

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN SİBER AYLAKLIK DÜZEYLERİ
İLE ÖZ-KONTROL VE ÖZ-YÖNETİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARZUM CEMRE TÜZER

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN

TEMMUZ 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN SİBER AYLAKLIK DÜZEYLERİ
İLE ÖZ-KONTROL VE ÖZ-YÖNETİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARZUM CEMRE TÜZER

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN

TEMMUZ 2022

BİLDİRİM

- Yüksek lisans tezimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Tez-Proje Yazım Kılavuzuna uygun hazırladığımı,
- Tezimde yer alan görsel ve yazılı tüm bilgi ve belgeleri etik ve akademik kurallara uygun olarak sunduğumu,
- Faydalandığım akademik belgelere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve kaynak gösterdiğimi,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir çalışmada kullanmadığımı beyan ederim.

Arzum Cemre TÜZER

ÖN SÖZ

Çalışmamı yürütürken bilgi birikimi ve tecrübesi ile bana destek olan değerli danışmanım Dr. Doç. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN'e, gerek veri toplama gerek bilgi ve donanımıyla yardımcı olmasıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Onur SEVLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Osman EROL hocalarıma ve veri toplama süreçlerinde yardımcı olan Emre TAŞDEMİR hocama teşekkürü bir borç bilirim. Maddi ve manevi her zaman yanımda olan çok kıymetli sevgili ailem ve dostlarıma çok teşekkür ederim.



ÖZET

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN SİBER AYLAKLIK DÜZEYLERİ İLE ÖZ-KONTROL VE ÖZ-YÖNETİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arzum Cemre TÜZER, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu araştırmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkincil amaç ise bu değişkenler ile kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup ortaokul ve lise öğretmenlerinin mevcut durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve lise okullarında görev yapmakta olan 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Siber Aylaklık Ölçeği*” ile “*Öz-kontrol ve Öz-yönetim Ölçeği*” kullanılacaktır. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan değişken ve değerlerin yüzde, frekans ve toplam yüzdelik dilimleri tanımlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri ile kadın öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken alt boyutlarına bakıldığında içerik erişimi ve oyun/bahis alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İçerik erişimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla içeriğe eriştikleri görülmektedir. Oyun/bahis alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Branş değişkenine bakıldığında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık davranışında bulundukları saptanmıştır. 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, internet kullanım

sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber Aylaklık, Öz-Kontrol, Öz-Yönetim



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS' LEVELS OF CYBER LOAFING AND THE LEVELS OF SELF-CONTROL AND SELF-MANAGEMENT

Arzum Cemre TÜZER, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN

Sakarya University, 2022

The main purpose of this research is to examine the relationship between the level of cyberloafing and the level of self-control and self-management of secondary and high school teachers working in the Ministry of National Education. The secondary aim is to examine whether there is a significant difference between these variables and the variables in the personal information form. This research is in relational screening model and aims to reveal the current situation of secondary and high school teachers. The sample of the research consists of 212 teachers working in secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara in the 2020-2021 academic year. "*Cyber Loafing Scale*" and "*Self-Control and Self-Management Scale*" will be used as data collection tools in the research. First of all, descriptive information about the demographic characteristics of the participants was included. Percentage, frequency and total percentiles of the variables and values that are the subject of the research are defined. Descriptive statistics, t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product Moments Correlation analysis were used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, there was no significant difference between male teachers' cyberloafing levels and female teachers' cyberloafing levels, but a significant difference was found in content access and game/betting sub-dimensions. In the content access sub-dimension, it is seen that female teachers access more content than male teachers. In the game/betting sub-dimension, the average scores of male teachers are significantly higher than the scores of female teachers. The cyberloafing levels of teachers do not differ significantly according to the age variable. Looking at the branch variable, it was determined that Information Technologies teachers had a significantly more cyberloafing behavior compared to other branches. The cyberloafing levels of the teachers who use the internet for more than 5 hours are significantly higher than the cyberloafing levels of the teachers who use the internet for less than 1 hour. Teachers' self-control and self-management levels do not show a

significant difference according to gender, age, branch, frequency of internet use. In the study, the relationship between the level of cyberloafing of secondary and high school teachers and the levels of self-control and self-management was examined, and no significant relationship was found between the levels of cyberloafing of secondary and high school teachers working in the Ministry of National Education and the levels of self-control and self-management.

Keywords: Cyber Loafing, Self-Control, Self-Management



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5.Tanımlar.....	5
1.6 Araştırmada Kullanılan Simgeler ve Kısaltmalar.....	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1.Siber Aylaklık.....	6
2.1.1 Siber Aylaklık Davranışları ve Etkinlikleri.....	6
2.1.3.Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık.....	9
2.2. Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Becerileri.....	14
2.3. İlgili Araştırmalar.....	16
2.3.1. Siber Aylaklıkla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	16
2.3.2.Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	21

BÖLÜM III.....	25
YÖNTEM.....	25
3.1.Araştırmanın Modeli/Deseni... ..	25
3.2.Evren-Örnekleme... ..	25
3.3.Verilerin Toplanması Araçları.....	29
3.3.1.Siber Aylaklık Ölçeği.....	29
3.3.2. Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği	30
3.4.Verilerin Uygulanması ve Toplanması.....	30
3.5.Verilerin Analizi	30
BÖLÜM IV.	31
BULGULAR VE YORUM	31
4.1.Siber Aylaklık Ölçeğine İlişkin Bulgular	31
4.2.Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeğine İlişkin Bulgular	62
BÖLÜM V.....	69
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	69
5.2. Öneriler.....	73
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	74
5.2.2. Eğitim Ortamındaki Yöneticiler ve Eğiticiler İçin Öneriler.....	75
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	24
Tablo 2. Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	25
Tablo 3. Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	26
Tablo 4. Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu...	26
Tablo 5. Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	27
Tablo 6. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Analizi.....	30
Tablo 7. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkisiz Örneklem t-Testi Analizi.....	30
Tablo 8. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	32
Tablo 9. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyutları Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	32
Tablo 10. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	34
Tablo 11. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	35
Tablo 12. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyutları Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	37
Tablo 13. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	39
Tablo 14. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	42
Tablo 15. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	43
Tablo 16. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)...	44
Tablo 17. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	45
Tablo 18. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)...	46
Tablo 19. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığını Saptamak Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	47
Tablo 20. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerine Ait Siber Aylaklık Ölçeği Durum Güncelleme Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	48
Tablo 21. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	49
Tablo 22. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	50
Tablo 23. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)...	51

Tablo 24. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	52
Tablo 25. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	53
Tablo 26. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	54
Tablo 27. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	55
Tablo 28. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	56
Tablo 29. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	57
Tablo 30. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	57
Tablo 31. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Durum Güncelleme Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA).....	58
Tablo 32. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	59

Tablo 33. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları.....	59
Tablo 34. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	60
Tablo 35. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Analizi.....	61
Tablo 36. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	62
Tablo 37. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	62
Tablo 38. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	63
Tablo 39. Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analizi.....	65
Tablo 40. Siber Aylaklık Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Öz-kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Siber Aylaklık Davranışlarının Nedenleri.....	13
Şekil 2. Öz-kontrol ve Öz-yönetim Becerilerinin Yapısı.....	15



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kavramların tanımlamalarına yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar ve internet; bireysel, sosyal, kültürel, eğitsel alanlarda hayatımızı etkileyerek günlük yaşamımızın vazgeçilmezi olmuştur. Bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler günlük hayatta olduğu kadar, çalışma ve eğitim hayatında da bireylerin çalışma hayatı misyonlarını yerine getirmesi ve ihtiyaçlarını karşılaması için önemli bir araç haline gelmiştir. Bu gelişim sayesinde insanlar artık aradıkları bilgilere internet aracılığıyla ulaşabilmektedir. İnternet insanlara zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilgi arama, gazete, dergi ve makale okuma, mesaj yazma, sohbet etme, tartışma gruplarına katılma, fikir paylaşımında bulunma, video izleme, radyo ve müzik dinleme, ürün alışverişinde bulunma, blog oluşturma gibi faaliyetlerde bulunabilme imkânı sağlamaktadır. İnternet kullanımı ile insanlar arkadaşlık ilişkilerinde bulunma, resim ve video paylaşma, devlete ait haberlere ve sitelere ulaşma, oyun oynama gibi imkân bulabilmektedir (Fuchs, 2007). İnternetin eğitim-öğretim ortamlarında eğitsel kullanım amaçları içerisinde bilgi kaynaklarına ulaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak, araştırma inceleme yapmak yer almaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde eğitici videolar izlemek, akademik internet sayfalarında gezinmek, sözlük kullanmak, çevrimiçi eğitici kurslara katılmak, uzaktan eğitim derslerine katılmak gibi birçok faydası bulunmaktadır (Şahin, 2009) İnternet ortamında bu kadar imkân varken bu imkânların ne kadar doğru ve sağlıklı kullanıldığı birçok araştırmaya konu edinmiştir. Davis (2001) internetin doğru ve sağlıklı kullanımını planlı bir zaman dilimi içerisinde amaçlanan hedefe ulaşmak amacıyla kullanılması olarak tanımlamıştır. İnternet doğru kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarının olumlu etkilerken yanlış kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. İnternetin yanlış kullanım sonucu bireyler

kafa yormadan hazır bilgiye ulaşmaktadırlar. İnternet kullanım konusunda bazı kullanıcılar kendilerini kontrol etmekte zorlanabilmektedir. Bireyler internet kullanımında kendilerini kontrol edip yönetemezlerse özellikle gelişim çağındaki çocuklar için çeşitli sağlık problemlerine yol açabilmektedir. Bu tür sağlık problemlerinin yanında bireylerin psikolojik, akademik, çalışma ve sosyal alanlarda da sorun olabilmektedir. Balcı ve Günar (2009) internet ortamında geçirilen süre arttıkça gençlerin ders çalışma sürelerinin azaldığını bu sebeple de öğrencilerin akademik başarılarının düşüşe geçtiğini belirtmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında internetin daha çok eğitici amaçlar ile kullanılması beklenirken öğrenciler için akademik görevler sıkıcı gelirken internet ortamı daha eğlenceli gözükmektedir. Bu sebeple öğrenciler internet ortamında eğlenceli vakit geçirmeyi daha çok tercih etmektedirler. Griffiths (2001) ve Young (2004) internetin sağlıksız kullanımı eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin akademik olarak başarısızlığının ve devamsızlıklarının artmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim ortamlarında sadece öğrenciler tarafından değil öğretmenler ve çalışanlar da interneti kullanırken eğitim dışı farklı amaçlara sapabilmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında internetin sağlıksız kullanımı problemleri internet kullanımına sebep olarak sınırsız ve kontrolsüz bir kullanıma neden olmaktadır. Bu sınırsız ve kontrolsüz internet kullanımı iş yerlerinde mesai saatleri içerisinde farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığında “Sanal Kaytarma” kavramı ortaya çıkmaktadır (Philips ve Reddie, 2007). Literatürde farklı araştırmacılar tarafından bu kavram aynı zamanda “Siber Aylaklık” kavramı olarak da adlandırılmaktadır. Siber aylaklığın ilk tanımı, internetin iş yerlerinde, iş süreci içerisinde kişisel amaçlarla kullanılması şeklindedir (Lim, 2002; Philips ve Reddie, 2007). Siber aylaklık; çalışma süreci içerisinde internetin kişisel amaçlar doğrultusunda kullanılması (Bock ve Ho, 2009) ya da çalışanların çalışma ortamında internet imkânlarını iş dışında kişisel amaçlar doğrultusunda kullanılması (Blanchard ve Henle, 2008) şeklinde tanımlamıştır. Siber aylaklık kavramı ilk olarak iş yerlerindeki davranışları tanımlasa da daha sonra eğitim-öğretim ortamlarında da siber aylaklık davranışları gerçekleştiği görülmüştür. Kalaycı (2010), siber aylaklık davranışlarını eğitim-öğretim ortamlarında internet, telefon ve bilgisayar kullanımı ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin ve öğretmenlerin interneti ders sürecinde ve ders süreci dışında interneti hangi amaçla ve nasıl kullandıkları kullanım amaçları doğrultusunda ortaya çıkabilecek sonuçlar araştırılması önem arz etmektedir. Bireylerin ister iş yerlerinde ister eğitim ortamlarında öz-kontrollerini sağlayarak öz-yönetimlerini sağlayarak siber aylaklık davranışlarından kaçınmaları sağlanarak gerek işin gerek eğitim sürecinin daha verimli olması sağlanabilir.

Bağrıaçık Yılmaz (2017), araştırmasında bireylerin siber aylaklık davranışlarından kaçınmasını sağlayan en önemli etkenin öz-kontrol olduğunu belirtmiş olup siber aylaklık davranışlarından kaçınmak için bazı önlemler öne sürmüştür. Bu önlemler arasında kendi ödül ceza sistemini oluşturma, hesap kapatma, telefonun sesini kapatma, öz-kontrolünü sağlayama çalışma, kurallar koyma yer almaktadır. Wang Tian ve Shen (2013) iş ortamında siber aylaklık davranışlarını azaltıp verimliliği sağlamak için kurallar oluşturulmasını önermiş olsa da Bağrıaçık Yılmaz (2017) araştırmasında her ne kadar kurallar konursa konsun bireylerin dışsal değil içsel bir kontrole yani öz-kontrole ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Birey öz-kontrollerini sağlayarak kendilerini yönetip öz-yönetimlerine katkıda bulunarak siber aylaklık davranışları en aza indirgenmelidir. Siber aylaklık davranışları ve öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri konu edinmiş araştırmalar incelenmiş yapılan çalışmalar daha çok özel sektör ve eğitim gibi alanlarda yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda ise örnekleme daha çok öğrenciler oluşturmuş öğretmenlerle ilgili bu konuda özel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde internetin sınıf ortamında aktif kullanılmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme ortamında iş dışı amaçlarla internet kullanımına yönelik bir araştırma yapılmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişki incelenecek olup bu araştırma öğretmenlere yönelik hazırlanacak teknoloji ve internet kullanımı araştırmalarında ve seminerlerinde faydalanılmak adına literatüre katkıda bulunacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada öğretmenlerin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, internet kullanım sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

- 1) Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi;
 - a) Cinsiyet,

- b) Yaş,
 - c) Kıdem,
 - d) Branş,
 - e) İnternet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyi;
- a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Kıdem,
 - d) Branş,
 - e) İnternet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma birçok açıdan önem arz etmektedir. Literatürde siber aylaklık kavramını konu edinen araştırmalar olsa dahi daha çok iş yerlerinde çalışanlar, öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde araştırmalar yürütülmüştür, öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara nadir rastlanılmıştır. Siber aylaklığı konu edinen araştırmacılar daha çok cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler üzerinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Branş, yaş, kıdem, internet kullanım sıklığı değişkenlerine değinilmemiştir. Öğretmenlerin siber aylaklık ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda öğretmenler üzerine çalışma yapılmamış olup bu araştırmada örneklemin öğretmenlerden oluşması bakımından özgün; teknolojinin gelişmesi ve teknolojik aletlerin hayatımızda çoğalması ve siber aylaklık davranışlarının yaygınlaşması açısından günceldir. Siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanılmadığından araştırmaya konu edinen bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya

konulması bakımından gereklidir. Elde edilen bulgular ile araştırma; akademisyenlere, öğretmenlere, psikolojik danışma servislerine, ebeveynlere, hem üniversitelerde hem de diğer eğitim-öğretim ortamlarındaki diğer çalışanlara ve siber aylaklık kavramı ve öz-kontrol ve öz-yönetim kavramları hakkında araştırma yapacak araştırmacılara bilgi vermesi yönüyle işlevseldir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

1. Araştırma, Ankara ilindeki 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan 212 ortaokul ve lise öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırmada elde edilen veriler “*Siber Aylaklık Ölçeği*” ve “*Özkontrol ve Özyönetim Ölçeği*” veri toplama araçları ile elde edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin gönüllü olduğu araştırmada kullanılan “*Siber Aylaklık Ölçeği*” ve “*Özkontrol ve Özyönetim Ölçeği*” veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Siber Aylaklık (Cyberloafing): İlk olarak çalışanların iş sürecinde kişisel amaçları ile interneti kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (Lim, 2002). Eğitim alanında ise internetin eğitim-öğretim süreci dışındaki kişisel amaçlar ile kullanılmasıdır (Kalaycı, 2010).

Öz-kontrol (Self-control): Bireyin kendisini kontrol ederek konsantre olup davranışlarını en iyi şekilde gerçekleştirmesidir (Sarı ve Akınoğlu,2009).

Öz-yönetim (Self-management): Kişinin gerçekleştirmesi gereken davranışların yönetimini sağlayarak baş etmek, davranışları gerçekleştirme konusunda azim göstererek ısrarcı olmak, davranış gerçekleşmediğinde aksi bir durum olduğunda hayal kırıklığı gibi durumlarda sabır göstererek bireyin kendisini yönetebilmesidir (Elias ve Mocerı, 2012).

1.6 Araştırmada Kullanılan Simgeler ve Kısaltmalar

n: Frekans

p: Anlamlılık düzeyi

%: Yüzde

r: Korelasyon katsayısı

df: Serbestlik derecesi

t: T-testi

χ^2 : Ki-kare

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

ss: Standart sapma

sh_x: Standart hata

Var.K: Varyansın kaynağı

K.T: Kareler toplamı

KO: Kareler ortalaması

MEB: Mili Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kuramsal temeli ile ilgili araştırmalar bölümünde siber aylaklık ile öz-kontrol ve öz-yönetim kavramları ile ilgili kuramsal boyuta değinilmiştir. Kuramsal boyutun yanında kavramlar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1.Siber Aylaklık

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile beraber çalışma hayatında bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler sıkça kullanılmaya başlanmıştır. İnternetin iş yerlerinde kullanılmasının artması ile beraber siber aylaklık (cyberloafing) kavramı ortaya çıkmıştır. Siber aylaklığın ilk tanımı, internetin iş sürecinde çalışanların kişisel amaçlarla kullanılması şeklindedir (Lim, 2002; Philips ve Reddie, 2007). Bock ve Ho (2009) tarafından siber aylaklığın tanımı çalışma süreci içerisinde internetin kişisel amaçlar doğrultusunda kullanılması şeklindedir. Blanchard ve Henle (2008) ise siber aylaklığı; çalışanların çalışma ortamında internet imkânlarını iş dışında kişisel amaçlar doğrultusunda kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Lim (2002) ise, iş yerlerinde sosyal medyada gezinmek, chat yapmak, e-posta almak veya göndermek, oyun/bahis oynamak gibi kişisel amaçlarla internetin kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Çalışanların iş yerlerinde bu şekilde iş sürecini olumsuz etkileyecek davranışları gerçekleştirmeleri siber aylaklık kapsamında incelenmektedir (Kurun, 2019). Siber aylaklık kavramı ilk olarak iş yerlerindeki davranışları tanımlasa da daha sonra eğitim-öğretim ortamlarında da siber aylaklık davranışları gerçekleştiği görülmüştür. Kalaycı (2010), siber aylaklık davranışlarını eğitim-öğretim ortamlarında internet, telefon ve bilgisayar kullanımı ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Siber aylaklık literatürde “cyberloafing” (Lim, 2002), “cyberslacking” (Blanchard ve Henle, 2008), “cyber-deviance” (Vitak, Crouse ve LaRose, 2011) şeklinde ifade edilmiştir. Kavramların Türkçeye çevrilmesi ile beraber “cyberslacking” ve “cyberloafing” kavramları “sanal kaytarma” ve “siber aylaklık”

şeklinde çevrilmiştir (Yağcı ve Yüceler, 2016; Kalaycı, 2010; Yaşar 2013; Akca, 2013). Bu araştırmada ise “Siber Aylaklık” kavramı tercih edilecektir.

2.1.1 Siber Aylaklık Davranışları ve Etkinlikleri

Siber aylaklık kapsamına giren davranışların neler olduğu birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve birçok sınıflandırma ortaya çıkmıştır. Blanchard ve Henle (2008), siber aylaklık davranışlarını minör düzey ve ciddi düzey siber aylaklık davranışları olarak ikiye ayırmışlar ve bu ayırma göre incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

1. Minör düzey siber aylaklık, iş ortamında iş ile ilgisi olmayan e-posta gönderimi/alımı, çevrimiçi alışveriş yapma, haber, finansal, spor sitelerine girme etkinliklerini içermektedir.
2. Ciddi düzey siber aylaklık ise oyun/kumar oynama, müzik/video indirme, chat yapma gibi etkinlikleri içermektedir.

Robinson ve Bennett (1995), iş yerlerindeki siber aylaklık benzeri davranışları kişisel ve örgütsel olarak ikiye ayırmışlardır. Bu ayırım, örgütü ve örgütte çalışanları hedefleyen iş dışı davranışlarına dayanmaktadır. Siber aylaklık benzeri davranışlar sadece kişisel olarak değil, örgütü ve örgütteki üyeleri de etkileyen bir davranıştır.

Siber aylaklık davranışları, literatürde çeşitli alanlarda dört farklı grupta sınıflandırılmıştır;

1. Geliştirme davranışları, çalışanlar tarafından kişisel gelişim amaçlı yapılmaktadır. Bu davranışlar içerisinde çalışanların internet üzerinden araştırma yaparak bilgi birikimini artırması ve bu bilgileri iş yerlerinde kullanması ile iş yerlerine olumlu katkıları olabilmektedir (Ünal, Tekdemir ve Yaldızbaş, 2015; Belanger & Van Slyke, 2002)
2. İyileştirme/ Yenileme davranışı, çalışanların psikolojik ve sağlık durumu ile ilgili olup çalışanların stresini azaltmaya yöneliktir (Ünal, Tekdemir ve Yaldızbaş, 2015; Lim & Chen, 2009; McLean, Tingley, Scott & Richards, 2001)
3. Sapkın davranışlar, çalışanların iş yerlerindeki görevlerini ihmal etmesine neden olan davranışlardır (Doorn, 2011; Lim & Chen, 2009; McLean, Tingley, Scott & Richards, 2001).

4. Bağımlılık davranışı, internet aracılığı ile chat yapmak, oyun oynamak gibi davranışların zamanla bağımlılık yapacak dereceye gelmesiyle oluşmaktadır (Doorn, 2011). Bu davranışlar çalışanın iş yerinde verimliliğinin düşmesine yol açacağından dolayı bu davranışın düzeltilmesi gerekmektedir.

Lim ve Chen (2009), siber aylaklık etkinliklerini görüntüleme etkinlikleri ve e-posta gönderme/alma etkinlikleri olarak sınıflandırmışlardır. Çalışmada siber aylaklık etkinliklerinin sonuçları ihmal edildiği için araştırmacılar tarafından eleştirilere tabi tutulmuştur (Blanchard ve Henle, 2008). Bunun yanı sıra Li ve Chung (2006) araştırmalarında, siber aylaklık etkinliklerini; sosyal, enformasyonel, eğlence, sanal duygusal işlev olarak sınıflandırmışlardır. Araştırmacılar sosyal etkinliklerinin sosyal hayattaki arkadaşlar ile sohbet etmek, enformasyonel etkinliklerinin internet ortamında bilgi toplamak amacı ile araştırma yapmak, eğlence etkinliklerini eğlenceli vakit geçirmek için interneti kullanmak, sanal duygusal etkinlikleri ise interneti kumar/bahis veya chat amaçlı kullanmak olarak belirtmişlerdir. Mahatanankoon ve diğerleri ise (2004) siber aylaklık etkinliklerini, internetin iş yerinde kişisel amaçlar ile kullanımını; satın alma ve kişisel ticari etkinlikler, bilgi arama, sosyal iletişim, eğlence, veri indirme olarak sınıflandırmışlardır. Benzer bir şekilde Ramayah (2010), siber aylaklık etkinliklerini sosyal iletişim, bilgi arama, veri indirme, kişisel amaçlı ticaret olarak sınıflandırmıştır.

Doorn (2011) ise, siber aylaklık etkinliklerini dört farklı grupta sınıflandırmıştır.

1. Sosyal etkinlikler; sosyal ağlar aracılığı ile (Facebook, Twitter vb.) bilgi paylaşımını içermektedir.
2. Bilgilendirici etkinlikler; insanların internet aracılığı ile haber sitelerinden bilgi aramalarını içermektedir.
3. Boş zaman etkinlikleri, oyun oynamak, müzik dinlemek gibi etkinlikleri içermektedir.
4. Sanal duygusal etkinlikleri içerisinde alışveriş yapmak veya çevrimiçi ilişki aramak yer almaktadır. Doorn'un (2011) tanımladığı siber aylaklık etkinlikleri çalışma saatlerinde gerçekleştirildiğinde siber aylaklık kavramı kapsamında yer almaktadır.

2.1.3.Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanlarında kullanılması, bireylerin akıllı telefon ve bilgisayarlarını eğitim ortamlarında kullanımının artması, beraberinde eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışlarını getirmiştir. Siber aylaklık davranışları hem öğrencilerde ve hem de öğretmenlerde görülmeye başlanmıştır. Siber aylaklık, eğitim alanında Kalaycı (2010) tarafından; okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ders esnasında, interneti ders dışı amaçlar ile kullanma davranışı siber aylaklık olarak tanımlamıştır. Knight (2017) ise, siber aylaklığı ders sürecinde mobil telefon ve bilgisayar kullanımının ders dışı amaçlar ile kullanma eğilimi veya davranışı şeklinde tanımlamıştır. Örneğin, bilgisayar laboratuvarında işlenen bir derste öğretmen ders anlatırken öğrencilerin internete girip kişisel amaçlar doğrultusunda spor haberleri okuması, oyun/bahis oynaması, e-postalarına bakması veya herhangi bir sınıf ortamında öğrencilerin akıllı telefonları ile sosyal medya hesaplarına girmesi siber aylaklık sayılmaktadır. Kerse ve Seçkin (2017), öğrencilerin ders saatlerinde ders ile ilgisi olmayan videoları izleme, doküman indirme, oyun oynama gibi amaçlar ile internete girdiklerini belirtmişlerdir. Bu tanımlamalardan hareketle daha öz bir şekilde tanımlama yapılacak olursa siber aylaklık; ders esnasında internetin eğitim amacı dışındaki gerekçelerle kullanımı olarak tanımlanabilir.

Eğitimde internet kullanımı, siber aylaklık davranışı ile öğrenimi güçleştirmektedir; internet kullanımı eğitimin destekçisi de olabilmektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde eğitimde internet kullanımının birçok olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır (Al-Gamal, Alzayyat ve Ahmad, 2015; Deore, 2012; Pervaiz, 2016). İnternetin eğitim veya iş yerlerinde kullanılması ile ortaya çıkan olumlu sonuçların yanı sıra siber aylaklık davranışlarının olumsuz sonuçlarını inceleyen birçok çalışma da bulunmaktadır. Araştırmacıların bazıları, siber aylaklığın olumsuz sonuçlar doğurduğunu, verimi azalttığını vurgularken (Kibona ve Mgaya, 2015; Olufadi, 2015; Roberts, Yaya ve Manolis, 2014) bazı araştırmacılar ise siber aylaklık ile eşsiz öğrenme olanakları olduğunu vurgulamışlardır (Örücü ve Yıldız, 2014; Stephans, 2005; Fitch, 2004).

Jones (2002), üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının; kişisel bilgisayarlara, akıllı telefonlara veya tabletlere sahip olmaları ile öğrenmelerinin daha fazla olduğunu ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini belirterek bilgisayarların kariyer açısından da olumlu olacağını vurgulamıştır. Bunun yanında kişisel bilgisayarlar öğrenmede önemli birer araç olarak görülmektedir (Yıldırım, 2016).

Stephans (2005) ve Fitch'e (2004) göre, bilgisayar programları bir yeniliktir ve öğrenim sürecinde öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi vardır. Driver'e (2002) göre, eğitim ortamında bilgisayar kullanan sınıfların, kullanmayan sınıflara göre derse olan aktif katılımları, öğrenmeye karşı isteklilikleri ve motivasyonları fazladır. Trimmel ve Bachmann (2004) ise, öğrenme davranışlarının ve motivasyonun bilgisayar kullanımından etkilenmediğini savunmuştur.

Yapılan başka bir araştırmada sosyal ağların ve pod-castlerin öğrenme davranışlarını ve başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Karaoğlu Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer ve Karademir; 2015). Ayrıca öğrenciler tarafından sosyal ağların kullanılması eğitsel açıdan önemli bir hale gelmiştir. Sosyal ağlar da öğretim stratejileri ile aktiviteleri ile ilişkilendirilerek öğrenme sürecine dâhil edilmelidir (Krutka ve Carpenter, 2016).

Granberg ve Witte (2005), eğitim ortamında bilgisayar kullanımının, mesajlaşma isteğini artırdığını, ders sürecinde öğrencilerin birbirleriyle sohbet etme davranışlarını artırdığını ve öğrenmeye bir katkısının olmadığını vurgulamışlardır. Yapılan araştırma sonuçları bilgisayar ve internet kullanımının olumlu veya olumsuz etkisi konusunda nesnel bir yargıya ulaşılamayacağını göstermektedir.

Eğitim ortamlarına mobil telefon, internet, tablet, bilgisayar gibi araçların girmesiyle eğitim alanında verilen hizmetler de çeşitlendirilmiştir. Bu hizmetler arasında uzaktan eğitim, e-okul, e-ticaret gibi sistemler yer almaktadır. Bu çeşitli hizmetler ile beraber eğitim ortamları bilgisayar ve internet ile ilişkilendirilmiş olup sıkça kullanılmaya devam edilmiştir. Bunların yanı sıra araştırma forumları, elektronik ortamda sunulan kütüphaneler ve kitaplar, sunum hazırlama programları, ses kayıt uygulamaları, eğitici videolar gibi uygulamalar da yer almaktadır. Bu tür uygulamaların artması eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme davranışlarını yerine getirmek yerine özel görevlerine öncelik tanınmasına imkân sağlamaktadır. Sonuç olarak öğrenmeye odaklanılmaması öğrenmenin gerçekleşmemesine veya öğrenmede eksiklikler meydana gelmesine, bu da öğrenmenin etkililiği ve verimliliğinde azalmaya neden olmaktadır. Öğrenciler siber aylaklık davranışlarının yanlış olduğunu kabul etseler bile siber aylaklık davranışlarına devam ettikleri görülmüştür (Arabacı, 2017).

Lauricella ve Kay'a (2010) göre, bilgisayar ve internet kullanımı doğru bir şekilde gerçekleştiğinde; öğrencilerin öğrenme sürecine yardımcı olur, öğretmen ile öğrenci

arasındaki iletişimi, motivasyon ve güdülenme seviyelerini artırır, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanımının yanı sıra mobil telefonlarla internet kullanıldığında bireylerde olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Bianchi ve Phillips, 2005). Örneğin; araba kullanırken veya tehlike oluşturacak bir ortamda telefon kullanımı tehlikeye yol açarken, eğitim ortamlarında ders sürecinde telefon kullanımı öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Literatür incelendiğinde telefon ve internet kullanımının öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kibona ve Mgaya, 2015; Olufadi, 2015). Araştırmalar incelendiğinde telefon ve internet kullanımının öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediği, öğrenme davranışından uzaklaştırdığı gözlemlenmiştir (Roberts, Yaya ve Manolis, 2014). Literatürde telefon ve internet kullanımının olumlu etkileri olduğuna dair sonuçlar da yer almaktadır (Güler vd. 2017). Öğrenciler eğitim ortamlarında çevrimiçi notlar tutabilmekte, araştırmalarını daha hızlı bir şekilde yürüterek bilgiye daha hızlı ulaşabilme imkânları vardır. Ancak bilgisayar, internet ve telefon kullanımı bir süre sonra öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir. Öğretmenlerin haberi olmadan öğrenciler ders dışı etkinliklerle meşgul olarak “Siber Aylaklık” davranışı gösterebilmektedirler. Siber aylaklık öğrenme sürecinde öğrencinin dikkatini dağıtarak öğrenme davranışını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra sınıf yönetiminde de problem oluşturmaktadır. Böyle bir sınıf ortamda dersin planlanan hedeflerine de ulaşması oldukça zorlaşmaktadır. Bu tür olumsuz davranışlar ile internetin gereğinden fazla kullanılması ile problemlili internet kullanımı ortaya çıkacaktır (Young, 1998).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin ders sürecinde gösterdikleri siber aylaklık davranışlarının türleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ağırlıklı olarak eğlence sitelerinde gezinme, kitap okuma, bahis/oyun oynama, sosyal medya hesaplarına girme, e-posta gönderme, müzik indirme, video izleme gibi davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir (Gallauch ve Thatcher, 2006; Seçkin ve Kerse, 2017). Varol ve Yıldırım (2017) araştırmalarında öğrencilerin ders sürecinde en çok sosyal medya ve haber sitelerine girdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin siber aylaklık davranışları göstermelerinin sebepleri ise birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırma sonuçlarında “güdülenme, öğretici kaynaklı sebepler, tutum” gibi sebepler ön plana çıkmıştır. Güdülenmeyi; motivasyon, dersin ve ortamın sıkıcı olması, konsantre olamama gibi faktörler etkilemektedir. Öğretmen kaynaklı sebepleri ise; öğretmeni sevmeme, dersin

çift yönlü değil de tek yönlü olarak işlenip öğrencilere fırsat sunulmaması, yeterli sürenin sağlanmaması gibi faktörler etkilemektedir. Öğrencilerin tutumunu ise; dersi sevmemek, dersin gerçek hayatta yararlı olacağını farkına varamamak, başarısız olacağını düşünme gibi faktörler etkilemektedir (Genç ve Tozkoparan, 2017).

Ergün ve Altun (2012), araştırmalarında siber aylaklık davranışlarını konu edinip siber aylaklık davranışlarının nedenlerini 5 kategoriye ayırmışlardır.



Şekil 1. Siber Aylaklık Davranışlarının Nedenleri

Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının düşük olması, sınıf ortamının sıcaklığı, ışık seviyesi, oturma düzeni gibi etkenler ders sürecinde siber aylaklık davranışlarını gerçekleştirmelerine sebebiyet verebilir. Öğrencilerin siber aylaklık davranışı göstermeleri öğretmenden de kaynaklanabilir. Öğretmenin sıkıcı ve monoton bir şekilde ders anlatması, vurgulamalar, tonlamalara yapmaması dersi sıkıcı hale getirerek öğrencilerin derse odaklanmalarını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca anlatılan konunun gerçek hayatta kendilerine

yararlı olup olmayacağı konusunda fikirleri olmaması sebebi ile ve dersin süresi öğrencilerde siber aylaklık davranışı göstermelerine sebebiyet verebilmektedir.

Siber aylaklığın bir sebebi de bilişsel kapılma olarak da gösterilebilmektedir. Bilişsel kapılma, bilgisayar ve teknoloji ile ilgili deneyimlerdeki duygusal derin bir bağlılık olarak tanımlanabilmektedir (Agarwal vd. 2000; Usluel ve Vural, 2009). Teknoloji bireyleri etkileyerek duygusal bir bağlılık oluşturabildiği birçok çalışmada gösterilmiştir. Asıl önemli olan öğrencilerin siber aylaklık davranışlarının nedenlerini saptamak ve çözüm bulmaktır.

Siber aylaklık davranışında bulunan öğrencilerin yanında öğretmenler de bulunmaktadır. Sarıca (2019) araştırmasında öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin siber aylaklık ile işe tutkunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri arttıkça işe tutkunluk düzeylerinin de arttığı araştırma bulguları arasındadır.

Güllü ve Serin (2020), ortaokul öğretmenlerinin kaçınma korkusu ile siber aylaklık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını erkek öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

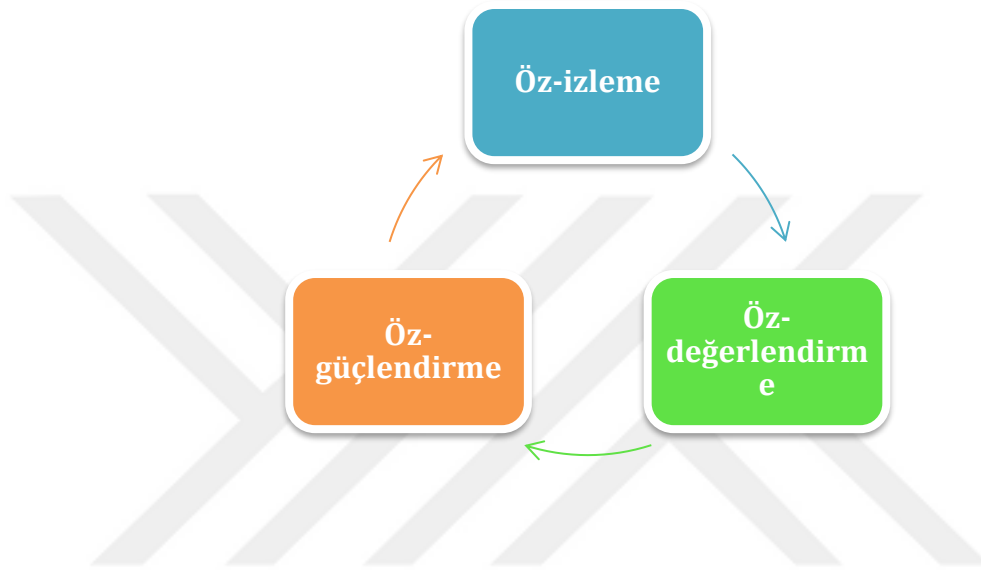
Öğrenme ortamında öğretmenler eğitim-öğretim sürecini daha kalıcı, etkili ve verimli hale getirebilmek için interneti aktif olarak kullanmaları gerekmekte ve interneti etkili kullanma yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme ortamında internetin aktif olarak kullanılması ile beraber öğretmenler de siber aylaklık davranışlarında artış meydana getirmesi beklenebilir. Durak ve Sarıtepeci (2019), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve siber aylaklık yordayıcılarını araştırdığı çalışmalarında öğretmenlerin siber aylaklık davranışlarını açıklayan en önemli faktörün bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Becerileri

Öz-kontrol becerisi bireylerin ani davranışlarını kontrol altına almayı tanımlarken öz-yönetim kavramı, klinik psikoloji alanındaki öz-kontrol kavramı üzerine kurulmuş olup

tanımı şu şekildedir; bireylerin kendi davranışlarını dış faktör olmaksızın yöneterek standart davranış kalıplarının dışına çıkmaları azaltmak için kullanılan bilişsel stratejilerdir (Manz ve Sims, 1980).

Öz-kontrol ve öz-yönetim becerilerinin yapısı şekil 2'deki gibidir (Kanfer ve Karoly, 1972);



Şekil 2. Öz-kontrol ve Öz-yönetim Becerilerinin Yapısı

Bireylerin davranış hedeflerine ulaşmaları için öncelikli olarak öz-kontrol becerilerini daha sonra da öz-yönetim becerilerini kullanmaları gerekir. İlk aşamada; birey öz-izleme boyutunda hedeflenen davranışı detaylı bir şekilde inceler. İkinci aşamada hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda öz-değerlendirme yaparak davranışın sonuçları hakkında yargıda bulunur. Son olarak üçüncü aşamada öz-pekiştirme yaparak davranışın devamlılığını sağlar (Kanfer ve Karoly, 1972; Mezo ve Short, 2012). Kısaca öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri bireylerin davranışlarını kontrol edip yöneterek davranışın istenilen düzeye indirgenmesi sağlanmaktadır.

Literatürde öz-yönetim kavramı endüstri psikolojisi alanında özliderlik (self leadership), sağlık psikolojisi alanında kendini düzenleme (self regulation) ve son olarak klinik psikoloji alanında farkındalık (mindfulness) olarak da tanımlanmaktadır (Yaka, 2011). Bu araştırmada öz-yönetim kavramı tercih edilecektir. Eğitim-öğretim sürecinde ise öz-

yönetim, hedeflenen davranışları artıran, olumsuz davranışları azaltan, öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik davranışları içeren bir kavramdır (Todd, Horner ve Sugai, 1999). Bireylere öz-yönetim becerisi sonradan eğitim verilerek kazandırılabilirdiği için akademik başarıyı artırıcı etkisi vardır (Frayne ve Geringer, 2000).

Öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri, gerçekleştiğinde sorun teşkil edecek davranışları engelleyerek olumsuz durumların oluşmasını engelleyebilmektedir (Kanfer, 1986). Örneğin öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri bireyin stres ve kaygı içerisindeyken kendisini kontrol ederek davranışlarını yönetip davranışın doğru bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir (Rosenbaum,1980). Öz-kontrol ve öz-yönetim becerilerini daha etkin kullanabilen bireyler bu stres ve kaygı yaratan olaylar içerisindeyken stres ve kaygı düzeylerini en aza indirgeyerek bu durumların ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlardan da kaçınmış olacaktırlar. Öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri psikoloji alanlarında daha çok üzerinde durulmuş olup psikolojik danışma hizmetlerinde bu becerileri etkin kullanma amacı ile danışanlara terapi sağlanmaktadır. Bu sayede danışanlar yaşamlarında bu becerileri daha etkin kullanarak kendi davranışlarını gözlemlene, değerlendirme ve davranışın devamlılığını veya değişikliğini sağlayarak tedaviyi kendileri de yönetebilmektedirler.

Sosyal medya kullanımının artması ve siber ahlaklık davranışlarının yaygınlaşması ile bireylerde zamanın farkında olmama, sorumluluklarını ihmal etme, sorumlulukları erteleme gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır (Tutgun-Ünal, 2015). Bu davranışların bireylerdeki öz-kontrol ve öz-yönetimleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Diker ve Taşdelen, 2017, akt: Ekşi vd. 2019). Bu bağlamda öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile birey içsel süreçlerinin farkında olarak davranışlarını kontrol edip yöneterek istenmeyen davranışların oluşmasını engelleyebilmektedir (Kara, 2016). Bu sayede bireylerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arttıkça siber ahlaklık davranışlarında azalma meydana gelmesi beklenmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmada konu edinilen siber ahlaklık, öz-kontrol ve öz-yönetim değişkenleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma vardır. Araştırmanın bu bölümde bu araştırmalar yer almaktadır.

2.3.1. Siber Aylaklıkla İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde siber aylaklık ile motivasyon, akademik erteleme, amaç yönelimleri, başarı ortalaması, denetim odağı, problemli internet kullanımı gibi değişkenler ile arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yaşar (2013), araştırmasında siber aylaklık davranışları ile denetim odağı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin içsel denetim odağı eğiliminde olduklarında siber aylaklık davranışlarında bir azalma olduğu gözlemlenmiştir. Ceyhan ve Gürcan'nın (2008) araştırmasında ise, denetim odağı ve antisosyal davranışların siber aylaklık davranışını yordadığı ve siber aylaklığı etkileyen bir diğer faktör ise sosyal normlar olduğu sonucuna varmıştır.

Literatürde siber aylaklığın nedenleri saptanmaya yönelik araştırmalar da mevcuttur. Gezin ve Sarsar (2020) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencisi olan 55 öğrencinin siber aylaklık düzeylerini ve nedenlerini incelemişlerdir. Öğrenciler öğrenimlerinin herhangi bir döneminde siber aylaklık davranışında bulunduklarını kabul etmişlerdir. Siber aylaklık düzeyleri ise orta seviyede olduğu saptanmıştır. Siber aylaklık davranışlarının sebepleri ise, bilgi paylaşımı, bilgiye erişim ihtiyacından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Ergün (1998) ise, çalışmasında siber aylaklığın nedenlerini öğrenci görüşüyle açıklamıştır. Çalışmasını nitel araştırma yöntemini kullanarak, 10 öğrenci ile sürdürmüştür. Çalışma sonucuna göre siber aylaklık davranışında bulunma nedenlerini;

- Motivasyon,
- Derse odaklanma,
- Dersin öğretmeni,
- Öğrenme ortamı,
- Zaman olarak sınıflandırmıştır.

Eğitim alanında teknoloji doğru kullanılmazsa siber aylaklık davranışları, öğrencilerin öğrenimini engelleyip amaçlarından sapmalarına neden olarak eğitimi olumsuz etkileyebilmektedir. Türkiye'deki 443 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma

da bu yargıyı kanıtlar niteliktedir. Araştırmada siber aylaklık davranışları ile güdülenme seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiş olup araştırma sonucunda öğrencilerin internet kullanım sürelerinin, internete karşı duydukları ilginin, güdülenmenin siber aylaklık davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çok ve Kutlu, 2018).

Erteleme davranışlarına yönelik bir araştırmada Duman (2016), çalışmasında 392 öğrenci üzerinde siber aylaklık ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiş, siber aylaklığın akademik ertelemeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Odacı (2010) ise, 398 üniversite öğrencisi üzerinde problemlili internet davranışları ile akademik özyeterlilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkisini konu alan bir araştırma yapmış olup araştırma sonucunda sadece akademik özyeterliliğin problemlili internet davranışlarını etkilediği sonucuna varmıştır.

Odacı ve Çelik (2012) de olumsuz internet kullanımı ile akademik erteleme ve akademik öz yeterlilik değişkenlerini ele almış ve araştırmasına 661 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre akademik öz yeterlilik problemlili internet kullanım davranışını negatif yönde etkilemiş ve akademik erteleme davranışı ise problemlili internet kullanımı davranışını yordamamaktadır.

Çok (2018), araştırmasında 820 üniversite öğrencisinin ders sürecinde siber aylaklık davranışlarının, akademik kontrol odağı ile davranış erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiş araştırma sonucunda siber aylaklık ile akademik erteleme ve akademik kontrol odağı değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda erkeklerin kadınlara göre daha fazla siber aylaklık ve akademik erteleme davranışında bulundukları saptanmıştır.

Şahin'in (2020) 539 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında siber aylaklık kavramı ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş olup araştırma bulgularında öğrencilerin siber aylaklık davranışları ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer bulguda kadınlar erkeklere göre, üniversite düzeyindeki öğrenciler lise düzeyine göre daha fazla siber aylaklık davranışında bulunduğu tespit edilmiştir.

Baturay ve Toker (2015) ise akıllı telefonların öğrencilerde siber aylaklık davranışlarını çeşitlendirdiğini ve artırdığını savunurken; Gökçearslan, Mumcu, Haşlanman ve Çevik'in (2016) araştırmasına 614 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada akıllı telefon kullanımı, öz düzenleyici öğrenme ile siber aylaklık arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Sonuç olarak öz düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin telefon bağımlılığı daha az iken; öz düzenlemenin siber aylaklık üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Siber aylaklık davranışları incelendiğinde ise Akbulut (2016) araştırmasında, siber aylaklık davranışlarının; paylaşma, alışveriş, gündemi takip etme, içerik erişimi, oyun/bahis alt boyutlarının anlamlı bir düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Literatürde eğitim ortamında ders sürecinde internet kullanımı ile siber aylaklık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da yer almaktadır. Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016) araştırmalarında, günlük internet kullanımı yüksek olan kişilerin dersteysen bilgisayar laboratuvarında, bilgisayar üzerinden sosyal medya hesaplarına girme, e-posta kontrolü, chat gibi davranışlarını daha fazla gösterdikleri saptanmıştır. Öğrenciler arasında internet kullanımında becerisi yüksek olanların en fazla siber aylaklık davranışı gösterdikleri de bu sonuçlar arasındadır.

Yılmaz ve diğerleri (2015), internet kullanım sürelerinin 1 saat, 1-3 saat. 4-6 saat, 7-9 saat, 10 saat ve üzeri olanlar arasından 10 saat ve üzerinde internet kullanan bireylerin siber aylaklık davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Çok (2018), araştırmasında akademik başarı düzeyi yüksek olan ve derse aktif bir şekilde katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olan derse daha az katılan dikkat dağınıklığı olan öğrencilerden daha az siber aylaklık ve akademik erteleme davranışında bulunduklarını saptamıştır.

Yılmaz (2017) çalışmasında 168 lisansüstü öğrencisinden veri toplayarak siber aylaklık ile cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleği arasındaki ilişkiyi incelemiş araştırma sonucuna göre siber aylaklık ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin siber aylaklık davranışı olarak mesajlaşma, sosyal ağlara girme ve haber sitelerini tercih ettikleri görülmektedir.

Çınar ve Cinisli (2018) de araştırmalarında 112 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencisinin siber aylaklık davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ders esnasında en çok mesajlaşma davranışında bulundukları daha sonra spor içerikli sitelere ziyaret etme davranışında bulundukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin siber aylaklık düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet açısından siber aylaklık davranışlarına bakıldığında cinsiyeti kız olan öğrencilerin cinsiyeti erkek olan öğrencilere göre daha fazla siber aylaklık davranışında bulundukları tespit edilmiştir.

Ekici (2020) araştırmasında 15 okul yöneticisinin, okullarda öğretmenlerin siber aylaklık davranışları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin daha çok teneffüslerde internet kullandıkları ders sürecinde internet kullanımının çok az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin interneti bilgi edinme, haberleşme gibi yararlı amaçlar için kullandıkları, sosyal ağlara girseler bile dersin etkililiğini etkilemediğini belirterek olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Literatürde siber aylaklık davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu araştırmacılar Baturay ve Toker (2015), 282 öğrenci ile çalışmış; erkeklerin siber aylaklık davranışları ve internet kullanım sürelerinin kadınlara göre daha fazla olduğu sonucuna varılarak cinsiyetin siber aylaklık davranışlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Araştırmanın diğer bir bulgusu da interneti her gün kullanan öğrencilerin, haftada bir ya da ayda bir kullanan öğrencilere göre daha fazla siber aylaklık davranışları gösterdiği. Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016) da erkeklerin kadınlardan daha fazla internet bağımlısı ve siber aylaklık davranışı gösterdiklerini saptayarak benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Benzer bir sonuç olarak; 215 üniversite öğrencisi ile çalışılan başka bir araştırmada da Yaşar (2013), siber aylaklık davranışlarının alt boyutlarından olan bireysel, arama, haber ve sosyal alt boyutlarında siber aylaklık davranışlarının erkeklerin kadınlara oranla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat siber aylaklık davranışlarının sosyal alt boyutundaki farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kalaycı (2010) araştırmasında, 100 üniversite öğrencisi ile çalışmış, siber aylaklık alt boyutlarından olan bireysel, haber ve sosyalleşme alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla siber aylaklık davranışı gösterdikleri saptanmıştır fakat bireysel ve haber alt boyutlarındaki farklılaşma anlamlı bir düzeyde iken sosyalleşme alt boyutundaki farklılık anlamlı bir farklılık değildir. Siber aylaklık davranışları ile bilişsel kapılma düzeylerini konu edinen Hayıt ve Dönmez'in (2016) araştırmasında da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. 169 üniversite öğrencisi ile çalışılarak siber aylaklık davranışlarının erkeklerin kadınlara oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Koo (2009) araştırmasında öğrenim süreci devam eden öğrencilerin dış kontrol odağı iç kontrol odağından yüksek olan öğrencilerin ders esnasında daha fazla oyun ve sosyal paylaşım sitelerine girerek siber aylaklık davranışında bulunduklarını tespit etmiştir. Blanchard ve Henle (2008), araştırmalarında siber aylaklık davranışlarını önemsiz ve ciddi siber aylaklık davranışları olarak ikiye ayırmıştır. Araştırmalarını 222 öğrenci ile yürütmüş

olup araştırma sonucunda öğrencilerin dış kontrol odağının siber aylaklık davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Prasad, Lim ve Chen (2010) ise araştırmalarını 128 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş olup öz yeterlik ile öz düzenleme ve başarı oryantasyonu ile öz düzenleme değişkenleri arasındaki ilişkilerin siber aylaklık davranışını yordadığı sonucuna varmışlardır. Blau, Yang ve Cook (2006), çalışmalarını 232 yetişkin katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmalarında siber aylaklık davranışının boşa zaman harcama ve yetersizlik, güçsüzlük ve tükenmişlik duyguları arasında anlamlı bir ilişki saptanırken örgütsel adalet algısı ve siber aylaklık davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Başka bir araştırmada işe doyum, iş amacı, algılanan performans ile siber aylaklık davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Jia, Jia ve Karau, 2013).

Lavoie ve Pychyl (2001), siber aylaklık ile erteleme davranışı ve bu davranışlar sonucunda ortaya çıkan duygular üzerinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmaya 308 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda internet kullanımı değişkeni ile erteleme davranışı değişkeni arasında negatif bir ilişki bulunmuş ve bu erteleme davranışlarının sonucu olarak suçluluk, öfke, kaygı ve mutsuzluk gibi duyguların ortaya çıktığı sonucuna varmışlardır. Bu duygular yaşamsal aktivitelere karşı ilginin azalmasına da sebep olmaktadır ve bunun duyguların ortaya çıkmasında interneti fazla kullanma, günlük yapılması gereken işleri, ödevleri erteleme gibi davranışlar gösterilebilir (Young, 2004).

Dursun vd. (2018) öğretmen adaylarının sınıf ortamlarında ortaya koydukları siber aylaklık davranışlarını belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmasını 3 devlet üniversitesindeki 1856 öğretmen adayıyla sürdürmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre erkekler üç siber aylaklık türü olan alışveriş, çevrimiçi içeriğe erişim ve oyun oynama davranışlarını kadınlara göre daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca akademik başarı değişkeni ile siber aylaklık davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların mobil cihazlara sahip olmasının da siber aylaklık davranışını yordadığı sonucuna varılmıştır.

Durak (2019), araştırmasında siber aylaklık davranışlarının demografik ve akademik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 171 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilgi teknolojileri kullanımı, çevrimiçi öğrenme etkinlikleri kullanımı, akademik özyeterlik, motivasyon ve bilişsel özümseme değişkenlerinin siber aylaklık davranışlarını yordadığı saptanmıştır.

2.3.2.Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatürde öz-yönetim kavramını konu edinen araştırmalara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında Uğuroğlu'nun (2010) araştırmasında kadınların erkeklere oranla daha az öz-yönetime sahip oldukları ortaya çıkarken Covarrubias ve Stone'un (2015) araştırmasında erkeklerin kadınlara göre daha az düzeyde öz-yönetime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların aksine cinsiyet ile öz-yönetim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde de araştırma bulguları vardır (Kazan, 1999; Türköz, 2010; Razieh, Reza ve Saeid, 2013; Carmeli, Meitar ve Weisberg, 2006). Ulusoy ve Karakuş (2018) lise öğrencilerinin öz-yönetim becerisi ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışma grubunu 1280 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öz-yönetim düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme konusunda daha istekli oldukları, öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğunu daha fazla üstlendikleri ve öğrenme sürecine ilişkin planlamalar yapıp bu planlara uyma konusunda daha istikrarlı oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer bir bulgu olarak öğrencilerden eleştirel düşünme becerileri yüksek olanların problem çözme durumlarına ve araştırma inceleme sürecine daha etkin bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir.

Literatürde öz-yönetim ve öz-kontrol kavramlarının birlikte de incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Örnek olarak Kabadayı (2018) çalışmasında öğrencilerin öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile kariyer araştırma öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 1278 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile kariyer araştırma öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkarken cinsiyet değişkeni ve sınıf düzeyi baz alındığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Karataş (2017) ise, çalışmasında metabiliş (üst-biliş) düzeyi ile öz-yönetim ve öz-kontrol arasında anlamlı bir ilişkiyi olup olmadığını incelemiştir. Çalışma grubunu 318 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucuna göre metabiliş ile öz-yönetim ve öz-kontrol arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani öğretmen adaylarının metabiliş farkındalık seviyesine bakarak öz-yönetim ve öz-kontrol becerileri de yordanabilmektedir.

Sarı, Kabadayı ve Şahin (2017) de araştırmalarında öz-kontrol ve öz-yönetim kavramlarını birlikte ele alarak mesleki sonuç beklentisi ile öz-alışkanlık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim kavramları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 113 erkek 276 kız öğrenci olmak üzere toplam 409 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-alışkanlık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile mesleki sonuç beklentisi arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Öz-kontrol ve öz-yönetim kavramlarının birlikte araştırıldığı bir diğer araştırmacı olarak Arık (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz-kontrol, öz-yönetim, akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 588 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda akademik öz-yeterliğin hem akademik motivasyonunun hem de öz-kontrol ve öz-yönetimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak akademik motivasyonun öz denetim ve öz-yönetimi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki öz-kontrol kavramı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında Denson, DeWall ve Finkell (2012) çalışmalarında öz-kontrol ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öz-kontrol ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu öz-kontrol azaldığında saldırganlık davranışının arttığı gözlemlenmiştir. Beck ve Fernandez (1998) de araştırmalarında öfke ile öz-kontrol arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öz-kontrol seviyesi arttıkça öfke seviyesinin de yükseldiği sonucuna varmışlardır. Literatür incelendiğinde benzer bulgular da bu bulguları desteklemektedir (Restubog, Garcia, Wang ve Cheng, 2010).

Literatürdeki öz-kontrol ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılan araştırmalarda ise öz-kontrol seviyeleri yüksek olan bireylerin akademik alanda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır (Nebioğlu, ve ark., 2012; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Bu sonuçların yanı sıra öz-kontrol seviyeleri yüksek olan bireylerin öz-saygı seviyelerinin de yüksek olduğu (Baumeister, 2002) sosyal ilişkilerinde ilişkilerinin daha sağlam ve etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Finkel ve Campbell, 2001). Öz-kontrol seviyeleri düşük olan bireyler hareketlerini mantıksal bir süzgeçten geçirmeden ani bir karar ile birlikte uyguladıkları görülmektedir (Muraven ve Slessareva, 2003). Gailliot ve arkadaşları (2014) ise bazı davranışların gerçekleştirilebilmesi için öz-kontrolün sağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Öz-kontrol sağlanarak duygusal davranışlardan kaçınılarak davranışları

mantık süzgecinden geçirerek gerçekleştirmek davranışın sonuçlarını daha olumlu hale getirecektir.

Literatürdeki öz-yönetim kavramı ile ilgili yurt dışı araştırmalarına bakıldığında; Thomas (2004) araştırmasında öğrencilerin, hazırbulunuşluk, öz-yönetim ve merak durumlarının öğrenme performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 121 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğrencilerin öz-yönetim ve öğrenme performansları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öz-yönetimli öğrenmeye olan olumlu tutumun öğrenme performansını yordanması üzerinde de en güçlü değişken olduğu saptanmıştır. Yaş, cinsiyet ve ırk değişkenlerine bakıldığında bu değişkenlerin öz-yönetimli öğrenmeye karşı olumlu tutum ve merak duygusunu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sumedi (2004) ise araştırmasını Rusya, Orta ve Doğu Asya'dan katılan 12 yetişkin üzerinde yürütmüştür. Araştırmaya katılan 12 yetişkinin öğrenmeye yönetim tutumları, kültürel çatışma ve öz-yönetimli davranışları üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda kültürel bağlar ile öz-yönetim ve öğrenme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Mills'in (1983) araştırmasında öz-yönetim düzeyleri yüksek seviyede olan çalışanların öz-yönetim düzeyleri düşük seviyede olan çalışanlara göre çalışma yerlerinde daha az denetlenmeye gereksinim duydukları araştırma sonuçları arasındadır.

Siber aylıklık davranışları ve öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri konu edinmiş araştırmalar incelenmiş yapılan çalışmalar daha çok özel sektör olmak üzere eğitim gibi alanda da yapıldığı görülmüştür. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda ise örnekleme daha çok öğrenciler oluşturmakta öğretmenlerle ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. İnternetin sınıf ortamında aktif kullanılmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme ortamında ve iş dışında internet kullanımına yönelik bir araştırma yapılmadığı saptanmıştır. Bu araştırma öğretmenlere yönelik hazırlanacak teknoloji ve internet kullanımı araştırmalarda ve seminerlerde faydalanılmak adına önem arz etmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli/deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin uygulanması ve toplanması son olarak da toplanan verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1.Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma siber ahlaklılık ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde olup ortaokul ve lise öğretmenlerinin mevcut durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Tarama modeli, geniş kitlelerden oluşan evrende, evrenin bir kısmı örneklem alınarak evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için yapılan araştırmalarıdır (Karasar, 1994). Tarama modeli; bir durumu etkileme olmadan betimleyerek ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birbirleri ile ilişkili bir biçimde değişip değişmediğini, değişim sağlanıyorsa bunun nasıl olduğuna yönelik bilgileri göstermektedir (Karasar, 2011).

3.2.Evren-Örneklem

Yapılan araştırmanın evreni Türkiye'deki öğretmenler olup araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Keçiören İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 212 ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için evrenden örneklem seçilirken uygun örnekleme metodu kullanılmıştır. Uygun örnekleme metodunda, araştırmacı; araştırma için gerekli genişlikteki örnekleme ulaşmaya kadar kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplamaya çalışır (Gülbüz ve Şahin, 2016).

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu

Cinsiyet	n	%
Kadın	119	56,1
Erkek	93	43,9
Toplam	212	100

Tablo 1'e bakıldığında örneklem grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin %56,1'ini (n=119) kadınlar oluştururken, %43,9'unu (n=93) erkekler oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu

Yaş	n	%
21-25	58	27,4
26-30	36	17,0
31-35	37	17,5
36-40	32	15,1
41 ve üzeri	49	23,1

Toplam	212	100
--------	-----	-----

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın örneklemin %27,4'ü (n=58) 21-25 yaş, %17'sini (n=36) 26-30 yaş, %17,5'ini (n=37) 31-35 yaş, %15,1'ini (n=32) 36-40 yaş, %23,1'ini ise (n=49) 41 yaş ve üzeri ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin kıdem değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu

Kıdem	n	%
0-5 Yıl	82	38,7
6-10 Yıl	44	20,8
11-15 Yıl	34	16
16-20 Yıl	15	7,1
21 Yıl ve üstü	37	17,5
Toplam	212	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın örneklemini %38,7'si (n=82) 0-5 yıl, %20,8'i (n=44) 6-10 yıl, %16'sı (n=34) 11-15 yıl, %7,1'ini (n=15) 16-20 yıl, %17,5'i ise (n=37) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin internet kullanım sıklığı değişkenine göre frekans dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu

İnternet Kullanım Sıklığı	n	%
1 saatten az	22	10,4
1-3 saat	94	44,3
3-5 saat	54	25,5
5 saatten fazla	42	19,8
Toplam	212	100

Tablo 4'e bakıldığında araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin internet kullanım sıklığı değişkenine bakıldığında 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin örneklem %10,4'ünü (n=22), 1-3 saat aralığında internet kullanan öğretmenlerin %44,3'ünü (n=94), 3-5 saat aralığında internet kullanan öğretmenlerin %25,5'ini (n=54), 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin ise örneklem %19,8'ini (n=42) oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin branş değişkenine göre frekans dağılım tablosu aşağıda sunulmuştur;

Tablo 5

Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapmakta Olan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Frekans Dağılım Tablosu

Branş	n	%
Bilişim Teknolojileri	33	15,6
Beden Eğitimi ve Spor	19	9,0

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	8,5
İngilizce	26	12,3
Türkçe	15	7,1
Matematik	20	9,4
Sosyal Bilgiler	7	3,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	4,7
Edebiyat	12	5,7
Fen Bilgisi	15	7,1
Tarih	15	7,1
Coğrafya	6	2,8
Kimya	2	,9
Fizik	5	2,4
Biyoloji	4	1,9
Görsel Sanatlar	5	2,4
Toplam	212	100

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin branş değişkenine bakıldığında örneklem grubunun %15,6'sını (n=33) Bilişim teknolojileri öğretmenleri, %9'unu (n=19) Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri, %8,5'ini (n=18) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlar, %12,3'ünü (n=26) İngilizce öğretmenleri, %7,1'ini (n=15) Türkçe öğretmenleri, %9,4'ünü (n=20) Matematik öğretmenleri, %3,3'ünü (n=7) Sosyal Bilgiler öğretmenleri, %4,7'sini (n=10) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, %5,7'sini (n=12) Edebiyat öğretmenleri, %7,1'ini (n=15) Fen Bilgisi öğretmenleri,

%7,1'ini (n=15) Tarih öğretmenleri, %2,8'ini (n=6) Coğrafya öğretmenleri, %0,9'unu (n=2) Kimya öğretmenleri, %2,4'ünü (n=5) Fizik öğretmenleri, %1,9'unu (n=4) Biyoloji öğretmenleri, %2,4'ünü ise (n=5) Görsel Sanatlar öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Siber Aylaklık Ölçeği*” ile “*Özkontrol ve Özyönetim Ölçeği*” kullanılacaktır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Siber Aylaklık Ölçeği

Araştırmada kullanılan “*Siber Aylaklık Ölçeği*”; Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin (2016) tarafından geliştirilmiş olup 30 maddeden ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin ifade ettiği her bir nitelik düzeyi beşli likert tipi Her zaman (5), Çoğunlukla (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir Zaman (1) seçenekleriyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları “Paylaşım” (9 madde), “Alışveriş” (7 madde), “Durum güncelleme” (5 madde), “İçerik Erişimi” (5 madde) ve “Oyun/bahis” (4 madde) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. “Paylaşım” faktörünün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93, “Alışveriş” faktörünün .87, “Durum Güncelleme” faktörünün .93, “İçerik Erişimi” faktörünün .94 ve “Oyun/Bahis” faktörünün ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin faktörlerinin güvenilirliğinin tatmin edici düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir ve ölçekte bulunan 5 faktör toplam varyansın %70.44'ünü açıklamaktadır. (Akbulut ve diğ., 2016).

3.3.2. Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği

Araştırmada kullanılan “*Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği*”, Mezo (2009) tarafından geliştirilmiş olup Ercoşkun (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek “Beni Hiç Tanımlamıyor” (0), “Beni Çoğunlukla Tanımlıyor” (1), “Beni Pek Tanımlamıyor” (2), “Beni Biraz Tanımlıyor” (3), “Beni Büyük Ölçüde Tanımlıyor” (4), “Beni Tamamıyla

Tanımlıyor” (5) arasında değer alan 6’lı likert türünde olup 3 faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “Kendini Ayarlama”(6 madde), “Kendini Değerlendirme”(5 ters madde), “Kendini Pekiştirme” (5 madde) şeklindedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayı değerleri “ölçeğin tümü” için .81, “Kendini Pekiştirme-KP” faktörü için .78, “Kendini Değerlendirme-KD” faktörü için .75 ve “Kendini Ayarlama-KA” faktörü için .74 bulunmuştur. Faktör yük değerleri, KP faktöründe.53-73; KD faktöründe.56-67; KA faktöründe .44-.66 değerleri arasındadır. Ölçekte yer alan toplam 16 maddenin faktör varyans değerleri.37-.69 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %54.09’dur (Ercoşkun, 2016).

3.4.Verilerin Uygulanması ve Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler etik kurulun 12/07/2021 tarihli 0 sayılı yazısı doğrultusunda araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığındaki ortaokul ve liselerde uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçekler ilk olarak yüz yüze toplanmış olup COVID-19 sürecinden dolayı online olarak toplanmaya devam etmiştir. Ölçekler toplamda 220 kişiye uygulanmış; fakat 8 ölçek bazı kısımlarının boş bırakılması sebebi ile araştırmadan çıkartılmıştır. Toplamda 212 ortaokul ve lise öğretmenlerinden elde edilen veriler incelenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programından yararlanılarak (SPSS 20.0) veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan değişken ve değerlerin yüzde, frekans ve toplam yüzdelik dilimleri tanımlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, parametrik test olan t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır. Test sonucunda elde edilen verilerin Skewness ve Kurtosis değerleriyle normal dağılım gösterdiği saptanmıştır($p>.05$). Veri analiz sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılması için; elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olması, varyanslarının

homogen olması, örneklemin evrenden yansız olarak seçilmesi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yapılan araştırmanın bulgular bölümünde elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan bulgular ve yorumlara yer almaktadır.

4.1.Siber Aylaklık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık davranışları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t Testi yapılmıştır. T Testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir;

Tablo 6

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sh _x	t Testi		
						t	sd	p
	Kadın	119	17,00	6,809	,624			
Siber Aylaklık	Erkek	93	17,30	8,341	,865	-,285	175,645	,776
	Toplam	212						

Tablo 6’da gösterilen t Testi sonuçlarına göre kadın ($\bar{x}$ =17,00) ve erkek ($\bar{x}$ =17,30) öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. (t=-,285; p>,05). Siber aylaklık alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre

anlamalı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkisiz örneklemeler için t Testi ile bakılmış; t Testi sonuçları Tablo 7’da gösterilmiştir;

Tablo 7

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklemeler t-Testi Analizi

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{x}$	ss	sh_x	t Testi		
						t	sd	p
Siber Aylaklık	Paylaşım	Kadın	19,89	7,732	,709	1,649	210	,101
		Erkek	18,08	8,233	,854			
	Alışveriş	Kadın	12,29	5,677	,520	,030	210	,976
		Erkek	12,27	6,429	,667			
	Durum Güncelleme	Kadın	5,17	6,137	,563	-1,350	210	,179
		Erkek	6,33	6,365	,660			
	İçerik Erişimi	Kadın	12,36	4,602	,422	2,047	210	,042*
		Erkek	10,97	5,299	,549			
	Oyun/Bahis	Kadın	1,28	2,224	,204	-6,877	142,733	,000*
		Erkek	4,26	3,689	,383			

Tablo 7’de sunulan t Testi sonuçlarına göre Siber Aylaklık Ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında paylaşım, alışveriş ve durum güncelleme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmezken ($p>,05$) içerik erişimi ve oyun/bahis alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır($p<,05$). Siber aylaklık ölçeğinin içerik

erişimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması içerik erişimi alt boyut ortalaması ($\bar{x}=12,36$) erkek öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut ortalamasından ($\bar{x}=10,97$) anlamlı derecede daha yüksektir ($t=2,047$; $p=.042$). Oyun/Bahis alt boyutuna bakıldığında ise erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,26$) kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=1,28$) anlamlı derecede daha yüksektir ($t=-6,877$; $p=.000$). Bu sonuçlara bakıldığında kadın öğretmenlerin interneti daha çok içerik erişimi amacıyla, erkek öğretmenlerin ise oyun/bahis amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık davranışları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir;

Tablo 8

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Siber Aylaklık	21-25	58	17,26	7,894	1,037	G. Arası	45,707	4	11,427	,200	,938
	26-30	36	17,76	7,663	1,277	G. İçi	11831,238	207	57,156		
	31-35	37	16,38	7,626	1,254	Toplam	11876,945	211			
	36-40	32	17,52	7,064	1,249						
	41 ve üzeri	49	16,82	7,337	1,048						
	Toplam	212	17,13	7,503	,515						

Tablo 8’de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında yaş değişkenine göre siber aylaklık puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır ($F=,200$; $p=,938$). 5 alt boyuttan oluşan siber aylaklık ölçeğinin alt boyutları olan paylaşım, alışveriş, durum güncelleme, içerik erişimi ve oyun/bahis alt boyutları ile araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaş değişkeni arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre Tablo 9’da görülen veriler elde edilmiştir

Tablo 9

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyutları Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Siber Aylaklık	Paylaşım	21-25	19,12	7,885	1,035	G. Arası	69,634	4	17,408	,269	,898
		26-30	20,11	8,714	1,452						
		31-35	18,95	7,291	1,199						
		36-40	19,28	7,944	1,404						
		41 ve üzeri	18,31	8,317	1,188						
	Toplam					Toplam 13462,113 211					
	Alışveriş	21-25	12,26	6,539	,859	G. Arası	75,166	4	18,792	,517	,724
		26-30	12,44	5,438	,906						
		31-35	11,38	6,491	1,067						

	36-40	13,44	6,010	1,063					
	41 ve üzeri	12,12	5,441	,777	Toplam	7605,019	211		
	Toplam	12,28	6,004	,412					
	21-25	5,60	6,288	,826					
					G. Arası	14,939	4	3,735	,094 ,984
	26-30	5,72	6,597	1,100					
	31-35	5,54	6,632	1,090	G. İçi	8227,249	207	39,745	
Durum									
Güncelleme	36-40	5,28	5,496	,972					
	41 ve üzeri	6,10	6,342	,906	Toplam	8242,189	211		
	Toplam	5,68	6,250	,429					
	21-25	12,34	5,243	,688					
					G.Arası	98,444	4	24,611	1,002 ,408
	26-30	12,22	4,963	,827					
	31-35	10,59	5,304	,872	G. İçi	5085,306	207	24,567	
İçerik									
Erişimi	36-40	12,25	5,074	,897					
	41 ve üzeri	11,24	4,196	,599	Toplam	5183,750	211		
	Toplam	11,75	4,957	,340					
	21-25	2,47	3,262	,428					
					G.Arası	5,427	4	1,357	,122 ,974
	26-30	2,78	3,826	,638					
Oyun/Bahis									
	31-35	2,68	3,145	,517	G. İçi	2294,045	207	11,082	
	36-40	2,31	2,999	,530	Toplam	2299,472	211		

41	ve	2,69	3,355	,479
üzeri				
Toplam	2,58	3,301	,227	

Tablo 9'daki verilere göre siber aylaklık ölçeğinin alt boyutları olan paylaşım ($F=,269$; $P=,898$), alışveriş ($F=,517$; $P=,724$), durum güncelleme ($F=,094$; $P=,984$), içerik erişimi ($F=1,002$; $P=,408$) ve oyun/bahis ($F=,122$; $P=,974$) alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara bakıldığında farklı yaş gruplarının benzer düzeyde paylaşım yapma, alışveriş yapma, durum güncelleme, içerik erişimi ve oyun/bahis oynama amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık davranışları puan ortalamalarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizinin sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur;

Tablo 10

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Siber Aylaklık	0-5	82	19,9390	8,06407	,89053	G. Arası	1816,236	4	454,059	9,342	,000*
	6-10	44	17,4394	6,53267	,98484	G. İçi	10060,709	207	48,602		
	11-15	34	16,500	5,58814	,95836	Toplam	11876,945	211			
	16-20	15	15,9333	6,12463	1,58137						

21 ve 37 üzeri	11,6036	6,24195	1,02617
Toplam	212	17,1305	7,50259 ,51528

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaokul ve lise öğretmenlerinin kıdemleri ile öğretmenlerin siber aylıklık ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=9,342$; $P=,000$). ANOVA sonrası saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklanarak anlamlı farklılık oluşturduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analizinden yararlanılmıştır. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağını belirlemek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu görülmüştür ($LF=,077;05$). Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinde varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği seçilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Scheffe testinin sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur;

Tablo 11

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylıklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	sh _x	P
0-5 Yıl	6-10 Yıl	2,49963	1,30281	,453
	11-15 Yıl	3,43902	1,42204	,215
	16-20 Yıl	4,00569	1,95777	,384
	21 Yıl ve üstü	8,33542*	1,38069	,000*

6-10 Yıl	0-5 Yıl	-2,49963	1,30281	,453
	11-15 Yıl	,93939	1,59188	,986
	16-20 Yıl	1,50606	2,08441	,971
	21 Yıl ve üstü	5,83579*	1,55505	,008*
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-3,43902	1,42204	,215
	6-10 Yıl	-,93939	1,59188	,986
	16-20 Yıl	,56667	2,16094	,999
	21 Yıl ve üstü	4,89640	1,65622	,072
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-4,00569	1,95777	,384
	6-10 Yıl	-1,50606	2,08441	,971
	11-15 Yıl	-,56667	2,16094	,999
	21 Yıl ve üstü	4,32973	2,13395	,393
21 Yıl ve üstü	0-5 Yıl	-8,33542*	1,38069	,000*
	6-10 Yıl	-5,83579*	1,55505	,008*
	11-15 Yıl	-4,89640	1,65622	,072
	16-20 Yıl	-4,32973	2,13395	,393

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın hangi alt gruplar olduğunu belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında yapılan post-hoc Scheffe testi sonucuna göre siber aylaklık davranışları puan ortalamalarının 0-5 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem grubu arasında 0-5 yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p=,000$) anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Bu durum 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla siber aylaklık puanına sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir bulgu olarak 6-11 yıl kıdemli öğretmenler ile 21 yıl ve 21 yıl üstü kıdemli öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir($P=,008$). 6-11 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin siber aylaklık puanları 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazladır. Öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin kıdem dereceleri arttıkça azaldığı, kıdem dereceleri düştükçe siber aylaklık düzeylerinin arttığı söylenebilir. Diğer kıdemler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır($p>,05$). Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutları olan paylaşım alt boyutu, alışveriş alt boyutu, durum güncelleme alt boyutu, içerik erişimi alt boyutu ve oyun/bahis alt boyutları ile araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir;

Tablo 12

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alt Boyutları Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları				
						Var. K.	KT	sd	KO	F P
Paylaşım	0-5 Yıl	82	21,50	7,772	,858	G. Arası	1806,300	4	451,575	8,02 ,000
	6-10 Yıl	44	19,75	7,362	1,110	G. İçi	11655,814	207	56,308	
	11-15 Yıl	34	19,82	7,263	1,246	Toplam	13462,113	211		
	16-20 Yıl	15	16,27	6,724	1,736					
	21 Yıl ve üstü	37	13,46	7,563	1,243					

	Toplam	21 2	19,09	7,988	,549				
--	--------	---------	-------	-------	------	--	--	--	--

	0-5 Yıl	82	13,80	6,807	,752	G. Arası	777,396	4	194,349
	6-10 Yıl	44	12,57	4,106	,619	G. İçi	6827,623	207	32,984
Alışveriş	11-15 Yıl	34	12,32	4,947	,848	Toplam	7605,019	211	
	16-20 Yıl	15	12,80	6,132	1,583				
	21 Yıl ve üstü	37	8,32	5,313	,873				
	Toplam	21 2	12,28	6,004	,412				

	0-5 Yıl	82	7,65	6,986	,771	G. Arası	705,645	4	176,411	4,845
Durum Güncelleme	6-10 Yıl	44	5,45	5,888	,888	G. İçi	7536,543	207	36,408	
	11-15 Yıl	34	4,44	5,183	,889	Toplam	8242,189	211		
	16-20 Yıl	15	5,80	5,967	1,541					
	21 Yıl ve üstü	37	2,68	4,435	,729					

	Toplam	21 2	5,68	6,250	,429				
	0-5 Yıl	82	13,48	5,051	,558	G. Arası	662,427	4	165,607
	6-10 Yıl	44	12,16	4,630	,698	G. İçi	4521,323	207	21,842
İçerik Erişimi	11-15 Yıl	34	10,97	3,746	,642	Toplam	5183,750	211	
	16-20 Yıl	15	10,73	5,035	1,300				
	21 Yıl ve üstü	37	8,57	4,457	,733				
	Toplam	21 2	11,75	4,957	,340				
	0-5 Yıl	82	3,39	3,968	,438	G. Arası	94,975	4	23,744
Oyun/ Bahis	6-10 Yıl	44	2,39	3,418	,515	G. İçi	2204,497	207	10,650
	11-15 Yıl	34	1,94	2,510	,430	Toplam	2299,472	211	
	16-20 Yıl	15	2,20	2,007	,518				
	21 Yıl ve üstü	37	1,78	2,123	,349				

Toplam	21	2,58	3,301	,227
	2			

ANOVA sonuçlarına göre siber aylaklık ölçeğinin alt boyutları olan paylaşım ($F=8,020$; $P=,000$), alışveriş ($F=5,892$; $P=,000$), durum güncelleme ($F=4,845$; $P=,001$), içerik erişimi ($F=7,582$; $P=,000$) alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Oyun/bahis ($F=2,230$; $P=,067$) alt boyutu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ANOVA sonrası saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış, paylaşım ($LF=,921$), alışveriş($LF=5,153$), durum güncelleme($LF=5,924$), içerik erişimi ($LF=,482$) ve oyun/bahis ($LF=8,068$) alt boyutlarının varyansların homojen olduğu görülmüştür. Varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur;

Tablo 13

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	sh _x	P
Paylaşım	0-5 Yıl	6-10 Yıl	1,750	1,402	,816
		11-15 Yıl	1,676	1,531	,878
		16-20 Yıl	5,233	2,107	,191
		21 Yıl ve üstü	8,041*	1,486	,000*
	6-10 Yıl	0-5 Yıl	-1,750	1,402	,816

		11-15 Yıl	-,074	1,713	1,000
		16-20 Yıl	3,483	2,244	,661
		21 Yıl ve üstü	6,291*	1,674	,008*
		0-5 Yıl	-1,676	1,531	,878
	11-15 Yıl	6-10 Yıl	,074	1,713	1,000
		16-20 Yıl	3,557	2,326	,674
		21 Yıl ve üstü	6,364*	1,783	,014*
		0-5 Yıl	-5,233	2,107	,191
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	-3,483	2,244	,661
		11-15 Yıl	-3,557	2,326	,674
		21 Yıl ve üstü	2,807	2,297	,827
		0-5 Yıl	-8,041*	1,486	,000*
	21 Yıl ve üstü	6-10 Yıl	-6,291*	1,674	,008*
		11-15 Yıl	-6,364*	1,783	,014*
		16-20 Yıl	-2,807	2,297	,827
		6-10 Yıl	1,237	1,073	,856
		11-15 Yıl	1,481	1,171	,809
	0-5 Yıl	16-20 Yıl	1,005	1,613	,983
		21 Yıl ve üstü	5,481*	1,137	,000*
Alışveriş	6-10 Yıl	0-5 Yıl	-1,237	1,073	,856

		11-15 Yıl	,245	1,311	1,000
		16-20 Yıl	-,232	1,717	1,000
		21 Yıl ve üstü	4,244*	1,281	,030*
		0-5 Yıl	-1,481	1,171	,809
	11-15 Yıl	6-10 Yıl	-,245	1,311	1,000
		16-20 Yıl	-,476	1,780	,999
		21 Yıl ve üstü	3,999	1,364	,076
		0-5 Yıl	-1,005	1,613	,983
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	,232	1,717	1,000
		11-15 Yıl	,476	1,780	,999
		21 Yıl ve üstü	4,476	1,758	,170
		0-5 Yıl	-5,481*	1,137	,000*
	21 Yıl ve üstü	6-10 Yıl	-4,244*	1,281	,030*
		11-15 Yıl	-3,999	1,364	,076
		16-20 Yıl	-4,476	1,758	,170
		6-10 Yıl	2,192	1,128	,439
		11-15 Yıl	3,205	1,231	,152
Durum	0-5 Yıl	16-20 Yıl	1,846	1,694	,880
Güncelle		21 Yıl ve üstü	4,971*	1,195	,002*
me	6-10 Yıl	0-5 Yıl	-2,192	1,128	,439

		11-15 Yıl	1,013	1,378	,969
		16-20 Yıl	-,345	1,804	1,000
		21 Yıl ve üstü	2,779	1,346	,375
		0-5 Yıl	-3,205	1,231	,152
	11-15 Yıl	6-10 Yıl	-1,013	1,378	,969
		16-20 Yıl	-1,359	1,870	,971
		21 Yıl ve üstü	1,766	1,433	,823
		0-5 Yıl	-1,846	1,694	,880
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	,345	1,804	1,000
		11-15 Yıl	1,359	1,870	,971
		21 Yıl ve üstü	3,124	1,847	,582
		0-5 Yıl	-4,971*	1,195	,002*
	21 Yıl ve üstü	6-10 Yıl	-2,779	1,346	,375
		11-15 Yıl	-1,766	1,433	,823
		16-20 Yıl	-3,124	1,847	,582
		6-10 Yıl	1,317	,873	,686
		11-15 Yıl	2,505	,953	,145
İçerik Erişimi	0-5 Yıl	16-20 Yıl	2,742	1,312	,362
		21 Yıl ve üstü	4,908*	,926	,000*
	6-10 Yıl	0-5 Yıl	-1,317	,873	,686

	11-15 Yıl	1,189	1,067	,871
	16-20 Yıl	1,426	1,397	,903
	21 Yıl ve üstü	3,592*	1,042	,021*
	0-5 Yıl	-2,505	,953	,145
11-15 Yıl	6-10 Yıl	-1,189	1,067	,871
	16-20 Yıl	,237	1,449	1,000
	21 Yıl ve üstü	2,403	1,110	,325
	0-5 Yıl	-2,742	1,312	,362
16-20 Yıl	6-10 Yıl	-1,426	1,397	,903
	11-15 Yıl	-,237	1,449	1,000
	21 Yıl ve üstü	2,166	1,431	,683
	0-5 Yıl	-4,908*	,926	,000*
21 Yıl ve üstü	6-10 Yıl	-3,592*	1,042	,021*
	11-15 Yıl	-2,403	1,110	,325
	16-20 Yıl	-2,166	1,431	,683

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin siber aylaklık alt boyut puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan paylaşım alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında 0-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin paylaşım alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede en yüksek iken ($\bar{x}=21,50$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=13,46$)

anlamli olarak en dūřūktür. Bu bulgu sonucunda 0-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre internet ortamında daha fazla paylaşımda bulunduğu söylenebilir. Siber aylaklık ölçeğinin alışveriş alt boyutuna bakıldığında 0-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin alışveriş alt boyut puanları ($\bar{x}=13,80$) en yüksek ortalamaya sahip iken 21 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin alışveriş alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde en düşük ortalamaya sahiptir($\bar{x}=8,32$). Bu anlamlı farklılık sonucunda kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin internet ortamında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla alışveriş yaptığı söylenebilir. Durum güncelleme alt boyutuna bakıldığında 0-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları anlamlı derecede en yüksek ortalamaya sahip iken ($\bar{x}=7,65$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin durum güncelleme alt boyut puan ortalaması en düşük ortalamaya sahiptir($\bar{x}=2,68$). Bunun sonucu olarak 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin interneti 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla durum güncelleme amacıyla kullandıkları söylenebilir. İçerik erişimi alt boyutuna bakıldığında ise 0-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut puan ortalamaları ($\bar{x}=13,48$) anlamlı düzeyde en yüksek ortalamaya sahip iken 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut puan ortalamaları ($\bar{x}=8,57$) en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgu doğrultusunda 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok içeriğe erişmek amaçlı kullandığı söylenebilir. Oyun/bahis alt boyutuna bakıldığında ise ortaokul ve lise öğretmenlerinin oyun/bahis alt boyut ortalamaları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>,05$).

Örnekleme oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeği ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinin sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur;

Tablo 14

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh _x	ANOVA Sonuçları
-------	---	-----------	----	-----------------	-----------------

					Var.K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim										
Teknolojiler	33	21,5152	7,85816	1,36793	G. Arası	1840,997	15	122,733	2,397	,003*
i										
Beden										
Eğitimi ve Spor	19	17,8596	7,67416	1,76057	G. İçi	10035,948	196	51,204		
Rehberlik ve										
Psikolojik Danışmanlık	18	13,1481	6,62854	1,56236	Toplam	11876,945	211			
İngilizce	26	18,0769	6,18048	1,21209						
Türkçe	15	13,7778	5,94374	1,53467						
Matematik	20	17,7000	5,92931	1,32583						
Sosyal Bilgiler	7	17,9524	10,12227	3,82586						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	11,1000	5,03089	1,59091						
Edebiyat	12	13,6944	6,09762	1,76023						
Fen Bilgisi	15	18,4222	4,99121	1,28872						
Tarih	15	16,8222	8,84152	2,28287						
Coğrafya	6	16,3889	9,16131	3,74009						
Kimya	2	10,0000	9,42809	6,66667						
Fizik	5	17,8667	8,19417	3,66454						

Biyoloji	4	18,7500	11,8176 7	5,90884
Görsel Sanatlar	5	20,5333	7,81949	3,49698
Toplam	21 2	17,1305	7,50259	,51528

Tablo 14’te sunulan ANOVA sonuçlarından edinilen bulgulara göre araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($P=,003$). ANOVA sonrası saptanan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için post-hoc analizi yapılmıştır($LF=1,562$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur;

Tablo 15

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	Ortalama (I-J)	Fark sh_x	P
	Beden Eğitimi ve Spor	3,65550	2,06072	,923
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8,36700*	2,09673	,009*
Bilişim Teknolojileri	İngilizce	3,43823	1,87643	,902
	Türkçe	7,73737*	2,22828	,050*
	Matematik	3,81515	2,02776	,881

Sosyal Bilgiler	3,56277	2,97766	,998
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10,41515*	2,58302	,008*
Edebiyat	7,82071	2,41218	,097
Fen Bilgisi	3,09293	2,22828	,991
Tarih	4,69293	2,22828	,759
Coğrafya	5,12626	3,17578	,964
Kimya	11,51515	5,21091	,689
Fizik	3,64848	3,43401	1,000
Biyoloji	2,76515	3,78848	1,000
Görsel Sanatlar	,98182	3,43401	1,000

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testinin sonuçlarına göre branşı bilişim teknolojileri olan öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanları ile branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (I-J=8,36700;P=,009), Türkçe (I-J=7,73737; P=,05), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (I-J=10,41515;P=) branşından olan öğretmenlerin siber aylaklık puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır(P<,05). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ =21,5152) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{x}$ =13,1481), Türkçe ($\bar{x}$ =13,7778), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{x}$ =11,1000) öğretmenlerinin siber aylaklık ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır. Bu anlamlı farklılığın sebebi Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin branşları gereği bilgisayar ve internet ortamında gerek ders sürecinde gerek ders dışında sürekli aktif kullanmaları olabilir.

Siber aylaklık ölçeğinin alt boyut ortalamalarına bakıldığında paylaşım alt boyutu ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 16

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branşlar	N	$\bar{x}$	ss	sh _x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	21,64	8,385	1,460	G.	1813,416	15	120,894	2,034	,01
					Arası					5*
					G. İçi	11648,698	196	59,432		
					Toplam	13462,113	211			
Beden										
Eğitimi ve Spor	19	19,74	6,279	1,441						
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	13,67	6,624	1,561						
İngilizce	26	20,58	7,441	1,459						
Türkçe	15	17,40	9,372	2,420						
Matematik	20	20,70	7,678	1,717						
Sosyal Bilgiler	7	20,57	9,449	3,571						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	15,60	7,027	2,222						
Edebiyat	12	14,08	7,728	2,231						

Fen Bilgisi	15	21,27	5,444	1,406
Tarih	15	19,47	9,448	2,439
Coğrafya	6	17,33	7,230	2,951
Kimya	2	9,00	7,071	5,000
Fizik	5	19,60	5,857	2,619
Biyoloji	4	19,50	9,815	4,907
Görsel Sanatlar	5	25,00	6,519	2,915
Toplam	212	19,09	7,988	,549

Tablo 16’da sunulan bulgulara göre; yapılan tek yönlü varyans analizi sonrasında elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin paylaşım alt boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır($P=,015$) Anlamlı farklılık sonucu hangi gruplardan kaynaklanarak anlamlı farklılığın oluştuğunu belirlemek üzere Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma Tukey testinden edinilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir;

Tablo 17

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	Ortalama (I-J)	Fark sh_x	P
Bilişim	Beden Eğitimi ve Spor	1,900	2,220	1,000

Teknolojileri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	7,970*	2,259	,042*
	İngilizce	1,059	2,022	1,000
	Türkçe	4,236	2,401	,926
	Matematik	,936	2,185	1,000
	Sosyal Bilgiler	1,065	3,208	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6,036	2,783	,717
	Edebiyat	7,553	2,599	,222
	Fen Bilgisi	,370	2,401	1,000
	Tarih	2,170	2,401	1,000
	Coğrafya	4,303	3,421	,997
	Kimya	12,636	5,614	,660
	Fizik	2,036	3,700	1,000
	Biyoloji	2,136	4,082	1,000
	Görsel Sanatlar	-3,364	3,700	1,000

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testinin sonuçlarına göre branşı Bilişim Teknolojileri olan öğretmenlerin siber aylaklık paylaşım alt boyut ortalama puanları ile branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşından olan öğretmenlerin siber aylaklık ölçeği paylaşım alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır(I-J=7,970; P=,042). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeği paylaşım alt boyut puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ =21,64) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{x}$ =13,67), öğretmenlerinin

siber aylaklık paylaşım alt boyutu ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır. Bu doğrultuda branşı Bilişim Teknolojileri olan öğretmenlerin branşı Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık olan öğretmenlere göre interneti daha fazla paylaşım yapmak amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan alışveriş alt boyutu ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir;

Tablo 18

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh _x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	15,85	6,704	1,167	G. Arası	1174,03	15	78,269	2,385	,03
Beden Eğitimi ve Spor	19	12,05	6,123	1,405	G. İçi	6430,986	196	32,811		*
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	9,50	4,756	1,121	Toplam	7605,019	211	78,269		
İngilizce	26	12,65	5,215	1,023						
Türkçe	15	10,73	6,541	1,689						
Matematik	20	13,35	4,966	1,110						
Sosyal Bilgiler	7	11,29	6,576	2,485						

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	6,80	3,293	1,041
Edebiyat	12	11,58	4,833	1,395
Fen Bilgisi	15	13,40	5,539	1,430
Tarih	15	10,73	5,599	1,446
Coğrafya	6	9,50	6,686	2,729
Kimya	2	8,00	8,485	6,000
Fizik	5	14,00	6,633	2,966
Biyoloji	4	12,75	5,737	2,869
Görsel Sanatlar	5	16,40	5,771	2,581
Toplam	212	12,28	6,004	,412

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin alışveriş alt boyut ortalama puanları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($P=,003$). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur;

Tablo 19

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığını Saptamak Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I) Branş	Ortalama Fark (I-J)	sh _x	P
-----------	---------------------	-----------------	---

	Beden Eğitimi ve Spor	3,796	1,650	,623
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6,348*	1,678	,018*
	İngilizce	3,195	1,502	,746
	Türkçe	5,115	1,784	,241
	Matematik	2,498	1,623	,976
	Sosyal Bilgiler	4,563	2,384	,866
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	9,048*	2,068	,002*
Bilişim Teknolojileri	Edebiyat	4,265	1,931	,690
	Fen Bilgisi	2,448	1,784	,992
	Tarih	5,115	1,784	,241
	Coğrafya	6,348	2,542	,478
	Kimya	7,848	4,171	,881
	Fizik	1,848	2,749	1,000
	Biyoloji	3,098	3,033	1,000
	Görsel Sanatlar	-,552	2,749	1,000

Tablo 19'daki bulgulara göre Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık alışveriş alt boyut ortalama puanları ile branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenlerin siber aylaklık ölçeği alışveriş alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($p<,05$). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeği alışveriş alt boyut puanlarının ortalaması ($\bar{x}=15,85$) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{x}=9,50$) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi($\bar{x}=6,80$) öğretmenlerinin

siber aylaklık alışveriş alt boyutu ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır. Bu bulgu sonucunda Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenlerinden ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden interneti daha fazla alışveriş yapmak amaçlı kullandıkları söylenebilir. Bunun sebebi olarak Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ders sürecinde azami sürede bilgisayar ve internet kullanmaları gösterilebilir.

Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan durum güncelleme alt boyutu ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi sonrası elde edilen bulguların gösterimi Tablo 20'dedir.

Tablo 20

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerine Ait Siber Aylaklık Ölçeği Durum Güncelleme Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	8,21	6,594	1,148	G. Arası	929,684	15	61,979	1,661	1,661
Beden Eğitimi ve Spor	19	7,05	7,329	1,681	G. İçi	7312,505	196	37,309		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	5,72	6,105	1,439	Toplam	8242,189	211			
İngilizce	26	6,00	6,771	1,328						
Türkçe	15	1,40	1,639	,423						
Matematik	20	4,50	4,861	1,087						

Sosyal Bilgiler	7	6,57	6,779	2,562
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	1,90	3,414	1,080
Edebiyat	12	2,50	4,359	1,258
Fen Bilgisi	15	5,80	5,931	1,531
Tarih	15	7,53	6,717	1,734
Coğrafya	6	8,17	6,735	2,750
Kimya	2	4,50	6,364	4,500
Fizik	5	4,20	5,762	2,577
Biyoloji	4	6,75	9,430	4,715
Görsel Sanatlar	5	5,60	8,764	3,919
Toplam	212	5,68	6,250	,429

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin durum güncelleme alt boyut ortalama puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($P=1,661$). Bu bulgu sonucunda farklı branştaki öğretmenlerin benzer düzeyde interneti durum güncelleme amacı ile kullandıkları söylenebilir.

Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan içerik erişimi alt boyutu ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonrası elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur;

Tablo 21

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	14,58	4,828	,841	G. Arası	723,792	15	48,253	2,121	,010*
Beden Eğitimi ve Spor	19	11,00	4,922	1,129	G. İçi	4459,958	196	22,755		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	9,72	4,240	,999	Toplam	5183,750	211			
İngilizce	26	12,58	5,053	,991						
Türkçe	15	11,40	3,851	,994						
Matematik	20	12,70	4,589	1,026						
Sosyal Bilgiler	7	11,86	5,551	2,098						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	7,40	4,195	1,327						
Edebiyat	12	10,67	4,479	1,293						
Fen Bilgisi	15	11,93	3,555	,918						
Tarih	15	11,27	6,227	1,608						

Coğrafya	6	11,00	5,657	2,309
Kimya	2	4,00	1,414	1,000
Fizik	5	11,20	4,764	2,131
Biyoloji	4	11,75	5,560	2,780
Görsel Sanatlar	5	12,80	4,919	2,200
Toplam	212	11,75	4,957	,340

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin alışveriş alt boyut ortalama puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($P=,010$). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir;

Tablo 22

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) Branşınız	(J) Branşınız	Ortalama Fark (I-J)	sh_x	P.
	Beden Eğitimi ve Spor	3,576	1,374	,403
Bilişim Teknolojileri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4,854*	1,398	,050*
	İngilizce	1,999	1,251	,967

Türkçe	3,176	1,485	,738
Matematik	1,876	1,352	,991
Sosyal Bilgiler	2,719	1,985	,992
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7,176*	1,722	,005*
Edebiyat	3,909	1,608	,527
Fen Bilgisi	2,642	1,485	,921
Tarih	3,309	1,485	,677
Coğrafya	3,576	2,117	,947
Kimya	10,576	3,474	,161
Fizik	3,376	2,289	,984
Biyoloji	2,826	2,526	,999
Görsel Sanatlar	1,776	2,289	1,000

Tablo 22'deki bulgulara göre sadece bilişim teknolojileri öğretmenlerinin siber aylıklık içerik erişimi alt boyut ortalama puanları ile branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenlerin siber aylıklık ölçeği içerik erişimi alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($p<,05$). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylıklık ölçeği içerik erişimi alt boyut puanlarının ortalaması ($\bar{x}=14,58$) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{x}=9,72$) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin siber aylıklık içerik erişimi alt boyutu ortalama puanlarından ($\bar{x}=7,40$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır. Bunun sebebi olarak Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ders sürecinde bilgisayar kullanırken kişisel amaçları doğrultusunda farklı içeriklere erişme amacında bulunmaları gösterilebilir.

Aralarında anlamlı farklılık saptanmayan branşlar tabloya eklenmemiştir. Siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan oyun/bahis alt boyutu ortalama puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir;

Tablo 23

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	4,27	4,148	,722	G. Arası	362,082	15	24,139	2,442	,003*
Beden Eğitimi ve Spor	19	3,74	3,297	,756	G. İçi	1937,390	196	9,885		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	,83	1,200	,283	Toplam	2299,472	211			
İngilizce	26	2,42	2,928	,574						
Türkçe	15	,40	,632	,163						
Matematik	20	1,85	2,412	,539						
Sosyal Bilgiler	7	3,57	5,159	1,950						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	1,60	1,713	,542						

Edebiyat	12	2,25	2,927	,845
Fen Bilgisi	15	2,87	3,204	,827
Tarih	15	1,47	2,850	,736
Coğrafya	6	3,17	3,125	1,276
Kimya	2	4,50	4,950	3,500
Fizik	5	4,60	5,273	2,358
Biyoloji	4	5,50	5,686	2,843
Görsel Sanatlar	5	1,80	2,049	,917
Toplam	212	2,58	3,301	,227

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin alışveriş alt boyut ortalama puanları branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır($P=,003$). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 24’te belirtilmiştir;

Tablo 24

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyutu Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) Branşınız	(J) Branşınız	Ortalama Fark (I-J)	sh_x	P
Bilişim Teknolojileri	Beden Eğitimi ve Spor	,536	,905	1,000

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3,439*	,921	,022*
İngilizce	1,850	,824	,665
Türkçe	3,873*	,979	,010*
Matematik	2,423	,891	,326
Sosyal Bilgiler	,701	1,308	1,000
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2,673	1,135	,583
Edebiyat	2,023	1,060	,869
Fen Bilgisi	1,406	,979	,988
Tarih	2,806	,979	,242
Coğrafya	1,106	1,395	1,000
Kimya	-,227	2,290	1,000
Fizik	-,327	1,509	1,000
Biyoloji	-1,227	1,665	1,000
Görsel Sanatlar	2,473	1,509	,959

Elde edinilen bulgulara göre Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık oyun/bahis alt boyut ortalama puanları ile branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Türkçe olan öğretmenlerin siber aylaklık ölçeği oyun/bahis alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($p<,05$). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeği oyun/bahis alt boyut puanlarının ortalaması ($\bar{x}=4,27$) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{x}=,83$) ve Türkçe öğretmenlerinin siber aylaklık oyun/bahis alt boyutu ortalama puanlarından ($\bar{x}=,40$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin interneti Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe öğretmenlerinden daha fazla oyun/bahis oynama amaçlı kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sorusu olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur;

Tablo 25

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

İnternet Ölçek Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	p
1 saatten az	22	10,1 818	6,06205	1,2924 3	G. Arası	1815,050	3	605,017	12,50 7	,0 0 *
1-3 saat arası	94	16,1 702	7,07407	,72963	G. İçi	10061,895	208	48,374		
Siber Ayla klık	3-5 saat arası	54	19,0 247	6,54059	,89006	Toplam	11876,945	211		
5 saatten fazla	42	20,4 841	7,60124	1,1729 0						
Toplam	21 2	17,1 305	7,50259	,51528						

Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonucuna göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık vardır ($P=,000$). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur;

Tablo 26

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) İnternet Kullanım Sıklığı	(J) İnternet Kullanım Sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	sh _x	P
1 saatten az	1-3 saat	-5,98839*	1,64726	,002*
	3-5 saat	-8,84287*	1,75917	,000*
	5 saatten fazla	-10,30231*	1,83047	,000*
1-3 saat	1 saatten az	5,98839*	1,64726	,002*
	3-5 saat	-2,85448	1,18762	,080
	5 saatten fazla	-4,31391*	1,29089	,005*
3-5 saat	1 saatten az	8,84287*	1,75917	,000
	1-3 saat	2,85448	1,18762	,080
	5 saatten fazla	-1,45944	1,43094	,738
5 saatten fazla	1 saatten az	10,30231*	1,83047	,000*
	1-3 saat	4,31391*	1,29089	,005*

Tablo 26'daki bulgulara göre internet kullanımı 5 saatten fazla olan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri ile internet kullanımı 1 saatten az ve 1-3 saat arası olan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri ($\bar{x}=20,4841$), 1 saatten az ($\bar{x}=10,1818$) ve 1-3 saat arası internet kullanan ($\bar{x}=16,1702$), öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinden istatistiksel olarak daha fazladır. 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri en fazla 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin ise siber aylaklık düzeyleri en azdır. Bu bulgudan hareketle internet kullanım sıklığı arttıkça siber aylaklık düzeyinin de arttığı, internet kullanım sıklığı azaldıkça siber aylaklık düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin paylaşım alt boyutunun ortalama puanlarının internet kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 27'de gösterilmektedir;

Tablo 27

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt İnternet						ANOVA Sonuçları					
Boyut	Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh _x						
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Paylaşım aşım	1 saatten az	22	11,82	6,337	1,351	G. Arası	2251,742	3	750,581	13,926	,000*
	1-3 saat	94	17,69	7,181	,741	G. İçi	11210,371	208	53,896		
	3-5 saat	54	21,8	6,5	,896	Toplam	13462,113	211			

		0	83	
5 saatten fazla	42	22,57	8,936	1,379
Toplam	212	19,09	7,988	,549

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin paylaşım alt boyutu ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($P=,000$). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur;

Tablo 28

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Paylaşım Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) İnternet Kullanım Sıklığı	(J) İnternet Kullanım Sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	sh_x	P
	1-3 saat	-5,873*	1,739	,005*
1 saatten az	3-5 saat	-9,978*	1,857	,000*
	5 saatten fazla	-10,753*	1,932	,000*
	1 saatten az	5,873*	1,739	,005*
1-3 saat	3-5 saat	-4,105*	1,254	,007*
	5 saatten fazla	-4,880*	1,363	,002*

	1 saatten az	9,978*	1,857	,000*
3-5 saat	1-3 saat	4,105*	1,254	,007*
	5 saatten fazla	-,775	1,510	,956
	1 saatten az	10,753*	1,932	,000*
5 saatten fazla	1-3 saat	4,880*	1,363	,002*
	3-5 saat	,775	1,510	,956

Tablo 28’de sunulan bulgulara göre 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık paylaşım alt boyutu ortalama puanları ($\bar{x}$ =11,82) 1-3 saat arası ($\bar{x}$ =17,69), 3-5 saat arası ($\bar{x}$ =21,80) ve 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin paylaşım alt boyut puanlarından ($\bar{x}$ =22,57) anlamlı bir düzeyde düşüktür ($p<,05$). Bir diğer bulgu olarak 3-5 saat arası internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık paylaşım alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}$ =21,80) 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin paylaşım alt boyut ortalama puanlarından ($\bar{x}$ =11,82) yüksek iken 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin paylaşım alt boyut ortalama puanlarından ($\bar{x}$ =22,57) anlamlı düzeyde düşüktür. Bu bulgulardan hareketle internet kullanım sıklığı az olan öğretmenlerin interneti daha az paylaşım amaçlı kullandığı, internet kullanım sıklığı daha fazla olan öğretmenlerin interneti daha fazla paylaşım amaçlı kullandığı söylenebilir.

Siber aylaklık ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan alışveriş alt boyutu ortalama puanlarının internet kullanım sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 29’da gösterilmektedir;

Tablo 29

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	İnternet Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Alışveriş	1 saatten az	22	7,77	5,033	1,073	G. Arası	838,372	3	279,457	8,590	,000*
	1-3 saat	94	11,63	5,899	,608	G. İçi	6766,647	208	32,532		
	3-5 saat	54	13,15	5,218	,710	Toplam	7605,019	211			
	5 saatten fazla	42	15,00	6,160	,951						
	Toplam	22	12,28	6,004	,412						

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin alışveriş alt boyutu ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($P=,000$). Farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir;

Tablo 30

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Alışveriş Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) İnternet Kullanım Sıklığı	(J) İnternet Kullanım Sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	sh_x	P
-------------------------------	-------------------------------	---------------------	--------	---

	1-3 saat	-3,855*	1,351	,024*
1 saatten az	3-5 saat	-5,375*	1,443	,001*
	5 saatten fazla	-7,227*	1,501	,000*
	1 saatten az	3,855*	1,351	,024*
1-3 saat arası	3-5 saat	-1,520	,974	,403
	5 saatten fazla	-3,372*	1,059	,009*
	1 saatten az	5,375*	1,443	,001*
3-5 saat arası	1-3 saat	1,520	,974	,403
	5 saatten fazla	-1,852	1,173	,393
	1 saatten az	7,227*	1,501	,000*
5 saatten fazla	1-3 saat	3,372*	1,059	,009*
	3-5 saat	1,852	1,173	,393

Tablo 30’da verilen bulgulara göre 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık alışveriş alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=7,77$) ile 1-3 saat arası internet kullanımı ($\bar{x}=11,63$), 3-5 saat internet kullanımı ($\bar{x}=13,15$) ve 5 saatten fazla ($\bar{x}=15,00$) internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık alışveriş alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır($p<,05$). En düşük alışveriş alt boyut ortalama puanına sahip olan grup 1 saatten az internete giren öğretmenlerden oluşurken en fazla puana sahip olan grup ise 5 saatten fazla internete giren gruptur. Yani internet kullanımı gün içerisinde 5 saatten fazla olan öğretmenlerin 1 saatten az olan öğretmenlere göre daha az internet üzerinde alışveriş yaptıkları söylenebilir.

Tablo 31 Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Durum Güncelleme Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	İnternet Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Durum Güncelleme	1 saatten az	22	2,41	4,748	1,012	G. Arası	302,765	3	100,922	2,644	,05
	1-3 saat	94	5,68	6,100	,629	G. İçi	7939,424	208	38,170		
	3-5 saat	54	6,09	6,165	,839	Toplam	8242,189	211			
	5 saatten fazla	42	6,86	6,969	1,075						
	Toplam	212	5,68	6,250	,429						

Tablo 31’deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin durum güncelleme alt boyutu ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık yoktur($p=,05$). Örneklemi oluşturan öğretmenlerin internet kullanım sıklıkları değişse de durum güncelleme alt boyut ortalama puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir.

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından olan içerik erişimi alt boyut ortalama puanlarının internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır;

Tablo 32

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	İnternet Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
İçerik Erişimi	1 saatten az	22	6,64	3,849	,821	G. Arası	1071,292	3	357,097	18,061	,000*
	1-3 saat	94	10,85	4,702	,485	G. İçi	4112,458	208	19,771		
	3-5 saat	54	13,44	4,246	,578	Toplam	5183,750	211			
	5 saatten fazla	42	14,26	4,390	,677						
	Toplam	212	11,75	4,957	,340						

Tablo 32’de verilen tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin içerik erişimi alt boyutu ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır(p=,000). Bu anlamlı farklılığın kaynağının hangi gruplardan olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma tekniğinin sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur;

Tablo 33

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği İçerik Erişimi Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Bir Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tukey Testinin Sonuçları

(I) İnternet Kullanım Sıklığı	(J) İnternet Kullanım Sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	sh_x	P
-------------------------------	-------------------------------	---------------------	--------	---

1 saatten az	1-3 saat	-4,215*	1,053	,001*
	3-5 saat	-6,808*	1,125	,000*
	5 saatten fazla	-7,626*	1,170	,000*
1-3 saat arası	1 saatten az	4,215*	1,053	,001*
	3-5 saat	-2,593*	,759	,004*
	5 saatten fazla	-3,411*	,825	,000*
3-5 saat arası	1 saatten az	6,808*	1,125	,000*
	1-3 saat	2,593*	,759	,004*
	5 saatten fazla	-,817	,915	,808
5 saatten fazla	1 saatten az	7,626*	1,170	,000*
	1-3 saat	3,411*	,825	,000*
	3-5 saat	,817	,915	,808

Tablo 33'te elde edilen bulgulara göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeği içerik erişimi alt boyut ortalamalarına bakıldığında 1 saatten az internet kullanan öğretmenler ile 1-3 saat arası, 3-5 saat arası ve 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). 5 saatten fazla internete giren öğretmenlerin içerik erişim alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=14,26$) 1-3 saat arasında internete girenler ($\bar{x}=10,85$) ve 1 saatten az internete giren öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut ortalama puanlarından ($\bar{x}=6,64$) anlamlı düzeyde fazladır($p<,05$). İnternet kullanımı 5 saatten fazla olan öğretmenlerin 1-3 saat arası ile 1 saat arasında olan öğretmenlere göre daha fazla içeriğe erişme amaçlı kullandıkları söylenebilir.

Tablo 34

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Siber Aylaklık Ölçeği Oyun/Bahis Alt Boyut Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt boyut	İnternet Kullanım Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Oyun/ Bahis	1 saatten az	22	1,91	2,741	,584	G. Arası	11,891	3	3,964	,360	,782
	1-3 saat	94	2,66	3,281	,338	G. İçi	2287,581	208	10,998		
	3-5 saat	54	2,59	3,600	,490	Toplam	2299,472	211			
	5 saatten fazla	42	2,76	3,282	,506						
	Toplam	212	2,58	3,301	,227						

Tablo 34'te sunulan analiz sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık ölçeğinin oyun/bahis alt boyutu ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık yoktur($p=,782$). Örnekleme oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin 1 saatten az internet kullananları ile 5 saatten fazla internet kullananlarının interneti aynı düzeyde oyun/bahis oynama amaçlı kullandıkları söylenebilir.

4.2.Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeğine İlişkin Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlı ilişkisiz örneklem için t Testi yapılmıştır. T Testi sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur;

Tablo 35

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Analizi

Faktör	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	t Testi		
						t	sd	p
Öz-Kontrol	Kadın	119	61,72	12,916	1,220	,143	202	,887
Öz-Yönetim	Erkek	93	61,47	12,554	1,309			

t Testi sonuçlarına göre kadın ($\bar{x} = 61,72$) ve erkek ($\bar{x} = 61,47$) öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = ,143$; $p > ,05$). Araştırmaya katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin özkontrol ve özyönetim düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur;

Tablo 36

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktör	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
						Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öz-Kontrol	21-25	58	61,67	13,969	1,937	G. Arası	330,945	4	82,736	,506	,731

ve Öz- Yönetim	26-30	36	62,11	14,846	2,509	G. İçi	32531,683	199	163,476
	31-35	37	63,30	9,519	1,565	Toplam	32862,627	203	
	36-40	32	58,97	14,806	2,659				
41 ve üzeri	49		61,57	10,456	1,494				
	Toplam	212	61,61	12,723	,891				

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($F=,506$; $P=,731$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grupları farklı olsa da benzer öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da gösterilmektedir;

Tablo 37

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Faktör	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları				
						Var. K. KT	sd	KO	F	p

Tablo 38

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Branş	N	$\bar{x}$	ss	sh_x	ANOVA Sonuçları					
					Var K.	KT	sd	KO	F	P
Bilişim Teknolojileri	33	63,63	15,195	2,686	G. Arası	1325,856	15	88,39 0	,52 7	,924
Beden Eğitimi ve Spor	19	62,00	14,518	3,331	G. İçi	31536,77 2	18 8	167,7 49		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	59,11	11,960	2,819	Toplam	32862,627	203			
İngilizce	26	61,38	11,060	2,258						
Türkçe	15	63,23	10,647	2,953						
Matematik	20	62,06	11,021	2,598						
Sosyal Bilgiler	7	52,00	11,195	4,231						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	62,80	12,497	3,952						
Türk Dili ve Edebiyatı	12	64,25	9,176	2,649						
Fen Bilgisi	15	60,00	8,468	2,187						

Tarih	15	60,87	16,509	4,263
Coğrafya	6	61,83	14,456	5,902
Kimya	2	52,00	35,355	25,00 0
Fizik	4	63,50	10,247	5,123
Biyoloji	4	65,00	16,872	8,436
Görsel Sanatlar	5	62,60	11,696	5,231
Toplam	21 2	61,61	12,723	,891

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim puan ortalamalarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,527$; $p=,924$). Araştırmaya katılan farklı branştaki öğretmenlerin benzer öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 39’da sunulmaktadır;

Tablo 39

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analizi

Faktör	İnternet	n	$\bar{x}$	ss	sh _x	ANOVA Sonuçları
--------	----------	---	-----------	----	-----------------	-----------------

	Kullanım Sıklığı					Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öz- Kontrol ve Öz- Yönetim	1 saatten az	22	66,59	13,42	2,86	G. Arası	799,340	3	266,4	1,662	,176
	1-3 saat arası	94	62,01	10,36	1,09	G. İçi	32063,28	200	160,3		
	3-5 saat arası	54	60,35	13,69	1,91	Toplam	32862,62	203	16		
	5 saatten fazla	42	59,67	15,18	2,34						
	Toplam	212	61,61	12,72	,891						

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre internet kullanım sıklığı değişkenine göre öz-kontrol ve öz-yönetim puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=,527$; $p=,924$). İnternet kullanım sıklığının öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerini etkilemediği, 1 saatten az internet kullanan öğretmenler ile 1-3 saat arası, 3-5 saat arası, 5 saatten fazla kullanan öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylıklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda Tablo 40'daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 40

Siber Aylaklık Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Öz-kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	r	p
Siber Aylaklık			
Öz-Kontrol ve Öz-yönetim	212	,003	,963

Tablo 40’da edinilen bulgulara göre Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur saptanmamıştır($p>,05$). Öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arttıkça siber aylaklık düzeylerinin azalmadığı gözlenmekle; öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri azaldıkça da siber aylaklık düzeyinde anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmayıp farklı araştırmalarda farklı şehirlerde farklı örneklem ve farklı yaş grupları üzerinde çalışmalar yürütülüp bu bulgular desteklenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanlarının arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat siber aylaklık ölçeğinin içerik erişimi alt boyutu ortalama puanlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin içerik erişimi puan ortalaması erkek öğretmenlerin içerik erişimi alt boyut puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Oyun/Bahis alt boyutuna bakıldığında ise erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre içerik erişimi amaçlı daha fazla interneti kullandığı, erkek öğretmenlerin interneti kadınlara göre oyun/bahis oynama amaçlı daha fazla kullandığı söylenebilir. Benzer bir sonuç olarak Sarıca (2019) araştırmasında öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir düzeyde farklılık olup olmadığını araştırmış ve anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmüştür. Güllü ve Serin (2020), öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını erkek öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gezgin, Arslantaş ve Şumuer'in (2018) araştırmalarında lise öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış araştırma bulgularından hareketle kız ve erkek öğrencilerin siber aylaklık düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgular arasındadır. Yılmaz'ın (2017) araştırmasında örneklem grubu öğrenciler seçilmiş öğrencilerin siber aylaklık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç sadece eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalarda değil iş yerlerinde çalışan bireylerle gerçekleştirilen araştırmalarda da geçerlidir(Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Örücu ve Yıldız,

2014; Ünal ve Tekdemir, 2015). Bu araştırmalarda da çalışanların siber aylaklık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Siber aylaklık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği her iki cinsiyet grubunun da benzer siber aylaklık düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış yaş değişkeni ile siber aylaklık puanlarının ortalamaları ve siber aylaklık ölçeği alt boyut ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer bir sonuç olarak Çınar ve Karcıoğlu (2015) ile Örucü ve Yıldız (2014) araştırmalarında iş yerlerinde çalışan kişilerin siber aylaklık düzey puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında siber aylaklık davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmayan daha birçok çalışma mevcuttur (Tanrıverdi & Karaca, 2018; Usluel & Vural, 2009; Yılmaz 2017). Şenel ve arkadaşları ise (2019) araştırmalarında öğrencilerin siber aylaklık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş anlamlı bir şekilde farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve literatürde yer alan farklı araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı benzer siber aylaklık düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin kıdemleri ile siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış araştırma bulgularında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. En fazla siber aylaklık puanına sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl arasındaki kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu en az siber aylaklık puanına sahip olan öğretmenlerin ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Siber aylaklık ölçeğinin alt boyut ortalama puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış araştırma sonucunda paylaşım, alışveriş, durum güncelleme, içerik erişimi alt boyutunda 0-5 yıl kıdemli olan öğretmenlerin puan ortalamalarının en yüksek 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin puan ortalamaları en düşük olduğu görülmüştür. Oyun/Bahis alt boyut ortalamalarının ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulguyu Ünal ve Tekdemir'in (2015) yaptığı kamu kurum ve kuruluşlardaki bireylerin siber aylaklık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmanın bulguları da desteklemektedir. Araştırma sonucunda 6-10 yıllık kıdeme sahip olan bireylerin siber aylaklık düzeylerinin 16+ yıllık kıdeme sahip olan bireylerin siber aylaklık düzeylerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanlarının ve alt boyut ortalama puanlarının branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış araştırma sonucunda bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşa sahip olan öğretmenlerden daha fazla siber aylaklık puanına sahip oldukları saptanmıştır. Bunun sebebi olarak Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin branşları gereği ders sürecinde aktif olarak bilgisayar ve internet kullanmaları olabilir. Bu değişkenler arasındaki ilişki farklı örneklem ve yaş grupları üzerinde incelenip araştırma bulguları desteklenebilir.

Öğretmenlerin siber aylaklık puan ortalamalarının ve alt boyut ortalamalarının internet kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış araştırma sonucuna göre 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri en fazla 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin ise siber aylaklık düzeyleri en azdır. Alt boyutlarına bakıldığında ise paylaşım, alışveriş, içerik erişimi, durum güncelleme alt boyutlarında 5 saatten fazla internete giren öğretmenlerin siber aylaklık alt boyut ortalama puanları en fazla 1 saatten az internete giren öğretmenlerin siber aylaklık alt boyut ortalama ortalamaları ise en düşüktür. Oyun/bahis alt boyutunda ise internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer bir bulgu olarak; Korucu ve Kara (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin internet kullanım sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış araştırma sonucunda elde edilen fark anlamlı bulunmamıştır. Araştırmalarının sonucunda 6 saat ve üzeri internet kullanım sıklığına sahip olan öğrencilerin siber aylaklık düzey puanları en fazla olurken 0-1 saat arası olan öğrencilerin siber aylaklık düzeyi puan ortalaması en düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda internet kullanım sıklığı ne kadar fazla ise siber aylaklık düzeyi o kadar fazla internet kullanım sıklığı ne kadar az ise siber aylaklık düzeyi o kadar az denilebilir.

Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde öz-yönetim kavramı ile ilgili araştırmalara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında Uğuroğlu'nun (2010) araştırmasında kadınların erkeklere oranla daha az öz-yönetime sahip oldukları ortaya çıkarken Covarrubias ve Stone'un (2015) araştırmasında erkeklerin kadınlara göre daha az düzeyde öz-yönetime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların aksine cinsiyet ile öz-yönetim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde de bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırma bulguları vardır (Kazan, 1999; Türköz, 2010; Razieh, Reza ve Saeid, 2013; Carmeli, Meitar ve

Weisberg, 2006) Literatürde öz-yönetim ve öz-kontrol kavramlarının birlikte de incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Örnek olarak Kabadayı (2018) çalışmasında öğrencilerin öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri ile cinsiyet değişkeni ve sınıf düzeyi baz alındığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin her iki cinsiyet grubuna göre farklılık göstermediği, erkek ve kadın bireylerin benzer öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle farklı yaş gruplarının benzer öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine sahip olduğu görülebilmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin branş değişkeni ile öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgudan hareketle farklı branştaki öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin benzer olduğu branşa göre öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul ve lise öğretmenlerinin internet kullanım sıklığı değişkenine göre öz-kontrol ve öz-yönetim puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bunun sonucu olarak ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre değişmediği, farklı internet kullanım sıklığına sahip olan öğretmenlerin benzer öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine sahip olduğu görülmektedir.

Literatüre bakıldığında Bağrıaçık Yılmaz (2017), araştırmasında bireylerin siber aylaklık davranışlarından kaçınmasını sağlayan en önemli etkenin öz-kontrol olduğunu belirtmiştir. Kendi ödül ceza sistemini oluşturma, hesap kapatma, telefonun sesini kapatma, öz-kontrolünü sağlayama çalışma, kurallar koyma yer almaktadır. Wang Tian ve Shen (2013) iş ortamında siber aylaklık davranışlarını azaltıp verimliliği sağlamak için kurallar oluşturulmasını önermiş olsa da Bağrıaçık Yılmaz (2017) araştırmasında her ne kadar kurallar konursa konsun bireylerin dışsal değil içsel bir kontrole yani öz-kontrole ihtiyaç duyduklarını belirtirken yapılan bu araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arttıkça siber aylaklık düzeylerinin

azalmadığı gözlenmekle; öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri azaldıkça da siber aylaklık düzeyinde anlamlı bir düzeyde artış olmadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

Siber aylaklık kavramı teknolojinin gelişmesi ile birlikte sıklıkla karşılaşılan bir durum haline geldiği için gerek psikolojik gerek akademik alanda detayları ile birlikte incelenmesi gereken bir konudur. Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar dikkate alınarak eğitim ortamındaki yöneticilere, eğiticilere ve bu alanda araştırma yürütecek araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak içerik erişimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre siber aylaklık alt boyut ortalama puanları daha yüksek iken oyun/bahis alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran ortalama puanları daha yüksektir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin sosyal medya hesap sayısı, kullandıkları teknolojik ürünler ve sosyal medya hesaplarını kontrol etme sıklıklarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı araştırma konusu edinilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin ve alt boyut ortalama puanlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış; 0-5 yıl arasındaki kıdeme sahip olan öğretmenlerin siber aylaklık ortalamaları ile alt boyut ortalamaları en fazla olduğu, en az siber aylaklık puanına sahip olan öğretmenlerin ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülürken oyun/bahis alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Siber aylaklık davranışlarının nedenleri nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme, gözlem yönteminden yararlanılarak saptanabilir ve bu davranışların azaltılmasına yönelik seminer, konferans verilebilir.

- Öğretmenlerin siber aylaklık ortalama puanlarının ve alt boyut ortalama puanlarının branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış; bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşa sahip olan öğretmenlerden daha fazla siber aylaklık puanına sahip oldukları saptanmıştır. Bunun sebebi olarak Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin branşları gereği ders sürecinde aktif olarak bilgisayar ve internet kullanmaları olabilir. Eğitim-öğretim sürecinde siber aylaklık davranışının önüne geçilebilmesi için internetin derslerde eğitim amaçlı kullanılmasını artıracak uygulamalar ve etkinlikler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin siber aylaklık puan ortalamalarının ve alt boyut ortalamalarının internet kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış; 5 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin siber aylaklık düzeyleri en fazla, 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin ise siber aylaklık düzeyleri en azdır. Oyun/bahis alt boyutunda ise internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin siber aylaklık düzeylerinin denetim odağı, öz-düzenleme, akademik erteleme gibi değişkenler açısından ilişkisi incelenebilir.
- Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri ile cinsiyet, yaş, branş, internet kullanım sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitimde öz-kontrol ve öz-yönetim becerilerini geliştirecek eğitim programlarına yer verilerek öğretmenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim becerilerine katkı sağlanabilir. Bu sayede eğitim-öğretim sürecinin daha verimli olmasına olanak sağlanabilir.
- Bu araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyi ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Literatürde ise siber aylaklık kavramı ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Araştırma Ankara İli Keçiören İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde gerçekleşmiş olup tüm Türkiye örneklem olarak seçilip ilişki daha kapsamlı olarak incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin siber aylaklık davranışlarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu saptamak için farklı değişkenler ile arasındaki ilişki de incelenebilir.

5.2.2. Eğitim Ortamındaki Yöneticiler ve Eğiticiler İçin Öneriler

- Eğitim öğretim ortamlarında teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması eğitimin kalitesini artırarak öğretilen konuların akılda kalıcılığını artırabilir. Fakat teknoloji kullanımında bilinçsizce hareket edilirse siber aylaklık davranışları ortaya çıkarak eğitim öğretim sürecinin zedelenmesine yol açacaktır. Bu yüzden öğretmenler teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme kapsamında hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi programlar düzenlenebilir.
- Okul yöneticilerinin siber aylaklık davranışları ile ilgili öğretmenlere ders sürecinde teknoloji ve internet kullanımının avantaj ve dezavantajlarını açıklamaları, doğru internet kullanımı, medya okuryazarlığı gibi konularda bilgilendirmeli, öğretmenleri sınıflarda cep telefonlarını daha az kullanmaya teşvik etmeli ve öğretmenlerin siber aylaklık davranışlarının önüne geçilmesi sağlanmalıdır.
- İnternet kullanım sıklığı fazla olan öğretmenlere grup rehberliği, bireysel rehberlik görüşmeleri yapılarak bu davranışların eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi engellenebilir.
- Öğretmenler öz-kontrol ve öz-yönetim becerileri hakkında bilinçlendirilerek bu bilgilendirme kapsamında hizmet içi eğitim, seminer, konferans gibi programlar düzenlenerek bu becerilerin artırılması sağlanıp siber aylaklık davranışlarının önüne geçilebilir.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki 212 ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı araştırma farklı il ve ilçelerde, farklı örneklem ile gerçekleştirilerek tüm Türkiye’de uygulanıp bu ilişki tekrar araştırılarak bu araştırmadaki bulgular ile karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada nicel yöntemlerden tarama modelinden yararlanılmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticileri ile nitel görüşmeler, deneysel ve nedensel çalışmalar yapılarak siber aylaklık davranışlarının altında yatan etmenler saptanabilir.
- Siber aylaklık davranışlarının iş ortamlarında gerçekleştirilmesinin sebepleri göz önüne alındığında mesleki doyum, mesleki tükenmişlik gibi değişkenlere de değinerek çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKLAR

- Agarwal, R. ve Karahanna, E. (2000). Time Flies When You're Having Fun: Cognitive Absorption And Beliefs About Information Technology Usage. *MIS Quarterly*, 24(4), 65- 694. doi:10.2307/3250951
- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. ve Şahin, Y. L. (2016). In Search Of A Measure To Investigate Cyberloafing In Educational Settings. *Computers In Human Behavior*, 55(1), 616-625. doi:10.1016/j.chb.2015.11.002
- Akca, A. (2013). *Okul Yöneticilerinin İş Dışı İnternet Kullanım (Siber Aylaklık) Davranışlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:333847).
- Al-Gamal, E., Alzayyat, A. ve Ahmad, M. M. (2015). Prevalence Of Internet Addiction And Its Association With Psychological Distress And Coping Strategies Among University Students In Jordan. *Perspectives in Psychiatric Care*, 52(1), 49-61. doi:10.1111/ppc.12102
- Arabacı, İ. (2017). Investigation Faculty Of Education Students' Cyberloafing Behaviors In Terms Of Various Variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 72-82. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v16i1/1617.pdf>
- Arık, S. (2019). The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-management Levels. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4), 23-34. Erişim adresi: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/5624>
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü Öğrencilerinin Siber Aylaklık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 113-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1486987>
- Baturay, M. H. ve Toker, S. (2015). An Investigation Of The Impact Of Demographics On Cyberloafing From An Educational Setting Angle. *Computers In Human Behavior*, 50, 358-366. doi:10.1016/j.chb.2015.03.081
- Baumeister, R. F. (2002). Yielding To Temptation: Self-Control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670–676. doi: 10.1086/338209

- Beck, R. ve Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral self- regulation of the frequency, duration, and intensity of anger. *Journal of Pschopathology and Behavioral Assessment*, 20(3), 217-229. doi: 10.1023/A:1023063201318
- Bianchi, A. ve Phillips, G., J. (2005), Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(1), 39-51. doi: 10.1089/cpb.2005.8.39
- Blanchard, A. L. ve Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084. doi: 10.1016/j.chb.2007.03.008
- Blau, G., Yang, Y., ve Ward-Cook, K. (2006). Testing A Measure Of Cyberloafing. *Journal Of Allied Health*, 35(1), 9-17. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/7165535_Testing_a_measure_of_cyberloafing
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Meitar, R. ve Weisberg, J. (2006). Self-Leadership Skills And Work Innovative Behavior At Work, *International Journal Of Manpower*, 27(1), 75-90. doi: 10.1108/01437720610652853
- Covarrubias, R. ve Stone, J. (2015). Self-Monitoring Strategies As A Unique Predictor Of Latino Male Student Achievement, *Journal Of Latinos And Education*, 14(1), 55–70. doi:10.1080/15348431.2014.944702
- Çınar, O. ve Cinisli, Z. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 39-48. doi: 10.30655/besad.2018.3
- Çınar, O. ve Karcioğlu, F. (2015). The Relationship Between Cyber Loafing And Organizational Citizenship Behavior. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 207, 444-453. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.114
- Çok, R. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Çeşitli Akademik Değişkenlerin Siber Aylaklık Davranışlarını Yordama Durumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:511294).
- Davis, R.A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model Of Pathological Internet Use. *Computers In Human Behavior*, 17(2), 187-195. doi: 10.1016/S0747-5632(00)00041-8

- Denson, T. F., Dewall, C. N. ve Finkel, E. J. (2012). Self-Control And Aggression. *Sage Journals*, 21(1), 20-25. doi: 10.1177/0963721411429451
- Doorn, V.O.N. (2011). *Cyberloafing: A Multi-Dimensional Construct Placed in a Theoretical Framework* (Yüksek Lisans Tezi, Eindhoven Teknoloji Üniversitesi). Erişim adresi: <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/47016165>
- Driver, M. (2002). Exploring Student Perceptions Of Group Interactions And Class Satisfaction In The Web-Enhanced Classroom. *The Internet and Higher Education*, 5(1), 35–45. doi: 10.1016/S1096-7516(01)00076-8
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımı İle Akademik Başarı Ve Ertelemeleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430697).
- Durak, H. Y, ve Sarıtepeci M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *The Social Science Journal*, 56(1), 69-87. doi: 10.1016/j.soscij.2018.10.011
- Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. ve Akbulut, Y. (2018). Predictors of Cyberloafing among Preservice Information. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 22-41. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/284847/>
- Ergün, E. ve Altun, A. (2012). Öğrenci Gözüyle Siber Aylaklık ve Nedenleri. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6272/84231>
- Ergün, M. (1998). İnternet Destekli Eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mbd/issue/40631/488724>
- Finkel, E. ve Campbell, K. (2001). Self-Control And Accommodation In Close Relationships: An Interdependence Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 263–277. doi: 10.1037/0022-3514.81.2.263
- Fitch, J. L. (2004). Student Feedback In The College Classroom: A Technology Solution. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 171–181. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ732357>

- Frayne, C. A. ve Geringer, J. M. (2000). Self-Management Training For Improving Job Performance: A Field Experiment Involving Salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361-372. doi: 10.1037/0021-9010.85.3.361
- Genç, Z. ve Tozkoparan-Burak, S. (2017). Siberaylaklık Nedenleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 53-62. doi: 10.18069/firatsbed.346435.
- Gezgin, D. M. ve Sarsar, F. (2020). Böte Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Siber Aylaklık Yapma Nedenlerine Ait Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 243-256. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/53617/552526>
- Gökçearsan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlamam, T. ve Çevik, Y. D. (2016). *Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students*. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.091
- Güler, H., Şahinkayası Y. ve Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve Mobil Teknolojilerinin Yaygınlaşması: Fırsatlar ve Sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207. doi: 10.31834/kilissbd.341511
- Güllü, B. F. ve Serin H. (2020). The Relationship Between Fear of Missing Out (FoMO) Levels and Cyberloafing Behaviour of Teachers, *Journal of Education and Learning*, 9(5), 205-214. doi: 10.5539/jel.v9n5p205
- Granberg, E. ve Witte, J. (2005). Teaching With Laptops For The Wrst Time: Lessons From A Social Science Classroom. *New Directions For Teaching And Learning*, 101, 51–59. doi: 10.1002/tl.186
- Griffiths, M. (2001). Internet Gambling: Preliminary Results Of The First UK prevalence study. *Electronic Journal of Gambling Issues: eGambling (EJGI)*, 5, 1495-5185. Erişim adresi: <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/19081/>
- Jones, S. (Ed.). (2002). *Encyclopedia of New Media: An Essential Reference to Communication and Technology*. Sage Publications. 5, 1495-5185. Erişim adresi: <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/19081/>

- Kabadayı, F. (2018). *Benliğin Kariyer Araştırma Öz-Yeterliğini Yordayıcı Rolü: Öz-Aşkınlık, Öz-Bilinç, Öz-Kontrol Ve Öz-Yönetim* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi tabanından erişildi (Tez No: 504811).
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi tabanından erişildi (Tez No: 270174).
- Kanfer, F. H. (1986). Implications of a self-regulation model of therapy for treatment of addictive behaviors. W. R. Miller ve diğerleri (Yay. haz.). *Treating addictive behaviors*, 13, (ss. 29-47).
- Kanfer, F. H. ve Karoly, P. (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior Therapy*, 3(3), 398-416. doi: 10.1016/S0005-7894(72)80140-0
- Kara, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkisi: Öz kontrolün aracılık rolü. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-14. Erişim adresi: <https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1480591419.pdf>
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, G., Öztürk, H. T., Sezer, B. ve 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. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.023
- Kazan, A. L. (1999), *Exploring the concept of self-leadership: factor impacting self leadership of Ohio AmeriCorps members* (Doktora Tezi, Ohio Eyalet Üniversitesi). Erişim adresi: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1243518459
- Keser, H., Kavuk, M. ve Numanoglu, G. (2016). The relationship between Cyber- Loafing and internet addiction. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 37-42. doi: 10.18844/cjes.v11i1.431
- Kibona, L. ve Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*. 2(4), 777-784. Erişim adresi: <https://www.jmest.org/wp-content/uploads/JMESTN42350643.pdf>
- Knight, R.M. (2017). *Academic Cyberloafing: A Study of Perceptual and Behavioral Differences on In-Class Cyberloafing among Undergraduate Students* (Yüksek lisans

tezi, Doğu Carolina Üniversitesi). Erişim adresi:
<https://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/6133?show=full>

- Koo, D. M. (2009). The moderating role of locus of control on the links between experiential motives and intention to play online games. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 466- 474. doi: 10.1016/j.chb.2008.10.010
- Korucu, A. T. ve Kara , S. (2019). Öğretmen Adaylarının Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 41-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/880044>
- Kurun, M. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları ile Sanal Kaytarma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:562157).
- Lauricella, S. ve Kay, R. (2010). Assessing laptop use in higher education classrooms: The laptop effectiveness scale (LES). *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 151-163. doi: 10.14742/ajet.1087
- Lavoie, J. A. ve Pychyl, T. A. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion. *Social Science Computer Review*, 19(4), 431-444. doi: 10.1177/089443930101900403
- Lim, V. G. K. (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
- Mahatanankoon, P., ve Igbaria, M. (2004), Impact of Personal Internet Usage on Employee's Well-Being, M. Anandarajan ve diğerleri (Yay. haz.) *A Personal Web Usage in the Workplace: A Guide to Effective Human Resources Management*, 1, (ss.18-25).
- Manz, C. C. ve Sims, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *Academy of Management Review*, 5(3), 361-367. doi: <https://www.jstor.org/stable/257111>

- Mezo, P. G. ve Short, M. M. (2012). Construct validity and confirmatory factor analysis of the self-control and self-management scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(1), 1-8. doi: 10.1037/a0024414
- Mills, P. K. (1983). *Self-Management: Its Control and Relationship to Other Organizational Properties*. *Academy of Management Review*. 8(3), doi: 10.5465/amr.1983.4284594
- Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba S. ve Eroğlu, Y. (2012). The Investigation Of Validity And Reliability Of The Turkish Version Of The Brief Self-Control Scale. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 22(4), 340– 351. doi: 10.5455/bcp.20120911042732
- Odacı, H. (2011). Academic Self-Efficacy And Academic Procrastination As Predictors Of Problematic İnternet Use İn University Students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113. doi: 10.1016/j.compedu.2011.01.005
- Odacı, H. ve Çelik, Ç. B. (2012). Relationship Between University Students' problematic İnternet Use And Their Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, And Eating Attitudes. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA*, 7(1), 389-403. Erişim adresi: <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/28bbc6fe-2b70-4f4f-9a57-e1536c3d5845/relationship-between-university-students-problematic-internet-use-and-their-academic-self-efficacy-academic-procrastination-and-eating-attitudes>
- Olufadi, Y. (2015). A configurational approach to the investigation of the multiple paths to success of students through mobile phone use behaviors. *Computers & Education*, 86, 84- 104. doi: 10.1016/j.compedu.2015.03.005.
- Örücü, E. ve Yıldız, H. (2014). İşyerinde Kişisel İnternet Ve Teknoloji Kullanımı: Sanal Kaytarma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/560040>
- Phillips, J. G. ve Reddie, L. (2007). Decisional style and self-reported E-mail use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2414–2428. doi: 10.1016/j.chb.2006.03.016
- Ramayah, T., (2010), Personal web usage and work inefficiency, *Business Strategy Series*, 11(5), 295-301. doi: 10.1108/17515631011080704
- Razieh, A., Reza, H. ve Saeid, R. (2013). The analysis of relationship between self-leadership strategies and components of quantum organization at universities,

- Restubog, S. L. D. vd. (2011). Yielding to (cyber)-temptation: Exploring the buffering role of self- control in the relationship between organizational justice and cyberloafing behavior in the workplace. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 247–251. doi: 10.1016/j.jrp.2011.01.006
- Restubog, S. L. D., Garcia, P. R. J. M., Wang, L. ve Cheng, D. (2010). It's all about control: The role of self-control in buffering the effects of negative reciprocity beliefs and trait anger on workplace deviance. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 655-660. doi: 10.1016/j.jrp.2010.06.007
- Roberts, J. A. P., Yaya, L. H. ve Manolis, C. (2014). The invisible addiction: cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254-265. doi: 10.1556/JBA.3.2014.015.
- Robinson, S. L. ve Bennett, R. J, (1995). A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study, *Academy Of Management Review*, 38(2), s. 555-572. doi: 10.5465/256693
- Rosenbaum, M. (1980). A Schedule For Assessing Self-Control Behaviors: Preliminary Findings. *Behavior Therapy*, 11(1), 109-121. doi: 10.1016/S0005-7894(80)80040-2
- Sarı, S. V., Kabadayı , F. ve Şahin, M. (2017). Mesleki Sonuç Beklentisinin Açıklanması: Öz-Aşkınlık, Öz-Bilinç ve Öz-Kontrol / Öz-Yönetim. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 145-159. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598378>
- Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin Siber Kaytarma Davranışları İle İşe Tutkunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:559283).
- Seçkin, Z. ve Kerse, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sanal Kaytarma Davranışları Ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi: Ampirik Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110. Erişim adresi: <http://aksarayiibd.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/421655>
- Sumedi, N. (2004). *Self-Directed Learning Among Wives of International Students* (Doktora Tezi, Florida Üniversitesi). Erişim adresi:

<https://www.proquest.com/openview/8f4b22b5c299695a9c7b04fce0357743/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Şahin, Y. L. (2020). Facebook Sosyal Ağ Kullanıcılarının Akademik Erteleme Davranışları ile Eğitsel Ortamlardaki Siber Aylaklık Durumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 629-644. doi: 10.29299/kefad.2020.21.01.017
- Tanrıverdi, Ö. ve Karaca, F. (2018). Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Kapılma Ve Siber Aylaklık Etkinlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 285-315. doi:10.15805/addicta.2018.5.2.0052.
- Thatcher, A., Wretschko, G. ve Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236-2254. doi: 10.1016/j.chb.2007.10.008
- Thomas G. R., (2004) Prior Knowledge, Self-Directed Learning Readiness, and Curiosity: Antecedents to Classroom Learning Performance. *International Journal of Self-Directed Learning*. 1(1), 18-25. Erişim adresi: <https://oltraining.com/SDLwebsite/IJSDL/IJSDL1.1-2004.pdf#page=22>
- Todd, A. W., Horner, R. H. ve Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-76. doi: I:10.1177/109830079900100201
- Trimmel, M. ve Bachmann, J. (2004). Cognitive, social, motivational and health aspects of students in laptop classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(2), 151–158. doi: 10.1111/j.1365-2729.2004.00076.x
- Tutgun, Ü. A., (2015). *Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396821).
- Türköz, T. (2010). *Çalışanların Öz Liderlik Algısının İzlenim Yönetimi Taktiklerini Kullanımlarına Olan Etkileri: Savunma Sanayinde Uygulamalı Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347562).
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mersin*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 684-699. doi: 10.17860/mersinefd.390331

Usluel, Y. K. ve Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 77-92. doi: 10.1501/Egifak_0000001177

Varol, F. ve Yıldırım, E. (2017). Siberaylaklık: Öğretmen Adayları ve Mobil Teknolojiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), 1046-1057. doi:0.17860/mersinefd.321313

Vitak, J., Crouse, J. ve LaRose, R. (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1751–1759. doi:10.1016/j.chb.2011.03.002

Yağcı, M. ve Yüceler, A. (2015). Kavramsal Boyutlarıyla Sanal Kaytarma. *International Journal of Social Sciences and Education Research* 2(2), 531-540. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/389824>

Yaka, A. İ. (2011). *Bağlanma, Erken Döneme Yönelik Şemalar, Öz-Yönetim Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:302749).

Yaşar, S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Bilgisayar Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Siberaylaklık Davranışlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:334758).

Yılmaz, A. B. (2017). Lisansüstü Öğrencilerinin Siber Aylaklık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Karma Bir Çalışma. Ahi Evran Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 113-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1486987>

Yılmaz, F. G. K., vd. (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. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.023

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1(3), 237-244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237.

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American behavioral scientist*, 48(4), 402-415. doi: 10.1177/0002764204270278

EKLER

EK-1 Siber Aylaklık Ölçeği

Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Alışkanlıkları Araştırması

Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

Değerli öğretmenler;

Araştırma verileri yalnızca bilimsel raporlarda kullanılacak ve çalışmada kimlik bilgileriniz kesinlikle toplanmayacaktır.

Ölçme aracında kişisel bilgi sorularının yanı sıra 30 maddeden oluşan bir veri toplama aracı yer almaktadır. Bu uygulamanın yaklaşık 7-8 dakikanızı alması beklenmektedir.

Veri toplama aracında belirtilen davranışları **okul içerisinde ne sıklıkla yaptığınıza** ilişkin size en uygun seçeneği işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri ()

Kıdem: 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üstü ()

İnternet 1 saatten az 1-3 saat arası 3-5 saat arası () 5 saatten fazla ()
Kullanım () () ()

Sıklığı:

Branş:

① Hiçbir zaman ② Çok az ③ Nadiren ④ Çoğunlukla ⑤ Her zaman anlamına gelmektedir.					
1. Arkadaşlarımın paylaştığı içeriklere bakarım.	①	②	③	④	⑤
2. Arkadaşlarımın sosyal ağ sayfalarını incelerim.	①	②	③	④	⑤
3. Sosyal ağlarda içerik (yazı, fotoğraf, video vb.) paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
4. İlgiimi çeken paylaşımları beğenirim.	①	②	③	④	⑤
5. Paylaşılan fotoğraflara yorum yaparım.	①	②	③	④	⑤
6. Sosyal ağlarda durum güncellemesi yaparım.	①	②	③	④	⑤
7. Paylaşılan fotoğraflarda arkadaşlarımı etiketlerim	①	②	③	④	⑤
8. Arkadaşlarımla mesajlaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
9. Paylaşılan eğlenceli videoları izlerim.	①	②	③	④	⑤
10. Alışveriş sitelerinden alışveriş yaparım.	①	②	③	④	⑤
11. Fırsat sitelerini (Grupanya, Bonubon vb.) ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
12. Alışveriş sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
13. Açık arttırma sitelerini (Gittigidiyor, e-bay vb.) ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
14. Bankacılık işlemleri gerçekleştiririm.	①	②	③	④	⑤
15. İkinci el ilan sitelerini incelerim.	①	②	③	④	⑤

16. İş ilanlarına bakarım.	①	②	③	④	⑤
17. Tweet yazarım.	①	②	③	④	⑤
18. Tweet okurum.	①	②	③	④	⑤
19. Beğendiğim bir tweeti yeniden yayınlıyorum (Retweet).	①	②	③	④	⑤
20. Beğendiğim bir tweeti favorilerime eklerim (Favori).	①	②	③	④	⑤
21. Çok konuşulan konulara (Trending topics) yorum yaparım.	①	②	③	④	⑤
22. İnternette müzik indiririm.	①	②	③	④	⑤
23. İnternette video izlerim.	①	②	③	④	⑤
24. İnternette müzik dinlerim.	①	②	③	④	⑤
25. İnternette video indiririm.	①	②	③	④	⑤
26. İhtiyacım olan uygulamaları indiririm.	①	②	③	④	⑤
27. Bahis sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
28. Bahis oynarım.	①	②	③	④	⑤
29. Spor sitelerine girerim.	①	②	③	④	⑤
30. Çevrimiçi oyun oynarım.	①	②	③	④	⑤

ÖZKONTROL-ÖZYÖNETİM DAVRANIŞLARI ARAŞTIRMASI

BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli öğretmenler;

Bu uygulamanın yaklaşık 5 dakikanızı alması beklenmektedir. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Cinsiyet:	Kadın ()	Erkek () ()			
Yaş:	21-25 ()	26-30() ()	31-35() ()	36-40 ()	41 ve üzeri ()
Kıdem:	0-5 ()	Yıl 6-10 ()	Yıl 11-15 ()	Yıl 16-20 ()	Yıl 21 Yıl ve üstü ()
İnternet Kullanım Sıklığı:	1 saatten az ()	1-3 saat arası ()	3-5 saat arası ()	5 saatten fazla ()	
Branş:					

	Beni hiç tanımla mıyor	Beni çoğunluk la tanımlam ıyor	Beni pek tanımlam ıyor	Beni biraz tanımlıy or	Beni büyük ölçüde tanımlıy or	Beni tamamıyla tanımlıyor
1. Bir şey üzerinde çalıştığım zaman, tüm dikkatimi ona veririm.	①	②	③	④	⑤	
2. Yapmam gereken görevlere, onları sevmesem de odaklanırım.	①	②	③	④	⑤	
3. Bir amaç uğruna çalışırken, yaptığım şeyin bilincinde olurum.	①	②	③	④	⑤	
4. Bir hedef doğrultusunda çalışırken, ilerleyişimi sürekli takip ederim.	①	②	③	④	⑤	
5. Zor bir şey üzerinde çalışırken, düşüncelerim	①	②	③	④	⑤	

üzerinde yoğunlaştırım.						
6. Bir amaç doğrultusunda çalışırken, hangi yolu takip edebileceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤	
7. Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, o hedefleri genellikle başaramam.	①	②	③	④	⑤	
8. Hayatımda karşılaştığım çoğu sorun için net planlar yapma yeteneğine sahip olduğumu düşünmüyorum.	①	②	③	④	⑤	
9. Başardığım hedefler benim için çok şey ifade etmez.	①	②	③	④	⑤	
10. Plan yapmanın faydasız olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤	

11. Kendim için oluşturduğum standartlar belirsizdir ve bir görevi nasıl yapmam gerektiği konusunda karar vermem zor olur.	①	②	③	④	⑤
12. Başarı sağladığımda kendimi takdir ederim.	①	②	③	④	⑤
13. Daha sonra tadını çıkarmak için plan yaparak zor işlere girişirim.	①	②	③	④	⑤
14. Başkaları beni takdir etmese de, ben kendimi sessizce takdir ederim.	①	②	③	④	⑤
15. Bir şeyi doğru yaptığımda, bunun tadını çıkarırım.	①	②	③	④	⑤
16. İlerleme sağladığım zaman, kendimi ödüllendiririm.	①	②	③	④	⑤

EK-3 Etik Kurul Anket Kullanım İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/11/2019-E.14368



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/000/
Konu :15/01 Arzum Cemre TÜZER

Sayın Arzum Cemre TÜZER

İlgi : Arzum Cemre TÜZER 12/07/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 11.09.2019 tarihli ve 15 sayılı toplantısında alınan "01" nolu karar örneği ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Etik Kurulu Başkanı V.

1. Arzum Cemre TÜZER'in "Siber Aylaklık ile Özkontrol ve Özyönetim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Arzum Cemre TÜZER'in "Siber Aylaklık ile Özkontrol ve Özyönetim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENDB6DL C>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4 Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Kullanım İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 21/01/2020-2063

Evrak Tarihi ve Sayısı:20/01/2020-E.1459342



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1459342
Konu : Araştırma İzni

20.01.2020

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)26.12.2019 tarihli ve 16058 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi EABD Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arzum Cemre Tüzer'in "Siber Aylaklık İle Öz Kontrol Ve Öz Yönetim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Keçiören ilçesine bağlı okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Sakarya Üniversitesi

Bilgi:
Keçiören İlçe MEM

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () ____
Faks: 0 () ____

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulama linki: <https://evrak.meb.gov.tr/evrak-sorgulama> (25.04.2020 16:07:25) ile teyit edilebilir.