

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİBER AYLAKLIK  
DAVRANIŞLARI İLE ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN  
CYBERLOAFING AND SELF-REGULATED LEARNING  
STRATEGIES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS**

**ESİN KALAYCI**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

olarak hazırlanmıştır.

2010

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

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

Başkan :  
(Doç. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL)

Üye (Danışman) :  
(Doç. Dr. Arif ALTUN)

Üye :  
(Doç. Dr. Sadi SEFEROĞLU)

Üye :  
(Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK)

Üye :  
(Doç. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN)

ONAY

Bu tez ...../...../..... tarihinde Enstitü Yönetim Kurulunca kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Erdem YAZGAN  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİBER AYLAKLIK DAVRANIŞLARI İLE ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ESİN KALAYCI

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin siber aylaklık yapma durumlarının genel profilini ortaya koymak ve siber aylaklık ile Programlama dersi öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada “Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlanması amacıyla farklı üniversitelerden 205 lisans öğrenci grubu üzerinde ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada farklı üniversitelerden 104 lisans öğrencisinden toplanan verilerle araştırma sorularının analizleri yapılmıştır. Veri analizi aşamasında doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi, betimsel istatistikler, bağımsız t-testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Tüm hipotezler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Algılanan siber aylaklık ölçeği Bireysel işler, Sosyalleşme ve Haber Takibi Siber aylaklığı olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Bireysel işler ve haber takip siber aylaklık davranışları arasında hem cinsiyete hem de internet kullanma beceri seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunmuşken, sosyalleşme siber aylaklık davranışlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilme durumuna göre siber aylaklık davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Programlama dersi başarı notu ile bireysel işler siber aylaklığı arasında anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki görülürken, haber takip ve sosyalleşme siber aylaklık arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Siber aylaklık ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece sosyalleşme siber aylaklığı ile çaba arasında anlamlı bir ilişki görülürken, diğer faktörler arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Siber aylaklık, Öz-düzenleme Stratejileri

**Danışman:** Doç. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

# THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN CYBERLOAFING AND SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS

ESİN KALAYCI

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine undergraduate students' cyberloafing activities and to investigate the relationship between cyberloafing and their self-regulated strategies. Research methodology was designed as correlational.

This study was carried out in two phases. In the first phase, Perceived Cyberloafing Scale was translated to Turkish and validated for use. In order to develop a valid and reliable instrument, data were collected from 205 undergraduate students in different universities and analyzed through exploratory and confirmatory factor analyses. In the second phase, research questions were addressed with the data with the participation of 104 undergraduate students in different universities. In data analysis, descriptive statistics, independent sample t-test, One Way ANOVA, and Pearson correlation analysis were applied. All hypotheses were tested at 0.05 significance level.

Perceived cyberloafing scale has three factors: personal-related works, socialization, and news-reading cyber-loafing. While statistically significant differences were found between gender and the internet use in Personal-related Works and News-reading factors, no differences were found in Socialization factor. Furthermore, no differences were found between all three factors when participants' opinion of "whether it is acceptable to be occupied with things that are not class related " into account While a positive and significant but weak correlation were found between participants' Programming class grade and degree of doing Personal -related Work cyberloafing activities, no correlation was found between the news reading and socialization cyber-loafing activities. While a correlation was found between socialization cyberloafing and effort, no correlation was found between cyberloafing and other factors of self-regulation strategies.

**Keywords:** Cyberloafing, Cyberslacking, Self-regulation strategies.

**Advisor:** Doç. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University, Computer Education and Instructional Technology Section

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın fikir aşamasından gerçeğe dönüşene dek her basamağında yardımlarını esirgemeyen bilgileri ve yardımlarıyla bana yol gösteren, sıkıntıya düştüğüm her an varlığını yanımda hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Arif ALTUN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın incelenmesine getirdikleri değerli katkıları ve önerilerinden dolayı hocalarım Doç. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL'e, Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU'na, Doç. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN'e ve Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Halil YURDUGÜL'e, Dr. Emine CABI'ya, Tülin Haşlaman'a; veri toplama sürecinde yardımcı olan Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU'na, Dr. Özlem ÇAKIR'a, Dr. Mehmet KURT'a, Arş. Gör. Gökhan AKÇAPINAR, Arş. Gör. Fatih ÖZDİNÇ'e, Arş. Gör. Çiğdem UZ'a, Arş. Gör. Özden ŞAHİN MISIRLI'ya ve katılım sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana maddi destek sunan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bana destek olup, her daim bana sevgilerini veren, hep yanımda olan çok sevdiğim canım annem, babam ve abime teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER DİZİNİ

## Sayfa

ÖZ .....	i
ABSTRACT .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Önemi .....	3
1.2 Araştırma Problemi.....	4
1.2.1 Araştırma Soruları.....	4
1.3 Sınırlılıklar .....	4
1.4 İşlevsel Tanımlar .....	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ.....	6
2.1 Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı .....	6
2.2 Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-düzenleme .....	8
2.3 Öz-düzenleme Stratejileri .....	10
3. İLGİLİ ALAN YAZIN .....	13
3.1. Siber aylaklık.....	13
3.1.1. Siber aylaklık Yapma Sıklığı .....	15
3.1.2. Bireysel Değişkenler ve Siber aylaklık .....	16
3.1.3. Çevresel Değişkenler ve Siber aylaklık.....	17
3.2. Öz-düzenleme .....	18
3.2.1 Öz-düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar... 19	

3.2.2 Öz-düzenleme Stratejileri ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları.....	22
3.3. Genel Değerlendirme .....	25
4. YÖNTEM .....	27
4.1. Araştırma Modeli ve Verilerin Analizi.....	27
4.2. Araştırma Grubu.....	28
4.3. Veri Toplama Araçları.....	30
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	30
4.3.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Uyarılma Süreci.....	30
4.3.2.1. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi .....	31
4.3.2.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	33
4.3.2.3. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	36
4.3.2.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	40
4.3.3. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği .....	41
4.3.3.1. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	42
5. BULGULAR .....	43
5.1 Ön Analizler.....	43
5.2 Siber Aylaklık ile Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular .....	48
5.3 Siber Aylaklık ile Programlama Ders Başarı Notuna İlişkin Bulgular .....	52
5.4 Siber Aylaklık ile Öz-düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	52
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
6.1 Sonuç ve Tartışma .....	54
6.2 Öneriler .....	58
KAYNAKLAR .....	60
EKLER DİZİNİ .....	66
ÖZGEÇMİŞ .....	69



## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Birey, Davranış, Çevre Etkileşimi .....	6
Şekil 4.1 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t-değerleri).....	35
Şekil 4.2 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar) .....	36
Şekil 4.3 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t-değerleri).....	38
Şekil 4.4 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar) .....	39

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. Öz-düzenleme Stratejileri .....	11
Çizelge 4.1. Ölçek Uyarlama Aşamasına Katılan Öğrencilerin Üniversitelere Göre Sayıları .....	28
Çizelge 4.2 Araştırma Grubunun Üniversitelere Göre Öğrenci Sayıları .....	29
Çizelge 4.3. Araştırma Grubuna Ait Betimsel Veriler .....	29
Çizelge 4.4. Faktör Yükleri Ve 3 Alt Faktörün Öz Değer Sonuçları.....	32
Çizelge 4.5. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İndeksleri.....	34
Çizelge 4.6. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İndeksleri.....	37
Çizelge 4.7 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Üst Kavram-Alt Kavram İlişkisine Dair $\lambda$ , $\delta$ , t ve $R^2$ Değerleri .....	40
Çizelge 4.8. Algılanan Siber aylaklık Faktörleri Güvenirlik Analizi .....	41
Çizelge 4.9. Öz-Düzenleme Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktörlerin Güvenirlik Çalışması Sonuçları .....	42
Çizelge 5.1. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği'nin Her Faktörü İçin Gözlenen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	44
Çizelge 5.2. Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Her Faktörü İçin Gözlenen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	44
Çizelge 5.2. Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmayı Kabul Edip Etmeme Durumunun Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı .....	45
Çizelge 5.3. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinde Yapılan Davranışların Betimsel Analizi.....	46
Çizelge 5.4. İnternet Kullanma Becerisinin Cinsiyete ve Algılanan Siber Aylaklık Faktörlerine Göre Öğrenci Sayısı .....	47
Çizelge 5.6. Araştırma Grubunun Gündelik Hayatta İnternette Gerçekleştirdiği Etkinlikler .....	47
Çizelge 5.7. Algılanan Siber Aylaklık Alt Faktörlerin Cinsiyet Değişkeni ile Betimsel İstatistik Ve t-Testi Sonuçları .....	49

Çizelge 5.8. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Faktör Puanlarının Öğrencilerin İnternet Kullanma Becerisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Analizi Sonuçları .....	50
Çizelge 5.9. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Faktör Puanlarının Öğrencilerin Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmak Kabul Edilebilir Edilemeyeceği Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Analizi Sonuçları .....	51
Çizelge 5.10. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Faktörleri İle Programlama Ders Başarı Notu Pearson Korelasyon Analizi .....	52
Çizelge 5.11. Sosyalleşme Siber Aylaklığı İle Öz-Düzenleme Stratejileri Pearson Korelasyon Analizi .....	53

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- GFI** : İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)
- AGFI** : Ayarlanabilen Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
- RMSEA** : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
- S-RMR** : Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)
- CFI** : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
- GFI** : İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)
- NNFI** : Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index)
- IFI** : Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
- $\delta$**  : Delta katsayısı. Gizil bağımsız değişkenlerin yordadığı göstergelerin hatalarına ilişkin kovaryans matrisi.
- $\lambda_x$**  : Lambda x katsayısı. Gizil bağımsız değişkenlerin yordadığı göstergelere ilişkin katsayıların matrisi.
- %** : Yüzde
- f** : Frekans
- $\alpha$**  : Güvenirlik Katsayısı
- N** : Örneklem Büyüklüğü
- r** : Korelasyon Katsayısı
- SS** : Standart Sapma
- sd** : Serbestlik Derecesi
- $\chi^2$**  : Kay kare katsayısı
- SA** : Siber Aylaklık
- Z** : Standart Puan
- $\eta^2$**  : Etki büyüklüğü (Eta-kare)
- d** : Etki Büyüklüğü (Cohen's d)

## 1. GİRİŞ

İnsanlar internet teknolojilerini çalışma ortamlarında, kişisel işlerinde ve eğitim-öğretim ortamlarda bir araç olarak yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar. Galluch ve Thatcher (2007), insanların kişisel işlerinde interneti aileleri ve arkadaşları ile iletişim kurma, alışveriş yapma, banka ve fatura işlemleri yapma gibi işlerde kullanırken, mesleki hayatlarında örgütlerindeki bireylerle bilgi ya da dosya paylaşımı, örgüt yönetimi gibi işlerde kullandıklarını vurgulanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun 2009 yılında yayınladığı bir araştırma raporunda, internet bağlantı yeri ile ilgili verilere göre, kullanıcıların % 57,6'si ev, % 32,4'si işyeri, % 24,1'si internet kafelerde internete bağlanmaktadırlar (TÜİK, 2009). TÜİK 2009 verilerine bakıldığında internet kullanan insanların %72,4'ü e-posta göndermek-almak, %70'i gazete ya da dergi okumak, %57,8'i sohbet odalarına mesaj ve anlık ileti göndermek, % 56,3'ü oyun, müzik, film, görüntü indirmek ya da oynatmak için interneti kullandığı görülmektedir.

İnternet çalışma ortamlarında, üretim zamanını kısaltmada, maliyetlerin düşürülmesinde, ürün pazarlamasında ve verimliliğin artırılmasında kullanılmaktadır. Ancak, işyerlerinde kullanılan internetin, iş amacından çok kişisel işler için kullanılması, işlerin verimliliğini olumsuz etkilemekte; bu da, problemlerli internet kullanımı olarak adlandırılmaktadır (Garrett ve Danziger, 2008).

Eğitim-öğretim ortamlarında ise internet, öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiyi sağlamada yardımcı olacak bir araç olan internet, onların bilgiye ulaşmaları için sorumluluk almalarını da sağlayabilir (Akkoyunlu, 2002).

İlköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullardaki bilgisayar laboratuvarlarına internet erişimi hızla verilmeye çalışılmaktadır. 2006–2010 Bilgi Toplumu Stratejileri Eylem Planı'nda belirtildiği üzere, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 25.455 BT (Bilişim teknolojileri) laboratuvarı olup 2008 Mart ayı verilerine göre bu laboratuvarların 27.483'ünün internet erişimi bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı gibi, yüksek öğretim kurumları da, sınıflarına internet alt yapısını kurmakta, eğitim-öğretim süreçlerine internet teknolojilerini entegre etme çabası göstermektedirler. Kampus içerisinde kurulan kablosuz ağ sayesinde öğrenciler diz üstü bilgisayarları ile istedikleri yerde internete girebilme imkânı

sağlanmaktadır. Bunun yanında çevrimiçi sınavlar yapılmakta, ders notları internet üzerinden güncellenerek verilebilmektedir.

İnternet bilgi paylaşımının yanı sıra özellikle günlük işlerimizi kolaylaştırıcı banka, fatura ödemeleri, alış-veriş vb. amaçlar için kullanılmasının yanında, ulusal sınav başvuruları, sınav sonuç açıklama sistemi, üniversitelerde ders kayıtları, kurumsal iş takipleri, haberleşme, sohbet etme ve oyun oynama, vb. özellikle tüm ulusa yönelik hizmetlerin alınmasında internet kullanımı artık günümüzde zorunlu bir hale gelmektedir. Sonuç olarak, internet sayısız ihtiyacı karşılamak için bir araç olarak görülebilmektedir. Teknoloji ve hız çağında zamanı en iyi ve en verimli şekilde yönetmek adına kullanılan bu teknolojinin olumlu yanları sayesinde insanlar arasında hızlı bir şekilde yer edinmiş olmasına rağmen, internetin aşırı derece kullanılması, bireylerin sosyal davranışları, alışkanlıkları ve yetenekleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Chang ve Law, 2008).

Buna bağlı olarak Brubaker (2006), internetin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte bazı sorunların ortaya çıktığını söylemektedir. Yaptığı araştırmada sınıflara yerleştirilen, internet erişimi olan bilgisayara ya da kablosuz ağdan bağlanan dizüstü bilgisayara sahip öğrencilerin ders süresinde, öğretmenin haberi olmadan internet üzerinden başka etkinliklerle uğraştığını belirtmektedir. Bu davranışları gösteren öğrencilerin ileriki zamanlarda iş ve sosyal yaşamlarında, interneti aşırı derecede kullanmaları, öğrenciler üzerinde problemler internet kullanımı sorunlarına yol açabileceği belirtilmiştir (Young, 1998).

Okullarda her ne kadar öğretmenler öğrencilere yapmaları gerekenler hakkında yönergeler veriyor olsalar bile laboratuvarlar, ortam gereği bireylerin bağımsız çalıştıkları, öğrenme süreçlerinin kendi kontrolleri altında ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu yerlerdir. Chen (2002), sınıfta geçen bir ders ortamında öğrencilerin dersi dinlemesi, not tutması gibi durumlar içerirken, bir laboratuvar ortamında öğrenci bilgisayar üzerinde görevleri gerçekleştirebilmek için bilgiyi takip etmede bireyin etkin rol alması gerektiğini vurgulamaktadır. Süreçte öğrenci bağımsız ve aktiftir. Bu sebeple laboratuvar ortamlarında öğrenme etkinliklerini yapması için tek başına bırakılan öğrenci öğrenme süreci üzerinde tam bir hâkimiyet kurarak onu etkin kontrol edebilmelidir. Dolayısıyla Zimmerman (2002) 'nin de belirttiği gibi öğrencilerin bu ortamlarda öz-düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri beklenmektedir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siber aylaklık yapma durumlarını ortaya koymak ve siber aylaklık ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak bir ölçek uyarlama çalışması yapılmış, daha sonra değişkenler arasındaki ilişki ve gruplar arasındaki farka dair soruları cevaplamak için bir başka uygulama yapılmıştır.

### **1.1 Araştırmanın Önemi**

Öğretmen yetiştirme programlarını ve bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarını inceleyen Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun (2007), bir dersin tamamlayıcısı olarak nitelendirilen uygulama derslerine geçmişteki uygulamalarda yeteri kadar önem verilmediğine dikkat çekilmektedirler. Yeni yapılandırılan öğretmen yetiştirme programında bu durum göz önünde bulundurulmuş; öğretmen yetiştirme programlarında teorik dersler yanında uygulama derslerine de ağırlık verilmiştir. Örneğin, bir bölümde tüm sınıfların alan derslerine ait bir haftada laboratuarda ve dersliklerde yapılan ders saatleri yarı yarıyadır. Öğrenciler 24 saat dersliklerde, 24 saat laboratuarlarda ders görmektedir. Bu oranlara baktığımızda laboratuvar etkinliklerinin öğretim sürecinin %50'lik bir bölümünü oluşturduğu söylenebilir. Laboratuarlarda geçirilen süre, öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflere varılması noktasında önem taşımaktadır.

Laboratuvarlar da birer sınıftır, ancak bir sınıf ortamı gibi bir düzene sahip olmadığından ve etkinlikleri yapmaları gereken bilgisayarların da internete bağlı olmasından dolayı, öğrencilerin internet ortamlarında kendilerine verilen görevlerin dışında başka şeylerle uğraşmaları sıkça gözlemlenen bir durum olmaktadır. Bu durumda, öğrenciyi öğretmen dışında denetleyen en önemli kontrol, öğrencilerin kendileri ve öz-düzenleme becerileridir. Öz-düzenleme; öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıması ve kendi öğrenmesi ile ilgili kararları kendinin alması ve uygulamasıdır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, uygun ortamlarda öz-düzenleme stratejileri yüksek bireylerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetebildiği ve başarılı olduğu görülmüştür. Haşlamam (2005), öz-düzenleme ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmasında yapısal eşitlik modelini kullanmış ve öz-düzenlemenin öğrenci başarısının %57'sini açıklayabildiğini ortaya koymuştur. Öz-düzenleme ve

başarı arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin siber aylıklık yapma sıklıkları ile öz düzenleme stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda henüz bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lisans öğrencilerinin laboratuvar derslerindeki siber aylıklık davranışlarını tanımlamak, bunları hangi düzeyde yaptıklarını belirlemek ve bu davranışların öz-düzenleme stratejileri ve başarı ile ilişkisini incelemektir.

## **1.2 Araştırma Problemi**

Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık davranışları ile öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.2.1 Araştırma Soruları**

1. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar laboratuvar derslerinde siber aylıklık yapma düzeyleri bazı demografik özelliklere (cinsiyet, internet kullanma becerisi, ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmak kabul edilebilip edilemeyeceği) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin algılanan siber aylıklık düzeyleri ile Programlama ders başarı notu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin algılanan siber aylıklık düzeyleri ile öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.3 Sınırlılıklar**

Bireylerin siber aylıklık davranışları konusunda vermiş olduğu cevaplar, öğrencilerin kendi algılarına dayalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencileriyle sınırlıdır.



## 1.4 İşlevsel Tanımlar

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

**Öz-düzenleme (Self-regulation):** Bireylerin üst-biliş, motivasyon ve davranış bakımından öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesidir (Zimmerman, 1989).

**Öz Yeterlik (Self-efficacy):** Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986)

**Değer Verme (Task Value):** Görevin ne kadar önemli ve yararlı (Bu görev hakkında ne düşünüyorum?) olduğuna yönelik öğrencinin kendi değerlendirmesidir (Pintrich ve diğerleri, 1991).

**Hedef Belirleme (Goal Orientation):** Hedefin belirlenmesi ve gerektiği zaman gözden geçirmesidir (Pintrich ve diğerleri, 1991).

**Yineleme (Rehearsal):** Uzun süreli bellek yerine çalışan belleğin faaliyete geçirildiği maddelerin ezberlenmesi, tekrar edilmesi gibi stratejilerdir (Pintrich ve diğerleri, 1991).

**Çaba (Effort):** Görevin tamamlanabilmesinde zorluklar olsa bile başarabilmek için devam edilmesidir (Pintrich ve diğerleri, 1991).

**Programlama Dersi Başarı Notu:** Programlama I ve Programlama II derslerinden öğrencilerin aldığı puanların ortalamalarından elde edilen puan.

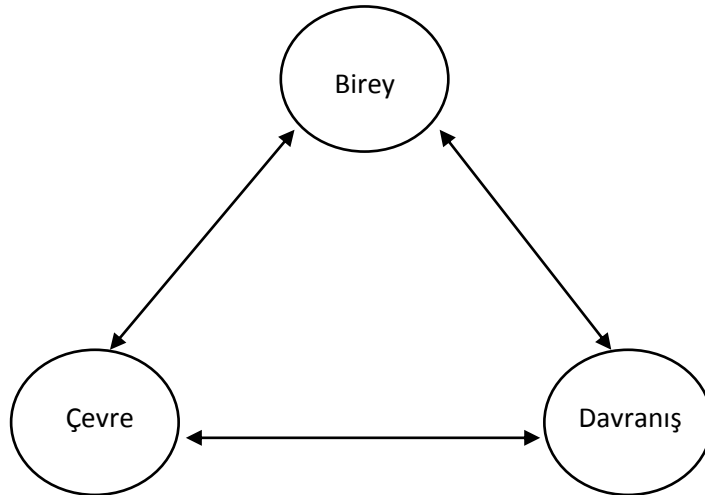
## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Öz-düzenlemeli öğrenmeyi açıklayan Edimsel (operant), Fenomenolojik (phenomenological), Bilgiyi İşleme (information processing), Sosyal Biliş (social cognitive), İrade-istem (volitional), Vygotsky, Yapılandırmacı (constructivist) gibi birçok kuram bulunmaktadır. Bu çalışmada öz-düzenleme stratejileri ve siber aylıklık arasındaki ilişki, sosyal-bilişsel kuram doğrultusunda ele alınacaktır.

### 2.1 Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel kurama göre insanlar ne içsel güçler tarafından ne de dışsal uyarıcılar tarafından kontrol edilebilir ya da şekillendirilebilirler. Bandura (1986) öğrenmeyi; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünü olarak tanımlar (Şekil 1.1). Bu yüzden sosyal bilişsel kuram birbiriyle etkileşim içerisinde olan birey, çevre ve davranış faktörlerinden oluşan bir modeli kabul eder. Tüm durumlarda davranışın ortaya çıkmasında her faktör aynı etkiye sahip değildir. Bazı durumlarda davranışın ortaya çıkması bireysel faktörlerden kaynaklanırken, bir başka durumda çevresel faktörler, diğerinde başka davranışlar etkili olabilir (Bandura, 1977a, 1978a; Bandura, 1986).

Şekil 1.1. Birey, Davranış, Çevre Etkileşimi (Bandura, 1986)



Bandura (1986), Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramının dayandığı 6 temel ilkeden bahseder. Bu ilkelere aşağıda kısaca değinilmiştir.

**Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik (Triadic Reciprocal Determinism):** Sosyal öğrenme kuramında üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesi önemlidir. Bu üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesini davranış, birey (karakteristik özellikler, düşünceler, beklentiler, biyolojik yapı) ve çevre etkileri birlikte oluşturur. Bu üç faktör birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir (Bandura,1986).

**Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability):** İnsanlar çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve yaşantılarını anlamlandırmalarında sembollerini kullanırlar. Dünyayı sembolik olarak görürler. Semboller sayesinde, insanların geçici deneyimleri sonraki hareketleri için rehber olmaktadır (Bandura,1986).

**Öngörülük Kapasitesi (Forethought Capability):** İnsanlar, çevrelerine basit tepkilerde bulunmazlar. Birçok davranış öngörü tarafından düzenlenir. Öngörü sayesinde gelecek olayların olası sonuçlarını tahmin edebilir, hedefler belirleyebilir, gelecekleri için plan yapabilirler ve bunlar için kendilerini motive edebilirler (Bandura,1986).

**Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability):** İnsanların sadece kendi deneyimlerinden değil, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de öğrenebilmesidir (Bandura, 1986).

**Öz-Yansıtma Kapasitesi (Self-Reflective Capability):** İnsanlar yaşadıkları deneyimleri analiz eder ve yargıda bulunurlar. Çıkardığı sonuçlara göre fikirlerinin yeterliliğine karar verir, etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü içerir (Bandura, 1986).

**Öz-Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulatory Capability):** Sosyal bilişsel kuramın merkez yapısı olan öz-düzenleme, insanlar başkalarının tercihlerine göre değil, kendi istekleri doğrultusunda davranışlarını kontrol ederler. Birçok davranışları, kendi içsel değerleri, standartları ve öz-değerlendirme sistemleri tarafından düzenlenir (Bandura, 1986).

## 2.2 Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-düzenleme

Zimmerman (1989)'a göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır. Davranışsal açıdan, en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçen ve zamanı etkili bir şekilde kullanan öğrenenler; üst biliş açısından kazanımları sırasında planlar yapar, amaçlar belirler, kendi kendilerini izler ve öz-değerlendirmeler yaparlar. Motivasyonel açıdan, büyük ölçüde öz-yeterlik (self-efficacy) inancına sahiptirler ve yaptıkları göreve değer (task value) verirler (Rizemberg & Zimmerman, 1992; Zimmerman, 1990).

Sosyal bilişsel kuram, öz-düzenlemeli öğrenmenin sadece bireysel bir süreç olmadığını, bu sürecin çevresel ve davranışsal olaylardan etkilendiğini söylemektedir. İnsan davranışları, kişisel, davranışsal ve çevresel olmak üzere birbirlerinden ayrı fakat birbirlerine karşılıklı bağımlı üçlü sistem olarak belirtilmiştir (Bandura, 1986; Bandura, 1991). İnsanlar, sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirir ve sonraki davranışlarına buna göre yön verir (Gage & Berliner, 1982; Pajares, 2002). Bu nedenle insanlar, tepkisel organizmalar olarak değil, öz- örgütleyici (self-organized), etken, öz- yansıtıcı (self-reflective) ve öz-düzenleyici (self-regulating) canlılar olarak ele alınmalıdır (Pajares, 2002).

Zimmerman (2000, 2002)'a göre öğrenme, öğretme işlemleri sırasında gizli oluşan bir olay değil, öğrencinin aktif olarak rol aldığı bir olay, öz-düzenleme ise hedefe erişmeye yönlendiren kendiliğinden oluşan davranışları, duyguları ve düşünceleri ifade eder. Bilgisayar laboratuvarları da, ortam gereği öğrencinin kendi sorumluluklarını aldıkları ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almaları gereken ortamlardır. Yani, bireyin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu ortamlardır.

Bandura (1986), bireylerin öz-düzenleme yapabilmek için üç önemli süreci kullanmaya ihtiyaçlarının olduğunu söylemektedir. Bu süreçler kendini gözleme, kendini yargılama ve kendi kendine eyleme geçmedir.

**Kendini gözleme**, öğrenenlerin kendilerini gözlemlemelerini, bu doğrultuda kendilerini değerlendirmelerini ifade eder (Zimmerman ve Schunk, 2001).

**Kendini yargılama**, bireyin performansını hedefleri ile karşılaştırmasını ifade eder. Böylelikle birey performansına bakarak gelecek performansı için davranışlarında farklılıklar meydana getirebilir. Birinin davranışını gözlemlemek o davranışı sergilemek için ilk adım olabilir ancak, yeterli değildir (Bandura, 1991). Kendini yargılama, hedefin özellikleri, hedefe erişmenin önemi, kullanılan standardın tipi gibi birçok faktörden etkilenebilir (Zimmerman ve Schunk, 2001).

**Kendi kendini eyleme geçirme**, amaca doğru ilerlemede değerlendirme sürecidir. Performanslarını değerlendirmeye yönlendirmek öğrencinin motivasyonunu etkileyecektir. Eğer öğrenci başarabileceğine inanmıyorsa, motivasyonu artmayacaktır (Zimmerman ve Schunk, 2001).

Bu üç süreç sonrasında, birey kişisel gözlemlerinin sonrasında hedeflerine ulaşmaya yönelik bir karar verir. Bu karara bağlı olarak, hedeflere ulaşabilmesi için davranış ya da davranışlarını değiştirir (Bandura, 1986; Wang, 2004). Bu öğrenciler bilgiye ulaşmak için kişisel çaba sarf ederler.

Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme deneyimlerini farklı yollarla kontrol edebilen, bilgiyi örgütleyen ve tekrar edebilen, öğrenmesini etkileyen faktörleri bilen, kendi yeteneklerine yönelik olumlu tutuma sahip bireylerdir (Schunk & Zimmerman, 1994, 1998; Artino & Stephens, 2006). Zimmerman (1990), öz-düzenleme becerilerine sahip bireylerin güven duygusu, gayretli olma, çözüm üretebilme, sorumluluk sahibi olma, bilginin aranmasında etkin, ısrarlı, öz-denetim gücüne sahip olma nitelikleriyle ifade edileceğini belirtmektedir.

Kendi öğrenme sürecini yönlendirebilen yani, öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Corno, 2001; Zimmerman 2000, 2002; Haşlaman, 2005):

- Transfer etmede, örgütlemeye, açıklamada, bilgiyi geri getirmeyi sağlayan bilişsel öğrenme stratejilerini (yineleme, açıklama, düzenleme stratejilerini) nasıl kullanacaklarını,
- Kişisel hedeflere ulaşırken zihinsel süreçlerini yönlendirmeyi, kontrol etmeyi ve planlamayı nasıl yapacaklarını (üst bilişsel),

- Gdsel (motivasyonel) inançlarını ve uyum sağlama becerilerini -yüksek düzeyde öz yeterlik, öğrenme hedeflerine uyum sağlama, görevler için pozitif duygular besleme (eğlence, tatmin)- ve bunları özel öğrenme ortamlarına ya da görevin niteliklerine uygun Şekilde kontrol etme, deęiŐtirme ve ayarlamayı,
- Görevlerinde kullanacağı zamanı, çabayı kontrol etmeyi, planlamayı, en uygun öğrenme ortamını yaratmayı, zorluklarla karŐılaŐtıęında çevresinden yardım almayı,
- Akademik görevlerde, sınıf ortamının ve yapısının düzenlenmesinde kontrol sürecine katılmak için büyük çaba göstermeyi (değerlendirme, sınıf ödevlerinin belirlenmesi, görevlerin gerektirdiği çalışmalar, çalışma gruplarının oluŐumu) baŐarırlar.

### 2.3 z-düzenleme Stratejileri

z-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin hedeflerine eriŐebilmek için oluşan hareketler, duygular ve düŐüncelerdir (Zimmerman & Schunk, 1989; Nota, Soresia&Zimmerman, 2004). Pintrich (2000) ise, öz-düzenlemeyi, çevresel koŐullar bağlamında öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlediği, sonrasında kendini izlediği, düzenlemeler yaptığı, bilişsel ve güdüsel, davranışsal stratejilerin seçilip uygulandığı yapıcı ve aktif bir süreç olarak belirtmektedir(Akt, Vighnarajah, Luan ve Bakar, 2009).

z-düzenlemeli öğrenme, motivasyonel inançlar ve strateji kullanımını içeren ya da "amaç" ve "beceri"yi birleŐtiren iki alt süreçten oluŐur. "Amaç", ğrenenlerin hedefleri, değerleri ve beklentilerini karŐımlarken, "beceri", öğrenenlerin kullandıkları farklı biliş üstü, bilişsel ve kaynak yönetme stratejilerine karŐılıkl gelir (Garcia,1995; Man-Chih, 2006). Öğrenciler sınıf içerisinde başarılı olabilmeleri için hem amaca hem de beceriye sahip olmalılardır (Pintrich, 1990).

z-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi elde etmesine yönelik ya da amacına ulaŐabilmesinde kullandığı yöntemlerdir. Birçok araştırmacı bu stratejileri farklı tanımlamıştır. Zimmerman ve Martinez -Pons (1986) bu metotları, örgütleme (organizing) ve bilgiyi transfer etme (transforming information), kendi kendine takip (self-consequating), bilgi arama (seeking information) ve yineleme ya da hafıza kullanımını (using memory aids) olarak belirtmişlerdir.

Pintrich (1999), öz-düzenlemeli öğrenmenin genel olarak 3 stratejiyi içerdiğini söylemektedir (Çizelge 2.1). Bu stratejiler; 1) Bilişsel öğrenme stratejileri, 2) Biliş-üstü öz-düzenleme stratejileri, ve 3) Kaynak yönetme stratejileridir.

**Bilişsel stratejiler**, basit hafıza görevlerinin uygulandığı (örneğin, bilgi, kelime tekrarlama...) ya da daha karmaşık görevler için gereken stratejilerdir (Weinstein & Mayer, 1986; Pintrich,1999).

**Biliş-üstü stratejileri**, biliş-üstünün iki genel yönü vardır: Bunlardan biri biliş hakkındaki bilgi diğeri de bilişin öz-düzenlenmesidir (Flavell,1979; Pintrich, 1999). Biliş hakkında bilgi, bireyin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejileri hakkındaki bilgidir (Boekaerts, 1999). Bilişin öz-düzenlemesi ise öğrencilerin öğrenme ve kavramalarını izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Boekaerts, 1999).

**Kaynak yönetme stratejileri**, öğrencinin çevrelerini yönetmek ve kontrol etmek için kullanılan öz-düzenleme stratejileridir (Pintrich, 1999).

Çizelge 2.1. Öz-düzenleme Stratejileri (Pintrich, 1999)

Strateji Türleri	Stratejiler
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Yineleme (rehearsal) Detaylandırma (elaboration) Örgütlenme (organizational)
Biliş-üstü Stratejileri	Hedef Belirleme (goal setting) Kendini İzleme (self-monitor) Düzenleme (regulation)
Kaynak Yönetme Stratejileri	Zaman yönetimi (time management) Yardım (help seeking) Çalışma çevresini yönetme (structuring learning environment) Kaynak yönetim faaliyetleri (resource management activities)

Öğrenciler bilişsel öğrenme, biliş-üstü ve kaynak yönetme stratejileri kullanabilmeleri için motive olmalıdırlar. Sosyal Bilişsel kuram, bağımsız öğrenme durumlarında,

öğrencilere yarar sağlayan motivasyonel kaynakların önemli olduğunu söylemektedir (Artino ve Stephen, 2006). Öğrenciler kendi hedeflerini seçmeye motive olur, daha sonra plan yapar ve bu hedeflere ulaşmada kullanacağı stratejileri seçerler (Wang, 2004).

Öz-düzenleme, sadece zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisinden ziyade öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilerine dönüştürdüğü kendi kendini yönetme sürecidir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan bir birey, eğitim öğretim sürecinde çeşitli konu alanlarında bu becerisini akademik başarıya dönüştürebilir (Zimmerman, 2001, 2002; Folkesson, Swalander, 2007). Yurtiçi ve yurtdışında yapılan birçok araştırma, öz düzenleme ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koymaktadır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma sıklıklarının, onların başarı testlerinde ki değişimi büyük oranda etkilediğini bulmuşlardır. Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre kendilerine göre daha özel amaçlar oluşturabilmekte, daha fazla strateji kullanabilmekte ve öğrenme sürecini kendi takip edebilmektedir.

Yapılan araştırmalar, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan öz düzenlemesi gelişmiş bireylerin akademik yönden daha etkili bir öğrenme geçirdiğini göstermektedir (Nota, Soresia, Zimmerman, 2004). Bu durumda bilgisayar laboratuvarlarında öğrencinin bulunduğu sosyal çevre dışında internetin var olması öğrencilerde ders sırasında öz-düzenleme kapasitesi düşük olan öğrencilere istenilen öğrenmelerin kazandırılmasını güçleştirebilir. Bunun da, öğrencilerden beklenen başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir.



### 3. İLGİLİ ALAN YAZIN

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan değişkenler (siber aylaklık, öz-düzenleme stratejileri, akademik başarı) ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar yer almaktadır. Bu amaçla uluslararası ve ulusal veri tabanlarından, ERIC, ScienceDirect, EBSCOHOST, Blackwell-Synergy, ProQuest, YÖK Tez Tarama Merkezi'nde arama motorları kullanılarak yapılan taramalar sonucu siber aylaklık ve öz-düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Siber aylaklık

Türkiye'de işyerlerinde internet kullanım oranlarına bakıldığında 2009 yılı araştırma sonuçlarına göre 2008 yılında kamu kurum ve kuruluşları ile iletişimde İnterneti kullanma oranı %68,4'tür (TÜİK, 2009). İşyerlerindeki İnternet bağlantısını işçilerin işe ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmede kullanımının yanında bilinçli olarak internetin özel amaçlı olarak kullanımı da söz konusu olmaktadır.

İnternetin işyerlerinde özel amaçlı kullanımı için kullanılan kavram siber aylaklıktır. Siber aylaklığı tanımlayan araştırmalara baktığımızda, Blanchard ve Henle (2008), siber aylaklığı işyerinde, iş dışı amaçlar için e-posta ve İnternet kullanılması olarak; Lim (2002), çalışanların iş saatleri sırasında işyerindeki internet erişimini kendi iradeleri ile kişisel amaçları için kullanmaları olarak; Ugrin, Pearson ve Odom (2008) ise kısaca internette verimsiz zaman harcama olarak tanımlamıştır.

Blanchard ve Henle (2008), internet ortamında yapılabilecek davranışların aynı kelime ile ifade edilmesinin yanlış olacağını, siber aylaklık davranışlarının birbirinden farklı olduğunu söylemektedirler. Örneğin, işyerinde e-posta kontrol etmekle, pornografik sitelere girilmesi eş değer olarak görülmemelidir. Çünkü bazı davranışların diğer davranışlara oranla daha az kabul edilebilir olduğunu vurgulamaktadırlar. Çalışmalarında siber aylaklık davranışını önemli ve önemsiz siber aylaklık olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Siber aylaklığı iki kategoriye ayırmada, ortalamaları %50 üzerinde olan davranışlara önemsiz siber aylaklık, %50 altında olanlara ciddi siber aylaklık olarak tanımlamışlardır. Önemsiz siber aylaklık davranışları işle ilgili olmayan eposta gönderme/alma, haber sitelerine girme, finansal sitelere bakma, spor sitelerinde gezinme, çevrimiçi alışveriş yapma, ciddi siber aylaklık ise müzik indirme, sohbet odalarına girme, çevrimiçi oyun oynama, blog

okuma, kumar sitelerine girme, sanal toplulukları ziyaret etme, kişisel web sayfalarının güncellenmesi olarak belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, siber aylaklığın hep iş yerlerinde olan tanımları karşımıza çıkmaktadır, ancak eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan işlevsel bir tanımının olmadığını görüyoruz. Oysaki internetin okullardaki bilgisayar laboratuvarlarına girmesiyle işyerlerinde meydana gelen bu siber aylaklık davranışlarının, öğrenciler tarafından, özellikle iyi tanımlanmamış bilgisayar laboratuvar derslerinde de gösterildiği gözlemlenmektedir (Brubaker, 2006). Yapılan tüm tanımlarda üzerinde vurgulanan ortak özellikler, iş yerinde işle ilgili olmayan ve internet üzerinde iş amacı dışında başka etkinliklerle uğraşmaktır. Buradan hareketle, eğitim için bir tanım yapılırsa siber aylaklık, öğrencilerin, ders saatleri içerisinde, interneti ders ile ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışı olarak tanımlanabilir. Örneğin, bilgisayar laboratuvarında işlenen Bilgisayar dersinde öğretmen Excel'de bir grafiğin nasıl çizileceğini anlatırken, öğrencinin önünde açık duran internette spor haberlerini okuması, oyun oynaması, e-postalarını kontrol etmesi, arkadaşlarıyla konuşma davranışlarını yapması ya da öğretmen anlatımı bittikten sonra öğrenciden ders içinde bir grafik çizmesini istediğinde, öğrencinin bu davranışları göstermesi siber aylaklık olarak tanımlanır.

Siber aylaklığının herhangi bir internet aracını kullanmak şeklinde tanımlama yapılmaması gerektiğinin üzerinde durmakta yarar vardır. Bazı durumlarda öğretmenler ders saatinde öğrencilere interneti kullanmalarına izin vererek bir etkinlik yapmalarını isteyebilir. Örneğin, öğretmen ders sırasında öğrencilere vermiş olduğu bir uygulamayı yaparken, bu uygulama hakkında bilgi toplamak için forum, blog ve tartışma listelerine bakma gibi davranışlar göstermesi siber aylaklık olarak nitelendirilmemelidir.

Siber aylaklık davranışları çevrimiçi eğlence, kitap okuma, seyahat sitelerinde gezinme, çevrimiçi alışveriş yapma, iş arama gibi internet üzerinden yapılan bu davranışlar, işyerlerinde verim kaybına neden olmaktadır. Bunun yanında bu davranışların yapılması ile işyerlerinin sunucularında işle ilgili olmayan dosyalar nedeniyle sıkışıklıklar meydana gelmektedir (Milles ve diğerleri, 2002; Anandarajan, Devine ve Simmers, 2004). Ugrin, Pearson ve Odom (2008) siber aylaklık davranışları sonucunda örgüt içinde anlamlı verim kayıpları yaşandığını, Phillips ve

Reddie (2007) ise, bu davranışların zamanın verimsiz kullanılması ve işçilerin görevlerini yerine getirmesinde sorun yarattığını belirtmişlerdir. Benzer davranışların eğitim-öğretim ortamlarında nasıl sorunlar yaratacağı konusu ise araştırmaya açık bir sorudur.

İş ortamlarındaki siber aylaklık konusundaki yapılan araştırmalara bakıldığında, siber aylaklık davranışları tanımlanmış, genellikle de, bu davranışların yapılma sıklıkları, siber aylaklık ve kişisel özellikler ve siber aylaklık ve çevre faktörlerinin etkileri üzerinde çalışıldığı gözlenmiştir. Bu bölümde alan yazında raporlaştırılan çalışmalar, bu ana başlıklar altında ele alınacaktır.

### **3.1.1. Siber aylaklık Yapma Sıklığı**

Bu bölümde, hangi siber aylaklık davranışının en fazla ve en az gösterildiği ve bu davranışların yapılma sıklıkları üzerine yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

McBride, Milligan ve Nichols (2006) hem okullarda öğretmenlik yapıp hem de yüksek lisans yapan bireyler üzerinde yaptıkları araştırmalarında 6 farklı derste verilmiş olan ödevlerin internet üzerinden gönderilme zamanlarının, öğretmenlerin kendi sınıflarında ders saatleri içinde olup olmadığına bakılarak, siber aylaklık yapıp yapmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Her derse katılan bireylerin ortalama %51'i ödevlerini ders saatleri içerisinde göndermişlerdir. Bu durumda ders süresinin bir kısmında boşa geçirilen zamanların olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, araştırmacılar, okul yönetiminin ders saatleri içerisinde internet kullanımına yönelik bir politika geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Blanchard ve Henle (2008), e-posta kullanımı, genel haber ve finansal sitelere bakma, çevrimiçi alışveriş yapma, açık artırma sitelerine girme davranışlarının yapılma sıklığının fazla olduğunu göstermiştir.

En sık yapılan siber aylaklık davranışlarına yönelik Ugrin, Pearson ve Odom (2008)'un yaptıkları çalışmada işyerinde yapılan siber aylaklık davranışlarında en yüksek ortalamadan en düşük ortalama doğru sırasıyla bakıldığında, e-posta kullanımı, sohbet odalarına girme, video izleme (Viewing media), çevrimiçi alışveriş, oyun oynama, pornografik siteleri ziyaret etme, yatırım sitelerini ziyaret etme olarak bulunmuştur. Ayrıca iş yerlerinde bireylerin sahip oldukları konumlara bu davranışları

yapma oranlarına bakıldığında en üst yöneticilerin en sık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bireyler, işlerinin çok yoğun ve stresli olduğunu, periyodik olarak mola verdiğini, masa başından kalkmadan internetin bu ara için en kolay yol olduğunu söylemişlerdir. Wyatt ve Philips'in 2005 yılında yaptıkları araştırmaları bu bulguyu doğrular niteliktedir. E-posta en çok yapılan etkinlik iken, oyun oynama ve bir şeyler indirme en az yapılan etkinlikler olarak belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında en sık yapılan ve yapılmasında sakınca görülmeyen davranış e-posta kullanımı olduğu görülmektedir. Blanchard ve Henle (2008)'nin çalışmasında bu durum ile ilgili olarak, çalışanların kişisel telefon görüşmelerini, e-posta kullanımı ile benzer olduğu görüşünde oldukları belirtilmektedir.

### **3.1.2. Bireysel Değişkenler ve Siber aylaklık**

Wyatt ve Philips (2005), siber aylaklık davranışları ile bireysel farklılıklara dayanan kişisel değişkenlerden etkilendiğini yönünde yapılmış araştırmalarında, işyerlerinde internetin doğru ya da yanlış kullanımını bireylerin kişisel özelliklerinden etkilendiğini ileri sürmüşlerdir. Kişilik özelliklerinden nevrozizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, ulaşılabilirlik, sorumluluk boyutları çalışma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmacılar, 37 erkek, 47 kadından oluşan toplam 84 katılımcı üzerinde yaptıkları araştırmalarında verileri internet üzerinden e-posta ile toplamışlardır. Katılımcıların %25'inden fazlası iş yerinde, İnternette işle ilgili olmayan işlerle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Kişilik özelliklerinden ne nevrozizm ne de sorumluluk internet kullanımını yordayabilmiştir. Diğer özellikler ise deneyime açıklık kişisel amaçlardan ziyade daha çok işle ilgili web aramaları gibi işlerle pozitif ilişkili, ulaşılabilirlik ile işyerinde internette geçirilen zaman negatif ilişkili bulunmuştur. En dikkate değer bulgu ise önceki çalışmalarda sadece içe dönük kimselerin işle ilgili interneti kullanmalarının yanında kişisel amaçlı kullanımları da söz konusudur. Kısaca bireyler aynı anda siber aylaklık yaparken işlerini de yürütebildiklerini söylemektedirler.

Blanchard ve Henle (2008), 222 iktisat yüksek lisans öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında siber aylaklık davranışlarını önemsiz ve ciddi siber aylaklık olarak ikiye ayırmış, dışsal denetim odağının siber aylaklığı yordayıp yordamadığına regresyon analizi ile bakmışlardır. Önemsiz siber aylaklık olarak e-posta kullanımı, genel haber ve finansal sitelere bakma, çevrimiçi alışveriş yapma, açık artırma

sitelerine girme olarak tanımlanmış, ciddi siber aylaklık olarak kumar sitelerine girme, blog okuma, müzik indirme, kişisel web sayfasını düzenleme, sohbet odalarına girme olarak tanımlanmıştır. Dış denetim odağını, şansa olan inanç ve dış güçlere inanç olarak ikiye ayırmışlar ve bu iki değişkenin siber aylaklık ile ilişkisine bakmışlardır. Sonuç olarak dışsal denetim odağı, çalışanların hem önemsiz siber aylaklık hem de ciddi siber aylaklık düzeyini yordamıştır. İki siber aylaklık türü şansa olan inanç ile ilişkilirken, dış güçlere inanç ile ilişkili değildir. Bu bulgular dışında diğer bir bulgu ise, çalışan kişilerin önemli ya da ciddi siber aylaklık davranışını gösterse bile işverenlere yakalanmayacaklarını; yakalandıkları zaman ise, işverenlerin kendileri hakkındaki görüşlerinin kaynağını kötü şansa sahip oldukları yönündedir.

Galluch ve Thatcher (2007), internet teknolojileri ile birlikte sınıflarda uyumsuz davranışların meydana geldiğini, bu davranışlara neden olabilecek değişkenlerin yer aldığı Teknoloji Kabul Kuramı çerçevesinde bir model geliştirilmiş ve 353 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarını yapısal eşitlik modeli ile incelemiştir. Uyumsuz davranış olarak internette ders dışı işler yapmaya niyet, uyumlu davranış olarak ise davranışsal niyet (dersle ilgili olan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik) olarak tanımlamışlardır. Modeli kullanım kolaylığı, algılanan yarar, öznel (subjektif) norm, bilişsel kapılma değişkenleri oluşturmaktadır. Modelde siber aylaklık yapma niyeti ile en güçlü ilişkiyi öznel (subjektif) norm değişkeni göstermiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin birbirlerinden etkilendikleri söylenmiştir.

Bireysel değişkenlerin, siber aylaklık üzerindeki etkisine yönelik yapılmış çalışma sayısı fazla olmasa da, yapılmış olanlarda siber aylaklık yapma durumunun bireysel değişkenlerden kaynaklı olabileceği görülmektedir.

### **3.1.3. Çevresel Değişkenler ve Siber aylaklık**

Blanchard ve Henle (2008), önemli ve ciddi olarak ikiye ayırdığı siber aylaklık ile işverenlerin ve iş arkadaş çevresindeki normlar arası ilişkiye bakmışlardır. Aynı zamanda işyerindeki normların siber aylaklık üzerindeki etkisine de bakılmış ve önemsiz siber aylaklık davranışlarının yapılması uygunsuz olarak görülmemiş, ciddi siber aylaklık davranışları ile norm arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Garrett ve Danziger (2008), bireylerin işyerinde kişisel internet kullanımını, kişisel iletişim (e-posta, sohbet vb.), internette işle ilgili olmayan bilgi arama olarak iki alana

ayırılmışlardır. Çalışmayı 1,024 kişi üzerinde telefon görüşmeleri ile 2006 yılında yapmışlardır. Bu iki alandaki davranışların, bireylerin cinsiyetinden etkilenip etkilenmediğine regresyon analizi ile bakmışlardır. Sonuç olarak cinsiyetin işyerindeki kişisel iletişim davranışlarında anlamlı bir etkisi çıkmazken, erkekler internette işle ilgisi olmayan aramalar yapma olasılığı kadınlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarında, kişilerin işyerindeki konumlarının, internette kişisel işler yapma durumuna etkisine bakılmış ve üst konumdaki kişilerin interneti alt konumlardaki kişilere oranla daha fazla kişisel işlerinde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

King (2007) üniversite personeli ve öğretim üyeleri ile siber aylaklık konusunda bir çalışma yapmış, bu araştırma sonucu, 28- 39 yaş grubu arasındaki çalışanlar 59- 68 yaş grubu arasındaki çalışanlara göre işlerini çok aksatmadığı sürece iş yerinde internetin kişisel amaçlı kullanımını kabul edilebilir bulmuşlardır. Araştırmada etkisi bakılan diğer bir değişken ise internet deneyimidir. Deneyimi daha fazla olan çalışanların internetin kişisel amaçlı kullanılabilmesine yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca mesai saati dışında internetin kişisel amaçlı kullanımının bir problem oluşturmayacağını belirtmişlerdir. Üniversitenin kabul edilebilir internet kullanımına yönelik bir politikasının olup olmadığına yönelik ise %48,1'i bu konuda fikrinin olmadığını, %46,7'si evet, %5,2'si hayır cevabını vermiştir.

Lim ve Thompson (2005), işyerinde internet erişimi olan 226 yetişkin üzerinde yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların %88'i internetin işyerinde kullanımını kabul edilebilir bulmuşlardır. Yapılan görüşmelerde “Çevremdeki birçok kişi interneti kişisel amaçlı kullanıyor. Bunda yanlış bir şey görmüyorum.” , “E-posta bizim günlük hayatımızın bir parçası haline geldi. Bu sebeple işle ilgili olsun olmasın e-posta kullanımı çok normal bir durumdur.” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca yaptıkları davranışların çalıştıkları kuruma nasıl zarar verdiğini anlamadıklarını belirtmişlerdir.

### **3.2. Öz-düzenleme**

Alan yazında birçok araştırmacı “öz-düzenleme” kavramını kendi bakış açıları doğrultusunda tanımlamaktadır. Bu çalışmada Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde incelenmiştir. Bandura (1986), öz-düzenlemeyi bireylerin, düşünceleri, duyguları ve hareketlerini kontrol altında tutabildikleri bir iç sistem olarak belirtmiştir. Zimmerman

(1989) öz düzenlemeyi, öğrencilerin üst-biliş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlamıştır. Zimmerman ve Schunk (2001), öz düzenleme; öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve eylemlerini denetlemeleridir.

Pintrich (2000), öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt, Artino,2007).

Schunk (1994) öz-düzenlemenin, bilgiye odaklanma; bilgiyi hatırlamak için organize etme, kodlama ve tekrar etme; kaynakların etkin kullanılması ve verimli çalışma ortamlarının sağlanması; birinin yeteneklerine yönelik pozitif tutuma sahip olma, öğrenmeye değer verme, öğrenmeyi etkileyen faktörleri bilme, çabası ile övünç ve mutluluk duymasını gibi etkinlikleri içerdiğini söylemektedir.

Schunk ve Zimmerman (1998), öz-düzenleme stratejilerinin uzaktan eğitimde kullanımının, bir eğitiminin fiziksel olarak yokluğundan dolayı daha etkili olması gerektiğini söylemektedir (Artino ve Stephens, 2006).

Zimmerman ve Schunk (1989)'da öz-düzenlemeye sahip öğrenciler, duygusal, motivasyonel ve bilişsel yönden, öğrenme süreçlerinde aktif rol oynadıklarını belirtmişlerdir (Nota, Soresia, Zimmerman, 2004).

Öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve onu aktif olarak kontrol edebilmesidir. Yapılan tüm tanımlara bakıldığında öz-düzenleme bireyin aktif katılımını gerektir ancak, bu katılım sadece davranışsal boyutta değil aynı zamanda biliş-üstü ve motivasyon boyutunda da olması önemlidir.

### **3.2.1 Öz-düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar**

Zimmerman ve Martinez- Pons (1986), 40 başarılı ve 40 başarısı düşük lise öğrencisi ile strateji kullanımı, sıklığı hakkında görüşme yapmışlardır. Kendini değerlendirme, düzenleme ve transfer etme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuçlarla ilgili planlama, yineleme ve ezberleme, arkadaşlar, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alma, notları, metinleri, kitapları tekrar gözden geçirme ve başka insanlar tarafından başlatılan çaba ve davranışları

içeren diğer olmak üzere 15 kategoride toplamışlardır. Başarılı öğrencilerin diğer grup öğrencilere göre birçok öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler başarıyı %93' ünü açıklayabilmiştir.

Malpass ve diğerleri (1999), öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik, hedef yönelimi ve kaygının matematik başarısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmalarını 144 matematiksel yeteneğe sahip lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Analizler sonucunda kaygı ile matematik başarısı arasında negatif, öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

İsrael (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin fen eğitimi üzerindeki öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz yeterlilikleri ve fen başarısına etkisini incelemek, ikincisi ise öz-düzenleme, fen bilgisi öz yeterliliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan deneysel çalışmada, deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen program uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle ders anlatılmıştır. Bu programda öğretmene öğrencinin öz-düzenleme becerilerini artırıcı etkinlikler konusunda bilgilendirilmiştir. Deney öncesi her gruba başarı testleri uygulanmış, deney sonrasında bir başarı testi daha, fen bilgisi öz yeterlik ölçeği ve öz-düzenleme ölçeği verilmiştir. Tüm öğrencilerin, öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar ile fen bilgisi karne notları ve başarı testi sonuçları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler fen bilgisi dersinden başarılı, düşük olanlar ise başarısız olduğunu, ayrıca, fen bilgisi öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğrenciler fen bilgisi dersinden başarılı, düşük olanlar ise başarısız olduklarını ortaya koymuştur.

Pintrich ve De Groot (1990) motivasyonel ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi 173, 7.sınıf öğrencileri üzerinde incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları sınıf çalışmalarından elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öz-yeterlik ve içsel değer, performans ve bilişsel bağlılıkla arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda performansın en önemli yordayıcılarının öz-düzenleme, öz-yeterlik ve test kaygısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca başarı durumu ne olursa, öz-düzenleme ile bilişsel stratejilerin kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.



Bouffard, Boisvert, Vezeau, Larouche (1995), 463 kız, 239 erkek toplam 702 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öz-düzenleme süreci, okul performansı ile hedef yönelimi (performans ve öğrenme hedef yönelimi) arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bunun yanında öğrenci cinsiyetine göre öğrenme ve performans hedef yönelimi sonuçları öğrencilerin öz-düzenleme ve akademik performanslarını nasıl etkilediğine bakmışlardır. Sonuçlara bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme hedefleri, öz-düzenleme ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yüksek öğrenme ve performans hedeflerine sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarıları daha da yüksek ve öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Üredi ve Üredi, 2005 yılında Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmıştır. Üredi ve Üredi (2005), bu ölçeği kullanarak yaptıkları çalışmalarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıkladığını ortaya koymuşlardır.

Nota, Soresia ve Zimmerman (2004), İtalya’da 81 lise son sınıf öğrencisiyle yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında öz-düzenleme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaları iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamasında 10 erkek 71 kadın toplam 81 öğrenci ile gerçekleşirken, ikinci aşaması 3 yıl sonra gerçekleşmiş ve ilk aşamadaki 81 kişiden, 7 erkek 42 kadın toplam 49 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Akademik başarı olarak lise diploma dereceleri ve üniversite ilk iki sınıftaki sene sonu notları alınmıştır. Sonuç olarak örgütlenme ve transfer etme stratejileri, öğrencilerin akademik derecelerinin önemli bir kısmını açıklayabiliyorken, ilk iki yıldaki derslerdeki sınav notlarındaki değişimin %80’ini açıklayabilmektedir.

Ergül (2006), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin başarılı olması için gerekli güdülenme yapılarından; öz yeterlik (self-efficacy), kendi kendini düzenleme (self-regulation) ve başarı hedeflerini (achievement goals), alan yazın bulgularına dayalı

olarak çevrimiçi eğitim ortamı için ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada, öz-düzenlemesi yüksek öğrencilerin, akademik hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini seçtikleri ve bu süreci devamlı olarak izledikleri söylenmiştir. Kovach (2000), amaçlarını ortaya koyan, etkili biçimde planlama yapan ve hedefe ulaşma sürecini sürekli izleyen öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedir (Ergül, 2006). Bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, öz-düzenleme stratejileri etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ve öz-düzenleme öğrenme stratejilerini kullanma ile derslerin final notları arasında olumlu ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Volters, 1998; Ergül, 2006).

Haşlamam (2005), programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkiye yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Öz yeterlik algısı, zaman yönetimi, yineleme, değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, öz yansıma, çaba gösterme, akran işbirliği stratejileri öğrenci başarısının % 71'ini açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarında değer verme stratejisinin başarı üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir. Ancak, öz-düzenlemenin başarı ile ilişkisini gösteren yapısal eşitlik modelinde öz yeterlik, yineleme, hedef, değer verme ve çaba ile birlikte öz-düzenleme arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar programlama derslerindeki başarılarının % 57' sinin öz-yeterlik, değer verme, yineleme, hedef belirleme ve çaba harcama ile açıklanmaktadır.

### **3.2.2 Öz-düzenleme Stratejileri ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları**

Öz-düzenleme stratejileri ve başarı arasında yapılan çalışmalarda, öz-düzenleme stratejilerine sahip bireylerin akademik başarılarının arttığını yönündedir. Alan yazında yapılmış çalışma sayısı az olsa da, yapılan çalışmalar çevrimiçi eğitimde de öz-düzenleme becerilerin akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir (Miltiadou, Savenye, 2003).

Young (1996), çevrimiçi ortamlarda öz-düzenleme stratejilerinin önemi üzerinde durmaktadır. Araştırmada bilgisayar destekli öğretim öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin performans üzerine etkisini araştırmış ve bir sistem geliştirilmiştir. 7.sınıf öğrencileri ölçekten aldıkları puan doğrultusunda düşük ve yüksek öz-düzenlemeli

öğrenciler olarak ikiye ayrılmıştır. Bu sistemin iki sürümünde öğrencilere kullanıdırılmıştır. Versiyonlardan biri sistemin öğrenen kontrolünde olduğu, diğer sürümünde ise sistem program kontrolündedir. Yani, program kontrolünde belli bir sıra doğrultusunda akış gerçekleşirken, diğerinde öğrenen akışı kendi belirlemektedir. Sonuçlara bakıldığında öğrenen kontrollü sistemde yüksek öz-düzenlemeli öğrenciler, düşük öz-düzenlemeli öğrencilerin performansları arasında fark çıkmıştır. Öğrenen kontrollü sistemde düşük öz-düzenlemeli öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öz-düzenleme stratejilerine ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Program kontrollü sistemde ise iki grup arasında önemli bir fark görülmemiştir.

King, Harner, and Brown (2000) çevrimiçi ortamlarda öz-düzenleme stratejilerinin geleneksel ortama göre daha önemli olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitime katılımında öz-düzenleme stratejilerinin etkin kullanımı önemli olabilmektedir (Artino ve Stephens, 2006). Artino ve Stephens (2006), çevrimiçi verilen bir derste 96 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları regresyon analizi sonucunda değer verme ve öz-yeterlik değişkenlerinin, öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma durumunu olumlu yönde açıklayabildiği ortaya çıkmıştır.

Howland ve Moore (2002), çevrimiçi sınıflara yönelik öğrencilerin algılarını ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini inceledikleri araştırmaları internet üzerinden verilen 3 ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Derslerde e-posta, tartışma tahtaları ve sohbet odaları kullanılmış ve 3 kursa toplam 48 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere 12 açık uçlu soru e-posta yoluyla gönderilmiştir. Sonuçlar NUD\*IST Vivo programı ile analiz edildiğinde öğrenciler, çevrimiçi internet üzerinden alınan derslerdeki bilgiyi organize etmenin, yapılacak çalışmaları ve zamanı düzenlemenin önemini belirtmişlerdir. Başarılı olabilmek için çevrimiçi derslerin, yüz yüze olarak verilen derslere göre kendi kendini yönetme, kendini izleme ve motivasyonun daha gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, yüz yüze öğrenme ortamındaki yapı olmaksızın belli bir çalışma takvimine uymanın güçlüğü ve öz-düzenlemenin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Lynch ve Dembo (2004), karma eğitim ortamlarında akademik başarıyı yordayıcı öz-düzenleme becerilerini tanımlama üzere yapılan araştırma, 94 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Sözel yetenek kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Öz-düzenleme becerileri olarak içsel hedef yönelimi, öğrenme için öz-yeterlik, zaman ve çevre

yönetimi, arama yapma, İnternet öz-yeterlik olarak belirlemişlerdir. Akademik başarı olarak final sınavlarından alınan notlar alınmıştır. Regresyon analizi sonucunda sözel yetenek ve öz-yeterlik akademik başarının %12'si yordayabilmiştir.

Chang (2005), web temelli öğretim içinde öz-düzenleme stratejilerinin, öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Araştırma 28 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış ve sonuç olarak öz-düzenleme stratejilerine dayalı olarak hazırlanmış web temelli olarak verilen bir dersin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile oluşturulmuş web temelli ortamlar içerisinde kendi öğrenmelerinden daha sorumlu, daha amaca yönelik ve daha meydan okuyucu oldukları görülmüştür.

Puzziferro (2008), öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ve öz-düzenleme stratejilerini açıklamaya çalıştıkları araştırmalarını çevrimiçi olarak verilen bir dönemlik bir derse kayıtlı 815 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Zaman, çalışma çevresi ve çaba ile performans arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öz-düzenleme stratejileri ölçeğinden yüksek alan öğrencinin final notu da yüksek olmuştur. Ayrıca yineleme, detaylandırma, biliş-üstü öz-düzenleme ve zaman, çalışma çevresi ile memnuniyet düzeyi pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Artino ve Stephen (2009), lisans öğrencileri (87 kişi) ve lisansüstü (107 kişi) öğrencileri arasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında akademik motivasyonları ve öz-düzenleme arasındaki farka bakmışlardır. Lisansüstü ve lisans öğrencileri arasında motivasyonel inançları (değer verme ve öz-yeterlik), bilişsel öğrenme stratejileri (detaylandırma, eleştirel düşünme) ve motivasyonel (güdüsel) ilişki (erteleme, tercih davranış) olarak belirlemişlerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamında lisansüstü öğrencilerin eleştirel düşünme seviyesi, lisansüstü öğrencilerden daha yüksektir.

Günümüzde çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen öğrenme ortamları hızla çoğalmaktadır. Böylelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenleme stratejileri de önem kazanmaya başlamaktadır.

### 3.3. Genel Değerlendirme

Sosyal bilişsel kuramın öğrenmenin gerçekleşmesine model oluşturan 3 temel boyut (bireysel, çevre ve davranış), bilgisayar laboratuvarı ortamlarındaki öğrenmeler içinde söylenebilir. İnternet çevre, birey öğrenci, davranış ise öğrenciden istenilen etkinliklerin gösterilmesi olarak tanımlanabilir. Öz-düzenleme, bireyin başkalarına veya bulunduğu ortama bağımlı olmadan, öğrenme süreci üzerinde tam bir hâkimiyet kurarak onu kontrol etmesi demektir. Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesini de sağlayabilir.

İş sektöründe internette iş dışı etkinliklerle uğraşılması olarak adlandırılan siber aylaklık kavramının eğitim kurumlarındaki durumu ortaya çıkarmaya yönelik yapılmış çok az çalışma bulunmaktadır. İş sektöründe siber aylaklık yapan çalışanların verimliliğinde düşüşler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, laboratuvar ortamlarında bilgisayar ile baş başa bırakılan öğrencilerin, verilen görevde başarıya ulaşıp ulaşmamasına siber aylaklık davranışlarının nasıl bir etkisinin olduğu araştırılabilir.

Alan yazında belirtilen çalışmalarda siber aylaklık yapma sıklıklarını ölçmek için Lim (2002) tarafından oluşturulan aracın alınıp bazı maddeler eklenerek kullanıldığı görülmüştür. Lim (2002) 'in ölçme aracı 8 madde ve 2 faktör, bu faktörler internette gezinme (sitelerde gezinme) ve eposta kontrolü yapmak olarak belirtmiştir. Bu ölçme aracının temele alınarak yapılan başka çalışmalarda, siber aylaklık, genel olarak ikiye ayrılmıştır: Ciddi ve önemsiz siber aylaklık, düşük ve yüksek siber aylaklık. Bu gruplama, çalışanların işyerindeki internette yapılan bu davranışları kabul edip etmemesine veya yapma sıklıklarına göre yapılmıştır. Ancak, yapılan davranışların niteliğine ya da ortak bir yönüne bağlı olarak düşünülen bir kategori belirlenmemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin siber aylaklık yapma nedenlerinin ortaya çıkarılmasında bu durumun önemli olduğu düşünülmüş ve siber aylaklık yapmanın nedeni olabilecek faktörler belirlenmek istenmiştir.

Bilgisayarlar öğrencilerin bilişsel görevleri başarabilmelerine yardım eden bir araçtır (Steffens, 1997; Steffens, 2001). Öğrenci bilgisayar karşısında çoğu zaman tek başınadır. Öğrenme sürecini kendisi yönlendirir. Özellikle, laboratuvarlarda internet bağlantısının bulunması, öğrenciler için bir çeldirici rol üstlenebilir. Bu da, öğrencilerin

siber aylaklık davranışları göstermesi eğilimine yol açabilir. Bu durumda, öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan bireylerin siber aylaklık davranışları gösterme durumları ve bu davranışların ders notu başarıları ile nasıl bir ilişki olduğuna yönelik yeterli düzeyde araştırmanın olmadığı söylenebilir.

## 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 4.1. Araştırma Modeli ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada ilişkiisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde; Algılanan Siber aylıklık ölçme aracının uyarlama çalışması yapılmış ve bu süreçte geçerlik için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirlik için Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Ölçek uyarlaması aşamasından sonra verilerin analizinde iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü analiz (ANOVA) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin bulunması için korelasyon analizi yapılmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırılmasında gruplar arası farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ise, hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma testi (Bonferroni) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü karşılaştırmada eta-kare ( $\eta^2$ ) ve cohen-d katsayıları kullanılmıştır.

Korelasyon katsayısının gücü 0 ile 0.25 arasında "Çok Zayıf İlişki", 0.26 ile 0.49 arasında "Zayıf İlişki", 0.50 ile 0.69 arasında "Orta İlişki", 0.70 ile 0.89 arasında "Yüksek İlişki", 0.90 ile 1.0 arasında "Çok Yüksek İlişki" olarak nitelendirilmiştir. İşaretine bakılmaksızın cohen-d değeri 0.2, 0.5 ve 0.8 olmak üzere sırasıyla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007). d değeri,  $-\infty$  ile  $+\infty$  arasında değer alabilir. 0.01, 0.06, 0.14 düzeyindeki eta-kare ( $\eta^2$ ) değerleri için sırayla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007).

Akademik başarı olarak öğrencilerin Programlama dili I ve II ders sonu almış oldukları harf notlarının 100'lük sisteme dönüştürülme işlemi yapılmış ve sonrasında hesaplanan Programlama I ve II ders notlarının ortalaması alınarak Programlama ders başarı notu hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.72 istatistik paket programı kullanılırken, diğer analizler için SPSS13 programları kullanılmıştır.

## 4.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın veri toplama aşaması iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşama araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının geliştirildiği uygulamadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 4 farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Programlama I ve II dersini alan öğrenciler yer almıştır. Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi'nden toplam 205 öğrenci katılmıştır. Üniversitelere göre öğrenci sayıları Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Ölçek Uyarlama Aşamasına Katılan Öğrencilerin Üniversitelere Göre Sayıları

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın(n)	Erkek(n)	
Hacettepe Üniversitesi	29	59	88
Ankara Üniversitesi	15	28	43
Başkent Üniversitesi	17	12	29
Yıldız Teknik Üniversitesi	15	30	45
Toplam	76	129	205

Ölçek geliştirme aşamasından sonra Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 3. sınıf, Yıldız Teknik Üniversitesi 4. sınıf ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi 3. ve 4. sınıf toplam 104 öğrenciden veriler toplanmıştır. Bu verilerin uç değerlerine bakılmış ve 4 öğrenciye ait puanlar normal dağılımı engellediği görülmüş ve bu 4 öğrencinin puanları analizlere alınmamıştır. Analizler 100 kişi üzerinden yapılmıştır. Bu 100 kişinin üniversitelere göre öğrenci sayıları Çizelge 4.2'de verilmiştir.



Çizelge 4.2 Araştırma Grubunun Üniversitelere Göre Öğrenci Sayıları

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın(n)	Erkek(n)	
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	15	32
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	11	19	30
Yıldız Teknik Üniversitesi	12	26	38
Toplam	40	60	100

Araştırma grubuna ait demografik verilerden oluşan istatistikler Çizelge 4.3'de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Araştırma Grubuna Ait Betimsel Veriler

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	40	40
	Erkek	60	60
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	51	51
	4.sınıf	49	49
<b>İnternet kullanım sıklığı</b>	Her gün	73	73
	Haftada birkaç gün	27	27
<b>İnternet kullanma yılı</b>	1-4 yıldır	25	25
	5-9 yıl	61	61
	10-13 yıl	14	14
<b>İnternet kullanım becerisi</b>	Orta	33	33
	İleri	51	51
	Uzman	16	16
<b>İnternete erişim yeri/yerleri</b>	Kendi Evim	81	81
	Okul	56	56
	İnternet Kafe	39	39
	Arkadaşın Evi	22	22
<b>Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmayı Kabul Edip Etmeme</b>	Evet	26	26
	Hayır	59	59
	Fikrim Yok	15	15

### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama araçları 3 bölümden oluşmaktadır:

- Kişisel Bilgi Formu
- Algılanan Siber aylaklık Ölçeği
- Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği

#### **4.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilere, cinsiyet, sınıf, dönem ortalaması, internet kullanım sıklığı, kaç yıldır internet kullandıkları, internet kullanma becerisi, internet erişim yeri, ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilebilecek bir durum olup olmadığı ve gündelik hayatta internet üzerinde yapmış oldukları etkinlikler sorulmuştur (Ek 1).

#### **4.3.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Uyarlama Süreci**

Blanchard ve Henle (2008) tarafından oluşturulan, 22 maddelik Algılanan Siber Aylaklık ölçeği hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5) arasında değişen 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında ders sırasında İnternet üzerinde yapabilecekleri etkinlikler ve öğrencilerin bu etkinlikleri yapma sıklıkları sorulmuştur. Ölçeğin İngilizce-Türkçe çevirisi, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü son sınıf öğrencisi iki kişi tarafından çevrilmiş ve karşılaştırılma yapılmıştır. Yapılan çeviri sonucu dil geçerliğini saptamak için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi bölümünde uzman 4 kişiye ölçek gösterilmiştir. Ölçek maddelerinde, bir eğitim ortamında yapılmasının etik olmayacağı düşünülen bir madde ("Kumar sitelerine girme") çıkartılmış; ölçekte e-posta kullanımına yönelik 3 madde Türkçe'ye çevrildiğinde aynı şeyi ifade ettiğine karar verilerek iki maddeye indirgenmiştir. Bu maddeler "e-posta alma", "e-posta gönderme" ve "e-posta okuma" ile ilişkin maddelerdir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin bir bilgisayar laboratuvarı dersinde yapabileceği düşünülen "Fal sitelerini ziyaret etme" davranışı da madde olarak eklenmiştir (Ek 2).

#### 4.3.2.1. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddelerin gerçekten siber aylaklık yapısını ölçüp ölçmediğini ve ölçmek istenilen yapıya ilişkin bağımsız faktörleri ortaya çıkarmak için ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik faktör analizinin kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi, birbiriyle ilişkisi olan p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni faktör, boyut gibi değişkenler bulmayı, amaçlayan çok değişkenli bir istatistik türüdür (Büyüköztürk, 2007). Açımlayıcı (keşfedici, exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımı vardır. Açımlayıcı faktör analizi, “önceden kurulan hipotezleri sınamak yerine ölçme aracındaki gizil değişkenlerin sayısını ve bu değişkenlerin altında yatan faktörlerin yapısını belirlemeye yönelik yapılan faktör analizidir” (Büyüköztürk, 2007,s.123). Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılarak karar verilmektedir ve bu değer %60 ve üzerinde olması, ölçekler için açımlayıcı faktör analizinin uygulanabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçekte KMO değerine bakıldığında %89.8 olması bu ölçeğe faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle çalışmada açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde, Temel Bileşenler Tekniği ve en iyi faktör yapısına ulaşabilmek için Varimax Döndürme metodu kullanılmıştır. Alan yazında “faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği” belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.127). Bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiştir.

İlk olarak faktör sayısı serbest bırakılmış ve öz değeri (eigenvalue) 1.00'dan büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Analiz sonucunda faktörler altındaki yük değerlerine bakıldığında 21 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür (Öz değerler sırasıyla, 8,775; 2.092; 1.513; 1.076). Dört faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %64.078'tir. Ancak 2, 5, 8, 10, 15, 16 ve 20 maddeler iki faktörde, birbirine çok yakın değerler alarak yer almıştır. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir

(Büyüköztürk, 2007). Buna dayalı olarak bu maddeler ölçekten çıkartılmış ve aynı analiz tekrar edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda 14 madde 3 faktörde toplanmıştır. Bu 3 faktörün öz değerleri sırasıyla 6.109, 1.874, 1.092'dir. KMO değeri %87.8 ve açıklanan toplam varyans %62.765'dir. 21.maddenin yük değeri 0.40'dan düşük çıkmıştır. Bu yüzden 21.madde ölçekten çıkartılmıştır.

Çizelge 4.4. Faktör Yükleri Ve 3 Alt Faktörün Öz Değer Sonuçları

Madde	Faktör1	Faktör2	Faktör3
<b>Faktör 1: Bireysel İşler</b>			
M12 Bankacılık ya da finansla ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	.743		
M13 Çevrimiçi alışveriş yaparım.	.781		
M14 Açık arttırma sitelerini ziyaret ederim (ör: gittigidiyor.com)	.722		
M17 Sohbet odalarına girerim.	.694		
M18 Seyahat/Tatil için yer ayırtırım.	.624		
M19 İş bulma ya da kariyer sitelerini ziyaret ederim.	.685		
<b>Faktör 2: Haber Takibi</b>			
M9 Haber sitelerini ziyaret ederim.		.735	
M11 Spor içerikli web sitelerini ziyaret ederim.		.839	
<b>Faktör 3: Sosyalleşme</b>			
M1 E-postaları kontrol ederim.			.774
M3 Tartışma gruplarını ziyaret ederim.			.802
M4 Sanal toplulukları ziyaret ederim(örn. ogretmenlersitesi.com)			.812
M6 Dosya indirim(müzik, yazılım, video gibi...).			.629
M7 Blog sayfalarını okurum.			.710
<b>Öz değer(Eigen Değeri)</b>			
	6.109	1.874	1.092
<b>Varyans Yüzdesi (%)</b>			
	41.58	12.82	8.37
Açıklanan toplam varyans yüzdesi 62.765			

Son olarak, 13 maddeden oluşan “Algılanan Siber aylaklık Ölçeği”ndeki 3 faktöre maddelerin içerikleri dikkatte alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Literatürde bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında Lim (2002), çalışmasında siber aylaklık işle ilgisi olmayan İnternet’te gezinim (non-work related İnternet surfing) ve kişisel e-posta kullanımı (the other incorporating personal e-mail use) olarak iki faktör olarak belirtmiştir. Blau, Yang, ve Ward-Cook, 2006’da yapmış olduğu çalışmasında internette gezinme ya da arama yapma, işle ilgisi olmayan e-posta kullanımı ve yüksek etkileşim gerektiren aktiviteler olarak 3 faktör olarak belirtmiştir (Weatherbee, 2009). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi bölümünde uzman 4 kişiden, faktör isimleri hakkında fikirleri alınmıştır. Sonuç olarak faktör1, “Bireysel İşler”; faktör2, “Sosyalleşme”, faktör3; “Haber Takip” olarak adlandırılmıştır.

#### **4.3.2.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen 3 faktörü(gizil değişken) olan 13 maddeden (gösterge değişken) oluşan ölçeğin bu faktör yapılarının doğrulanması amacıyla LISREL 8.7 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik ortaya atılan bir hipotezin test edilmesidir (Büyüköztürk, 2007).

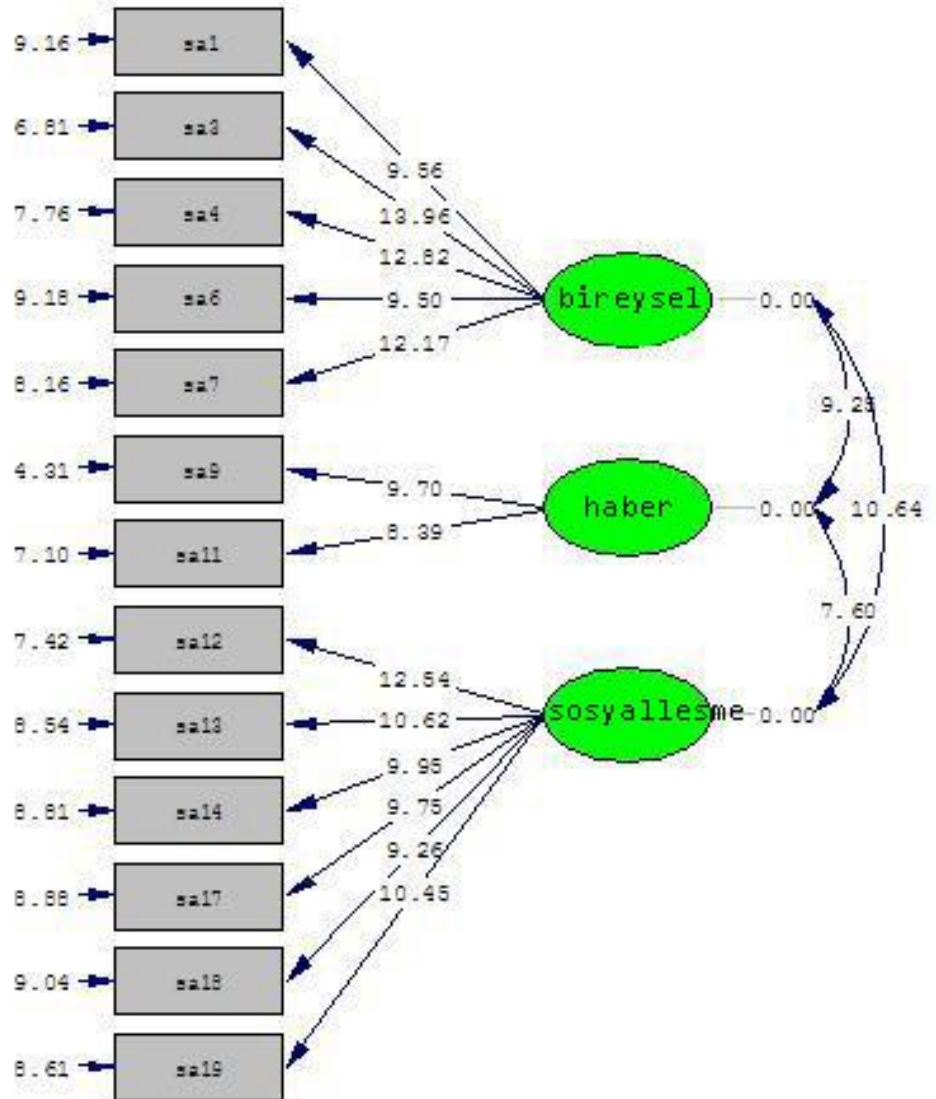
Hiçbir sınırlama yapılmadan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda [ $\chi^2$  (74, N=205)= 106.24,  $p < .008$ , RMSEA= 0.046, S-RMR= 0.049, GFI= 0.93, AGFI= 0.90, CFI= 0.98, NNFI= 0.98, IFI= 0.98] olarak bulunmuştur. RMSEA değeri .08’den küçük olmasına ve diğer uyum indekslerinin değerlerinin iyi olmasına rağmen, 2.maddenin t değeri .05 düzeyinde manidar çıkmamıştır. Bu nedenle uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ölçekten 2.maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Madde çıkarıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmış ve elde edilen yeni değerler [ $\chi^2$  (62, N=205) = 106.24,  $p < .000$ , RMSEA= 0.059, S-RMR= 0.076, GFI= 0.93, AGFI= 0.89, CFI= 0.98, NNFI= 0.98, IFI= 0.98] olarak bulunmuştur. Bu değerler verinin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Çizelge 4.5). Ölçeğin faktöriyel modeli ve faktör-madde ilişkisine dair standardize katsayılar ve t değerleri Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.5. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İndeksleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003)

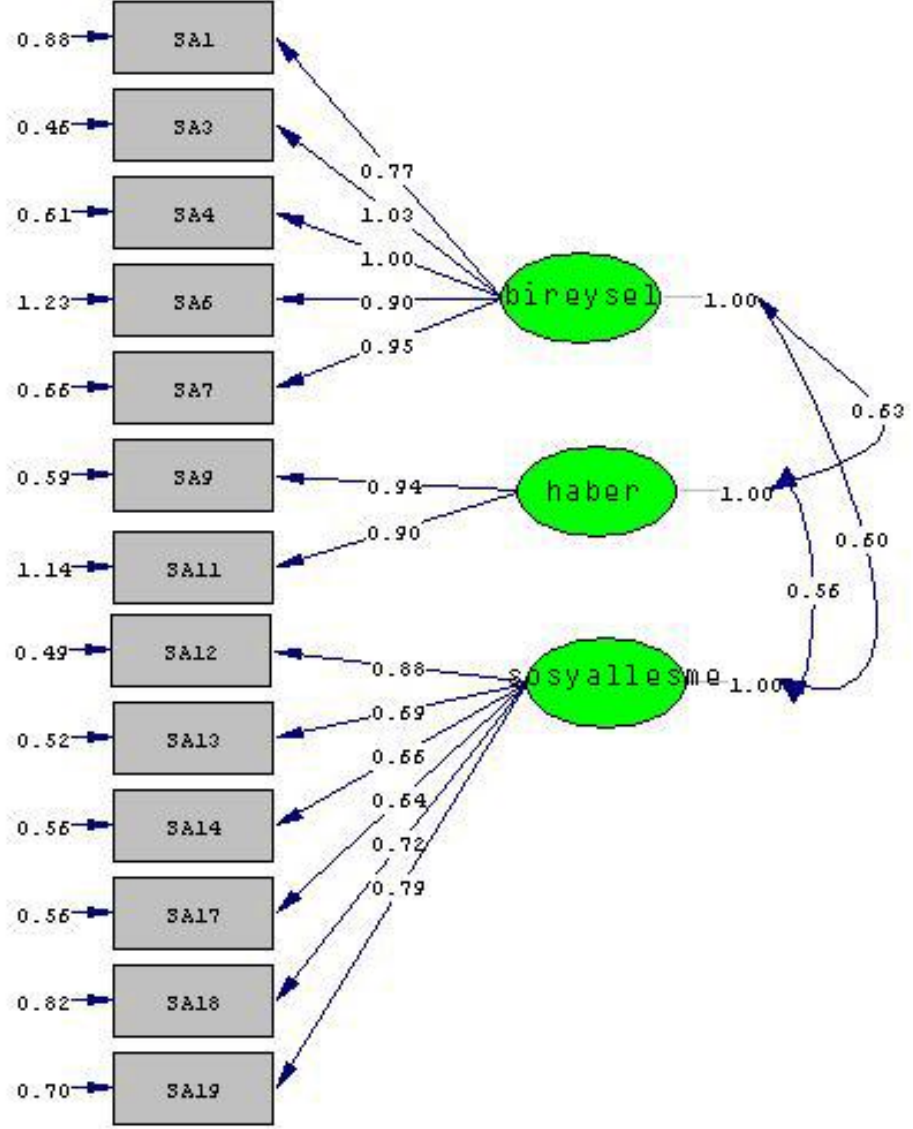
<b>Uyum Ölçütleri</b>	<b>Mükemmel Uyum</b>	<b>Kabul Edilebilir Uyum</b>	<b>Ölçek Modelinde Gözlenen Değer</b>
$\chi^2/d$	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.71
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.059
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.076
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.98
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 < GFI < 0.95$	0.93
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.89
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.98

Şekil 4.1 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t-değerleri)



Chi-Square=106.24, df=62, P-value=0.00040, RMSEA=0.059

Şekil 4.2 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)



Chi-Square=106.24, df=62, P-value=0.00040, RMSEA=0.059

#### 4.3.2.3. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Algılanan Siber Aylaklık ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen bireysel, sosyalleşme ve haber takip boyutlarının bir araya gelerek bir üst kavram olarak siber aylaklık değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İncelenen bu model için dayanak olarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen gizil değişkenler arasındaki



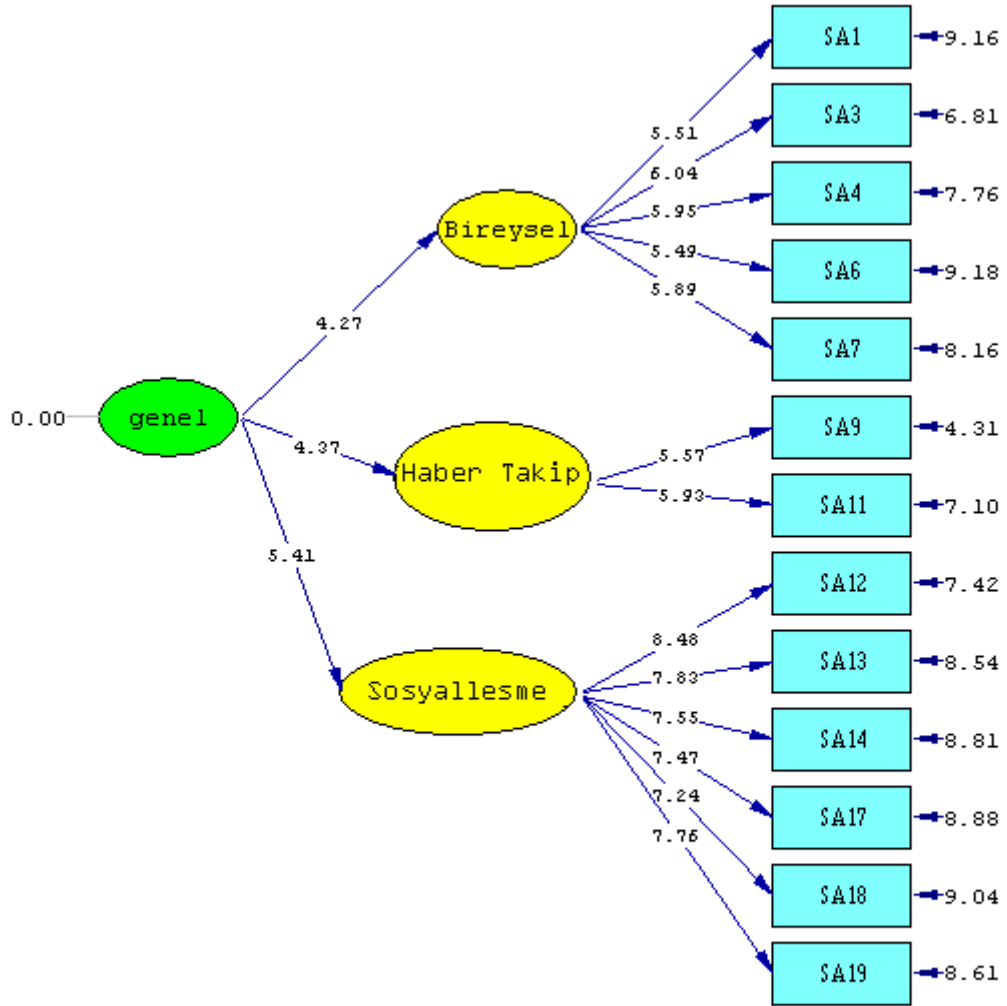
ilişkiler temel alınmıştır. Analiz ile üst düzey siber aylaklık değişkeninin birinci düzey değişkenlerde açıkladığı varyanslar da ortaya konulmuştur.

3 gizil ve 13 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey siber aylaklık gizil değişkeni eklenerek ve birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde eklenen modifikasyon indeksleri ile göz önünde bulundurularak ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyum iyiliği değerleri [ $\chi^2$  (62, N=205) = 106.24,  $p < .000$ , RMSEA= 0.059, S-RMR= 0.052, GFI= 0.93, AGFI= 0.89, CFI= 0.98, NNFI= 0.97, IFI= 0.98] olarak bulunmuştur (Çizelge 4.5). Bu değerler verinin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin faktöriyel modeli ve faktör-madde ilişkisine dair standardize katsayılar ve t değerleri Şekil 4.1 ve Şekil 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.6. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İndeksleri (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003)

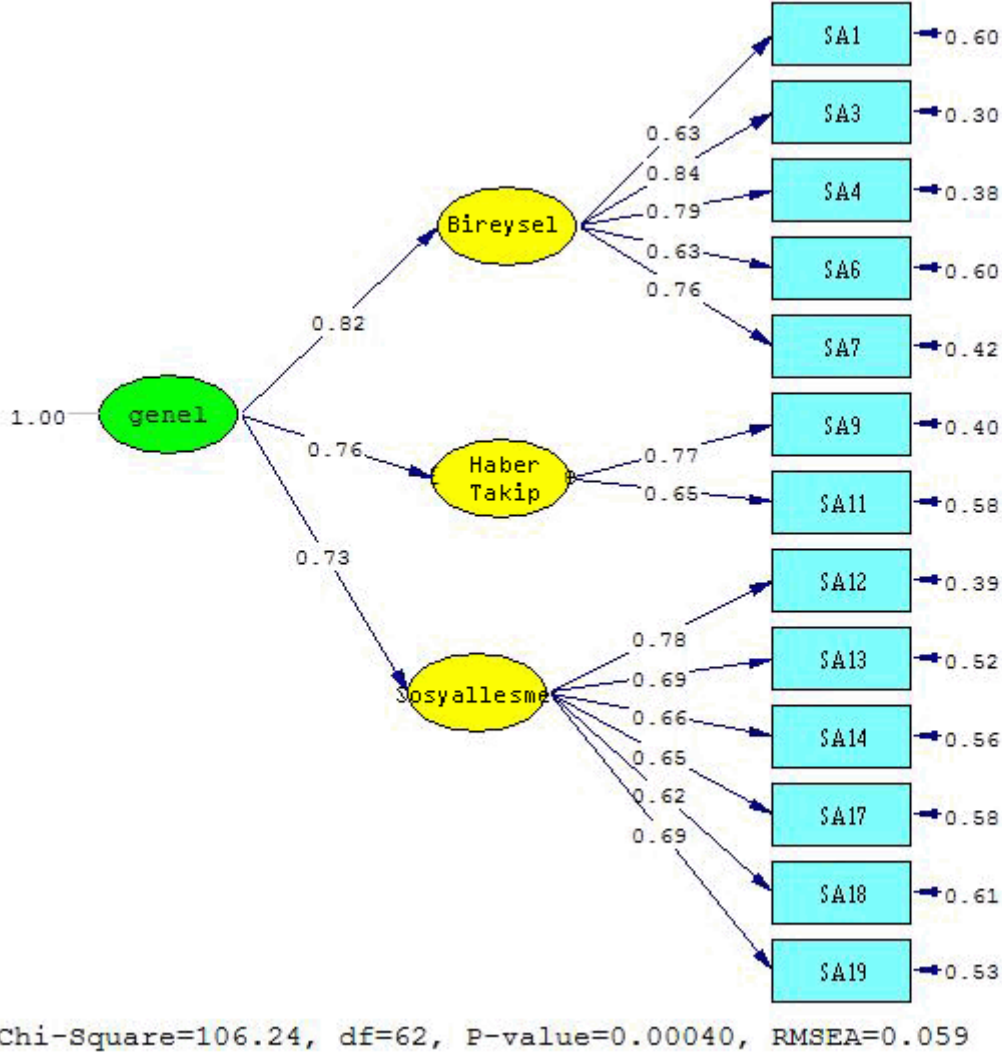
Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
$\chi^2/d$	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.71
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.059
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.052
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.97
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 < GFI < 0.95$	0.93
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.89
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.98

Şekil 4.3 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t-değerleri)



Chi-Square=106.24, df=62, P-value=0.00040, RMSEA=0.059

Şekil 4.4 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)



Modeldeki birinci düzey gizil değişkenler (bireysel, sosyalleşme ve haber takip) ile üst düzey (ikinci düzey) değişken olan siber aylaklık arasındaki faktör yükleri ( $\lambda$ ), t değerleri, ölçüm hataları ( $\delta$ ) ve ikinci düzey değişkenin birinci düzey değişkenlerdeki açıklama oranları ( $R^2$ ) Çizelge 4.7.'da verilmiştir.

Çizelge 4.7 Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Üst Kavram-Alt Kavram İlişkisine Dair  $\lambda_x$  ,  $\delta$ , t ve  $R^2$  değerleri

İkinci Düzey Değişken	Birinci Düzey Değişkenler	$\lambda_x$ katsayısı	$\delta$ katsayısı (Ölçüm hatası)	t değeri	$R^2$
Siber aylaklık	Bireysel İşler SA	0.82	0.34	4.27	0.68
	Sosyalleşme SA	0.73	0.20	5.41	0.58
	Haber Takip SA	0.76	0.27	4.37	0.54

İkinci düzey “siber aylaklık” gizil değişkeni ve birinci düzey gizil değişkenler arasındaki yol katsayılarına ve t değerlerine bakıldığında en yüksek ilişkinin siber aylaklık ile bireysel işler SA arasında olduğu, ayrıca siber aylaklık değişkeni ile bu faktöre ilişkin 3 boyut arasında ilişkilerin anlamlı ve pozitif ( $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

Siber aylaklık ikinci düzey değişkeni tarafından birinci düzey değişkenlerde açıklanan varyanslara ( $R^2$ ) bakıldığında ise birinci düzey değişkenlerden en çok bireysel işler (0.68) değişkeninde, ikinci olarak sosyalleşme SA (0.58) en az ise haber takip SA (0.18) değişkeninde değişkenlik açıklanmıştır.

#### 4.3.2.2. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği Güvenirlik Analizi

Algılanan Siber aylaklık ölçme aracına öğrencilerin verdikleri cevapların arasındaki tutarlılığı belirlemek için güvenilirlik derecesine bakılmıştır. Bunu saptamada SPSS 13.0 paket programı kullanılarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 13 maddelik ölçek puanlarının güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda 3 faktör için hesaplanan güvenilirlik katsayıları tabloda verilmiştir. Bu değerler ölçeğin ve ölçekteki faktörlerden elde edilen puanların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 4.8).

Çizelge 4.8. Algılanan Siber aylıklık Faktörleri Güvenirlik Analizi

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach $\alpha$
Bireysel İşler SA	6	.83
Sosyalleşme SA	5	.85
Haber Takibi SA	2	.66

#### 4.3.3. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Haşlamam (2005) yapmış olduğu “Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli” çalışmasında Pintrich ve arkadaşları tarafından 1991 yılında geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeğinden yararlanarak Öz-düzenlemeli Öğrenme stratejileri ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek 15 alt bölüm ve 77 maddeden oluşmaktadır. Hedef belirleme (2 madde), stratejik planlama(5 madde), içsel hedefe yönelme (4 madde), dışsal hedefe yönelme (4 madde), öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik (9 madde), görev değeri (5 madde), yinleme (4 madde), açıklama (4 madde), düzenleme (4 madde), emek yönetimi, çaba harcama (4 madde), akran işbirliği (3 madde), yardım arama (4 madde), üst-bilişsel (9 madde), zaman ve çalışma ortamı (7 madde) ve öz yansıma (9 madde)’den oluşmaktadır. Ölçek beni hiç yansıtmıyor (1) ile beni tam olarak yansıtıyor (10) arasında değişen 10’lu likert tipinde tasarlanmıştır. Araştırma 280 kız öğrenci, 450 erkek öğrenci toplam 730 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yapısal eşitlik modeline göre öz-düzenleme ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyulmuştur. Öz-düzenleme gizil değişkeni, öz yeterlik, yinleme, hedef, çaba ve değer vermeden oluşan 5 gösterge değişkene indirgenmiştir. 26 maddenin analizi sonucunda ( $\chi^2(12, N = 730) = 16.54$ ,  $p=0.16770$ , RMSEA= 0.023, S-RMR = 0.020, GFI =0.99, AGFI = 0.98, CFI =1, NNFI=1). Başarı ile öz-düzenleme arasındaki ilişki 0.76 olarak bulunmuştur. Bu ilişkinin anlamlı olduğunu göstermiştir ( $t = 17.52$ ). Sonuç olarak bilgisayar programlama derslerindeki başarının % 57’ sinin öz-düzenleme ile açıklandığı görülmüştür.

#### 4.3.3.1. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Güvenirlik Analizi

Öz-düzenleme öğrenme stratejileri ölçeğinin güvenilirlik derecesini saptamak için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. 26 maddelik ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı .95 bulunmuştur. Her bir faktör için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Çizelge 4.9'de verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öz-Düzenleme Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktörlerin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

<b>Faktör</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>
Öz-yeterlik	12	.942
Hedef Belirleme	2	.849
Değer Verme	4	.869
Çaba	3	.711
Yineleme	5	.816

## 5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada incelenen problemlere ilişkin toplanan verilerin istatistiksel analizi yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar her alt problem işığında aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

Algılanan Siber aylaklık Ölçeğı ve Öz-düzenleme Stratejileri Ölçeğı'ndeki her bir boyut puanlarının normalliğı incelenmiş ve sadece bireysel işler siber aylaklık boyutunun normale uygun olmayan pozitif bir çarpıklık gösterdiğı gözlenmiştir. Puanlar arasında normale uygun olmayan puanlar söz konusu olduğunda pozitif bir çarpıklık varsa "logaritmik dönüşüm" yapılır (Büyüköztürk, 2007). Bu yüzden bireysel işler siber aylaklık puanlarında pozitif bir çarpıklık olduğı görüldüğünden normalleşme işlemlerinden "logaritmik" dönüşüm yapılmıştır.

### 5.1 Ön Analizler

Araştırma sorularına ilişkin analizlerden önce araştırma grubunun genel bir profilini çizmek açasından ön betimsel analizler yapılmıştır. Bu bölümde bu analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Algılanan Siber aylaklık Ölçeğı ile Öz-düzenleme Stratejileri Ölçeğı'nin her değışkeni için hesaplanan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 5.1 'de gösterilmektedir. Çizelgede algılanan siber aylaklık ölçek maddeleri 1–5 arasında, Öz-düzenleme Stratejileri ölçeğı maddeleri 1–10 arasında verilen puanların toplanmasıyla elde edilen puanların ortalama, standart sapma değışleri, maksimum ve minimum değışleri verilmiştir.

Çizelge 5.1. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği'nin Her Faktörü İçin Gözlenen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SS</b>
Bireysel İşler SA	100	7,26	4,27	15,49	2,988
Haber Takibi SA	100	4,27	1,57	7,87	1,973
Sosyalleşme SA	99	8,97	3,70	18,48	3,712

Araştırma grubunun siber aylaklık alt faktör puanlarının ortalamalarına bakıldığında (Çizelge 5.1) siber aylaklık yapma düzeylerinin düşük bir grup olduğu görülmektedir.

Çizelge 5.2. Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Her Faktörü İçin Gözlenen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SS</b>
Öz yeterlik	96	6,08	1,58	10,00	1,907
Hedef Belirleme	100	6,50	1,00	10,00	2,035
Değer Verme	100	7,58	1,00	10,00	2,018
Çaba	100	5,45	1,00	10,00	2,177
Yineleme	100	5,55	1,00	9,60	2,165

Araştırma grubunun öz-düzenleme stratejilerinin faktör puanlarının ortalamalarına bakıldığında (Çizelge 5.1) öz-düzenleme stratejileri yüksek bir grup olduğu görülmektedir.



Çizelge 5.2. Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmayı Kabul Edip Etmeme Durumunun Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı

		Kadın		Erkek	
		(n)	%	(n)	%
<b>Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmayı Kabul Edip Etmeme</b>	<b>Evet</b>	9	9	17	17
	<b>Hayır</b>	23	23	36	36
	<b>Fikrim Yok</b>	8	8	7	7

Çizelge 5.2'ye bakıldığında, araştırma grubunda hem kadınlar hem de erkekler genel olarak en fazla ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilip edilmeyeceğine “Hayır” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çizelge 5.3. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinde Yapılan Davranışların Betimsel Analizi

	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
<b>Bireysel İşler SA</b>	Bankacılık ya da finansla ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	100	1,84	1,108
	Çevrimiçi alışveriş yaparım.	100	1,58	,987
	Açık arttırma sitelerini ziyaret ederim (ör: gittigidiyor.com)	100	1,65	,968
	Sohbet odalarına girerim.	100	1,39	,790
	Seyahat/Tatil için yer ayırtırım.	100	1,65	1,009
	İş bulma ya da kariyer sitelerini ziyaret ederim.	100	2,16	1,237
<b>Sosyalleşme SA</b>	E-postaları kontrol ederim.	100	3,16	1,383
	Tartışma gruplarını ziyaret ederim.	100	2,19	1,253
	Sanal toplulukları ziyaret ederim (örn. ogretmenlersitesi.com)	99	2,07	1,090
	Dosya indiririm (müzik, yazılım, video gibi...).	100	2,56	1,380
	Blog sayfalarını okurum.	100	2,23	1,188
<b>Haber Takibi SA</b>	Haber sitelerini ziyaret ederim.	100	3,24	1,386
	Spor içerikli web sitelerini ziyaret ederim.	100	2,25	1,395

Çizelge 5.3'e bakıldığında, ortalamalar birbirine çok yakın olmasına rağmen, öğrencilerin algılarına göre laboratuvar ortamlarında internette en fazla yapmış oldukları davranış haber sitelerini ziyaret etme ( $\bar{X}=3,24$ ,  $SS=1,386$ ), en az yapılan sohbet odalarına girme ( $\bar{X}=1,39$ ,  $SS=,790$ ) davranışı olduğu görülmektedir.

Çizelge 5.4. İnternet Kullanma Becerisinin Cinsiyete ve Algılanan Siber Aylaklık Faktörlerine Göre Öğrenci Sayısı

			Bireysel İşler SA ( $\bar{X}$ )	Haber Takip SA ( $\bar{X}$ )	Sosyalleşme SA ( $\bar{X}$ )
İnternet Kullanma Becerisi	Orta	Kadın	6,29	2,93	8,87
		Erkek	6,24	4,52	8,57
	İleri	Kadın	6,49	3,63	8,53
		Erkek	7,87	4,91	9,20
	Uzman	Kadın	-	-	-
		Erkek	9,21	5,27	9,53

Çizelge 5.4'e internet kullanma becerisini "uzman" olarak söyleyen öğrencilerin her siber aylaklık boyutunu en fazla gösterdiği görülmektedir. Araştırma grubundaki kadın öğrencilerin hiç biri kendini "uzman" olarak belirtmemiştir.

Çizelge 5.6. Araştırma Grubunun Gündelik Hayatta İnternette Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Etkinlik	%	Etkinlik	%	Etkinlik	%
Blog okuma	64	Anlık ileti	90	İş bulma	26
E-posta kullanımı	98	Oyun oynama	45	Müzik indirme	71
Spor sitelerine bakma	40	İlan panolarına bakma	24	Sohbet odalarına girme	6
Açık arttırma sitelerine bakma	21	Seyahat için yer ayırma	36	Sanal toplulukları ziyaret etme	55
Banka işlemleri	40	Çevrimiçi kişilere bakma	47	Kişisel web sayfasını güncelleme	35

Çevrimiçi alışveriş yapma	37	Fal sitelerine bakma	4	Sosyal Ağ Sitelerini ziyaret etme	74
Haber sitelerine bakma	94	Video izleme	86		

Çizelge 5.6'ya bakıldığında, 100 kişilik araştırma grubundaki öğrencilerin gündelik hayatta en fazla yapmış oldukları etkinlikler *E-posta kullanımı* (%98), *Haber sitelerine bakma* (%94), *Anlık ileti* (%90), *Video izleme* (%86), *Sosyal Ağ Sitelerini ziyaret etme* (%74), *Müzik indirme* (%71), etkinliklerdir. En az yapılan etkinlikler ise *Fal sitelerine girme* (%4) ve *Sohbet odalarına girme* (%6) davranışı olduğu görülmektedir.

## 5.2 Siber Aylaklık ile Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan siber aylaklık davranışlarının bazı demografik özelliklere (cinsiyet, internet kullanma becerisi, ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmak kabul edilebilir edilemeyeceği) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlayabilmek için Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğüne bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Çizelge 5.7, Çizelge 5.8 ve Çizelge 5.9'da verilmiştir.

Algılanan siber aylaklık ölçeğinin alt faktörlerinin (bireysel işler, sosyalleşme ve haber takip siber aylaklık) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Çizelge 5.7'de verilmiştir.

Çizelge 5.7. Algılanan Siber Aylaklık Alt Faktörlerin Cinsiyet Değişkeni ile Betimsel İstatistik Ve t-Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	SS	t-testi			d
					Sd	t	p	
Bireysel İşler SA	Kadın	40	6,39	2,553	99	2,437	,017	,505
Bireysel İşler SA	Erkek	60	7,85	3,132				
Sosyalleşme SA	Kadın	40	8,69	3,751	98	,595	,552	-
Sosyalleşme SA	Erkek	59	9,15	3,706				
Haber Takip SA	Kadın	40	3,30	1,627	99	4,371	,000	,902
Haber Takip SA	Erkek	60	4,92	1,927				

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinde, bireysel işler siber aylaklık davranışları 6 maddeden oluşmaktadır. Bireysel işler siber aylaklık puanlarının kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ). Erkek öğrencilerin bireysel işler siber aylaklık davranışlarının kadın öğrencilerden daha fazla yaptıkları görülmektedir. Çalışmanın etki büyüklüğü (Cohen's d) ,505 bulunmuştur. Bu değer, Cohen standardına göre orta düzeyde bir etki gücüne işaret etmektedir.

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinde, haber takip siber aylaklık davranışları 2 maddeden oluşmaktadır. Kadın ve erkek öğrenciler ile haber takip siber aylaklık puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen değerlerden erkek öğrencilerin haber takip siber aylaklık davranışlarını, kadın öğrencilere göre fazla yaptıkları ileri sürülebilir. Çalışmanın etki büyüklüğü (Cohen's d) ,902 bulunmuştur. Bu değer, Cohen standardına göre geniş etki gücüne işaret etmektedir.

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinde, sosyalleşme siber aylaklık davranışları 5 maddeden oluşmaktadır. Sosyalleşme siber aylaklık puanları açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Algılanan siber aylaklık ölçeğinin alt faktörlerinin (bireysel işler, sosyalleşme ve haber takip siber aylaklık) internet kullanma becerisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Çizelge 5.8'de verilmiştir.

Çizelge 5.8. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Faktör Puanlarının Öğrencilerin İnternet Kullanma Becerisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Beceri Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	Bonferoni	$\eta^2$
Bireysel İşler SA	Orta (1)	33	6,27	2,605	97	5,741*	2 - 3	,08
	İleri (2)	51	7,30	2,449				
	Uzman (3)	16	9,21	4,265				
Sosyalleşme SA	Orta (1)	32	8,75	3,687	96	,236	-	-
	İleri (2)	51	8,93	3,836				
	Uzman (3)	16	9,53	3,526				
Haber Takip SA	Orta (1)	33	3,61	1,865	97	4,261*	2 - 3	,11
	İleri (2)	51	4,39	1,966				
	Uzman (3)	16	5,27	1,816				

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinden elde edilen puanların bağımlı değişken olarak alındığı ANOVA analizi sonuçlarına göre bireysel işler siber aylaklık davranışları internet kullanma becerisine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda internet kullanma becerisine göre gözlenen farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere post hoc, test olarak Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni analizi sonucunda sadece internet kullanma becerisi “orta” ile “uzman” olan öğrencilerin bireysel işler siber aylaklık puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu duruma göre, internet kullanma becerisini “uzman” olarak belirtenlerin lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 9,21$ ).

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinde elde edilen puanların bağımlı değişken olarak alındığı ANOVA analizi sonuçlarına göre sosyalleşme siber aylaklık açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p < .05$ ). Öğrencilerin internet kullanma becerisi sosyalleşme siber aylaklık davranışlarını gösterilme sıklığını etkilememektedir.

Algılanan Siber aylaklık ölçeğinde elde edilen puanların bağımlı değişken olarak alındığı ANOVA analizi sonuçlarına göre haber takip siber aylaklık davranışları internet kullanma becerisine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda internet kullanma becerisine göre gözlenen farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere post hoc test olarak Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni analizi sonucunda sadece internet kullanma becerisi “orta” ile “uzman” olan öğrencilerin haber takip siber aylıklık puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu duruma göre, internet kullanma becerisini “uzman” olarak belirtenlerin lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 5,27$ ).

Algılanan siber aylıklık ölçeğinin alt faktörlerinin (bireysel işler, sosyalleşme ve haber takip siber aylıklık) ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmak kabul edilebilir edilemeyeceği göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Çizelge 5.9’da verilmiştir.

Çizelge 5.9. Algılanan Siber Aylıklık Ölçeğinin Alt Faktör Puanlarının Öğrencilerin Ders Esnasında İnternette Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmak Kabul Edilebilir Edilemeyeceği Göre Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Kabul edip etmeme durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
<b>Bireysel İşler SA</b>	Evet	26	8,26	3,138	97	1,996	,141
	Hayır	59	6,90	2,947			
	Fikrim Yok	15	6,97	2,654			
<b>Sosyalleşme SA</b>	Evet	26	10,11	3,831	96	1,716	,185
	Hayır	58	8,54	3,813			
	Fikrim Yok	15	8,60	2,775			
<b>Haber Takip SA</b>	Evet	26	5,00	2,112	97	2,535	,085
	Hayır	59	3,98	1,937			
	Fikrim Yok	15	4,14	1,623			

Algılanan Siber aylıklık ölçeğinde elde edilen puanların bağımlı değişken olarak alındığı ANOVA analizi sonuçlarına göre bireysel işler, sosyalleşme ve haber takip siber aylıklıkları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p < .05$ ). Ders esnasında

internette başka etkinliklerin kabul edilip edilmemesine yönelik görüşleri siber aylaklık davranışlarını yapma sıklıklarını etkilememektedir.

### 5.3 Siber Aylaklık ile Programlama Ders Başarı Notuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan siber aylaklık davranışları ile programlama ders başarı notu arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Pearson Korelasyon katsayılarına (r) bakılmıştır. Bireysel işler, haber takibi ve sosyalleşme siber aylaklık yapma düzeyleri ile programlama ders başarı notu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren Çizelge 5.10'da verilmiştir.

Çizelge 5.10. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Faktörleri İle Programlama Ders Başarı Notu Pearson Korelasyon Analizi

	Bireysel işler SA	Haber Takip SA	Sosyalleşme SA
Programlama Ders Başarı Notu	,269*	,055	,218

Bireysel işler siber aylaklık davranışlarının gösterilme düzeyi ile programlama ders başarı notu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,286$ ;  $p<.05$ ). Programlama ders başarı notu ile bireysel işler siber aylaklık davranışları arasındaki ilişki gücü zayıftır.

Haber takip ve sosyalleşme siber aylaklık davranışlarının gösterilme düzeyi ile programlama ders başarı notu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p >.05$ ).

### 5.4 Siber Aylaklık ile Öz-düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, siber aylaklık davranışları ile öz-düzenleme stratejileri (öz yeterlik, hedef, değer verme, çaba, yineleme) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Çizelge 5.11'de verilmiştir.



Çizelge 5.11. Sosyalleşme Siber Aylaklığı İle Öz-Düzenleme Stratejileri Pearson Korelasyon Analizi

	Öz yeterlik	Hedef	Değer verme	Çaba	Yineleme
<b>Bireysel İşler SA</b>	,171	,038	,015	,145	,090
<b>Haber Takip SA</b>	,053	-,064	-,116	-,013	-,067
<b>Sosyalleşme SA</b>	,069	-,019	-,010	,216*	,115

Bireysel işler siber aylaklık davranışları ile öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ( $p<.05$ ). Haber Takibi siber aylaklık davranışları ile öz-düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ( $p<.05$ ). Sosyalleşme siber aylaklık davranışları ile öz-düzenleme stratejilerinden sadece çaba boyutu ile pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ( $r=,216$ ,  $p<.05$ ). Sosyalleşme siber aylaklık ile çaba davranışları arasındaki ilişki gücü çok zayıftır.

Boyutlardan sadece sosyalleşme siber aylaklık boyutu dışında diğer boyutların hiç birinde anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ( $p<.05$ ).

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular dâhilinde ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

### 6.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, eğitimde karşılaşılan siber aylaklık davranışlarını tanımlamak, öğrencilerin siber aylaklık davranışları ile ders başarıları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Siber aylaklık Ölçeği, Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır. Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği'ne yapılan faktör analizi sonucunda ölçek bireysel işler, sosyalleşme ve haber takibi siber aylaklıkları olmak üzere 3 faktör ve 13 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Bankacılık ya da finansla ilgili web siteleri, çevrimiçi alışveriş, açık arttırma siteleri, sohbet odaları, seyahat/tatil rezervasyon, kariyer siteleri bireysel işler siber aylaklık, e-posta kullanımı, tartışma listeleri, sanal topluluklar, dosya indirme, blog sayfalarına girme sosyalleşme siber aylaklığı, haber ve spor sitelerinde dolaşma haber takibi siber aylaklık davranışları olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilip, edilemeyeceğine yönelik verdikleri cevapların %26'sı "Evet", %59'u "Hayır", %15'i "Fikrim yok" olarak belirtmişlerdir. Bu oranlara bakıldığında ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilemeyeceğine yönelik görüş bildirenlerin yarıdan fazla olduğu görülmüştür. Diğer yarısı bu davranışların yapılmasının kabul edilebileceğini ve bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum laboratuvarlarda ders sırasında öğrencilerin bu davranışların yapılmamasına yönelik açık bir kural olmamasıyla açıklanabilir. King (2007), işyeri için yapmış olduğu araştırmasında çalışanların kurumlarının mesai saatleri içerisinde internet kullanımına yönelik bir politikasının olup olmadığı sorusuna %46'sı "evet", %2'si "hayır", %48,1'i "fikrim yok" olarak cevap vermiştir. Hangi ortamda olursa olsun bireylerden yapılmaması istenilen davranışlar varsa bunların açıkça belirtilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durum cinsiyetlere göre bakıldığında kadınların %9'u "Evet", %23'ü "Hayır", %8', "Fikrim yok", erkeklerin %17'si "Evet", %36'sı "Hayır", %7'si

“Fikrim yok” şeklindedir. Siber aylaklık düzeyleri ile ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmanın kabul edilip edilemeyeceği değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin siber aylaklığın kabul edilip edilemeyeceğine yönelik algıları ne olursa olsun, siber aylaklık yaptıkları söylenebilir .

Eğitimde en sık yapılan siber aylaklık boyutları sırasıyla Sosyalleşme Siber aylaklığı (Eposta kontrolü, tartışma grupları, sanal topluluklar, dosya indirme ve blog kullanımı), Bireysel işler siber aylaklık (Banka işlemleri, çevrimiçi alışveriş, açık artırma siteleri, sohbet odaları, seyahat/tatil rezervasyon, iş bulma/kariyer siteleri) ve Haber Takip siber aylaklığıdır (Spor ve haber siteleri). Ugrin, Pearson ve Odom (2008) işyerinde yapılan siber aylaklık davranışlarına baktığında sırasıyla e-posta kullanımı, sohbet odalarına girme, video izleme (Viewing media), çevrimiçi alışveriş, oyun oynama, pornografik siteleri ziyaret etme, yatırım sitelerini ziyaret etme olarak bulmuşlardır. Okullarda yapılan siber aylaklık davranışları, işyerlerinde yapılan davranışlar birbirine benzerlik göstermektedir. Bunun yanında öğrencilere günlük yaşamlarından internette hangi davranışları yaptıkları da sorulmuş ve verilen cevaplardan öğrencilerin günlük yaşamlarında yaptıkları davranışlarında birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin siber aylaklık davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin bireysel işler ve haber takip etme siber aylaklık davranışlarını, kadın öğrencilere göre daha fazla yaptıkları görülmüştür. Buna karşın erkek ve kadınların sosyalleşme siber aylaklık davranışlarını gösterme düzeyleri arasında bir fark yoktur. Blanchard ve Henle (2008) ciddi ve önemsiz olarak tanımladıkları siber aylaklık davranışlarından erkeklerin ciddi siber aylaklık davranışlarını kadınlara oranla daha fazla gösterdiklerini, önemsiz siber aylaklık davranış sıklıklarında ise bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Erkekler spor haber takibinde kadınlara oranla çok daha ilgili ve günlük işlerini internet üzerinden yapmaya daha meyilli oldukları söylenebilir. Bu bulgu King (2007)'in, işyerlerinde erkeklerin kadınlara oranla interneti bireysel işlerinde daha fazla kullandıklarını bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Siber aylaklık yapma boyutlarından bireysel işler ve haber takip siber aylaklık, internet kullanma becerilerine göre anlamlı bir fark varken; sosyalleşme siber aylaklık boyutu ile internet kullanma becerileri arasında bir fark gözlenmemiştir. Ortalamalara bakıldığında bireysel işler ve haber takip siber aylaklık davranışlarını internet

kullanma becerisini “uzman” olarak tanımlayan öğrenciler, “orta” olarak tanımlayan öğrencilere oranla daha fazla yaptıkları görülmektedir. Kendini “uzman” olarak tanımlayan öğrenciler gündelik birçok işini internet üzerinden gerçekleştirebilme becerisine sahip olduklarından, diğer öğrencilere göre daha fazla bireysel işler ve haber takip siber aylıklık davranışlarını sergiledikleri söylenebilir. Sosyalleşme siber aylıklık boyutunun internet kullanma becerisi arasında bir fark oluşmamasının nedeni ise TÜİK (2009)’in yaptığı araştırma sonuçları ile açıklanabilir. İnternet kullanan bireylerin % 72,4’ü e-posta göndermek-almak, % 70’i gazete ya da dergi okumak, % 56,3’ü oyun, müzik, film, görüntü indirmek ya da oynatmak için kullandıkları düşünülürse internet kullanma becerisi ne olursa internetin kullanılma sıklıklarının sosyalleşme siber aylıklığındaki davranışların yapıldığı düşünülebilir.

İşyerlerinde siber aylıklığın verimliliği düşürdüğü öğrencilerin başarılarını etkileyeceği düşünülmüştür. Ve araştırmanın başında bireysel işler, haber takibi ve sosyalleşme siber aylıklık davranışlarının gösterilme düzeyi ile programlama ders başarı notu arasında bir ilişki olduğu varsayılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bireysel işler ve sosyalleşme siber aylıklık davranışları ile programlama ders başarı notu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken, haber takibi siber aylıklık davranışları ile programlama ders başarı notu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu pozitif ilişkiyi yorumlarken, bu çalışmaya katılan bireylerin siber aylıklık yapma puanlarının yüksek olmadığı bir başka ifade ile bu davranışları fazla sergilemedikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Buna ek olarak bilgi ve iletişim teknolojilerine doğan (Prensky, 2001) yeni nesil öğrencilerin, bu ortamlarda aynı anda birden fazla işle (multi-tasking) meşgul olmayı normal bir davranış gibi gördükleri söylenebilir. Bu durumu destekleyen bir çalışmada, Carrier ve diğerleri (2009), 3 farklı nesil (1946-19, 1965–1979, 1980’den sonra doğanlar) yaptıkları çalışmada aynı anda meşgul olabildikleri iş sayıları ile birlikte bu işleri nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Bu çalışmada 80 sonrası doğan grup üyelerinin diğer gruptakilere oranla aynı anda meşgul olabildikleri iş sayısının daha fazla olduğunu; birden fazla işi aynı anda yürütmenin kolay ve basit olarak görüldüğünü ortaya çıkarılmıştır. Sosyalleşme siber aylıklık davranışları ile programlama ders başarı notu arasındaki pozitif ilişkiye neden olabilecek başka bir neden ise öğrencilerin başka kişilerden ya da sitelerdeki bilgilerden ders ile ilgili yararlandıkları söylenebilir. Bunun yanında sosyalleşme siber aylıklık ile programlama ders başarı notu arasındaki ilişkinin pozitif çıkması, öğrencilerin ders

esnasında dersle ilgili bilgi alışverişi yaptıkları, böylelikle yapması gereken görevde başarıya ulaşabildiği ile açıklanabilir.

Ayrıca Bowman ve diğerleri (2009)'nin yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin aynı anda birden fazla işle ilgilendiklerinde performanslarının nasıl olduğunu incelemişler ve bunun için anlık ileti programlarını kullanmışlardır. Araştırma sonunda anlık ileti kullanımı ders performansları üzerinde etkili olmadığını ancak, performanslarını ortaya koyabilmeleri için biraz daha ek zamana ihtiyaç duyduklarını belirtilmiştir. Öğrenci gerçekte bir derste başarılı ise siber aylaklık yapıp yapmamasının başarısını etkilemeyeceği düşünülebilir.

Siber aylaklık ile öz düzenleme stratejileri arasından sadece çaba ile sosyalleşme siber aylaklığı arasında pozitif, anlamlı ve çok zayıf bir ilişki bulunmuş, diğer boyutlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bireysel işler ve haber takip siber aylaklık boyutları ile öz düzenleme stratejileri arasında bir ilişki çıkmamasının nedenleri arasında seçilen grubun özellikleri gösterilebilir. Araştırma grubundaki öğrencilerin öz düzenleme stratejileri puanları yüksek, siber aylaklık puanları düşüktür. Bu durumda daha düşük öz düzenleme stratejileri puanlarına sahip öğrenci gruplarında siber aylaklık boyutlarıyla olan ilişki daha farklı çıkabilir. Nitekim Chen (2002)'in araştırmasında, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin sınıf ve laboratuvar ortamlarında ne gibi farklılıklar gösterdiğine bakılmış, sınıf ortamında bilgisayar kavramlarının öğrenilmesinde, çaba harcamanın olumlu, akran işbirliğinin ise olumsuz etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. Uygulamalı laboratuvar ortamında ise öğrenme için uygulanan stratejilerin sonucu etkilemediği görülmüştür. Bu çalışma, öğrencilerin siber aylaklık yapıp yapmamaları, kullandıkları öz düzenleme stratejileri ile ilişkili olmadığını destekler niteliktedir.

Ancak, öte yandan sosyalleşme siber aylaklık ile çabanın ilişkili olması ise şöyle açıklanabilir: Yakın sosyal çevre bireyin davranışlarında etkili olmakla birlikte, iletişim araçları da bireyin davranışlarında etkili olabilmektedir. Yani, sosyal bilişsel kuramın üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesinden biri olan çevrenin (internet ortamı) öz düzenleme stratejileri ile ilişkili olması beklenen bir durumdur. Aradaki ilişkinin ise zayıf olduğu bulgusu bir başka çalışmada daha belirtilmiştir. Schraw (2007) öğrencilerin teknoloji kullanırken daha az çaba göstererek öğrendiklerini söylemektedir. Ya da sosyalleşme siber aylaklık davranışları daha fazla etkileşim ve daha fazla beceri isteyen

davranışlar olduğundan öğrencilerin diğer davranışlara oranla göstermesi gereken çabanın fazla olacağı söylenebilir.

## 6.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre yapılan öneriler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler için öneriler,

- Bilgisayar laboratuvarlarında uyulması gereken kurallar açıkça belirtilmeli ve öğrencilere duyurulmalıdır.

Konuyla ilgili araştırmalar için:

- Bu çalışma işyerlerinde yapılan siber aylaklık davranışlarının eğitsel bağlamda da aynı olduğu varsayımından yola çıkılarak yapılmıştır. Bu davranışlara ilişkin laboratuvar ortamlarında gözlemler yapılarak ve öğretmen görüşleri alınarak, yeni ölçek çalışmaları yapılabilir. Ayrıca veriler öğrenci algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Yani, öğrenciler siber aylaklık davranışlarını göstermediklerini söylemektedirler. Bu durumun netleştirilmesinde öğrencilerin gözlemlenmesi ya da kayıtların tutulması ile kesin ve net sonuçlar ortaya koyulabileceği düşünülmektedir.
- Laboratuvar dersleri sadece Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde değil, üniversite çapındaki çeşitli bölümlerde de bulunmaktadır. Bu sebeple siber aylaklık davranışlarının tanımlanması ve genel profilin ortaya konulmasında üniversitedeki diğer bilgisayar laboratuvar dersleri göz önüne alınarak bir çalışma oluşturulabilir.
- Öğrencilerin siber aylaklık davranışlarını önüne geçebilmek için bilgisayar laboratuvarlarında hangi etkinliklerin yapılabileceğine ya da bilgisayar laboratuvarı yönetim yazılımları kullanılarak siber aylaklık yapma durumlarının ne derece engellenebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Siber aylaklık ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişki daha büyük çalışma grupları üzerinde çalışılarak daha net tanımlanabilir. Ayrıca Siber aylaklık

davranışlarını açıklayabilecek başka öz-düzenleme stratejileri ve alan yazında önemli görülen karar verme stratejileri kullanılarak modeller oluşturulabilir.

- Bu araştırmadaki çalışma grubunun siber aylaklık puanları dūřuk, öz düzenleme stratejileri puanları ise oldukça yūksektir. Siber aylaklık puanlarının yūksekte, öz düzenleme stratejilerinin dūřuk olduğu çalışma gruplarında, öğrencilerin başarı puanlarının siber aylaklık davranışlarından ne ölçüde etkileneceği araştırabilir. Ayrıca öz düzenleme stratejileri dūřuk olan bireylerin siber aylaklık davranışları açısından nasıl bir ilişki göstereceği de sorgulanabilir.

## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen ve öğretmen adayları için eğitimde internet kullanımı. *İstanbul: Ceren & BITAV Yayınları*
- Anandarajan, M., Devine, P. & Simmers, C. (2004). A multidimensional scaling approach to personal web usage in the workplace. In M. Anandarajan & C. Simmers (Eds.), *Personal web usage in the workplace: A guide to effective human resource management*. Hershey, PA: Information Science Publishing. Retrieved 09.11.2008, from [http://books.google.com.tr/books?id=b0o\\_BuBuOcQC&pg=PA61&lpg=PA61&dq=A+multidimensional+scaling+approach+to+personal+web+usage&source=bl&ots=zQ3-Xgu\\_VP&sig=EoWSQRmZfaaRp4rixq3o0EeGOk&hl=tr&sa=X&oi=book\\_result&resnum=5&ct=result#PPA63,M1](http://books.google.com.tr/books?id=b0o_BuBuOcQC&pg=PA61&lpg=PA61&dq=A+multidimensional+scaling+approach+to+personal+web+usage&source=bl&ots=zQ3-Xgu_VP&sig=EoWSQRmZfaaRp4rixq3o0EeGOk&hl=tr&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#PPA63,M1)
- Artino, A. R., Jr. & Stephens, J. M. (2006). Using social cognitive theory to predict students' use of self-regulated learning strategies in online courses. Paper presented at the 37th Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY.
- Artino, A. R. (2007). Self-Regulated Learning in Online Education: A Review of the Empirical Literature. Retrieved 18.04.2009, from [http://www.itdl.org/Journal/Jun\\_07/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jun_07/article01.htm)
- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2009). Academic Motivation And Self-Regulation: A Comparative Analysis Of Undergraduate And Graduate Students Learning Online. *Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287
- 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.
- Blau, G., Yang, Y. & Ward-Cool, K. (2006). Testing a Measure of Cyberloafing, *Journal of Allied Health*, 35, 8–17
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457



- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The Impact of Goal-orientation on Self-regulation and Performance Among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317–329.
- Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M. & Gendron, M. (2009). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, In Pres.
- Brubaker, A. T. (2006). Faculty Perceptions Of The Impact Of Student Laptop Use In A Wireless Internet Environment On The Classroom Learning Environment And Teaching Information and Library Science, the faculty of the School of Information and Library Science of the University of North Carolina, Master Dissertation
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Veri Analizi El Kitabı. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207- 239.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 470- 483
- Carrier, L. M., Cheever, N. A., Rosen, L. D., Benitez, S. & Chang, J. (2009) Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans, *Computers in Human Behavior*, 25(2), 483–489
- Chang, M. M. (2005). Applying self regulated learning strategies in a Web-based instruction an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217–230.
- Chang, M. K. & Law, S. P. M. (2008). Factor structure for young's internet addiction test: A confirmatory study, *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2597–2619
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11–23, Retrieved 20.01.2009 from <http://www.osra.org/itlpj/chenspring2002.pdf>
- Cohen, J. S. (2006). E-slacking: It's laptop over lecture: When classes are less than riveting, graduate students are jumping online to shop and e-mail, but some professors are fighting back. *Chicago Tribune* (Online Edition), Temmuz
- Devlet Planlama Teşkilatı-Bilgi Toplumu Dairesi (2006-2010). Bilgi Toplumu Stratejileri Eylem Planı, Mayıs 2008

- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 13
- Folkesson, A. M. & Swalander, L. (2007). Self-Regulated Learning Through Writing On Computers: Consequences For Reading Comprehension. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2488–2508
- Galluch, P. S. & Thatcher, J. P. (2006) *Slacking and the Internet in the Classroom:A Preliminary Investigation*, Proceedings of the Fifth Annual Workshop on HCI Research in MIS, Milwaukee, Wisconsin, December 9.
- Galluch, P. S. & Thatcher, J. P. (2007). Maladaptive vs. Adaptive use of Internet Applications in the Classroom: A Test of Competing Models, Paper presented at for Information Systems, 2007. International Conference on. Retrieved 03.02.2009 from <http://sais.aisnet.org/2007/SAIS07-07%20Galluch-Thatcher.pdf>
- Garrett, R, K. & Danziger, N. J. (2008). On Cyberslacking: Workplace Status and Personal Internet Use at Work. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 287–292
- Haşlaman, T. (2005). Programlama Dersi ile ilgili Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Howland, J. L. & Moore, J. L. (2002). Student Perceptions as Distance Learners in Internet-Based Courses. *Distance Education*, 23( 2), 183–195.
- İsrael, E. (2007). Öz düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı Ve Öz yeterlilik, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Joyce, R. & Schmidl, H. (2008). *The Big Brother And Better Early College Grades*, Paper presented at Information Systems, 2008. International Conference on.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007). Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No- 5. Meteksan A.Ş. ANKARA. ISBN: 987–975-7912-36-1.
- King, B. J. (2007). Employee Use of the Internet and Acceptable Use Policies in the Academic Workplace: Controlling Abuse While Creating Culture. The Faculty Of The Department Of Educational Leadership And Policy Analysis, East Tennessee State University, Master Dissertation
- King, F. B., M. Harner and Brown, S. W. (2000). Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media* 27 (2), 147–156.

- 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.
- Lim, V. G. K. & Thompson S. H. T. (2005). Prevalence, perceived seriousness, justification and regulation of cyberloafing in Singapore: An exploratory study. *Information & Management*, 42, 1081–1093
- Lynch, R. & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and On-line Learning in a Blended Learning Context. *International review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2) . Retrieved 20.05.2009 from <http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html>
- Malpass, J. R., O’Neil, J., Harold, F. and Hocevar, D. (1999). Self regulation, goal orientation, self efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281–290.
- Man-Chih, A. (2006). The Effect Of The Use Of Self-Regulated Learning Strategies On College Student’s Performance And Satisfaction in Physical Education, Australian Catholic University, Ph.D. dissertation
- McBride, J., Milligan, J. & Nichols, J. (2006). Who’s Teaching The Kids? Cyberslacking in The Classroom. *Journal of College & Character*, 7(1). Retrieved 13.08.2009 from <http://collegevalues.org/pdfs/cyberslacking.pdf>
- Miltiadou, M. & Savenye, W. C. (2003). Applying Social Cognitive Constructs of Motivation To Enhance Student Success in Online Distance Education. *Educational Technology Review*, 11(1), 78–95
- Nota, L., Soresia, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study, *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–21
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived self-efficacy in Self-regulated Learning, *Theory into Practice*, 41(2), 116–12
- Phillips, J. G. & Reddie, L. (2007). Decisional style and self-reported Email use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2414–2428.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*,9(5), 1-6. Retrieved 08.01.2010, from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(2), 72–89
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures, *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74
- Schunk, D. H. (1994). Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shur, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Statistics and Data Analysis*, 31. Retrieved 03.04.2008, from <http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200131.pdf>
- Steffens, K. (2001). Self-regulation and computer-based learning. *Anuario de psicología*, 32, 77-94.
- Şimşek, F. Ö. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. *Ekinoks Yayınevi*
- TÜİK (2009). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması Sonuçları. Retrieved 12.01.2009, from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=4104>
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M. and Odom, M. D. (2008). Profiling Cyber-Slackers in the Workplace: Demographic, Cultural, and Workplace Factors', *Journal of Internet Commerce*,6(3), 75 -89
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2) , 250–260.
- Vignarajah, Luan, W. L., Kamariah, A. B. (2009). Qualitative Findings of Students Perception on Practice of Self-Regulated Strategies in Online Community Discussion. *Computers & Education*, 53(1), 94–103

- Wyatt, K. & Philips, G. J. (2005). *Internet Use And Misuse in The Workplace, Proceedings of OZCHI 2005*, Canberra, Australia.
- Wang, C. (2004). *Self-Regulated Learning Strategies And Self-Efficacy Beliefs Of Children Learning English As A Second Language*, Ohio State University PhD. dissertation.
- Young, J. D. (1996). The Effect Of Self-Regulated Learning Strategies on Performance in Learner Controlled Computer-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 17–27
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The emerge of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and behavior*, 1(3), 237–244
- Weatherbee, T. G. (2009). Counterproductive Use of Technology at Work: Information & Communications Technologies and Cyberdeviancy. *Human Resources Management Review*, 20(1), 35–44
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H. (2001). *Self Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London..
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70

## **EKLER DİZİNİ**

**EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**EK 2. ALGILANAN SİBER AYLAKLIK ÖLÇEĞİ**

## EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma, sizlerin ders kapsamı ile girmiş olduğunuz bilgisayar laboratuvarlarında çalışırken hangi sıklıkta nelerle uğraştığınızı araştırmak için hazırlanmıştır. Aşağıda herhangi bir bilgisayar laboratuvar dersinde internette ders kapsamı dışında yapılabilecek işlerin bulunduğu ifadeler sunulmuştur.

Araştırma sonucu toplanan veriler gizli tutulacaktır. Lütfen ankette size en uygun maddeleri işaretleyerek **eksiksiz** doldurunuz. Vereceğiniz samimi yanıtlar için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyet:  Kız  Erkek

2. Devam ettiğiniz sınıf:  1  2  3  4 veya 4+

3. Dönem Ortalamanız.....

4. İnternet kullanım sıklığınız nedir?

Her gün  Haftada birkaç gün  Ayda birkaç gün  Hiç

5. Eğer 1. soruya verdiğiniz cevap “EVET” ise kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?

1 – 4 Yıl  5 – 9 Yıl  10 – 13 Yıl  14 ve 14+ Yıl

6. Kendi internet kullanma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Acemi  Orta  İleri  Uzman

7. İnternete erişiminizle ilgili aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri size uygundur?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Kendi Evimde  Okul  İnternet Kafe  Arkadaşın Evinde

8. Sizce sınıfınızda ders esnasında internette ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmak kabul edilebilir bir durum mudur?

Evet  Hayır  Fikrim Yok

9. Gündelik hayatınızda internet üzerinde yapmış olduğunuz etkinlikleri işaretleyiniz.

Blog okuma  Oyun oynama  Sohbet odalarına girme  
 E-posta kullanımı  İlan panolarına bakma  Sanal toplulukları ziyaret etme(Örn. ogretmenlersitesi.com)  
 Spor sitelerine bakma  Seyahat için yer ayırma  
 Açık arttırma sitelerine bakma  Çevrimiçi kişilere bakma  
 Banka işlemleri  Fal sitelerine bakma  Kişisel web sayfasını güncelleme  
 Çevrimiçi alışveriş yapma  Video izleme  Sosyal Ağ Sitelerini ziyaret etme(Örn, Facebook)  
 Haber sitelerine bakma  İş bulma  Müzik indirme  
 Anlık ileti (Örn, Skype, Msn gibi...)  Diğer.....(Belirtiniz)

## EK 2. ALGILANAN SİBER AYLAKLIK ÖLÇEĞİ

Derslerimizin çoğu bilgisayar laboratuvarlarında geçmektedirler. Ders esnasında yapmamız beklenen etkinlikler dışında, internet üzerinde bir takım işlerle meşgul olmaktadır. Aşağıda bu etkinliklerden bazıları yer almaktadır.

Verilen ifadede belirtilen etkinliği **size en uygun yapma sıklığını işaretleyiniz**. Örneğin, eğer ders sırasında verilen çalışma sırasında ifadenin belirttiği etkinliği her zaman yapıyorsanız 5 sayısını, ifadenin belirttiği etkinliği hiçbir zaman yapmıyorsanız 1 sayısını işaretlemelisiniz.

İfadeler	Bir uygulama dersinde, ders içeriğinin yanı sıra aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkla uğraşsınız?				
	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren	3 Arasıra	4 Sıklıkla	5 Her zaman
<b>Dersle ilgisi olmayan.....</b>					
e-postaları kontrol ederim.	1	2	3	4	5
Tartışma gruplarını ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
Sanal toplulukları ziyaret ederim(örn. ogretmenlersitesi.com)	1	2	3	4	5
Dosya indiririm(müzik, yazılım, video gibi...).	1	2	3	4	5
Blog sayfalarını okurum.	1	2	3	4	5
<b>Ders dışı.....</b>	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren	3 Arasıra	4 Sıklıkla	5 Her zaman
Haber sitelerini ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
Spor içerikli websitelerini ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
Bankacılık ya da finansla ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
Çevrimiçi alışveriş yaparım.	1	2	3	4	5
Açık arttırma sitelerini ziyaret ederim (ör: gittigidiyor.com)	1	2	3	4	5
Sohbet odalarına girerim.	1	2	3	4	5
Seyahat/Tatil için yer ayırtırım.	1	2	3	4	5
İş bulma ya da kariyer sitelerini ziyaret ederim.	1	2	3	4	5



## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Esin KALAYCI

Doğum Yeri :Ankara/Polatlı

Doğum Yılı :1985

Medeni Hali :Bekâr

Eğitim ve Akademik Durumu :

Lise 2000- 2003 : Ankara- Polatlı Anadolu Lisesi

Lisans 2003- 2007 :Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Yabancı Dil :İngilizce

İş Tecrübesi :

2007- 2008 (Güz yarıyılı) :Sakarya İlköğretim Okulu, Bilişim Teknolojisi  
Öğretmeni (Ücretli Öğretmen)

2007- 2008 (Güz yarıyılı) :İnönü İlköğretim Okulu, Bilişim Teknolojisi  
Öğretmeni (Ücretli Öğretmen)

2009- Devam... :Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar  
ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Araştırma Görevlisi