

Araştırma Makalesi/ Research Article

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİBER AYLAKLIK VE BİLİŞSEL
KAPILMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ¹**

*INVESTIGATION OF CYBERLOAFING AND COGNITIVE ABSORPTION
LEVELS OF PROSPECTIVE TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES*

Fatih ARIKAN*, Hasan ÖZGÜR**

*Geliş Tarihi: 23.05.2019
(Received)*

*Kabul Tarihi:29.11.2019
(Accepted)*

ÖZ: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızın her alanına girdiği bir dönemde teknoloji ile olan etkileşimimiz artan bir hız ile devam etmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri ile olan etkileşimi göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bu artan ve yoğun kullanımı bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklardan en önemlileri özellikle eğitim ortamlarında öğrenen başarısına olumsuz etki ettiği düşünülen siber aylaklık ve bilişsel kapılma gibi kavramlardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma örneklemini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 376 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Ortamlarına Özgü Hazırlanmış Siber Aylaklık Ölçeği” ve “Bilişsel Kapılma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre siber aylaklık düzeyi ile bilişsel kapılma düzeyi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; akademik başarı durumları ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca siber aylaklık düzeyi ile cinsiyet, sahip olunan teknolojik araç sayısı, sosyal medya hesabına sahip olma ve sosyal medya hesabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki varken; bilişsel kapılma düzeyi ile sosyal medya hesabına sahip olma ve sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber aylaklık, bilişsel kapılma, öğretmen adayı

ABSTRACT: In an era where information and communication technologies (ICT) have pervaded human lives, our daily duration of interaction with technological interfaces is increasing steadily. This is especially true of the world’s young population, which includes pre-service teachers. This increased exposure to and interaction with ICT naturally brings

¹ Bu çalışma 6. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu’nda özeti yayınlanmış bildirinin genişletilmiş ve yeniden gözden geçirilmiş halidir.

* Öğr. Gör., İstanbul Rumeli Üniversitesi, fatih.arikan@rumeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4128-2249

** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, hasanozgun@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8035-0320

about negative effects, alongside its benefits. Among these negative effects are phenomena named cyberloafing and cognitive absorption. The purpose of this study is to investigate the relationship between cyberloafing behavior and cognitive absorption of pre-service teachers. A sample population of 376 pre-service teachers has been determined via random sampling method among students in various programs of Trakya University Faculty of Education. Data has been collected via “Cyberloafing in Educational Settings Scale” and “Cognitive Absorption Scale”. Findings have shown a weak positive correlation between cyberloafing incidence and cognitive absorption in pre-service teachers. In addition, a statistically meaningful relationship between cyberloafing incidence and academic success has been shown, while no meaningful relationship between cognitive absorption and academic success was displayed. Furthermore, statistically significant differences between cyberloafing levels of pre-service teachers grouped by gender, number of technological devices owned, having a social media account and number of social media accounts have been found; whereas cognitive absorption has also been discovered to significantly influenced by having a social media account and number of social media accounts of pre-service teachers.

Key Words: Cyberloafing, cognitive absorption, pre-service teachers

1.GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler ile birlikte hayatımıza yeni kavramlar ve alışkanlıklar girmeye başlamıştır. Bu gelişmelerden gündelik hayatımıza olan etkisi en yüksek olanı, dolayısı ile en önemlisi ise internettir. İnternetin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte bireyler teknolojik gelişmelerden daha çok yararlanmaya başlamıştır (Demir & Gözüm 2011; Galluch & Thatcher, 2006). Alanyazın çalışmalarında genç bireylerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının; özellikle de internet erişiminin diğer yaş gruplarına oranla çok daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Fuat & Him, 2013; Yüksel & Yılmaz, 2016). Bu durum Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan “İstatistiklerle Gençlik 2018” isimli genç bireylerin internet kullanımına ilişkin raporunda da açıkça gözlemlenmektedir. Raporunda, bireylerin internet kullanım 16-24 yaş aralığında yer alan bireylerin internet kullanım oranının %93 olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2018). İnternet erişiminin günün her anında mümkün hale gelmesi ve özellikle eğitim çağında yer alan bu bireylerin teknolojik imkanlardan faydalanma oranının çok yüksek olması sebebi ile tüm diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ortamlarında da teknoloji odaklı gelişimler kaçınılmaz hale gelmiştir (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış, & Ekiz, 2004). Bu durum eğitimde teknoloji kullanımını ve eğitime olan etkisini de araştırma zorunluluğu doğurmuştur. Yapılan alanyazın çalışmalarından elde edilen bulgular, teknolojik gelişmelerin eğitime pozitif yönde bir etkide bulunduğu yönünde olsa da (Alkan, 2005; Koşar & Çiğdem, 2003; Kennewell & Beauchamp, 2003; Lewin, Somekh, & Steadman, 2008; Rozalind & Muir, 2004; Türel & Demirli, 2010) daha sonra yapılan çalışmalarda bireylerin özellikle mobil cihazlar ile eğitim esnasında

eğitim dışı amaçlarla teknoloji kullanımı davranışları sergilemeleri eğitim kalitesini düşürebilmekte; bazı durumlarda sınıf düzenini de bozabilmektedir (Tanrıverdi & Karaca, 2018).

Brubaker (2006), teknolojinin hayatın her anına girmesi ile birlikte bireylerin sosyal alışkanlıklarında değişikliklere yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca teknolojinin bireyi cezbederek duygusal bir bağıllık/bağımlılık oluşturduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Çınar & Cinisli, 2018). Bu bağımlılıklardan başlıcaları; internet bağımlılığı (Young, 2009), akıllı telefon bağımlılığı (Lee & Lee, 2017) ve sosyal medya bağımlılığı (Kuss & Griffiths, 2011) olarak sıralanabilmektedir.

1.1. Bilişsel Kapılma

Son yıllarda yapılan çalışmalarda bireylerin ile eğitim ortamlarında teknoloji kullanımına yönelik tutum, davranış ve inançları ele alınmaya başlanmıştır (Demir & Seferoğlu, 2016; Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Usluel & Vural, 2009; Yılmaz, 2017). Bu çalışmalara katılan bireylerde görülen biri “bilişsel kapılma” ve diğeri de “siber aylaklık” olarak tanımlanan teknoloji kaynaklı olumsuz davranışlar gözlemlenmiştir. Alanyazın çalışmasında bilişsel kapılma ile ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Tellegen ve Atkinson (1974) bilişsel kapılmayı, bireyin tüm dikkatinin yalnızca bir cisim tarafından tüketilmesi durumu olarak tanımlarken Agarwal ve Karahanna (2000) ise bilişsel kapılmayı, bireyin teknolojiyle kullanımı sırasında yaşadığı derin bağıllık şeklinde tanımlamış ve bilişsel kapılmayı; zaman, merak, ilginin odaklanması, kontrol ve zevk olarak beş öge ile açıklamaya çalışmıştır. Agarwal ve Karahanna (2000) bu öğeleri;

Zaman: Teknoloji ile etkileşim sırasında zaman algısının kaybolması,

Merak: Teknoloji ile etkileşim sırasında bireyin merak halinde olması,

İlginin odaklanması: Teknoloji ile etkileşim sırasında sadece bu etkileşime odaklanması,

Kontrol: Teknoloji ile etkileşim sırasında bireyin otokontrol sağladığına inanması,

Zevk: Bireyin bilişsel kapılma davranışı sergilerken zevk duyması durumu olarak açıklamaktadır.

Usluel ve Vural (2009), bilişsel kapılmanın **kapılma** (absorption), **akış** (flow), **bilişsel bağıllık** (cognitive engagement) olmak üzere temelde üç akımdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu akımlardan kapılma, bireyin tüm dikkat kaynaklarının sadece bir araç üzerinde yoğunlaştığı davranış eğilimi olarak tanımlanırken (Tellegen & Atkinson, 1974); akış ise, bireyin kapılma davranışı sergilediği araç dışındaki her şeyi boş verdiği durum olarak ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Öte yandan bilişsel bağıllık ise; zaman kavramının yok

olduğu ve bireyin dikkat kaynaklarının tümünü yalnızca yaptığı şeye verdiği durum olarak açıklanmaktadır (Webster & Ho, 1997).

1.1.1. Bilişsel Kapılma Araştırmaları

Alanyazında bilişsel kapılma ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Barnes, Pressey, & Scornavacco, 2018; Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Thatcher et al., 2018; Tozkoparan, 2016; Yılmaz, 2017). Gerçekleştirilen bu alanyazın çalışmalarında ergen bireylerin siber aylaklık düzeyleri ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Tozkoparan, 2016; Yılmaz, 2017). Yine Tozkoparan (2016) tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin teknoloji kullanımına dair bilinç düzeyleri ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve bireylerin bilişsel kapılma düzeylerinin çevresel yaşıt algısından doğrudan etkilendiği ortaya çıkmıştır. Tanrıverdi ve Karaca (2018) tarafından gerçekleştirilen bir diğer alanyazın çalışmasında ise bilişsel kapılma düzeyi ile mobil cihaz kullanımı, günlük internet kullanım süresi ve mesajlaşma uygulamaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2. Siber Aylaklık

Alanyazında önceleri Lim (2002) tarafından işletme çalışmalarında kullanılmış olan siber aylaklık kavramı; sonrasında Adams (2006) tarafından eğitim alanındaki çalışmalarda da kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji kullanımının birey üzerindeki olumsuz etkilerinden bir diğeri olan siber aylaklık Ugrin, Pearson ve Odam (2007)'a göre internette üretken olmayan zaman kullanımı olarak tanımlanırken, diğere bazı çalışmalarda ise (Blanchard & Henle, 2008; Phillips & Reddie, 2007) görev dışı ve kişisel internet kullanımı olarak tanımlanmıştır. Eğitim kurumlarında sergilenen siber aylaklık davranışının tanımlanmasında ise “cyberloafing”, “cyber slacking”, “cyber bludging” gibi farklı kavramlara rastlamak mümkündür (Garrett & Danziger, 2008; Thatcher, Wretschko, & Fridjhon, 2008). Ülkemizde gerçekleştirilen alanyazın çalışmalarında ise “cyberloafing” kelimesinin karşılığı olan “sanal kaytarma” ifadesi siber aylaklığın karşılığı olarak kullanıldığı görülmektedir (Köse, Oral, & Türesin, 2012; Özkalp, Aydın, & Tekeli, 2012). Bu bağlamda Kalaycı (2010) eğitimde sürecinde gerçekleşen siber aylaklık davranışını “*öğrencilerin ders saatleri içerisinde teknolojik cihazları veya internet i ders dışı amaçlar için kullanması*” olarak tanımlanmıştır.

1.2.1. Siber Aylaklık Araştırmaları

Teknolojik gelişmeler ile birlikte hayatımıza giren; siber aylaklık ve bilişsel kapılma gibi kavramların eğitim ortamlarına olan etkisi alanyazın çalışmalarının

önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Alanyazın çalışmalarında, özellikle ergen bireylerin siber aylaklık düzeylerinin incelenmesi konusunda pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Çınar & Cinisli, 2018; Çok & Kutlu, 2018; Hayıt & Dönmez, 2016; Polat, 2018; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Varol & Yıldırım, 2018; Yılmaz, 2017). Gerçekleştirilen çalışmalarda ergenlerin teknoloji ile olan ilişkisinin yanı sıra özellikle aylaklık davranışları eğitim ortamlarına ve öğrenmeye olan etkisi de gözlemlenmeye çalışılmış ve plansız ve aşırı teknoloji kullanımının bireylerin ders sırasında siber aylaklık davranışı göstermesine neden olabileceği belirtilmiştir (Polat, 2018). Eğitim ortamlarında gözlenen başlıca siber aylaklık davranışlarının ise; sosyal medyada gezinmek, oyun oynamak, haber okumak ve mesajlaşmak olduğu belirtilmektedir (Çınar & Cinisli, 2018; Hayıt & Dönmez, 2016).

Siber aylaklığa yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda siber aylaklık davranışı ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; buna karşın program (ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora) ve sınıf değişkenleri ile arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tanrıverdi & Karaca, 2018; Usluel & Vural, 2009; Yılmaz 2017). Öte yandan, diğer bazı araştırmalarda ise erkek öğretmen adaylarının siber aylaklık puanlarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Ayazseven & Önder, 2018; Tanrıverdi & Karaca, 2018).

Gerçekleştirilen alanyazın çalışmaları ayrıca siber aylaklık davranışının bireyde çalışma isteğinde azalma, verimlilikte düşüş ve zaman kontrolünün kaybolması gibi etkiler yarattığını ortaya çıkarmıştır (Lim & Teo, 2005; Yılmaz, 2017). Yine Lim ve Teo (2005) ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmalarda siber aylaklık kaynaklı bu durumun aynı zamanda bireyde; yalnızlaşma, kaygı artışı, stres, pişmanlık ve bunlara bağlı olarak sağlık problemlerinde de artışa neden olduğu belirlenmiştir. Tüm bu olumsuz etkilerinin yanı sıra eğitim ortamlarında siber aylaklık ve bilişsel kapılma bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarda siber aylaklık ve bilişsel kapılma davranışlarının akademik başarı üzerine olan olumsuz etkisi de dile getirilmektedir (Brühwiler & Blatford, 2011; Çınar & Cinisli, 2018).

1.3. Çalışmanın Önemi

Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin belirlenmesi adına yapılan çalışmalarda tercih edilen hedef kitlenin genellikle 7-14 yaşa aralığı olduğu (Kaçmaz & Barutçu, 2016; Polat, 2018; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Yiğit, Keskin & Yurdağül, 2018) görülmesine karşın lisans eğitimi alan bireylere yönelik çalışmaların sayısının ise çok az olduğu görülmektedir (Hayıt & Dönmez, 2016; McBride, Milligan, & Nichols, 2006; Tozkoparan, 2016; Wakefield & Whitten 2006). Öte yandan bireylerin siber aylaklık ve bilişsel kapılma arasındaki ilişkiyi ve sosyal medya hesapları ve akademik başarı puanlarının gerek siber aylaklık

gerekse bilişsel kapılmaya olan etkilerini irdeleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi, 2017). Gerçekleştirilen alayazın çalışmalarında siber aylaklık ve bilişsel kapılmanın irdelendiği pek çok çalışmada bu alanda daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi & Karaca, 2018; Usluel & Vural, 2009). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma ile bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeyleri ile bilişsel kapılma düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının;
 - a. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ne durumdadır?
 - b. Siber aylaklık düzeyleri ve bilişsel kapılma düzeyleri ile cinsiyet türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile bölüm türleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile sahip olunan teknolojik cihaz sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - f. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - g. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile sahip olunan sosyal medya hesabı türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - h. Siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar, 2005, s.81). Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinin üçüncü ve dördüncü

sınıflarında öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntem ile ulaşılan 376 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (%67). Öte yandan, öğretmen adayları arasında üç veya daha fazla sosyal medya hesabına sahip olma oranının da oldukça yüksek olduğu (%68.4) Tablo 1’den anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Veriler

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	252	67
	Erkek	124	33
Bölüm	BÖTE	41	10.9
	Sınıf Öğretmenliği	49	13.0
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	11.2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	57	15.2
	Türkçe Öğretmenliği	49	13.0
	Güzel Sanatlar Eğitimi	37	9.8
	Sosyal Bilgileri Öğretmenliği	44	11.7
	Yabancı Dil Öğretmenliği	57	15.2
Sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı	1.00	34	9.0
	2.00	85	22.6
	3.00	127	33.8
	4.00	98	26.1
	5.00	32	8.5

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi, bilişsel kapılma ölçeği ve eğitim ortamlarına özgü hazırlanmış siber aylıklık ölçeği kullanılmıştır.

Bilişsel kapılma düzeyinin belirlenmesinde Agarwal ve Karahanna (2000) tarafında geliştirilen; Usluel ve Vural (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan zaman, merak, ilginin odaklanması ve zevk faktörlerini kapsayan ve 17 maddeden oluşan 10’lu likert yapıdaki “Bilişsel Kapılma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değer 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt faktörlerine ait Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; zaman 0.88, merak 0.90, ilginin odaklanması 0.82 ve zevk faktörü için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır (Usluel & Vural, 2009). Bu çalışmada, ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Siber aylıklık düzeyinin belirlenmesinde ise Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Ortamlarına Özgü Hazırlanmış Siber Aylıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Paylaşım- 9 madde”, “Alışveriş – 7 madde”, “Durum güncelleme – 5 madde”, “İçerik erişimi – 5 madde” ve

“Oyun/Bahis – 4 madde” olmak üzere 5 alt faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam siber aylaklık puanı da vermekte ve ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ölçek toplam puanı üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değer 0.95 olarak hesaplanmıştır (Akbulut et al., 2016). Bu çalışmada, ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.

Demografik bilgi anketinde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan cinsiyet, bölüm, sahip olunan teknolojik cihazlar gibi bazı demografik bilgilerin belirlenmeye çalışıldığı bir grup soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesinde öğretmen adaylarına öncelikle araştırma konusu ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler, yaklaşık 15 dakikalık sürede yanıtlanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analiz çalışmaları SPSS 23 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kullanılan anket ve ölçekte hata payının hesaplanması çalışmalarında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinden önce veri girişinin doğruluğu ve değişkenlerin dağılımının normalliğe uygunluğu test edilmiştir. Kolmogorow-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği tespit edilen verilerin değerlendirilmesi betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t-testi, Pearson korelasyon testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerine ilişkin görüşlerini kapsayan betimsel değerler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği Betimsel Değerleri

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>m</i>	\bar{X}	\bar{X}/m	<i>Ss</i>
Zaman	376	5	33.77	6.75	0.57
Merak	376	4	25.71	6.42	0.47
İlginin odaklanması	376	4	21.73	5.43	0.44
Zevk	376	4	28.25	7.06	0.41
Bilişsel kapılma ölçeği	376	17	109.48	6.44	1.45
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	376	30	70.36	2.34	1.31

*m=madde sayısı

Öğretmen adaylarının siber aylaklık ortalama değerlerinin ($\bar{X}/m=2.34$) ve bilişsel kapılma ortalama değerlerinin ($\bar{X}/m=6.44$) ölçek ortalama değerlerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bilişsel kapılma ölçeği alt faktörlerinden zevk faktörünün ($\bar{X}/m=7.06$) en yüksek ortalama değere sahip olduğu, ilginin

odaklanması alt faktörünün ise ($\bar{X}/m=5.43$) en düşük ortalama değere sahip olduğu da gözlemlenmektedir.

Öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren değerler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Siber Aylıklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği İle Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	Kadın	252	33.90	11.49	374	0.30	.75
	Erkek	124	33.52	10.63			
Merak	Kadın	252	24.92	9.47	374	2.40	.01
	Erkek	124	27.33	8.48			
İlginin odaklanması	Kadın	252	21.03	8.65	374	2.24	.02
	Erkek	124	23.14	8.40			
Zevk	Kadın	252	27.79	8.08	374	1.60	.10
	Erkek	124	29.20	7.78			
Bilişsel kapılma ölçeği	Kadın	252	107.65	28.66	374	1.79	.07
	Erkek	124	113.20	27.13			
Eğitim ortamları için siber aylıklık ölçeği	Kadın	252	65.63	24.42	374	5.31	.00
	Erkek	124	80.00	25.04			

Değerler incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının siber aylıklık puan ortalamasının ($\bar{X}=80.00$) kadın öğretmen adaylarının siber aylıklık puan ortalamasından ($\bar{X}=65.63$) daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olduğu görülebilmektedir ($t_{(374)}=5.31$, $p<.05$, $d=.58$). Öte yandan erkek öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ortalama puanları ($\bar{X}=113.20$) ile kadın öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ortalama puanları karşılaştırıldığında ($\bar{X}=107.65$) ise erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiş ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(374)}=1.79$, $p>.05$). Bilişsel kapılma ölçeği alt faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının merak alt faktörüne ilişkin puan ortalamasının ($\bar{X}=27.33$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{X}=24.92$) daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(374)}=2.40$, $p<.05$, $d=.26$) belirlenmiştir. Öte yandan erkek öğretmen adaylarının ilginin odaklanması alt faktörü puan ortalamasının ($\bar{X}=23.14$), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{X}=21.03$) daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olduğu da ($t_{(374)}=2.24$, $p<.05$, $d=.25$) tablodan görülebilmektedir.

Siber aylıklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile bölüm değişkeni ilişkisi Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği İle Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anl. Fark</i>
Zaman	Gruplararası	386.30	7	55.18	.43	.88	
	Gruplariçi	46628.37	368	126.70			
	Toplam	47014.67	375				
Merak	Gruplararası	611.41	7	87.34	1.02	.41	
	Gruplariçi	31274.69	368	84.98			
	Toplam	31886.11	375				
İlginin odaklanması	Gruplararası	1244.02	7	177.71	2.45	.01	1-2
	Gruplariçi	26607.84	368	72.30			
	Toplam	27851.87	375				
Zevk	Gruplararası	435.69	7	62.24	.97	.45	
	Gruplariçi	23576.28	368	64.06			
	Toplam	24011.97	375				
Bilişsel kapılma ölçeği	Gruplararası	5211.70	7	744.52	.93	.48	
	Gruplariçi	294142.23	368	799.30			
	Toplam	299353.93	375				
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	Gruplararası	7059.55	7	1008.50	1.56	.14	
	Gruplariçi	237014.05	368	644.06			
	Toplam	244073.61	375	55.18			

1: Yabancı Dil Öğretmenliği Bölümü

2: Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde siber aylaklık düzeyi ve bilişsel kapılma düzeyi ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(7,368)}=1.56$, $p>.05$; $F_{(7,368)}=0.93$, $p>.05$). Ancak bilişsel kapılma ilginin odaklanması alt faktörü ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gözlemlenmektedir ($F_{(7,368)}=2.45$, $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre Yabancı Diller bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=25.26$) Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=18.82$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öte yandan, değişkenlerin birbiri üzerine etkisini görebilmek adına eta kare değeri hesaplanmış ($\eta^2 = .04$) ve değişkenler arası etkinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 1988).

Siber aylaklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile sahip olunan toplam teknolojik cihaz sayısı değişkeni ilişkisi Tablo 5'da yer almaktadır.

Tablo 5: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği İle Sahip Olunan Teknolojik Cihaz Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anl. Fark</i>
Zaman	Gruplararası	97.78	2	48.89	.39	.68	
	Gruplariçi	46916.90	373	125.78			
	Toplam	47014.68	375				
Merak	Gruplararası	115.07	2	57.54	.68	.51	
	Gruplariçi	31771.05	373	85.18			
	Toplam	31886.12	375				
İlginin odaklanması	Gruplararası	44.07	2	22.04	.30	.74	
	Gruplariçi	27807.80	373	74.55			
	Toplam	27851.87	375				
Zevk	Gruplararası	172.65	2	86.32	1.35	.26	
	Gruplariçi	23839.32	373	63.91			
	Toplam	24011.98	375				
Bilişsel kapılma ölçeği	Gruplararası	1041.77	2	520.89	.65	.52	
	Gruplariçi	298312.16	373	799.77			
	Toplam	299353.93	375				
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	Gruplararası	4170.69	2	2085.34	3.24	.04	1-2
	Gruplariçi	239902.93	373	643.17			
	Toplam	244073.61	375				

1: bir adet teknolojik cihaz sayısı

2: iki adet teknolojik cihaz sayısı

Öğretmen adaylarına sunulan demografik bilgi anketinde yer alan “hangi teknolojik cihazlara sahipsiniz” sorusuna öğretmen adaylarının 288’i bilgisayar (%76.6), 79’u tablet bilgisayar (%21.0), 365’i akıllı telefon (%97.1) yanıtı vermiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının 280’i ise hem bilgisayar hem de akıllı telefon sahibi (%74.4) olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5’teki değerler incelendiğinde siber aylaklık düzeyi ile sahip olunan toplam teknolojik cihaz sayısı arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir ($F_{(2,373)}=3.24, p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre yalnızca bir adet teknolojik cihaza sahip öğretmen adayları siber aylaklık ortalaması ($\bar{X}=27.40$) ile iki adet teknolojik cihaza sahip öğretmen adaylarının siber aylaklık ortalaması ($\bar{X}=24.33$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Hesaplanan eta kare değeri ($\eta^2=.03$) değişkenler arası etkinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Siber aylıklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile sahip olunan toplam sosyal medya hesabı sayısı değişkeni ilişkisi Tablo 6’te yer almaktadır.

Tablo 6: Siber Aylıklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği ile Sahip Olunan Toplam Sosyal Medya Hesabı Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anl. Fark</i>
Zaman	Gruplararası	669.63	4	167.40	1.34	0.25	
	Gruplariçi	46345.04	371	124.91			
	Toplam	47014.67	375				
Merak	Gruplararası	499.84	4	124.96	1.47	0.20	
	Gruplariçi	31386.27	371	84.59			
	Toplam	31886.11	375				
İlginin odaklanması	Gruplararası	964.33	4	241.08	3.32	0.01	2-3 2-4
	Gruplariçi	26887.53	371	72.47			
	Toplam	27851.87	375				
Zevk	Gruplararası	868.86	4	217.21	3.48	0.01	2-4
	Gruplariçi	23143.11	371	62.38			
	Toplam	24011.97	375				
Bilişsel kapılma ölçeği	Gruplararası	8602.36	4	2150.59	2.74	0.02	2-4
	Gruplariçi	290751.57	371	783.69			
	Toplam	299353.93	375				
Eğitim ortamları için siber aylıklık ölçeği	Gruplararası	8882.29	4	2220.57	3.50	0.01	1-4
	Gruplariçi	235191.31	371	633.93			
	Toplam	244073.61	375				

1: bir adet sosyal medya hesabı

2: iki adet sosyal medya hesabı

3: üç adet sosyal medya hesabı

4: dört adet sosyal medya hesabı

Tablo 6’daki değerler incelendiğinde siber aylıklık düzeyi ile sahip olunan toplam sosyal medya hesabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir ($F_{(4-371)}=3.50$, $p<.05$, $\eta^2=.03$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bir adet sosyal medya hesabına sahip ($\bar{X}=61.88$) ve dört adet sosyal medya hesabına sahip ($\bar{X}=76.50$) öğretmen adaylarının siber aylıklık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Benzer şekilde bilişsel kapılma ölçeği geneli ile toplam sosyal medya hesabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($F_{(4-371)}=2.74$, $p<.05$, $\eta^2=.02$) görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, dört adet sosyal medya hesabına sahip ($\bar{X}=115.28$) ve dört adet sosyal medya hesabına sahip ($\bar{X}=103.21$) öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bilişsel kapılma ölçeği alt

faktörleri incelendiğinde ise ilginin odaklanması ve zevk alt faktörleri düzeyleri ile sahip olunan toplam sosyal medya hesabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 6’da görülmektedir ($F_{(4-371)}=3.32$, $p<.05$, $\eta^2=.03$; $F_{(4-371)}=3.48$, $p<.05$, $\eta^2=.03$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre ilginin odaklanması alt faktörü için iki adet ($\bar{X}=19.04$) ile üç adet ($\bar{X}=23.03$) ve iki adet ($\bar{X}=19.04$) ile dört adet ($\bar{X}=22.64$) sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının; zevk alt faktörü için ise bir adet ($\bar{X}=27.08$) ile dört adet ($\bar{X}=30.05$) sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Siber aylaklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile Facebook sosyal medya hesabına sahip olan öğretmen adayları arasındaki ilişkin veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Siber Aylaklık Ölçeği, Bilişsel Kapılma Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği Alt Faktörleri ile Facebook Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	Hayır	149	32.95	12.04	374	1.16	.24
	Evet	227	34.32	10.59			
Merak	Hayır	149	24.72	9.43	374	1.69	.09
	Evet	227	26.37	9.03			
İlginin odaklanması	Hayır	149	20.86	9.14	374	1.58	.11
	Evet	227	22.29	8.22			
Zevk	Hayır	149	27.26	8.73	374	1.95	.06
	Evet	227	28.90	7.43			
Bilişsel kapılma ölçeği	Hayır	149	105.81	30.13	374	2.05	.04
	Evet	227	111.89	26.74			
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	Hayır	149	67.10	25.07	374	2.01	.04
	Evet	227	72.51	25.62			

Tablo 7’deki değerler incelendiğinde siber aylaklık düzeyi ile Facebook sosyal medya hesabı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(374)}=2.01$, $p<.05$, $d = .21$) ve Facebook sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeyleri puan ortalamasının ($\bar{X}=72.51$) Facebook sosyal medya hesabına sahip olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ($\bar{X}=67.10$) görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ile Facebook sosyal medya hesabına değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(374)}=2.04$, $p<.05$, $d=.22$) gözlenmektedir. Facebook sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}=111.89$) Facebook sosyal medya hesabına sahip olmayan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=105.81$) daha yüksek olduğu da yine varılan sonuçlar arasındadır. Bunun yanı sıra bilişsel kapılma düzeyi zevk alt faktörü ile Facebook sosyal medya hesabı

değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucu da tabloda yer almaktadır.

Siber aylaklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile twitter sosyal medya hesabı değişkeni ilişkisi Tablo 8’te yer almaktadır.

Tablo 8: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği ile Twitter Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	Hayır	211	33.97	10.84	374	0.38	.70
	Evet	165	33.52	11.65			
Merak	Hayır	211	25.15	9.44	374	1.34	.17
	Evet	165	26.44	8.89			
İlginin odaklanması	Hayır	211	20.85	8.89	374	2.24	.02
	Evet	165	22.85	8.14			
Zevk	Hayır	211	27.27	8.35	374	2.70	.00
	Evet	165	29.50	7.39			
Bilişsel kapılma ölçeği	Hayır	211	107.26	27.94	374	1.73	.08
	Evet	165	112.33	28.47			
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	Hayır	211	65.60	23.77	374	4.18	.00
	Evet	165	76.46	26.41			

Tablo 8’deki değerler incelendiğinde siber aylaklık düzeyi, ilginin odaklanması alt faktörü ve zevk alt faktörü ile twitter sosyal medya değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(374)}=4.18$, $p<.05$, $d = .43$; $t_{(374)}=2.24$, $p<.05$, $d = .23$; $t_{(374)}=2.70$, $p<.05$, $d = .28$). Tabloda yer alan toplam değerler incelendiğinde twitter sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının zevk faktörü değerlerinin ($\bar{X}=29.50$) sosyal medya hesabına sahip olmayan öğrenen adaylarından daha yüksek olduğu ($\bar{X}=27.27$) görülmektedir. Benzer şekilde twitter sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının ilginin odaklanması alt faktörü toplam değerlerinin de ($\bar{X}=22.85$) twitter sosyal medya hesabına sahip olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülebilmektedir.

Siber aylaklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile Youtube sosyal medya hesabı değişkeni ilişkisi Tablo 9’te yer almaktadır.

Tablo 9: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği ile Youtube Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	Hayır	57	30.61	12.39	374	2.33	.02
	Evet	319	34.34	10.89			
Merak	Hayır	57	25.19	9.49	374	0.46	.64
	Evet	319	25.81	9.18			
İlginin odaklanması	Hayır	57	19.01	9.48	374	2.60	.01
	Evet	319	22.21	8.17			
Zevk	Hayır	57	25.05	9.10	374	3.32	.00
	Evet	319	28.83	7.66			
Bilişsel kapılma ölçeği	Hayır	57	99.87	30.67	374	2.81	.00
	Evet	319	111.20	27.49			
Eğitim ortamları için siber aylaklık ölçeği	Hayır	57	68.64	27.27	374	0.55	.58
	Evet	319	70.67	25.21			

Tablo 9'daki değerler incelendiğinde bilişsel kapılma ölçeği ve alt faktörleri olan zaman, ilginin odaklanması ve zevk ile Youtube sosyal medya değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(374)}=2.81$, $p<.05$, $d=.40$; $t_{(374)}=2.33$, $p<.05$, $d=.34$; $t_{(374)}=2.60$, $p<.05$, $d=.37$; $t_{(374)}=3.32$, $p<.05$, $d=.48$). Youtube sosyal medya hesabına sahip öğretmen adaylarının sırası ile zaman, ilginin odaklanması ve zevk alt faktörleri toplam değerlerinin ($\bar{X}=34.34$; $\bar{X}=22.21$; $\bar{X}=28.83$) Youtube sosyal medya hesabına sahip olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu da ($\bar{X}=30.61$; $\bar{X}=19.01$; $\bar{X}=28.83$) görülebilmektedir.

Siber aylaklık ölçeği, bilişsel kapılma ölçeği ve bilişsel kapılma ölçeğine ait alt faktörler ile akademik başarı değişkeni ilişkisi Tablo 10'te yer almaktadır.

Tablo 10: Siber Aylaklık Ölçeği ve Bilişsel Kapılma Ölçeği ile Akademik Başarı Değişkeni ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	34.98	107	374	2.09	.04
	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	32.57	11.49			
Merak	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	25.39	9.43	374	-0.69	.49
	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	26.05	9.02			
İlginin odaklanması	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	22.55	8.50	374	1.86	.06
	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	20.90	8.68			
Zevk	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	28.66	9.95	374	0.97	.33

	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	27.86	8.06			
Bilişsel kapılma ölçeği	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	111.58	28.05	374	1.44	.15
	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	107.37	28.37			
Eğitim ortamları için siber aylıklık ölçeği	1.00-2.99 Arası Ortalama	189	73.98	24.42	374	2.79	.01
	3.00-4.00 Arası Ortalama	187	66.72	25.04			

Öğretmen adaylarının 189'u (%50.3) 1.00-2.99 arasında, 187'si ise (%49.7) 3.00-4.00 arasında ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde bilişsel kapılma ölçeği geneli ile akademik başarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; bilişsel kapılma ölçeğinin zaman alt faktörü ile 1.00-2.99 arası ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(374)}=2.09$, $p<.05$, $d=.22$) ortaya çıkmıştır. Öte yandan siber aylıklık düzeyi ile akademik başarı arasındaki farklılığın da anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(374)}=2.79$, $p<.05$, $d=.29$).

Siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'te yer almaktadır.

Tablo 11: Siber Aylıklık Düzeyi ile Bilişsel Kapılma Düzeyi Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1 - Eğitim ortamları için siber aylıklık ölçeği		.219**	.094	.202**	.210**	.184**
2 - Bilişsel kapılma ölçeği	.219**		.785**	.797**	.666**	.797**
3 - Zaman	.094	.785**		.485**	.261**	.531**
4 - Merak	.202**	.797**	.485**		.419**	.531**
5 - İlginin odaklanması	.210**	.666**	.261**	.419**		.426**
6 - Zevk	.184**	.797**	.531**	.531**	.426**	

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'deki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının siber aylıklık ortalaması ve bilişsel kapılma ortalaması arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.219$; $p<.01$). Ayrıca elde edilen bulgular siber aylıklık ortalaması ile bilişsel kapılma ölçeği alt faktör ortalamaları arasında da pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı ve bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerini etkileyen bağımsız değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmen

adaylarının hem bilişsel kapılma puanlarının, hem de siber aylaklık puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Çok & Kutlu, 2018; Kurt, 2007; Li & Kirkup, 2007; Yılmaz, 2017). Bu bulgular, öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında teknoloji kullanım davranışlarının ve bu davranışları sergilerken gösterdikleri bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu bilişsel kapılma düzeylerinin erkek öğretmen adayları lehine daha yüksek olduğunu ancak farkın anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ayazseven & Önder, 2018; Tanrıverdi & Karaca, 2018). Öte yandan siber aylaklık puanları bağlamında da erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Askew, 2012; Blanchard & Henle, 2008; Çok & Kutlu, 2018; Garrett & Danziger, 2008; Hayıt & Dönmez 2016). Bilişsel kapılma ölçeği alt faktörleri puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise merak ve ilgilinin odaklanması alt faktörleri puanları için de erkek öğretmen adayları lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle erkek öğretmen adaylarının ders dışı faaliyetler ile daha çok ilgilendiği, eğitim ortamlarında daha çok internet kullanımı davranışları sergiledikleri ve kadın öğretmen adaylarına kıyasla teknoloji ile etkileşim sırasında dış dünya ile olan bağlantısını koparmaya daha yatkın olduğu söylenebilir. Ancak bu bulgunun daha iyi anlaşılabilmesi için farklı nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bölüm değişkeni ile siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazın çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Hayıt & Dönmez 2016; Polat, 2018; Yılmaz, 2017). Bu bulgu, öğretmen adaylarının bölümleri ve bölümlerinin getirdiği teknolojik gerekliliklerin siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri üzerine bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu bilişsel kapılma düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını işaret ederken siber aylaklık düzeyi ile akademik başarı arasındaki farklılığın ise anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu Çınar ve Cinisli (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Yine Kibona ve Mgaya (2015) tarafından yapılan çalışmada da eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışlarının akademik başarı üzerine negatif yönde bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Ancak elde edilen bu bulgunun daha iyi

değerlendirilebilmesi için eğitim ortamı ve sürecinin daha detaylı bir şekilde analiz edildiği ve sonuçların bütüncül bir şekilde değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Siber aylaklık puanı ile sahip olunan toplam teknolojik cihaz sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu; öğretmen adaylarının sahip olduğu teknolojik cihaz sayısı arttıkça siber aylaklık düzeyinin azaldığı bulgusu, araştırmanın bir diğer bulgusudur. Alanyazın çalışmasında katılımcıların sahip oldukları teknolojik cihazlara ve cihaz sayısına ait verilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak tüm çalışmalarda özellikle bireylerin mobil cihazlar yardımı ile her an internet bağlantısı sağlayabiliyor olması nedeni ile sınıf içi etkinliklerde kolaylıkla siber aylaklık davranışı gösterebildiklerine dair sonuçlara ulaşmak mümkündür (Çok & Kutlu, 2018). Bu bulgunun ortaya çıkmasında öğretmen adayının ilgisinin farklı cihazlara kayması ve dolayısıyla aylaklık davranışlarına yeterince zaman ayıramamasının bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı ile siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; hem siber aylaklık puanı hem de bilişsel kapılma puanı ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu Galluch ve Thatcher (2006)'in araştırmalarında ortaya çıkan ve sosyal medya hesabındaki artışın siber aylaklık düzeyini de doğru orantılı olarak arttırdığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Sahip olunan sosyal medya hesabı türü ile siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyi arasındaki farklılık incelendiğinde; Facebook, Twitter ve Youtube sosyal medya hesapları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazın çalışmasında bireylerin sahip oldukları sosyal medya hesapları türlerine ait çalışmalara rastlanamamakla birlikte Tanrıverdi ve Karaca (2018) tarafından yapılan çalışmada ergen bireylerin en çok tercih ettiği sosyal medya hesabının Facebook olduğu ve adı geçen sosyal medya sitesi ile siber aylaklık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, Facebook sosyal medya hesabı sahibi kullanıcıların siber aylaklık düzeylerinin diğer kullanıcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyi arasında düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu alanyazın araştırmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi, 2017). Elde edilen bu bulgu siber aylaklık davranışlarının bilişsel kapılma davranışlarını güdüler nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Gerçekleştirilen bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışmanın yalnızca bir örneklem ile gerçekleştirilmesi ve elde edilen bulguların bu örneklemin kişisel

görüşlerini yansıtıyor olması en büyük sınırlılıktır. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı fakültelerde ve farklı üniversitelerde yer alan öğretmen adaylarının katılımı ile benzer çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yapılabilecek yeni çalışmalarda örneklemin sayısının artırılması, farklı ölçekler ile karşılaştırmalı siber aylaklık ve bilişsel kapılma ölçümlerinin gerçekleştirilmesi, nitel araştırma yöntemlerine yer verilmesi yapılacak çalışmalara yeni bir boyut kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (2006). Wireless labtops in the classroom (and the Susame Street syndrome). *Communication of the ACM*, 49(9), 25-27.
- Agarwal, R. & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24(4), 665- 694.
- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616- 625.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. (7. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Askew, K. (2012). *The relationship between cyberloafing and task performance and an examination of the theory of planned behavior as a model of cyberloafing*. Doctoral Thesis, University of South Florida: Department of Psychology College of Arts and Sciences.
- Ayazseven, Ö. & Önder F. C. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı: Saldırganlık ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(18), 66-77.
- Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95-108.
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: the role of norms and external locus of control. *Computers In Human Behavior*, 24(3), 1067-1084.
- Barnes, S. J., Pressey, A. D., & Scornavacca, E. (2018). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior*, 90, 246-258.
- 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 (unpublished MS thesis)*. School of Information and Library Science, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93–94.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(17), 144-147.
- Çınar, O., & Cinisli, Z. (2018). In-class cyberloafing among undergraduate students of physical education and sports teaching department. *Journal of Physical Education and Sports Studies (JPSS)*, 10(1), 39-48.
- Çok, R., & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Demir, Y., & Gözüm, S. (2011) Sağlık eğitiminde yeni yönelimler; Web destekli sağlık eğitimi. *DEUHYO ED*, 4(4), 196-203.
- Demir, Ö. & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.
- Fuat, N., & Him, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinin internet kullanım durumları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki korelasyon: GAÜ Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinde internet kaynaklı tutum değişiklikleri*. International Conference on Communication, Media, Technology and Design (s. 322–396).
- Galluch, P. S., & Thatcher, J. B. (2006). *Slacking and the Internet in the classroom: A preliminary investigation*. SIGHCI 2006 Proceedings 12 (pp. 24–29). 12 Ocak 2019 tarihinde <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=sighci2006> adresinden erişilmiştir.
- Garrett, R. K., & Danziger, J. N. (2008). On Cyberslacking: Workplace status and personal internet use at work. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 287-292.
- Hayıt, T. & Dönmez, O. (2016). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık profilleriyle bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(16), 146-150.
- Kaçmaz, R. & Barutçu, E. (2016). Takım halinde öğrenme ve takım temelli proje çalışmaları üzerine eğitim kurumlarında alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 363-382.

- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Bas.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2003). *The influence of a technology-rich classroom environment on elementary teachers' pedagogy and children's learning*. In J. Wright, A. McDougall, J. Murnane & J. Lowe (Eds.), *Young children and learning technologies* (pp. 65-70). Sydney: Australian Computer Society.
- Kibona, L., & Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology (JMEST)*, 2(4), 777-784.
- Koşar, E. & Çiğdem, H. (2003). *Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Öğreti Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Köse, S., Oral, L., & TÜresin, H. (2012). İş yaşamında sosyal kolaylaştırma kavramı ve sanal kaytarma ile ilişkisi: araştırma görevlileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 287-295.
- Kurt, V. F. (2007). *Öğretmen adaylarının web'le ilgili bilişsel kapılmaları ve kabulleri* (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 8(9), 3528-3552.
- Lee, C., & Lee, S. J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77 (2017), 10-17.
- Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: *The process of change in pedagogic practice*. *Education and Information Technology*, 13(4), 291-303.
- Li, N., & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48(2), 301-317.
- Lim, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694.

- Lim, V. K., & Teo, T. S. (2005). Prevalence, perceived seriousness, justification and regulation of cyberloafing in Singapore: An exploratory study. *Information & Management*, 42(8), 1081-1093.
- McBride, J., Milligan, J. & Nichols, J. (2006). Who's teaching the kids? Cyberslacking in the classroom. *Journal of College & Character*, 7(1), 1-6.
- Özkalp, E., Aydın, U., & Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 26(2), 18-33.
- Phillips, J. G., & Reddie, L. (2007). Decisional style and self-reported email use in the workplace. *Computers In Human Behavior*, 23(5), 2414-2428.
- Polat, M. (2018). Derslerde akıllı telefon siber aylaklığı ölçeği (DATSAÖ): üniversite öğrencileri için bir ölçek uyarlama çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), 3114-3127.
- Rozalind, G. & Muir, H. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42, 111-131.
- Tanrıverdi, Ö. (2017). *Ergenlerin bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylaklık etkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul: Türkiye.
- Tanrıverdi, Ö. & Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylaklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 285-315. doi:10.15805/addicta.2018.5.2.0052
- Tellegen, A. & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 268-277.
- Thatcher, A., Wretschko, G., & Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236-2254.
- Thatcher, J. B., Wright, R. T., Sun, H., Zagenczyk, T. J., & Klein, R. (2018). Mindfulness in Information technology use: Definitions, distinctions, and a new measure. *MIS Quarterly*, 42(3), 831- 847.
- Tozkoparan, S. B. (2016). *İnternet bağımlılığı ve öğrenmeye ilişkin tutumun siber aylaklık davranışlarına etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Konya. Türkiye.

- TÜİK. (2018). İstatistiklerle Gençlik Raporu. 27 Aralık 2018 tarihinde <https://www.bik.gov.tr/tuikin-istatistiklerle-genclik-2018-raporu-aciklandi/> adresinden erişilmiştir.
- Türel, Y. K., & Demirli, C. (2010). *Instructional interactive whiteboard materials: Designers' Perspectives*. *Procedia Social and Behavioral Sciences (WCLTA 2010)*, 9, 1437–1442.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M., & Odom, M. D. (2007). Profiling cyber-slackers in the workplace: Demographic, cultural, and workplace factors. *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75-89.
- Usluel, Y. K. & Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 77-92.
- Varol, F. & Yıldırım, E. (2018). An examination of cyberloafing behaviors in classrooms from students' perspectives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(1), 26-46.
- Wakefield, R., Whitten, D. (2006). Mobile computing and intentions to use hedonic/utilitarian mobile devices. *European Journal of Information Systems*, 15(3), 292-300.
- Webster, J. & Ho, H. (1997). Audience engagement in multimedia presentations. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 28(2), 63 -77.
- Yılmaz, A. B. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 113-134.
- Yiğit, M., Keskin, S., & Yurdagül, H. (2018). Ortaokullarda siber zorbalık ve aile desteği arasındaki ilişkinin cinsiyet, internet kullanımı ve öğrenim düzeyi bağlamında incelenmesi. *The Turkish Journal On Addictions*, 5(2), 249-284.
- Young, K. S. (2009). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237
- Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1031-1042. doi: 10.17051/io.2016.49379

