

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DENETİM ODAĞI VE
BİLGİSAYAR LABORATUVARINA YÖNELİK
TUTUMLARININ SİBERAYLAKLIK DAVRANIŞLARINA
ETKİSİ**

**THE EFFECTS OF STUDENTS' LOCUS OF CONTROL
AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTER LABORATORY
ON THEIR CYBERLOAFING BEHAVIOUR**

SEVİL YAŞAR

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

2013

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından **BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI' nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

(Prof. Dr. Arif ALTUN)

Üye (Danışman)

(Doç. Dr. Halil YURDUGÜL)

Üye

(Doç. Dr. Hakan TÜZÜN)

Üye

(Doç. Dr. Serçin KARATAŞ)

Üye

(Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK)

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fatma SEVİN DÜZ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DENETİM ODAĞI VE BİLGİSAYAR LABORATUVARINA YÖNELİK TUTUMLARININ SİBERAYLAKLIK DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

SEVİL YAŞAR

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kendilerine verilen öğrenme görevleri yerine siberaylaklık etkinliklerine yönelme nedenlerini ortaya koymak, bununla birlikte siberaylaklık etkinlikleri ile denetim odağı ve bilgisayar laboratuvar ortamlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca ortaya konan öğrenci profiline göre siberaylak olan öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımını sağlamaya dönük öneriler geliştirmektir. Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırma grubunu %48'i kadın, %52'si erkek olmak üzere 215 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin siberaylaklık etkinlikleri ve siberaylaklık etkinliklerine başvurma nedenleri ölçme araçlarını cevaplayabilmeleri için bilgisayar laboratuvarında en az bir öğretim döneminde öğrenme yaşantısı geçirmiş olan her sınıf düzeyinden öğrenci seçilmiştir. Böylece öğrencilerin ölçme araçlarındaki sorulara bilgisayar laboratuvarlarındaki yaşantılarına göre cevap vermeleri sağlanmıştır.

Çalışma üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Siberaylaklık Ölçeği" güncelleme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğe yeni maddeler ve var olan üç boyut dışında yeni bir boyut (arama) eklenmiş, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçeğin ismi "Siberaylaklık Etkinlikleri Ölçeği" olarak değiştirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin bilgisayar laboratuvar tutumlarını belirlemek amacıyla alan yazın incelenerek bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Bu ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise 215 lisans öğrencisi üzerinden toplanan verilerle araştırma sorularının analizleri yapılmıştır.

Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği bireysel, sosyal, haber ve arama olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Siberaylaklık etkinliklerinin sosyal boyut dışındaki her bir

boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Siberaylaklık etkinliklerinin arama ve haber boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken, sosyal ve bireysel siberaylaklık etkinlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerinin haber boyutunda internet kullanma becerisine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Fakat arama, sosyal ve bireysel siberaylaklık etkinlik boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeği bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumun bilişsel boyutu ile siberaylaklık etkinlik boyutlarından her biri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumun duyuşsal boyutu ile siberaylaklık etkinlik boyutlarından her biri (bireysel, arama, sosyal, haber) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Denetim odağı da iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere iki boyutludur. İç denetim odağı ile siberaylaklık etkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken dış denetim odağı ile siberaylaklık etkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dış denetim odağının alt boyutları olarak şans, kader, çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutları ile siberaylaklık etkinlik düzeyleri arasındaki bağıntı da tek tek irdelenmiş ve siberaylaklık etkinlikleri üzerinde şans ve kadere inanma dış denetim yapısının etkisi olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmada dış denetim yapısının, adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığı alt boyutlarının siberaylaklık etkinlikleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: siberaylaklık, denetim odağı, iç denetim odağı, dış denetim odağı, bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum

Danışman: Doç. Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

THE EFFECTS OF STUDENTS' LOCUS OF CONTROL AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTER LABORATORY ON THEIR CYBERLOAFING BEHAVIOUR

SEVİL YAŞAR

ABSTRACT

The aims of this research are to examine the reasons for students' tendency to the cyberloafing activities instead of their learning tasks engaging in, and to evaluate the relationships their between cyberloafing activities, locus of control and attitudes towards computer laboratory. Furthermore, the goal is to provide suggestions that would help students participate in learning activities according the presented student profile. Correlational research method was used in the study.

The participants of the study consisted of 215 undergraduate students, % 48 of whom were female, % 52 of whom were male. In order for students to respond to the survey tool of cyberloafing activities and reasons of application for cyberloafing activities, students who were chosen from every class level that had learning experience at least for one term in a computer laboratory. Therefore, students responded to the questions in measurement tools according to their experiences in the computer laboratories.

The study was composed of three phases. In the first phase, "Perceived Cyberloafing Scale", which has been adapted to Turkish, was updated. For this purpose, new items and a new dimension (search) were added to the scale in addition to the existing three-dimensions and its validity and reliability has been tested. Name of the scale was changed as "Scale of Cyberloafing Activities". In the second phase, literature was examined and a measurement tool was developed in order to determine the computer laboratory attitudes of the students. Validity and reliability study of this measurement tool was done. As for the third phase, analyses of the research questions were made with the data that was collected over 215 undergraduate students.

Scale of cyberloafing activities were composed of 4 dimensions as individual, social, news and search. Significant difference was observed in every dimension

of cyberloafing activities. While, search and news dimensions of cyberloafing activities have significant differences according to the class levels, social and individual cyberloafing activities don't have significant differences according to the class levels. Also, it was revealed that cyberloafing activity levels of the students have significant difference in news dimension according the skill of using the internet. But, no significant difference was observed in search, social and individual cyberloafing activity dimensions.

Attitude scale towards the computer laboratory was composed of two dimensions as cognitive and affective. Negative-oriented statistically significant relation was found out between cognitive dimension of the attitude towards the computer laboratory and each of cyberloafing activity dimensions. What is more, positive-oriented significant relation was found out between the affective dimension of the attitude towards the computer laboratory and each (individual, search, social, news) of the cyberloafing activity dimensions.

Locus of control is two-dimensional as internal locus of control and external locus of control. While a negative and significant relationship was found out between the internal locus of control and cyberloafing activities, a positive relation was found out between the external locus of control and cyberloafing activities. Correlation between belief in chance, meaninglessness of the effortfulness, belief in fate and belief in an unjust world as the sub dimensions of the external locus of control and cyberloafing activity levels were examined one by one. It was seen that there was no effect of the external locus of control structure of belief in chance and belief in fate on cyberloafing activities. Moreover, in this study, it was concluded that external locus of control structure, sub dimensions of belief in an unjust world and meaninglessness of the effortfulness had a positive and significant relation on the cyberloafing activities.

Keywords: cyberloafing, cyberslacking, locus of control, internal-external locus of control, attitude towards computer laboratory

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe University, Department of Computer Education and Instructional Technologies.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Özellikle çalışmanın her aşamasında değerli gürüşleri ve önerileri ile beni yönlendiren akademik bilgi ve deneyimleri ile bana destek olan, sabır ve anlayışını benden esirgemeyen, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Halil YURDUGÜL'e sonsuz teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmayı inceleyen ve önerileriyle geliştirilmesine katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Arif ALTUN, Doç Dr. Hakan TÜZÜN, Doç. Dr. Serçin KARATAŞ ve Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK'e; çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Mukaddes ERDEM'e, veri toplama sürecinde yardımcı olan Doç. Dr. Sadi SEFEROğLU'na, Dr. Selay Arkün KOCADERE'ye, Arş. Gör. Fatma BAYRAK'a, Arş. Gör. Ömer DEMİR'e ve katılım sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olduğu gibi tez çalışmam sürecinde de önerileri ile katkı sağlayan, bana güvenen, manevi desteğini her daim hissettiren ve esirgemeyen canım ikizim aynı zamanda en yakın arkadaşım Seçil YAŞAR EREN'e ve sevgili arkadaşım Erman EREN'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca her daim bana sevgilerini veren ve hep yanımda olan çok sevdiğim annem Aynur YAŞAR'a, babam Bilal YAŞAR'a ve kardeşim ağrı YAŞAR'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

SAYFA

ÖZ	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Kuramsal Çerçeve.....	5
1.1.1 Siberaylaklık	5
1.1.2 Denetim odağı	6
1.1.3 Tutum	10
1.2 Araştırmanın Önemi.....	13
1.3 Problem Cümlesi.....	15
1.3.1 Alt problemler	16
1.4 Sayıtlılar.....	18
1.5 Sınırlılıklar	18
1.6 İşlevsel Tanımlar.....	18
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	20
2.1 Siberaylaklığa İlişkin Araştırmalar	20
2.1.1 Siberaylaklık ve çok boyutlu yapısı.....	23
2.1.2 Siberaylaklık ve denetim odağı	26
2.2 Denetim Odağı ile İlgili Araştırmalar	27
3.1 Araştırma Modeli.....	29
3.2 Araştırma Grubu	29

3.3 Veri Toplama Araçları	33
3.3.1 Kişisel bilgi formu	34
3.3.2 Kontrol (denetim) odağı ölçeği	34
3.3.3 Bilgisayar laboratuvar ortamına yönelik tutum ölçeği	35
3.3.4 Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği.....	40
4. BULGULAR VE YORUMLAR	43
4.1 Öğrencilerin Siberaylaklık Etkinlikleri ve Demografik Özellikleri.....	43
4.1.1 Siberaylaklık etkinlikleri ve cinsiyet arasındaki bağıntı	43
4.1.2 Siberaylaklık etkinlikleri ve sınıf düzeyi arasındaki bağıntı	45
4.1.3 Siberaylaklık etkinlikleri ve internet kullanma becerisi arasındaki bağıntı	48
4.2 Siberaylaklık Etkinlikleri ve Bilgisayar Laboratuvar Tutumu	50
4.3 Siberaylaklık Etkinlikleri ve Denetim Odağı.....	52
4.3.1 Siberaylaklık etkinlikleri ve iç denetim odağı bağıntısı.....	53
4.3.2 Siberaylaklık etkinlikleri ve dış denetim odağı bağıntısı	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2 Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	71
EKLER DİZİNİ	76
ÖZGEÇMİŞ	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

SAYFA

Şekil 1. Araştırma modeli	17
Şekil 2. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum maddelerinin birinci sıralı faktör analizi	38
Şekil 3. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum maddelerinin ikinci sıralı faktör analizi	39
Şekil 4. Siberaylaklık etkinlikleri ölçeğinin birinci sıralı faktör çözümleme sonuçları	41
Şekil 5. Siberaylaklık Etkinlikleri Ölçeğinin İkinci Sıralı Faktör Çözümleme Sonuçları	42
Şekil 6. SA etkinlik boyutları ile BLYT arasındaki bağıntının çözümü	51
Şekil 7. SA etkinlik boyutları ile iç denetim odağı arasındaki bağıntının çözümü	54
Şekil 8. Dış denetim odağının siberaylaklık etkinlikleri üzerine etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeli	55
Şekil 9. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının şansa inanma alt boyut arasındaki bağıntının çözümü	57
Şekil 10. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının çabalamanın anlamsızlığı alt boyut arasındaki bağıntının çözümü.....	59
Şekil 11. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının kadercilik alt boyut arasındaki bağıntının çözümü	60
Şekil 12. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının adil olmayan dünya inancı alt boyut arasındaki bağıntının çözümü.....	61

ÇİZELGELER DİZİNİ

SAYFA

Çizelge 3.1. Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin betimsel bulgular.....	29
Çizelge 3.2: Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel bulgular	30
Çizelge 3.3. Öğrencilerin internet kullanma sıklığına ilişkin betimsel bulgular	30
Çizelge 3.4. Öğrencilerin internet kullanma süresine ilişkin betimsel bulgular.....	30
Çizelge 3.5. Öğrencilerin internet kullanma becerisine ilişkin betimsel bulgular ...	31
Çizelge 3.6. Öğrencilerin internet erişim yerine ilişkin betimsel bulgular	31
Çizelge 3.7. Öğrencilerin internete <i>öncelikli erişim yerine</i> ilişkin betimsel bulgular	32
Çizelge 3.8. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı derse ilişkin betimsel bulgular	32
Çizelge 3.9. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı dersi ilk defa almalarına ilişkin betimsel bulgular	33
Çizelge 4.1. Siber aylaklık etkinliklerinin cinsiyete ilişkin betimsel bulguları	43
Çizelge 4.2. Siber aylaklık etkinliklerinin öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	44
Çizelge 4.3. Siber aylaklık etkinliklerinin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel bulgular	45
Çizelge 4.4. Siber aylaklık etkinliklerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında varyans analizine ilişkin bulgular.....	47
Çizelge 4.5. SA etkinliklerinin internet kullanma becerisine göre betimsel istatistikleri	48
Çizelge 4.6. Siber aylaklık etkinliklerinin öğrencilerin internet kullanma becerisine göre karşılaştırılmasında varyans analizine ilişkin bulgular.....	49
Çizelge 5.1 Araştırma hipotezlerinin sonuçları ve açıklaması.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR

GFI : İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)

RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

NNFI : Normleştirilmemiş Uyum indeksi (Non-normed Fit Index)

f : Frekans

N : Örneklem Büyüklüğü

r : Korelasyon Katsayısı

SS : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

α : Cronbach alfa güvenilirlik Katsayısı

ω : Omega katsayısı (Ölçmelerin içtutarlılığını belirlemede kullanılan ve McDonald tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı)

SA : Siberaylaklık

ÇK : Çoklu karşılaştırma

SAEÖ : Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği

BLYTÖ : Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeği

1. GİRİŞ

İnternet teknolojileri günümüzde her yaşta internet kullanıcısının vazgeçemeyeceği ve her alanda hayatımızı kolaylaştırıcı bir unsur haline gelmiştir. İnternet teknolojileri bilgi edinme, bilgi paylaşma ve iletişime geçme gibi etkinlikler sağlamaktadır. Örneğin bireyler bilgi edinmek amacıyla haber sitelerini (spor, güncel haberler, hava durumu vb.) ziyaret etmekte, bilgi paylaşmak için ise internet bilgi paylaşım araçlarından olan facebook, twitter, flicker, youtube, bloglar ve wikiyi yoğun olarak kullanmaktadırlar. Bununla birlikte bireyler internetin kolaylaştırıcı özelliklerinden olan banka işlemleri, alışveriş, oyun ve araştırma gibi günlük işlerini gerçekleştirmektedir. İnternet, kişisel kullanımının yanı sıra işverenler ve çalışanlar tarafından kuruluşlar arası bilgi paylaşımı, insan kaynakları yönetimi veya satın alma gibi temel iş süreçlerinin yönetiminde yoğun olarak kullanılmaktadır (Galluch ve Thatcher, 2007). İş yaşamında kullanılan internet; işverenler, çalışanlar iş yerindeki davranışları üzerine sözü edilen katkılarının yanı sıra bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Kurumlara internet bağlantısının sağlanması, çalışanların mesai saatleri içerisinde interneti kişisel amaçlı olarak kullanmaları gibi olumsuz davranışlar ortaya çıkarmıştır. Çalışanların interneti öncelikli görevlerini yerine getirmektense kişisel amaçlı kullanmaları, iş yerindeki verimliliği düşürmekte ve işyerinde problemler internet kullanımına neden olmaktadır (Garrett ve Danziger, 2008).

Tüm kurum ve kuruluşlarda internet teknolojileriyle gerçekleşen yenilikler, eğitim alanında da yerini bulmaktadır. Bu yenilikler sayesinde öğrenciler öğrenme süreçlerini kendileri daha rahat yapılandırmakta ve öğrenme ortamlarında daha aktif bir rol oynamaktadırlar. Böylece internet teknolojilerinin sınıf etkinlikleri ile bütünleşmesi öğrencilerin bu teknolojilere yönelmesini sağlamakta ve bu teknolojilerin kullanımını artırmaktadır (Galluch ve Thatcher, 2007). Üniversitelerde, öğrencilere zamanında, ilgili ve güncel materyaller (öğrenme etkinlikleri) sunulması, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara katılması ya da ders materyallerine erişmesi için kablosuz ağ ve internetin kullanılması buna örnek oluşturmaktadır (Galluch ve Thatcher, 2007).

Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında birey öğrenme ortamında ve öğrenme sürecinde aktiftir, tecrübe eder, yaşar, algılar ve iletişim kurar (Şimşek,

2004). İş yaşamında olduğu gibi öğrenme ortamlarında da iletişim araçlarının ve internet teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin birbirleri ve öğrenme materyalleri ile etkileşimini sağlayarak sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarını zenginleştirmektedir. Bu durumun aksine internet teknolojilerinin getirmiş olduğu olumsuz davranışlar öğrencilerin öğrenme yaşantısını tehlikeye düşürebilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ortamlarında öğrenme görevini yerine getirmeleri ya da öğrenme yaşantısı geçirmeleri beklenirken bu durum, öğrencilerin internet ortamında farklı, kişisel görevleriyle meşgul olması ile açıklanabilir.

Son zamanlarda gerek iş gerekse öğrenme yaşantısında internet teknolojileri ile bireyin gerçekleştirdiği olumsuz davranışların öğrenen ya da çalışanların performansını düşürmesi, bu olumsuzlukların tanımlanması ve giderilmesi yönündeki çalışmalara ağırlık kazanmıştır (Kalaycı, 2010). Bu olumsuz davranışların başında mesai/ders saatleri içerisinde iş/öğrenme göreviyle ilgisi olmayacak şekilde internetin kişisel olarak kullanılması gelmektedir. Bu bağlamda siberaylaklık (cyberloafing) öncelikle iş (job) ortamındaki personelin görevleri dışında kişisel olarak interneti kullanmaları ile açıklanmıştır (Lim, 2002; Philips, ve Reddie, 2007; Blanchard ve Henle, 2008). Aynı zamanda internetin yoğun olarak kullanıldığı eğitim ortamlarında (özellikle bilgisayar laboratuvarları) öğrenenin interneti kişisel olarak kullanması siberaylaklık davranışı olarak ifade edilmektedir. Eğitim alanında Kalaycı (2010) siberaylaklığı “öğrencilerin, ders saatleri içerisinde, interneti ders ile ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışı” olarak tanımlamaktadır. Bu noktada siberaylaklık tanımı genişletilmek istenirse; Bireyin o anki temel görevi ile ilgisi olmayan ve internet kullanımını kapsayan kişisel görevlere yönelmesi *siberaylaklık (cyberloafing)* olarak adlandırılabilir.

“Cyberloafing” ve Türkçe karşılığı olarak kullanılan “Siberaylaklık” ifadelerinin farklı kullanımları söz konusudur. Alan yazın incelendiğinde “Cyberloafing” ile aynı anlama gelen “cyberbludging”, “non-work relating computing”, “cyberslacking”, “personal web usage”, “problematic internet usage” veya “goldbricking” gibi birçok ifadenin kullanıldığı görülmektedir (Thatcher ve arkadaşları, 2008). Dolayısıyla siberaylaklık kavramının nasıl ve hangi ifade ile kullanılacağı üzerine tam bir fikir birliğine varılmadığı dikkat çekmektedir (İnce ve Gül, 2010). Bu çalışmada ise siberaylaklığın İngilizce karşılığı olarak alan yazında daha sık karşılaşılan

“cyberloafing” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Türkiye’de ise farklı ifadeler olarak hukuk, sosyal ve beşeri bilimler alanlarında bazı araştırmacılar “cyberloafing” kavramının Türkçe karşılığı olarak “sanal kaytarma” ifadesini kullanmışlardır (Özkalp, 2012; Köse ve ark, 2012). Bununla birlikte eğitim alanındaki araştırmacılar ise “cyberloafing” kavramının Türkçe karşılığı olarak “Siberaylaklık” ifadesini kullanmışlardır (Kalaycı, 2010; Kurt, 2011; Ergün 2012) . Bu çalışmada kullanılan Türkçe ifade ise “Siberaylaklık”tır.

Bireylerin siberaylaklık etkinliklerine yönelmesi özellikle iş ortamlarında istenmeyen bir durum haline gelmiştir. Çalışanların siberaylaklık yapmasının istenmemesinin nedeni çalışanların işteki verimini düşürmesi ve şirketlere milyarlarca dolara mal olması olarak ifade edilebilir. BBC’ye göre Facebook gibi siteler İngiltere firmalarına günde 130 milyon sterlinden daha fazla zarara mal olabilmektedir. Ayrıca Salary.com (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Amerika’da 10 çalışandan 6 ‘sı işte boşa vakit harcadığını kabul etmiştir. İnternet kullanımının işyerinde önde gelen zaman alıcı faaliyetlerden olduğunu katılımcıların % 34’ ü kabul etmiştir. Çalışanlar işteki bu zamanlarını kişisel olarak harcamalarının sebeplerini can sıkıntısı, uzun çalışma saatleri, meydan okuma ve yetersiz ücretler olarak belirtmişlerdir. Bu zaman alıcı aktivitelerden olan sosyal ağlar (MySpace, Facebook ve Twitter vb) çalışanların problemleri internet kullanma alışkanlıklarını artırıcı yönde etkilemektedir.

Siberaylak olan çalışanların işteki verimsizliği işverenlere maddi açıdan zarar verdiği gibi siberaylaklık yapan öğrenciler de bu davranışlarından olumsuz yönde etkilenmektedir. Bilindiği gibi; öğrenme yaşantıları öğrenme ortamlarında gerçekleşir ve bu yaşantılar öğrenme etkinlikleri şeklinde düzenlenir. Bazı öğrenme etkinlikleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilir ya da bir başka ifadeyle bilgisayar laboratuvarları da birer öğrenme ortamlarıdır. Bilgisayara yönelik bilgi ve becerileri hedef alan bir derste geleneksel sınıf öğrenme ortamları bilgi içeriği için daha uygun iken becerileri hedef alan bir ders öğrencilerin bilgisayar ile etkileşimlerini zorunlu kılabilir. Ancak öğrenciler bilgisayar ortamlarında bu öğrenme görevleri yerine (internet kullanımına dayalı) kendi özel görevlerini yerine getiriyor (siberaylaklık) ise bu durumda öğrenme etkileşimleri gerçekleşmemekte ve eksik öğrenmeler söz konusu olmaktadır. Bu durumda siberaylaklık öğrencilerin

bir çeldirici veya erteleyici nesne üzerine odaklanırken dikkatlerini dersten uzaklaştırmaktadır (Lavoie et al. , 2001).

Brubaker (2006), yaptığı araştırmada sınıf ortamlarında kablosuz internet erişimi ile birlikte bazı sorunlar ortaya çıktığını belirtmiş ve bunun üzerine sınıflarda öğrencilerin dizüstü bilgisayar kullanmasını, dizüstü bilgisayarların sınıf dinamiklerine ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin ders süresince dizüstü bilgisayar kullanarak, not alma, geçmiş ödevleri arama, bilgi arama, çoklu medya kullanma ve sunum yapma gibi etkinlikler yerine internette gezinme, bilgisayar oyunları oynama, anlık mesajlaşma, müzik dinleme, video izleme gibi aktiviteler yapması öğretim elemanlarının istemediği olumsuz davranışları oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin sınıftaki internet erişimiyle not alma, ders materyallerini indirme yerine öğretmenin haberi olmadan öğrenme aktiviteleri dışındaki bu gibi etkinliklerle uğraşması öğrencilerin dikkatlerini ve derse katılımlarını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Bir bilgisayar programlama dersi incelendiğinde uygulama yapılan bilgisayar laboratuvarlarındaki bazı öğrencilerin bilgisayar ekranlarında bir editör programının (programming editor software) açık olması beklenirken facebook, twitter, sanal oyun, gazetelerin web siteleri, eşzamanlı mesajlaşma gibi programların açık olduğu sık sık görülmektedir. Oysa ki bilgisayar laboratuvarları genellikle görev tabanlı öğrenmeye (task-based learning) uygun ortamlardır ve bir programlama dersinde öğrencilere dağıtılan öğrenme görevlerinde çevrimiçi (online) hiçbir etkinlik bulunmamasına karşın öğrencilerin bu davranışlara yönelme durumu siberaylaklık ile açıklanmaktadır. Siberaylaklığın ders sürecinin etkili ve verimli kullanılmasını olumsuz etkileyeceği bu nedenle öğrencilerin ders içi performansını düşüreceği çok açıktır.

Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumları ile sosyo-psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan (belirleyen) herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile eğitim ortamlarında siberaylaklık etkinliklerini gösteren bireylerin davranış düzeyinin bilgisayar laboratuvarı tutumu ve bir kişilik özelliği olan denetim odağı arasındaki bağıntıyı ortaya konması amaçlanmaktadır.

1.1 Kuramsal Çerçeve

Bu kesimde araştırma değişkenlerini oluşturan kavramlara yönelik temel bilgiler verilmiştir. Araştırmada bağımlı değişken siberaylaklık ve bağımsız değişkenler ise sırasıyla denetim odağı ile tutum olduğundan dolayı sıralamada buna göre belirlenmiştir.

1.1.1 Siberaylaklık

Bilgi ve iletişim teknolojileri günlük hayatta, çalışma ve eğitim hayatında ev, iş ve okul ortamlarındaki masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, tablet, mobil telefonlar (akıllı) gibi araçların kullanılması yoluyla, bireylerin iş/öğrenme görevlerini yerine getirmesi ve kişisel ihtiyaçlarını karşılaması için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Fakat internetin iş hayatına girmesiyle birlikte çalışanların kurumların sağlamış olduğu interneti görevlerini yerine getirmek yerine kişisel olarak kullanımı gündeme gelmiştir. Bu durumda Lim (2002) *siberaylaklık* kavramını ortaya atmış ve bireyin bağlı bulunduğu kurumun internet erişiminden yararlanarak, mesai saatleri içerisinde işiyle ilgili olmayan internet sitelerine girme veya kişisel amaçlarla elektronik posta alma/gönderme, haber sitelerini ziyaret etme, oyun oynama gibi etkinliklere başvurmasını siberaylaklık olarak tanımlamıştır. Ugrin, Pearson ve Odom (2008) siberaylaklığı internette verimsiz zaman harcama olarak tanımlarken, Blanchard ve Henle (2008) ise işyerinde, iş görevi dışında e-posta ve Internet kullanılması olarak tanımlamaktadır.

İnternetin iş ortamlarında çalışanlar tarafından kullanılması ile çalışanlar siberaylaklık etkinliklerine yönelmesi iş yerinde bir problem haline dönüşmektedir. Çalışanların mesai saatleri içerisinde interneti iş dışındaki faaliyetler için kullanmaları işletmelerde verimlilik ve maliyet açısından olumsuzluklara neden olmaktadır (Aftab, 2003).

İnternet, iş ortamındaki süreçleri işlemler için kullanılması ile birlikte öğretimi desteklemek için de yoğun olarak kullanılmaktadır. İnternetin eğitim alanında öğrencilerle iletişime geçmek, ders materyallerine erişmek, ders uygulamaları ve öğrencilerin sınavlarının gerçekleştirme gibi katkıları bulunmaktadır. Fakat iş ortamlarında olduğu gibi benzer şekilde öğrenme ortamlarında da internet erişiminin sağlanması ile birlikte öğrencilerin öğrenme etkinliklerini

gerçekleştirmesi beklenirken interneti ders dışı amaçlar için kullanmaları söz konusu olmuştur. Böylece öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki interneti ders dışı etkinliklerde ve kişisel amaçlı olarak kullanmaları dersin etkililiğini ve verimliliğini düşürmektedir. Bu durum siberaylaklığı eğitim alanında farklı bir şekilde tanımlama gerekliliğini doğurmuştur. Siberaylaklık, öğrencilerin, ders saatleri içerisinde, interneti ders ile ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışıdır (Kalaycı, 2010).

1.1.2 Denetim odağı

Rotter (1966)'a göre denetim odağı bireylerin davranışlarının iyi ya da kötü sonuçlarının kendi kontrollerinde ya da kendilerinin dışındaki güçlerin (ör: kader, şans ve tanrı vb.) kontrolünde olarak algılama eğilimidir (Dağ, 1991). Kişilik, bireyin diğer bireylerden ayırt edici davranışlarının ve kendine özgü özelliklerinin bütünüdür. Denetim odağı kavramını ortaya atan ve bir kişilik özelliği olarak belirten Jullian Rotter, 1947'de bu kavramı yine ilk kez onun kullandığı sosyal öğrenme kuramına dayandırmaktadır. Bu bağlamda çalışmada sosyal öğrenme kuramından bahsetmek faydalı olabilir.

1.1.2.1 Sosyal öğrenme kuramı

Rotter'a göre kişilik bireyin çevresiyle etkileşimini temsil etmektedir. Bireyin kişiliğinden, çevresinden bağımsız olarak söz etmek zordur. Bu durumda davranışı anlamak için bir dizi çevresel uyarıcılara verilen otomatik tepkilere odaklanmak yerine hem bireyi hem de çevreyi bir arada ele almak gerekmektedir (Mearns, 2004). Rotter kişiliği, her zaman değişebilir ve değiştirilebilir olarak görmektedir. Kişinin düşüneceği yolu veya kişinin cevap vereceği ortamı (çevreyi) değiştirmenin davranışlarını da değiştireceğini belirtmiştir. Ayrıca kişiliğin oluşumunda belirli bir zamanın olmadığına inanmaktadır. Bireyler daha fazla yaşam deneyimi ile kendi inanç kalıplarını oluşturmaktadırlar. Bu durumda değişim için daha fazla çaba ve girişim gerekmektedir.

Birey sosyal bir varlıktır ve öğrenmelerini, geçirdiği yaşantılar sonucunda gerçekleştirmektedir. Sosyal varlık olmasının bir sonucu olarak bireyler çevresinde bulunan bireylerin yaşantılarını gözlemlemektedirler. Böylece kendi yaşam deneyimlerinin yanı sıra çevresindeki bireylerin yaşantılarından da

öğrenmektedirler. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleşmektedir (Bandura, 2001). Model alma ya da gözlem yoluyla öğrenmede bireylerin davranışları sonucunda elde edilen ödüller ya da cezalar bireyin bu davranışları gerçekleştirmesini ya da gerçekleştirmemesini etkilemektedir (personality bölüm 12; http://www.prenhall.com/divisions/hss/app/kassin_essentials/pdfs/12.pdf).

Rotter sosyal öğrenme kuramını 3 ana bileşen altında ele almaktadır. Bunlar davranış potansiyeli, beklentiler ve pekiştireç değerleridir (Mearns, 2004). Buna göre:

Davranış potansiyeli (Behavior potential): Belirli bir durumda belirli davranışta bulunma olasılığıdır. Herhangi bir durumda, ortaya çıkabilecek birden fazla davranış bulunmaktadır ve olası her davranış için potansiyel bir davranış vardır. Bu durumda birey potansiyeli en yüksek olan davranışı sergileme eğilimi gösterecektir.

Beklenti (Expectancy): Beklenti belirli bir çıktı ve pekiştirece yol açacak olan davranışa verilen öznel bir olasılıktır. Yüksek ve güçlü beklentiler bireyin davranışları sonuçlamasına yol açacaktır. Beklentiler geçmiş deneyimlere dayanarak oluşmaktadır.

Pekiştirme değeri (Reinforcement value): Pekiştireç davranış çıktılarının diğer adıdır. Davranış çıktıları olumlu (ödül) ya da olumsuz (ceza) olabilir. Pekiştireç değeri bu çıktıların istenmesi, arzu edilmesi anlamına gelmektedir. Birey olmasını istemediği daha düşük değere sahip pekiştireçlerden sakınırken yüksek değere sahip pekiştireçleri elde etmek için en yüksek düzeyde performans sergiler veya davranışı daha sık tekrarlama eğilimi gösterir.

Bu bahsedilen bileşenlere baktığımızda pekiştireç değeri ve beklenti, davranış potansiyelini ortaya çıkarmaktadır. Birey, gerçekleştirdiği davranış sonucunda bir ödül ya da ceza elde edeceğine ya da etmeyeceğine dair bir beklenti oluşturmaktadır. Davranışı sonucunda pekiştireç geleceği beklentisindeyse bireye göre en yüksek değere sahip olan pekiştireç ile sonuçlanacak davranışı gerçekleştirme eğiliminde olacaktır. Bu da davranış potansiyelini yani davranışı

gerçekleştirme olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Davranışların bir çıktısı olan pekiştireçlerin kim/kimler tarafından kontrol edildiğinin yanıtını kendi içinde arayan bireyler verdikleri cevaplara göre farklı denetim odağı çizgisinde bulunmaktadır. Bu da davranışları gerçekleştirme potansiyellerini etkilemektedir. Bu durumda bireyler yaşantılarına bağlı olarak bir kişilik özelliği olan farklı denetim odaklarına sahiptirler.

1.1.2.2 Denetim odağı ve iç- dış denetim odağı

Bireysel farklılıkların eğitim ve öğretimde öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir özellik olduğu bilinmektedir. Bireysel farklılıklardan olan yetenek, öz yeterlilik, öz düzenleme, zeka, özgüven, motivasyon, denetim odağı, öğrenme ve düşünme stilleri gibi değişkenlerin eğitim araştırmalarında yer aldığı görülmektedir.

Öz-yeterlilik, öz düzenleme gibi denetim odağı da öğrencilerin başarısını etkileyen bir motivasyon yapısıdır (Miltiadou & Savenye, 2003). Geleneksel yüz yüze sınıflarda öğrencilerin motivasyon yapıları öğrencinin başarısında etkili ise bu etkinin çevrimiçi eğitim ortamları ve bilgisayar sınıflarında da geçerliliğinden bahsedilebilir. Denetim odağı, özellikle dışsal denetim odağı çalışanların işteki davranışını anlamak için kritik bir davranıştır (Spector ve Fox, 2002). Bu doğrultuda denetim odağı öğrencilerin de öğrenme ortamlarındaki davranışlarını anlamayı sağlayacak bir yapıdır denilebilir. Bilgisayar sınıflarında öğrenciye verilen öğrenme görevlerinin yerine öğrencilerin internette kişisel olarak etkinlikler gerçekleştirmesini siberaylaklık olarak tanımlamıştık. Bu bağlamda öğrencilerin siberaylaklık yapmasını etkileyen bir özellik de denetim odağı olduğu söylenebilir. Bu sebeple denetim odağı ve öğrencilerin siberaylaklık yapmaları arasında bir ilişki olduğu öngörülmektedir.

Rotter (1975)'a göre bireyin gerçekleştirdiği davranışların sonucunda pekiştireç elde etme algısı oluştuğunda bu davranışın ardından bireyde pekiştirici beklentisi oluşmaktadır. Dolayısıyla pekiştiricilerin davranışların ardından elde edilip/edilmeme durumlarına yönelik bir beklentinin oluşmasıyla bu pekiştireçlerin kontrolünün bireyde mi yoksa bireyin kontrolü dışında mı olduğuna dair genel bir inanç oluşmaktadır.

Denetim odağı bireylerde iç ve dış denetim olmak üzere iki boyutta değişir. İç denetim odağı bireyin kendisini etkileyen olayların daha çok, kendi denetiminde olduğu inancını taşıma eğilimi iken dış denetim odağı bireylerin kendisini etkileyen olayların daha çok onların dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancı taşıma eğilimidir. Bu açıdan iç denetimli ya da dış denetimli bireylerin özellikleri farklılık göstermektedir.

İçten denetimli bireyler davranışlarının sonuçlarının kendi kontrolünde olduğuna dair algıya sahiptirler. Bu bağlamda iç denetimli bireyler şu özelliklere sahiptir. İç denetimli bireyler akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar ve akademik başarıları daha yüksektir. İçten denetimliler olumlu benliğe sahiptirler, daha etkili, güvenli ve bağımsızdırlar. Bunun yanı sıra daha objektiftirler, daha uyumlu bir yapıda olup savunma mekanizmalarını daha az kullanırlar. İçten denetimliler daha iyi iletişim kurarlar, çevrelerinde aktif ve girişimcidirler (Dönmez,1983).

İç denetim odağına sahip bireyler psikolojik olarak daha dayanıklıdırlar. Bireyin kendini değerli hissetmesi gibi, kendi içsel kaynaklarına nedenleme yapması bireyin bireysel sorumluluk anlayışına sahip olması açısından önemlidir. Olayların kontrolünü dışsal faktörlerde görmek yerine kendinde gören bireyler yaşamın herhangi bir alanında karşılaştıkları aksaklıklar karşısında dayanıklıdırlar ve uyum sağlamaları daha kolay olmaktadır. Bireylerin iç denetimli olmaları bireyin psikolojik olarak daha dirençli bir yapıda olmasını sağlamaktadır (Çetinkaya & Kararımak, 2011).

Dıştan denetimli bireyler ise kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak görürler. Dıştan denetimlilerin kaygı düzeyi yüksektir ve kuşkucudurlar. Dıştan denetimliler daha saldırgan olup savunma mekanizmalarını daha fazla kullanırlar. Bu bireyler kendileri ile kimlik kargaşası yaşarlar.

Dıştan denetimli bireyler genellikle başkalarının isteklerine, içten denetimli bireylerden daha kolay uymaktayken içten denetimli bireyler yaptıkları işin gereklerine ilişkin olarak kendi yetenek ve yorumlarına, dıştan denetimlilere göre daha fazla güvenmektedirler (Dönmez, 1983). İçten denetimliler dikkat dağıtıcı uyarıcılardan etkilenmemeyi başarabilmeleri belli bilişsel etkinliklerde dıştan denetimlilere göre daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Dıştan denetimliler,

daha çok savunmaya yönelik olarak davranmaktadırlar. Böylece birey kişiye suçu dışarıya yüklemek yolu ile başarısızlığın olumsuz sonuçlarını hafifletme olanağı bulmaktadırlar (Dönmez, 1986).

Eğitim alanında, başarı veya başarısızlık durumları, iç (örneğin, çalışma ve bireysel çaba) veya dış (örneğin, şans) denetim odaklarına bağlanabilir. Denetim odağı başarıları veya başarısızlıkları etkileyen davranış boyutları hakkında bir inançtır (Rotter, 1966). Başka bir ifadeyle denetim odağı öğrencilerin okul başarılarını ya da başarısızlıklarını etkileyen ve açıklayan önemli bir faktördür. Başarı ve denetim odağı, denetim odağı ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. İç denetimli bireyler dış denetimli bireylere göre başarı oranları daha fazladır (Dönmez,1986). İç denetim odağına sahip bireyler başarının ve başarısızlığın kendi yeteneklerini ve çabalarının bir sonucu olarak görürken dışsal denetim odağına sahip bireyler daha çok diğer faktörlere yani şans, görev zorluğu veya diğer insanların eylemlerinin başarı veya başarısızlığa (hareketleri) neden olduğuna inanmaktadırlar.

1.1.3 Tutum

Birey hayatı boyunca farklı yaşantılar geçirmektedir. Yaşantıları yoluyla yeni davranışlar kazanırken aynı zamanda önceki davranışlarını değiştirebilmektedir. Bu süreç öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sonucunda elde ettiğimiz davranışlarımızı belirleyen ve hayatımıza yön veren olgulardan biri de tutumlardır.

Alport' a göre tutum, "bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, yaşantılar yoluyla edinilen, zihinsel ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir" (akt: İnceoğlu, 2010). Bu tanıma göre bireylerin tutumlarının oluşmasında geçirdikleri yaşantıların etkisi bulunmaktadır, bu durum tutumun öğrenme ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Tutum bireylerin durumlara ve nesnelere karşı tepkide bulunma eğilimleridir. Nesnelere yanı sıra soyut kavramlara (adalet, sevgi) yönelik de olabilir.

Tutum bireylerin nesnelere veya olaylara yönelik duygu, düşünce ve davranış eğilimleridir ve tutumlar davranışların ortaya çıkmasında, davranışlarımızı yönlendirmemizde etkili psikolojik değişkendir. Davranışlarımızı etkileyen tutum

ayrıca toplumsal ve sosyal ilişkilerimizi de etkilemektedir. Örneğin doğa dostu olan bir kişi toplumda doğaya zarar veren maddeleri tüketmekten kaçınır. Bu doğrultuda toplumu değiştirebilmek adına doğayı koruma amaçlı bir toplulukta yer alan birey diğer insanların duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmeye yönelik davranışlarda bulunur. Bu durumda insanlar günlük hayatlarında tutumlarına göre hareket etmektedirler.

Tutumu doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Fakat davranışlarımızı yönlendiren ve ortaya çıkaran bir unsur olması bazı davranışların nedenlerini ortaya koymamızı sağlamaktadır. Eğitim, sağlık, psikoloji gibi farklı alanlarda bireylerin olaylara, nesnelere ve durumlara olan tutumlarının belirlenmesi bu olaylara ve nesnelere karşı gösterilen davranışın nedeninin belirlenmesinde rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ortamlarına olan tutumlarının belirlenmesi de önem taşımaktadır.

Bilgisayar (PC) laboratuvarları, topluma açık alanlarda bulunan (kütüphaneler, okullar, yurtlar vb.) bir sınıf ya da odada (genellikle internete bağlı) bilgisayarlarla oluşturulmuş ve kişilerin (öğrenci, çalışan) bilgisayar üzerinden çalışma ve işlem yapmalarına olanak sağlayan ortamlardır. Okullarda ve üniversitelerde bulunan bilgisayar laboratuvarlarında öğrenciler teorik olarak işledikleri derslerin uygulamalarını yapabilme imkanı bulmaktadır. Üniversiteler bünyesinde fakülte ve bölümlerde ders bağlamında kullanabilecekleri bilgisayar laboratuvarları yer almaktadır. Özellikle bilgisayar ve internet tabanlı bölümler bünyelerinde, bölüm öğrencilerinin uygulama derslerini gerçekleştireceği bilgisayar laboratuvarlarını barındırmaktadırlar. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümleri de dersliklerin yanı sıra uygulama derslerinin yapılacağı birden fazla bilgisayar laboratuvarı bulundurmaktadır. Öğrenciler eğitim süreleri boyunca bu bilgisayar laboratuvarlarında derslerinin uygulamalarını ve proje çalışmalarını gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerde bu öğrenme ortamlarında olumlu ya da olumsuz yaşantılarından kaynaklanan bilgisayar laboratuvarlarına yönelik, olumlu ya da olumsuz farklı algılar oluşabilmektedir. Bu algılar sonucunda öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına yönelik olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumların oluşması söz konusudur. Öğrencilerin öğrenme ortamlarına karşı tutumları o ortamda gerçekleştirecekleri öğrenme görevlerini yerine getirme

konusunda farklı eğilimler ve kararlar vermelerine ve bu yönde davranış sergilemelerine yol açabilir. Bu bağlamda bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutum, öğrencilerin bir öğrenme ve uygulama ortamı olarak bilgisayar laboratuvarlarına yönelik sahip oldukları duygu, düşünce ve davranışları içeren bir kavram olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumlarının belirlenmesi ile öğrencilerin bu tutumlarının siberaylaklık yapmaları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına yönelik olan tutumlarını belirleyebilmek için bilgisayar laboratuvar tutumu ölçeği geliştirildi.

1.1.3.1 Tutumu oluşturan öğeler

Tutum zihinsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Lambert'e göre tutumların oluşmasında zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında işlevsellik ve etkililik açısından bir birliktelik ve bütünlük vardır. Buna göre tutumun oluşumunda, davranışsal, duygusal ve zihinsel öğelerin birbirleriyle tutarlı bir ilişki içinde olmaları gerekmektedir (akt: İnceoğlu, 2010). Buna göre tutumun üç temel öğesini ayrı ayrı incelemek gerekirse:

Bilişsel Öğeler: Bireylerin kişi, olay ve nesnelere ilişkin sahip olduğu bilgiler, düşünceler ve inançlardır. Bu bilgileri ve düşünceleri birey nesnelere, olaylar, durumlar ve kişilerle doğrudan ya da dolaylı olarak (gözlem, model alma yoluyla) geçirdiği yaşantılara bağlı olarak elde eder. Bu bilgilerin kalıcılığı aynı zamanda tutumun kalıcılığını ve gücünü de etkilemektedir. Örneğin öğrencilerin bilgisayar dersinin yararlı bir ders olduğuna dair inancı bilişsel bir tutumdur.

Duyuşsal Öğeler: Bireylerin tutum objelerine karşı gözlemlenebilen duygusal tepkileridir. Bireyin daha önce tutum objeleriyle geçirdiği deneyimler bu objelere olan olumlu ya da olumsuz duygularını oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar dersini sevmeleri ya da sevmemeleri duyuşsal bir tutuma örnek oluşturmaktadır

Davranışsal Öğeler: Bireylerin tutum objesine ilişkin davranış eğilimleridir. Bireyin gösterdiği davranışlarla sahip olduğu tutumların varlığından söz edilebilir. Yani bilgisayar dersinin yararlı olduğu inancına sahip olan ve bilgisayar dersini seven

bir birey bu derste verilen öğrenme görevini yerine getirmeye yönelik bir davranış sergileme eğilimindedir.

Tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde meydana gelen bir değişiklik, diğerlerini de etkilemektedir. Yani, birey bir tutum ögesine karşı olumlu-olumsuz duygu değişimi geçirdiğinde, bu ögeye karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal ögesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2010). Özetle denilebilir ki bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur.

Bu bağlamda öğrenme etkinliklerini planlarken dikkat edilmesi gereken öğrenci özelliklerinden biri de öğrencilerin öğrenme ortamlarına karşı tutumlarıdır. Öğrenme ortamları sınıf, laboratuvar vb. ortamlar olabilir. Bir öğrenme ortamı olan bilgisayar (PC) laboratuvarlarına karşı öğrenci tutumlarının bilinmesi de öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini ve ders sürecinin verimliliğini etkileyebilir. Daha önce bahsettiğimiz siberaylaklık davranışı bilgisayar laboratuvarında öğrencilerin öğrenme görevi yerine interneti kişisel olarak kullanmalarının altında yatan nedenlerden biri olarak bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumu olabilir. Dolayısıyla bunun da siberaylaklık davranışını etkilediği düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarına karşı tutumları ortamdaki davranışlarını etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamına karşı olumlu tutumları öğrenme görevlerini yerine getirme davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Aynı şekilde öğrenme ortamına karşı olumsuz tutumları öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirmelerinde olumsuz yönde etkileyebilir. Siberaylaklık davranışı bir öğrenme ortamı olan bilgisayar laboratuvarında istenmeyen bir özelliktir. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına olan tutumları siberaylaklığı etkileyen bir değişken olabilir. Örneğin, bilgisayar laboratuvarına karşı olumsuz bir tutumu olan öğrenci siberaylaklık davranışını gösterebilir.

1.2 Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamlarında teknolojilerin kullanılmasıyla internet teknolojileri de bu teknolojiler arasında yer almıştır. Öğretmenler ve öğrenciler eğitim ortamlarında genellikle bilgisayar ve internet kullanmayı tercih etmektedirler. Bilgisayar

laboratuvarlarındaki öğrenme görevleri, bir grafik çizimi, araştırma yapmak için blog, forum, tartışma listelerine bakmak, programlama dersinde örnekleri uygulamak gibi bir dizi etkinlikleri içerebilir. Ders sırasında bu etkinliklerin uygulanmaması ve bunun yerine öğrencinin interneti kişisel amaçlı kullanması söz konusu olabilir. Etkinliklerin uygulaması sırasında öğretmenin öğrencileri kontrol etmesi bilgisayar laboratuvarlarında sınıf düzeninde normal sınıf düzenine göre daha zordur. Öğretmenin öğrencileri kontrol etmesi, izlemesindeki zorluk öğrencilerin interneti kişisel olarak kullanmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin interneti kendilerine verilen görevleri dışında kişisel olarak kullanmaları “Siberaylaklık” davranışıdır (Kalaycı, 2010). Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarları sınıf düzenindeki öğrenci kontrolünde yaşanan zorluk öğrencilerin siberaylaklık davranışını gösterme olasılığını artırmaktadır.

Lavoie ve Pychyl (2001) yaptıkları araştırma ile katılımcıların verdiği cevaplara göre bireylerin günde zamanlarının evde %57’sini, işte %32’sini ve okulda %40’ını internette oyalanma davranışları ile harcadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu oyalanma davranışının internette boşa zaman geçirme olarak ifade edilebileceğini ve siberaylaklıkla ilişkili olabileceğini belirtilmiştir. Bu oyalanma davranışları eğlenme amaçlı olabileceği gibi stresten uzaklaşmak için de gerçekleşebilmektedir. İşte çalışanların öğrencilere göre stresten kaçma amaçlı olarak siberaylaklık davranışını daha fazla gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuldaki zamanlarının günde % 40 ‘ını siberaylaklık yaparak geçirmeleri azımsanacak bir oran değildir. Bu sebeple bu değer dikkate alınarak siberaylaklık davranışı etkileyen sebeplerin ortaya konması ve buna göre bu oranı azaltacak bazı önemlerin alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve öğretme sürecini planlamada da bazı değişikliklere gidilebilir.

Programlı öğretimlerde öğrenme görevleri ve etkileşim düzenekleri öğretim programına ve öğretim tasarımına dayalı olarak yapılır. Bir başka ifadeyle öğrenme ortamları yapılandırılırken ve öğretim etkinlikleri planlanırken öğrencilerin özellikleri, öğretimsel içerik vb unsurlar göz önüne alınır. Çok iyi hazırlanmış bir öğretim tasarımında, yine çok iyi planlanmış öğrenme etkinlikleri ya da ideal öğrenme görevlerine rağmen siberaylaklık davranışlarından dolayı eksik öğrenmeler gerçekleşebilir. Buna karşın siberaylaklık davranışı gösteren ya da

gösterecek olan öğrencilerin profillerinin belirlenmesi ile bu davranışların ders sürecindeki kontrolü sağlanabilir. Bu durum öğretim tasarımlarının yeniden şekillenmesini, öğrenme etkinliklerinin yeniden planlanmasını gerektirebilir.

Bir öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarındaki uygulamalarda öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamaındaki yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin ders etkinliklerini yerine getirmesindeki kontrollerini buna bağlı olarak siberaylaklık davranışını etkileyebilir. Öğrencilerin kendi kontrollerini belirleyen denetim odağı kişisel bir özelliktir. Bu nedenle denetim odağı öğrencilerin siberaylaklık davranışını gösterme eğilimlerinden biri olarak ele alınabilir. Öğrencilerin sahip olduğu denetim odağı davranışının bilinmesiyle siberaylaklık davranışı göstermesine yönelik önlemler alınabilir.

Birey öğrenmesini öğrenme ortamlarında gerçekleştirmektedir. Öğrenme ortamlarını tasarlarken birey değişkeni ön planda tutulmaktadır. Birey öğrenme ortamlarında bilgi ve beceriler öğrenmektedir. Bilgiyi sınıf ortamlarında kazanırken becerinin kazanıldığı ortamlardan biri de bilgisayar laboratuvarlarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin siberaylaklık davranışını gösterme eğilimlerini etkileyen faktörlerden biri de bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutumları olabilir. Öğrencilerin denetim odağı özelliklerinin bilinmesinin yanında bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumlarının bilinmesi de siberaylaklık davranışlarına yönelik önlemler alınmasına başka bir boyutta katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bilgisayar laboratuvarlarının da öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlayacak ortamlar olarak tasarlanması gerekmektedir. Potansiyel siberaylak öğrencilerin öğretim etkinliğine katılabilmesini sağlamak için bu araştırmanın sonuçlarının yararlı olacağına inanılmaktadır.

1.3 Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumlarının eğitim ortamlarında siberaylaklık davranışlarına etkisi var mıdır?

1.3.1 Alt problemler

1) Siberaylaklık etkinlikleri öğrencilerin demografik özellikleri;

- a. cinsiyetleri
- b. sınıf düzeyleri
- c. algılanan internet kullanma beceri düzeyleri

açısından farklılık gösteriyor mu?

2) Öğrencilerin siberaylaklık etkinlikleri ile

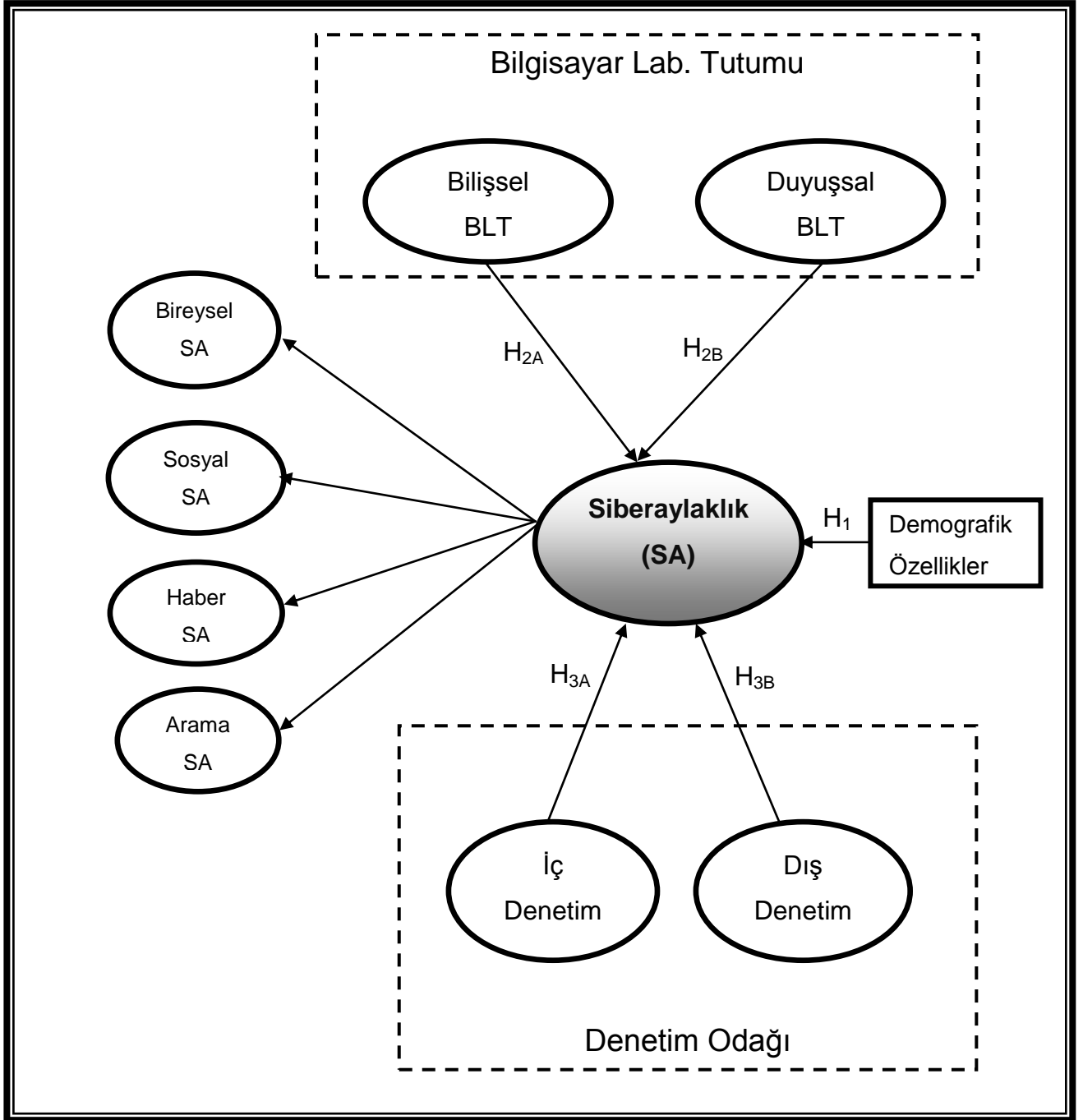
- a. duyuşsal anlamda bilgisayar laboratuvar tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b. bilişsel anlamda bilgisayar laboratuvar tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Öğrencilerin siberaylaklık düzeyi ile

- a. iç denetim odağı
- b. dış denetim odağı

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Şekil 1’de Araştırma hipotezleri şematize edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

1.4 Sayıtlar

Araştırmanın dayandığı temel sayıtlı şudur:

Araştırmaya katılan öğrenciler siberaylaklık ölçeği, denetim odağı ölçeği, bilgisayar laboratuvar tutum ölçeklerinde yer alan maddeleri samimi bir biçimde yanıtlamışlardır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma 2011-2012 yılı verileri ile sınırlıdır.
- Geliştirilen bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumu ölçeği ile revizyon çalışması yapılan siberaylaklık etkinlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yalnızca Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileriyle sınırlıdır.
- Bireylerin ölçme araçlarına vermiş olduğu cevaplar, öğrencilerin kendi algılarına dayalıdır ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6 İşlevsel Tanımlar

Siberaylaklık (Cyberloafing): İnternetin iş yerinde özel amaçlı kullanılmasıdır (Phillips ve Reddie, 2007).

Haber Siberaylaklık: Ders ile ilgisi olmayan haber, spor, hava durumu, duyuru panoları gibi sitelerin ziyaret edilmesidir.

Arama Siberaylaklık: Ders ile ilgisi olmayan resim, video, biyografik bilgiler için ilginç sitelerin arama motorlarında aratılması ve bu sitelerin ziyaret edilmesidir.

Sosyal Siberaylaklık: Ders ile ilgisi olmayan sosyal ağlar ve tartışma gruplarının ziyaret edilmesi, anlık mesajlaşma ve e-postaların kontrol edilmesidir.

Bireysel Siberaylaklık: Ders ile ilgisi olmayan alışveriş sitelerinin, tatil sitelerinin, iş bulma ve kariyer sitelerinin ziyaret edilmesi, bankacılık işlemlerinin yapılması gibi işlerin yapılmasıdır kişisel etkinlikleri gerçekleştirilmesidir.

Denetim Odağı: Bireyin gerçekleştirdiği davranışların sonuçlarının kontrolünün kendisinde mi yoksa kendi kontrolü dışında mı olduğuna dair genel bir inançtır (Rotter, 1975).

İç Denetim Odağı: Bireyin gerçekleştirdiği davranışların sonuçlarının kontrolünün kendisinde olduğuna dair inançtır (Rotter, 1975).

Dış Denetim Odağı: Bireyin gerçekleştirdiği davranışların sonuçlarının kontrolünün dışında olduğuna dair inançtır (Rotter, 1975).

Bilişsel Bilgisayar Laboratuvar tutumu: Bireylerin bilgisayar laboratuvarına yönelik sahip olduğu bilgi, düşünce ve inançlarıdır (Ör: Bilgisayar laboratuvarlarında bilgi ve beceri kazanılır).

Duyuşsal Bilgisayar Laboratuvar Tutum: Bireylerin bilgisayar laboratuvarına yönelik olumlu ya da olumsuz duygusal tepkileridir (hoşlanma, hoşlanmama vb.).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde siberaylaklık üzerine yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan değişkenlerle ilgili araştırmalar, ayrı başlıklar altında gruplandırılmışlardır.

2.1 Siberaylaklığa İlişkin Araştırmalar

Garrett ve Danziger (2008) Amerika'da bilgisayar kullanan, özel ve kamuda çalışan 1024 kişi ile yapmış olduğu çalışmasında çalışanların işyerindeki statüsü ile siberaylaklık arasındaki ilişkiye bakmıştır. İş yeri statüsünü; mesleki sınıflandırma, işyeri özerkliği, gelir düzeyi ve eğitim olarak dört duruma ayırmış ve her birini kişisel internet kullanımı ile ilişkili bulmuştur. Bunun sonucunda siberaylaklık daha yüksek statülü çalışanlar arasında daha sık gerçekleştiği bulunmuştur. Özellikle, yüksek gelirli kişiler, yöneticiler ve uzmanlar, düzeyi daha yüksek olanlar ve iş yeri özerkliği daha fazla olan çalışanlar, mesai saatlerinde işyeri hiyerarşisinde kendilerinden daha düşük statüde olanlara göre kişisel amaçları için internette daha fazla zaman harcamaktadır. Ayrıca cinsiyet farklılığının siberaylaklık ile ilişkisine bakarak, erkeklerin kişisel internet kullanma sıklığının kadınlara göre daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Kişisel internet kullanımı iki bileşene ayırmışlardır: kişisel eğlence- ilişkili aktiviteler (ör: kişisel ilgileri için bilgi arama) ve kişisel iletişimler (ör: e postalar, anlık mesajlaşma). Kişisel internet kullanımında bu iki değişkenin cinsiyetle olan ilişkisine bakarak kadın ve erkekler arasındaki mesai saatlerinde internet kullanım düzeyi arasındaki kişisel eğlence ilgilerinde farklılık bulunurken, kişisel iletişimde cinsiyet arasında farklılık bulunmamıştır.

Köse, Öral ve Türesin (2012), 17 araştırma görevlisi ile yaptığı çalışmada akademisyenlik mesleğinde, çalışma ortamında etrafta başkalarının bulunmasının bireysel performans üzerindeki sosyal kolaylaştırma etkisini tespit etmeye çalışmış ve sosyal kolaylaştırmanın siberaylaklığı önleme üzerinde belirgin bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların, interneti iş yerinde sosyalleşme ihtiyacının bir parçası olarak kullandığı; sosyalleşme amaçlı olmasa bile katılımcıların tamamının iş yerinde internete bağlı (gazete okumak, e-posta alışverişi yapmak, internette sörf yapmak gibi) işle ilgili olmayan faaliyetlere zaman ayırdığı yani siberaylaklık etkinliklerine genel olarak eğilim gösterdikleri

belirlenmiştir. Ayrıca bireyler bir çalışma arkadaşının varlığının kendilerini işle ilgili olmayan internet mesaisinden alıkoyduğu; internette boşa zaman harcamalarının önüne geçerek zamanlarını daha verimli kullanmalarına yardımcı olduğu ortaya çıkmış, bu durumda sosyal kolaylaştırma siberaylaklık etkinliklerine yönelmeyi azaltıcı ve çalışanların performansı artırıcı yönde etkilemektedir.

Lavoie ve Pychyl (2001) araştırmalarında katılımcıların evde işte ve okulda internette harcadıkları zamanı inceleyerek katılımcıların eğlence ve stresten kurtulmanın yanında bilgilerini geliştirmede önemli bir araç olarak siberaylaklığı seçtiklerini bulmuşlardır.

McBride, Milligan ve Nichols (2006) yaptığı bir çalışmada hem sınıf öğretmeni olup hem de yüksek lisans yapan öğrencilerin çevrimiçi olarak 6 dersin internet üzerinden farklı platformlarda elektronik ödev gönderimlerinin gün ve saatleri gözden geçirmişlerdir. Bu ödev gönderimlerinin okuldaki ders saatleri içerisinde olup olmadığına bakılarak yüksek lisans öğrencilerinin siberaylaklık yapma yapmadıkları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ödevlerin % 51'i okuldaki öğretim yapacakları ders saatleri içerisinde teslim edildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri için ödevlerini okulda gönderirken buldukları, sınıfta yönetimin kimde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin okuldaki interneti etik olarak kullanması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple okul yönetimi ve üniversite personelinin, lisans öğrencilerinden üniversite profesörlerine kadar internet kullanılarak yapılan ödev gönderimleri için uygun zaman ve yerin ne olduğu kararını vermeleri gerektiği vurgulanmış ve okulda öğretmenlerin ders saatleri içerisinde internet kullanımı konusunda da farklı politikaların geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Galluch ve Thatcher (2006) 128 öğrenci ile yaptığı araştırmada bir sınıf ortamında birey, teknoloji ve bağlamın siberaylaklık yapma niyetine etkisine (yüz yüze bir sınıf ortamında ders süresi boyunca dersle ilgili olmayan amaçlar için internet teknolojilerini kullanıp kullanmama niyeti) ve siberaylaklık yapma niyetinin de sınıfta internet teknolojilerinin etkili kullanımına etkisine bakmışlardır. Bunun sonucunda siberaylaklık yapma niyeti ile internet teknolojilerinin etkili kullanımı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin arkadaşlarının (akranlarının) ilgili algıları öğrencinin siberaylaklık yapma niyetini etkilediği, ayrıca bilişsel

kapılma yaşayan bireylerin siberaylaklık yapma niyetlerinin daha çok olduğu bulunmuştur.

Gerow, Galluch ve Thatcher (2010) 451 öğrenci ile yaptığı araştırmada, Lewin'in alan teorisine dayanan dış güçler (sosyal normlar, diğer öğrencilerin siberaylaklık yapması, öğretmen tarafından izlenme farkındalığı) ve iç güçlerin (internet teknolojileriyle bilişsel kapılma ve çoklu görev) ile bireyin davranışları (siberaylaklık yapma niyeti) arasındaki ilişkisini gösteren bir model geliştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, sosyal norm, çoklu görev ve bilişsel kapılmanın siberaylaklık yapma niyetine doğrudan ve pozitif olarak etkilediği bulunmuştur. Ayrıca internet teknolojileriyle bilişsel kapılma, siberaylaklık yapma niyeti ve çoklu görev arasındaki ilişkide aracı olduğu bulunmuştur. Öğrencinin siberaylaklık yapma niyetinin büyük ölçüde bireyin kendileri tarafından etkilenmekte sonra daha az oranda kendilerinin de dahil olduğu çevre tarafından etkilenmektedir. Özellikle akranların ve arkadaşların siberaylaklık yapmayı onaylaması öğrencilerin siberaylaklık yapma isteklerini artırmaktadır.

Kalaycı (2010) 3 farklı üniversitede bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde okuyan 100 öğrenci ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin siberaylaklık yapma durumlarının genel profilini ve siberaylaklık ile programlama dersi öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında kullanılmak üzere uyarladığı algılanan siberaylaklık ölçeği bireysel işler, sosyalleşme ve haber takibi siberaylaklığı olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Buna göre bireysel işler ve haber takip siberaylaklık davranışları arasında hem cinsiyete hem de internet kullanma beceri seviyelerine göre anlamlı bir fark varken sosyalleşme siberaylaklık davranışlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilme durumuna göre siberaylaklık davranışları arasında anlamlı bir fark yoktur. Programlama dersi başarı notu ile bireysel işler siberaylaklığı arasında anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuşken haber takip ve sosyalleşme siberaylaklık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Siberaylaklık ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece sosyalleşme siberaylaklığı ile çaba arasında anlamlı bir ilişki görülürken, diğer faktörler arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Ergün (2012) nitel çalışmasında 10 üniversite öğrencisi ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler ile eğitim ortamlarında siberaylaklık davranışlarının öğrenci gözüyle nedenlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda siberaylaklık durumunun nedenlerini belirten öğrenci görüşlerinin 5 tema (motivasyon, derse hedeflenme, öğretmen, ortam ve zaman) altında toplandığı ortaya çıkmıştır.

2.1.1 Siberaylaklık ve çok boyutlu yapısı

Anandrajan ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları araştırmada işverenlerin ve yöneticilerin farklılıklar gösteren üç tür siberaylaklık ile karşı karşıya geldiklerini veya üç tür siberaylaklık olduğunu ifade etmektedirler Bunlar;

- 1) Zarar verici veya bozucu siberaylaklık (Disruptive Cyberloafing)
- 2) Yaratıcı ve boş zamanları doldurucu siberaylaklık (Recreational Cyberloafing)
- 3) Öğretici siberaylaklık (Personal Learning Cyberloafing)

Birinci tür bozucu veya zarar verici siberaylaklığa yetişkin sitelerine girme ve online oyunlar örnek verilirken, ikinci tür siberaylaklık olan boş zaman aktivitelerine ise online alışveriş ve amaçsız olarak internette dolaşma örnek verilmekte ve son öğretici siberaylaklığa ise kişisel gruplara üye olma, tartışma gruplarına katılma ve topluluk hakkında internet üzerinde bilgi toplama gibi etkinlikler gösterilmektedir (akt: Özkalp ve ark. ,2012)

Lim (2002), işyerinde internet erişimi olan 188 yetişkin çalışan üzerinde internet üzerinde uyguladığı anketle yaptığı araştırmada siberaylaklık ölçeğini geliştirerek siberaylaklığı 2 boyuta ayırmıştır: Tarama (browsing) etkinlikleri ve e- posta (E-mailing activities) etkinlikleridir. İlk boyut, işle ilgili olmayan eğlence, spor ve yatırım gibi web sitelerinde gezinmede bireylerin ne kadar sıklıkta kullandığı ile ilgili 8 maddeden oluşan tarama etkinlikleridir. İkinci boyut ise e posta etkinlikleridir, çalışanların mesai saatlerinde kişisel e-postaları gönderme ve kontrol etme sıklığını değerlendirmede 3 maddeyi içerir.

Tarama (browsing) etkinlikleri :

- Spor sitelerini ziyaret etmek

- Finansal siteleri ziyaret etmek
- Eğlence sitelerini ziyaret etmek
- Haber sitelerini ziyaret etmek
- İşle ilgili olmayan web sitelerini ziyaret etmek
- İşle ilgili olmayan bilgiler indirmek
- Çevrimiçi alışveriş yapmak
- Yetişkin odaklı web sitelerine girmek

E-Posta etkinlikleri:

- İşle ilgili olmayan e posta kontrol etmek
- İşle ilgili olmayan e posta göndermek
- İşle ilgili olmayan e posta almak

İnce ve Gül (2010) siberaylaklığı farklı kriterlerle aşağıdaki şekilde sınıflandırmışlardır:

- Kişi veya kurum açısından zararlı veya zararsız olmak için: zararlı siberaylaklık- zararsız siberaylaklık
- Sonuçlar ve etkiler için: önemsiz siberaylaklık- ciddi siberaylaklık
- Etik veya etik olmamak için: ahlaki siberaylaklık, ahlaksız siberaylaklık
- Yasal zorunluluk nedeniyle veya zorunluluk dışı: Yasal siberaylaklık, yasadışı siberaylaklık
- Zaman harcamak için: kısa süreli siberaylaklık, uzun süreli siberaylaklık
- Yönetici politikaları için: siberaylaklıkla mücadele gerekliliği, siberaylaklığa tolerans gösterme gerekliliği

Siberaylaklık araştırmalarının artmasına rağmen siberaylaklık araştırmaları genel olarak hep tanımlama üzerine yapıldığını belirten Blanchard ve Henle (2008), yaptığı araştırmada siberaylaklığın tek boyutlu olmadığını farklı formlara sahip olduğunu ve bunun da nedenlerini bilmenin kuruluşların uygun siberaylaklık politikaları ve yaptırımları geliştirebileceğini iddia etmiştir. Ayrıca yaptığı araştırmalar sonucunda siberaylaklığın bazen işverenlere zarar verebileceğini bazen de çalışanların verimliliğini artırabileceği bulgularına erişmiştir. Blanchard ve Henle (2008), Lim (2002) in siberaylaklık topolojisinin iletişim teknolojisi üzerine

kurulu olduğunu; internete karşı e-posta gibi bir yapının olduğu ve bunun da uygun bir topoloji olmadığını öne sürmüştür. Bu bağlamda siberaylaklığın farklı formları olduğunu savunmuştur ve siberaylaklık davranışlarını 2 boyuta ayırmıştır: Önemsiz siberaylaklık, ciddi siberaylaklık.

Önemsiz Siberaylaklık: E-posta kullanımı, genel haber ve finansal ve spor sitelere bakma, çevrimiçi alışveriş yapma, açık artırma sitelerine girme

Ciddi Siberaylaklık: Kumar sitelerine girme, blog okuma, müzik indirme, kişisel web sayfasını düzenleme, sohbet odalarına girme.

Doorn (2011) in 172 yönetici ve danışmanın katıldığı çalışmada siberaylaklığın çok boyutlu yapısı ile siberaylaklığın öncülleri ve sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyerek siberaylaklığın çok boyutlu yapısını ortaya koymuştur. Siberaylaklığın çok boyutlu yapısını siberaylaklık aktiviteleri ve siberaylaklık davranışları olarak 2 boyutta incelemiştir. Siberaylaklık aktivitelerini 3 alt boyutta ele almıştır: Sosyal (social) aktivite, bilgilenme (informational) aktivitesi, eğlence (leisure) aktivitesi olarak, siberaylaklık davranışlarını da 4 alt boyutta incelemiştir: kendini geliştirme davranışı (development), kurtulma (recovery) davranışı, kaçma (deviant) davranışı ve bağımlılık (addiction) davranışıdır. Siberaylaklık aktiviteleri arasında önemli ölçüde ilişki bulunmazken, siberaylaklık davranışları arasında önemli ilişki bulunmuştur.

Doorn (2011)'un ortaya koyduğu siberaylaklığın çok boyutlu yapısını incelediğimizde bireylerin siberaylaklık davranışlarının aslında siberaylaklık etkinliklerini gerçekleştirme gerekçeleri olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda Doorn (2011) çalışmasında siberaylaklığın 4 farklı davranışını açıklamıştır:

Kendini geliştirme, kurtulma, kaçma ve bağımlılık davranışı. Kendini geliştirme davranışı siberaylaklığın öğrenme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Ayrıca siberaylaklığın kurtulma davranışı öğrenme aktivitelerine ara verme ve bu şekilde rahatlama yolu olarak görülmektedir. Kaçma davranışı öğrenme aktivitelerinden kaçınmak için siberaylaklık yapmak olarak düşünülmüştür. Son davranış olan

bağımlılık davranışı siberaylaklık aktivitelerinin zorunlu (zorlayıcı) kullanımı ile ilgilidir.

Bu siberaylaklık davranış yapılarını Doorn (2011) aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

Kendini geliştirme davranışı (Development behavior); gelişimsel davranış öğrenmek için bir potansiyel kaynak olarak siberaylaklık sürecini inceliyor. Bu bakış açısından gelen siberaylaklık öğrencilerin yararlanması için öğrenciler tarafından gelecek aktivitelerde kullanılacak bir yetenek artışı sağlamaktadır.

Kurtulma davranışı (Recovery behavior); Kurtulma davranışı öğrencinin sağlığını dikkate alır. Siberaylaklık rahatsızlığı (huzursuzluk) azaltabilir ve öğrenci ve öğretim üzerinde pozitif etkilere sahiptir.

Kaçma davranışı (Deviant behaviour); Kaçma davranışı öğretimi hedef alan istenmeyen bir davranış olarak görülmektedir. Bu davranış açıkça öğretim için olumsuz sonuçları (örneğin, azalan verim) olan siberaylaklık davranışı olarak düşünülmektedir.

Bağımlılık davranışı (Addiction behaviour); bu davranış siberaylaklığı çekici yaparak bir alışkanlığa neden olabilir ve problemleri bir davranışla sonuçlanabilir.

Doorn (2011) yaptığı çalışmada siberaylaklık davranışları ve siberaylaklık etkinliklerinin sıklığını da incelemiştir. Bunun sonucunda katılımcıların neredeyse hiçbiri eğlence aktivitesi olarak siberaylaklık yapmadıklarını göstermiştir. Ayrıca kendini geliştirme, kurtulma ve bağımlılık davranışları arada bir kullanılmışken sosyal aktivite ve kaçma davranışı tesadüfen kullanılmıştır.

2.1.2 Siberaylaklık ve denetim odağı

Blanchard ve Henle (2008), 222 iktisat yüksek lisans öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada siberaylaklığı önemsiz ve ciddi siberaylaklığa ayırmıştır. Siberaylaklığın kişisel bir değişken olan dış denetim odağının alt boyutları olan şansa olan inanç ve dış güçlere inanç ile olan ilişkisine bakmışlardır. Çalışmanın sonucunda dış denetim odağı hem önemsiz siberaylaklığı hem de ciddi siberaylaklığı yordamıştır. Şansa olan inanç önemsiz ve ciddi siberaylaklıkla pozitif olarak ilişkili bulunmuşken, diğerlerinin gücüne olan (dış güçlere olan) inanç önemsiz ve ciddi

siberaylaklıkla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgular önemsiz ve ciddi siberaylaklık yapan çalışanların örgüt hiyerarşisinde daha güçlü olan insanların uygunsuz davranışlarını yakalayacaklarını düşünmediklerini; eğer yakalanmış olsaydılar siberaylaklık yapma olasılıkları daha az olacağını göstermektedir. Bunun sonucunda siberaylaklık yapan insanlar şansa bağlı olarak yakalandıklarına inanmakta, eğer yakalanırlarsa kendi davranışlarının sonuçlarını kötü şansa bağlamaktadırlar.

İnce & Gül (2010) 70 akademisyen ile yaptıkları araştırmada siberaylaklık davranışı ve türleri üzerinde denetim odağının etkisini, ayrıca iş doyumunu, çalışma verimsizliği, işten ayrılma eğilimlerinin siberaylaklıkla ilişkisini incelemiştir. Siberaylaklık veri toplama aracı olarak Blanchard ve Henle (2008) nin geliştirdiği ve Siberaylaklığı önemsiz siberaylaklık ve ciddi siberaylaklık olarak iki boyuta ayırdığı ölçeği kullanmışlardır. Denetim odağını da iç-dış denetim odağı olarak ele almış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bunun sonucunda akademisyenlerin önemsiz siberaylaklık davranışlarını gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Akademisyenler işle ilgili olmayan e posta gönderme ve alma, haber web sitelerine girme, tatil ve yolculuk rezervasyonu yapma ve genel olarak bireysel bankacılık işlemlerini yapma gibi önemsiz siberaylaklık davranışlarını gerçekleştirmektedir. İçsel denetim odağı ve önemsiz siberaylaklık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İçsel denetim odağında olan kişiler özgürlüklerine düşkün, kendi başarı ve başarısızlıklarında kendilerini sorgulayan, yüksek öz denetim ve öz güvene sahiptirler. Bu yüzden bu insanlar görev ve işlerine engel olmayan önemsiz siberaylaklık davranışlarını kontrollü ve sınırlı gerçekleştirirler, bu davranışları internette bağımlılık haline getirmemektedirler. İçsel denetim odağı ile ciddi siberaylaklık arasında negatif bir ilişki vardır. Dışsal denetim odağı ile önemsiz siberaylaklık ile negatif bir ilişki bulunmuşken, dışsal denetim odağı ile ciddi siberaylaklık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

2.2 Denetim Odağı ile İlgili Araştırmalar

Daha önce denetim odağı ve siberaylaklık ile ilgili çalışmalara yer verilmişti. Denetim ortamı eğitim alanındaki farklı kavramlara ilişkin çalışmalarda da yoğun olarak kullanılmaktadır. Tekedere (2009), 72 yüksekokul öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada web tabanlı probleme dayalı öğrenmede denetim odağının

öğrencilerin başarısına, problem çözme becerisi algısına ve öğrenmeye yönelik tutumlarının etkisini incelemiştir. Buna göre araştırma sonucunda denetim odağı farklılıklarının (iç- dış denetim odağı) test başarısında etkili olmamıştır. Ayrıca dış denetimli öğrencilerin iç denetimli ve denetim odağı belirlenemeyen öğrencilere göre sunulan materyal üzerinde daha az sürede çalıştığı ortaya çıkmıştır. İç denetimli bireyler dıştan denetimli ve denetim odağı belirlenemeyen bireylere göre web tabanlı öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu gözlenmiştir, problem çözme becerileri arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yükseltürk ve Bulut (2007) araştırmalarında öğrencilerin sahip oldukları denetim odağı, öğrenme stilleri, motivasyon inançları ile çevrimiçi kurslarındaki öğrenci başarısı arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre dış denetim odağı ile başarı negatif yönlü ilişki gösterirken iç denetim odağı ile öğrencilerin çevrimiçi kurslarındaki başarıları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Joo, Joung ve Sim (2011), Güney Kore'deki bir sanal üniversitede öğrenci olan 594 kişi ile yaptıkları araştırmada sanal üniversitelerde iç denetim odağı, kurumsal destek, öğrenme akışı ve öğrenmenin kalıcılığı arasındaki yapısal ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Buna göre denetim odağı ve kurumsal desteğin öğrenme akışı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu ve iç denetim odağı ve öğrenme akışı sanal üniversite öğrencilerinin öğrenme kalıcılığını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu durumda öğrencilerin iç denetim odaklarını geliştirmede öğrenci çabasının yanında öğrenmelerinin sürekliliği sağlamak için kurumların öğrencileri motive etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca denetim odağının sanal öğrenme ortamlarındaki öğrenme akışını geliştirmede önemli olduğu bulunmuş ve bu doğrultuda sanal ortamlarda içten denetimli öğrenciler dışsal denetimli öğrencilere göre daha fazla öğrenmelerini devam ettirmektedirler.

Ceyhan ve Gürcan (2008), 499 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin denetim odağı, sosyal normlar ve antisosyal eğilim düzeylerinin problemlerle internet kullanım düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, denetim odağı ve antisosyal eğilimlerin problemlerle internet kullanım davranışının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, sosyal normlara uyumun, problemlerle internet kullanım davranışının önemli bir yordayıcısı olmadığı da bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Buradaki amaç, siberaylaklık davranışlarının araştırmada ele alınan diğer değişkenlerle birlikte değişimini ele almaktır.

3.2 Araştırma Grubu

Siberaylaklık etkinlikleri ile bu etkinliklere yönelme nedenleri arasındaki bağıntı yükseköğretimde eğitime devam eden 215 öğrenciden elde edilen veriler ile araştırılmıştır. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak elverişli örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemleri yerine seçkili örnekleme yöntemine gidilmesinin nedeni araştırmanın ve araştırmacının olanakları olarak ifade edilebilir. Bu çalışma Türkiye’de 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi’ndeki yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde (BÖTE) öğrenimlerine devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine siberaylaklık etkinlik düzeylerini ve diğer özelliklerini belirlemek üzere bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme aracında yer alan maddeleri yanıtlayan öğrenciler bilgisayar laboratuvarında en az bir öğretim döneminde öğrenme yaşantısı geçirmişlerdir ve bu maddeleri bilgisayar laboratuvarlarındaki yaşantılarına göre cevaplamışlardır.

Ölçme aracındaki maddeleri yanıtlayan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler öğrencilerin özelliğine göre çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin betimsel bulgular

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	103	48
Erkek	112	52

Çizelge 3.1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %48’inin cinsiyeti kadın iken %52’sinin cinsiyeti ise erkektir. Her iki cinsiyete ilişkin yaklaşık denk bir dağılım söz konusudur.

Çizelge 3.2: Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

Sınıf Düzeyi	Sayı (N)	Yüzde (%)
1. Sınıf	59	28
2. Sınıf	48	22
3. Sınıf	57	26
4. Sınıf	51	24

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %28 ’i 1. sınıf, %22’si 2. sınıf, %26’sı 3. sınıf iken %24’ü 4. sınıftır. Her sınıf düzeyine ilişkin dengeli bir dağılım söz konusudur.

Çizelge 3.3. Öğrencilerin internet kullanma sıklığına ilişkin betimsel bulgular

İnternet Kullanım Sıklığı	Sayı (N)	Yüzde (%)
Her Gün	183	85
Haftada bir kaç gün	32	15
Ayda birkaç gün	0	0
Hiç	0	0

Çizelge 3.3’te verildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %85 ’i her gün internete girerken, %15’i ise haftada birkaç gün internete girmektedir. Ayda birkaç gün internete giren ve internete girmeyen öğrenci yoktur. Bu durumda öğrencilerin internete girme sıklığının “hemen hemen her gün” ya da “gün aşırı” olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.4. Öğrencilerin internet kullanma süresine ilişkin betimsel bulgular

İnternet Kullanım Süresi	Sayı (N)	Yüzde (%)
1-4 Yıl	42	19,5
5-9 Yıl	146	68
10-13 Yıl	26	12
14+ Yıl	1	0,5

Çizelge 3.4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %19,5'i 1-4 yıl, %68'i 5-9 yıl, %12'si 10-13 yıl süre ile interneti kullanırken %0,5'i 14 yıl ve daha fazla süre ile interneti kullanmaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 5-9 yıl süre ile interneti kullanmaktadırlar. 1-4 yıl ve 10-13 yıl süre ile interneti kullanan öğrenci yüzdesi daha düşük oranlarda dağılım gösterirken 14 yıl ve daha fazla süredir internet kullanan öğrenci sayısı ise birdir.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin internet kullanma becerisine ilişkin betimsel bulgular

İnternet Kullanım Becerisi	Sayı (N)	Yüzde (%)
Acemi	4	2
Orta	83	38
İleri	109	51
Uzman	19	9

Araştırmaya katılan öğrencilerin %2'si acemi, %83'ü orta, %51'i ileri düzeyde algısal internet kullanım becerisine sahipken %9'u uzman olarak internet kullanım becerisine sahip olduklarını düşünmektedirler (Çizelge 3.5). İleri düzeyde internet kullanma becerisine sahip öğrenciler en çok orana (yüzdeye) sahipken orta düzeyde internet kullanma becerisindeki öğrenciler ikinci en büyük orana sahiptir. Uzman ve acemi düzeyde internet kullanım becerisi çok düşük bir orana sahiptir. Öğrenciler genel olarak orta ve ileri düzeyde internet kullanma becerisine sahiptirler.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin internet erişim yerine ilişkin betimsel bulgular

İnternet erişim yeri	Sayı (N)	Yüzde (%)
Ev	155	72
Yurt	94	44
Okul	194	90
İnternet Kafe	72	33
Mobil (Cep tel, kablosuz internet vs)	121	56
Diğer	11	5

Çizelge 3.6 ' da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %90'ı okuldan, %72'si evden, %56'sı mobil iletişim araçlarından (Cep tel, kablosuz internet vs), %44'ü yurttan, %33' ü internet kafe gibi çeşitli yerlerden internete erişmektedir. Bu oranlara göre internete en çok erişim okuldan, ardından ev ve mobil iletişim araçlarından olmaktadır.

Çizelge 3.7. Öğrencilerin internete *öncelikli erişim yerine* ilişkin betimsel bulgular

İnternete öncelikli erişim yeri	Sayı (N)	Yüzde (%)
Ev	107	50
Yurt	67	32
Okul	12	6
İnternet Kafe	6	3
Mobil (Cep tel, kablosuz internet vs)	17	8
Diğer	1	1

Çizelge 3.7' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinin ev, %32'sinin yurt, %8'inin mobil (Cep tel, kablosuz internet vs), %6' sının internet kafe, internete öncelikli erişim yerleridir. Bu oranlara göre öğrencilerin internete öncelikli erişim yeri olarak "ev" en yüksek orana sahipken ardından sırası ile yurt ve okul yüksek oranlara sahiptirler.

Çizelge 3.8. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı derse ilişkin betimsel bulgular

Etkinlik Yapılan Ders	Sayı (N)	Yüzde (%)
Bilgisayar Ağları ve İletişim	40	19
Eğitimde Bilişim Teknolojileri 2	56	26
Eğitimde Grafik ve canlandırma	9	4
İnsan Bilgisayar Etkileşimi	21	10
İnternet Tabanlı Programlama Dilleri	3	1,5
İşletim Sistemleri ve Uygulamaları	2	1
Öğretim Tasarımı	3	1,5
Özel Öğretim Yöntemleri 1	8	4
Özel Öğretim Yöntemleri 2	3	1,5
Programlama Dilleri 1	3	1,5

Programlama Dilleri 2	36	17
Proje Geliştirme ve Yönetimi 1	15	7
Veri Tabanı Yönetim Sistemleri	15	7

Çizelge 3.8' deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı derslerin %26'sı Eğitimde Bilişim Teknolojileri iken % 19'u Bilgisayar ağları ve iletişim, %17'si Programlama Dilleri 2, %10'u İnsan-Bilgisayar Etkileşimidir. Bu dağılıma baktığımızda öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı derslerden en büyük orana Eğitimde Bilişim Teknolojileri 2 dersi sahiptir. Ardından sırası ile birbirine yakın oranlarda Bilgisayar Ağları ve İletişim ve Programlama Dilleri 2 dersleri gelmektedir.

Çizelge 3.9. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı dersi ilk defa almalarına ilişkin betimsel bulgular

Bu dersi bu dönem ilk defa mı alıyorsunuz?	Sayı (N)	Yüzde (%)
Evet	188	87
Hayır	26	13

Çizelge 3.9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %87'si bilgisayar laboratuvarında etkinlik yaptığı ya da yoğun olarak kullandığı dersi ilk defa alırken %13'ü belirttiği dersi tekrar almaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ele alınan değişkenler; öğrencilerin siberaylaklık etkinlikleri, bir kişisel değişken olan denetim odağı ve bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutumları olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin performans olarak gözlenmesi denetim odağı ve bilgisayar laboratuvar tutumu, siberaylaklık davranışları gibi psikolojik yapıların değerlendirilmesi aracılı değerlendirme (formal assessment) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan veri toplama araçları:

1. Kişisel bilgi formu
2. Kontrol (denetim) odağı ölçeği
3. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeği (BLYTÖ)
4. Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Öğrencilere, cinsiyet, sınıf, internet kullanım sıklığı, kaç yıldır internet kullandıkları, internet kullanma becerisi, internet erişim yeri, öncelikli internet erişim yeri ve bilgisayar laboratuvarlarında etkinlikler yaptıkları ve en yoğun kullandıkları dersin adı gibi sorular sorulmuştur (Bkz. Ek 1).

3.3.2 Kontrol (denetim) odağı ölçeği

Rotter (1966; 1975; 1990)'e göre kontrol odağı, bireyin belirli bir davranışı yine belirli bir pekiştiricinin izleyeceğine yönelik olarak bir beklentinin oluşması ve güçlenmesi sonucunda oluşmaktadır. Birey kendi yaptığı bir davranışın olumlu ya da olumsuz pekiştirici ile sonuçlandığını fark ettiğinde, o pekiştiricinin bu davranışın gerçekleştiği her zaman elde edileceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Bireyin hayatı boyunca her alanda ve her durumda geçirdiği yaşantılar sonucundaki bu pekiştirici algısı genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Bu genellenmiş pekiştirici beklentisi, bireylerin pekiştiricilerin ya kendi ya da kendi dışındaki güçlerin veya şans ya da kaderin kontrolünde olduğu gibi iki farklı boyutta farklılaşmaktadır. Birinci durumda bireyin 'iç' kontrol odağına, ikinci durumda ise 'dış' kontrol odağına inandığı kavramsallaştırılmıştır (Dağ, 2002).

3.3.2.1 Kontrol (denetim) odağı ölçeği yapısı

Kontrol (denetim) odağı ölçeği 5'li likert tipinde ve 47 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek aralıkları her bir madde için, "Hiç Uygun Değil", "Pek Uygun Değil", "Uygun", "Oldukça Uygun", "Tamamen Uygun" şeklindedir.

3.3.2.2 Kontrol (denetim) odağı ölçeğinin psikometrik yapısı

Bu çalışmada Dağ (2002)'ın üniversite öğrencileri örneğine uyguladığı, geçerlilik ve güvenilirlikleri test ederek likert formatında geliştirdiği 47 maddeden oluşan kontrol (denetim) odağı ölçeği kullanılmıştır. Dağ tarafından ilk kez 1991 yılında Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Fakat bu ölçeğin orijinalindeki yapısı dolayısıyla ve sadece 2 seçenek olması cevaplayanların zaman zaman düşüncelerinin bu iki seçeneklere uymamasına rağmen cevap verme zorunluluğu farklı bir denetim odağı ölçeğinin geliştirilmesi yönünde bir çalışma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda Dağ 2002 yılında daha önce uyarladığı (RİDKOÖ) 'den yararlanarak daha geniş kapsamlı ve yapısı daha sade olan 80 maddeden oluşan bir kontrol odağı ölçeği oluşturmuştur. 80 maddelik bu ölçek 272 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan madde analizi sonucunda 47 maddeden oluşan kontrol odağı ölçeğinin son hali elde edilmiştir.

Bu ölçek 5 li likert tipindedir ve ölçek maddelerinin 25'i düz 22 si ters yönlü puanlanmaktadır. Puanlardaki düşme iç kontrol odağı inancını gösterirken puanlardaki artış dış kontrol odağı inancını göstermektedir. Verilerden elde edilecek puan en düşük 47 iken en yüksek puan 235 tir. Bu ölçekte elde edilen veriler ile yapılan analiz sonucu iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa .92 değerinde bulunmuştur. Ayrıca elde edilen bu puanlar ile yapılan 1. düzey faktör analizi veri çözümlemesi ile maddeler 5 farklı faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler iç kontrol, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancıdır (Dağ, 2002). Bu faktörlerin madde numaraları ise şu şekildedir: Kişisel kontrol (18 madde; 17, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 47), şansa inanma (11 madde; 1, 6, 9, 11, 12, 15, 16, 23, 26, 30, 40), çabalamanın anlamsızlığı (10 madde; 2, 4, 5, 8, 10, 14, 22, 24, 25, 35), kadercilik (3 madde; 3, 39, 42), adil olmayan dünya inancıdır (5 madde; 7, 13, 20, 38, 46) (Günüşen ve Üstün, 2011).

3.3.3 Bilgisayar laboratuvar ortamına yönelik tutum ölçeği

Bilgisayar laboratuvar ortamına yönelik tutum ölçeği (bilgisayar) araştırmacı tarafından geliştirilmiş, öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir (Ek-3).

Tutum bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Burada sözü edilen deneyimler bilgiler, duygular ve güdüler değiştikçe aralarındaki ilişki biçimi, dolayısıyla örgütlenme biçimi de değişmektedir. Buna bağlı olarak tutumlar da değişmektedir.

Tutum üç öğeden oluşmaktadır. Duyuşsal öge tutumun, bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturmaktadır. Bilişsel öge, tutum objelerine ilişkin olarak sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümüdür. Davranışsal öge ise bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri, sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilmektedir (İnceoğlu, 2010).

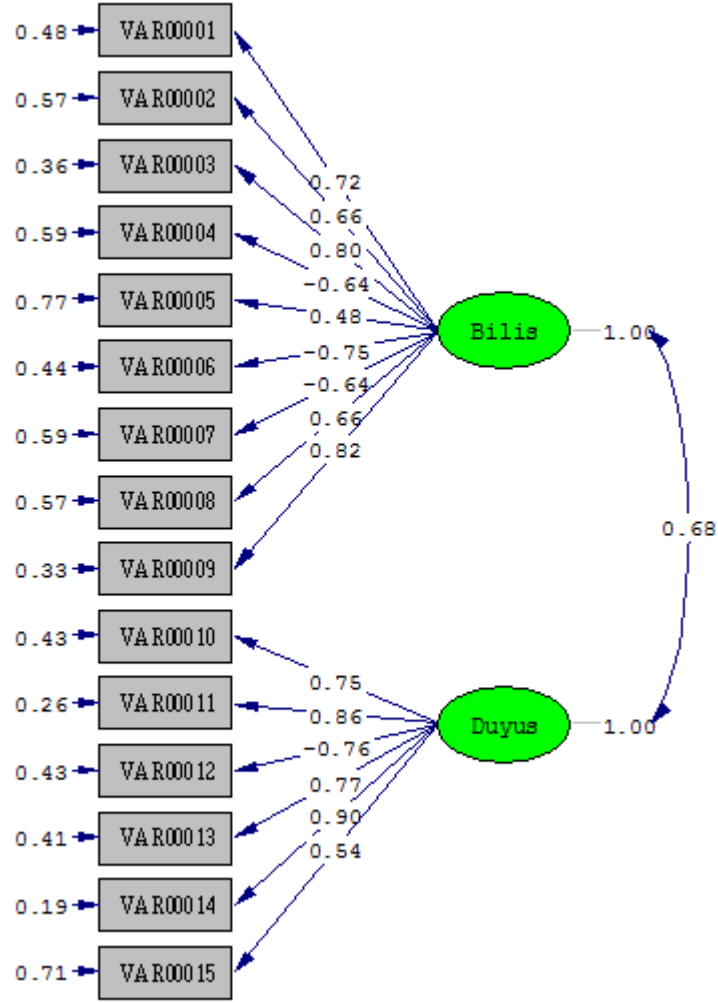
Öğrenme ortamı, bireylerin öğrenmelerini etkileyen değişkenlerden biridir. Tutum, bireyin bir durum, olay, nesne ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi ise öğrenciler öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaya yönelik olarak uygulamaların yapıldığı ortamlara (laboratuvarlar) karşı da tutumlara sahiptirler. Bu noktada öğrenme ortamlarına yönelik tutumların belirlenmesi o ortamlardaki öğrenmelerin etkililiğini ve öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerdeki başarıyı belirlemek açısından önemlidir. Özellikle yüksek öğretimde ders bağlamında öğrenilmesi gereken belirli bilgisayar programlarında (yazılımlar) beceri kazanmaya yönelik olan uygulama dersleri Bilgisayar (PC) laboratuvarlarında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumları ile sosyo-psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan (belirleyen) herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına olan tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının eksikliği belirlenmiş ve bu doğrultuda gelecekteki araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir Bilgisayar Laboratuvar Öğrenme Ortamına Yönelik Tutum Ölçeği (BLYTÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tutumun öğeleri doğrultusunda bu ölçekte, ölçek maddelerinin tutum kavramının bilişsel ve duyuşsal olmak üzere 2 alt boyutu doğrultusunda yapılandırılmasına karar verilmiştir.

3.3.3.1 Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin yapısı

Bilgisayar laboratuvar tutum ölçeği 5'li likert tipi 15 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin ilk 9 maddesi bilgisayar laboratuvar ortamına yönelik bilişsel boyutu, diğer 6 maddesi ise duyuşsal boyutu ölçmektedir. Bu maddelerden ise 4. , 7. ve 12. maddeler ters ifade edilen maddelerdir. Ölçek aralıkları 5'li derecelendirilmiş likert türüne göre yapılandırılmış ve her bir madde için, Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir.

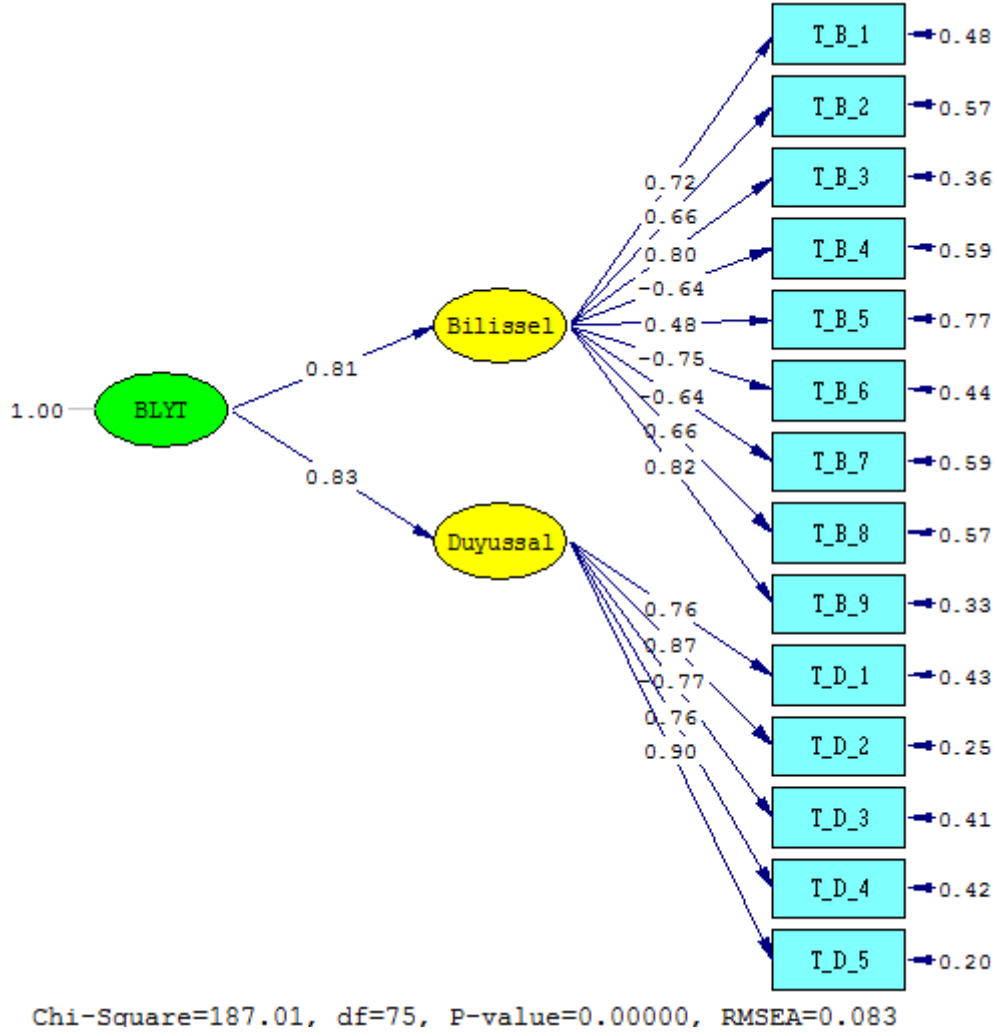
3.3.3.2 Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin psikometrik özellikleri

Bilgisayar (PC) laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin amacı öğrencilerin bir öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutumlarını ölçmektir. Ölçekte yer alan 15 madde içerisinde bir öğrenme ortamı olan bilgisayar laboratuvarlarında öğrencilerin tutumlarını ölçmede, "Bilgisayar laboratuvarları yeni bilgi ve beceri kazandıgım ortamlardır, bilgisayar laboratuvarları öğrenme paylaşımlarının yoğun olduğu ortamlardır" gibi ifadeler yer almaktadır (Bkz: EK 3). Ölçeğin araştırmaya katılan gruba uygulanması ile elde edilen madde puanlarına ilişkin psikometrik özellikler (madde analizi, güvenirlik ve geçerlik) incelenmiştir. Ölçeğin planlanması ve madde havuzunun yapılandırılması esnasında tutumun iki boyutu (bilişsel ve duyuşsal) göz önüne alındığından ölçeğin *yapı geçerliğini* belirlemek için ölçek puanlarının doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. İki faktörlü model ile veriler arasındaki uyum indisleri kabul edilebilir düzeydedir (GFI=0,96; CFI;0,94; NNFI=0,94; RMSEA=0,04).



Şekil 2. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum maddelerinin birinci sıralı faktör analizi

Şekil 1’de görüldüğü gibi BLYTÖ’ni oluşturan maddeler, ölçek oluşturulurken tasarlanan madde-yapı bağıntısı (faktör yükleri) birinci sıralı DFA çözümlemesi ile sınanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre faktör yüklerinin hepsi t değerlerine göre 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (EK 8). Bunun yanı sıra tüm madde yükleri 0,30 değerinden büyük olarak elde edilmiştir.



Şekil 3. Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum maddelerinin ikinci sıralı faktör analizi

BLYTÖ'nin güvenilirliği ise iç tutarlılık anlamında güvenilirlikten yola çıkılarak incelenmiş, Cronbach alfa katsayısına göre bilişsel tutum ve duyuşsal tutum boyutlarının alfa değerleri 0.70 ölçüt değerinden (Nunnally ve Bernstein, 1994) düşük çıkmıştır. Ancak ilgili literatürde alfa katsayısının gerçek güvenilirliğin altında değerler ürettiği (Yurdugül, 2006) ve alternatif olarak McDonald (1985) tarafından geliştirilen omega katsayısının (ω) kullanımı önerilmektedir. Buna göre BLYTÖ' nin bilişsel tutum boyutunun güvenilirlik katsayısı ($\omega=0,89$) ile duyuşsal tutum boyutunun güvenilirlik katsayısı ($\omega=0,90$) 0,70 değerinin üzerinde çıkmıştır. Buna göre her iki tutum boyutuna ilişkin ölçmelerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3.4 Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği

İlgili literatürde, siberaylaklık etkinliklerini belirlemek üzere çok sayıda ölçme aracı tasarlanmıştır. Ancak bunlardan en yaygın kullanılanlardan birisi de Blanhard ve Henle (2008) tarafından geliştirilen siberaylaklık etkinlikleri ölçeğidir. Bu ölçek 22 maddeden oluşan, hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4) ve her zaman (5) arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının amacı çalışanların mesai saatleri içerisinde internet etkinliklerini kişisel amaçlı olarak ne sıklıkta kullanıp kullanmadıklarını belirleyebilmektir. Bu ölçek Kalaycı (2010) tarafından Algılanan Siberaylaklık Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Bu bağlamda ölçek maddelerinden bazı maddeler indirgenmiş (e-posta alma/okuma/gönderme), bazı maddeler çıkarılmış ve bir madde eklenmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 13 madde ve 3 faktörden (Bireysel işler, Sosyalleşme ve Haber Takip) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur.

Bu araştırmada, Kalaycı (2010) tarafından uyarlanan Algılanan Siberaylaklık Ölçeğini revize etme (güncelleme) çalışması yapmıştır. Bu bağlamda daha güncel olduğu düşünülen bazı maddeler eklenerek 24 maddelik bir ölçme aracına ulaşılmıştır (Bkz: EK4). Ölçeğinin eklenen maddelerinin yanı sıra 3 alt boyutu olan bireysel, sosyal ve haber takibine ek olarak “arama” alt boyutu da belirlenmiş ve eklenmiştir. Blanhard ve Henle (2008) tarafından geliştirilen ve Kalaycı (2010) tarafından uyarlanan ölçeğin orijinalliği değişikliğe uğradığı için revize edilen yeni formun geçerlik ve güvenilirliği yeniden test edilmiştir.

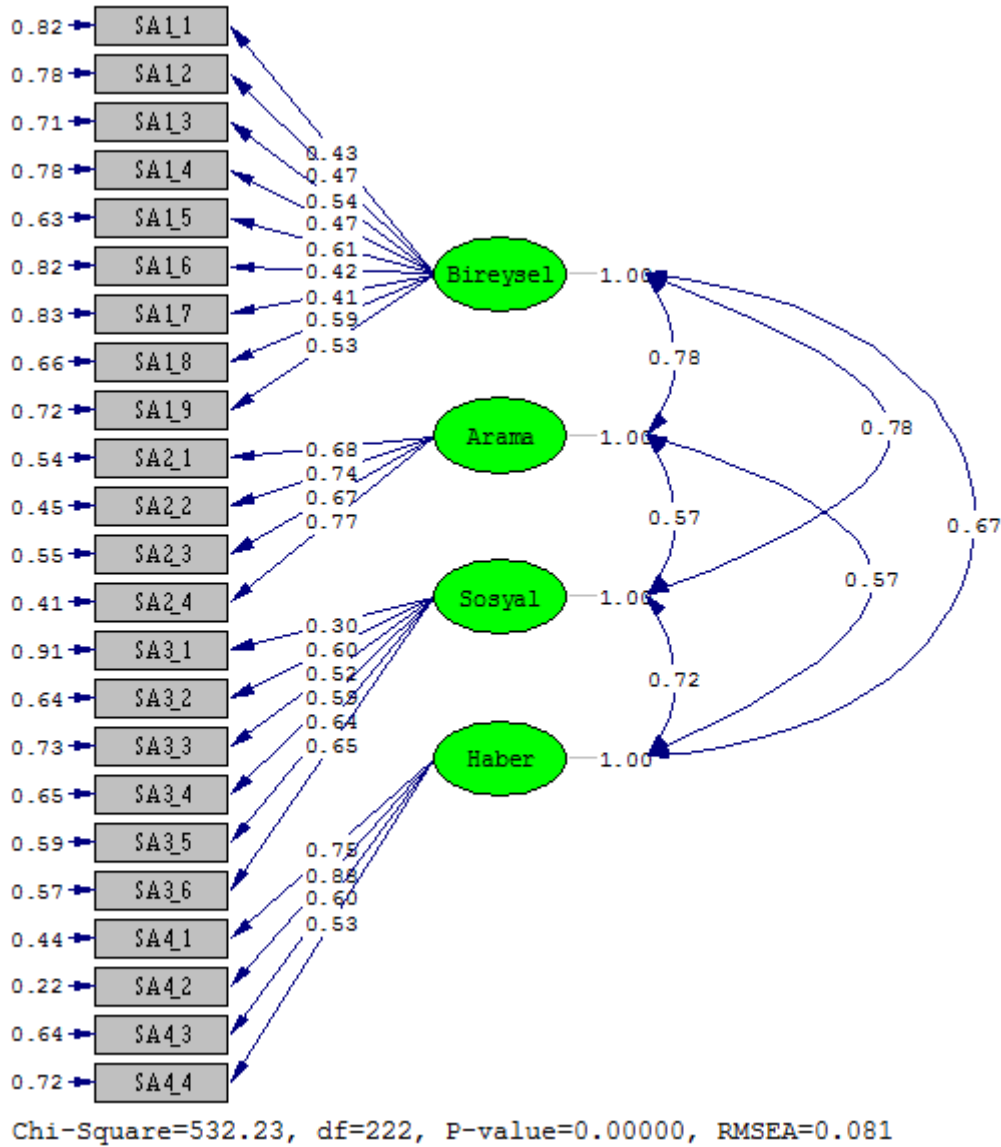
3.3.4.1 Siberaylaklık etkinlikleri ölçeği yapısı

Siberaylaklık Etkinlikleri Ölçeği (SAEÖ) 5’li likert tipinde ve 23 ifadeden oluşan bir ölçektir. Ölçek ifadelerine 5’li likert türü gereği hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle, her zaman şeklinde dereceleme seçenekleri eklenerek ölçek maddelerine dönüştürülmüştür (EK-4).

3.3.4.2 Siberaylaklık etkinlikleri ölçeğinin psikometrik özellikleri

SAEÖ’nin amacı öğrencilerin siberaylaklık düzeylerini ölçmektir. 23 madde içerisinde öğrencilerin siberaylaklık düzeylerini ölçmede, “Sosyal ağları ziyaret ederim (Facebook, twitter vb.), Arama motorlarında ilginç konuların peşine düşerim. ” gibi ifadeler yer almaktadır (Bkz: EK 4). Ölçeğin araştırmaya katılan

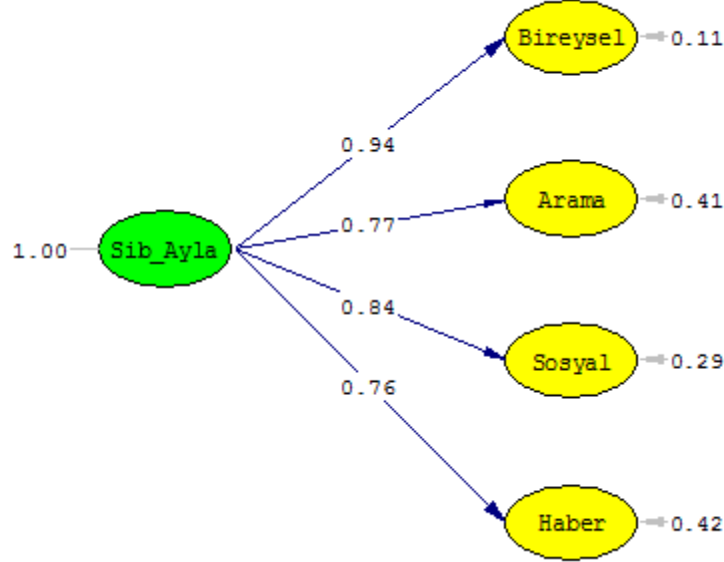
gruba uygulanması ile elde edilen madde puanlarına ilişkin psikometrik özellikler (madde analizi, güvenilirlik ve geçerlik) incelenmiştir. Ölçeğin güncelleme çalışması doğrultusunda bazı maddelerin eklenmesi, çıkarılması ve yeni bir boyutun da belirlenmesi ile birlikte ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için madde-yapı bağıntıları üzerine kurulu doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Dört faktörlü model ile veriler arasındaki uyum indisleri kabul edilebilir düzeydedir (GFI=0,92; CFI;0,92; NNFI=0,90; RMSEA=0,08).



Şekil 4. Siberaylaklık etkinlikleri ölçeğinin birinci sıralı faktör çözümleme sonuçları

Şekil 4' te görüldüğü üzere siberaylaklık etkinliklerini oluşturan maddeler ölçek güncelleme çalışması yapılırken tasarlanan madde-yapı bağıntısı (faktör yükleri) birinci sıralı doğrulayıcı faktör çözümlemesi ile sınanmıştır. Elde edilen sonuçlara

göre faktör yüklerinin hepsi t değerlerine göre 0,05 yanılma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca sosyal boyuttaki bir madde yükü 0,30'a eşit değerdedir. Bu madde dışındaki her bir boyutta tüm madde yükleri 0,30 değerinden büyük olarak elde edilmiştir.



Şekil 5. Siberaylaklık Etkinlikleri Ölçeğinin İkinci Sıralı Faktör Çözümleme Sonuçları

SAEÖ'nin güvenilirliği ise iç tutarlılık anlamında güvenilirlikten yola çıkılarak incelenmiştir. Cronbach alfa katsayısına göre siberaylaklık davranışları *bireysel* boyutun alfa değeri 0,94, *arama* siberaylaklık boyutun alfa değeri 0,77, *sosyal* siberaylaklık boyutun alfa değeri 0,84, *haber* siberaylaklık boyutun alfa değeri ise 0,76 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerin 0,70 ölçütünden büyük olması (Nunnally ve Bernstein, 1994) gerekmektedir. Buna göre her siberaylaklık etkinlik boyutlarına ilişkin ölçmelerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Araştırma grubunun ölçeğe verdikleri yanıtların madde bazında ortalamaları EK 16'de verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizleri ve araştırmanın alt problemlerinde ifade edilen hipotezlerin sınanmalarına yer verilmiştir.

4.1 Öğrencilerin Siberaylaklık Etkinlikleri ve Demografik Özellikleri

Araştırmanın ilk alt probleminde hipotez edilen siberaylaklık etkinlikleri üzerinde öğrencilerin demografik özelliklerinin etkisi bu kesimde incelenmiştir. Demografik özellikler öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri ve internet kullanma becerileri ile sınırlandırılmıştır.

4.1.1 Siberaylaklık etkinlikleri ve cinsiyet arasındaki bağıntı

Bu kesimde araştırmaya katılan öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeyleri dört farklı boyut altında ele alınmış ve bu siberaylaklık etkinliklerinin öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Çizelge 4.1 'de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Siberaylaklık etkinliklerinin cinsiyete ilişkin betimsel bulguları

Siberaylaklık Etkinlikleri	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma
Arama	Kadın	100	9,59	3,39
	Erkek	112	10,91	3,52
	Toplam	212	10,29	3,52
Haber	Kadın	102	9,94	3,44
	Erkek	113	12,26	3,88
	Toplam	215	11,16	3,85
Sosyal	Kadın	101	17,43	4,52
	Erkek	111	18,11	4,35
	Toplam	212	17,78	4,44
Bireysel	Kadın	102	16,47	5,18
	Erkek	112	17,94	5,51
	Toplam	214	17,24	5,39

Çizelge 4.1' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeyleri göz önüne alındığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre

her bir davranış boyutunda daha yüksek düzeyde siberaylaklık etkinliklerine başvurduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için araştırmada varyans analizi yöntemine başvurulmuştur. Varyans analiz modeline ilişkin varyansların homojenliği sayıltısı test edilmiş ve tüm gruplar üzerinde varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sayıltılara ve model çözümlemesine ilişkin tüm sonuçlar Ek 5’ te detaylı olarak verilmiştir. Buna göre varyans analizinden elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2’ de özetlenmiştir.

Çizelge 4.2. Siberaylaklık etkinliklerinin öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

SA Davranışları	Değişim Kaynağı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Arama	Gruplar Arası	1	92,15	7,694	0,01
	Gruplar içi	210	11,98		
	Toplam	211			
Haber	Gruplar Arası	1	287,42	21,233	0,00
	Gruplar içi	213	13,54		
	Toplam	214			
Sosyal	Gruplar Arası	1	24,62	1,252	0,26
	Gruplar içi	210	19,66		
	Toplam	211			
Bireysel	Gruplar Arası	1	114,87	4,005	0,05
	Gruplar içi	212	28,68		
	Toplam	213			

Çizelge 4.2’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetinin arama, haber ve bireysel etkinlik boyutlarındaki siberaylaklık etkinlik düzeyleri üzerine istatistiksel olarak ($P \leq 0,05$) anlamlı bir etki yaptığı bulunmuştur. Çizelge 4.1 ve Çizelge 4.2 sonuçları birlikte ele alındığında bu farklılıkların erkek öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya göre sosyal etkinlikler olarak siberaylaklık davranışlarında cinsiyetin bir etkisi olmadığı ($P > 0,05$) gözlenirken, haber, arama

ve bireysel davranışlara erkek öğrencilerin ($P \leq 0,05$) daha çok başvurduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.2 Siberaylaklık etkinlikleri ve sınıf düzeyi arasındaki bağıntı

Bu kesimde öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerinin dört farklı boyutunda sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerinin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel bulguları Çizelge 4.3' te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Siberaylaklık etkinliklerinin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

Siberaylaklık Etkinlikleri	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Arama	1	58	10,55	3,39
	2	47	10,17	4,01
	3	57	9,19	2,95
	4	50	11,34	3,40
	Toplam	212	10,29	3,52
Haber	1	59	10,42	4,06
	2	48	10,38	4,15
	3	57	11,63	3,43
	4	51	12,22	3,51
	Toplam	215	11,16	3,85
Sosyal	1	57	16,79	4,04
	2	47	18,28	4,62
	3	57	17,77	4,40
	4	51	18,45	4,66
	Toplam	212	17,78	4,44
Bireysel	1	59	17,53	4,42
	2	48	17,33	7,30
	3	56	15,91	4,11
	4	51	18,27	5,43
	Toplam	214	17,24	5,40

Çizelge 4.3' te yer alan öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeyleri göz önüne alındığında 4. sınıf öğrencilerin tüm boyutlarda (sosyal, arama, haber ve bireysel) diğer düzeylere göre daha yüksek düzeyde siberaylaklık etkinliklerine başvurduğu

gözlenmiştir. Bununla birlikte; arama düzeyindeki siberaylaklık etkinliklerinde 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler en düşük düzeyde yer alırken, 4. sınıf öğrencilerinin bu kapsamda en yüksek siberaylaklık etkinliklerine başvurdukları gözlenmiştir. Haber boyutunda 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla siberaylaklık etkinliklerine yöneldiği görülmüştür. Siberaylaklık etkinliklerinin sosyal boyutunda ise 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri benzer düzeyde siberaylaklık etkinliklerine başvururken 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla siberaylaklık etkinliklerine başvurmuşlardır. Siberaylaklık etkinliklerinden bireysel etkinliklere ağırlık veren öğrencilerden özellikle 4. sınıf öğrencilerinin en yüksek ve 3. sınıf öğrencilerinin ise en düşük düzeyde başvurduğu gözlenmiştir.

Sınıf düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının araştırılmasında varyans analizi yöntemine başvurulmuştur. Varyans analiz modeline ilişkin varyansların homojenliği sayıltısı test edilmiş ve tüm gruplar üzerinde varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sayıltılara ve model çözümlemesine ilişkin tüm sonuçlar Ek 6'da detaylı olarak verilmiştir. Buna göre varyans analizinden elde edilen sonuçlar Çizelge 4.4 'te özetlenmiştir.

Çizelge 4.4' te görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf düzeylerinin arama ve haber etkinlik boyutlarındaki siberaylaklık etkinlik düzeyleri üzerine istatistiksel olarak ($P \leq 0,05$) anlamlı bir etki yaptığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin siberaylaklık etkinliklerinin sosyal ve bireysel etkinlik boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı ($P > 0,05$) bulunmuştur. Bu durumda siberaylaklık düzeyleri arasındaki farklılığın önemsiz olduğu gözlenmiştir.

Çizelge 4.4' teki sonuçlara göre sınıf düzeylerinin arama ve haber boyutunda yer alan siberaylaklık etkinlik düzeyleri üzerindeki anlamlı etkinin hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma (ÇK) testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonuçları geniş kapsamlı olarak Ek 7' de, özet niteliğinde ise Çizelge 4.4' teki ÇK sütununda verilmiştir.

Çizelge 4.4. Siberaylaklık etkinliklerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında varyans analizine ilişkin bulgular

SA Etkinlikleri	Değişim Kaynağı	SD	Kareler Ortalaması	F	P.	ÇK
Arama	Gruplar Arası	3	42,789	3,590	0,02	1 ^{ab} ,2 ^{ab} , 3 ^a ,4 ^b
	Gruplar içi	208	11,919			
	Toplam	211				
Haber	Gruplar Arası	3	43,692	3,033	0,03	1 ^a ,2 ^a , 3 ^{ab} ,4 ^b
	Gruplar içi	211	14,405			
	Toplam	214				
Sosyal	Gruplar Arası	3	30,159	1,544	0,20	1 ^a ,2 ^a , 3 ^a ,4 ^a
	Gruplar içi	208	19,536			
	Toplam	211				
Bireysel	Gruplar Arası	3	52,919	1,841	0,14	1 ^a ,2 ^a , 3 ^a ,4 ^a
	Gruplar içi	210	28,743			
	Toplam	213				

Çizelge 4.4'te verilen ÇK sonuçlarına göre siberaylaklık etkinliklerinin arama boyutunda farklılığı yaratan sınıf düzeylerinin 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($P \leq 0.05$). Bir başka ifadeye göre; öğrenciler en az arama boyutunda siberaylaklık etkinlikleri 3. sınıfta gösterirken, en fazla siberaylaklık etkinlikleri ise 4. sınıf öğrencileri göstermektedir.

Benzer şekilde, öğrencilerin siberaylaklık etkinliklerinin haber boyutunda ise ÇK sonuçlarına göre 1. ve 2. sınıf öğrencileri en düşük düzey ve 4. sınıf öğrencileri ise en yüksek düzey olarak farklılık yaratmaktadır. Bu boyuttaki bulguyu farklı olarak ifade etmek gerekirse, öğrenciler 1. ve 2. sınıf düzeylerinde haber boyutunda siberaylaklık etkinlikleri en küçük düzeyde iken 3. sınıfta haber boyutunda da bir alışkanlık gelişmeye başladığı ve son sınıfta ise bu düzeyin en yüksek düzeye çıktığı gözlenmiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerin sosyal ve bireysel anlamdaki siberaylaklık etkinlikleri her sınıf düzeyinde benzer eğilim göstermiştir. Ancak Çizelge 4.3.'te sosyal ve bireysel SA etkinliklerinin ortalamaları göz önüne alındığında; bu etkinliklerin her sınıf düzeyinde en yüksek olduğu, bu SA etkinlik türlerinin her sınıf düzeyinde öğrencilerin öncelikle tercih ettiği boyut olduğu gözlenmiştir.

4.1.3 Siberaylaklık etkinlikleri ve internet kullanma becerisi arasındaki bağıntı

Bu kesimde öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerinin dört farklı boyut altında internet kullanma becerilerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin siberaylaklık etkinlik düzeylerine ve internet kullanma becerisine ilişkin betimsel bulguları Çizelge 4.5' de verilmiştir.

Çizelge 4.5. SA etkinliklerinin internet kullanma becerisine göre betimsel istatistikleri

SA Etkinlikleri	Beceriler	N	Ortalama	Std. Sapma
Arama	Acemi	4	9,75	1,26
	Orta	83	9,88	3,32
	İleri	107	10,34	3,66
	Uzman	18	12,00	3,55
	Toplam	212	10,29	3,52
Haber	Acemi	4	8,75	1,50
	Orta	83	10,19	3,61
	İleri	109	11,74	3,81
	Uzman	19	12,53	4,41
	Toplam	215	11,16	3,85
Sosyal	Acemi	4	20,75	3,77
	Orta	83	17,11	4,55
	İleri	107	18,09	4,29
	Uzman	18	18,39	4,72
	Toplam	212	17,78	4,44
Bireysel	Acemi	4	19,00	,82
	Orta	83	16,69	4,71
	İleri	109	17,36	5,77
	Uzman	18	18,67	6,44
	Toplam	214	17,24	5,39

Çizelge 4.5' te görüldüğü gibi öğrencilerin arama ve haber boyutundaki SA etkinlikleri ile yine öğrencilerin algıladıkları internet kullanım beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle;

öğrencilerin algıladıkları internet kullanım becerileri arttıkça bu iki boyuttaki SA etkinlik düzeyleri de artmaktadır. Benzer durum sosyal ve bireysel boyuttaki SA etkinlik düzeyleri için de söz konusu olsa da bu boyutlardaki “acemi” düzeyindeki SA düzeyi yüksek olmasından kaynaklı olarak doğrusal ilişkinin niteliği bozulmaktadır. Çünkü sosyal ve bireysel SA etkinliklerinde en fazla SA davranışı gösteren öğrencilerin kendi internet kullanım becerilerini “acemi” olarak ifade eden öğrencilerden gözlendiği ortaya çıkmıştır.

Algılanan internet kullanma becerilerine sahip öğrencilerin SA etkinlik düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının araştırılmasında varyans analizi yöntemine başvurulmuştur. Varyans analiz modeline ilişkin varyansların homojenliği sayıltısı test edilmiş ve tüm gruplar üzerinde varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sayıltılara ve model çözümlemesine ilişkin tüm sonuçlar Ek 7’ de detaylı olarak verilmiştir. Buna göre varyans analizinden elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6’ de özetlenmiştir.

Çizelge 4.6. Siberaylaklık etkinliklerinin öğrencilerin internet kullanma becerisine göre karşılaştırılmasında varyans analizine ilişkin bulgular

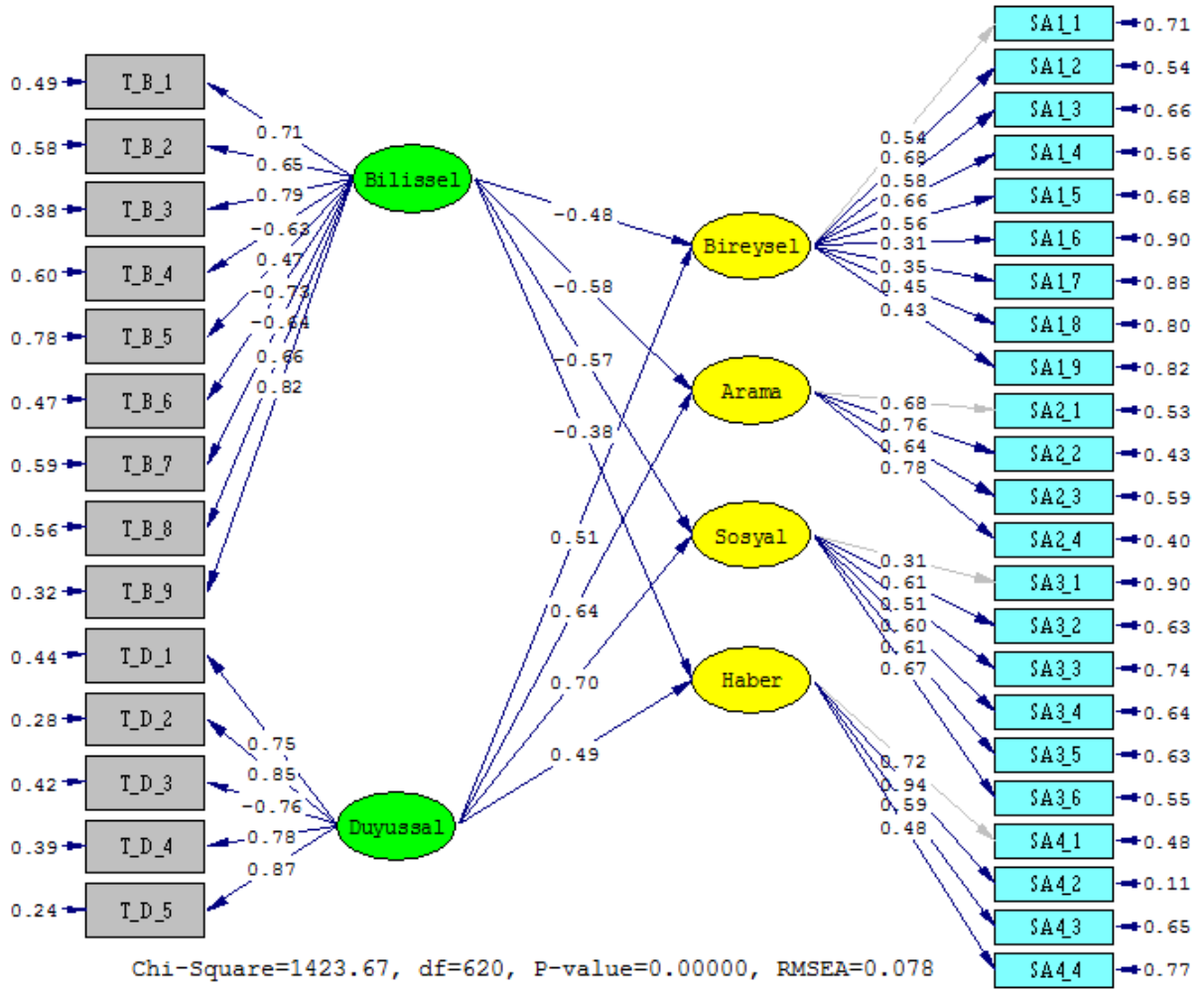
SA Etkinlikleri	Değişim Kaynağı	SD	Kareler Ortalaması	F	P.	ÇK
Arama	Gruplar Arası	3	22,67	1,86	0,14	1 ^a ,2 ^a , 3 ^a ,4 ^a
	Gruplar içi	208	12,21			
	Toplam	211				
Haber	Gruplar Arası	3	57,80	4,07	0,01	1 ^a ,2 ^{ab} , 3 ^{ab} ,4 ^b
	Gruplar içi	211	14,20			
	Toplam	214				
Sosyal	Gruplar Arası	3	29,97	1,53	0,21	1 ^a ,2 ^a , 3 ^a ,4 ^a
	Gruplar içi	208	19,54			
	Toplam	211				
Bireysel	Gruplar Arası	3	25,31	,87	0,46	1 ^a ,2 ^a , 3 ^a ,4 ^a
	Gruplar içi	210	29,14			
	Toplam	213				

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin internet kullanma becerisinin sadece haber etkinlikleri kapsamındaki siberaylaklık etkinlik düzeyleri üzerine istatistiksel

olarak ($P \leq 0,05$) anlamlı bir etki yaptığı ancak diğer etkinlik boyutlarında (arama, sosyal, bireysel) istatistiksel olarak ($P > 0,05$) anlamlı bir etki olmadığı gözlenmiştir. Çizelge 4.5 ve Çizelge 4.6 sonuçları beraber ele alındığında haber boyutundaki SA etkinlik düzeylerindeki bu farklılığın acemi ve uzman düzeyinde internet kullanma becerisine sahip öğrenciler arasında olduğu ve farklılığın algılanan internet beceri düzeyi uzman olan öğrenciler lehine olduğu gözlenmiştir.

4.2 Siberaylaklık Etkinlikleri ve Bilgisayar Laboratuvar Tutumu

Tutumlar özellikle öğrenciler söz konusu olduğunda eğitsel odaklı kavram, görev ya da olaylara yönelik davranışta bulunma eğilimlerini belirleyen psikolojik yapılar olarak ele alınır. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutumları bu öğrenme ortamındaki görevleri yerine getirme istek ve niyetlerinin de birer göstergesi olarak ele alınabilir. Bu durum ise bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum SA etkinliklerine yönelme düzeyleri arasındaki bağıntıyı gündeme getirmektedir. Bu amaçla, bu araştırmada öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumları geliştirilen bir ölçme aracı (EK 3) ile elde edilmiş ve Şekil 1’de gösterilen H2A ve H2B hipotezlerini sınamakta kullanılmıştır. Bu sınama sonucuna ilişkin yapısal eşitlik modelinin çözümlene sonuçları şematik olarak Şekil 6’da ve path katsayılarının t değerleri ise EK 10’da verilmiştir. Bu çözümlenmelerde hem tutum değişkeninin hem de SA etkinlik değişkenlerinin birer psikolojik yapı olması nedeniyle yapısal eşitlik modeline başvurulmuştur, kurulan modelin veri-model uyumu kabul edilebilir düzeylerde bulunmuştur (RMSEA=0,078; GFI=0,92; CFI=0,90; NFI=0,90). Veri-model uyumunun kabul edilebilir nitelikte olmasından dolayı elde edilen çözümlene sonuçları (faktör yükleri ve path katsayıları) standartlaştırılmış değerler olarak gösterilmiştir.



Şekil 6. SA etkinlik boyutları ile BLYT arasındaki bağıntının çözümlenmesi

Araştırmada SA etkinlik boyutları (bireysel, sosyal, arama ve haber) ile bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum boyutları (duyuşsal ve bilişsel) arasında farklı yön ve büyüklüklerde (Şekil 6) anlamlı ilişki (Ek 10) bulunmuştur. Şekil 6’da görüldüğü gibi bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumun bilişsel boyutu ile SA etkinlik boyutlarından her biri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki söz konusudur. Bu bulguya göre öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik bilişsel tutumları arttıkça her bir boyuttaki SA etkinliklerine başvurma düzeyleri azalmaktadır. Tutumun bilişsel bileşeni daha çok tutum nesnesine yönelik bilgi ve inanç öğeleri içerdiğinden dolayı öğrencilerin öğrenme algısına ya da öğrenme niyetine karşılık gelmektedir. Buna göre öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarındaki öğrenme algıları ve/veya öğrenme niyetleri arttıkça öğrenme görevlerine yönelik çabaları artmakta ve beraberinde SA etkinlik düzeyleri azalmaktadır.

Ayrıca bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumun duyuşsal boyutu ile SA etkinlik her biri (bireysel, arama, sosyal, haber) arasında pozitif yönde anlamlı bağıntı/ilişki söz konusudur. Bu bulguya göre öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına yönelik duyuşsal tutum düzeyleri arttıkça her bir boyutta yer alan SA davranışları gösterme düzeyleri de artmaktadır. Bilindiği gibi tutumun duyuşsal boyutu daha çok tutum kavramından hoşlanıp hoşlanmama bağlamında ele alınmaktadır. Buradan hareketle; öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarını sevmelerinin nedenlerinden birisi de bu öğrenme ortamlarını bir SA etkinlik ortamı olarak görmeleri olarak değerlendirilebilir. Bu yargıya ulaşmada EK 3'te verilen BLYTÖ'nin duyuşsal maddelerinde yer aldığı gibi; bilgisayar laboratuvarlarının eğlenceli, zevkli, istenen, sevilen ve rahat ortamlar olarak algılanması gösterilebilir.

4.3 Siberaylaklık Etkinlikleri ve Denetim Odağı

Denetim odağı Rotter (1966) tarafından sosyal öğrenme kuramı içinde tanımlanan bir kişilik özelliğidir ve denetim odağı bireylerin davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine ya da kendilerinin dışındaki güçlere (ör: kader, şans ve tanrı vb.) bağlamalarıyla oluşmaktadır. Bir başka ifade ile, bir öğrenci olası bir başarısızlığını kendine yönelik nedenlerle açıklama ya da kendi dışındaki etkenlerle açıklama durumlarını kapsamaktadır.

Rotter (1966) denetim odağını iç ve dış olarak iki boyutta ele almıştır. İç denetim odağı bireyin pekiştiriciyi kendi kontrolünde olduğuna dair genel inancı olarak tanımlanırken dış denetim odağı da bireyin pekiştiricinin şans ve kader gibi kendi dışındaki güçlerin kontrolünde olduğuna dair genel inancı olarak tanımlanmaktadır.

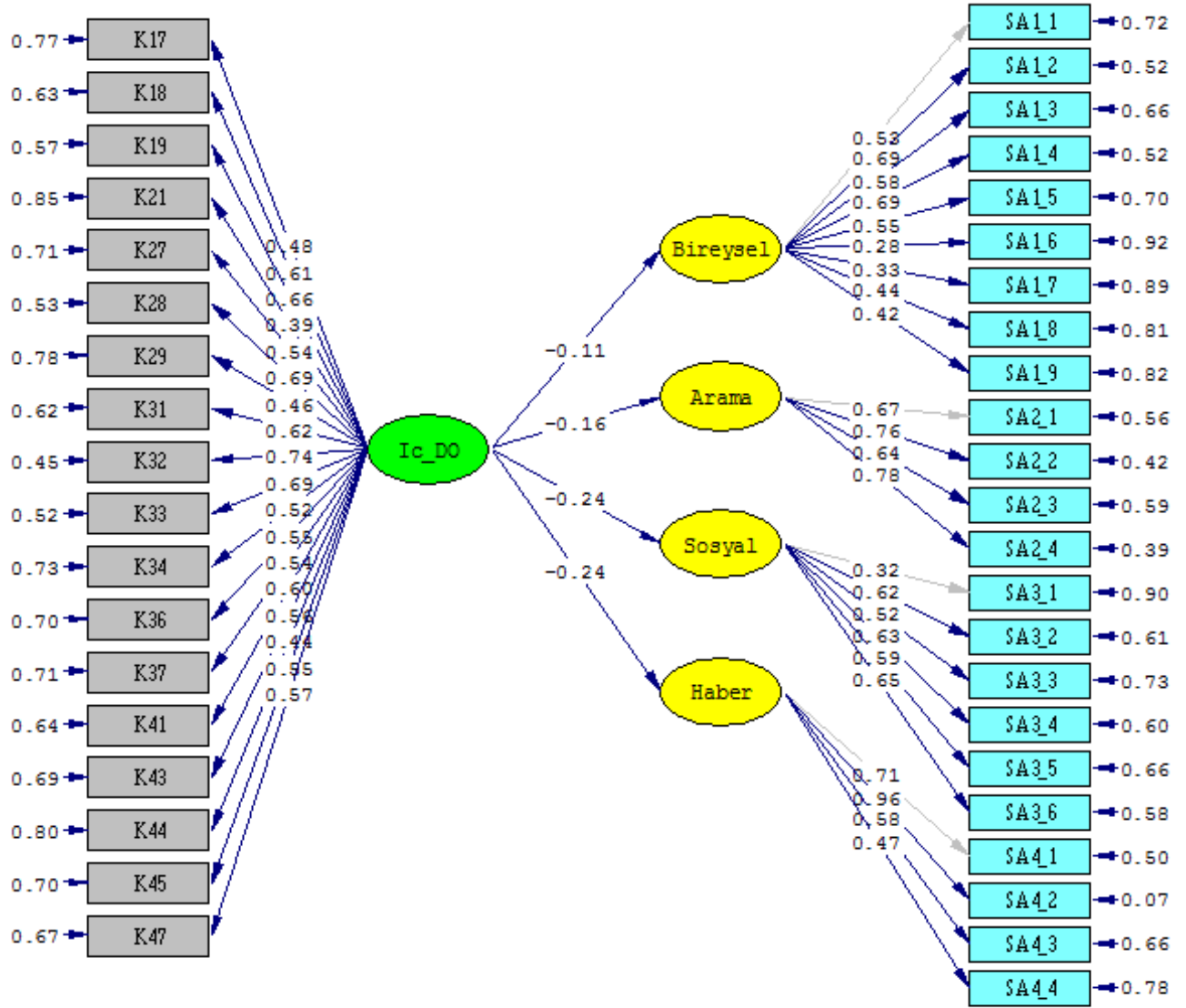
Dağ, Rotter'ın İç-Dış Kontrol odağı ölçeğini (RİDKOÖ) 1991'de dilimize uyarlamış geçerlilik ve güvenilirliğini göstermiştir. Fakat bu ölçeğin orjinalinden kaynaklanan 2 seçenekli cevabın olması ve bu seçeneklerin her ikisinin de cevaplayıcının düşüncesine uymaması gibi zorluklarından dolayı kapsamı daha geniş, yapısı yeniden belirlenmiş ve likert formatında denetim odağı kavramının asıl anlamı ile daha uyumlu yeni bir kontrol odağı geliştirmiştir (Dağ, 2002). Bu ölçekteki maddeler 5 ayrı denetim odağı boyutuna sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar içsel kontrol inancını ifade eden 1. boyut, "İç kontrol inancı" ve dış kontrol inancını ifade

eden boyutlar, 2. boyut, “şansa inanma”; 3. boyut “çabalamanın anlamsızlığı”; 4. boyut, “kadercilik” ve 5. boyut, “adil olmayan dünya inancı” dır.

Bu araştırmada Dağ (2002) tarafından geliştirilen denetim odağı ölçeğinde tanımlanan içsel denetim odağını temsil eden “iç kontrol inancı” ve dış denetim odağını temsil eden “şansa inanma”, “çabalamanın anlamsızlığı”, “kadercilik” ve “adil olmayan dünya inancı” boyutları ile öğrencilerin SA etkinlik düzeyleri arasındaki bağıntı ele alınarak; Şekil 1’de verilen H3A ve H3B hipotezleri ayrı ayrı sınanmıştır.

4.3.1 Siberaylaklık etkinlikleri ve iç denetim odağı bağıntısı

Bu araştırmada Şekil 1’de verilen H3A hipotezini sınamak için yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve modelin model-veri uyum değerleri kabul edilebilir nitelikte çıkmıştır (RMSEA=0,071; GFI=0,92; CFI=0,92; NFI=0,90). Verilerin modele uyumundan sonra model çözümlenmesiyle elde edilen parametreler (faktör yükleri ve path katsayıları) standartlaştırılmış değerler olarak Şekil 7’de verilmiştir.



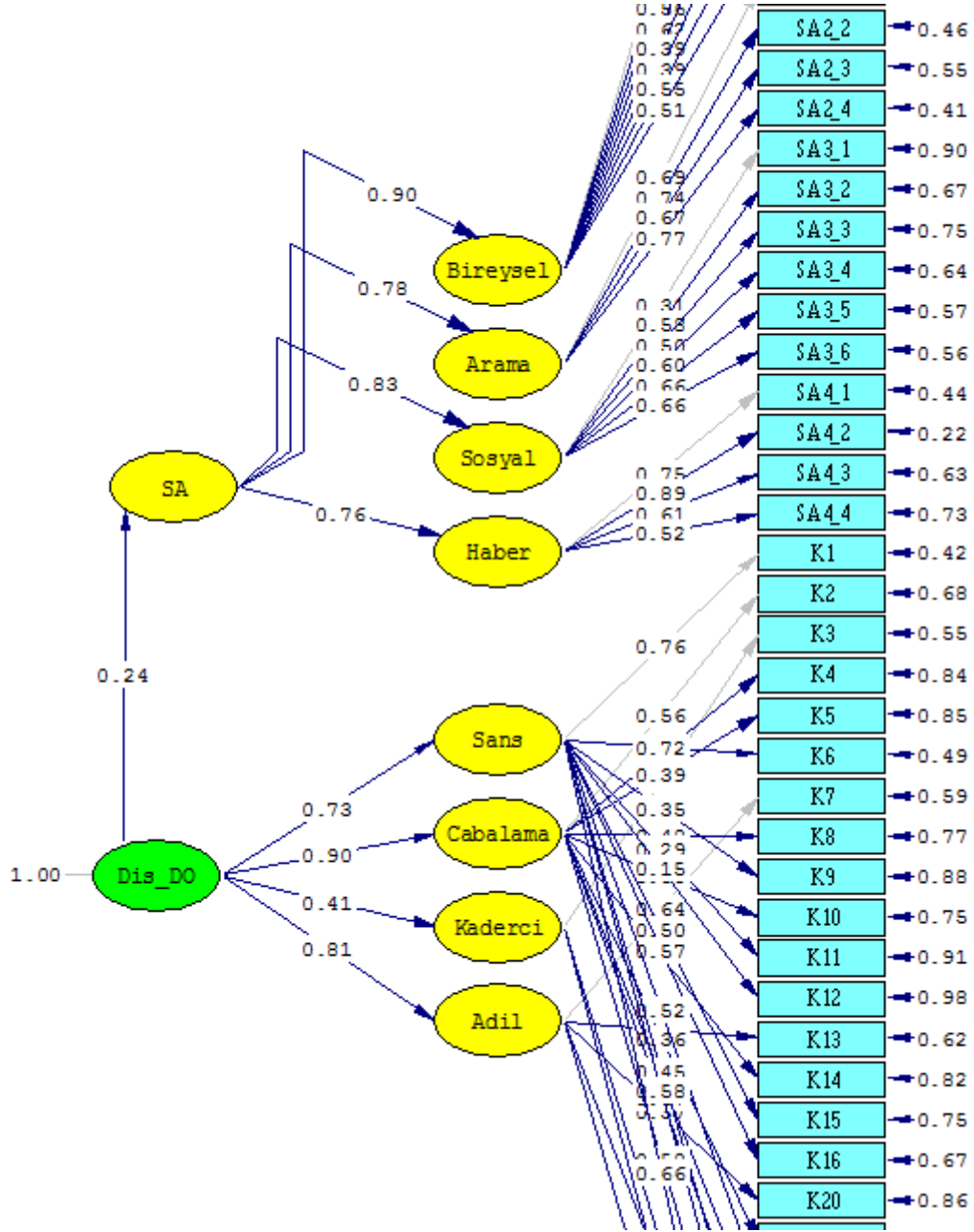
Şekil 7. SA etkinlik boyutları ile iç denetim odağı arasındaki bağıntının çözümlenmesi

Bu bulguya göre öğrencilerin içsel denetim odağı arttıkça arama, sosyal ve haber türündeki SA etkinliklerinde azalma gözlenmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin bireysel SA etkinliklerine başvurma düzeylerinin öğrencilerin içsel denetim odaklarından bağımsız olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir.

4.3.2 Siberaylaklık etkinlikleri ve dış denetim odağı bağıntısı

Dış denetim odağı, bireylerin yaşantılarına bağlı olarak davranışlarının sonuçlarının kendi kontrolleri dışındaki güçlerden kaynaklandığına olan inancıdır. Eğitimde de öğrenciler öğrenme yaşantıları ile elde ettikleri başarıları ya da başarısızlıkları kendi çabalarının bir sonucu olarak değil dış nedenlerin sebep

olduğunu düşünceleri dış denetim odağı ile açıklanabilir. Bu bağlamda Şekil 1 'de verilen H3B hipotezi bağlamında öğrencilerin dış denetim odaklı olma durumları ile siberaylaklık etkinliklerine yönelme durumları arasındaki bağıntı yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Elde edilen çözümlene yaklaşımda model -veri uyumu kabul edilebilir niteliktedir (RMSEA=0,063; GFI=0,94; CFI=0,92; NFI=0,92).



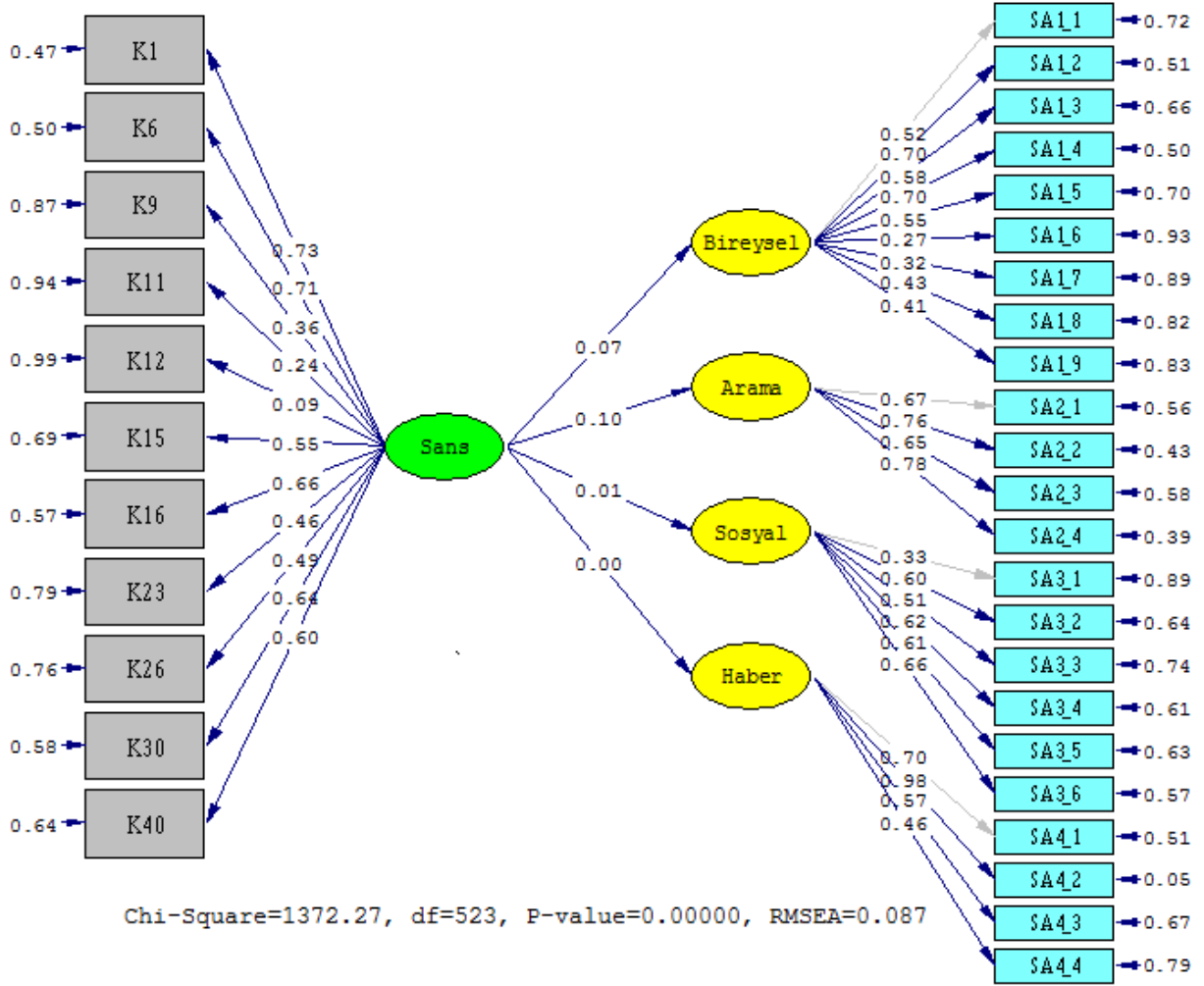
Şekil 8. Dış denetim odağının siberaylaklık etkinlikleri üzerine etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeli

Araştırmada SA etkinlik boyutları ile denetim odağı alt boyutlarından olan dış denetim odağı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Standartlaştırılmış path

katsayısı 0,24 ($P<0,05$) olarak elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin dış denetim düzeyi (Ör: 1 standart sapma birim) arttıkça SA etkinliklerine yönelme düzeyi de (0,24 birim) artmaktadır. Fakat Şekil 8’de görüldüğü gibi dışsal denetim odağının siberaylaklık etkinlikleri üzerine etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeli incelendiğinde dış denetim odağının siberaylaklık etkinliğine olan etkisi çok açıklayıcı değildir. Bu bağlamda daha ayrıntılı olarak inceleyebilmek için SA etkinliklerinin dışsal denetim odağının alt boyutları ile olan ilişkisi ayrı ayrı çözümlenmiştir. Bu çözümlene sonuçları sırası ile bu kesimden itibaren ele alınmıştır.

4.3.2.1 SA etkinlikleri ve dış denetim odağının şansa inanma alt boyutu arasındaki bağıntı

Dış denetim odağının şansa inanma alt boyutunda “İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlığına bağlıdır” “Bazı insanlar doğuştan şanslıdır. Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilendiğinin farkında değildir.” ve “Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir ” gibi maddeler yer almaktadır. Bu ifadeler öğrencilerin bir görevi yerine getirirken ortaya çıkan sonucun şans faktörü ile açıklayabilmesinin göstergesi şeklinde ele alınabilir. Buna göre öğrencilerin şansa inanma dış denetim durumu ile SA etkinliklerine yönelme durumları arasındaki bağıntı yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 9’da verilmiştir. Kurulan modelin model- veri uyumu kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (RMSEA=0,087; GFI=0,90; CFI=0,90; NFI=0,90).



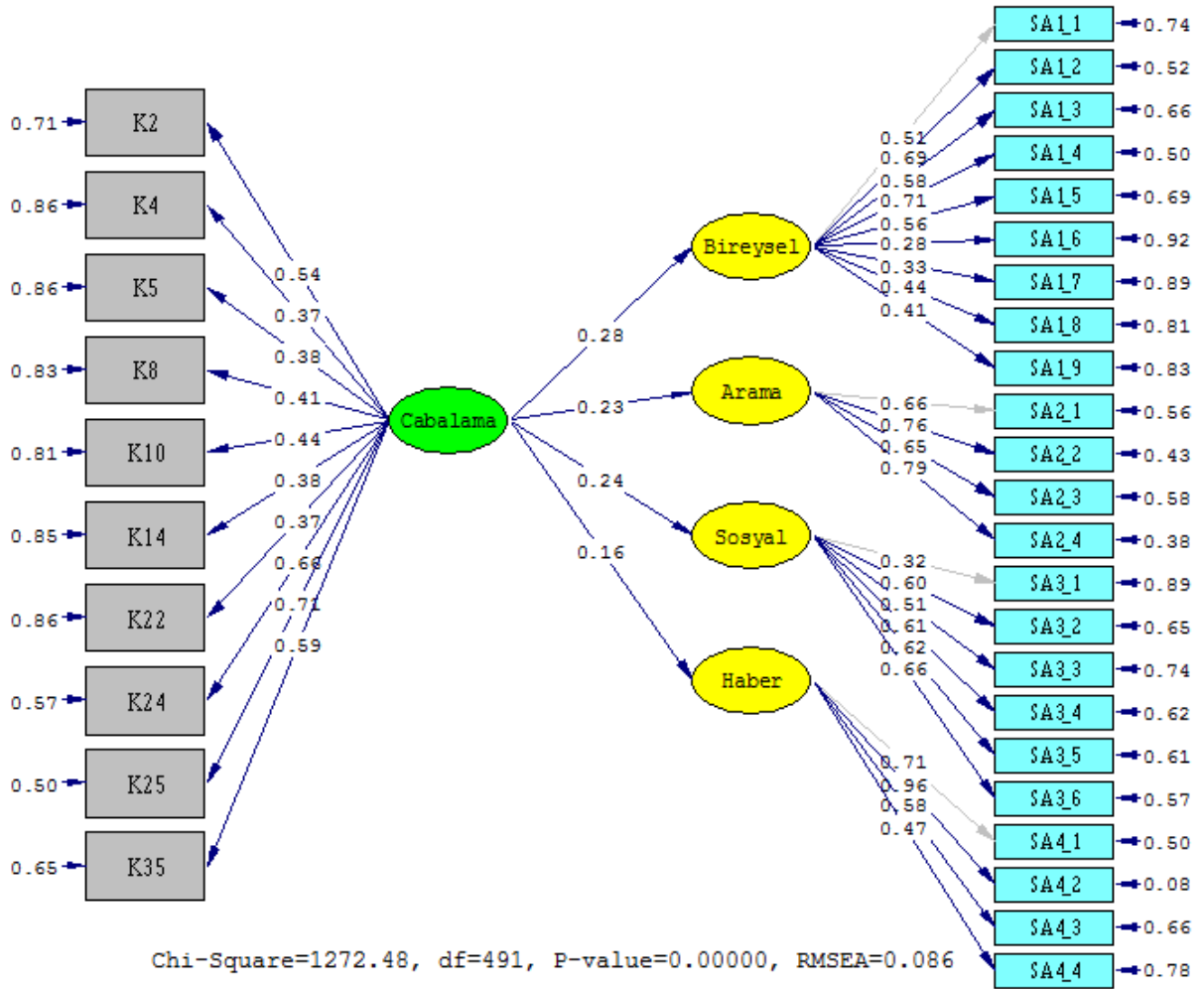
Şekil 9. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının şansa inanma alt boyut arasındaki bağıntının çözümü

Şekil 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin SA etkinliklerine yönelme durumları ile Dışsal denetim odağının şansa inanma alt boyutu arasında düşük düzeyli ve pozitif ilişki bulunmuştur. Ancak bu ilişki düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Ek 12'te SA etkinlikleri ile dışsal denetim odağının şansa inanma alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerlerine detaylı olarak yer almaktadır. Bu bulguya göre öğrenciler şansa inansın ya da inanmasın siberaylaklık etkinliklerine yönelmektedirler. Bir başka ifade ile öğrencilerin SA etkinliklerine yönelme durumları şansa inanma durumlarından bağımsız davranmaktadır.

4.3.2.2 Siberaylaklık etkinlikleri ve çabalamanın anlamsızlığı dış denetim odağı arasındaki bağıntı

Çabalamanın anlamsızlığı dış kontrol inancına sahip bireyler kişisel çaba göstermesi gerek sağlıkla ilgili konularda gerek başarıyla ilgili konularda gerekse kişilerarası ilişkilerde bir işe yaramayacağına inanırlar. Bu boyutta, “İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.” “İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.” “İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.” gibi maddeler yer almaktadır. Bu ifadeler çabalamanın anlamsızlığı boyutundaki dış denetim odağının göstergeleri olarak ele alınmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme görevleri yerine SA etkinliklerine yönelmeleri ile çabalamanın anlamsızlığı arasındaki bağıntı yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Model -veri uyumu kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (RMSEA=0,086; GFI=0,90; CFI=0,91; NFI=0,90).

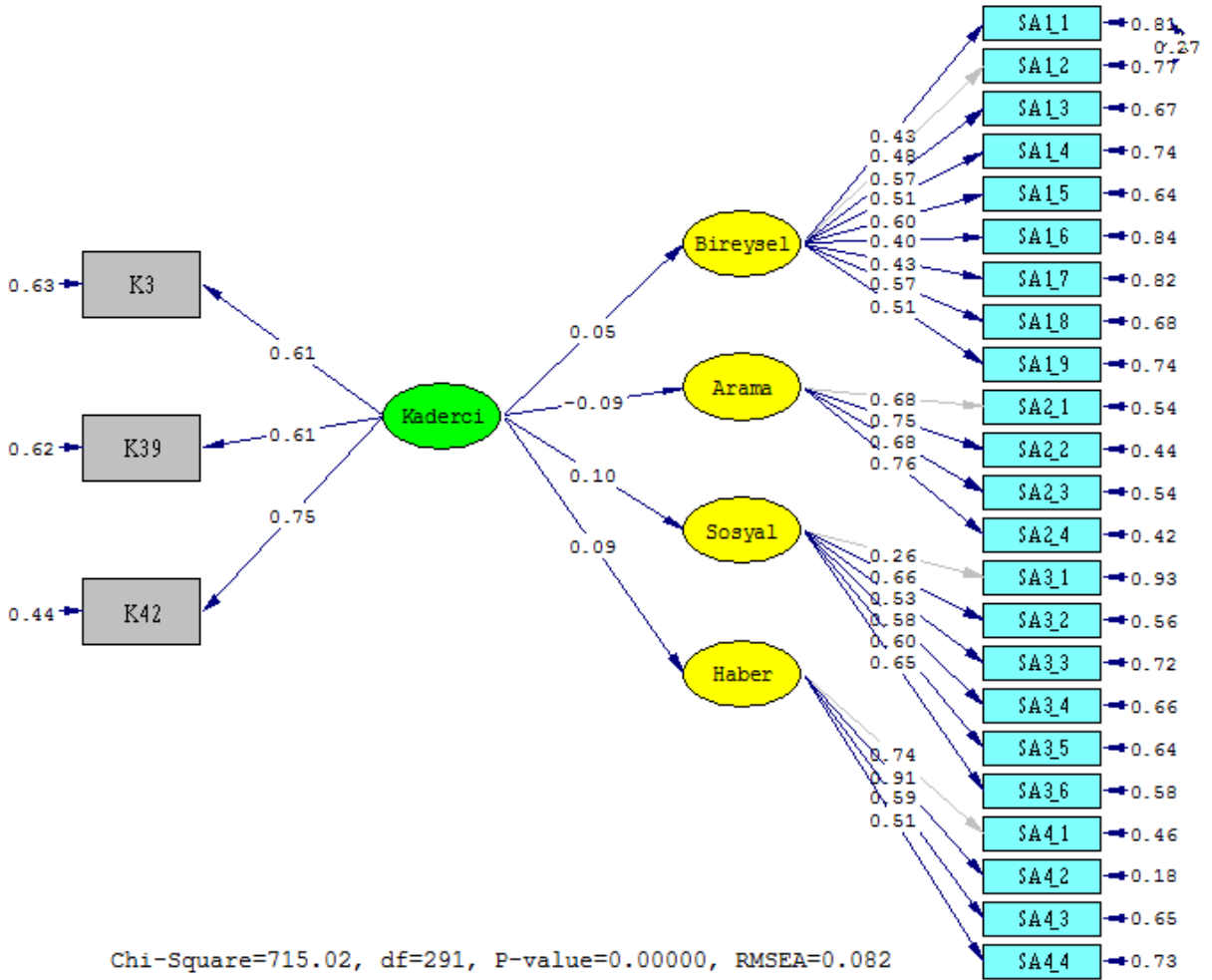
Şekil 10’da görüldüğü gibi SA etkinlikleri boyutlarının her biri (bireysel, arama, sosyal, haber) ile dışsal denetim odağının çabalamanın anlamsızlığı alt boyutu arasında bağıntı pozitif yönde farklı büyüklükte path katsayıları elde edilmiştir. Ek 13’te SA etkinlikleri ile dışsal denetim odağının çabalamanın anlamsızlığı alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerlerine detaylı olarak yer almaktadır. Bu bulguya göre elde edilen path katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P \leq 0,05$). Buna göre öğrencilerin çabalamanın anlamsızlığına inanma düzeyi arttıkça öğrenciler SA etkinliklerine yönelme düzeyleri de artmaktadır.



Şekil 10. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının çabalamanın anlamsızlığı alt boyut arasındaki bağıntının çözümlemesi

4.3.2.3 SA etkinlikleri ve kadercilik dış denetim odağı arasındaki bağıntı

Dış denetim odağının kadercilik boyutunda birey yaşantısında bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur inancına sahiptir (Dağ, 2002). Bu boyutta, “İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaşacağı birçok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder.” ve “Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır” gibi maddeler yer almaktadır. Araştırmada siberaylaklık davranışları ve kadercilik dış denetim odağı arasındaki bağıntı yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Modelin veri-model uyumu kabul edilebilir düzeydedir (RMSEA=0,082; GFI=0,90; CFI=0,90; NFI=0,90).



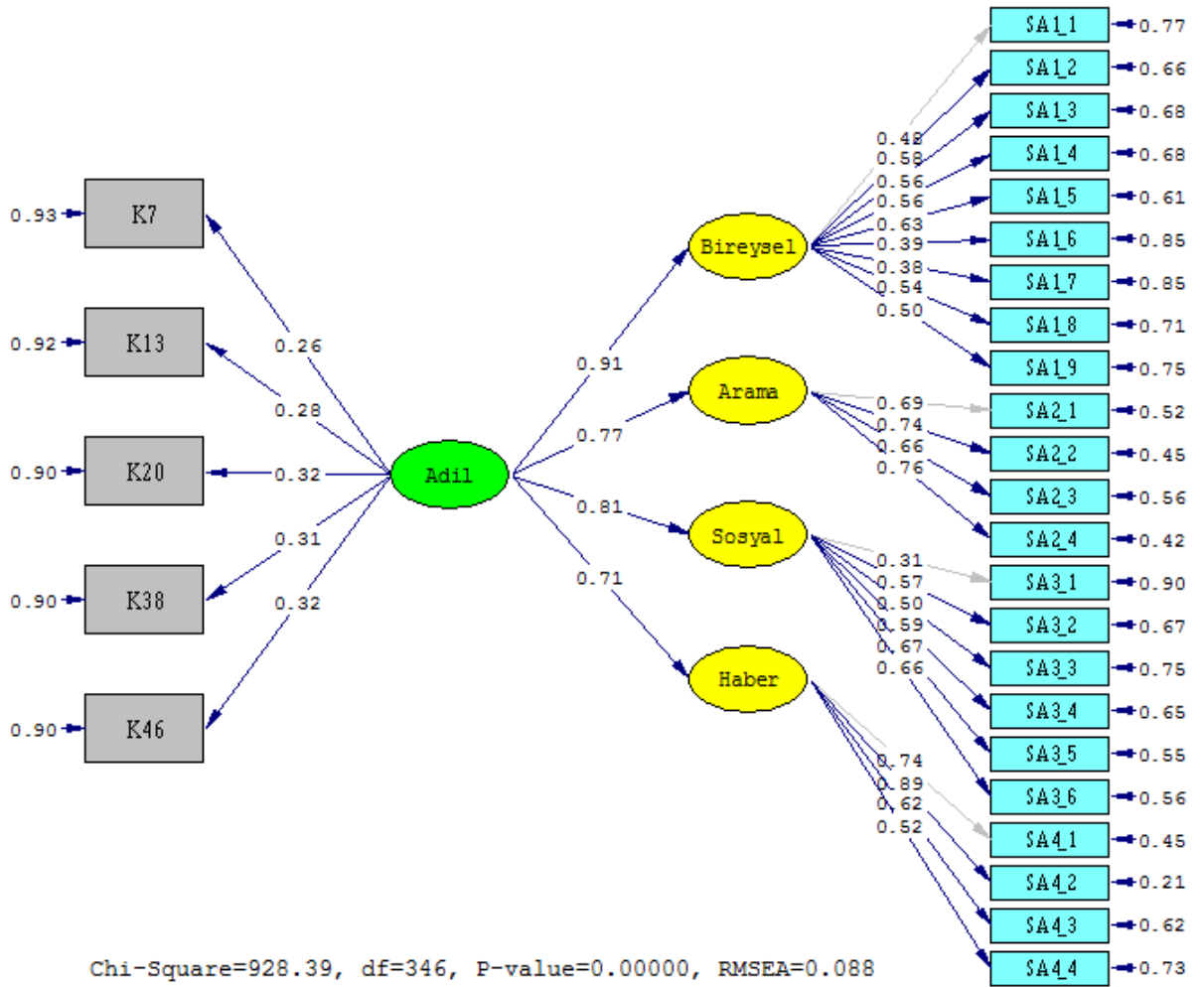
Şekil 11. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının kadercilik alt boyutu arasındaki bağıntının çözümü

Şekil 11’de görüldüğü gibi SA etkinlik boyutlarının her biri (bireysel, arama, sosyal, haber) ile dışsal denetim odağının kadercilik alt boyutu arasında farklı düzeylerde path katsayıları elde edilmiştir. Ek 14’te SA etkinlikleri ile dış denetim odağının kadercilik olma alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerlerine detaylı olarak yer almaktadır. Buna göre kadercilik denetim odağının öğrencilerin SA etkinliklerine yönelme düzeyleri üzerindeki etkisi söz konusu değildir ($P>0,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin SA etkinliklerine yönelme durumları yine öğrencilerin kadere inanma durumlarından bağımsız olarak davranmaktadır.

4.3.2.4 SA etkinlikleri ve adil olmayan dünya inancı dış denetim odağı arasındaki bağıntı

Dış denetim odağının adil olmayan dünya inancı boyutu sıradan bir bireyin dünyada gerek kişisel gerek toplumsal sonuçlar elde etmedeki çaresizliği ya da

güçsüzlüğü inancıyla ilgilidir (Dağ, 2002) . Bu boyutta “İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır”, “Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.” ve “Çoğu durumda yazı- tura atarak da isabetli kararlar verilebilir.” gibi maddeler yer almaktadır. Öğrencilerin SA etkinliklerine yönelme düzeyleri ile adil olmayan dünya inancı dışsal denetim odağı arasındaki bağıntı yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiştir. Modelin veri-model uyumu kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (RMSEA=0,088; GFI=0,92; CFI=0,90; NFI=0,90).



Şekil 12. SA etkinlik boyutları ile dış denetim odağının adil olmayan dünya inancı alt boyut arasındaki bağıntının çözümlenmesi

Şekil 12’de görüldüğü gibi SA etkinlik boyutlarının her biri (bireysel, arama, sosyal, haber) ile dış denetim odağının adil olmayan dünya inancı alt boyutu arasındaki, bağıntıda pozitif yönde ve farklı büyüklüklerde path katsayıları bulunmuştur. Bu

katsayıların istatistiksel anlamlılığına ilişkin bulgular Ek 15'da verilmiştir. Buna göre adil olmayan dünya inancı dış denetim odağı ile SA etkinlik boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($P \leq 0,05$). Bu bulguya göre adil olmayan dünya inancına sahip öğrenciler her boyutta SA etkinlikleri göstermektedirler. Buna göre öğrencilerin adil olmayan dünya inancı arttıkça SA etkinlik düzeyleri de artmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlantılı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Günümüzde bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasıyla beraber öğrencilerin öğrenmelerindeki verimliliğin daha da arttığı yapılan çalışmalarla ortaya çıkan bir gerçektir. Eğitimde kullanılan bilişim teknolojileri öğrenmelerin niteliğini artırırken bir takım istenmeyen durumları da beraberinde öğrenme ortamlarına taşımıştır. Bu istenmeyen durumların başında siberaylaklık gelmektedir. Öğrencilerin siberaylaklık etkinliklerine başvurdukları ortamlar internet bağlantısı olan bilgisayar ortamlarıdır. Üniversitelerde bu ortamlar genellikle bilgisayar laboratuvarlarıdır. Bu araştırmada öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarında başvurdukları siberaylaklık etkinlikleri konu edinilmiş, tutum ve denetim odağı gibi yapılarla olan bağlantısı incelenmiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar önce bulgular bazında Çizelge 5.1’ de özet olarak verilmiş ve her bir sonuç ardışık şekilde ele alınarak tartışılmıştır:

Çizelge 5.1 Araştırma hipotezlerinin sonuçları ve açıklaması

Araştırma Hipotezleri	Açıklama	Sonuç
H1	SA düzeyleri bakımından cinsiyet, sınıf düzeyi ve internet kullanma becerileri arasında;	Farklılık var
H2A	Bilgisayar laboratuvarına yönelik <i>bilişsel tutum</i> ile SA etkinlikleri arasında	İlişki var (Negatif yönde)
H2B	Bilgisayar laboratuvarına yönelik <i>duyuşsal tutum</i> ile SA etkinlikleri arasında	İlişki var (Pozitif yönde)
H3A	İç denetim odağı ile SA etkinlikleri arasında	İlişki var (Negatif yönde)
H3B	Dış denetim odağı ile SA etkinlikleri arasında	İlişki var (Pozitif yönde)
	Kadercilik ve şansa olan inanç dış denetim odağı ile SA etkinlikleri arasında	İlişki yok
	Çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı ile SA etkinlikleri arasında	İlişki var (Pozitif yönde)

SA etkinliklerinin her bir boyutunda erkek öğrencilerin siberaylaklığa başvurma düzeyleri kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Haber, arama ve bireysel SA etkinlik boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken sosyal SA etkinlik

boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir diğer ifade ile erkek öğrenciler öğrenme görevleri yerine haber, arama ve bireysel SA etkinliklerine kadın öğrencilerden daha fazla yönelmektedir. Diğer taraftan sosyal SA etkinliklerine yönelme durumlarında ise öğrencinin cinsiyetinin önemli bir rol oynamadığı yani kadın ve erkek öğrenciler benzer düzeyde sosyal SA etkinliklerine başvurduğu ifade edilebilir. Bu bulgular Kalaycı (2010) ve bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Garrett ve Danziger (2008) ve Blanchard ve Henle (2008) ise çalışanlar üzerindeki yaptığı araştırmasında siberaylaklığın cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

SA etkinliklerinin her bir boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre SA etkinliklerine başvurma düzeyleri daha yüksektir. Ancak SA etkinliklerini oluşturan 4 boyut arasında; arama ve haber boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken, sosyal ve bireysel SA etkinlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Daha ayrıntılı ele almak gerekirse; arama boyutunda 3. sınıf öğrencileri SA etkinliklerini en düşük düzeyde gösterirken 4. sınıf öğrencileri en yüksek düzeyde göstermektedir. Haber SA etkinlik boyutunda ise 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri benzer ve düşük düzeyde SA etkinliklerine yönelirken 4. sınıf öğrencileri en yüksek düzeyde SA etkinliklerine yönelmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve haber SA etkinliklerine başvurma durumlarında sınıf düzeyinin bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Arama ve haber boyutunda SA etkinlikleri üzerine sınıf düzeylerinin anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Örneğin arama boyutunda 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında bir SA etkinlik düzeyinde bir fark yokken 3. ve 4. sınıfta farklılaşma başlamaktadır. Buna göre öğrenciler 3. sınıfta 1. ve 2. sınıflara göre daha az arama SA etkinliklerine başvururken 4. sınıflar ise en yüksek düzeyde arama SA etkinliklerine başvurmaktadır. Bu durum öğretim programının yoğunluğu ile açıklanabilir. Çünkü öğrenciler 3. sınıfta öğretim programına göre sayıca en çok uygulama ağırlıklı ders etkinliklerini gerçekleştirmektedirler.

Haber boyutunda SA etkinlik düzeyi ile sınıf düzeyi arasında doğrusal bir bağıntı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında öğrenme görevleri yerine haber içerikli sitelere yönelme düzeyleri birbirine yakın ve istatistiksel olarak anlamlı değilken; öğrenciler 3. sınıftan itibaren haber

sitelerine yönelik SA etkinliklerine başvurduğu ve 4. sınıfta ise bu düzeyin en yükseğe ulaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun olası nedenlerinden bir tanesi öğrencilerin artık kurumsal ayrılığın yaklaşması nedeniyle okul dışı gelişmelere olan ilgisinin artması şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin SA etkinlik düzeyleri haber boyutunda internet kullanma becerisine göre anlamlı farklılık gösterirken arama, sosyal ve bireysel SA etkinlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Haber SA etkinlikleri boyutundaki SA etkinliklerine yönelme düzeyleri dikkate alındığında doğrusal bir bağıntı olduğu gözlenmektedir. Buna göre kendi internet kullanma becerilerini “uzman” olarak ifade eden öğrenciler haber SA etkinliklerine en yüksek düzeyde başvurumaktadırlar. Bunu sırası ile kendi internet kullanma becerilerini ileri, orta ve acemi olarak ifade eden öğrenciler izlemektedir. Bu durumda en düşük düzeyde haber SA etkinliğine başvuran öğrenciler acemi düzeyde internet becerisine sahip olduklarını belirten öğrencilerdir. Kalaycı'nın (2010) araştırma sonuçlarının haber SA etkinliklerinin internet kullanma becerisine göre farklılaştığı bulgusunu desteklediği gözlenirken öğrencilerin bireysel SA etkinliklerine başvurma düzeylerinin internet kullanma becerisine göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklememektedir.

Demografik özelliklere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi ve internet kullanma becerileri) SA etkinliklerine başvurma düzeylerine göre özellikle sosyal SA etkinliklerinde anlamlı bir fark çıkmamaktadır. Buna göre öğrenci kadın ya da erkek olsun, yüksek öğrenime yeni başlamış ya da son sınıfta olsun ya da internet kullanma becerisi az ya da çok olsun aynı düzeyde sosyal SA etkinliklerine başvurumaktadır. Bu durum ise Web 2.0 teknolojilerinin bir doğurgusu olan sosyal sitelere erişimin popülaritesine bağlanabilir. Kaldı ki; Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 2011 yılında yayınladığı Bilgi Toplumu İstatistikleri kapsamında Türkiye'deki kullanıcıların kullanım amacında %72,8 ile e-posta gönderme/alma iken %64,2 olarak sosyal paylaşım sitelerine girmek gelmektedir. Bunları ise çevrim içi haber, gazete ya da dergi okuma %58,8 ile üçüncü sırayı almaktadır. Bu araştırmada e-posta gönderme ve alma ile sosyal paylaşım sitelerine girme sosyal SA etkinliği olarak ele alındığından dolayı bu çalışmaya katılan öğrencilerin Türkiye genelindeki etkinliklere paralel davranış gösterdiği görülmektedir.

Tutumlar genellikle bir kavram, olay ya da ortama yönelik eğilimleri vurgulayan psikolojik bir yapı olarak adlandırılır. Tutum yapısını belirleyen bileşenler olarak da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlar sıralanabilir. Bu çalışmada öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tutumları hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta ele alınmıştır.

Buradan hareketle öğrencilerin bir öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarlarına yönelik inancı (bilişsel boyut) artıkça SA etkinliklerine başvurma düzeyleri azalmaktadır. Bir diğer ifade ile; bilgisayar laboratuvarları bir öğrenme ortamı olarak algılayan öğrenciler öğrenme görevlerini bu inançla yerine getirmektedirler ve bu nedenle kendilerine ayrılan etkinlik sürelerini öğrenme görevlerini yerine getirmede kullanmakta oldukları görülmüştür. Bu ifadenin tersi de doğrudur; bilgisayar ortamının bir öğrenme ortamı olarak algılamayan öğrenciler daha çok SA etkinliklerine başvurmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan, tutumların duyuşsal boyutları daha çok tutum kavramına yönelik hoşlanıp hoşlanmama durumlarını içermektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuca göre, öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarına yönelik duyuşsal tutumları arttıkça SA etkinlik düzeyleri de artmaktadır. Bu ise öğrencilerin bilgisayar laboratuvarlarını SA etkinliklerine başvurdukları için hoşlandıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu bulgu ile öğrencilerin internete erişim yerlerinin en çok okul olduğu (okullarda ise bilgisayar laboratuvarları) göz önüne alındığında öğrencilerin kişisel işleri için internete erişim amacıyla bilgisayar laboratuvarlarını kullandıkları ve bu nedenle de öğrenme görevleri yerine kişisel görevlerine (SA etkinlikleri) yöneldikleri; bununla birlikte bilgisayar ortamına yönelik duyuşsal düzeylerinin SA etkinliklerine başvurma olanağı buldukları için yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Denetim odağı, bireylerin ortaya koydukları ürün ya da performanslarına ilişkin algılarını içsel ya da dışsal etkinliklere bağlama durumlarına ilişkin genel olarak psikolojik bir yapı özel olarak da bir kişilik bileşeni olduğu ifade edilir. Bir başka ifadeyle; bireyin davranışlarının sonuçları hakkındaki inanışları ve olayların kaynağı ile sonuçlarını içsel ve dışsal nedenlere bağlamaları kontrol odağı olarak tanımlanmaktadır (Dağ, 2002). Bu araştırmada öğrencilerin SA etkinlik düzeyleri ile iç ve dış denetim odaklı olma durumları arasındaki bağıntı ayrı ayrı irdelenmiştir.

Kontrol odağının içte olması, bireyin başına gelenler ile ilgili kontrolün kendisinde olduğu inancı taşır ve bu bireyler yaşamlarının yönetiminde üst düzeyde sorumluluk alabileceklerine inanırlar (Dağ, 2002). İç denetim odağı yüksek olan öğrenciler aynı zamanda öğrenme sorumluluklarını alabilen öğrencilerdir. Bu araştırma gösterdi ki, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının farkındalığı (iç denetim durumu) arttıkça SA etkinlikleri yerine öğrenme etkinliklerine yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol odağının dışta olması ise kişinin yaşadığı olayların kontrolü dışında olduğuna inanması ve başına gelen her şeyi kadere, şansa, çabalamanın anlamsızlığına ve adil olmayan dünya inancına bağlamasıdır (Dağ, 2002). Dış denetim odağı, öğrenci bağlamında ise öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almasına engel teşkil eden bir yapıdır. Bu araştırma sonunda öğrencilerin dış denetim düzeyi arttıkça SA etkinliklerine başvurma düzeyi de artmaktadır. Blanchard ve Henle' nin (2008) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. İnce ve Gül (2010)'ün, Blanchard ve Henle (2008)'in önemsiz ve ciddi olarak tanımladıkları siberaylaklık etkinlik boyutları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda bireylerin iç denetim odağı arttıkça önemsiz siberaylaklık etkinliklerine yönelme düzeyleri artarken ciddi siberaylaklık etkinliklerine yönelme düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır. Ayrıca, bireylerin dış denetim odağı arttıkça önemsiz siberaylaklık etkinliklerine yönelme düzeyleri azalırken, ciddi siberaylaklık etkinliklerine yönelme düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Bu da elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Dış denetim odağının alt boyutları olarak şans, kader, çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutları ile SA etkinlik düzeyleri arasındaki bağıntı da tek tek irdelenmiş ve SA etkinlikleri üzerinde şans ve kadere inanma dış denetim yapısının etkisi olmadığı görülmüştür. Blanchard ve Henle (2008)'nin araştırmasında dış denetim odağının şansa olan inanç boyutu ile siberaylaklığın (önemsiz ve ciddi) iki boyutu arasında ilişki ortaya koyması bu bulguyu desteklememektedir. Bu farklı sonuçlar bireylerin şansa yükledikleri anlamların bireylerin dini inanç ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilir (Kişisel görüşme; Dağ, 2013).

Bununla birlikte bu çalışmada, dış denetim yapısının *çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı* alt boyutlarının SA etkinlikleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çabalamanın anlamsız olduğuna ve adil olmayan dünya inancına sahip olan öğrenciler aynı zamanda edilgen, öğrenme görevlerini yapmadıkları için başarısız olduklarına değil başarısızlıklarını farklı etkenlerle açıklamaya çalışan, düşük motivasyonlu öğrenciler olarak tanımlanabilir. Bu tür öğrenciler aynı zamanda öğrenme görevini yapmanın anlamsız olduğuna da inanmaktadırlar ve öğrenme görevleri yerine kişisel görevlerine yani SA etkinliklerine başvurumaktadırlar.

Denetim odağı ile SA etkinlikleri arasındaki genel sonuca yönelik olarak; araştırmalar, a) içten denetimli öğrencilerin bir öğrenme durumunda, dıştan denetimli öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı olduklarını (Fidan, 1991), b) kendi gelişimleri için daha etkin biçimde bilgilere ulaşmaya çalıştıklarını, yeni bilgileri önceki bilgileriyle daha çok ilişkilendirme eğiliminde olduklarını, c) daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullandıklarını, d) öğrenme görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba harcadıklarını ve güdülenmiş olduklarını, e) kendi bilgi ve becerilerinin gelişimini daha çok sınadıklarını ortaya koymaktadır (Biggs, 1988; Jonassen ve Grabowski, 1993; Main ve Rowe, 1993; Rose, Hall, Bolen ve Webster, 1996; Aktaran: Deryakulu, 2002).

Buna göre, öğrencinin öğrenme görevine yaklaşımlarının başlıca belirleyicilerden birisi olarak denetim yapısı gösterilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de; dıştan denetimli öğrencilerin öğrenme görevlerine yönelik çaba harcamak yerine (çabalamanın anlamsızlığına inan öğrenciler) SA etkinliklerini bu konuda bir araç olarak görüp SA davranışlarına yönelmektedirler.

5.2 Öneriler

Bu çalışmada öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarlarında öğrencilerin öğrenme görevleri yerine kişisel görevlere yönelme durumları ve bu duruma neden olan etkenlerden bazıları ele alınıp incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik ve daha sonraki araştırmalara yönelik önerilere bu kesimde yer verilmiştir.

Ders sorumlularına yönelik öneriler:

- Uygulamaya yönelik olarak; öğrencilerin SA etkinliklere yönelme durumları ve gerekçeleri göz önüne alındığında; öğrenme görevleri ve etkinlik süreçleri iyi tasarlanmalıdır. İyi yapılandırılmamış ya da öğrenci düzeyi uygun olmayan öğrenme görevlerinin SA etkinliklerine yönelme gerekçelerinden olması nedeniyle; daha iyi bir öğrenme süreci öğrencilerin SA etkinlikleri yerine öğrenme etkinliklerine yöneltebilir.
- Dıştan denetimli olan öğrencilerin çabalamanın anlamsızlığı düşüncesiyle, öğrenme görevlerini ertelemeye ve SA etkinliklerini de bir araç olarak görmeye başladıkları sonucundan hareketle; öğrenme görevlerinin yapısı öğrencilerin öz yeterliğini (başarabilme algısı) artırmaya yönelik özellikleri ön plana çıkartılabilir. Bu konuda öğrenme görevlerinin yönergeleri, hedef-kazanım bilgileri ve her adımı açık ve anlaşılabilir olarak ifade edilmelidir.
- Diğer taraftan, bu araştırmanın sonuçlarından biri olan tutum yapısı dikkate alındığında; öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik bilişsel tutumları geliştirilmeli ve bilgisayar laboratuvarlarının bir öğrenme ortamı olduğu farkındalığı artırılmalıdır.
- Bilgisayar laboratuvarlarında uyulması gereken kurallar açıkça belirtilmeli ve öğrencilere duyurulmalıdır (Kalaycı, 2010). Belki de bu konuda görsel afişler ve motivasyonel öğelere yer verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada, öğrencilerin siberaylaklık etkinliklerine yönelmelerinin altında yatan sebeplerden olabilecek denetim odağı ve bilgisayar laboratuvar tutum yapıları ile olan ilişki ele alınmıştır. Gelecekteki araştırmalarda öğrencilerin internet kullanım ve doyum yapısı ile siberaylaklık etkinliklerine yönelmeleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda bilgisayar laboratuvar dersleri olan farklı fakülte ve bölümlerdeki öğrencilerin de araştırmaya katılması sağlanabilir. Bu durum çalışma kapsamının artmasına ve genel profilin ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

- Bu araştırmada öğrenme görevlerinin niteliği ve zorluk algısı kısmen araştırmaya dahil edilmiş, öğrenmeler görevlerinin bireysel etkinlik mi yoksa işbirlikli öğrenme kapsamında mı olduğu ayrıntılanabilir ve her iki durum arasında SA etkinliklerine yönelme durumları irdelenebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin yöneldikleri öğrenme görevleri yerine kişisel görevleri SA etkinliği olarak ele alınmıştır. Günümüzde, özellikle iş yerindeki SA etkinlikleri iki bölüme ayrılmaktadır: a) önemsiz SA etkinlikleri ve b) ciddi SA etkinlikleri. Eğitim ortamlarında da benzer ayrıma gidilip bu etkinliklerin önemsiz ve ciddi olma durumlarına göre bir sınıflama ve etkileri incelenebilir.
- Bilgisayar laboratuvarlarında düşük motivasyonlu öğrenci davranışları (aylaklık davranışları) genellikle internette kişisel görevlere yönelme (siberaylaklık), arkadaşları ile sohbet etme, dışarı çıkma, fiziksel gezinim, telefonla görüşmeler, diğer ders görevlerine yönelme vb. şeklinde ortaya çıkmaktadır. Düşük motivasyonlu öğrencilerin siberaylaklık etkinliklerini diğer aylaklık etkinliklerine tercih etme nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aftab, P. (2003). Cyberloafing and How It Affects Productivity. *Information Week*, 963:120.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 9-17.
- Akman, İ. & Mishra, A. (2009). Gender, age and income differences in internet usage among employees in organizations. *Computer in Human Behavior*, 26, 482-490.
- Bahar, H. H., Uludağ, E. ve Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars İli Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bandura, A. (2001). A Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Blanchard, A. & Henle, C. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084.
- Candangil, S.Ö. ve Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71-87.
- Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2008). Problemlerli İnternet Kullanımı: Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinde Çok Boyutlu Bir İnceleme 2008 yılında desteklenen araştırma projeleri konuları. Proje No: 053116, 41-42 [http://bildiri.anadolu.edu.tr/dosyalar/2008_au.pdf]
- Çakmak, M. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumları ile fen bilgisine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kars, 105s.
- Çetinkaya, R. S. ve Kararımak, Ö. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 30-43
- Chen, J.V., Ross, W.H., & Yang, H.-H. (2011). Personality and motivational factors predicting internet abuse at work. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(1).
- Dağ, İ., (1991). Rotter' in iç-diş denetim odağı ölçeği (ridkoö)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dağ, İ. (1999). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27).

- Dağ, İ. (2002). Denetim odağı ölçeği (KOÖ) ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-56.
- Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20,1-14.
- Doorn,O.V. (2011). Cyberloafing: a multi-dimensional construct placed in a theoretical framework. [Çevrimiçi: http://alexandria.tue.nl/extra2/afstversl/tm/van_Doorn_2011.pdf] Erişim:11/02/2012
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı (locus of control) ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 37-47.
- Dönmez, A. (1984). Denetim odağı (locus of control). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 143-158.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1) .
- Efiliti, E. (2006). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı' nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 213-230.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Ergün, E. ve Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siberaylaklık nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 36-51.
- Galluch, P. S. & Thatcher, J. B. (2006). Slacking and the Internet in the Classroom: A Preliminary Investigation. *Proceedings. SIGHCI 2006 Proceedings. Paper 12*. [Çevrimiçi:<http://aisel.aisnet.org/sighci2006/12>] Erişim: 13/09/2012
- Gerow, J. E. , Galluch, P. S. & Thatcher, J. B. ,(2010). To slack or not to slack: internet usage in the classroom. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 11(3), 5-24.
- Garrett, R, K. & Danziger, N. J. (2008). On cyberslacking: workplace status and personal internet use at work. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 287–292
- Günüşen, N.P.ve Üstün, B. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile kontrol odağı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4 (2), 72-77.

- İnce, M. ve Gül, H. (2011). The relation of cyber slacking behaviors with various organizational outputs: example of karamanoglu mehmetbey university. *European Journal of Scientific Research*, 52 (4) , 507-527.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı İletişim. *Beykent Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 208s.*
- Joo, Y.J., Joung, S. & Sim, W. J. (2011). Structural relationships among internal locus of control, institutional support, flow, and learner persistence in cyber universities. *Computers in Human Behavior*. 27, 714-722.
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siberaylaklık davranışları ile öz---düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara.*
- Kıralp, Y. & Şahin, F.S. & Dinçyürek, S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, 98–106.
- Korkut, F. (1991). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 66, 135-195
- Köse, S., Oral, L.& TÜresin,H. (2012). İş yaşamında sosyal kolaylaştırma kavramı ve sanal kaytarma ile ilişkisi: araştırma görevlileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 287-295.
- Lim, V. G. K. (2002). The it way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675–694.
- Lavoie, J.A.A. & Pychyl, T.A. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway: A Web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion. *Social Science Computer Review*, 19(4), 431–444.
- McDonald, R. (1985). Factor analysis and related methods. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Mearns, J. (2004). The Social Learning Theory of Julian B. Rotter. [Çevrimiçi: <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>]Erişim: 11 Ocak 2013
- McBride, J., Milligan, J. & Nichols, J. (2006). Who's teaching the kids? Cyberslacking in the classroom. *Journal of College & Character*, 7(1). [Çevrimiçi: <http://collegevalues.org/pdfs/cyberslacking.pdf>] Erişim: 4.11.2012
- Miltiadou, M. & Savenya W. C.(2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Arizona State University, USA. Educational Technology Review*, 11(1).

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Öngen, D. (2003). Validity and reliability of the locus of control scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 436-447.
- Özgür, H., İnternet deneyimlerinin e-öğrenme tutumlarına etkisi, [<http://inet-tr.org.tr/inetconf15/sunum/4.pdf>] Erişim Tarihi:2.12.2012
- Personalitychapter12[Çevrimiçi:http://www.prenhall.com/divisions/hss/app/kassin_essentials/pdfs/12.pdf] Erişim Tarihi 3.12.2012
- Phillips, J. G., & Reddie, L. ,2007, Decisional style and self-reported E-mail use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2414-2428.
- Rotter, J.B. ,1990, internal vs. external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45,489-493.
- Sardoğan,M.E., Kaygusuz,C. ve Karahan,T.F. (2006). Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 184-194.
- Şimşek, N. (2004).Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime etkili bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5),15-139.
- Spector, P. E., & Fox, S. A. (2002) An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12, 269–272.
- Telli, .S ve Çakıroğlu, J.(2002). Biyoloji sınıfındaki öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi. [Çevrimiçi:http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/poster/t5.pdf] Erişim: 25.12.2012
- Thatcher, A., Wretschko, G. & Fridjhan, P. (2008). Online flow experiences, problematic internet use and internet procrastination. *Computers in Human Behavior* ,24, 2236-2254.
- TÜİK (2011). Bilgi Toplumu İstatistikleri from [http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Diger/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf] Erişim: 19.01.2013.
- Tümkiye, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi-Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M. & Odom, M. D. (2008). Profiling Cyber-Slackers in the Workplace: Demographic, Cultural, and Workplace Factors',*Journal of Internet Commerce*,6(3), 75 -89.

- Yağcı, F. (1999). Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı (öss) başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (GAZİANTEP ÖRNEĞİ). *Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Tez*
- Yamak, H.,ve ark., Fen bilgisi laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik analizleri. [Çevrimiçi:http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/sonc_x.pdf] Erişim: 2/12/2012
- Yurdugöl, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1). 15-37
- Yükseltürk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 71-83.
- Salary.com (2007) Goldbricker [Çevrimiçi: <http://www.investopedia.com/terms/g/goldbricking.asp#axzz2JvA1PY3h>] Erişim: 3/09/2012

EKLER DİZİNİ

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma sizlerin özellikle laboratuvarlarda öğrenme görevleri yerine internete dayalı sizin seçtiğiniz ders dışı görev/etkinlik kapsamındadır. Amacımız özellikle bilgisayar laboratuvarlarında internet üzerinden farklı etkinliklere yönelme nedenlerinizi belirlemeye yöneliktir. Verdiğiniz bilgiler size özeldir ve üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Buna ek olarak sizden kimlik bilgileri de istenmemektedir. Bu nedenle size yöneltilen maddelere içten cevaplar vereceğinizi umut ediyoruz. Lütfen maddeleri eksiksiz doldurunuz.

Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sevil Yaşar – Halil Yurduğül

- 1) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
- 2) Devam ettiğiniz sınıf: () 1 () 2 () 3 () 4
- 3) İnternet kullanım sıklığınız:
() Her gün () Haftada birkaç gün () Ayda birkaç gün () Hiç
- 4) Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz? : () 1-4 Yıl () 5-9 Yıl () 10-13 Yıl () 14+ Yıl
- 5) İnternet kullanma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
() Acemi () Orta () İleri () Uzman
- 6) Öğretim dönemi içerisinde internete erişim yerlerinizi belirtiniz: (*Birden fazla seçim yapabilirsiniz*)
() Ev () Yurt () Okul () İnternet Kafe
() Mobil (Cep tel, kablosuz internet vs) () Diğer
- 7) Yukarıda birden fazla seçim yaptıysanız, sizin için öncelikli erişim yerinizi belirtiniz (*tek seçim*)
() Ev () Yurt () Okul () İnternet Kafe () Mobil (Cep tel, kablosuz internet vs) () Diğer
- 8) Bu dönem PC laboratuvarlarında etkinlikler yaptığınız ve en yoğun kullandığınız dersin adını yazınız:
.....
- 9) Bu dersi bu dönem ilk defa mı alıyorsunuz? () Evet () Hayır

EK-2: DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ

Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizde, bu maddelerde yansıtılan düşüncelere ne ölçüde katıldığınızı ifade etmeniz istenmektedir.

Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilen düşüncenin sizin düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz. Bunun için de, her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğu işaretlemeniz yeterlidir. Doğru ya da yanlış cevap diye bir şey söz konusu değildir.

Yardıminız için çok teşekkür ederiz.

Sevil YAŞAR-Halil YURDUGÜL

	Hiç Uygun Değil	Pek uygun Değil	Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1) İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlığına bağlıdır.	①	②	③	④	⑤
2 İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.	①	②	③	④	⑤
3) Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.	①	②	③	④	⑤
4) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.	①	②	③	④	⑤
5) İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, savaşlar daima olacaktır.	①	②	③	④	⑤
6) Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.	①	②	③	④	⑤
7) İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.	①	②	③	④	⑤
8) İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.	①	②	③	④	⑤
9) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.	①	②	③	④	⑤
10) Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması	①	②	③	④	⑤

sadece bir şans meselesidir.					
11) Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir.	①	②	③	④	⑤
12) İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler.	①	②	③	④	⑤
13) Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.	①	②	③	④	⑤
14) İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi; kötü başladıysa da kötü gider.	①	②	③	④	⑤
15) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	①	②	③	④	⑤
16) Aslında şans diye bir şey yoktur.	①	②	③	④	⑤
17 Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır.	①	②	③	④	⑤
18) Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur.	①	②	③	④	⑤
19) İnsan, yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir.	①	②	③	④	⑤
20) Çoğu durumda yazı- tura atarak da isabetli kararlar verilebilir.	①	②	③	④	⑤
21) İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima daha iyidir.	①	②	③	④	⑤
22) İnsan fazla bir çaba harcamasa da, karşılaştığı sorunlar kendiliğinden çözülür.	①	②	③	④	⑤
23) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.	①	②	③	④	⑤
24) Birçok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir.	①	②	③	④	⑤
25) İnsan ne yaparsa yapsın olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.	①	②	③	④	⑤
26) İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur.	①	②	③	④	⑤
27) İnsan kendisini ilgilendiren birçok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.	①	②	③	④	⑤
28) Bir insanın başına gelenler, temelde kendi yaptıklarının sonucudur.	①	②	③	④	⑤
29) Halk, yeterli çabayı gösterse siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabilir.	①	②	③	④	⑤
30) Şans ya da talih hayatta önemli bir rol oynamaz.	①	②	③	④	⑤

31) Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.	①	②	③	④	⑤
32) İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir.	①	②	③	④	⑤
33) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.	①	②	③	④	⑤
34) İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil, çaba göstermeye bağlıdır.	①	②	③	④	⑤
35) İnsanın hastalanacağı varsa hastalanır, bunu önlemek mümkün değildir.	①	②	③	④	⑤
36) İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.	①	②	③	④	⑤
37) Kazalar doğrudan doğruya hataların sonucudur.	①	②	③	④	⑤
38) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.	①	②	③	④	⑤
39) İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaşacağı birçok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder.	①	②	③	④	⑤
40) Bir insan istediği kadar akıllı olursa olsun, bir işe başladığında şansını yaver gitmezse başarılı olamaz.	①	②	③	④	⑤
41) İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.	①	②	③	④	⑤
42) Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır.	①	②	③	④	⑤
43) Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.	①	②	③	④	⑤
44) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	①	②	③	④	⑤
45) İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrolü altında tutabilir.	①	②	③	④	⑤
46) İnsanın yaşamının alacağı yönü, çevresindeki güç sahibi kişiler belirler.	①	②	③	④	⑤
47) Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.	①	②	③	④	⑤

EK-3: BİLGİSAYAR LABORATUVAR TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek ile Hacettepe Üniversitesi'nde yürüttüğümüz bir yüksek lisans tezine veri toplanması amaçlanmaktadır. Anketin amacı öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına karşı tutumlarına yönelik görüşlerini toplamaktır. Bunun için de her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğa işaretlemeniz yeterli olacaktır. Doğru ya da yanlış cevap diye bir şey söz konusu değildir.

Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar bu çalışmanın başarılı sonuçlara ulaşması açısından önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Yardıminız ve katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Sevil YAŞAR- Doç. Dr. Halil YURDUGÜL

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bilgisayar laboratuvarları <u>öğrendiklerimi uygulayabileceğim</u> ortamlar sunar.	①	②	③	④	⑤
2. Bilgisayar laboratuvarları yeni <u>bilgi ve beceri kazandırdığım</u> ortamlardır.	①	②	③	④	⑤
3. Bilgisayar laboratuvarları ders konularını <u>daha iyi öğrendiğim</u> ortamlardır.	①	②	③	④	⑤
4. Bilgisayar laboratuvarları bana <u>akademik</u> anlamda <u>katkı sağlamaz.</u>	①	②	③	④	⑤
5. Bilgisayar laboratuvarlarında <u>diğer öğrencilerden de öğrendiğim</u> şeyler vardır.	①	②	③	④	⑤
6. Bilgisayar laboratuvarları <u>mesleki gelişimime katkı sağlamaz.</u>	①	②	③	④	⑤
7. Bilgisayar laboratuvarlarındaki öğrenmeler <u>değerli değildir.</u>	①	②	③	④	⑤
8. Bilgisayar laboratuvarları <u>öğrenme paylaşımlarının</u> yoğun olduğu ortamlardır.	①	②	③	④	⑤

9. Bilgisayar laboratuvarları <u>verimli</u> öğrenme ortamlarıdır.	①	②	③	④	⑤
10. Bilgisayar laboratuvarları <u>eğlenceli</u> ortamlardır.	①	②	③	④	⑤
11. Bilgisayar laboratuvarlarındaki dersler <u>zevкли</u> geçer.	①	②	③	④	⑤
12. Bilgisayar laboratuvarları <u>bıkkınlık</u> veren ortamlardır.	①	②	③	④	⑤
13. Bilgisayar laboratuvarlarında <u>zamanın nasıl geçtiğini</u> anlamam.	①	②	③	④	⑤
14. Bilgisayar laboratuvarları <u>sevdiğim</u> ortamlardır.	①	②	③	④	⑤
15. Bilgisayar laboratuvarları <u>rahat</u> ortamlardır.	①	②	③	④	⑤

EK-4: SİBER AYLAKLIK ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Laboratuvarlarda öğrenme görevlerini yapmak yerine ders dışı etkinlik olarak internete girdiniz. Aşağıdaki <i>etkinliklerden hangisini</i> ve <i>ne sıklıkta</i> yaparsınız?	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Genellikle	Her zaman
1) Çevrimiçi alışveriş sitelerine girerim.	①	②	③	④	⑤
2) Tatil/Seyahat sitelerine girerim.	①	②	③	④	⑤
3) Dersle alakası olmayan ilginç (resim, video, özlü sözler vb.) siteleri arama motorlarında ararım.	①	②	③	④	⑤
4) Dersle alakalı olmayan kavramlar hakkında bilgi toplamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
5) Kişilerin biyografik bilgilerini arama motorlarında ararım.	①	②	③	④	⑤
6) Arama motorlarında ilginç konuların peşine düşerim.	①	②	③	④	⑤
7) Bankacılık ya da finansla ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
8) Açık artırma sitelerini ziyaret ederim. (ör: gittigidiyor.com)	①	②	③	④	⑤
9) Seyahat/ tatil için yer ayırtırım.	①	②	③	④	⑤
10) İş bulma ya da kariyer sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
11) Online oyun oynarım.	①	②	③	④	⑤
12) Kişisel web sayfamı geliştiririm.	①	②	③	④	⑤
13) E- postalarımı kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
14) Tartışma gruplarımı ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
15) Sanal toplulukları ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
16) Dosya indiririm. (müzik, yazılım, video gibi...)	①	②	③	④	⑤
17) Blog sayfalarını okurum.	①	②	③	④	⑤
18) Haber gruplarını ve duyuru panolarını ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
19) Anlık mesajlar alırım ve gönderirim.	①	②	③	④	⑤
20) Haber sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
21) Spor içerikli web sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤

22) Hava durumunu kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
23) Sosyal ağları ziyaret ederim (Facebook, twitter, Haber grupları, chat odaları, çevrimiçi oyunlar vb.)	①	②	③	④	⑤

Bireysel Boyuttaki Maddeler:1, 2, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17

Arama Boyutundaki Maddeler: 3, 4, 5, 6

Sosyal Boyuttaki Maddeler: 11, 13, 14, 15, 19, 23

Haber Boyutundaki Maddeler: 18, 20, 21, 22

EK 5: Siberaylaklık etkinlikleri ve cinsiyete göre istatistiksel bulgular

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Arama	Kadin	100	9,5900	3,38772
	Erkek	112	10,9107	3,52482
	Total	212	10,2877	3,51533
Haber	Kadin	102	9,9412	3,44353
	Erkek	113	12,2566	3,87938
	Total	215	11,1581	3,84916
Sosyal	Kadin	101	17,4257	4,52183
	Erkek	111	18,1081	4,35337
	Total	212	17,7830	4,43704
Bireysel	Kadin	102	16,4706	5,18128
	Erkek	112	17,9375	5,50885
	Total	214	17,2383	5,39294

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Arama	,025	1	210	,874
Haber	1,443	1	213	,231
Sosyal	1,485	1	210	,224
Bireysel	,269	1	212	,605

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Arama	Between Groups	92,151	1	92,151	7,694	,006
	Within Groups	2515,297	210	11,978		
	Total	2607,448	211			
Haber	Between Groups	287,419	1	287,419	21,233	,000
	Within Groups	2883,205	213	13,536		
	Total	3170,623	214			
Sosyal	Between Groups	24,623	1	24,623	1,252	,264
	Within Groups	4129,396	210	19,664		
	Total	4154,019	211			
Bireysel	Between Groups	114,872	1	114,872	4,005	,047
	Within Groups	6079,974	212	28,679		
	Total	6194,846	213			

EK 6: Siberaylaklık etkinlikleri ve sınıf düzeyine göre istatistiksel bulgular

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Bireysel	1	59	17,5254	4,41922
	2	48	17,3333	7,29422
	3	56	15,9107	4,10887
	4	51	18,2745	5,42984
	Total	214	17,2383	5,39294
Sosyal	1	57	16,7895	4,03882
	2	47	18,2766	4,61897
	3	57	17,7719	4,39975
	4	51	18,4510	4,65753
	Total	212	17,7830	4,43704
Haber	1	59	10,4237	4,05651
	2	48	10,3750	4,15459
	3	57	11,6316	3,42591
	4	51	12,2157	3,51177
	Total	215	11,1581	3,84916
Arama	1	58	10,5517	3,38818
	2	47	10,1702	4,09304
	3	57	9,1930	2,95465
	4	50	11,3400	3,39634
	Total	212	10,2877	3,51533

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Bireysel	7,116	3	210	,068
Sosyal	,103	3	208	,958
Haber	1,969	3	211	,120
Arama	2,079	3	208	,104

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bireysel	Between Groups	158,757	3	52,919	1,841	,141
	Within Groups	6036,089	210	28,743		
	Total	6194,846	213			
Sosyal	Between Groups	90,478	3	30,159	1,544	,204
	Within Groups	4063,540	208	19,536		
	Total	4154,019	211			
Haber	Between Groups	131,076	3	43,692	3,033	,030
	Within Groups	3039,547	211	14,405		
	Total	3170,623	214			
Arama	Between Groups	128,368	3	42,789	3,590	,015
	Within Groups	2479,080	208	11,919		
	Total	2607,448	211			

Bireysel

Duncan^{a,,b}

Sınıf	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	56	15,9107	
2	48	17,3333	17,3333
1	59	17,5254	17,5254
4	51		18,2745
Sig.		,145	,398

Sosyal

Duncan^{a,,b}

Sınıf	N	Subset for alpha = 0.05
		1
1	57	16,7895
3	57	17,7719
2	47	18,2766
4	51	18,4510
Sig.		,079

Haber

Duncan^{a,,b}

Sınıf	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
2	48	10,3750	
1	59	10,4237	
3	57	11,6316	11,6316
4	51		12,2157
Sig.		,108	,427

Arama

Duncan^{a,,b}

Sınıf	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	57	9,1930	
2	47	10,1702	10,1702
1	58	10,5517	10,5517
4	50		11,3400
Sig.		,057	,102

EK 7: Siberaylaklık etkinlikleri ve internet kullanım becerisine göre istatistiksel bulgular

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Bireysel	1	4	19,0000	,81650
	2	83	16,6867	4,70839
	3	109	17,3578	5,76792
	4	18	18,6667	6,44433
	Total	214	17,2383	5,39294
Sosyal	1	4	20,7500	3,77492
	2	83	17,1084	4,54788
	3	107	18,0935	4,28585
	4	18	18,3889	4,71716
	Total	212	17,7830	4,43704
Haber	1	4	8,7500	1,50000
	2	83	10,1928	3,61048
	3	109	11,7431	3,81373
	4	19	12,5263	4,41422
	Total	215	11,1581	3,84916
Arama	1	4	9,7500	1,25831
	2	83	9,8795	3,31809
	3	107	10,3364	3,65736
	4	18	12,0000	3,54799
	Total	212	10,2877	3,51533

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Bireysel	2,565	3	210	,056
Sosyal	,451	3	208	,717
Haber	1,349	3	211	,259
Arama	1,619	3	208	,186

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bireysel	Between Groups	75,945	3	25,315	,869	,458
	Within Groups	6118,901	210	29,138		
	Total	6194,846	213			
Sosyal	Between Groups	89,902	3	29,967	1,534	,207
	Within Groups	4064,117	208	19,539		
	Total	4154,019	211			
Haber	Between Groups	173,413	3	57,804	4,069	,008
	Within Groups	2997,210	211	14,205		
	Total	3170,623	214			
Arama	Between Groups	68,015	3	22,672	1,857	,138
	Within Groups	2539,433	208	12,209		
	Total	2607,448	211			

Bireysel

Duncan^{a,b}

Beceri	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
2	83	16,6867	
3	109	17,3578	
4	18	18,6667	
1	4	19,0000	
Sig.			,341

Sosyal

Duncan^{a,b}

Beceri	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
2	83	17,1084	
3	107	18,0935	
4	18	18,3889	
1	4	20,7500	
Sig.			,063

Haber

Duncan^{a,b}

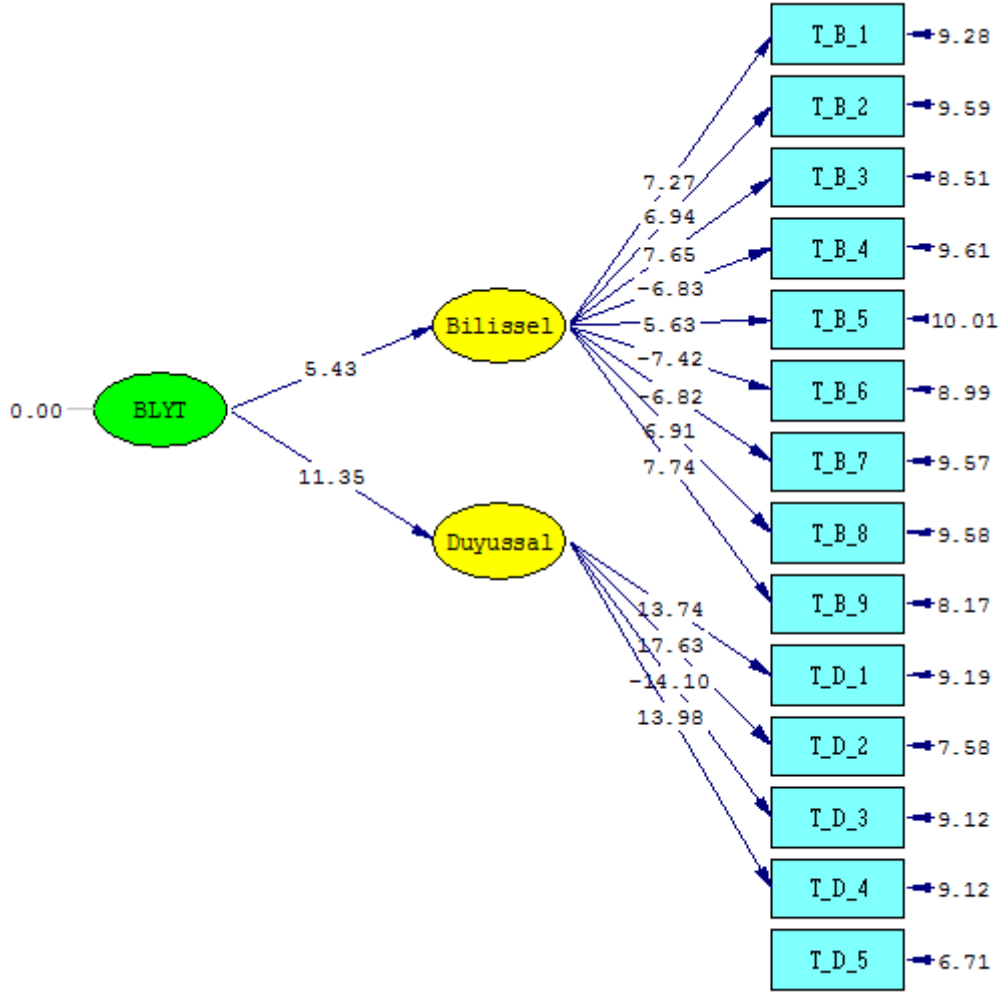
Beceri	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	4	8,7500	
2	83	10,1928	10,1928
3	109	11,7431	11,7431
4	19	,063	12,5263
Sig.			,149

Arama

Duncan^{a,b}

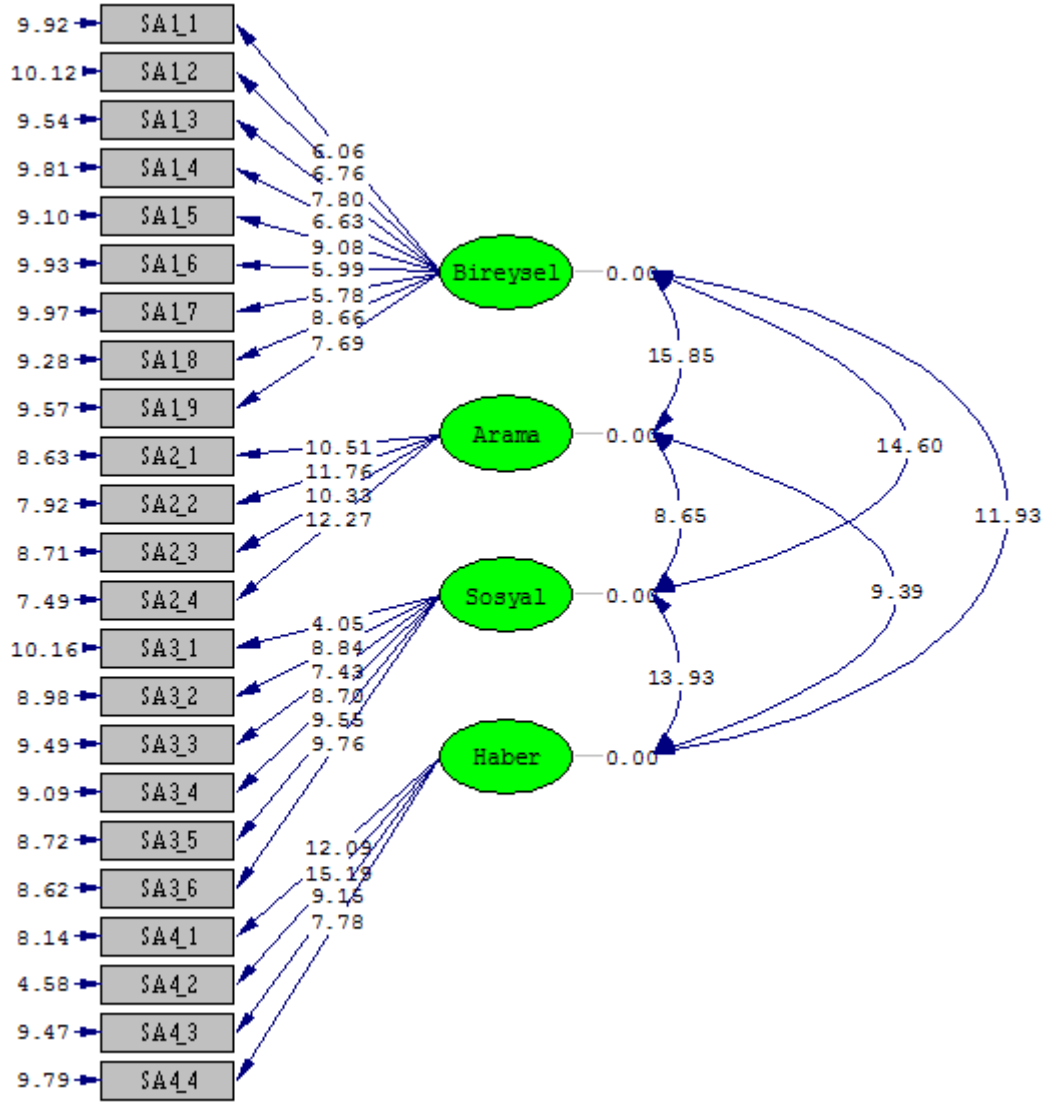
Beceri	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
1	4	9,7500	
2	83	9,8795	
3	107	10,3364	
4	18	12,0000	
Sig.			,150

EK 8: Bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin faktör yapılarına ilişkin t istatistik değerleri



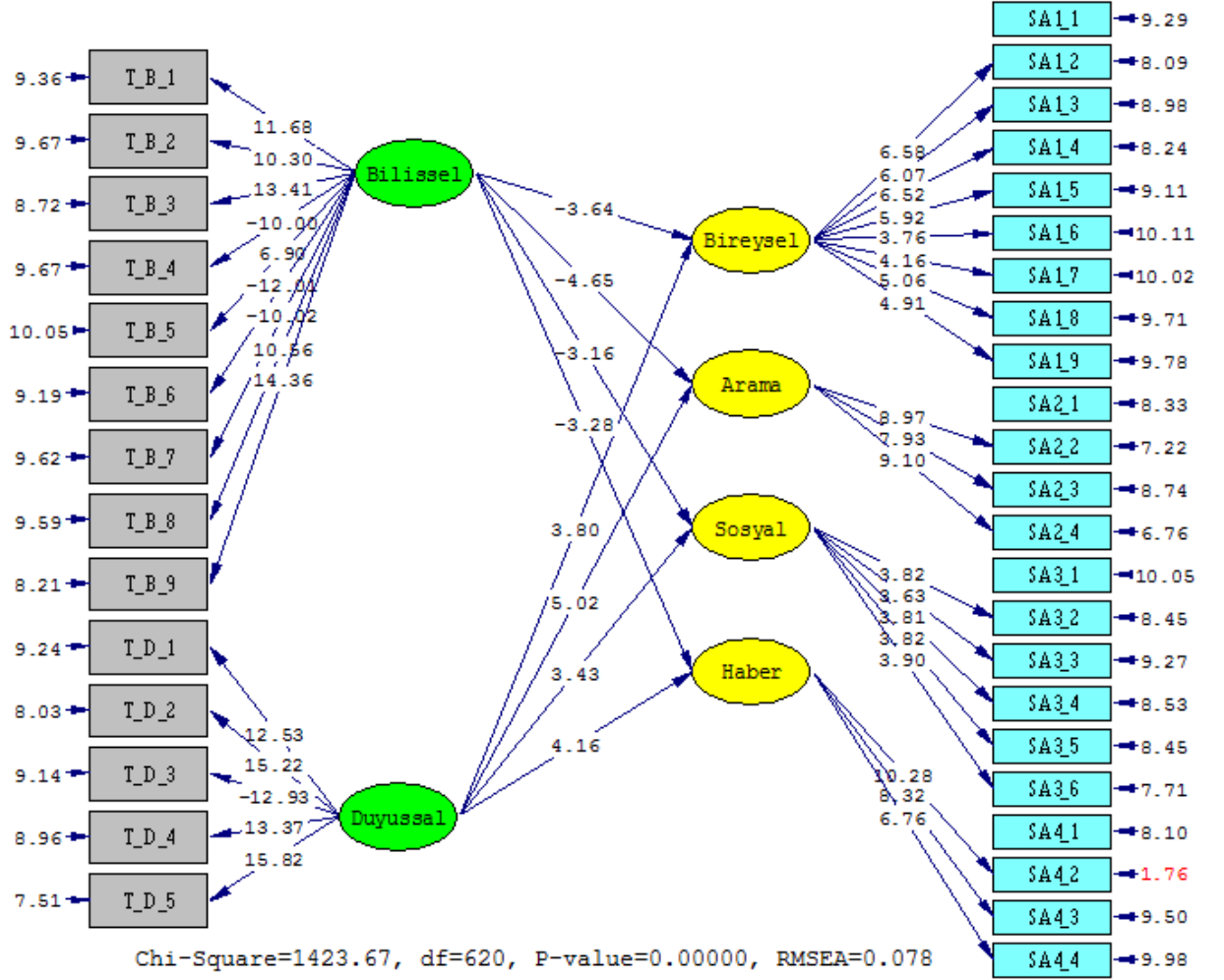
Chi-Square=187.01, df=75, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

EK 9: Siberaylaklık etkinlikleri ölçeğinin faktör yapılarına ilişkin t istatistik değerleri

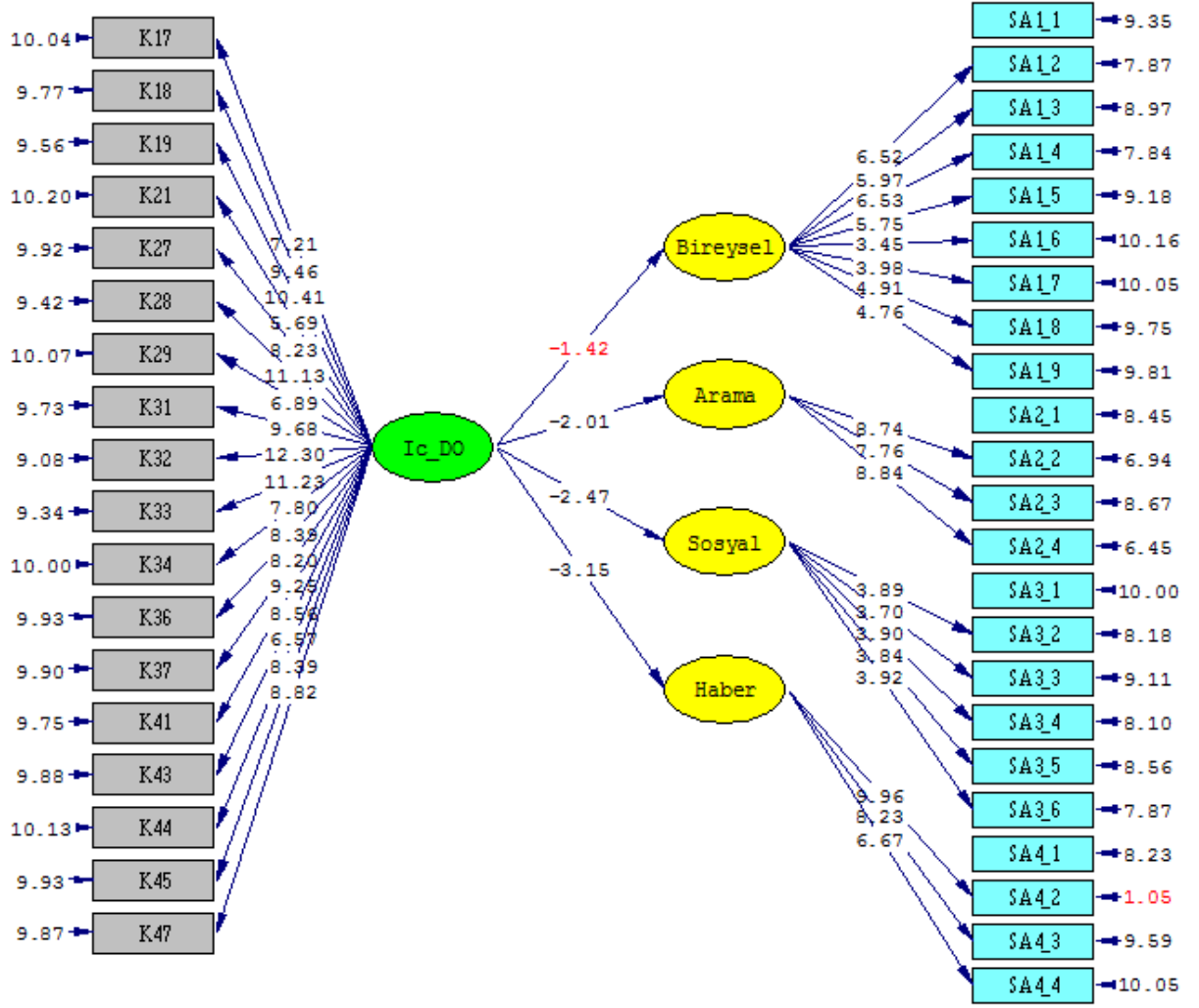


Chi-Square=532.23, df=222, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

EK 10: Siberaylaklık etkinlikleri ile bilgisayar laboratuvarına yönelik tutum yapıları arasındaki bağıntıya ilişkin t istatistik değerleri

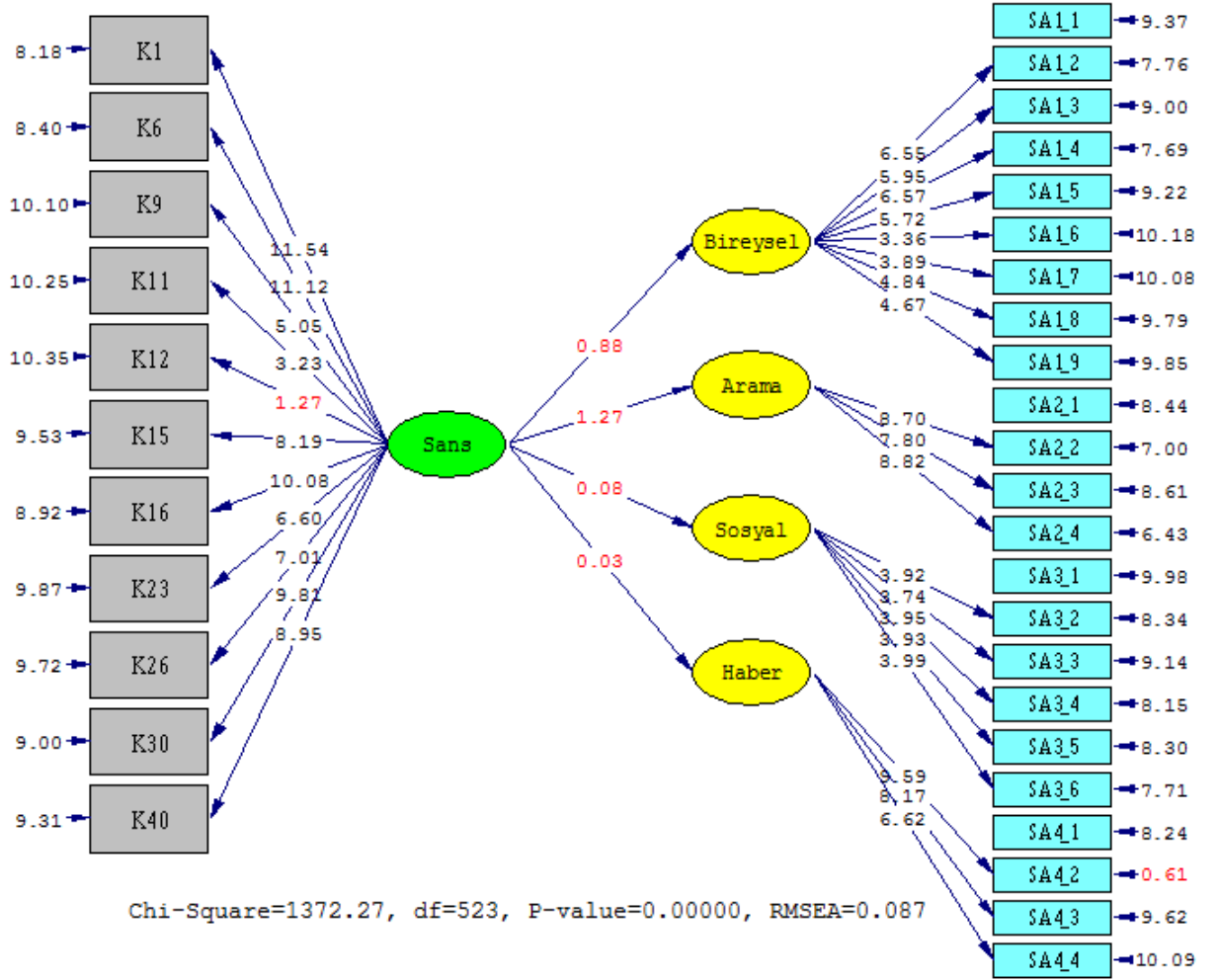


EK 11: Siberaylaklık etkinlikleri ile iç denetim odağı arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerleri

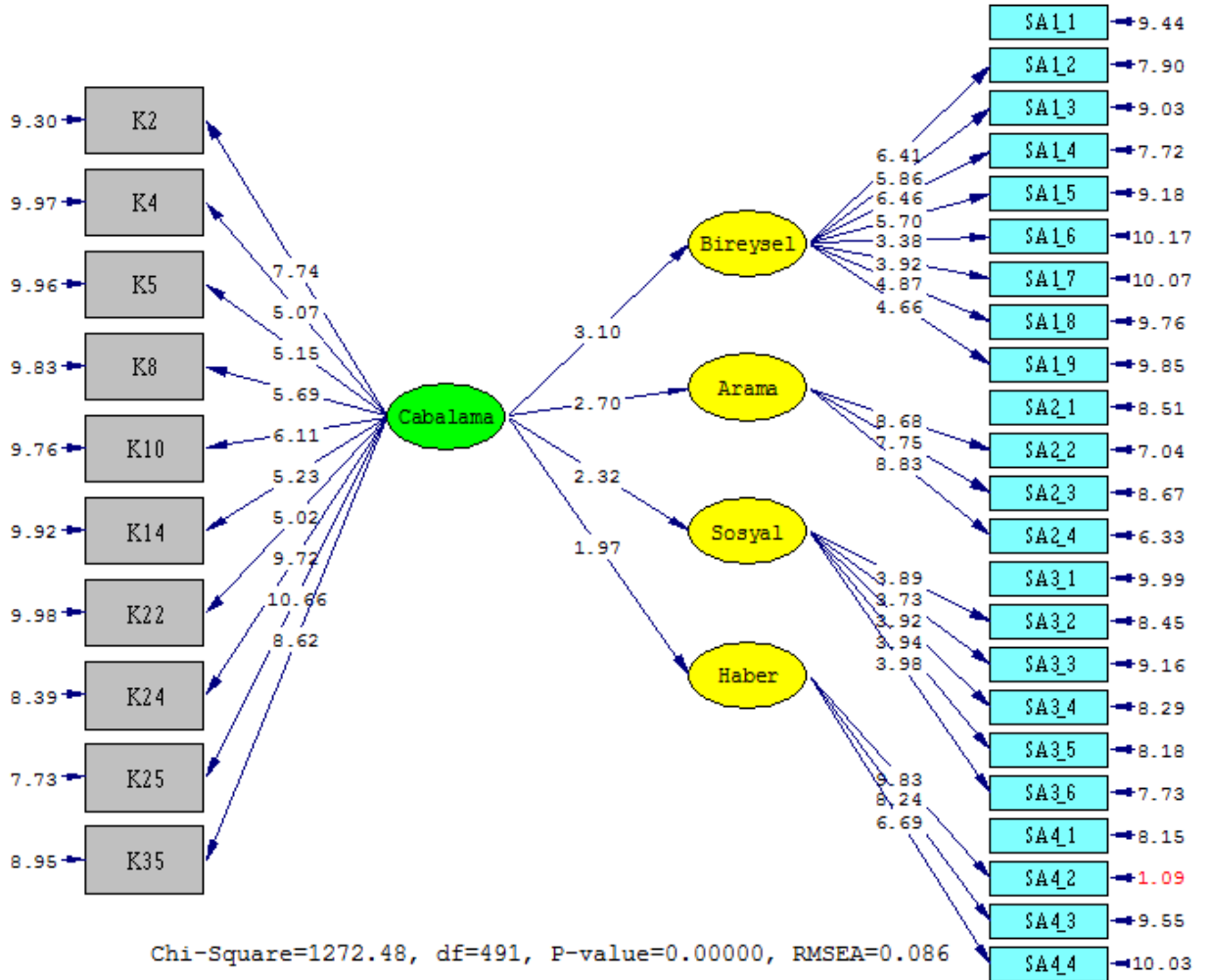


Chi-Square=1610.06, df=775, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

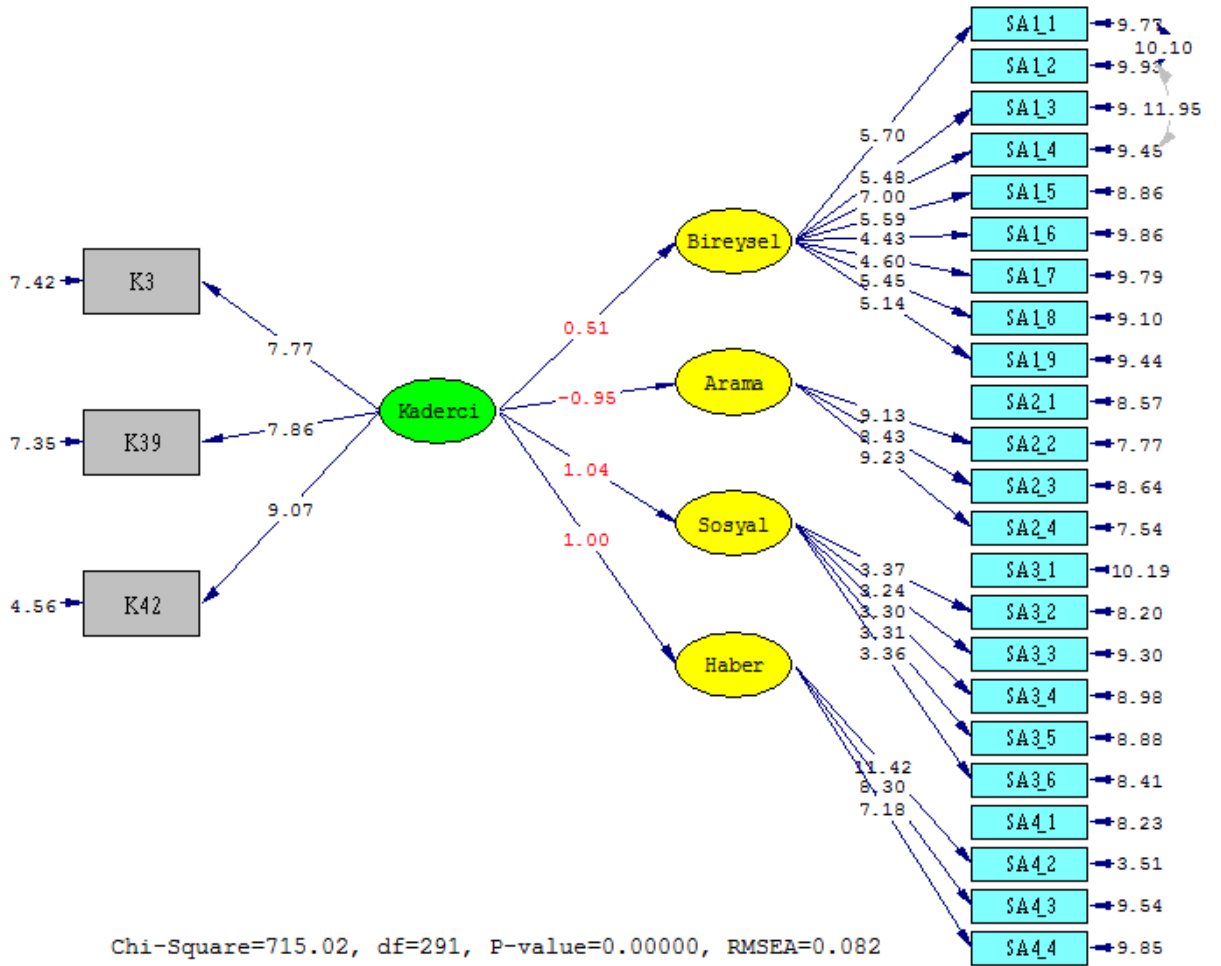
EK 12: Siberaylaklık etkinlikleri ile dış denetim odağının şansa inanma alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerleri



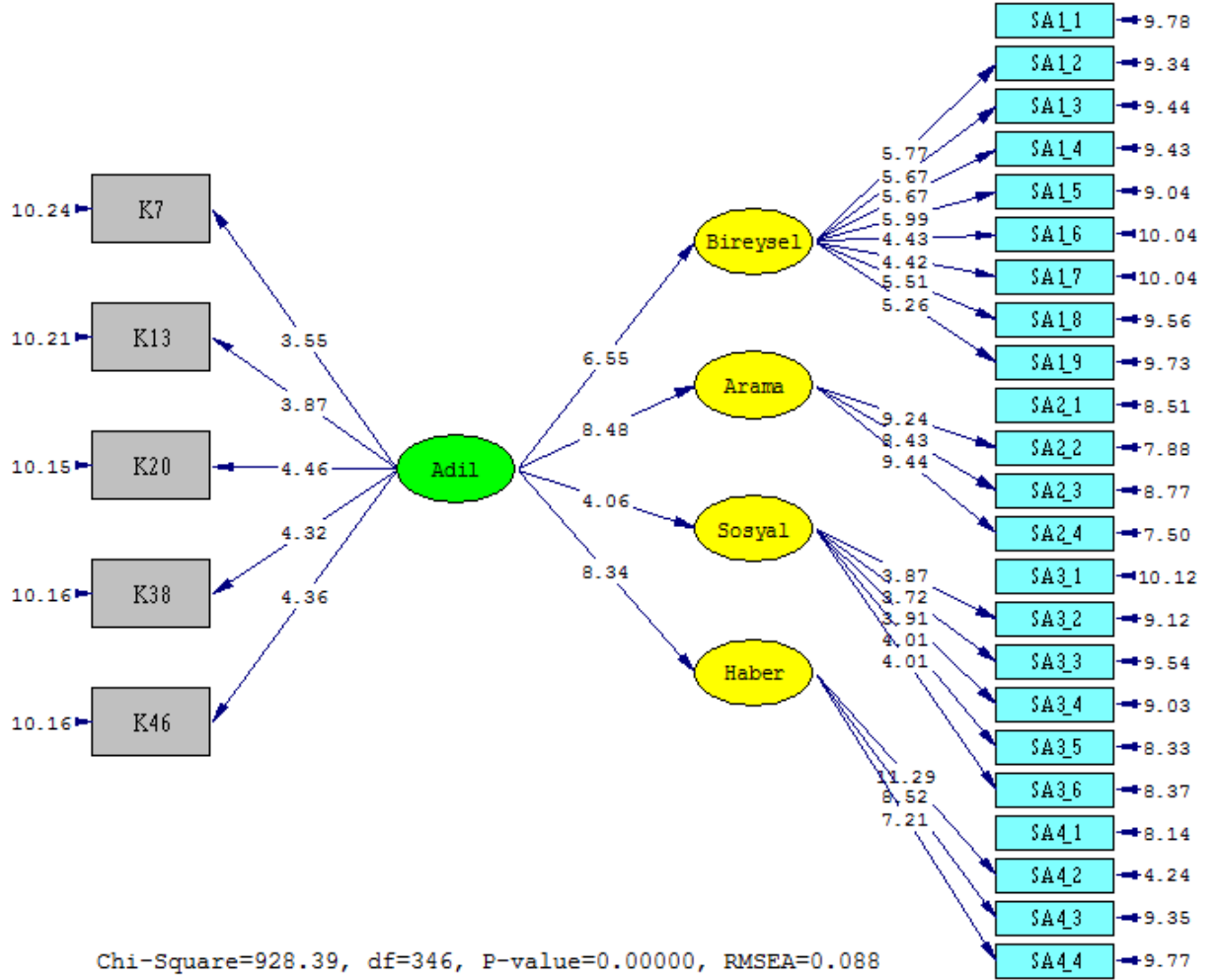
EK 13: Siberaylaklık etkinlikleri ile dış denetim odağının çabalamanın anlamsızlığı alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerleri



EK 14: Siberaylaklık etkinlikleri ile dış denetim odağının kaderci olma alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerleri



EK 15: Siberaylaklık etkinlikleri ile dış denetim odağının adil olmayan dünya inancı alt boyutu arasındaki bağıntıya ilişkin yapısal eşitlik modelinin t değerleri



EK 16: Siberaylaklık etkinliklerinin betimsel analizi

	Maddeler	N	Ortalama	Std. Sapma
Bireysel SA	Çevrimiçi alışveriş sitelerine girerim	215	2,07	1,148
	Tatil/Seyahat sitelerine girerim.	215	1,42	,793
	Bankacılık ya da finansla ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	215	1,42	,838
	Seyahat/ tatil için yer ayırtırım.	215	1,28	,660
	İş bulma ya da kariyer sitelerini ziyaret ederim.	214	2,00	1,094
	Açık artırma sitelerini ziyaret ederim. (ör: gittigidiyor.com)	215	1,84	1,091
	Kişisel web sayfamı geliştiririm.	215	2,04	1,149
	Dosya indiririm. (müzik, yazılım, video gibi...)	215	2,87	1,386
	Blog sayfalarını okurum.	215	2,29	1,068
Arama SA	Dersle alakası olmayan ilginç (resim, video, özlü sözler vb.) sitelere girerim/ ararım.	214	2,80	1,080
	Dersle alakalı olmayan kavramlar hakkında bilgi toplamaya çalışırım.	215	2,69	1,019
	Kişilerin biyografik bilgilerini arama motorlarında ararım.	214	2,20	1,125
	Arama motorlarında ilginç konuların peşine düşerim.	214	2,61	1,176
Sosyal SA	Online oyun oynarım.	215	1,64	1,026
	E- postalarımı kontrol ederim.	213	4,20	,905
	Tartışma gruplarımı ziyaret ederim.	214	2,84	1,250
	Anlık mesajlar alırım ve gönderirim.	215	2,73	1,186
	Sanal toplulukları ziyaret ederim.	215	2,67	1,194
	Sosyal ağları ziyaret ederim (Facebook, twitter, Haber grupları, chat odaları, çevrimiçi oyunlar vb.)	215	3,74	1,229
Haber SA	Haber gruplarını ve duyuru panolarını ziyaret ederim.	215	3,11	1,189
	Haber sitelerini ziyaret ederim.	215	3,47	1,256
	Spor içerikli web sitelerini ziyaret ederim.	215	2,28	1,403
	Hava durumunu kontrol ederim.	215	2,31	1,151

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Sevil YAŞAR

Doğum Yeri: İskenderun

Doğum Yılı: 1987

Medeni Hali: Bekâr

Eğitim ve Akademik Durumu:

Lisans (2005-2009):Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Lise (2001-2005): Balıkesir Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise)

Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi:

2010 (Eylül- Aralık) Erdemkent İlköğretim Okulu, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Van-Edremit

2010 (Aralık)-...: Yenice Ali Şefika Göztepe Ortaokulu- Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Bursa- İnegöl

