.
- Sınıf içerisinde bir örgüt kültürü oluşmasının ve öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmemelerinin presenteeism davranışını engelleyeceği düşünülmektedir. Sınıf içerisinde kabul göremeyen ve kendini yalnız hisseden bir öğrencinin presenteeism davranışına kapılma ihtimali artabilir.
- Yine sınıf içerisinde yönetim gücü olan öğretmenin etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Öğretmenin ders esnasında kullanacağı yöntem kuşkusuz öğrencileri etkileyecektir. Otoriter bir öğretmen ile ders işleyen öğrencilerde sınıf içerisinde korku hakim olabileceğinden öğrenciler presenteeisme yönelebilir.
- Öğrencilerde karşılaşılan özgüven problemleri, kendilerini ifade edememeleri, söz hakkı almak istedikleri halde alamamaları, yeteneklerini gösterememeleri, kendilerini gösterememeleri gibi durumlar da presenteeismi açığa çıkarabilir. İşlenen konunun ya da dersin öğrencinin ilgilerine cevap vermemesi de tatminsizlik ortaya çıkarabilir. Bu tatminsizlik öğrenciyi presenteeisme itebilir.
- Sınıf içi çatışmalar, gruplaşmalar, şiddet doğuracak olaylar eğitim ortamını olumsuz etkiler.
- Öğrenciler arasında iletişim problemleri ortaya çıkabilir. Bu gergin durumlardan öğrenciler etkilenebilir ve çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplandığından etik kurul onayı alınmamıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, A. (2006). *Farklı kültürlerdeki yöneticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: Türk ve Amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Arkonaç, S. (1993). *Grup ilişkileri*. Alfa Basım Yayım.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye giriş*, Çev. Yavuz Alogan, Arkadaş Yayınevi.
- Bal, F. (2014). *Presenteeism ve psikolojik sermayenin duygusal zeka ile ilişkisi: Gaziantep Üniversitesin'nde bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Basım, H.N, Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 20-34.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Yayınları.
- Baysal, İ. A. (2012). *Presenteeism (işte varolmama sorunu) ile Örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bierla, I., Huver, B., & Richard, S. (2011). Presenteeism at work: the influence of managers. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(2), 97-107.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Sarıoğlu, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). The NEO personality inventory. Odessa, FL: Psychol Assess. Resources.
- Coşkun, Ö. (2012). *İki işyerinde işe devamsızlık ve kendini işe verememede etkili faktörlerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitapevi.
- Çiftçi, B. (2010). İşte var ol(ama)ma sorunu ve işletmelerin uygulayabileceği çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 153-173.
- Demirbulat, Ö. G., & Bozok, D. (2015). Presenteeism (İşte varolamama) ile yaşam doyumu, fiziksel ve ruhsal iyilik halinin etkileşimine yönelik seyahat acentası işgörenleri üzerinde bir araştırma. *KMU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(27), 7-13. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.44589>
- Demirgil, Z., & Mücevher, M. H. (2017). *Meslek yüksekokullarında presenteeism: İdari ve akademik personel üzerine karşılaştırmalı bir analiz*. 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi. Burdur.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erkoç, T. (2008). *Kişilik özelliklerinin örgütsel iletişime etkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.
- Eroğlu, F. (2010). *Davranış bilimleri*. Beta Yayınları.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Güleç, E. (2010). *Kişilik yapısı ve örgüt içerisindeki güç mesafesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İşcan, Ö. F., & Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(1), 119-135.
- Koçoğlu, M. (2007). *İşletmelerde presenteeism sorunu ve insan kaynakları yönetimi çerçevesinde mücadele yöntemleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Levin Epstein, J. (2005). Presenteeism and paid sick days. Center for Law and Social Policy, Erişim adresi <https://www.clasp.org/sites/default/files/public/resources-and-publications/publication-1/0212.pdf>
- Li, H., Bingham, J. B., & Umphress, E. E. (2007). Fairness from the top: perceived procedural justice and collaborative problem solving in new product development. *Organization Science*, 18(2), 200-216. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0231>
- Matsushita ve diğerleri (2010). Presenteeism in college students: reliability and validity of the presenteeism scale for students. *Qual Life Res.*, 20, 439-446. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9763-9>
- Matsushita, M., Yamamura, S., & Ikeda, M. (2015), Investigation of prefrontal cortex activity in university students with presenteeism: A near-infrared spectroscopy (nirs) study. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 5, 339-347. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2015.59034>
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 142.

- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Düşünen Adam*, 27, 316-322. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2014270405>
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Sarıçam, H., Akın, A., Demirci, İ., & Akın, Ü. (2013). *Öğrenciler için presenteeizm ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik güvenilirlik çalışması*. Istanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance. Istanbul.
- Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015). *Ergenlerde presenteeizm ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Mersin.
- Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2017). *Öğretmen adaylarında dürtüsellik, azim ve presenteeizm arasındaki ilişki*. IV. International Eurasian Educational Research Congress. Denizli.
- Schmitt, D.P., Allik, J., McCrae, R.R., Benet-Martinez, V., Alcalay, L., Ault, L., Austers, I., Bennett, K.L., Bianchi, G., Boholst, F., Breackman, J., Caron, G., Casullo, M.M., Cunningham, M., Daibo, I., Backer, C., DeSouza, E., Diza-Loving, R., Sümer, N., . . . Youn, G. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal Of Cross Cultural Psychology*, 38 (2), 173-212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Sheard, M. (2010). *Mental toughness: The mindset behind sporting achievement*. Hove, Routledge.
- Sıgrı, Ü., & Gürbüz, Ü. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 31-48.
- Sır, N. Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazideğişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sümer, N., & Sümer, H. C. (2005). Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği. (Yayınlanmamış Çalışma)
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. in g. underwood (Ed.), *Traffic And Transport Psychology*. Elsevier Ltd.
- Şendil, G., & Cesur, S. (2011). The relationships between parental attitudes and their personalities and values. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10 (38), 1-22.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Tathioğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 939-971. <http://dx.doi.org/10.14225/joh400>
- Uysal, M. (2010). *Hemşirelerin kişilik özellikleri ile karar stratejilerinin ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi.
- Ulu, I. P., & Tezer, E. (2010). Adaptive and maladaptive perfectionism, adult attachment, and big Five personality traits. *The Journal of Psychology*, 144(4), 327-340. <https://doi.org/10.1080/00223981003784032>
- Ulu, S., Özdevecioğlu, M., & Ardiç, K. (2015). Kişilik özelliklerinin hastayken işe gelme (presenteeism) davranışı üzerindeki etkileri: imalat sanayinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 167-181.
- ülke, H.E. (2006). *Kişilik ve adalet algılarının sosyal kaytarma üzerindeki rolünün araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2010). *Evlilik okulu*. Remzi Kitapevi.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları*. Pegem Akademi.
- Yıldız, B., Yıldız, H., & Moloğlu, V. (2015). *Sorumluluk kişilik özelliğinin presenteeizm –hastayken işe gelme davranışları üzerindeki etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma*. 3. Örgütsel Davranış Kongresi. Tokat.
- Yılmaz, N., Doğanalp, S., & Durmaz, T.V. (2016). Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 205-228.
- Yücel, C., & Kaynak, S. (2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20, 685-707.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

“You are here physically, but in your mind you are elsewhere.” We have often heard the expression in educational institutions. When we reflect on the subject, there may be times when people do not feel well physically and spiritually. Despite this situation, they can go to school or work. At this point, it can be seen that the above-mentioned saying has been uttered. According to Levin-Epstein (2005), it is called presenteeism when employees come to work despite being sick or physically and psychologically incapable of working. This concept, which is derived from the English word presence, can be defined as the employee's desire to be constantly in the work environment (Sarıçam, 2015). It is possible to define the concept of presenteeism, which is translated into Turkish as being (but) not at work, as the inability to be physically present at work (Çiftçi, 2010).

Considering the definitions of presenteeism, it is an indisputable fact that this concept is also encountered in educational environments. The fact that the student is in other realms mentally while he is in the classroom is a situation that is often noticed by the teachers. The student's pretending to be listening to the lesson and being interested in other things, pretending to be listening and having other thoughts in his mind can be an example of presenteeism behavior in school environments (Sarıçam, 2015).

People are born different from birth and are born with different personality types. Undoubtedly, we understand these differences best when we experience disagreements and conflicts with people. In such moments, we become fully aware of the interpersonal differences (Balkıs, 2003). Personality; It is an internal term that determines an individual's interests, abilities, appearance, attitudes and speaking style (Baymur, 1994).

In the research and literature review conducted in our country, very few studies have been found that deal with the phenomenon of presenteeism in the field of education. In the world, it is seen that different studies have been carried out in this field. While the main purpose of this study is whether there is a relationship between the concept of personality, which is thought to have a great impact on human life and behaviors, and presenteeism, another aspect of the study is to examine the situation in terms of various demographic variables in order to contribute to the literature. Based on this rationale, the relationship between personality types and presenteeism was examined by correlation analysis and simple linear regression analysis.

Method

In this study, a relational survey model, one of the quantitative research methods, was used to descriptively show the relationship between presenteeism behaviors and personality traits of university students. A collaborative study was conducted by using the estimation model, which is a sub-type of the relational survey model. In the prediction model, the unknown values of any variable are tried to be estimated or predicted with the help of other variables that can define that variable. Here, the independent variable is called the predictor and the dependent variable is called the predictor. In prediction models, correlational calculation methods can be used, as well as simple regression and multiple regression methods. The sample of the research consists of a total of 453 people studying at various universities and faculties, 175 male and 278 female students, studying at foundation and state universities in Istanbul in the 2017-2018 academic year. Demographic Information Form designed by the researcher, Five Factor Personality Traits Scale adapted by Sümer and Sümer (2005), and Presenteeism Scale for Students adapted by Sarıçam et al. (2013) were used as data collection tools.

Results

Based on the data obtained, it can be said that the presenteeism scores of the sample are generally high. As the participants' scores on the "Neuroticism" subscale of the five-factor personality scale increase, the "Work Completion" subscale score of the presenteeism scale decreases, while the "Avoiding Fun" subscale and total presenteeism scores increase. Again, as the "Extraversion" subscale score of the personality scale increases, the "Avoiding Fun" subscale score of the presenteeism scale decreases, and the "Work Completion" subscale and Total Presenteeism scores increase. As the "Openness to Development" subscale score of the personality scale increases, the "Avoiding Fun" subscale score of the presenteeism scale decreases, and the "Work Completion" subscale and total presenteeism scores increase. Again, as the "Adherence" subscale score of the personality scale increases, the presenteeism "Avoiding Fun" subscale score decreases, and the "Work Completion" subscale and total presenteeism scores increase. Again, as the "Responsibility" subscale score of the same scale increases, the "Avoiding Fun" subscale score of the presenteeism scale decreases, and the "Work Completion" subscale and total presenteeism scores increase. At the same time, it shows that among personality types, neuroticism predicts 3%, openness to development 4%, agreeableness 1%, and responsibility 2% predict presenteeism behavior.

Discussion

In his research in 2017, Sarıçam found a positive relationship between university students' impulsivity and presenteeism (Sarıçam, 2017). In our study, a positive correlation was found between neuroticism sub-score, which may correspond to impulsivity, and presenteeism behavior. Again, in the studies of Yıldız et al. (2015), it was observed that as the level of responsibility of adults increased, presenteeism behavior increased. In their study, Ulu et al. (2015) found that the sub-dimensions of responsibility, compatibility and openness to improvement of the five factor scale had a positive effect on presenteeism. As can be seen, various studies conducted in the literature show similarities with the findings of our study. Matsushita et al. (2015) found a negative relationship between extraversion and agreeableness and presenteeism. This result does not coincide with the findings of our study.

As the age of the participants increases, the "Avoiding Fun" subscale score of the presenteeism scale decreases, and the "Job Completion" subscale scores increase. However, no significant correlation was observed between the total score of the presentesemia scale and age. Looking at the literature, it is seen that researchers such as Coşkun (2012) and Baysal (2012) found a low-level positive relationship between the age variable and presenteeism. Demirgil and Mücevher (2017), on the other hand, found that there is more presenteeism at lower age levels. Again, a significant correlation was found between the Neuroticism, Agreeableness and Responsibility sub-dimension scores of the five factor personality scale and the age of the participants. Accordingly, it was observed that the neuroticism, compatibility, and responsibility subscale scores of the personality scale increased as the age increased. However, no significant correlational relationship was observed in Extraversion and Openness to Development scores. We can explain these findings with the increase in self-confidence, assertiveness and autonomy with increasing age.

When we examined the relationship between the demographic characteristics of the participants and the gender variable and the scales, it was seen that the female participants got higher scores than the men in the sub-dimensions of the personality scale, "Compliance" and "Responsibility". In other words, we can say that the "Responsibility" and "Compliance" characteristics of female participants are higher than males. No correlation was found between presenteeism behavior and its sub-dimensions with regard to gender. Bal (2014) and Baysal (2012) did not find a difference between presenteeism and gender, as in our study. Coşkun, on the other hand, found in his study in 2012 that, contrary to the above, women had higher levels of presenteeism. When we look at the literature on

personality, it has been found that women have higher "Neuroticism" scores than men (Sır, 2016; Tatlıoğlu, 2014). In our study, however, such data were not obtained. In a study conducted with adolescents in 2015, Sariçam found that presenteeism behaviors of male adolescents are higher than those of females (Sariçam, 2015). In his study in 2017, he worked with pre-service teachers, namely university students, and reached similar results with our study (Sariçam, 2017).

Presenteeism is a concept that has just entered the educational sciences. When the literature is examined, there is not much research on the effect of presenteeism in educational environments. There are many studies that can be done on this untouched subject in terms of our field. Some of these have been mentioned above. All these above-mentioned issues were considered during the study, but could not be included in the study due to limitations. It may be beneficial for field workers and researchers to focus on these issues with different sample groups in terms of diversification of research on presenteeism.