



ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE DİJİTAL AYLAKLIK VE İLETİŞİM KOŞULLARI

Furkan VATANSEVER

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir 2022

ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE DİJİTAL AYLAKLIK VE İLETİŞİM KOŞULLARI

Furkan VATANSEVER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Murat ATAİZİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Furkan VATANSEVER'in "Çevrimiçi Derslerde Dijital Aylaklık ve İletişim Koşulları" başlıklı tezi 01 Şubat 2022 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı nda, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez : Prof. Dr. Murat ATAİZİ
Danışmanı)

Üye :Doç. Dr. Kemal ELCİYAR

Üye :Doç. Dr. Ali Murat KIRIK

Prof. Dr. Saim ÖNCE
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE DİJİTAL AYLAKLIK VE İLETİŞİM KOŞULLARI

Furkan VATANSEVER

İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2022

Danışman: Prof. Dr. Murat ATAİZİ

Bu çalışmanın amacı, ders sırasında eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiğini azaltabilecek en önemli unsurlardan biri olan dijital aylaklık davranışı ve çevrimiçi derslerde bu davranışa neden olabilecek iletişim koşulları ile ilgili bilgi toplamaktır. Çalışmada genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Ölçme aracındaki sorular, McCoy'un (2020, 2021) çalışmalarında kullandığı iki ölçme aracından uyarlanarak oluşturulmuştur. Elde edilen ilk taslağa araştırmacı tarafından eklenen sorular ile ölçme aracı 30 soruluk son halini almıştır. 183 katılımcıdan elde edilen veriler, Öğrenci İlgilenimi Kuramı bağlamında yorumlanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi için t-testi, korelasyon, çapraz tablolama ve frekans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin çevrimiçi derslerde yaygın bir şekilde dijital aylaklık yaptıkları ve bu davranışın dikkatleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dijital aylaklık davranışı gerçekleştirme sebeplerinde sıkılma hissinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrenciler derslere çoğunlukla bilgisayarlarından katılmakta; dijital aylaklık davranışını ise daha çok cep telefonlarından gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin büyük bir kısmının iletişim ortamlarının zorunlu olarak kullanılmasına karşı olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin dijital aylaklık yapma sıklığı arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Dikkat dağınıklığı ve dijital aylaklık düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğu belirlenirken, derse uzanarak katılmanın dijital aylaklık davranışı ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital aylaklık, siber aylaklık, sanal kaytarma, çevrimiçi dersler, eğitim iletişimi, öğretim tasarımı, Öğrenci İlgilenimi Kuramı

ABSTRACT

DIGITAL LOAFING AND COMMUNICATION CIRCUMSTANCES IN ONLINE COURSES

Furkan VATANSEVER

Department of Communication Design and Management

Anadolu University Graduate School of Social Sciences, February 2022

Supervisor: Prof. Dr. Murat ATAİZİ

The purpose of this study is to gather information about digital loafing, which is one of the most important factors influencing the effectiveness of student-teacher communication, and the circumstances that might cause this behavior in online courses. Single and correlational models of the general survey models were used in this study. The survey was created by adapting two surveys by McCoy (2020, 2021). With the questions added to the first draft by the researcher, the survey took its final form of 30 questions. The data collected from 183 students were construed in the context of the Student Involvement Theory. For the analysis of the data, t-test, correlation, cross tab and frequency analysis were used. The results indicate that students commonly perform digital loafing during online courses and believe that it harms their focus. Boredom was the prominent reason for digital loafing. Students most commonly attended online courses from their computers and performed digital loafing through their smartphones. Most of them were opposed to making the usage of communication media mandatory. There wasn't a significant difference between females and males regarding the frequency of digital loafing. Distraction and digital loafing levels showed a medium-level positive correlation. Also, attending courses in a laying position is linked to digital loafing.

Keywords: Digital loafing, cyberloafing, cyberslacking, online courses, instructional communication, instructional design, Student Involvement Theory

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın tüm aşamalarında bana büyük bir anlayış ve sabırla yardımcı olan, tüm zorluklarına rağmen bana istediğim alanda çalışma özgürlüğü tanıyan ve bu süreçte yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Murat ATAİZİ'ye sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her anında sevgilerini ve desteklerini hissetmediğim bir an bile olmayan sevgili anneme, babama ve abime sevgilerimi sunarım.

Son olarak her zaman yanımda olmasını dilediğim çok sevgili Başak NUHOĞLU'na sonsuz sevgilerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

01/02/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Furkan VATANSEVER

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
2. ALANYAZIN	6
2.1. Eğitimde İletişim	6
2.2. Öğretim Ortamlarında Dijital Aylaklık	8
2.2.1. Dijital Aylaklık: Ne Yapıyorlar?	10
2.2.2. Dijital Aylaklık: Neden Yapıyorlar?	10
2.2.3. Dijital Aylaklık: Neden Yapmıyorlar?	12
2.2.4. Dijital Aylaklık: Kimler Yapıyor?	12
2.2.5. Dijital Aylaklık: Sonuçları	13
2.2.6. Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Dijital Aylaklık ve Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Koşulları	15
2.3. Öğrenci İlgilenimi Kuramı	19
3. YÖNTEM	22
3.1. Araştırma Modeli	22
3.2. Evren ve Örneklem	22
3.3. Ölçme Aracı	23
3.4. Veri Toplama	23
3.5. Veri Analizi	23
4. BULGULAR VE YORUM	25

4.1. Demografik Bulgular	25
4.2. Dijital Aygıtların Kullanımına ve Etkilerine İlişkin Bulgular.....	27
4.3. Çevrimiçi Derslerin Yüz Yüze Dersler ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	35
4.4. Çevrimiçi Derslere Katılıma İlişkin Bulgular	39
4.5. Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Ortamlarına İlişkin Bulgular	48
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	54
5.1.1. Dijital Aygıtların Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	54
5.1.2. Çevrimiçi Derslerin Yüz Yüze Dersler ile Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	56
5.1.3. Çevrimiçi Derslere Katılıma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	57
5.1.4. Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Ortamlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	58
5.2. Öneriler	59
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
5.2.2. Öğretim ve İletişim Tasarımcılarına Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	62
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özelliklerine dair bulgular	25
Tablo 4.2. Katılımcıların not ortalamalarına dair bulgular.....	25
Tablo 4.3. Katılımcıların geçtiğimiz öğretim yılında (bahar-2021) katıldıkları çevrimiçi derslerin oranına dair bulgular.....	26
Tablo 4.4. Katılımcıların bu öğretim yılında (güz-2021) katıldıkları çevrimiçi derslerin oranına dair bulgular.....	26
Tablo 4.5. Ders dışı etkinlik sıklığına dair bulgular.....	27
Tablo 4.6. Ders dışı etkinliklere dair bulgular.....	28
Tablo 4.7. Dikkat dağınıklığına dair bulgular.....	29
Tablo 4.8. Ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin faydalarına dair bulgular.....	30
Tablo 4.9. Ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin zararlarına dair bulgular.....	31
Tablo 4.10. Katılımcıların ders dışı etkinlikler gerçekleştirmek ile ilgili düşüncelerine dair bulgular.....	32
Tablo 4.11. Not ortalaması ve çevrimiçi öğretim tutumu çapraz tablo.....	33
Tablo 4.12. Dijital aylaklık düzeyi ve not ortalaması korelasyonu	33
Tablo 4.13. Dijital aylaklık düzeyi ve dikkat dağınıklığı korelasyonu	34
Tablo 4.14. Dijital aylaklık düzeyi ve cinsiyet t-testi	34
Tablo 4.15. Dijital aygıtları kullanma sıklığındaki değişime dair bulgular.....	35
Tablo 4.16. Dikkat dağınıklığının karşılaştırılmasına dair bulgular.....	36
Tablo 4.17. Derse katılımın karşılaştırılmasına dair bulgular.....	37
Tablo 4.18. Öğrenmenin karşılaştırılmasına dair bulgular.....	38
Tablo 4.19. Çevrimiçi derslere katılmak için kullanılan dijital aygıtlar	39
Tablo 4.20. Ders dışı etkinlikler için kullanılan dijital aygıtlar	40
Tablo 4.21. Çevrimiçi derslere katılımın gerçekleştiği mekânlar.....	41
Tablo 4.22. Çevrimiçi derslere katılım pozisyonu.....	42
Tablo 4.23. Çevrimiçi dersler sırasındaki teknik sorunlara dair bulgular.....	43
Tablo 4.24. Pandemi sonrası uzaktan öğretim seçeneklerine dair bulgular.....	44
Tablo 4.25. Öğretim biçimi tercihlerine dair bulgular.....	45
Tablo 4.26. Dijital aylaklık düzeyi ve derse katılım pozisyonu çapraz tablo.....	46

Tablo 4.27. Dijital aylaklık düzeyi ve çevrimiçi öğretim tutumu çapraz tablo.....	47
Tablo 4.28. Kameranın açık olması zorunluluğuna dair görüşler.....	48
Tablo 4.29. Sesli katılımın zorunlu olmasına dair görüşler.....	49
Tablo 4.30. Mesaj ile katılımın zorunlu olmasına dair görüşler.....	50
Tablo 4.31. Dersi kayıttan dinlemeye dair görüşler.....	51
Tablo 4.32. Dijital aylaklık düzeyi ve iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu korelasyon	52
Tablo 4.33. Not ortalaması ve iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu korelasyon.....	53

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Teknoloji, tarih boyunca insanların nasıl yaşadıklarını belirleyen en önemli etkenlerden biri olmuştur. Her yeni gelişme; önce kendi üretiliş amacıyla hayatları değiştirmiş, daha sonra da bu değişimin getirdiği zincirleme etkilerle toplumsal dönüşümlere neden olmuştur. Teknolojik gelişmelerin daha önce görülmemiş bir ivme kazandığı günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojileri, bireysel ve toplumsal hayatı değiştirme bağlamında etkilerini en çok hissettiren alanlardan biri haline gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ve sahipliği ile ilgili istatistiklere bakıldığında bu durumun şaşırtıcı olmadığı anlaşılabacaktır.

Statista (2021) verilerine göre 2021 yılında ocak ayında dünyada 4,66 milyar aktif internet kullanıcısı, 4,32 milyar aktif mobil internet kullanıcısı bulunmaktadır. Yine Statista (2021) verilerine göre 2021 yılında dünyada 6,378 milyar akıllı telefon kullanıcısı bulunmaktadır. TÜİK verilerine göre 2021 yılında Türkiye'deki hanelerin %99,3'ünde cep telefonu, %16,8'inde masaüstü bilgisayar, %38,3'ünde taşınabilir bilgisayar (laptop, netbook), %23,3'ünde tablet bilgisayar (2021); %33,8'inde Smart TV bulunmaktadır (2020). Yine TÜİK verilerine göre 2021 yılında düzenli internet kullanıcısı oranı %98,9, hemen her gün internet kullananların oranı %94,0 olarak belirlenmiştir.

İnternetin hem maddi hem teknik olarak daha ulaşılabilir hale gelmesi ve bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi aygıtların pek çok ihtiyacı karşılayabilen karmaşık cihazlara dönüşmesi, bu teknolojilerin hayatın hemen her alanına nüfuz etmesine neden olmuştur. Öğretim ve özellikle de uzaktan öğretim alanı da bu gelişmelerden etkilenmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğretim alanındaki etkisi, yüz yüze öğretim ortamlarında sınırlı oranda hissedilirken, uzaktan öğretim modeli gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Geçmiş 19. yüzyılın başlarına dayanan uzaktan öğretim; ilk başlarda öğrencilerin eğitim materyallerini posta yoluyla aldıkları, öğretmenleriyle posta yoluyla haberleştikleri ve sınavlarını posta yoluyla gönderdikleri bir sisteme dayanmaktaydı (Savchenko ve Selivanov, 2019). Günümüzde ise alandaki yeni teknolojiler, uzaktan öğretimin çevrimiçi ortamlarda gerçekleşmesine olanak sağlamış, öğrencilerin sadece

evlerinden, kütüphaneden veya yurtlarından değil; toplu taşımadan, parklardan, kafe ve restoranlardan, kısacası internete erişim sağlanabilen her türlü iç ve dış mekândan çevrimiçi derslere katılabilmesini mümkün kılmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri, sağladığı imkânlarla rağmen, hemen her teknolojik gelişmede olduğu gibi bazı olumsuz çıktıları da beraberinde getirmiştir. Artık dışında kalmanın imkânsız olduğu bu yeni dijital habitatın olumsuz yansımaları öğretim süreçlerinde de hissedilmektedir. Söz konusu olumsuz etkilerden biri, öğrencilerin öğretim ortamlarında interneti ve mobil cihazları ders dışı amaçlar için kullanmalarıdır. Bu çalışmada dijital aylaklık olarak tanımlanan durum, alanyazında genellikle dijital çeldiriciler veya siber aylaklık/sanal kaytarma olarak kavramsallaştırılmış ve sıklıkla öğrencilerin öğrenme çıktılarına olumsuz etkisi bağlamında değerlendirilmiştir.

2019 yılının sonlarında ortaya çıkıp dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi ile dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılması davranışının olası olumsuz etkilerini çevrimiçi öğretim ortamlarında inceleme fırsatı doğmuştur. Pandemi nedeniyle hem Türkiye’deki hem de dünyadaki kısıtlamalardan etkilenen eğitim ve öğretim sistemi, hazırlıklı olmadığı bir durumla karşılaşarak çevrimiçi öğretime hızlı bir geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Çevrimiçi öğretime geçişin ölçeği nedeniyle, bu öğretim modeli sadece Türkiye’de milyonlarca öğrenci ve binlerce öğretmen tarafında deneyimlenmiştir.

Türkiye’deki tüm üniversiteler gibi uzaktan öğretim sistemine geçmek zorunda kalan Anadolu Üniversitesi de çevrimiçi dersleri “MERGEN” adlı sistem üzerinden yürütmeye başlamıştır. Derslerin yürütülmesi ister üniversitelerin kendi sistemleri üzerinden, ister “ZOOM” gibi çeşitli video konferans uygulamaları üzerinden olsun, çevrimiçi öğretimin olası sorunları ile ilgili birtakım endişeler ortaya çıkmıştır. Bu endişelerden biri öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasındaki dijital aylaklık davranışlarının öğrenme çıktılarına ket vurması olasılığıdır. Öğretimin iletişimsel bir süreç olması, öğretmen-öğrenci iletişiminin sorunlu olduğu durumlarda öğrenme sürecinin veriminin azalmasına neden olmaktadır. Yüz yüze öğretimde öğretmenin bir otorite olarak varlığı ve öğretim ortamlarının öğrenmeye daha elverişli olması, öğrencileri dijital aylaklık davranışının etkilerinden belirli ölçüde korurken;

çevrimiçi öğretim ortamlarının görece kontrolsüz yapısı farklı iletişim ve buna bağlı olarak farklı öğrenme koşulları sunmaktadır.

Yakın gelecekte pandemi dönemindeki düzeye ulaşması için herhangi bir sebep gözükmesine de çevrimiçi derslerin öğretim programlarındaki payını artıracakı öngörülmektedir. Pandemi döneminde, öğretimin paydaşlarının çevrimiçi derslere aşına hale gelmesi çevrimiçi dersleri gerekli durumlar için makul bir seçenek haline getirmiştir. Çevrimiçi derslerin sunduğu fırsatlar derslerdeki eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiğini olumsuz etkileyen unsurlar nedeniyle gölgelenmektedir. Çevrimiçi derslerin iletişim boyutu ile ilgili çalışmaların yetersiz olması, bu konuda alanyazına katkı yapma ihtiyacını doğurmuştur.

Bu çalışmada çevrimiçi dersler, Astin'in Öğrenci İlgilenim Kuramı'ndan (1999) yola çıkılarak dijital aylaklık ve bu davranışa neden olabilecek iletişim koşulları bağlamında incelenmiştir. Bu sayede çevrimiçi öğretim ortamlarındaki eğitmen-öğrenci iletişimini etkileyen koşullar hakkında bilgi toplayarak; daha etkili, verimli, çekici ve sürdürülebilir çevrimiçi öğretim ve iletişim tasarımları yapılmasına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ders sırasında eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiğini azaltabilecek en önemli unsurlardan biri olan dijital aylaklık davranışı ve çevrimiçi derslerde bu davranışa neden olabilecek iletişim koşullarıyla ilgili bilgi toplamaktır. Toplanan verilerle gelecekte yapılacak öğretim ve iletişim tasarımları için bir başlangıç noktası belirlemek hedeflenmektedir. Bu bağlamda:

- 1) Öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanımları ve etkileri,
- 2) Öğrencilerin çevrimiçi dersler ile yüz yüze dersler arasındaki farklarla ilgili görüşleri,
- 3) Öğrencilerin çevrimiçi derslere nereden ve nasıl katıldıkları,
- 4) Öğrencilerin çevrimiçi derslerde kullanılan iletişim ortamlarına ilişkin görüşleri

ile ilgili bilgi toplamak hedeflenmektedir.

1.3. Önem

Alanyazında yüz yüze öğretimdeki dijital aylaklık davranışlarıyla ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen; çevrimiçi derslerdeki dijital aylaklık davranışı ve bu davranışla ilgili olabilecek dijital çeldiriciler, çoklu-görev, siber aylaklık gibi kavramların ele alındığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, çevrimiçi derslerdeki dijital aylaklık ve bu davranışa neden olabilecek çevrimiçi derslerdeki iletişim koşullarıyla ilgili öğrenci bakış açısından elde edilecek verilerin gelecekteki çevrimiçi öğretim ve iletişim tasarımı süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan yola çıkılmıştır:

- (1) Araştırmada kullanılan ölçme aracının öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanma davranışlarını ve çevrimiçi derslerdeki iletişim koşullarını ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- (2) Öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullandığı varsayılmıştır.
- (3) Öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmak üzere gerekli teknolojik altyapıya ve dijital aygıtlara sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Toplanan veriler Anadolu Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada toplanan verilerin sayısı sınırlıdır (183).
- 3) Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliği ve geçerliliği, kullanılan ölçme aracının kabiliyetleri ile sınırlıdır.

- 4) Toplanan veriler, bireylerin özbildirimleridir ve katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.
- 5) Veri toplamak için hazırlanan kartlar farklı günlerde dağıtılmasına rağmen, son günlerde sıklıkla aynı öğrencilerle karşılaşılmaya başlanmıştır. Bu sebeple toplanan verilerin yüz yüze öğretime yönelik tutumu görece olumlu öğrencilerden toplanmış olması olasılığı bulunmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dijital aygıtlar: Öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında ders dışı amaçlar için kullanabilecekleri bilgisayar, cep telefonu, tablet, televizyon, oyun konsolu vb. dijital aygıtlar.

Çevrimiçi öğretim: Bu çalışmada “eğitim” yerine “öğretim” teriminin kullanılmasının sebebi, verilerin toplandığı öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bir kurum üzerinden yürütülmesinden kaynaklanmaktadır; öğrencilerin akademik olmayan bir ortamda kendi kendilerine çalışmaları kastedilmemektedir (Simonson vd., 2015). “Uzaktan” yerine “Çevrimiçi” teriminin kullanılmasının sebebi ise alanyazında sıklıkla kullanıldığı şekliyle uzaktan eğitimin bu çalışmada çevrimiçi öğretimi ifade etmesidir.

Çoklu-görev (Multitask): Birden fazla işi aynı anda yapmak (Cambridge Dictionary).

Dijital aylaklık: Öğrencilerin ders sırasında dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmalarını ifade etmektedir. Alanyazında sıklıkla siber aylaklık/sanal kaytarma veya dijital çeldiriciler olarak adlandırılan görüngü; bu çalışmada dijital çeldiricilerin bir davranışı kastetmemesi ve siber aylaklığın/sanal kaytarmanın da internet kullanımına vurgu yapması nedeni ile dijital aylaklık olarak adlandırılmıştır.

2. ALANYAZIN

2.1. Eğitimde İletişim

Eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşabilmeleri için ders materyalleri ve eğitimle etkileşim içinde olmalarının gerekmesi, iletişimi öğrenme sürecinin ana unsurlarından biri haline getirmektedir. Alanyazında öğrenme ortamlarındaki iletişimin boyutlarını ifade etmek için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Katılım (participation) ve etkileşim (engagement) en çok kullanılan kavramlar olup zaman zaman birbirleri yerine kullanılmaktadır. Katılım genel olarak etkileşimin bileşenlerinden biridir ve daha çok derse sözlü katılımı ifade edecek şekilde kullanılır (Frymier ve Houser, 2018). Etkileşim ise katılımı da kapsayan ancak davranışsal (akademik veya sosyal etkinliklere katılmak vb.), duygusal (eğitmene, sınıf arkadaşlarına yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar vb.), ve bilişsel (öğrenme çıktılarına ulaşmak için gerekli emeği sarf etmek vb.) gibi boyutları olan çok daha geniş bir kavramdır (Fredricks vd. 2004). Ders katılmak her zaman dersle etkileşimde olmak anlamına gelmeyebilir.

Eğitim iletişimcileri kırk yıldan uzun süredir öğrenci öğrenimini ve öğretimin etkililiğini artırmak için öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri araştırmışlardır (LeBlanc Farris vd., 2018). Bunun sonucu olarak eğitim iletişimi; öğretmenlerin ve öğrencilerin akıllarındaki düşünceleri sözel veya sözsüz iletiler aracılığıyla harekete geçirme süreci olarak kavramsallaştırılmıştır (Beebe & Mottet, 2006). Bu tanım öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin doğası gereği etkileşimli olduğunu ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gerçekleştirdikleri bu iletişim sürecinden etkilendiklerini ileri sürmektedir (LeBlanc Farris vd., 2018).

Eğitim iletişimi alanı eğitim psikolojisi, pedagoji ve iletişim olmak üzere üç farklı alanın kesişiminden meydana gelmektedir. Eğitim iletişimcileri birbirleriyle ilişkili olmasına rağmen, temelde birbirinden farklı bu araştırma alanlarındaki teori ve bulguları eğitim iletişimine olan etkilerini anlamak için kullanırlar (LeBlanc Farris vd., 2018). Eğitim iletişimcileri öğretmenin ve öğrenmenin özleri itibarıyla iletişimsel bir süreç olduğuna ve

öğrenmenin eğitimciler ve öğrenciler arasında sözel ve sözsüz ileti paylaşımı olmadan var olamayacağına inanmaktadırlar (LeBlanc Farris vd., 2018).

Öğrencilerin dijital aylaklık davranışları ve çevrimiçi derslerin iletişim koşulları, bu ileti paylaşım sürecinin verimini azaltacak etki gücüne sahiptir. İletişimin etkililiğini azaltacak dört tür gürültü bulunmaktadır. Bunlar; süreçle ilgili gürültüler, fiziksel gürültüler, semantik gürültüler ve psikososyal gürültülerdir (Lunenburg, 2010).

Süreçle ilgili gürültüler altı adettir. Bu gürültüler aşağıdaki örneklerle açıklanabilir.

Kaynaktan kaynaklanan gürültüler: Amiri tarafından göreve getirilen yenilikçi fikirlere sahip bir yöneticinin, bir toplantıda eleştirilmekten korkması nedeniyle ne düşündüğünü söyleyememesi.

Kodlamadan kaynaklanan gürültüler: İspanyolca konuşan çalışanın, İngilizce konuşan yöneticinin çalışma koşullarındaki sıkıntıları anlamasını sağlayamaması.

Ortamdan kaynaklanan gürültüler: Kızgın bir çalışanın, amirine duygularını yüz yüze aktarması yerine duygu yüklü bir mektup yollaması.

Kodaçmadan kaynaklanan gürültüler: Yaşlı bir amirin, genç bir çalışanın kullandığı deyimleri anlamaması.

Alıcıdan kaynaklanan gürültüler: Çalışanıyla konuşan yöneticinin başka bir işle meşgul olması nedeniyle söylenenleri anlamaması ve çalışanından söylediklerini tekrar etmesini istemesi.

Geri bildirimden kaynaklanan gürültüler: Bir toplantı sırasında, kimsenin soru sormaması nedeniyle yöneticinin anlaşılıp anlaşılmadığını anlayamaması (Lunenburg, 2010).

Fiziksel gürültüler iletişimin etkililiğine engel olan; telefonun çalması, habersiz gelen ziyaretçiler, kişiler arasındaki mesafe, duvarlar, radyodaki parazit gibi unsurları ifade eder (Lunenburg, 2010). İletişim sırasında seçtiğimiz sözcükler, o sözcükleri nasıl kullandığımız

ve onlara yüklediğimiz anlamların sebep olduğu gürültüler ise semantik gürültülerdir (Lunenburg, 2010).

İletişimdeki psikososyal gürültülerle ilgili üç adet önemli kavram bulunmaktadır (Lunenburg, 2010). Deneyim alanları, kişinin geçmişini, algılarını, değerlerini, ön yargılarını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini kapsar. Kaynaklar ve alıcılar sadece deneyim alanlarının el verdiği ölçüde kodlama ve kodaçma yapabilirler (Lunenburg, 2010). Filtreleme, kişilerin ihtiyaçlarından ve ilgilerinden kaynaklanır ve çoğu kez kişilerin heyecan duyduğu şeyleri dinlemeye eğilimli olmasına neden olur (Lunenburg, 2010). Psikososyal mesafe ise fiziksel mesafeye benzerdir. Yöneticinin çalışanını aşağılaması ve çalışanın da bu duruma içerlemesinin aralarındaki etkili iletişim fırsatlarını engellemesi örneğiyle açıklanabilir (Lunenburg, 2010).

Çevrimiçi derslerdeki iletişim koşulları ve dijital aylaklık davranışı, öğrencilerin özellikle ortamdaki kaynaklanan gürültülere, fiziksel gürültülere ve alıcıdan kaynaklanan gürültülere maruz kalmasına zemin hazırlamaktadır.

2.2. Öğretim Ortamlarında Dijital Aylaklık

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri; her zaman açık, erişime hazır, bilgi açısından zengin ve etkileşimli, diğer bir anlamda hiper bağlantılı (hyperconnected) bir yapıya sahiptir (Fredette vd., 2012). Oluşan bu yeni paradigmanın, öğretim alanında olumlu ve olumsuz birtakım yansımaları olmuştur. Bilgiye ulaşım kolaylaşmış, harmanlanmış öğrenme ve uzaktan öğretimin gelişmiş bir alt dalı olan çevrimiçi öğretim gibi yeni öğretim modelleri ortaya çıkmıştır. Aynı paradigma, sağladığı imkanların ve konforun yanı sıra sıkıcı durumlardan kaçış için elverişli unsurları da bünyesinde barındırmaktadır. Özellikle internet bağlantılı mobil telefonlar, yüz yüze derslerdeki dijital aylaklığın en önemli ögesi haline gelmiştir.

Ders sırasında dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasının yaygın bir görüngü olduğu yapılan pek çok araştırmada kanıtlanmıştır. Alanyazında bu durum, genel olarak iki farklı isimlendirmeye yer almaktadır. Bir kesim araştırmacı, bu olguyu dijital çeldiriciler

olarak nitelendirirken, bir kesim araştırmacı da dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasında internet vurgusu yaparak, bu davranışları açıklamak için siber aylaklık veya sanal kaytarma kavramını kullanmışlardır.

Siber aylaklık kavramı ilk kez Kamins tarafından 1995 yılında New York Daily News gazetesinde “Cyber-loafing: Does employee time online add up to net losses?” isimli makalede kullanılmıştır (Kamins’den aktaran Elciyar, 2020). Akademik bağlamda ise ilk olarak Vivien K. G. Lim’in 2002 tarihli “The IT way of loafing on the Job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice” adlı araştırmasında ele alınmıştır. Lim, araştırmasında siber aylaklığı; bir iş yerinde çalışanların çalışma saatlerinde, onlara iş yeri tarafından sağlanan interneti iş dışı ve kişisel amaçlar için kullanmaları olarak tanımlamış ve görece önemsiz de olsa, çalışanların üretkenliğini olumsuz etkileyen aykırı bir davranış olarak nitelendirmiştir (Lim, 2002).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler siber aylaklık/sanal kaytarma davranışlarının da çeşitlenmesine neden olmuştur. Bunlar arasında; spor, haber, yatırım, eğlence ve yetişkin içerikli siteleri ziyaret etme, iş ile ilgili olmayan e-posta alma-gönderme, kumar ve oyun oynama, sosyal medya kullanma, video izleme gibi etkinlikler sayılabilir (Lim, 2002; Byrne ve Kim, 2011; Charoensukmongkol 2014). Mobil telefonların yaygınlaşması ve gelişmesi de bu cihazları siber aylaklık için yapılan tanımların bir parçası haline getirmiştir (Vitak vd., 2011; Batabyal ve Bhal, 2020).

Dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasını siber aylaklık/sanal kaytarma bağlamında ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların önemli kısmı, ğretim ortamlarındaki siber aylaklık/sanal kaytarma davranışlarını, bu davranışa hangi etmenlerin neden olduğu ve bu davranışı gerçekleştirirken kullanılan mecraları saptama amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasını dijital eldirici kavramından hareketle araştıran çalışmalarda ise genellikle çoklu-görev ve dikkat üzerine yoğunlaşılmıştır.

2.2.1. Dijital Aylaklık: Ne Yapıyorlar?

İnternet içeriklerinin giderek zenginleşmesi, sosyal medyanın, video izleme sitelerinin ortaya çıkması, internetten alışveriş imkanlarının artması ve özellikle mobil aygıtların çok yönlü cihazlar haline gelmesiyle iş yerlerindeki siber aylaklık/sanal kaytarma davranışları çeşitlenmiştir. Yüz yüze öğretimdeki siber aylaklık/sanal kaytarma (dijital aylaklık) davranışları ise iş yerleri ile kıyaslandığında öğretim ortamının doğası gereği daha sınırlı olmaktadır.

Öğrenciler en çok mesajlaşma, zamanı kontrol etme, e-posta ile ilgili işler ve sosyal medya kullanımı gibi sebeplerle dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmaktadır (McCoy, 2013, 2016, 2020). Yüz yüze öğretimde sosyalleşme en sık karşılaşılan dijital aylaklık davranışı olarak ortaya çıkmaktadır (McCoy, 2013, 2016, 2020; Baturay ve Toker, 2015).

Kalaycı (2010), erkeklerin kadınlara kıyasla bireysel işler ve haber takibiyle ilgili daha çok dijital aylaklık davranışı yaptıklarını belirlemiştir. Baturay ve Toker (2015), erkeklerin haber takibini, kişisel işler ve genel dijital aylaklık davranışını daha çok yaptığını ama sosyalleşme açısından kadınlar ve erkekler arasında fark olmadığını gözlemlemiştir. Arabacı (2017) ise sosyalleşme ve kişisel işlerde kadın ve erkekler arasında fark olmadığını ancak erkeklerin haber takibini daha çok yaptığını belirlemiştir.

2.2.2. Dijital Aylaklık: Neden Yapıyorlar?

Öğrencileri dijital aylaklığa iten sebepler arasında sıkıntı hissi ön plana çıkmaktadır (Altun ve Ergün, 2012; Taneja vd., 2015; McCoy, 2013, 2016, 2020; Varol ve Yıldırım, 2018; Rykard 2020).

McCoy'un 2013, 2016 ve 2020 yılında yayımladığı çalışmalarında öğrenciler, üç çalışmada da birbiriyle tutarlı olacak şekilde, en çok sıkıntıyla baş etmek için dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullandıklarını ifade etmiştir. Yine sıkılma hissiyle bağlantılı olan ve bireylerin hayatın sıkıntılarından geçici olarak kaçma çabası olarak tanımlanan kaçış (escapism) davranışının öğrencilerin dijital aylaklık davranışlarında etkili olduğu belirlenmiştir (Taneja vd., 2015). Altun ve Ergün'ün (2012), Varol ve Yıldırım'ın (2018) ve Rykard'ın (2020)

alışmalarında da öğrencileri dijital aylaklığa iten sebepler arasında sıkılma hissi ne çıkmaktadır.

Altun ve Ergün'n 2012 yılında yayımladıkları çalışmalarında öğrenciler, konuların sıkıcı gelmesinin ve dersin tekdüze anlatılmasının onları dijital aygıtları kullanmaya ittiğini belirtmiştir. Varol ve Yıldırım'ın (2018) alışmasında öğrenciler; dijital aylaklık davranışını etkileyen sebeplerin arasında derslerin tekdüze anlatılmasının, konuyu ilginç hale getirecek farklı tekniklerin kullanılmamasının, derslerin uzun olmasının ve derse katılamamalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Rykard'ın (2020) alışmasında da öğrencileri dijital aylaklığa iten sebepler arasında dijital aygıtlarına bildirim gelmesi ve sıkıntı hissi başı çekmektedir.

Dijital aylaklıkla ilgili yapılan araştırmalarda, sıkıntı hissi dışında öğrencileri dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmaya iten pek çok sebep ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, dünyayla bağlantıda kalmak, (McCoy, 2013, 2016, 2020); bildirim gelmesi (Rykard, 2020); zihinlerini meşgul eden sorunların olması, derse hazırlıksız gelmek, motivasyonsuzluk, yeni sınıflarına ve yeni bir şehre alışmamış olmanın getirdiği yalnızlıkla başa ıkma (Varol ve Yıldırım, 2018); ruh hali, ortamın sıcak ve basık olması, arkadaşının dijital aylaklık davranışına ortak olma, dersin işlerine yaramayacağını düşünmeleri, halihazırda ders notlarına sahip olmaları veya anlatılan konuyu bilmeleri, konsantre olamamak, dersi sevmemek, derste başarısız olmak (Altun ve Ergün, 2012) gibi sebeplerle dijital aylaklık davranışında bulunduklarını belirtmiştir.

Altun ve Ergün'n (2012) ve Varol ve Yıldırım'ın (2018), çalışmalarında öğrenciler kendilerini dijital aylaklığa iten sebepler arasında eğitmen kaynaklı pek çok sebep göstermiştir. Bunlar arasında; eğitmenin derse hazırlıksız gelmesi, konu hakkında yetkin olmaması, yüksek bir egoya sahip olması ve öğrencileri küçümsemesi, olağandışı kıyafetleri, sa stili, aksanı, hitabet yeteneğinin zayıf olması ve tekdüze ses tonuyla ders anlatması (Varol ve Yıldırım,2018); tekdüze anlatım, hocayı sevmemek, hocaların dijital aylaklık davranışına kızmayacağını düşünmek (Altun ve Ergün, 2012) bulunmaktadır.

Taneja vd. (2015) ve Sharma (2020), tüketicilik (consumerism) tutumunun dijital aylaklık davranışıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin eğitim kurumlarını ücret

ödedikleri için diploma aldıkları ticari pazarın parçası olarak görmelerini ifade eden tüketimciliğin (Obermiller vd., 2005), Türkiye bağlamında özel üniversite öğrencilerinin dijital aylaklık davranışları üzerinde etkili olma ihtimali olduğu söylenebilir.

2.2.3. Dijital Aylaklık: Neden Yapmıyorlar?

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının önemli bir parçası haline geldiği günümüzde, hemen her öğrenci sınırlı oranda da olsa dijital aylaklık davranışında bulunmaktadır. McCoy'un çalışmalarında (2013, 2016, 2020) dijital aygıtları ders dışı amaçlar için hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin oranı sırasıyla %7,9, %3,26, %5,3 olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamlarında dijital aylaklık davranışları çok yaygın olsa da bu davranışlar ile negatif ilişkili birtakım sebepler bulunmaktadır.

Öğrenciler, dijital aylaklık davranışlarının olumsuz bir neticeyle sonuçlanabileceğinden kaygılandıklarında dijital aylaklık davranışlarından uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Bu durum siber aylaklık kaygısı (cyber-slacking anxiety) olarak adlandırılmaktadır (Taneja vd., 2015). Yine dijital aylaklık davranışlarının olası olumsuz sonuçlarıyla ilgili algılanan tehdidin (perceived threat), dijital aylaklık davranışıyla negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Galluch ve Thatcher, 2011; Rana vd., 2019).

Rykard'ın çalışmasında (2020) kimi öğrenciler zorlandıkları derslerde daha çok dijital aylaklık yaptıklarını belirtirken kimi öğrenciler de zorlandıkları derslerde dijital aylaklık yapmamaya gayret ettiklerini ifade etmiştir.

2.2.4. Dijital Aylaklık: Kimler Yapıyor?

Baturay ve Toker (2015), lise öğrencilerinin dijital aylaklık davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, internet tecrübesi, internet kullanma becerisi, internet kullanım sıklığı şeklinde beş demografik veri üzerinden değerlendirdiklerinde dijital aylaklığa en çok etki eden verinin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetten sonra öğrencilerin kaçınıcı sınıf oldukları dijital aylaklığa en çok etkisi olan demografik veridir. Dokuzuncu sınıflar üst sınıflardan daha az dijital aylaklık gerçekleştirmişlerdir. Baturay ve Toker bu durumu üst sınıfların daha özgüvenli olmasına, sınıfta daha rahat olmalarına, hocalarını ve onların öğretim tekniklerine

aşına olmalarına bağlamaktadır. İnternet kullanım tecrübesinin, internet kullanma becerisinin, internet kullanım sıklığının dijital aylaklıkla pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Alanyazında, öğretim ortamlarındaki dijital aylaklığın cinsiyetle ilişkisi ile ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Akbulut vd. (2016), Karaca ve Tanrıverdi (2018), Gökçearsan vd. (2018), Sarıtepeci (2020) dijital aylaklık miktarı bağlamında erkekler ve kadınlar arasında bir fark belirleyemezken, Karaoğlu Yılmaz vd. (2015), Keser vd. (2016), Şenel vd. (2019), Dursun vd. (2018) erkeklerin daha çok dijital aylaklık yaptıklarını belirlemiştir.

Karaoğlu Yılmaz vd. (2015), internet kullanım sıklığının dijital aylaklıkla doğru orantılı olduğunu belirlemiştir. Keser vd. (2016), erkeklerin internet bağımlılığının daha çok olduğunu belirlerken; öğrencilerin sınıf düzeylerinin, internet kullanım süresi ve becerisinin yüksek olmasının dijital aylaklıkla ilişkili olmadığını belirlemiştir. Yaşar ve Yurdugül (2013), bağımlılık tutumu, Sarıtepeci (2020) akıllı telefon bağımlılığı ile dijital aylaklık arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Gökçearsan vd. (2019), stres ile dijital aylaklık ve akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Sarıtepeci (2020), bireyin öz öğrenme becerisinin değerlendirmesini ifade eden (McCabe'den aktaran Sarıtepeci, 2020) bilişötesi farkındalık ile dijital aylaklık arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek bireyler, öğrenme sürecinde bilgiyi stratejik biçimde kullanır ve daha iyi performans sergiler (Gourgey 1998). Sarıtepeci'nin çalışmasında (2020), bilişötesi farkındalığı yüksek bireylerin çoklu-görev becerilerinin yüksek olmasının onlara eğitim ortamlarında dijital aylaklık davranışlarını kolaylaştırdığı ve dijital aylaklık eğilimini artırdığını belirlemiştir.

2.2.5. Dijital Aylaklık: Sonuçları

Eğitim ortamlarında dijital aylaklığın öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi yapılan pek çok araştırmayla gözlemlenmiştir (Froese vd., 2012; Galluch vd., 2009; Kuznekoff ve Titsworth, 2013; Kuznekoff vd., 2015). Galluch vd. (2009), özellikle powerpoint kullanılan derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin varlığının öğrencilerde dikkat kaybına neden olduğunu belirlemiştir.

Ravizza vd., (2014), interneti ders dışı amaçlar için kullanmanın düşük sınav başarısıyla ilişkili olduğunu, çalışan hafıza kapasitesi gibi entelektüel beceriden bağımsız olduğunu saptamıştır.

Bellur vd., (2015), ders sırasında sıklıkla çoklu-görev yapanların daha düşük not ortalamasına sahip olduğunu belirlemiştir. Babchuk ve Flanigan'ın 2015 yılında yayımladıkları çalışmalarında üniversite öğrencileri, sosyal medyanın ders sırasında öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dindar ve Akbulut, (2016), dijital yerli olarak kabul edilen öğrencilerin de çoklu-görev yaparken akılda tutma sorunu yaşadıklarını belirlemiştir.

Wu vd. (2018), sınıf içi dijital aylaklık ve akademik başarı arasında negatif bir ilişki belirlemiştir. Dijital aylaklığın ders başarısıyla ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Glass ve Kang, 2019), dijital çeldiricilerin olumsuz etkilerinin ders sırasında sorulan sorularda hissedilmese de ders içeriğini akılda tutmayı olumsuz etkilemesiyle sınav başarısını düşürdüğü tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada, dijital aygıtların kullanımının serbest olduğu sınıfta, dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmayan öğrencilerin de dikkatlerinin dağılması sonucu başarılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Dijital aylaklığın bu dolaylı etkisi Sana vd.'nin 2013 yılında yayımladığı çalışma ile de desteklenmektedir.

Alghamdi vd., (2020), çoklu-görev yapmanın akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Kearney ve Maakrun, (2020), teknolojinin önemli bir çeldirici olduğu ve öğrencilerin dersle bağlantılarının sekteye uğramasına sebep olduğunu saptamıştır.

Kuznekoff ve Titsworth'un 2013 yılında yayımladıkları çalışmalarında, cep telefonu kullanımının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmak için öğrenciler kontrol, düşük çeldirici ve yüksek çeldirici olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Düşük çeldirici ve yüksek çeldirici grupları için cep telefonları ile mesajlaşmayı ve paylaşım yapmayı simüle eden durumlar yaratılmıştır.

Öğrencilerden telefonlarını kullanmayanlar daha çok ve daha detaylı not tutmuş, dersle ilgili daha detaylı bilgiler hatırlamış ve testten daha yüksek puan almıştır. Özellikle kontrol grubu ve yüksek çeldirici grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Dijital aylaklığın olumsuz etkileriyle ilgili araştırma sonuçları, eğitim ortamlarında dijital aygıt kullanımları konusunda yanıltıcı olmamalıdır. Kuznekoff vd.'nin 2015 yılında yayımladıkları ikinci bir çalışmada dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasındaki “ders dışı” vurgusunun önemini ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır. 2013 yılındaki çalışmadan farklı olarak kontrol grubu dışında; ders ile ilgili mesaj alan, ders ile ilgili mesaj gönderen, ders ile ilgisiz mesaj alan, ders ile ilgisiz mesaj gönderen ve bunların düşük ve yüksek çeldirici grupları olacak şekilde toplam dokuz grup oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kontrol grubu ve ders ile ilgili mesaj alan ve gönderen gruplar arasında sınav puanı ve hatırlama açısından anlamlı bir fark bulunamazken, sadece ders ile ilgili mesaj alan ve gönderen yüksek çeldirici gruplarındaki öğrencilerin not almaları olumsuz etkilemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ders sırasında dijital aygıtların kullanılması bağlamında, ders dışı amaçlar için kullanılması ve ders ile ilgili amaçlar için kullanılması arasında ayırım yapmanın önemli olabileceği sonucu çıkarılabilir. Yine pek çok araştırmada (Ragan vd., 2014; McCoy, 2013, 2016, 2020) öğrencilerin dijital aygıtları ders ile ilgili amaçlar için kullandıkları gözlemlenmiştir.

2.2.6. Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Dijital Aylaklık ve Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Koşulları

Bu çalışmada çevrimiçi öğretim olarak kullanılan kavram; alanyazında uzaktan öğretim, çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme gibi farklı adlandırmalarla da yer almaktadır ancak uzaktan öğretimi tanımlamak için kullanılan bu terimlerin birbirleri yerine kullanılmasının doğru olmadığını ifade eden görüşler bulunmaktadır (Simonson vd., 2015; İncesu vd., 2020). Uzaktan öğretim ders esnasında öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrı olduğu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin çeşitli araçlarla sağlandığı öğretim biçimi olarak tanımlanmıştır (Britannica). Uzaktan öğretimin bir alt dalı olan çevrimiçi öğretim ise, öğrenme sürecindeki iletişimin internet üzerinden eş zamanlı gerçekleştiğini ifade eder.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle paralel olarak uzaktan öğretim imkanları da çeşitlenmiş ve yaygınlaşmıştır. Ülkemizde uzaktan öğretimle ilgili orta öğretim düzeyinde birtakım denemeler olsa da yükseköğretim düzeyindeki ilk uygulamalar 1980 sonrası

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla başlamıştır (Bozkurt, 2017). Zaman içinde internetin ve bireysel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının yaygınlaşması, çevrimiçi ve etkileşimli derslerin yürütülmesini mümkün kılmıştır. Yükseköğretim düzeyinde çevrimiçi öğretim, çeşitli üniversitelerde belirli derslerin yürütülmesi için tercih edilirken; Covid-19 pandemisi hem Türkiye'de hem de dünyada çevrimiçi öğretime tümünden bir geçişe neden olmuştur. Bu durum, önceleri çoğunlukla sadece ilgili alanda çalışan uzmanların üzerinde düşündüğü çevrimiçi öğretim kavramına olan ilgiyi artırmış ve çevrimiçi derslerle ilgili sorunlar daha çok gündeme gelmeye başlamıştır.

Alanyazında yüz yüze derslerdeki dijital aylaklık davranışlarıyla ilgili pek çok çalışma bulunmasına rağmen, bu konuyu çevrimiçi derslerde ele alan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Çevrimiçi derslerdeki dijital aylaklık olgusu ile yüz yüze derslerdeki dijital aylaklık olgusu arasında benzerlikler olsa da iki farklı öğretim ortamının koşullarından doğan bazı farklar bulunmaktadır.

Öğrenciler; çevrimiçi öğretim ortamlarında yüz yüze öğretim ortamlarına kıyasla daha çok dijital aygıta, diğer bir anlamda daha çok olası çeldiriciye sahiptir. Dijital aygıtların daha çok bulunduğu öğretim ortamlarında dijital aylaklığın da artacağı gerçekçi bir varsayım olarak gözükmektedir. Sarıtepeci (2020), öğretim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ile dijital aylaklık arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Lepp vd.'nin 2019 yılında yayımladıkları çalışmalarında öğrenciler, yüz yüze derslerle kıyaslandığında çevrimiçi derslerde önemli ölçüde daha fazla çoklu-görev davranışı sergilediklerini ifade etmiştir.

Çevrimiçi derslerdeki çoklu-görev davranışının olumsuz etkileri de yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Alvarez-Risco vd., (2020), öz yeterliliğin akademik başarıyı olumlu etkilediği, çoklu-görev davranışının ise öz yeterliliği olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Blasiman vd.'nin (2018) çalışmasında ise öğrencilerin çamaşır katlarken, bilgisayar oyunu oynarken, cep telefonuyla mesajlaşırken, başkasıyla konuşurken, düşük uyarıcı video izlerken ve yüksek uyarıcı video izlerken öğrenme ve hatırlama seviyeleri test edilmiş ve altı durumun hepsinde de öğrenme ve hatırlama seviyelerinin düştüğü gözlemlenmiştir.

Turner vd.'nin (2020) yarı yapılandırılmış görüşme yaptığı öğrenciler, yüz yüze derslere kıyasla dikkatlerinin daha çok dağıldığını ifade etmiştir. Dikkatlerinin daha çok dağılmasına sebep olarak da telefon, televizyon gibi aygıtların varlığı, istedikleri zaman mutfağa bile gidebilmeleri, evdeki diğer insanların dikkatlerini dağıtması gibi sebepler belirtmiştir. Bir öğrenci de ders sırasında dizi izleyen arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Ambrožová ve Kaliba'nın (2021) çalışmasında öğrencilerin %28'i derslere sık sık yataktan katıldığını ifade etmiştir.

Derslerde öğrencilerin dijital aygıtlarla ne yaptıkları konusunda da çevrimiçi öğretim ve yüz yüze öğretimin farkı ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler yüz yüze derslerdekine benzer olarak en çok çevrimiçi sohbet, çevrimiçi alışveriş ve sosyal medya kullanımı gerçekleştirirken (Karabıyık, 2021); yüz yüze derslerde gerçekleştirilmesi zor veya olanaksız bazı davranışlarda da bulundukları gözlemlenmiştir. Bunlar arasında; çevrimiçi oyun oynama (Karabıyık, 2021), ders sırasında spor yapma, kulaklıkla dersi dinlerken yürüyüş yapma, kendi öğrencisine ders verme, başka bir dersle ilgilenme (ödev, sunum, sınava çalışma) bulunmaktadır. Öğrencilerin %39'u da sıklıkla aynı ortamda bulunan kişilerle konuştuğunu belirtmiştir (Ambrožová ve Kaliba, 2021).

Öğrencilerin, yüz yüze derslerde yapamayacakları tüm bu davranışları çevrimiçi derslerde yapabilmelerinin sebebi ise yüz yüze derslere kıyasla çevrimiçi derslerdeki öğrenci davranışlarının kontrolünün daha zor olmasıdır. Çevrimiçi derslerde çoğunlukla kamera açma ve sesli katılım zorunluluğunun olmadığı düşünüldüğünde öğrenciler istediklerini istedikleri zaman yapma konusunda çok daha özgürdür.

Bir çevrimiçi derste eğitmenin, öğrencilerin derse odaklı olup olmadığını anlamasının ve bunu engellemesinin yolları sınırlıdır. Bu durumun kontrolü için ilk akla gelen öğrencileri kameralarını açmaya zorlamaktır. Bu yöntem, genellikle çeşitli sebepler ile uygulanmadığı gibi uygulansa bile yüz yüze sınıf ortamındaki kontrol seviyesine yaklaşp yaklaşamayacağı tartışmalıdır. Ambrožová ve Kaliba'nın (2021), çalışmasında öğrencilerin %88'i nadiren kameralarını açtıklarını belirtmiştir. Bir diğer yöntem, öğrencilerin dersi takip edip etmediklerini anlamak için onlara sorular sorarak sesli veya yazılı cevaplar vermelerini beklemek olabilir. Özellikle öğrenci sayısının yüksek olduğu derslerde; eğitmen ve öğrenci

iletişiminin bilgisayar ve cep telefonu gibi aracılar yoluyla gerçekleşmesinin ideal olmayan iletişim koşulları sunması bu yöntemin de etkililiğini azaltmaktadır.

Öğrencilerin ders esnasında kontrol edilemediklerini bilmeleri ve bununla bağlantılı olarak davranışlarının cezasız kalacağını bilmenin verdiği rahatlık da dijital aylaklığa zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin kontrolünün güçlüğü ve bununla bağlantılı olarak algılanan tehditin azlığı ile dijital aylaklık arasındaki doğru orantı, konuyu yüz yüze derslerde ele alan çalışmalarda kanıtlanmıştır (Taneja vd., 2015; Rana vd., 2019). Karabıyık'ın 2021 yılında yayımladığı, üniversite öğrencilerinin evrimii derslerdeki dijital aylaklık davranışlarını araştırdığı çalışmasında da öğrencilerin kontrol edilemediklerini bilmelerinin bu davranışı kayda değer ölçüde etkileyen bir etmen olduğu görölmüştür. Turner vd.'nin 2020 yılında yayımladıkları çalışmalarında da görüşme yapılan öğrencilerden biri yüz yüze derslerde telefonuna bakmaktan çekindiğini ifade ederken evrimii derslerde bu durumun değiştiğini ifade etmiştir.

Turner vd.'nin (2020) görüşme yaptıkları öğrencilerden birinin ifadesi, evrimii öğretimin psikolojik boyutuna ışık tutmaktadır. Öğrenci, yüz yüze öğretim için yerleşmeye giderken kırk dakika yürüdüğünü, yürüyüşü sırasında hem kendini psikolojik olarak hazırladığını hem de egzersiz yaptığını ve bu psikolojik ve fiziksel değişimin derse daha iyi odaklanmasını sağladığını belirtmiştir. Aynı öğrenci, evrimii derse katılırken sadece yataktan masaya geçmesinin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler, evrimii derslerin olumsuz yönleriyle ilgili yine pek çok farklı noktaya işaret etmiştir. Bunlar arasında; derslerdeki gayriresmi his, hocaların dersleri normalden kısa tutması, ders ile bağ kuramamak, sınıf arkadaşları ve hocayı uzakta hissetmenin yanı sıra onlarla özel olarak konuşamamak, sözsüz iletişim unsurlarının eksikliği nedeniyle zaman zaman kimin konuşacağının belirlenememesi gibi iletişimsel sorunlar bulunmaktadır (Turner vd., 2020). Öğrencilerden bazıları doğrudan iletişim kurabildikleri için yüz yüze derslere daha çok katıldıklarını söylerken, bir öğrenci evrimii ortamda kendini daha rahat ifade ettiğini belirtmiştir (Turner vd., 2020).

Öğrenciler dijital aylaklık davranışlarının sebepleri için en çok; katılımlarının cesaretlendirilmemesi, çevrimiçi derslerin etkileşimli olmaması gibi gerekçelerle merkezinde eğitmenin olduğu ders yapısını işaret etmişlerdir. Eğitmen merkezli ders yapısının dışında, dijital aylaklık davranışına neden olan etmenler arasında öğrenci gözetiminin eksikliği, kişisel ilişkiler, ders içeriğinin sıkıcılığı, sanal çevrenin etkisi öne çıkmıştır (Karabıyık, 2021).

Karabıyık'ın (2021) çalışmasında dijital aylaklık davranışlarının çözümü için yapılan öneriler arasında önemli bir farkla derslerin daha etkileşimli yürütülmesi başı çekmektedir. Turner vd.'nin (2020) çalışmasında ise öğrencilerin olumsuz koşulların etkilerinin nasıl azaltılacağı konusunda ise kamera açmanın zorunlu olması, kılık kıyafet ile ilgili bazı kuralların olması, masanın toplu olması gibi bir anlamda çevrimiçi öğretim koşullarını yüz yüze öğretim koşullarına yaklaştırmaya çalışan öneriler sundukları görülmüştür.

2.3. Öğrenci İlgilenimi Kuramı

“Öğrenci ilgilenimi” kısaca tanımlamak gerekirse öğrencinin akademik deneyimine ayırdığı fiziksel ve psikolojik gayretin miktarını ifade eder (Astin, 1999). İlgilenimin pek çok farklı yolu olsa da basitçe ilgilenim düzeyi yüksek bir öğrenci; ders çalışma, yerleşkede vakit geçirme, öğrenci faaliyetlerine katılma, fakülte üyeleri ve diğer öğrencilerle iletişime geçme gibi konularda kayda değer bir gayret sarf eder. Buna karşılık ilgilenim konusunda geri kalan tipik bir öğrenci; derslerini ihmal eder, yerleşkede az vakit geçirir, ders dışı etkinliklerden kaçınır, fakülte üyeleri ve diğer öğrencilerle nadiren etkileşime geçer (Astin, 1999). Astin'in öğrenci ilgilenim teorisi beş temel varsayımdan oluşmaktadır:

- 1) İlgilenim, çeşitli hedeflere yapılan fiziksel ve psikolojik yatırımı ifade eder. Bu hedefler genel öğrenci deneyimi şeklinde kapsamlı olabileceği gibi kimya sınavına hazırlanmak gibi daha sınırlı yapıda da olabilir.
- 2) Hedeften bağımsız olarak, katılım bir görüngede gerçekleşir; diğer bir anlamda, var olan bir hedefe farklı öğrenciler farklı seviyelerde ilgilenim sergilerler ama aynı öğrenciler farklı zamanlarda farklı hedeflere farklı seviyelerde ilgilenim sergileyebilirler.

- 3) İlgilenim hem niteliksel hem niceliksel özelliklere sahiptir. Örnek olarak bir öğrencinin akademik çalışmaya ilgilenim derecesi niceliksel olarak (öğrenci ders çalışmaya kaç saat ayırdı?) ve niteliksel olarak (Öğrenci okuma parçalarını inceleyip, kavlıyor mu? Yoksa sadece ders kitabına bakıp hayallere mi dalıyor?) ölçülebilir.
- 4) Öğrencinin herhangi bir eğitim programıyla ilişkilendirilebilecek öğrenme çıktılarının ve kişisel gelişiminin miktarı, söz konusu programdaki öğrenci ilgileniminin niceliği ve niteliğiyle doğrudan orantılıdır.
- 5) Herhangi bir öğretim planının veya öğretim uygulamasının etkililiği, o planın veya uygulamanın öğrencinin ilgilenimini artırma kabiliyetiyle doğrudan ilişkilidir (Astin, 1999).

Astin (1999), pedagojide öğrenci ilgileniminin nasıl geri planda kaldığını üç geleneksel pedagoji kuramı üzerinden açıklar. Pedagoji alanyazınında içerik teorisi olarak da adlandırılan alan kuramı (the subject-matter theory), öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimlerini müfredatın kalitesine ve eğitimcilerin alanlarındaki yeterliliklerine bağlar. Astin' e göre; öğrenme sürecinde, öğrencileri pasif rolde kabul ederek öğrenci ilgilenimini geri plana atan bu kuram, halihazırda güdülenmiş ve öğrenmek için gerekli koşullara sahip öğrenciler için uygun olsa da çeşitli sebeplerle öğrenme sürecine katılamayan öğrenciler için etkili değildir.

Öğretimde özellikle yöneticiler tarafından kabul gören kaynak kuramı (the resource theory) ise öğretim için kullanılacak kaynaklara vurgu yapar. Kaynaklar öğrenme sürecini iyileştiren pek çok unsuru ifade eder. Bu kaynaklar; fiziksel imkanlardan (laboratuvarlar, kütüphaneler vs.), insan kaynaklarına (iyi eğitilmiş fakülte üyeleri, danışmanlar, destek personeli vs.) ve mali kaynaklara (mali yardımlar, bağışlar, fonlar) kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Kaynak kuramı, yüksek kalitedeki eğitimcilerin ve başarılı öğrencilerin genel öğrenme ortamının kalitesini artırarak tüm öğrencileri olumlu yönde etkileyeceğini savunur. Astin' e göre kaliteli eğitimcilere ve başarılı öğrencilere yapılan yatırım belirli bir programın kalitesini artıracak olsa bile, öğretim kurumunun kaynaklarının eşit olmayacak şekilde paylaşılmasına neden olur. Kaynak dağılımındaki bu dengesizlik, öğretim kurumunun daha az yatırım yapılan

programlarını olumsuz etkiler. Astin'e göre bu yaklaşımın bir başka sorunu da gerekli kaynakların sağlanmasından sonra, bu kaynakların verimli bir şekilde kullanımına gereken dikkatin verilmemesidir. Milyonlarca kitaba sahip bir kütüphanenin kurulmasından sonra öğrencilerin bu kütüphaneyi verimli bir şekilde kullanıp kullanmadığına önem verilmemesi ya da kuruma yeni katılan ve alanında yıldız olarak nitelendirilebilecek bir eğitimcinin öğrencilerle etkili bir şekilde çalışıp çalışmadığını denetlememek bu duruma örnek olarak verilebilir.

Pek çok gelişim ve öğrenme psikoloğunun gözdesi olan bireyselleştirilmiş kuram (the individualized) ya da (eclectic theory) ise tüm öğrenciler için uygun olan tek bir öğretim yaklaşımı olamayacağını ifade eder. Müfredatın içeriği ve öğretim tekniği, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Astin' e göre bu yaklaşımın uygulanması çok maliyetli olabilir, çünkü her öğrenciye özel olarak ilgi göstermek gerekir ve bireysel farklılıkların çeşitliliği, hangi öğretim yaklaşımının uygulanacağını belirleme işini zorlaştırır.

Astin'e göre, öğrenci ilgilenim kuramı; alan kuramı, kaynak kuramı ve bireyselleştirilmiş kuramda vurgulanan değişkenler ile öğrenciler ve öğretmenler tarafından arzulanan öğrenme çıktıları arasında bir bağ kurulabilir. Kurama göre; bir öğretim programının belirlenen çıktılarına ulaşması isteniyorsa, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi için gerekli çabayı ve gayreti sarf etmesi sağlanmalıdır. Diğer bir anlamda öğrencinin öğrenme sürecine etkin ilgilenimi konusuna vurgu yapar.

Kuram, öğretmenleri kendi yaptıklarından çok öğrencilerin ne yaptıklarına odaklanmalarını teşvik eder ve öğretim sürecinde en önemli kaynağın öğrencinin zamanı olduğunu ifade eder. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin kısıtlı olan zamanı için öğrencinin hayatındaki diğer unsurlarla mücadele eder. Ders sırasında dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmak, öğrencilerin derse ilgilenimine olumsuz etkisi dolayısıyla öğretmen-öğrenci iletişimine ket vurarak öğrenme çıktılarını azaltma potansiyeli taşımaktadır. Dijital aylaklığın bu olası etkisi, konuyu eğitim iletişiminin sınırları içine itmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme aracı, veri toplama ve veri analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda gerçeklik araştırmacıdan bağımsız görülür ve bu gerçeklik nesnel bir şekilde gözlenebilir, ölçülebilir, analiz edilebilir. Nicel araştırmada araştırmacının nedensellik ilişkilerini açıklama, tahminde bulunma ve genelleme yapma gibi amaçları vardır. Araştırmacı nicel verileri toplar, analizini yapar ve değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamak için çalışır (Demir, 2021).

Değişkenlerin, tek tek, tür tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 2013).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi'ndeki ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Anadolu Üniversitesi'nin resmî sitesinden ulaşılan verilere göre (2021) 1346 ön lisans, 5034 lisansüstü, 15.281 lisans öğrencisi olmak üzere toplam 21.661 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya 183 öğrenci katılmış; katılanlar arasından 15 kişinin formu, kontrol amacıyla yerleştirilen sorulara tutarlı yanıt vermedikleri için çıkarılmıştır. Çıkarılan formlardan sonra geri kalan 168 form analiz edilmiştir.

3.3. Ölçme Aracı

Çalışmada kullanılan ölçme aracı, çevrimiçi derslerde dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılması ve çevrimiçi derslerdeki iletişim koşullarıyla ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki sorular, McCoy'un yüz yüze derslerdeki dijital çeldiriciler (2020) ve Covid-19 pandemisindeki çevrimiçi öğretim deneyimi (2021) ile ilgili oluşturduğu iki anketin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. McCoy'un yüz yüze derslerdeki dijital çeldiriciler için hazırladığı sorular çevrimiçi derslere uyarlanmış; Covid-19 pandemisindeki çevrimiçi öğretim deneyimi ile ilgili hazırladığı anketten uygun görülen sorularla birleştirilmiştir. Önce 48 daha sonra 16 kişi ile yapılan pilot çalışma ile McCoy'un hazırladığı soruların uyarlanması tamamlanmıştır. Ortaya çıkan soruların yeterli bulunmaması nedeniyle araştırmacı tarafından eklenen sorularla ölçme aracı otuz soruluk son halini almıştır. Ölçme aracı Google Forms kullanılarak oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımı teşvik etmek için bir çekiliş düzenlenmiştir. Öğrencilerin ölçme aracının bulunduğu Google Forms dosyasına ulaşabilmeleri için kartlar hazırlanmıştır. Bu kartların ön yüzünde öğrencileri Google Forms bağlantısına yönlendirecek kare kod ve kısaltılmış bağlantı bulunmaktadır. Kartın arka yüzüne ise çekilişe ilgili kısa bir bilgilendirme yazılmıştır. Veri toplama işlemi; kartların sınıflarda ve yerleşkede elden dağıtılması ve öğrencilerin görebileceği ilgili Facebook, Whatsapp ve Telegram gruplarında araştırmayla ilgili paylaşım yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Çekiliş, "Google Random Number Generator" kullanılarak yapılmıştır. Çekilişteki sayılar Microsoft Excel dosyasındaki verilerin sıralamasından elde edilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Çalışma için toplanan verilerin analizinde "IBM SPSS Statistics 26" programı kullanılmıştır. Tekil analizlerin yanı sıra verilere çapraz tablolama, korelasyon ve t-testi uygulanmıştır. T-

testi ve korelasyon için kullanılacak verilerin çarpıklığı ve basıklığı kontrol edilmiş ve normal dağıldığı görülmüştür.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Demografik Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılanlarla ilgili demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Katılımcıların demografik özelliklerine dair bulgular*

	Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	57	33,9
	Kadın	108	64,3
Yaş	18-24	156	93,0
	25-34	12	7,0
Sınıf	Hazırlık	2	1,2
	İlk yıl	41	24,4
	İkinci yıl	45	26,8
	Üçüncü yıl	36	21,4
	Dördüncü yıl	32	19,0
	Dördüncü yılın üzerinde	8	4,8
	Lisansüstü	4	2,4

Çalışmaya katılan öğrencilerin %64,3'ü kadın %33,9'u erkektir. Katılımcıların yaşları 18 ve 34 arasında değişmektedir. 20 yaşındakilerin oranı %25,6, 21 yaşındakilerin oranı 23,8, 19 yaşındakilerin oranı 16,1, 22 yaşındakilerin oranı 10,1'dir. Öğrencilerin %24,4'ü birinci sınıf, %26,8'i ikinci sınıf, %21,4'ü üçüncü sınıf, %19'u dördüncü sınıftır. Dört yılın üzerinde olan öğrencilerin oranı %4,8, lisansüstü öğrencilerin oranı %2,4, hazırlık öğrencilerinin oranı %1,2'dir.

Tablo 4.2. *Katılımcıların not ortalamalarına dair bulgular*

Not ortalaması	Frekans	%
1.00 – 1.9	3	1,8
2.00 – 2.9	50	29,8
3.00 – 3.5	48	28,6
3.6 – 4.0	26	15,5
Bilmiyorum	41	24,4
Toplam	168	100,0

Öğrenciler arasında not ortalaması 2-2,9 arasında olanların oranı %29,8, 3-3,5 arasında olanların oranı %28,6, 3,6-4 arasında olanların oranı %15,5'tir. Öğrencilerin %24,4'ü not ortalamasını bilmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.3. *Katılımcıların geçtiğimiz öğretim yılında (bahar-2021) katıldıkları çevrimiçi derslerin oranına dair bulgular*

	Frekans	%
%0	10	6,0
%20	3	1,8
%40	1	,6
%60	2	1,2
%80	4	2,4
%100	148	88,1
Toplam	168	100,0

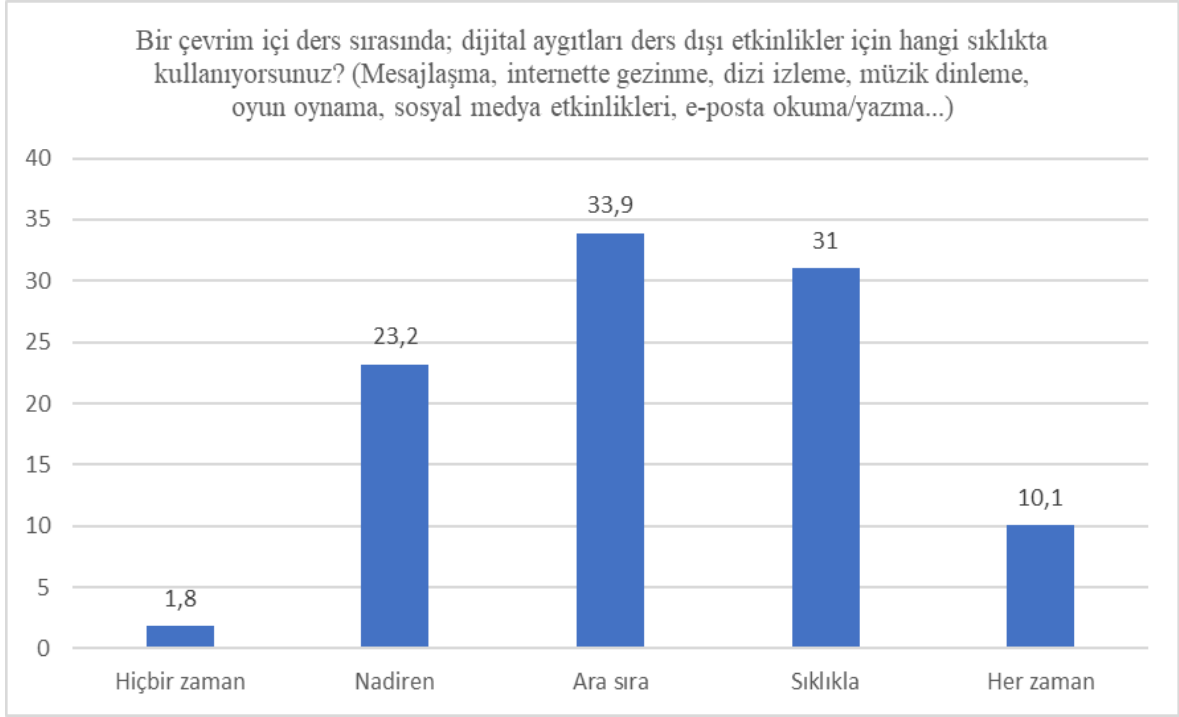
Tablo 4.4. *Katılımcıların bu öğretim yılında (güz-2021) katıldıkları çevrimiçi derslerin oranına dair bulgular*

	Frekans	%
%0	13	7,7
%20	55	32,7
%40	62	36,9
%60	25	14,9
%80	7	4,2
%100	6	3,6
Toplam	168	100,0

Çalışmaya katılanlardan %88,1'i geçtiğimiz öğretim döneminde derslerinin tamamını çevrimiçi olarak aldıklarını belirtmiştir. Bu öğretim döneminde ise öğrencilerin %36,4'ü %40 oranında, %32,7'si %20 oranında, %14,9'u %60 oranında derslerini çevrimiçi olarak aldıklarını belirtmiştir.

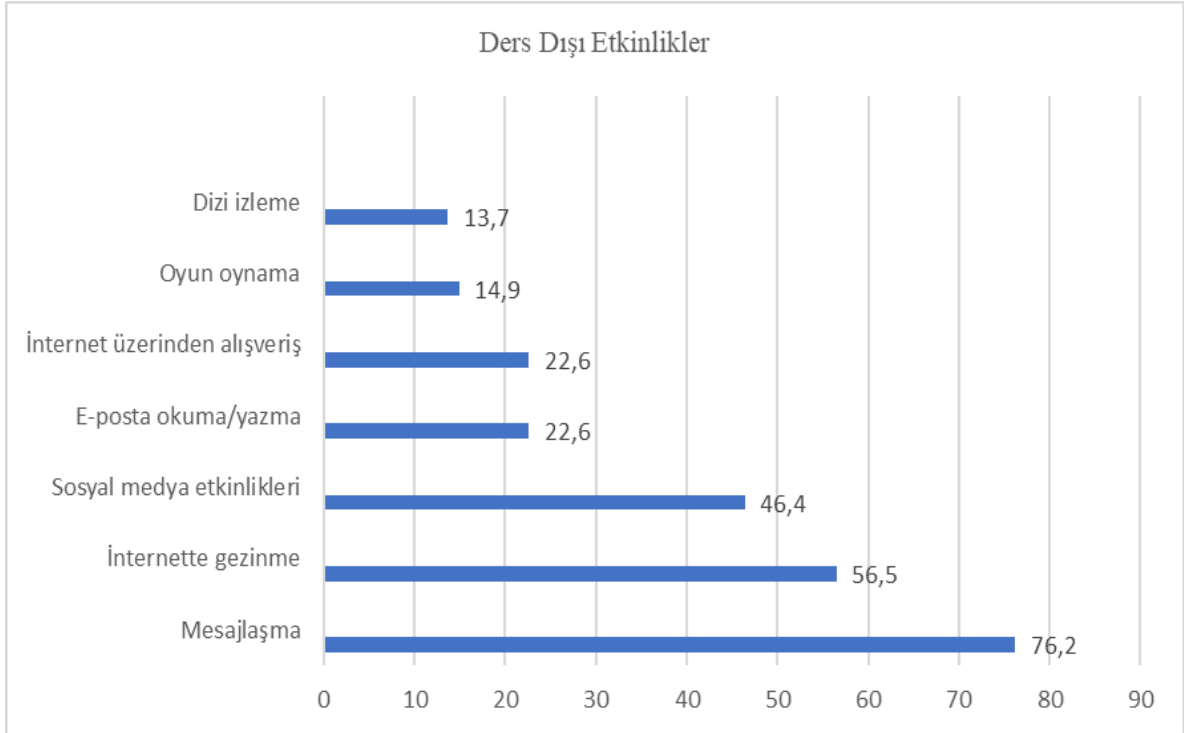
4.2. Dijital Aygıtların Kullanımına ve Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. *Ders dışı etkinlik sıklığına dair bulgular*



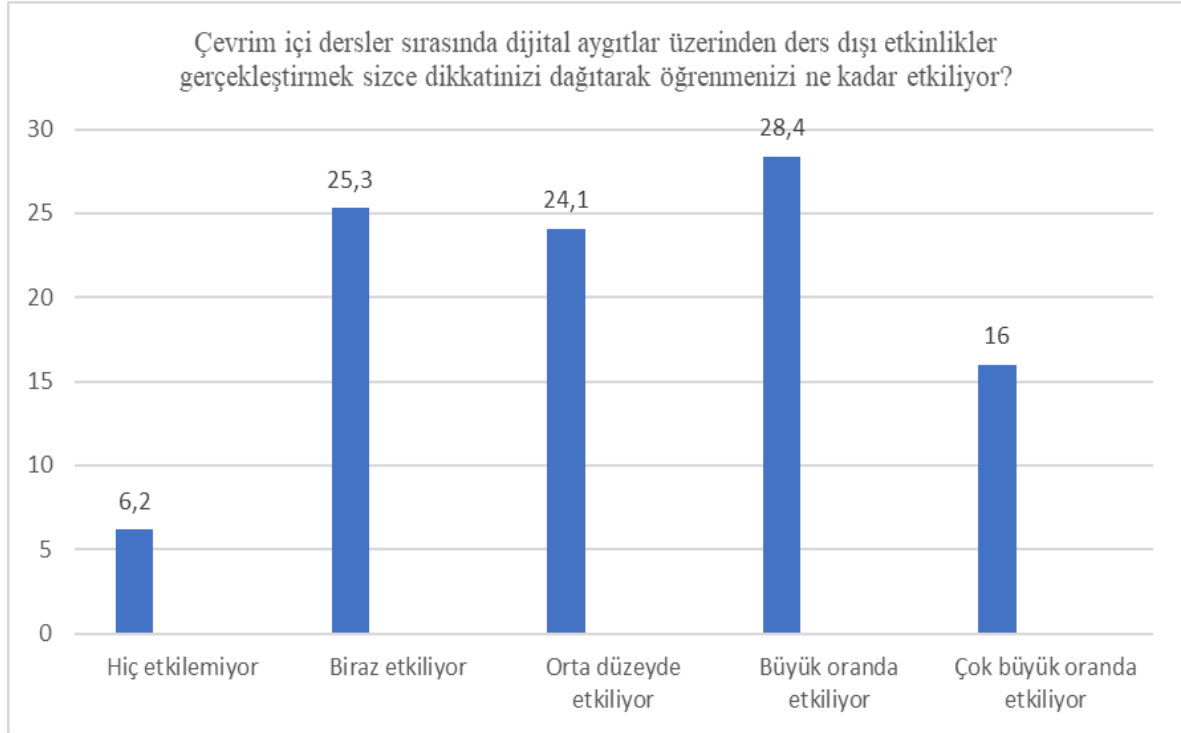
Katılımcıların %10,1'i her zaman, %31'i sıklıkla, %33,9'u ara sıra, %23,2 nadiren çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtlarla ders dışı etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Hiçbir zaman yanıtını verenlerin oranı ise %1,8'dir. Bu sonuçlardan katılımcıların %41,1'inin çevrimiçi dersler sırasında önemli ölçüde dijital aylıklık yaptıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 4.6. *Ders dışı etkinliklere dair bulgular*



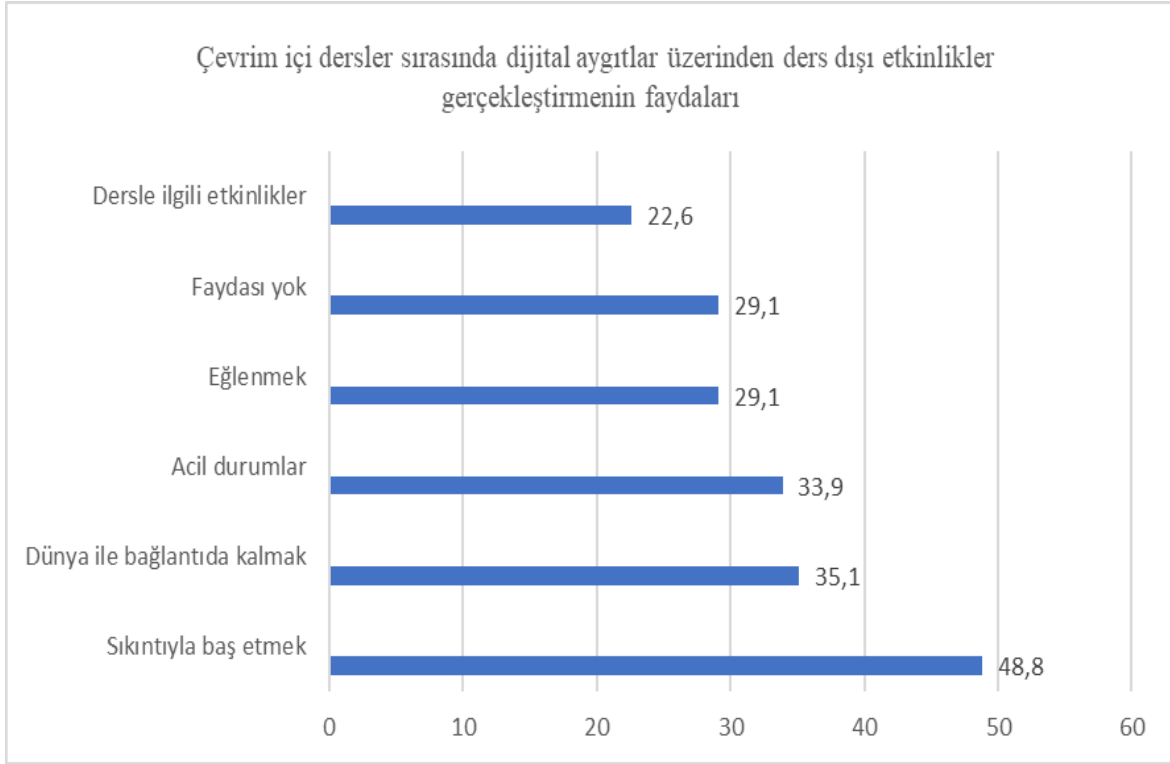
Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği bu soruda, katılımcıların; %76,2 oranında mesajlaşma, %56,5 oranında internette gezinme, %46,4 oranında sosyal medya etkinlikleri, %22,6 oranında e-posta okuma/yazma, %22,6 oranında internet üzerinden alışveriş, %14,9 oranında oyun oynama ve %13,7 oranında dizi izleme amacıyla dijital aylaklık davranışı gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çevrimiçi dersler sırasında en çok mesajlaşma, internette gezinme ve sosyal medya etkinlikleri için dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.7. Dikkat dağınıklığına dair bulgular



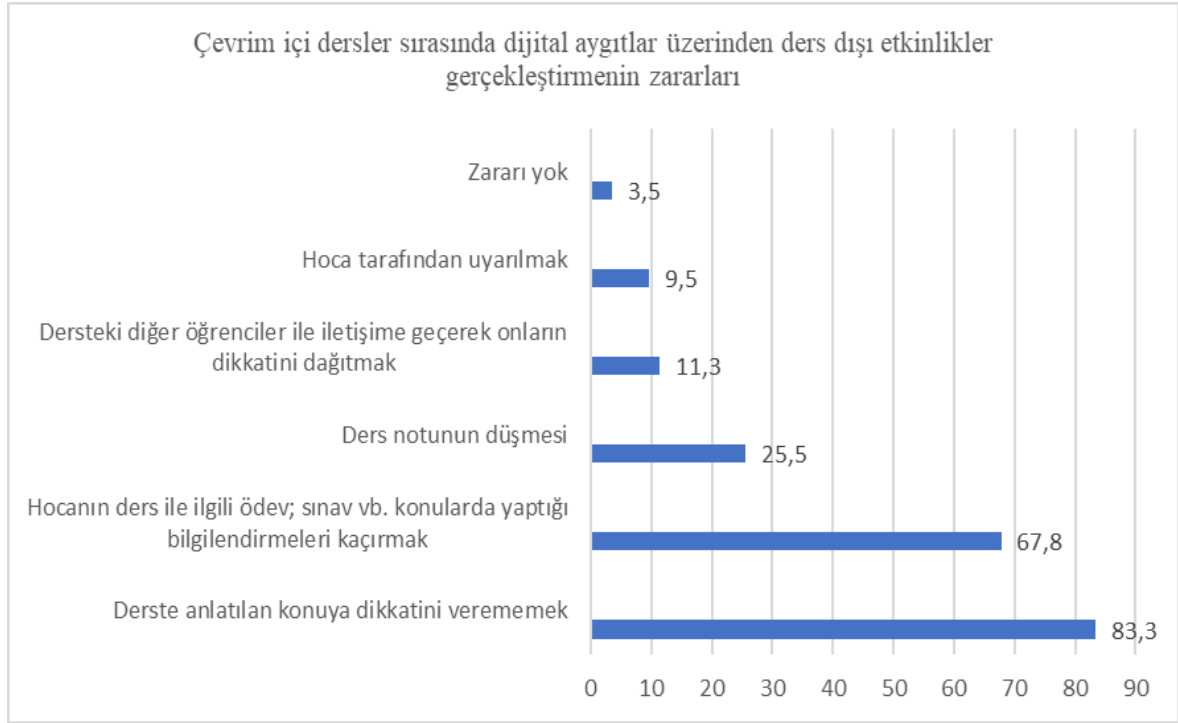
“Çevrimiçi dersler sırasında, dijital aygıtlar üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmek sizce dikkatinizi dağıtarak öğrenmenizi ne kadar etkiliyor?” sorusuna katılımcıların %16’sı çok büyük oranda etkiliyor, %28,4’ü büyük oranda etkiliyor, %24,1’i orta düzeyde etkiliyor, %25,3’ü biraz etkiliyor, %6,2’si hiç etkilemiyor yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %68,5’inin çevrimiçi dersler sırasında önemli oranda dijital aylaklık yaptığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.8. *Ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin faydalarına dair bulgular*



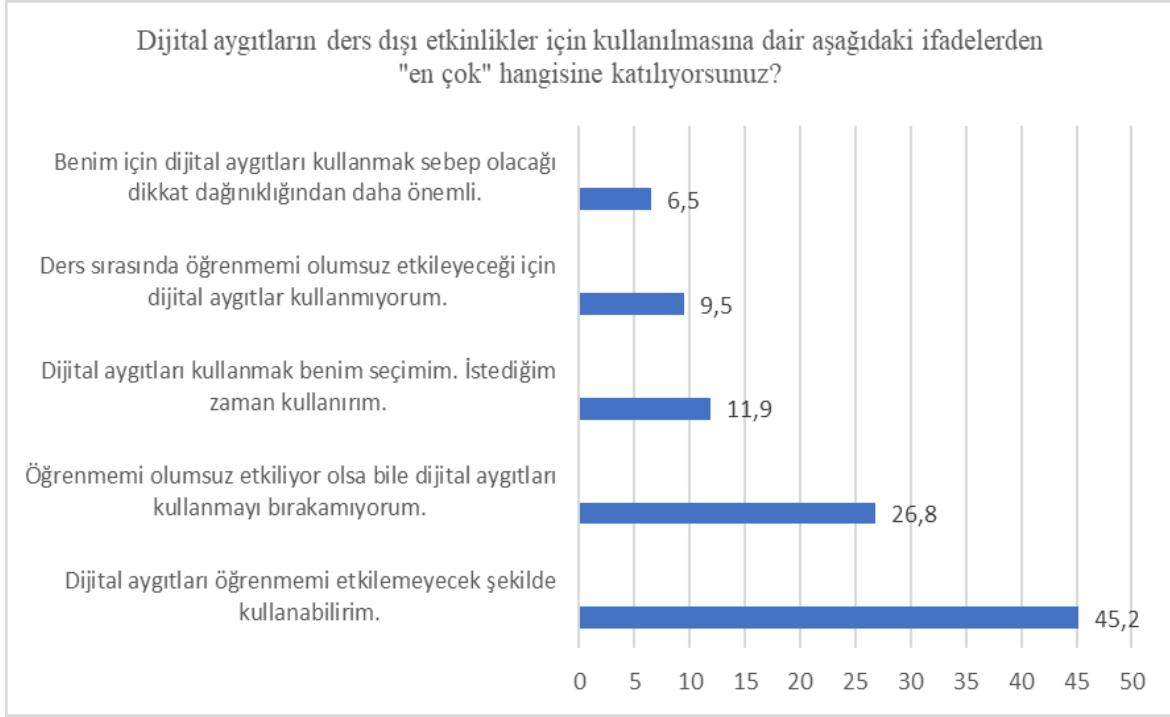
Üç seçeneğin işaretlenebildiği soruda katılımcılar; dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmanın faydalarının sorulduğu soruya %48,8 oranında “sıkıntıyla baş etmek”, %35,1 oranında “dünya ile bağlantıda kalmak”, %33,9 oranında “acil durumlar”, %29,1 oranında “eğlenmek”, %29,1 oranında “faydası yok”, %22,6 oranında “ders ile ilgili etkinlikler” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtlar üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmelerin faydaları arasında sıkıntıyla baş etmek öne çıkmaktadır.

Tablo 4.9. *Ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin zararlarına dair bulgular*



Üç seçeneğin işaretlenebildiği soruda katılımcılar; dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmanın zararlarının sorulduğu soruya %83,3 oranında “Derste anlatılan konuya dikkatini verememek”, %67,8 oranında “Hocanın ders ile ilgili ödev, sınav vb. konularda yaptığı bilgilendirmeleri kaçırmak”, %25,5 oranında “Ders notunun düşmesi”, %11,3 oranında “Derste ki diğer öğrenciler ile iletişime geçerek onların dikkatini dağıtmak”, %9,5 oranında “Hoca tarafından uyarılmak”, %3,5 oranında “Zararı yok” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çevrimiçi dersler sırasında dijital aygıtlar üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmelerin zararları arasında derste anlatılan konuya dikkatini verememek başı çekmektedir.

Tablo 4.10. Katılımcıların ders dışı etkinlikler gerçekleştirmek ile ilgili düşüncelerine dair bulgular



Katılımcıların %45,2'si dijital aygıtları öğrenmelerini etkilemeyecek şekilde kullanabileceklerini ifade ederken, %26,8'i öğrenmelerini olumsuz etkiliyor olsa bile dijital aygıtları kullanmayı bırakamadıklarını belirtmiştir. "Dijital aygıtları kullanmak benim seçimim. İstedğim zaman kullanırım." yanıtı verenlerin oranı %11,9, "Ders sırasında öğrenmemi olumsuz etkileyeceği için dijital aygıtlar kullanmıyorum." yanıtı verenlerin oranı 9,5, "Benim için dijital aygıtları kullanmak sebep olacağı dikkat dağınıklığından daha önemli." yanıtı verenlerin oranı %6,5'tir. Bu sonuçlardan, katılımcıların neredeyse yarısının dijital aygıtları öğrenmelerini etkilemeyecek şekilde kullanabileceklerini düşündüğü gözlemlenmektedir.

Tablo 4.11. *Not ortalaması ve çevrimiçi öğretim tutumu çapraz tablo*

Not Ortalaması ve Çevrimiçi Öğretim Tutumu				
	Uzaktan öğretim artmalı	Uzaktan öğretim azalmalı	Uzaktan öğretim pandemi sırasında olduğu haliyle kalmalı	
1.0 – 1.9	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
2.0 – 2.9	28,0%	60,0%	12,0%	100,0%
3.0 – 3.5	14,6%	66,7%	18,8%	100,0%
3.6 – 4.0	23,1%	53,8%	23,1%	100,0%
Toplam	21,3%	62,2%	16,5%	100,0%

Not ortalaması ve çevrimiçi öğretim tutumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan çapraz tabloda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Tablo 4.12. *Dijital aylıklık düzeyi ve not ortalaması korelasyonu*

		Dijital aylıklık düzeyi	Not ortalaması
Dijital aylıklık düzeyi	Pearson Correlation	1	-,026
	Sig. (1-tailed)		,386
	N	168	127
Not ortalaması	Pearson Correlation	-,026	1
	Sig. (1-tailed)	,386	
	N	127	127

Not ortalaması ve dijital aylıklık düzeyi arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Normallik ve eş varyanslılık varsayımları, yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlere göre iki değişken arasında küçük ve negatif bir korelasyon $r = -.026$, $n = 127$, $p = .386$, olduğu görülmüştür.

Tablo 4.13. *Dijital aylaklık düzeyi ve dikkat dağınıklığı korelasyonu*

		Dijital aylaklık düzeyi	Dikkat dağınıklığı
Dijital aylaklık düzeyi	Pearson Correlation	1	,308**
	Sig. (1-tailed)		,000
	N	168	162
Dikkat dağınıklığı	Pearson Correlation	,308**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	
	N	162	162

Dikkat dağınıklığı ve dijital aylaklık düzeyi arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Normallik ve eş varyanslılık varsayımları, yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlere göre iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon $r = .308$, $n = 162$, $p < .001$, olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14. *Dijital aylaklık düzeyi ve cinsiyet t-testi*

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dijital aylaklık düzeyi	1	57	3,12	1,019	,135
	2	108	3,28	,955	,092

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Dijital aylaklık düzeyi	Equal variances assumed	0,084	0,772	-0,968	163	0,334	-0,155	0,16	-0,471	0,161
	Equal variances not assumed			-0,949	107,871	0,345	-0,155	0,163	-0,479	0,169

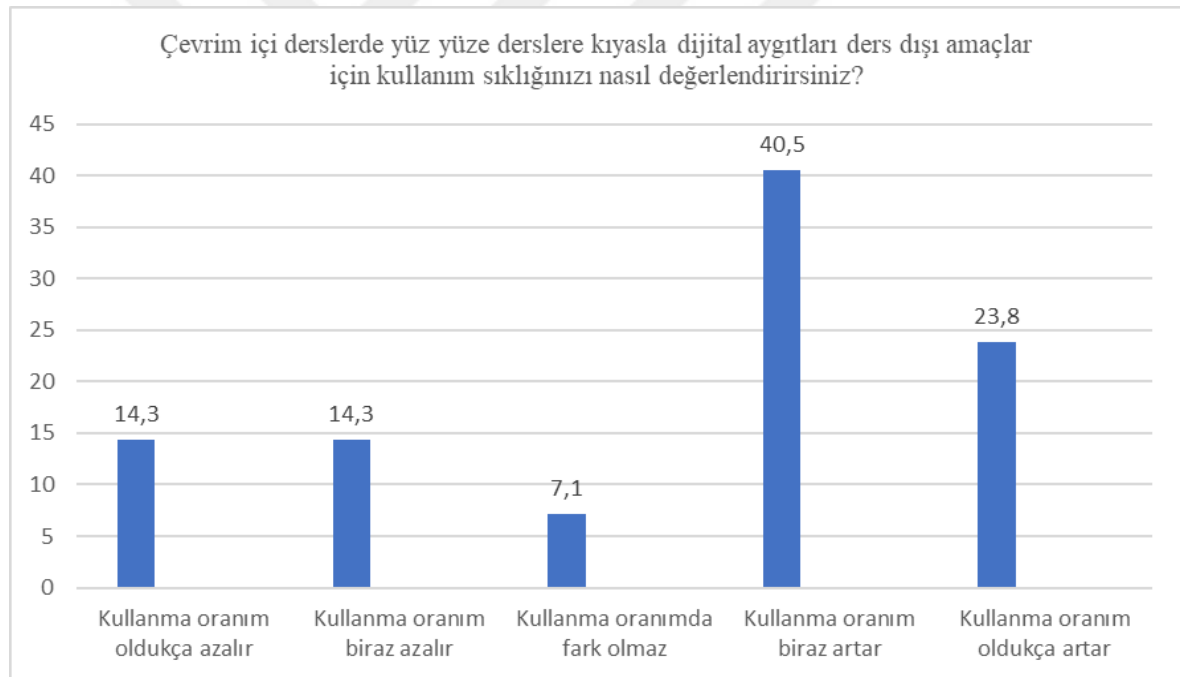
Erkekler ve kadınların dijital aylaklık puanlarını kıyaslamak için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Yapılan testin sonuçlarına göre erkekler ($E = 3.12$, $SS = 1.019$) ve kadınlardan

($K = 3.28$, $SS = 0.955$; $T(165) = -.968$, $p = .334$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark = $-.155$, 95% güven aralığı: $-.471$ 'den $.161$ 'e) çok küçüktür ($\eta^2 = 0.005$).

4.3. Çevrimiçi Derslerin Yüz Yüze Dersler ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

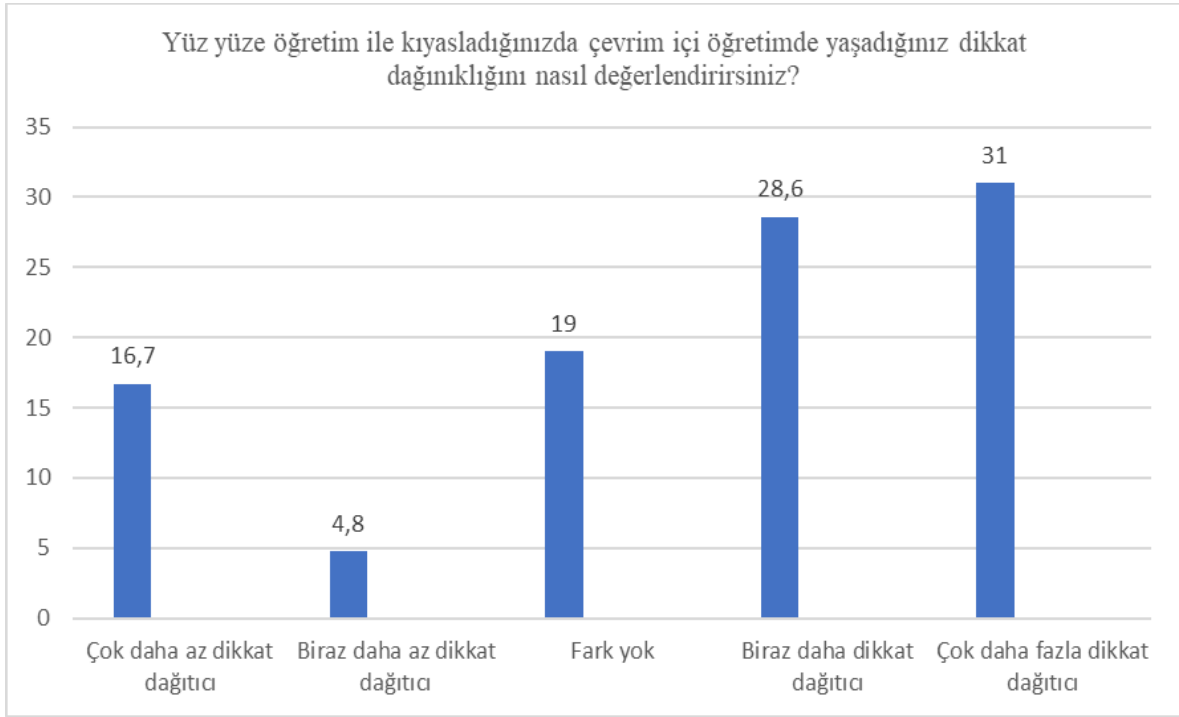
Bu bölümdeki sorular, yüz yüze dersler ve çevrimiçi dersler arasında sağlıklı bir karşılaştırma yapılabilmesi için sadece dördüncü sınıf ve üzerindeki katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır.

Tablo 4.15. *Dijital aygıtları kullanma sıklığındaki değişime dair bulgular*



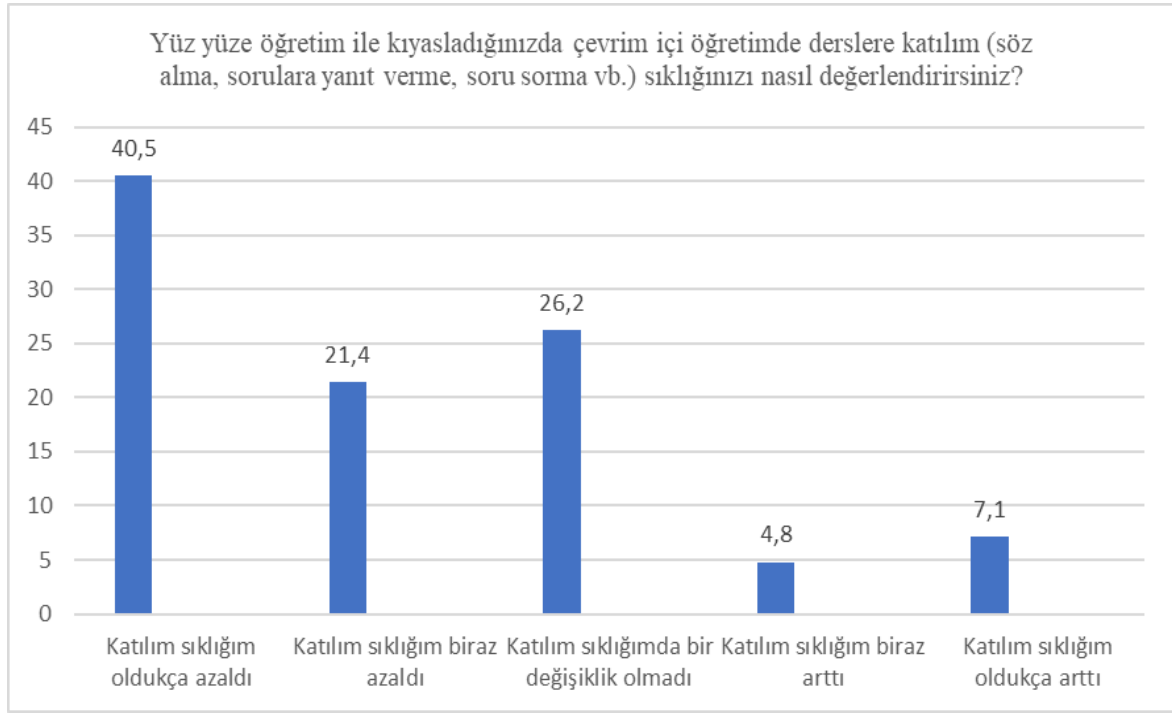
Çevrimiçi derslerde dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılmasının yüz yüze dersler ile karşılaştırıldığı soruda katılımcıların %23,8'i "Kullanma oranım oldukça artar", %40,5'i "Kullanma oranım biraz artar", %7,1'i "Kullanma oranımda fark olmaz", %14,3 oranında "Kullanma oranım biraz azalır", %14,3'ü "Kullanma oranım oldukça azalır" yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %64,3'ünün çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla daha çok dijital aylıklık yaptığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.16. *Dikkat dağınıklığının karşılaştırılmasına dair bulgular*



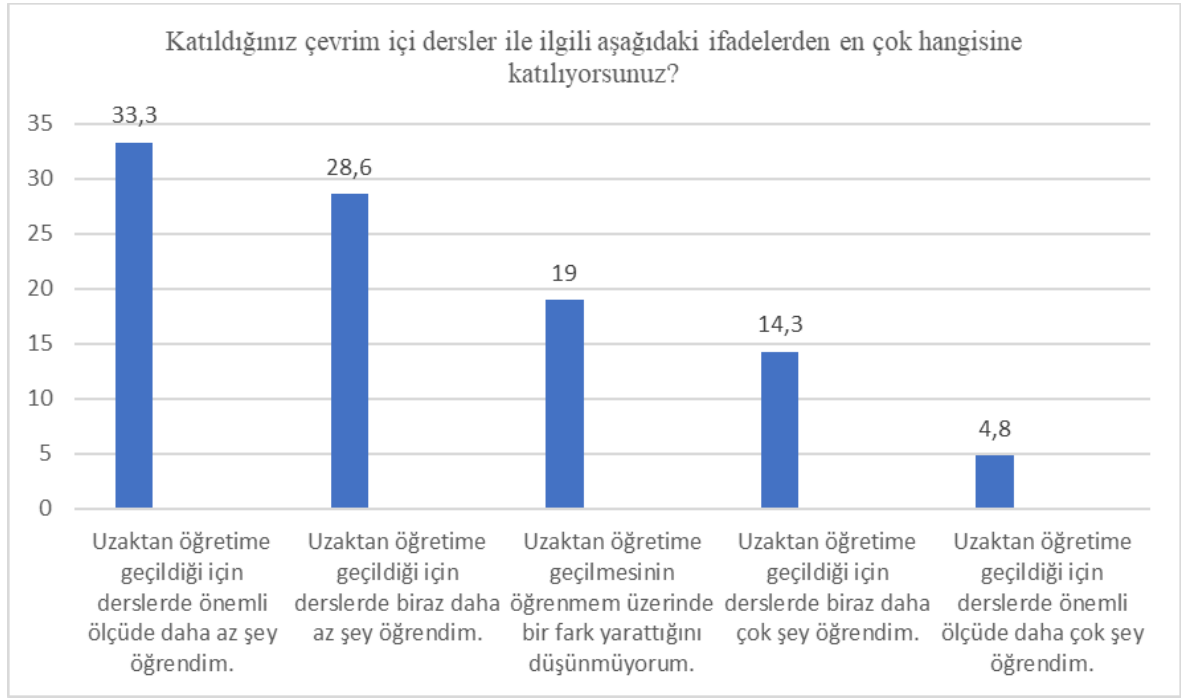
Çevrimiçi derslerin dikkat dağınıklığı açısından yüz yüze dersler ile kıyaslandığı soruda, katılımcıların %31’i “Çok daha fazla dikkat dağınıcı”, %28,6’sı “Biraz daha dikkat dağınıcı”, %19’u “Fark yok”, %4,8’i “Biraz daha az dikkat dağınıcı”, %16,7’si “Çok daha az dikkat dağınıcı” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %59,6’sının çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla daha çok dikkat dağınıklığı yaşadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.17. *Derse katılımın karşılaştırılmasına dair bulgular*



Çevrimiçi derslere katılımın, yüz yüze dersler ile kıyaslandığı soruda, katılımcıların %7,1'i "Katılım sıklığım oldukça arttı", %4,8'i "Katılım sıklığım biraz arttı", %26,2'si "Katılım sıklığımda bir değişiklik olmadı", 21,4'ü "Katılım sıklığım biraz azaldı", %40,5'i "Katılım sıklığım oldukça azaldı" yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %61,9'unun çevrimiçi derslere yüz yüze derslere kıyasla daha az katıldığı (söz alma, sorulara yanıt verme, soru sorma vb.) gözlemlenmektedir.

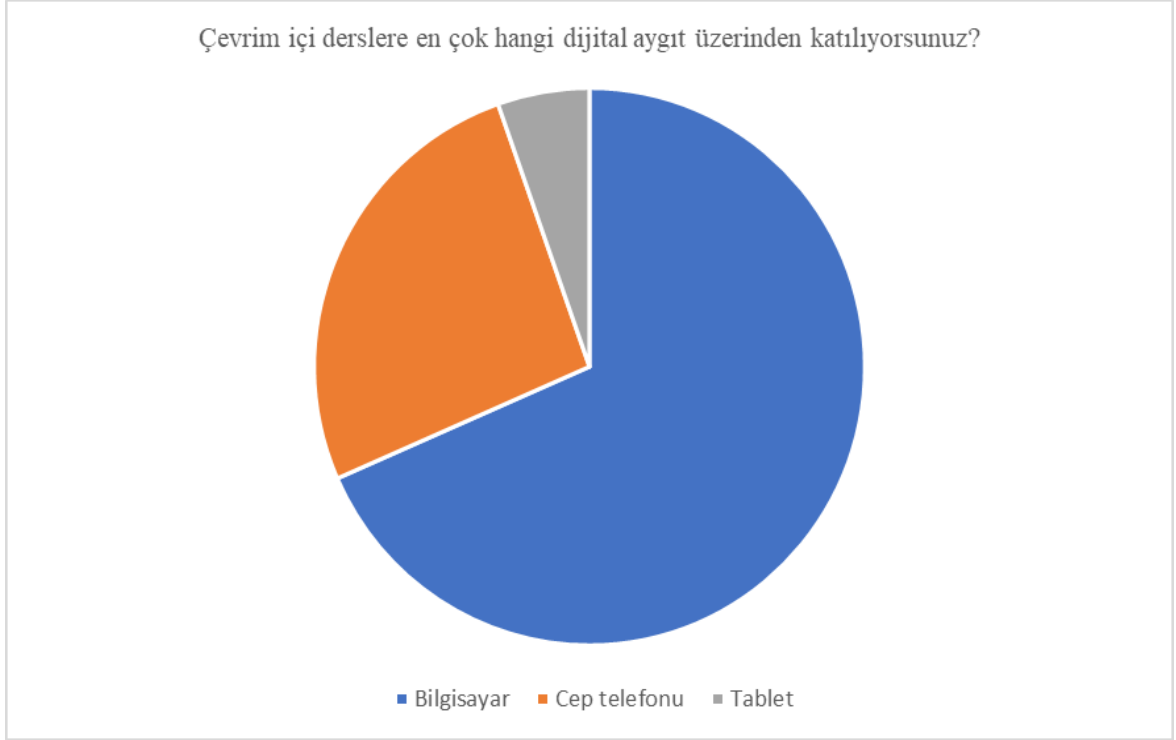
Tablo 4.18. Öğrenmenin karşılaştırılmasına dair bulgular



Katılımcıları %4,8'i uzaktan öğretime geçildiği için derslerde önemli ölçüde daha çok şey öğrendiğini, %14,3'ü uzaktan öğretime geçildiği için derslerde biraz daha çok şey öğrendiğini, %19'u uzaktan öğretime geçilmesinin öğrenmeleri üzerinde bir fark yaratmadığını düşündüğünü, %28,6'sı uzaktan öğretime geçildiği için derslerde biraz daha az şey öğrendiğini, %33,3'ü uzaktan öğretime geçildiği için derslerde önemli ölçüde daha az şey öğrendiğini belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %61,9'unun çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla daha az şey öğrendiğini düşündüğü gözlemlenmektedir. Daha çok şey öğrendiğini düşünenlerin oranı ise %19,1'dir.

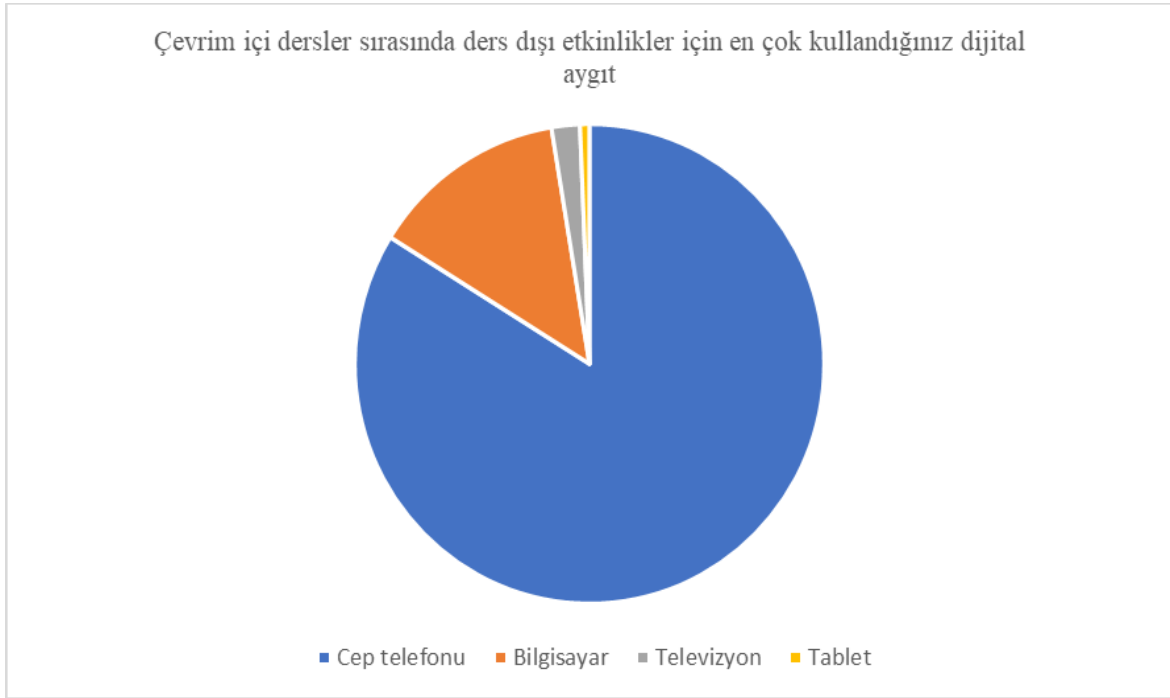
4.4. Çevrimiçi Derslere Katılıma İlişkin Bulgular

Tablo 4.19. *Çevrimiçi derslere katılmak için kullanılan dijital aygıtlar*



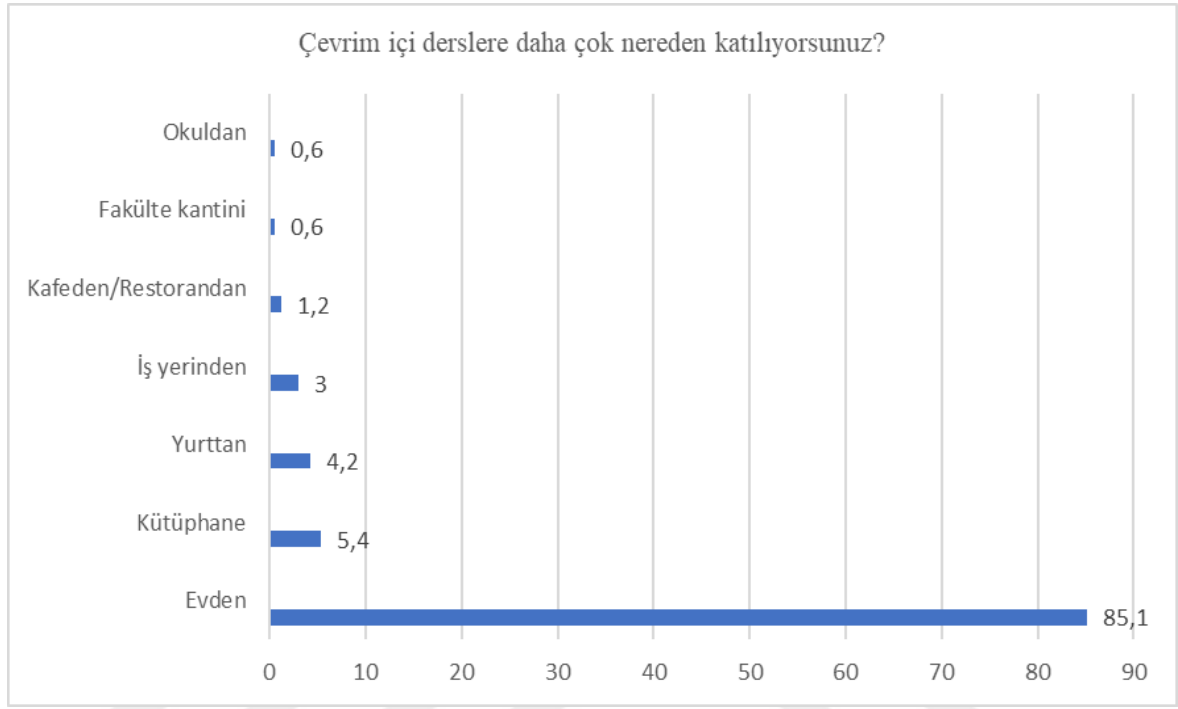
Katılımcıların %68,5'i bilgisayardan, %26,2'si cep telefonundan, %5,4'ü tableten çevrimiçi derslere katıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların önemli bir bölümünün çevrimiçi derslere bilgisayar aracılığı ile katıldığı görülmektedir.

Tablo 4.20. *Ders dışı etkinlikler için kullanılan dijital aygıtlar*



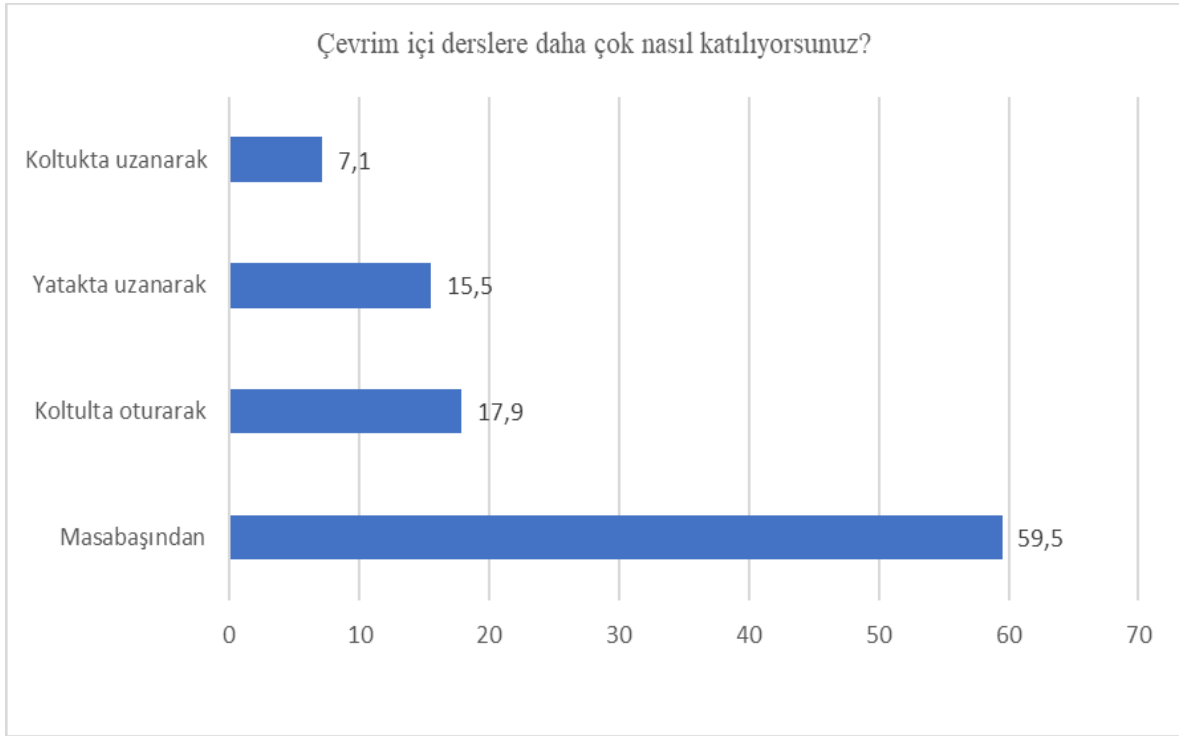
Katılımcılar, ders dışı etkinlikler için %77,4 oranında cep telefonunu, %12,5 oranında bilgisayarı, %1,8'i televizyonu, %0,6'sı tableti kullandığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çevrimiçi derslerde ders dışı etkinlikler için en çok cep telefonunu kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.21. Çevrimiçi derslere katılımın gerçekleştiği mekânlar



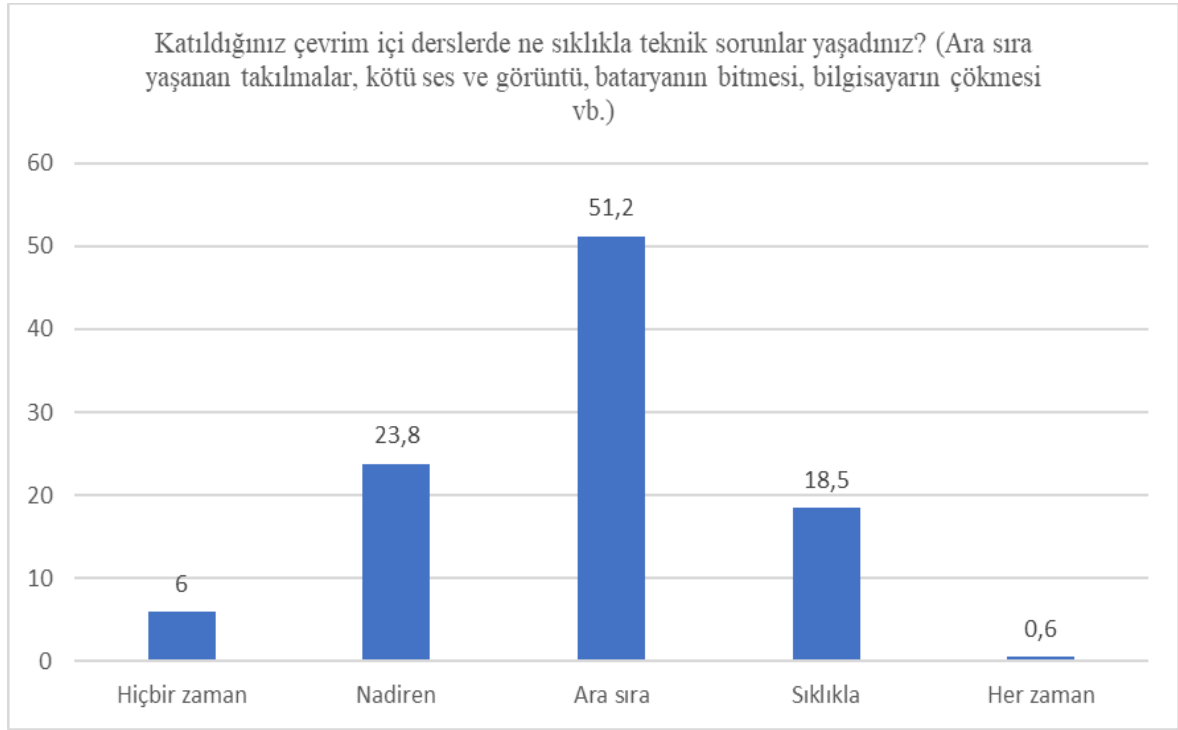
Katılımcıların %85,1'i evlerinden, %5,4'ü kütüphaneden, %4,2'si yurttan, %3'ü iş yerinden, %1,2'si kafeden/restorandan, %0,6'sı fakülte kantininden, %0,6'sı okuldan çevrimiçi derslere katıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çok büyük bir bölümünün çevrimiçi derslere evlerinden katıldığı görülmektedir.

Tablo 4.22. Çevrimiçi derslere katılım pozisyonu



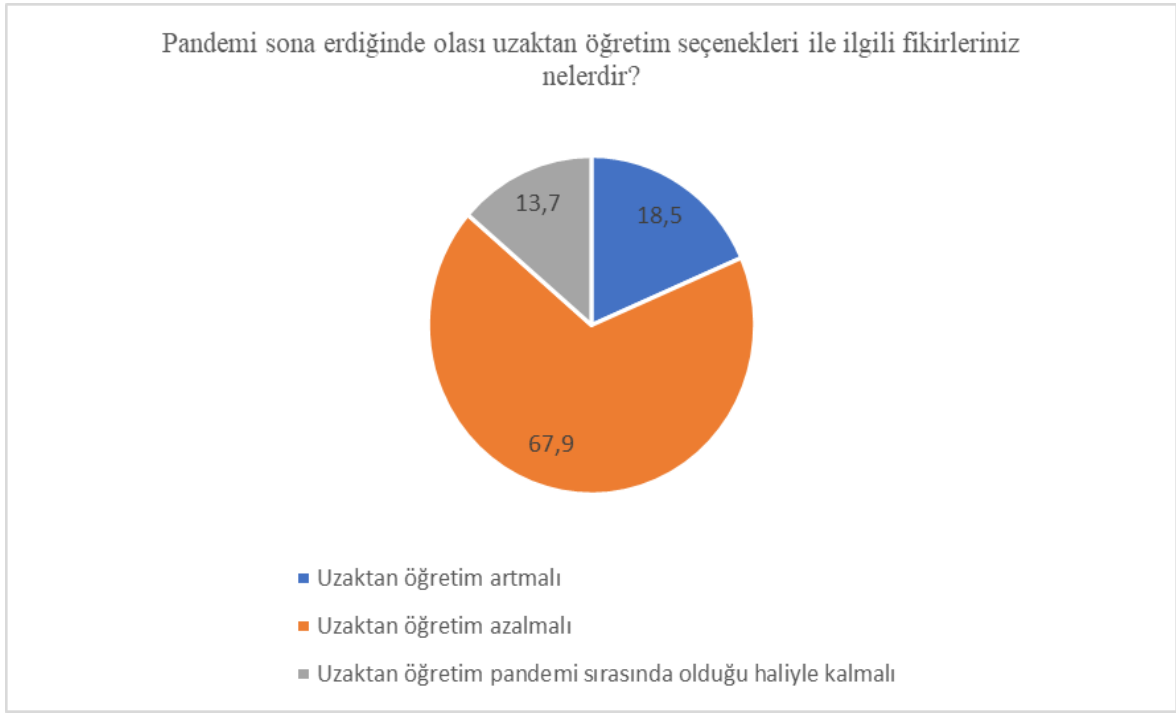
Katılımcıların %59,5'i "Masabaşından", %17,9'u "Koltukta oturarak", %15,5'i "Yatakta uzanarak", %7,1'i "Koltukta uzanarak" çevrimiçi derslere katıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların çevrimiçi derslere en çok masabaşından katıldığı görülmektedir. Yatakta veya koltukta uzanarak katılanların oranı ise %22,6'dır.

Tablo 4.23. Çevrimiçi dersler sırasında yaşanan teknik sorunlara dair bulgular



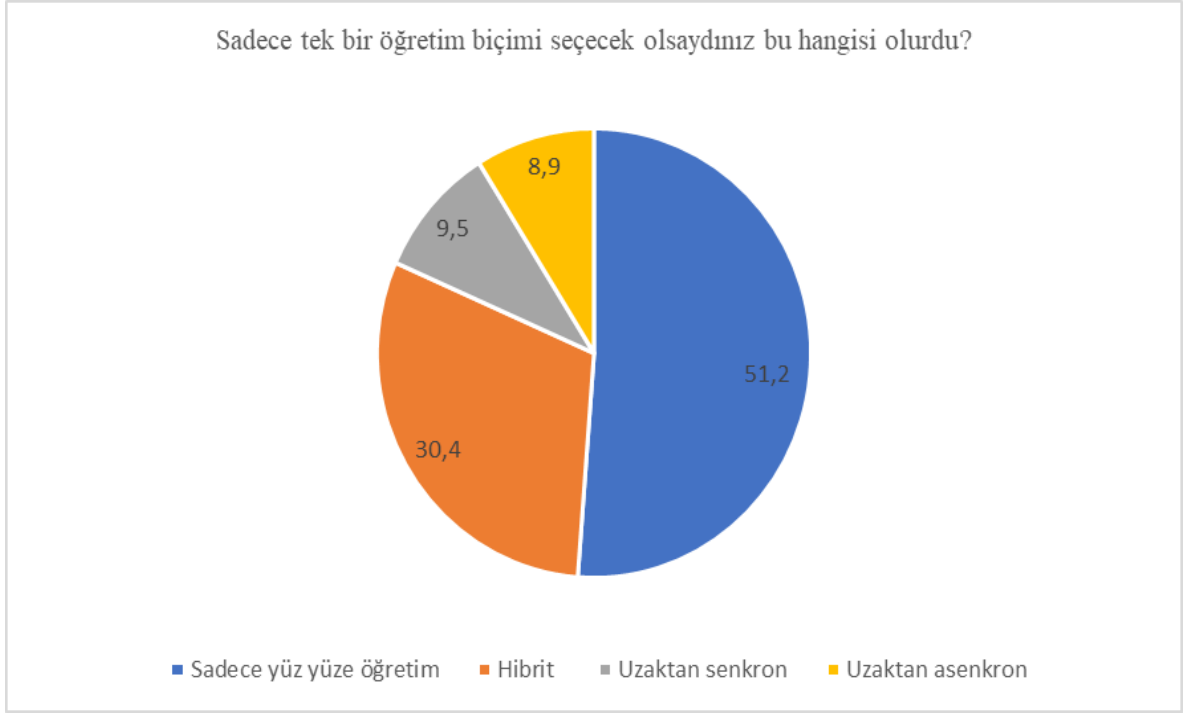
Katılımcıların %0,6'sı “Her zaman”, %18,5'i “Sıklıkla”, %51,2'si “Ara sıra”, %23,8'i “Nadiren”, %6'sı “Hiçbir zaman” çevrimiçi dersler sırasında teknik sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların yarısından fazlasının çevrimiçi derslerde zaman zaman da olsa teknik sorunlar (Ara sıra yaşanan takılmalar, kötü ses ve görüntü, bataryanın bitmesi, bilgisayarın çökmesi vb.) yaşadığı görülmektedir.

Tablo 4.24. *Pandemi sonrası uzaktan öğretim seçeneklerine dair bulgular*



Katılımcıların %67,9'u pandemi sona erdiğinde uzaktan öğretimin azalmasını, %18,5'i uzaktan öğretimin artmasını, %13,7'si uzaktan öğretimin pandemi sırasında olduğu haliyle kalmasını istediğini belirtmiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların büyük bölümünün pandemi sonrasında uzaktan öğretimin azalmasını istediği görülmektedir. Pandemi sonrasında uzaktan öğretimin olduğu haliyle devam etmesini veya artmasını isteyenlerin oranı ise %32,2'dir.

Tablo 4.25. Öğretim biçimi tercihlerine dair bulgular



“Sadece tek bir öğretim biçimi seçecek olsaydınız bu hangisi olurdu?” sorusuna katılımcıların %51,2’si “sadece yüz yüze öğretim”, %30,4’ü “hibrit (yüz yüze öğretim ve uzaktan öğretim biçimlerinin birlikte yürütülmesi)”, %9,5’i “uzaktan senkron (önceden belirlenmiş saatte giriş yapmanız gerekir)”, %8,9’u “uzaktan asenkron (gerçek zamanlı etkileşim gerekmez, derslere kendi programınıza göre istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz)” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların yarısından fazlasının sadece yüz yüze öğretimi tercih ettiği görülmektedir. Farklı düzeylerde de olsa uzaktan öğretimi tercih edenlerin toplam oranı ise %48,8’dir.

Tablo 4.26. *Dijital aylıklık düzeyi ve derse katılım pozisyonu çapraz tablo*

Dijital Aylıklık Düzeyi ve Derse Katılım Pozisyonu					
	Koltukta oturarak	Koltukta uzanarak	Masabaşından	Yatakta uzanarak	
Hiçbir Zaman	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Nadiren	20,5%	5,1%	69,2%	5,1%	100,0%
Ara Sıra	21,1%	5,3%	59,6%	14,0%	100,0%
Sıklıkla	19,2%	9,6%	50,0%	21,2%	100,0%
Her zaman	0,0%	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
Toplam	17,9%	7,1%	59,5%	15,5%	100,0%

Dijital aylıklık düzeyi ve derse katılım pozisyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çapraz tabloda; yatakta uzanarak ve koltukta uzanarak derse katılan öğrencilerin dijital aylıklık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Tablo 4.27. *Dijital aylaklık düzeyi ve çevrimiçi öğretim tutumu çapraz tablo*

Dijital Aylaklık Düzeyi ve Çevrimiçi Öğretim Tutumu				
	Uzaktan öğretim artmalı	Uzaktan öğretim azalmalı	Uzaktan öğretim pandemi sırasında olduğu haliyle kalmalı	
Hiçbir Zaman	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Nadiren	15,4%	69,2%	15,4%	100,0%
Ara Sıra	22,8%	59,6%	17,5%	100,0%
Sıklıkla	17,3%	71,2%	11,5%	100,0%
Her Zaman	11,8%	82,4%	5,9%	100,0%
Toplam	18,5%	67,9%	13,7%	100,0%

Dijital aylaklık düzeyi ve çevrimiçi öğretim tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çapraz tabloda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir.

4.5. Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Ortamlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.28. *Kameranın açık olması zorunluluğuna dair görüşler*



Katılımcıların %80,4'ünün çevrimiçi dersler sırasında kameranın açık olması zorunluluğuna karşı olduğu gözlemlenmiştir. Zorunlu olmasını isteyenlerin oranı %13,1'dir. Bu sonuçlara göre katılımcıların büyük bölümünün, çevrimiçi dersler sırasında kamera açılması zorunluluğuna karşı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29. *Sesli katılımın zorunlu olmasına dair görüşler*



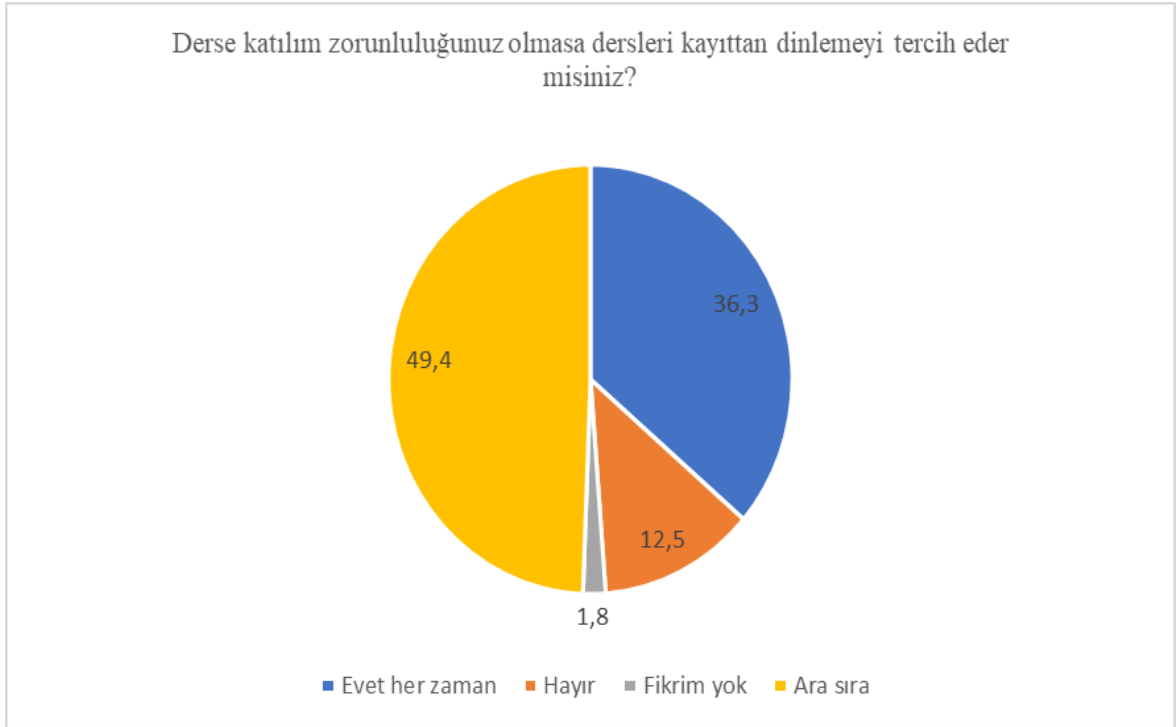
Katılımcıların %72'sinin çevrimiçi dersler sırasında sesli katılımın zorunlu olmasına karşı olduğu gözlemlenmiştir. Zorunlu olmasını isteyenlerin oranı %19'dur. Bu sonuçlara göre kameranın açılması zorunluluğuna benzer olarak, katılımcıların büyük bir bölümünün çevrimiçi derslere sesli katılımın zorunlu olmasına karşı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30. *Mesaj ile katılımın zorunlu olmasına dair görüşler*



Katılımcıların %50,6'sının çevrimiçi dersler sırasında yazılı mesaj ile katılımın zorunlu olmasına karşı olduğu gözlemlenmiştir. Zorunlu olmasını isteyenlerin oranı %37,5'tir. Bu sonuçlardan, katılımcıların yaklaşık yarısının çevrimiçi dersler sırasında yazılı mesaj ile katılımın zorunlu olmasına karşı olduğu görülmektedir. İletişim ortamlarının zorunluluğuna karşı olma tutumunun, kamera zorunluluğunda en yüksek oranda olmak üzere; sırasıyla sesli katılım ve yazılı mesaj ile katılımı azaldığı görülmektedir.

Tablo 4.31. *Dersi kayıttan dinlemeye dair görüşler*



“Derse katılım zorunluluğunuz olmasa dersleri kayıttan dinlemeyi tercih eder misiniz?” sorusuna katılımcıların %36,3’ü her zaman, %49,4’ü ara sıra, %12,5’i hayır yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan, katılımcıların %85,7’sinin çevrimiçi derslerin eş zamanlılığı konusunda esneklik beklentisinde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.32. *Dijital aylaklık düzeyi ve iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu korelasyon*

		Dijital aylaklık düzeyi	İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu
Dijital aylaklık düzeyi	Pearson Correlation	1	-,110
	Sig. (1-tailed)		,078
	N	168	168
İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu	Pearson Correlation	-,110	1
	Sig. (1-tailed)	,078	
	N	168	168

İletişim ortamlarının zorunluluğuna ilişkin sorulara (kameranın açık olması zorunluluğu, sesli katılımın zorunluluğu ve yazılı mesaj ile katılımın zorunluluğu) verilen cevaplar birleştirilerek iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu belirlenmiştir. Bunun için evet cevabı “1”, hayır cevabı “-1”, fikrim yok cevabı “0” olarak sayısallaştırılmıştır.

İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu ve dijital aylaklık düzeyi arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Normallik ve eş varyanslılık varsayımları, yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlere göre iki değişken arasında küçük ve negatif bir korelasyon $r = -.110$, $n = 168$, $p = .078$, olduğu görülmüştür.

Tablo 4.33. *Not ortalaması ve iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu korelasyon*

		Not ortalaması	İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu
Not ortalaması	Pearson Correlation	1	,283**
	Sig. (1-tailed)		,001
	N	127	127
İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu	Pearson Correlation	,283**	1
	Sig. (1-tailed)	,001	
	N	127	168

İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu ve not ortalaması arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Normallik ve eş varyanslılık varsayımları, yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlere göre iki değişken arasında küçük ve pozitif bir korelasyon $r = .283$, $n = 127$, $p = .001$, olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmaları ve çevrimiçi derslerdeki iletişim koşulları araştırılmıştır. Aşağıda, çalışmanın bulgularının genel bir özetine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Dijital Aygıtların Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcıların %31'i sıklıkla, %10,1'i her zaman çevrimiçi derslerde dijital aylaklık yaptığını belirtmiştir. Bu çevrimiçi dersler sırasında öğrencilerin %41,1'inin öğrenme çıktıklarını önemli ölçüde tehdit edecek miktarda dijital aylaklık yaptığını göstermektedir ve ciddi bir ilgilenim sorununa işaret etmektedir. Yüz yüze derslerde de öğrencilerin ne kadarlık bölümünün ders ile ilgilenim halinde olduğu tartışma konusudur ancak ilgilenimin farklı düzeyleri olduğu hesaba katıldığında (Astin, 1999) çevrimiçi derslerdeki sorun daha net anlaşılabilir.

Yüz yüze derslerde bir öğrencinin sınıfta bulunması da bir ilgilenimi göstermektedir. Öğrenci derse gelmek için belirli bir program dahilinde hareket ederek gayret göstermiştir ve psikolojik olarak derse hazırlanmıştır. Ek olarak, yüz yüze derslerde dijital aygıtlar başta olmak üzere daha az çeldiriciye maruz kalmaktadır. Sonuçlar, çevrimiçi derslerde ilgilenimi hem nicel hem de nitel açıdan olumsuz etkileme ihtimaline sahip koşulların varlığına işaret etmektedir.

Katılımcıların çevrimiçi derslerde sırasıyla mesajlaşma, internette gezinme ve sosyal medya etkinlikleri amacıyla dijital aylaklık yaptığı gözlemlenmiştir. Mesajlaşmanın en çok yapılan dijital aylaklık davranışı olması yüz yüze öğretimde yapılan çalışmalarla da (McCoy 2013, 2016, 2020; Baturay ve Toker, 2015) çevrimiçi öğretimde yapılan çalışmayla da (Karabıyık, 2021) örtüşmektedir.

“Çevrimiçi dersler sırasında, dijital aygıtlar üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmek sizce dikkatinizi dağıtarak öğrenmenizi ne kadar etkiliyor?” sorusuna katılımcıların %24,1'i

“Orta düzeyde etkiliyor”, 28,4’ü “Büyük oranda etkiliyor”, %16’sı “Çok büyük oranda etkiliyor” yanıtını vermiştir. Bu öğrencilerin %68,5’inin dijital aylıklığın olumsuz etkileriyle başa çıkmakta zorlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmanın faydaları arasında sıkıntıyla baş etmek (%48,8), dünya ile bağlantıda kalmak (%35,1) ve acil durumlar (%33,9) başı çekmektedir. Bu bulgular McCoy’un (2020) yüz yüze derslerdeki bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Anlamlı tek fark McCoy’un çalışmasında katılımcıların %51’i ders ile ilgili etkinliklerde bulunduğunu ifade ederken, bu çalışmada öğrencilerin %22,6’sı ders ile ilgili etkinliklerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan çevrimiçi derslerde ders ile ilgili dijital aygıt kullanımının yüz yüze derslere kıyasla daha az olduğu yorumu yapılabilir.

Dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmanın zararları arasında derste anlatılan konuya dikkatini verememek (%88,3) ve hocanın ders ile ilgili ödev, sınav vb. konularda yaptığı bilgilendirmeleri kaçırmak (%67,8) önemli bir farkla başı çekmektedir. Bu sonuçlar McCoy’un (2020) yüz yüze derslerdeki bulgularıyla örtüşmektedir.

“Dijital aygıtların ders dışı etkinlikler için kullanılmasına dair aşağıdaki ifadelerden en çok hangisine katılıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin %26,8’i “Öğrenmemi olumsuz etkiliyor olsa bile dijital aygıtları kullanmayı bırakamıyorum”, %45,2’si “Dijital aygıtları öğrenmemi etkilemeyecek şekilde kullanabilirim”, %11,9’u “Dijital aygıtları kullanmak benim seçimim. İstediğim zaman kullanırım”, %6,5’i “Benim için dijital aygıtları kullanmak sebep olacağı dikkat dağınıklığından daha önemli” yanıtını vermiştir. “Dijital aygıtları öğrenmemi etkilemeyecek şekilde kullanabilirim” yanıtının başı çekmesi McCoy’un yüz yüze derslerdeki bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, katılımcıların bir kısmının dijital aylıklığın olumsuz etkileri ile başa çıkabileceğine inandığı sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların %45,2’sinin ise dijital aylıklığın olası olumsuz etkilerinden bağımsız olarak dijital aygıtları kullanmaya devam edecekleri şeklinde yorumlanabilir. McCoy’un çalışmasından farklı olarak, bir bağımlılığa işaret ediyor olabilecek “Öğrenmemi olumsuz etkiliyor olsa bile dijital aygıtları kullanmayı bırakamıyorum” yanıtı, bu çalışmada %26,8 iken McCoy’un çalışmasında sadece %7,8’dir. Bu sonuçlar, yüz yüze derslere kıyasla;

çevrimiçi derslerdeki dijital aygıtların varlığının ve denetimsizliğin bağımlılık davranışlarının artmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Erkekler ve kadınların dijital aylaklık puanlarını kıyaslamak için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Yapılan testin sonuçlarına göre dijital aylaklık ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç Akbulut vd. (2016), Karaca ve Tanrıverdi (2018), Gökçearsan vd. (2018), Sarıtepeci'nin (2020) bulguları ile örtüşmekte; Karaoğlu Yılmaz vd. (2015), Keser vd. (2016), Şenel vd. (2019), Dursun vd.'nin (2018) bulgularıyla ayrılmaktadır.

Not ortalaması ve dijital aylaklık düzeyi arasında küçük ve negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Dikkat dağınıklığı ve dijital aylaklık düzeyi arasında ise orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.2. Çevrimiçi Derslerin Yüz Yüze Dersler ile Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sağlıklı bir karşılaştırma yapılabilmesi için sadece dördüncü sınıf ve üzerindeki katılımcıların cevapladığı bölümde katılımcılar; “Çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla, dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanım sıklığınızı nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna %40,5’i “Kullanma oranım biraz artar”, %23,8’i “Kullanma oranım oldukça artar” yanıtını vermiştir. Bu sonuç katılımcıların %64,3’ünün çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla daha çok dijital aylaklık yaptığını göstermektedir. Bu sonuç, Lepp vd.'nin (2019) bulgularıyla örtüşmektedir.

“Yüz yüze öğretim ile kıyasladığınızda çevrimiçi öğretimde yaşadığınız dikkat dağınıklığını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna katılımcıların %28,6’sı “Biraz daha dikkat dağıtıcı”, %31’i “Çok daha fazla dikkat dağıtıcı” yanıtını vermiştir. Bu sonuç, katılımcıların %59,6’sının çevrimiçi derslerde daha çok dikkat dağınıklığı yaşadığı anlamına gelmektedir ve Turner vd.'nin (2020) bulgularıyla örtüşmektedir.

“Yüz yüze öğretim ile kıyasladığınızda çevrimiçi öğretimde derslere katılım (söz alma, sorulara yanıt verme, soru sorma vb.) sıklığınızı nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna

katılımcıların %40,5'i "Katılım sıklığıım oldukça azaldı", %21,4'ü "Katılım sıklığıım biraz azaldı" yanıtını vermiştir. Bu sonuç çevrimiçi derslerdeki iletişim koşullarının derse katılım noktasındaki olumsuz etkisine işaret etmektedir.

Katılımcılar, uzaktan öğretimin öğrenmelerine etkisinin sorulduğu soruya, %33,3 oranında "Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde önemli ölçüde daha az şey öğrendim", %28,6 oranında "Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde biraz daha az şey öğrendim" yanıtını vermiştir. Bu sonuç öğrencilerin yarısından fazlasının yüz yüze derslere kıyasla çevrimiçi derslerde daha az şey öğrendiğini düşündüğünü göstermektedir.

5.1.3. Çevrimiçi Derslere Katılıma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcıların %68,5'i bilgisayarlarından, %26,2'si cep telefonlarından çevrimiçi derslere katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların %77,4 oranında cep telefonunu, %12,5 oranında ise bilgisayarı ders sırasında ders dışı amaçlar için kullandığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan bir yandan bilgisayardan dersi takip ederken bir yandan cep telefonu ile aylaklık yapmanın yaygın bir senaryo olduğu söylenebilir.

Katılımcıların %85,1'inin evlerinden çevrimiçi derslere katıldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin derse katıldığı mekân ile diğer değişkenler arasında bir bağlantı kurma imkânını ortadan kaldırmıştır.

Katılımcılar, derse hangi pozisyonunda katıldıkları sorusuna %59,5 oranında "Masabaşından", %17,9 "Koltukta oturarak", %15,5 "Yatakta uzanarak", %7,1 oranında "Koltukta uzanarak" yanıtını vermiştir. Bu yanıtlara göre öğrencilerin %22,6'sı derslere uzanarak katılmaktadır. Bu sonuç Kaliba ve Ambrožová'nın (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Dijital aylaklık düzeyi ve derse katılım pozisyonu için çapraz tablolama yapıldığında, uzanarak derse katılım ve aylaklık arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Katılımcıların %51,2'si ara sıra, %18,5'i sıklıkla çevrimiçi dersler sırasında teknik sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar çevrimiçi öğretimdeki iletişim koşullarının teknik boyutu ile ilgili yetersizliklere işaret etmektedir.

Katılımcıların %67,9'u pandemi sonrasında uzaktan öğretimin azalmasını istediğini belirtirken, uzaktan öğretim artmalı yanıtını verenlerin oranı %18,5, pandemi sırasında olduğu haliyle kalmalı diyenlerin oranı %13,7'dir. "Sadece tek bir öğretim biçimi seçecek olsaydınız bu hangisi olurdu?" sorusuna katılımcıların %51,2'si "Sadece yüz yüze öğretim", %30,4'ü "Hibrit (yüz yüze öğretim ve uzaktan öğretim biçimlerinin birlikte yürütülmesi)", %9,5'i "Uzaktan senkron (önceden belirlenmiş saatte giriş yapmanız gerekir)", %8,9'u "Uzaktan asenkron (gerçek zamanlı etkileşim gerekmez, derslere kendi programınıza göre istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz)" yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan öğrencilerin %48,8'inin uzaktan öğretime en azından belirli düzeyde olumlu baktığını göstermektedir. Dijital aylaklık düzeyi ve çevrimiçi öğretim tutumu için çapraz tablolama yapıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir.

5.1.4. Çevrimiçi Derslerdeki İletişim Ortamlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

"Sizce çevrimiçi dersler sırasında kameranın açık olması zorunluluğu getirilmeli mi?" sorusuna katılımcıların %80,4'ü "Hayır", %13,1'i "Evet" yanıtını vermiştir. "Çevrimiçi dersler sırasında sesli katılım zorunlu olmalı mı?" Sorusuna ise %72 oranında "Hayır", %19 oranında "Evet" yanıtını vermiştir. Yazılı katılımın zorunluluğuna dair soruda ise cevaplar %50,6 "Hayır", %37,5 "Evet" şeklindedir. Bu sonuçlardan; öğrencilerin çevrimiçi öğretim iletişim koşullarını yüz yüze öğretim iletişim koşullarına yakınlaştıracak seçeneklere sıcak bakmadığı sonucu çıkarılabilir.

"Derse katılım zorunluluğunuz olmasa dersleri kayıttan dinlemeyi tercih eder misiniz?" sorusuna katılımcıların %36'sı "Evet her zaman", %49,4'ü "Ara sıra" yanıtını vermiştir. Bu sonuç, iletişim ortamlarının zorunluluğuna ilişkin sonuçlarla birlikte yorumlandığında, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım konusundaki esneklik beklentileriyle ilgili fikir verebilir.

İletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu ve dijital aylaklık düzeyi arasında küçük ve negatif bir korelasyon; iletişim ortamlarının zorunluluğu tutumu ve not ortalaması arasında küçük ve pozitif bir korelasyon gözlemlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi'ndeki örgün öğrencilerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler ve bölümler arasındaki ders programı ve öğrenci başarısı farkı göz önüne alınarak karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, çevrimiçi derslerdeki dijital aylıklık davranışının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
2. Herhangi bir sebeple kampüste bulunmayan öğrencilere de ulaşan bir çalışma, evrenin daha iyi temsil edilmesi konusunda önemli gözükmektedir.
3. Öğrencilerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler, nicel verilerden elde edilen sonuçlarının daha doğru yorumlanmasına olanak sağlayacaktır.
4. Çevrimiçi derslerin sınırlı iletişim koşullarından olumlu etkilenen öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğrencilere yönelik çalışmaların yapılmasıyla çevrimiçi derslerin mümkün olduğunca çok öğrenciye uygun olacak şekilde tasarlanması sağlanabilir.

5.2.2. Öğretim ve İletişim Tasarımcılarına Yönelik Öneriler

Derslerdeki eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiği, çevrimiçi öğretimdeki en önemli konulardan biri olarak gözükmektedir. Eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiği, öğrenme sürecinin verimliliğiyle doğrudan ilintilidir. Bu sebeple; öğrencinin etken veya edilgen olarak ilgilenim halinde olduğu, mümkün olduğunca kesintisiz bir iletişim sağlanmalıdır.

Eğitmen-öğrenci iletişiminin etkililiğini azaltan en önemli unsurlardan biri olan dijital aylıklığın öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri alanyazındaki pek çok çalışmada gözlemlenmiştir (Froese vd., 2012; Galluch vd., 2009; Kuznekoff ve Titsworth, 2013; Kuznekoff vd., 2015). Öğrencilerin dijital aylıklık davranışını azaltmak için ise bu davranışın sebeplerini doğru belirlemek gerekmektedir. İstisnai durumlar ve bağımlılık davranışları dışında, dijital aylıklığın sebeplerine ilişkin bulgular birlikte yorumlandığında, genel ders deneyiminin bu davranışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu noktada etkili bir eğitmen-öğrenci iletişimi gerçekleştirmek, öğrencilerin genel ders deneyimlerinin iyileşmesini ve derse ilgilenimlerinin artmasını sağlayabilir. Çevrimiçi derslerde yapılacak bazı düzenlemeler, öğrencilerin derse ilgilenim düzeyini artırabilir ancak bu düzenlemelerin öğrencilerin çeşitli teknik imkânsızlıklar nedeniyle sorunlar yaşadıkları durumlarda ve/veya öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulanması mümkün olmayabilir.

Uygun koşulların mevcut olduğu durumlarda aşağdaki tasarım önerileri dijital aylaklık davranışını azaltabilir:

1. Dersler, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek, çoğunluğun mutabık kalacağı şekilde yapılmalıdır. Örneğin; evrimii derslerin sınırlı iletişim ortamından olumlu etkilenen öğrencilerin dikkate alınması, tasarımların daha çok öğrenciye hitap etmesini sağlayabilir.
2. Derse görüntü, ses veya yazıyla katılmak zorunlu tutulmasa da bu iletişim ortamlarını kullanmak isteyen öğrenciler için gerekli şartlar sağlanabilir. Bu sayede sosyal buradalığın (social presence) artırılması hedeflenmelidir.
3. Ders saatleri, ödevler, notlandırma ve gerekliliklerin yerine getirilmediği durumlarda uygulanacak yaptırımlar konusunda açık bilgilendirmeler yapılmalıdır (Kaufmann ve Sellnow, 2018). Bu sayede dersle ilgili beklentilerin öğrencilere mümkün olduğunca net aktarılması sağlanabilir.
4. Eğitimciler, yakınlığı (immediacy) artırmak için iletişime açık (sanal ofis saatleri vb.) ve ulaşılabilir (mesajlara zamanında ve yapıcı dönütler vermek vb.) olmalıdırlar (Kaufmann ve Sellnow, 2018). Bu sayede evrimii derslerin eğitmen-öğrenci iletişimi açısından yetersizliği azaltılabilir.
5. Eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi için farklı kanallar oluşturarak öğrenciler için işbirliği ve etkileşim imkânı yaratılabilir.
6. Çevrimiçi derslerin yürütüldüğu uygulamaların arayüzleri mümkün olduğunca basit ve çekici tasarlanarak öğrenci ilgilenimini engelleyebilecek tasarım unsurları azaltılabilir.

7. Eğitimciler mümkün olduğunca tekdüze anlatımdan kaçınmalı, ders içeriğini olabildiğince çekici hale getirmelidirler. Bu sayede, evrimii derslerde yüz yüze derslerdeki psikolojik hazırlıktan yoksun olan öğrencilerin derse ilgilenimlerinin azalması nlenebilir.
8. Ders içeriğinin birden çok iletişim kanalından iletildiği durumlarda (görsel, ses, görsel-işitsel), öğrencilerin eğitmen yeterliği, güvenirliği, samimiyeti ve bilişsel öğrenmeyle ilgili algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Kaufmann ve Sellnow, 2018). Bu sonuçtan hareketle evrimii ders içeriklerinin bilişsel yük göz ardı edilmeden öğrencilerin birden çok duyusuna hitap edecek şekilde tasarlanması öğrencilerin öğrenmesini artırabilir.

KAYNAKÇA

- 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.
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Alvarez-Risco, A., Estrada-Merino, A., de las Mercedes Anderson-Seminario, M., Mlodzianowska, S., García-Ibarra, V., Villagomez-Buele, C., & Carvache-Franco, M. (2020). Multitasking behavior in online classrooms and academic performance: case of university students in Ecuador during COVID-19 outbreak. *Interactive Technology and Smart Education*.
- Arabaci, I. B. (2017). Investigation Faculty of Education Students' Cyberloafing Behaviors in Terms of Various Variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 72-82.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education.
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366.
- Batabyal, S. K., & Bhal, K. T. (2020). Traditional cyberloafing, mobile cyberloafing and personal mobile-internet loafing in business organizations: Exploring cognitive ethical logics. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*.
- Bellur, S., Nowak, K. L., & Hull, K. S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, 53, 63-70.
- Blasiman, R. N., Larabee, D., & Fabry, D. (2018). Distracted students: A comparison of multiple types of distractions on learning in online lectures. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 222.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

- Charoensukmongkol, P. (2014). Effects of support and job demands on social media use and work outcomes. *Computers in Human Behavior*, 36, 340-349.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2016). Effects of multitasking on retention and topic interest. *Learning and Instruction*, 41, 94-105.
- Dursun, O. O., Donmez, O., & Akbulut, Y. (2018). Predictors of cyberloafing among preservice information technology teachers. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 22-41.
- Elciyar, K. (2020). *İşyerlerindeki Sanal Kaytarmanın Kurumsal ve Bireysel Değişkenler Açısından Kişilerarası Davranış Kuramı Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylaklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53.
- Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. (2015). Social media as academic quicksand: A phenomenological study of student experiences in and out of the classroom. *Learning and Individual differences*, 44, 40-45.
- Fredette, J., Marom, R., Steiner, K., & Witters, L. (2012). The promise and peril of hyperconnectivity for organizations and societies. *The global information technology report, 2012*, 113-119.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Froese, A. D., Carpenter, C. N., Inman, D. A., Schooley, J. R., Barnes, R. B., Brecht, P. W., & Chacon, J. D. (2012). Effects of classroom cell phone use on expected and actual learning. *College Student Journal*, 46(2), 323-332.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2018). Student Participation and Engagement in the Classroom. M. L. Houser & A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of Instructional Communication* içinde (s. 51-64). New York: Routledge.
- Galluch, P., Long, C., Bratton, T., Gee, M., & Groeber, M. (2009). Losing the battle: Student and instructor perspectives on attention loss in the classroom. *SAIS 2009 Proceedings*.

- Galluch, P., & Thatcher, J. (2011). Maladaptive vs. faithful use of internet applications in the classroom: An empirical examination. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 12(1), 5-21.
- Glass, A. L., & Kang, M. (2019). Dividing attention in the classroom reduces exam performance. *Educational Psychology*, 39(3), 395-408.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional science*, 26(1), 81-96.
- Gökçearsan, Ş., Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis. *Children and Youth Services Review*, 91, 47-54.
- İncesu, E., Palancı, A., Kurşun, E., Kayaduman, H., & Özeti, B. Türkiye’de 2005-2019 Yılları Arası Uzaktan Eğitim Alanında Yaşanan Kavram Karmaşasının Dünü-Bugünü-Yarını. *Proceedings Book*, 220.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları ile Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaliba, M., & Ambrožová, P. (2021, March). What Do University Students Do In Online Teaching? Reflections On Current Forms Of Academic Procrastination, Experience From The Czech Republic. In *Proceedings of INTED2021 Conference* (Vol. 8, p. 9th).
- Karabiyik, C. (2021). A Study on Pre-service English Instructors' Cyberloafing Behaviors During Online Courses. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 551-571.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kearney, S., & Maakrun, J. (2020). Let’s Get Engaged: The Nexus between Digital Technologies, Engagement and Learning. *Education Sciences*, 10(12), 357.
- Keser, H., Kavuk, M., & Numanoglu, G. (2016). The Relationship between Cyber-Loafing and Internet Addiction. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 37-42.
- Kim, S. J., & Byrne, S. (2011). Conceptualizing personal web usage in work contexts: A preliminary framework. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2271-2283.
- Kuznekoff, J. H., & Titsworth, S. (2013). The impact of mobile phone usage on student learning. *Communication Education*, 62(3), 233-252.

- Kuznekoff, J. H., Munz, S., & Titsworth, S. (2015). Mobile phones in the classroom: Examining the effects of texting, Twitter, and message content on student learning. *Communication Education*, 64(3), 344-365.
- LeBlanc Farris, K., Houser, M. L., Hosek, A. M (2018). Historical Roots and Trajectories of Instructional Communication. M. L. Houser & A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of Instructional Communication* içinde (s. 1-20). New York: Routledge.
- Lepp, A., Barkley, J. E., Karpinski, A. C., & Singh, S. (2019). College students' multitasking behavior in online versus face-to-face courses. *Sage Open*, 9(1), 2158244018824505.
- Lim, V.K.G. (2002). The IT way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694. doi:10.1002/job.161
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-10.
- McCoy, B. R. (2013). Digital distractions in the classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes.
- McCoy, B. R. (2016). Digital distractions in the classroom phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes.
- McCoy, B. R. (2020). Gen Z and digital distractions in the classroom: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes.
- McCoy, B. R. (2021). In the Trenches: College Student Online/Remote Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic.
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2006). The relationships between student responsive behaviors, student socio-communicative style, and instructors' subjective and objective assessments of student work. *Communication Education*, 55(3), 295-312.
- Obermiller, C., Fleenor, P., & Peter, R. (2005). Students as customers or products: perceptions and preferences of faculty and students. *Marketing Education Review*, 15(2), 27-36.
- Ragan, E. D., Jennings, S. R., Massey, J. D., & Doolittle, P. E. (2014). Unregulated use of laptops over time in large lecture classes. *Computers & Education*, 78, 78-86.

- Rana, N. P., Slade, E., Kitching, S., & Dwivedi, Y. K. (2019). The IT way of loafing in class: Extending the theory of planned behavior (TPB) to understand students' cyberslacking intentions. *Computers in Human Behavior*, 101, 114-123.
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109-114.
- Rykard, K. S. (2020). *Digital Distractions: Using Action Research to Explore Students' Behaviors, Motivations, and Perceptions of Cyberslacking in a Suburban High School* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Saritepeci, M. (2020). Predictors of cyberloafing among high school students: unauthorized access to school network, metacognitive awareness and smartphone addiction. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2201-2219.
- Selivanov, V. V., & Savchenko, O. Y. (2019). Investigation of some Aspects of the History of Distance Learning. In *ISTMC 2019 Information Systems and Technologies in Modeling and Control 2019. Selected Papers of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation" Information Systems and Technologies in Modeling and Control"(ISTMC'2019) Yalta, Crimea, May* (No. 21-23, p. 276).
- Sellnow, D. D., & Kaufmann, R. (2018). Instructional Communication and the Online Learning Environment: Then, Now and Next. M. L. Houser & A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of Instructional Communication* içinde (s. 195-203). New York: Routledge.
- Sharma, S. (2020). I want it my way: Using consumerism and neutralization theory to understand students' cyberslacking behavior. *International Journal of Information Management*, 53, 102131.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (6th ed.). Charlotte, North Carolina; Information Age Publishing, INC.

- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., & Çiğdem, H. (2019). Kastamonu Eğitim Dergisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1).
- Taneja, A., Fiore, V., & Fischer, B. (2015). Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers & Education*, 82, 141-151.
- Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018). Investigating the relationships between adolescents' levels of cognitive absorption and cyberloafing activities according to demographic characteristics. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 285-315.
- Turner, J. W., Wang, F., & Reinsch Jr, N. L. (2020). How to be socially present when the class becomes "suddenly distant". *Journal of literacy & technology*, 21(2), 76-101.
- Varol, F., & Yildirim, E. (2018). An examination of cyberloafing behaviors in classrooms from students' perspectives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(1), 26-46.
- Vitak, J., Crouse, J., & LaRose, R. (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1751-1759.
- Wu, J., Mei, W., & Ugrin, J. C. (2018). Student cyberloafing in and out of the classroom in China and the relationship with student performance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(3), 199-204.
- Yaşar, S., & Yurdugül, H. (2013). The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 600-604.
- Yılmaz, F. G. K., Yılmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B., & Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290-298.

İnternet Kaynakları

<https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkinda>

(Erişim Tarihi: 10.12.2021)

<https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (Erişim tarihi: 10.12.2021)

[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) (Erişim tarihi: 10.12.2021)

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multitask> (Erişim tarihi: 10.12.2021)

<https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/> (Erişim tarihi: 10.12.2021)

<https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/> (Erişim tarihi: 10.12.2021)



EKLER

Ek-1 Ölçme Aracı Formu

Çevrimiçi Derslerde Dijital Aygıtların

Kullanımı

Bu ölçme aracı, yapılmakta olan bir yüksek lisans tezi kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. 30 adet soru bulunan bu ölçme aracı ile öğrencilerin çevrim içi dersler sırasında, ders ile ilgili olmayan dijital aygıt kullanımları ve uzaktan öğretim ile ilgili görüşleri hakkında bilgi toplamak hedeflenmektedir. Araştırmaya katılmanız tamamen gönüllülük esasıdır. Uygulamanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Çalışmada elde edilen veriler tümiyle gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde soruları ve seçenekleri dikkatle okumanız ve size en uygun olanları işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

* Gerekli

Uyarı: Sadece Anadolu Üniversitesi örgün öğrencileri cevaplamalıdır.

Çekiliş Hakkında: Çalışmaya katılan 5 kişiye çekilişle 100 TL değerinde "Trendyol Cuzdan Hediye Çeki" verilecektir. Çekiliş katılmanız için çalışmanın sonundaki ilgili alana e-posta adresinizi girmeniz gerekmektedir. Cevaplar analiz edileceğinden, sorulara dikkatli cevap vermemeniz çekiliş dahil edilmeyecektir.

Not: "Dijital aygıtların ders dışı amaçlar için kullanılması" ifadesiyle cep telefonu, tablet, bilgisayar vb. dijital aygıtların ders ile alakalı olmayan mesajlaşma, internette veya sosyal medyada gezinme, oyun oynama vb. amaçlar için kullanılması kastedilmektedir.

1. Bu yarıyıl (Güz 2021) derslerinizin yüzde kaç uzaktan öğretim biçiminde gerçekleşmektedir? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

☐ %0
☐ %20
☐ %40
☐ %60
☐ %80
☐ %100

2. Geçtiğimiz öğretim yılında (2020-2021) derslerinizin yüzde kaç uzaktan öğretim biçiminde gerçekleşmişti? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

☐ %0
☐ %20
☐ %40
☐ %60
☐ %80
☐ %100

3. Bir çevrimiçi ders sırasında; dijital aygıtları ders dışı etkinlikler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? (Mesajlaşma, internette gezinme, dizi izleme, müzik dinleme, oyun oynama, sosyal medya etkinlikleri, e-posta okuma/yazma...)

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

☐ Hiçbir zaman
☐ Nadiren
☐ Ara Sıra
☐ Sıklıkla
☐ Her zaman

4. 4) Bir çevrimiçi ders sırasında; dijital aygıtları ders dışı etkinlikler için kullanıyorsanız daha çok hangi amaçlar için kullandığınızı işaretleyiniz. Bu soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Mesajlaşma
☐ İnternette gezinme
☐ Dizi izleme
☐ Müzik dinleme
☐ Oyun oynama
☐ Sosyal medya aktiviteleri
☐ E-posta okuma/yazma....
☐ İnternet üzerinden alışveriş
☐ Çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmıyorum

Diğer:

5. 5) Çevrimiçi dersler sırasında; dijital aygıtları üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmek sizce dikkatinizi dağıtarak öğrenmenizi ne kadar etkiliyor? *

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- ☐ Hiç etkilemiyor
☐ Biraz etkiliyor
☐ Orta düzeyde etkiliyor
☐ Büyük oranda etkiliyor
☐ Çok büyük oranda etkiliyor
☐ Çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmıyorum

6. 6) Çevrimiçi dersler sırasında; dijital aygıtları üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin faydaları nelerdir? En fazla "üç" seçeneği işaretleyebilirsiniz. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Dünya ile bağlantıda kalmak
☐ Eğlenmek
☐ Sıkıntıyla baş etmek
☐ Dersle ilgili etkinlikler
☐ Acil durumlar
☐ Faydası yok
☐ Çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmıyorum

7. 7) Çevrimiçi dersler sırasında; dijital aygıtları üzerinden ders dışı etkinlikler gerçekleştirmenin zararları nelerdir? En fazla "üç" seçeneği işaretleyebilirsiniz. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Derste anlatılan konuya dikkatini verememek
☐ Hocanın ders ile ilgili ödev, sınav vb. konularda yaptığı bilgilendirmeleri kaçırmak
☐ Ders notunun düşmesi
☐ Hoca tarafından uyarılmak
☐ Derste diğer öğrenciler ile iletişime geçerek onların dikkatini dağıtmak
☐ Zararı yok
☐ Çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmıyorum

8. 8) Dijital aygıtların ders dışı etkinlikler için kullanılmasına dair aşağıdaki ifadelerden "en çok" hangisine katılıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- ☐ Ders sırasında öğrenmeni olumsuz etkileyeceği için dijital aygıtları kullanmıyorum.
☐ Benim için dijital aygıtları kullanmak sebep olacağı dikkat dağınılığından daha önemli.
☐ Dijital aygıtları öğrenmeni etkilemeyecek şekilde kullanabilirim.
☐ Öğrenmeni olumsuz etkiliyor olsa bile dijital aygıtları kullanmayı bırakmıyorum.
☐ Dijital aygıtları kullanmak benim seçimim. İstedğim zaman kullanırım.

9. - 10. - 11. ve 12. soruları yalnızca 4. sınıf veya üzerindesiniz cevaplayınız.
Değişeniz '4. sınıf veya üzerinde değilim.' seçeneğini işaretleyiniz.

9. 9) Çevrimiçi derslerde yüz yüze derslere kıyasla, dijital aygıtlar ders dışı amaçlar için kullanım sıklığınızı nasıl değerlendirdirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ 4. sınıf veya üzerinde değilim.
☐ Kullanma oranım oldukça azalır.
☐ Kullanma oranım biraz azalır.
☐ Kullanma oranında fark olmaz.
☐ Kullanma oranım biraz artar.
☐ Kullanma oranım oldukça artar.

10. 10) Yüz yüze öğretim ile kıyasladığınızda çevrimiçi öğretimde yaşadığınız dikkat dağınıklığını nasıl değerlendirdirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ 4. sınıf veya üzerinde değilim.
☐ Çok daha az dikkat dağıtıcı
☐ Biraz daha az dikkat dağıtıcı
☐ Fark yok
☐ Biraz daha dikkat dağıtıcı
☐ Çok daha fazla dikkat dağıtıcı

11. 11) Yüz yüze öğretim ile kıyasladığınızda çevrimiçi öğretimde derslere katılım (söz alma, sorulara yanıtlar verme, soru sorma vb.) sıklığınızı nasıl değerlendirdirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ 4. sınıf veya üzerinde değilim.
☐ Katılım sıklığım oldukça azaldı.
☐ Katılım sıklığım biraz azaldı.
☐ Katılım sıklığımda bir değişiklik olmadı.
☐ Katılım sıklığım biraz arttı.
☐ Katılım sıklığım oldukça arttı.

12. 12) Katıldığınız çevrimiçi dersler ile ilgili aşağıdaki ifadelerden en çok hangisine katılıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ 4. sınıf veya üzerinde değilim.
☐ Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde önemli ölçüde daha az şey öğrendim.
☐ Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde biraz daha az şey öğrendim.
☐ Uzaktan öğretime geçilmesinin öğrenmem üzerinde bir fark yaratmadığını düşünüyorum.
☐ Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde biraz daha çok şey öğrendim.
☐ Uzaktan öğretime geçildiği için derslerde önemli ölçüde daha çok şey öğrendim.

13. 13) Çevrimiçi derslere en çok hangi dijital aygıt üzerinden katılıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Bilgisayar
☐ Tablet
☐ Cep telefonu
☐ Akıllı televizyon
☐ Diğer: _____

14. 14) Çevrimiçi dersler sırasında ders dışı etkinlikler için kullandığınız dijital aygıtlardan en çok kullandığınızı işaretleyiniz. *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Bilgisayar
☐ Tablet
☐ Cep telefonu
☐ Televizyon
☐ Oyun konsolu
☐ Çevrimiçi derslerde dijital aygıtları ders dışı amaçlar için kullanmıyorum
☐ Diğer: _____

15. 15) Sizce çevrimiçi dersler sırasında kameranın açık olması zorunluluğu getirilmeli mi? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Evet
☐ Hayır
☐ Fikrim yok

16. 16) Sizce çevrimiçi dersler sırasında sesli katılım zorunlu olmalı mı? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Evet
☐ Hayır
☐ Fikrim yok

17. 17) Sizce çevrimiçi dersler sırasında yazılı mesaj ile katılım zorunlu olmalı mı? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Evet
☐ Hayır
☐ Fikrim yok

18. 18) Derse katılım zorunluluğunuz olmasa dersleri kayıttan dinlemeyi tercih eder misiniz? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Evet her zaman
☐ Hayır
☐ Ara sıra
☐ Fikrim yok

19. 19) Çevrimiçi derslere daha çok nereden katılıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Evden
☐ Kütüphaneden
☐ Kafedene/Restorandan
☐ İş yerinden
☐ Arabadan
☐ Diğer: _____

20. 20) Çevrimiçi derslere daha çok nasıl katılıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Masabaşından
☐ Koltukta oturarak
☐ Koltukta uzanarak
☐ Yataкта uzanarak
☐ Diğer: _____

21. 21) Katıldığınız çevrimiçi derslerde ne sıklıkla teknik sorunlar yaşadınız? (Ara sıra yaşanan takılmalar, kötü ses ve görüntü, bataryanın bitmesi, bilgisayarın çökmesi vb.) *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Hiçbir zaman
☐ Nadiren
☐ Ara sıra
☐ Sıklıkla
☐ Hemen hemen her zaman

22. 22) Katıldığınız çevrimiçi derslerdeki genel deneyiminizi nasıl değerlendirdirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Kötü
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

23. 23) Pandemi sona erdiğinde olası uzaktan öğretim seçenekleri ile ilgili fikirleriniz nelerdir? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Uzaktan öğretim artmalı
☐ Uzaktan öğretim azalmalı
☐ Uzaktan öğretim pandemi sırasında olduğu haliyle kalmalı

24. 24) Sadece tek bir öğretim biçimi seçecek olsaydınız bu hangisi olurdu? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Uzaktan asenkron (gerçek zamanlı etkileşim gerekmez, derslere kendi programınıza göre istediğiniz zaman ulaşabilirsiniz)
☐ Uzaktan senkron (önceden belirlenmiş saatte giriş yapmanız gerekir)
☐ Sadece yüz yüze öğretim
☐ Hibrit (yüz yüze öğretim ve uzaktan öğretim biçimlerinin birlikte yürütülmesi)

25. 25) Cinsiyetiniz? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Kadın
☐ Erkek
☐ Söylenmeyi tercih ederim

26. 26) Yaşınız? *

27. 27) Bölümdeki yılınız? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ Hazırlık
☐ İlk yılım
☐ İkinci yılım
☐ Üçüncü yılım
☐ Dördüncü yılım
☐ Dört yılın üzerinde
☐ Lisansüstü

28. 28) Yaklaşık not ortalamanız? *

Yalnızca bir şıkki işaretleyin.

- ☐ 0.0 - 0.9
☐ 1.00 - 1.9
☐ 2.00 - 2.9
☐ 3.00 - 3.5
☐ 3.6 - 4.0
☐ Bilmiyorum

29. 29) Bölümünüz? *

30. 30) E-posta adresiniz?

Zorunlu değildir. Sadece çekilişe katılmak istiyorsanız yazınız.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmuş veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK-2 Ölçme Aracı İzni

Fürkan VATANSEVER

1.10.2021 Can 18:53

Kime: [REDACTED]

Hello Mr. McCoy,

My name is Furkan Vatansever. I am a graduate student at Anadolu University in Eskişehir/Turkey, studying Communication Design and Management.

I have read all of your articles about "digital distractions" and the one titled "In the Trenches: College Student Online/Remote Learning Experiences During The Covid-19 Pandemic" with great curiosity. I would like to ask for your permission to use some of the questions in these articles for my master's thesis. I can give more detailed info about my thesis if you want.

I am looking forward to hearing back from you.

Thank you for your time.

Sincerely,

Furkan.

Barney McCoy [REDACTED]

2.10.2021 Cmt 22:27

Kime: Fürkan VATANSEVER

Greetings Fürkan,

I have visited your country and it's a beautiful place.

You may use my questions in your master's thesis if you agree to do the following:

- 1. Explain their intended use in your thesis.**
- 2. Credit me for use of my questions in your thesis.**

Regards,

Barney McCoy

Fürkan VATANSEVER

3.10.2021 Paz 00:29

Kime: Barney McCoy [REDACTED]

Hello Mr. McCoy,

Thank you for your reply.

I will make sure to explain their intended use and give you credit in my thesis. Also, I am pleased to hear that you enjoyed your stay in Turkey.

Again, thank you for your positive reply.

Sincerely,

Furkan.

Barney McCoy [REDACTED]

3.10.2021 Paz 00:46

Kime: Fürkan VATANSEVER

Good luck Fürkan as you proceed on your master's thesis.

Barney McCoy

Professor Bernard McCoy
College of Journalism and Mass Communications
University of Nebraska-Lincoln
402.472.3047
[REDACTED]

Ek-3 Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021

Protokol No: 70953

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Çevrim İçi Derslerde Dijital Aygıtların Ders Dışı Amaçlar İçin Kullanılması Üzerine Bir Araştırma: Üniversite Öğrencileri Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Murat ATAİZİ
TEZ YAZARI:	Furkan VATANSEVER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Hayri İSMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof. Dr. M. Erkan UYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof. Dr. Hayran DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

Ek-4 Çekiliş Sonucu

Merhaba,

■■■■■■■■■■ numaralı siparişin tamamlandı. Hediye aşağıdaki e-posta adresine gönderildi.

Alışverişinde bizi tercih ettiğin için teşekkür ederiz.



Siparişiniz:



100 TL

Hediye Gönderilen E-posta:

100.0 ₺

Paylaş:    

Merhaba,

■■■■■■■■■■ numaralı siparişin tamamlandı. Hediye aşağıdaki e-posta adresine gönderildi.

Alışverişinde bizi tercih ettiğin için teşekkür ederiz.



Siparişiniz:



100 TL

Hediye Gönderilen E-posta:

100.0 ₺

Paylaş:    

Merhaba,

■■■■■■■■■■ numaralı siparişin tamamlandı. Hediye aşağıdaki e-posta adresine gönderildi.

Alışverişinde bizi tercih ettiğin için teşekkür ederiz.



Siparişiniz:



100 TL

Hediye Gönderilen E-posta:

■■■■■■■■■■

100.0 ₺

Paylaş:    

Merhaba,

■■■■■■■■■■ numaralı siparişin tamamlandı. Hediye aşağıdaki e-posta adresine gönderildi.

Alışverişinde bizi tercih ettiğin için teşekkür ederiz.



Siparişiniz:



100 TL

Hediye Gönderilen E-posta:

■■■■■■■■■■

100.0 ₺

Paylaş:    

Merhaba,

[REDACTED] numaralı siparişin tamamlandı. Hediye aşağıdaki e-posta adresine gönderildi.

Alışverişinde bizi tercih ettiğin için teşekkür ederiz.



Siparişiniz:



100 TL

Hediye Gönderilen E-posta:

100.0 ₺

Paylaş:    



Fürkan VATANSEVER

25.12.2021 Cmt 17:01

Kime: [REDACTED]

Değerli katılımcı,

Kasım ayında gerçekleştirdiğimiz yüksek lisans tez araştırmasına katıldığınız için teşekkür ederiz. Katılımcılar arasında yapılan çekilişte, 100 TL değerinde [REDACTED] kazanan beş kişiden biri oldunuz. Anket formunda belirttiğiniz e-posta adresinize [REDACTED] dan bir bilgilendirme e-postası gelecektir.

İyi günlerde harcadın,

Furkan Vatansever.

[Yanıtla](#) | [Tümünü yanıtla](#) | [İlet](#)

Ek-5 Dağıtılan Kart Örneği

Ön Yüz



veya

tinyurl.com/ibf21

Arka Yüz

Çalışmaya katılanlar
arasından 5 kişiye
Aralık'ta yapılacak
çekilişte 100 TL
değerinde [REDACTED]

[REDACTED]
verilecektir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Furkan Vatansever

Doğum Yeri ve Yılı:

Eposta:

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim: Anadolu Üniversitesi – İletişim Tasarımı ve Yönetimi/ 2018

