

Sınıf Dışı Öğrenme Etkinliklerinde Siber Aylaklığın Modellenmesi: Ekran Süresi, İçsel Motivasyon, Öz Düzenleme ve Çoklu Görevin Rolü

Şahin GÖKÇEARSLAN^{1*}  Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN² 

¹ Gazi Üniversitesi, Türkiye

² Gazi Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 09.09.2024

Kabul Tarihi: 10.10.2024

Yayın Tarihi: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Sınıf Dışı Öğrenme Etkinliklerinde Siber Aylaklık, Ekran Süresi, İçsel Motivasyon, Öz Düzenleme, Çoklu Görev.

ÖZET

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sınıf dışı öğrenme faaliyetleri sırasında sergiledikleri siber aylaklık davranışlarını incelemekte ve ekran süresi, çoklu görev, içsel motivasyon ve öz-düzenleme faktörlerinin etkilerine odaklanmaktadır. Siber aylaklık, öğrenme sırasında akıllı telefonları veya interneti akademik olmayan amaçlarla kullanma olarak tanımlanmakta ve bu davranışın üretkenliği olumsuz etkileyip çevrimiçi risklere maruz kalmayı artırabileceği belirtilmektedir. Buna karşılık bazı araştırmalar ise siber aylaklığın stresi azaltabileceğini ve yaratıcılığı artırabileceğini öne sürmektedir. Alanyazında sınıf içi öğrenme faaliyetlerindeki siber aylaklık üzerine çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, sınıf dışı ortamlardaki etkileri üzerinde yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında, 378 üniversite öğrencisinden anket yoluyla veri toplanmış ve elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, çoklu görev, ekran süresi, içsel motivasyon ve öz-düzenleme ile siber aylaklık ve akademik başarı değişkenlerinin etkileri incelenmiştir. Çalışmada, çoklu görev eğilimlerinin ekran süresi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ekran süresinin siber aylaklık siber aylaklık seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir. Akademik içsel motivasyonun siber aylaklığı artırdığı görülmüş, öz-düzenlemenin siber aylaklık üzerine anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, siber aylaklığın akademik başarıyı anlamlı biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, çoklu görev ve ekran süresi, siber aylaklığı artıran faktörler olarak öne çıkmaktadır. Sınıf dışı öğrenme bağlamında siber aylaklık karmaşık bir doğaya sahiptir. Çoklu görev ve ekran süresi anlamlı öngörücüler olsa da doğrudan akademik başarıyı etkilememektedir. Bu çalışma; çoklu görev, ekran süresi, siber aylaklık ve akademik motivasyon ve akademik başarı değişkenlerini modele dahil etmiştir. Bireysel özellikler, dijital okuryazarlık, yapay zeka okuryazarlığı vb. değişkenlerin modele dahil edilebileceği önerilmektedir. Ayrıca eğitimci politika yapıcı ve öğrenciler, bu çalışmada etkisi bulunan değişkenleri sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde siber aylaklığı dengelemek için planlamalarında kullanabilirler.



Modeling Cyberloafing In Out-Of-Class Learning Activities: The Role of Screen Time, Intrinsic Motivation, Self-regulation and Multitasking

Article Info

Article History

Received: 09.09.2024

Accepted: 10.10.2024

Published: 31.12.2024

Keywords:

Cyberloafing in out-of-Class Learning Activities, Screen Time, Intrinsic Motivation, Self-Regulation, Multi-Tasking.

ABSTRACT

This study examines university students' cyberloafing behaviors during out-of-class learning activities and focuses on the effects of screen time, multitasking, intrinsic motivation, and self-regulation factors. Cyberloafing is defined as using smartphones or the Internet for non-academic purposes during learning, and it is stated that this behavior can negatively affect productivity and increase exposure to online risks. On the other hand, some studies suggest that cyberloafing can reduce stress and increase creativity. Although there have been studies on cyberloafing in classroom learning activities in the literature, it has been observed that there is a limited number of studies on its effects in out-of-class environments. Within the scope of the study, data were collected from 378 university students through a questionnaire and the data obtained were analyzed using structural equation modeling (SEM). In the study, the effects of multitasking, screen time, intrinsic motivation and self-regulation, cyberloafing and academic achievement variables were examined. In the study, multitasking tendencies were found to significantly affect screen time. In addition, screen time was found to have a significant positive effect on cyberloafing; as screen time increases, the level of cyberloafing also increases. Academic intrinsic motivation was found to increase cyberloafing, while self-regulation had no significant effect on cyberloafing. However, it was concluded that cyberloafing did not significantly affect academic achievement. As a result, multitasking and screen time stand out as factors that increase cyberloafing. Cyberloafing in the context of out-of-class learning has a complex nature. Although multitasking and screen time are significant predictors, they do not directly affect academic achievement. This study included multitasking, screen time, cyberloafing and academic motivation and academic achievement variables in the model. It is suggested that variables such as individual characteristics, digital literacy, artificial intelligence literacy, etc. can be included in the model. In addition, educator policy makers and students can use the variables found to have an impact in this study in their planning to balance cyberloafing in out-of-class learning activities.

To cite this article:

Gökçearslan, Ş., & Erol Şahin, A. N. (2024). Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde siber aylaklığın modellenmesi: Ekran süresi, içsel motivasyon, öz düzenleme ve çoklu görevin rolü. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 683-698. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.102>

*Sorumlu Yazar: Şahin GÖKÇEARSLAN, sgokcearslan@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Teknolojinin avantajları yanında getirdiği olumsuzluklardan biri siber aylaklıktır. İş ve eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen “siber aylaklık” (cyberloafing) davranışının bireyi çeşitli olumlu ve olumsuz süreçlere yönlendirdiği söylenebilir. Siber aylaklık, ilk literatüre girdiği tanıtımda çalışanın iş saatlerinde internet erişimini kişisel amaçlar için kullanması olarak ifade edilmekle birlikte (Lim, 2002) iş internetine erişimin kötüye kullanımı, üretkenliğin olumsuz etkilenmesi ve çeşitli riskleri barındırmaktadır (Ugrin, Pearson ve Odom, 2008; Weatherbee, 2010). Bu davranış, öğrenme ortamları için de çeşitli olumsuz durumlara yol açabilir. Kişisel web sitelerini kontrol etmek, e-posta göndermek, çevrimiçi alışveriş yapmak, sosyal medya platformlarını kullanmak ve hatta kumar oynamak gibi aktiviteleri içerebilir (Blanchard ve Henle, 2008; Coşkun ve Gökçearslan, 2019).

Siber aylaklık, bireyler üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabilir. Yapılan araştırmalar, siber aylaklığın üretkenliği azalttığını ve siber tehditlere karşı daha açık hale getirdiğini göstermektedir (Blanchard ve Henle, 2008; Chou ve ark., 2008; Lim, 2002). Bununla birlikte, bazı çalışmalar siber aylaklığın stresle başa çıkma ve yaratıcılığı artırma gibi olumlu etkiler de sağlayabileceğini öne sürmektedir (Anandarajan ve Simmers, 2004; Blanchard ve Henle, 2008; Kim ve ark., 2015; Oravec, 2004). Bunlara ek olarak sosyal siber aylaklığın akademik performansı olumsuz etkileyebileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Lau, 2017; Ravizza ve ark., 2017; Wu ve ark., 2018). Bu çalışmalarda internet kullanımının öğrenme ortamları ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri dikkat çekmektedir (Le Roux ve Parry, 2017; Ravizza ve ark., 2014). Literatürde sınıf içi etkinlikler esnasında siber aylaklıkla ilgili çeşitli araştırmalar varken, sınıf dışı öğretim etkinlikleri esnasında siber aylaklık ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde siber aylaklık

Sınıf dışı öğrenme etkinlikleri okul dışında öğrenmeyi destekleyen her türlü etkinlikleri ifade eder. Bu etkinlikler öğrencilerin evlerinden ulaşabildikleri kişiselleştirilmiş dijital öğrenme programlarından gelişen teknolojinin yardımıyla çevrim içi sanat derslerinden dijital müzeler kadar uzanmaktadır (Fidan, 2012). Sınıf dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirir ve teorik bilgilerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkisini gösterir (Kubat, 2018). Bu faaliyetler, resmi akademik müfredatın ötesinde öğrencilerin bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerini artırmak için tasarlanmıştır. Üniversite öğrencileri söz konusu olduğunda, bu etkinlikler okul gününde planlanmış etkinliklerin çok daha ötesine uzanmaktadır. Ders sonrası ev ödevleriyle meşgul olmak, dersle ilgili materyalleri gözden geçirmek, bir sonraki ders için internette araştırmalar yapmak önemli ölçüde zaman ve kaynak gerektiren bir süreçtir. Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde teknolojinin kullanımı esnasında bazen öğrenciler bu etkinlikleri farklı boyutlara getirebilirler. Öğrenciler çevrimiçi araştırma, sanal saha gezileri veya dijital müze turları gibi geleneksel sınıf dışındaki öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında, odaklanmış öğrenme ile boş zaman etkinlikleri arasındaki sınırlar karışabilir. Bu karışıklık öğrencilerin istemeden de olsa akademik olmayan, daha çekici, eğlenceli olan sosyal mecralara dijital platformlara doğru odağının kayması durumunu doğurabilir (Kurt, 2021). Bu durum çoğu zaman olumsuz algılanıp dikkat dağıtıcı bir durum olarak görülse de, bazı araştırmacılara göre ise bu durum kısa bir zihinsel mola görevi görebilir. Öğrencilerin dersten sıkıldıkları anda bilişsel yükü yönetmelerine ve öğrenme görevlerine katılımlarını sürdürmelerine yardımcı olabilir (Yılmaz- Bağrıacık, 2017). Bu mola süreleri öğrenci tarafından kontrol edilebildiğinde öğrencinin zihnini tazelemesine yardımcı olabilir ve öğrenme faaliyetine daha verimli bir şekilde geri dönmesini sağlayabilir (König ve De la Guardia, 2014). Diğer taraftan da öğrencilerin bu molaları kontrolsüzce verdiğinde ise sınıf dışı öğrenme etkinliklerini zayıflatarak dikkatin azalmasına ve uzun saatleri kaybetmelerine yol açabilir (Lim ve Chen, 2009). Sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinin kendi kendini yöneten doğası göz önüne alındığında, öğrencilerin çevrimiçi davranışlarını etkili bir şekilde yönetmek için güçlü öz düzenleme becerileri geliştirmeleri gerekir.

Öğrencilerin dijital platformları üretken ve üretken olmayan şekilde nasıl kullanabileceklerini fark edebilme becerisi kazanmaları sınıf dışındaki dijital öğrenme ortamlarının faydalarını en üst düzeye çıkarmanın anahtarıdır. Eğitimciler, öğrencilerin teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmalarına rehberlik ederek sınıf dışı öğrenmenin esnekliğinden ve özerkliğinden akademik sonuçlardan ödün vermeden yararlanılmasını sağlamada rol oynayabilir (Wu ve ark., 2018). Çok sayıda araştırma öğrencilerin internet kullanımı ile zihinsel ve duygusal refahları arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, siber aylıklığın olumlu yönleri arasında öğrencilerin akıllı telefonlarıyla internette gezinirken öğrendiklerini kullanabilmeleri ve sıkıldıklarında sınıfa kısa bir ara verip kendilerini toparlama fırsatı bulmaları yer almaktadır (Lim ve Chen, 2009; Maslach ve Leiter, 1997; Oravec, 2002; Stanton, 2002).

Ekran süresi, çoklu görev yatkınlığı sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylıklığı pozitif yönde etkiler

Ekran süresi, bireylerin akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar gibi elektronik cihazlarla geçirdikleri süreyi ifade eder (Akulwar-Tajane, 2020). Çoklu görev yatkınlığı ise bireylerin aynı anda birden fazla görevi yerine getirme eğilimleri ve bu görevler arasındaki geçiş yapabilme yetenekleri olarak tanımlanabilir (König, Buhner, ve Murling, 2005). Son yıllarda birçok şirketin uzaktan çalışma yolunu seçmesi, bazı okullarda bazı derslerin çevrim içi verilmesi ile bireylerin ekran başında eskiye nazaran çok daha fazla kaldığı düşünülmektedir. Buna ek olarak eğlence ve iletişim için de dijital platformlara ayrılan zamanların arttığı, birçok kişinin de bu dijital araçları kullanırken arka planda başka işlerle de meşgul olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Ophir, Nass ve Wagner (2009) dijital araç kullanımı esnasında çoklu görev yapanlarda bilişsel kontrol üzerine bir çalışma yürütmüş ve çoklu göreve yatkınlığı yüksek olan bireylerin medya kullanımına daha sık katıldıklarını ve bunun sonucunda toplam ekran sürelerinin arttığını bulmuştur. Araştırmacılar çoklu görev yatkınlığı olan bireylerin aynı anda birden fazla cihaz kullanmaya daha eğilimli olduklarını ve dolayısıyla ekranlarda daha fazla zaman geçirdiklerini göstermektedir. Gençlerde çoklu görevin yaygınlığını ve kalıplarını inceleyen bir araştırma da çoklu göreve yatkınlığı olan bireylerin eş zamanlı medya faaliyetlerinde bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durum gençlerin ekran başında oldukları süreyi de artırmaktadır (Jeong ve Fishbein, 2007). Bu çalışmalar çoklu görev yatkınlığı ile ekran süresi arasındaki pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ekran süresinin artmasının siber aylıklıkla bağlantılı olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur. Ekranlarda geçirilen sürenin artışı akıllı telefon bağımlılığına katkıda bulunan bir faktör olarak tanımlanmıştır (Gökçearslan ve ark., 2023). Öğrenciler elektronik cihazlarını kullanarak çok fazla zaman geçirdiklerinde çok sayıda bildirim ile dikkatleri dağılabilir, bilgiyi etkili bir şekilde akılda tutmalarını zorlaştırabilir (Neuburger, 2021). Aşırı ekran süresi nedeniyle öğrenciler, sınıf dışı eğitim görevlerini tamamlarken sosyal medyaya, çevrimiçi oyunlara veya diğer dijital eğlence biçimlerine yönelebilir ve dikkatlerini odaklanmaları gereken içerikten uzaklaştırabilirler (Flanigan ve ark., 2023). Bu çalışmalar, ekran süresi ile çoklu görev yatkınlığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve artan ekran süresinin siber aylıklıkla sonuçlanabileceğini göstermektedir. Özellikle gençlerde, çoklu görev yapma eğilimi ekran başında geçirilen süreyi artırmakta ve bu durum, dikkat dağılmasına ve verimliliğin azalmasına sebep olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri şöyledir:

H1. Çoklu görev yatkınlığı ekran süresini pozitif yönde etkiler

H3. Ekran süresi sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylıklığı pozitif yönde etkiler

H5. Çoklu görev yatkınlığı sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylıklığı pozitif yönde etkiler

Akademik içsel motivasyon ve öz düzenleme becerisi sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylaklığı pozitif yönde etkiler

Sınıf dışı öğrenme faaliyetleri bağlamında, akademik içsel motivasyon ile siber aylaklık arasında karmaşık bir ilişki olduğu söylenebilir. Akademik içsel motivasyon, kişileri anlamlı ve tatmin edici bulunduğu hedeflerin peşinden gitmeye zorlayan içsel dürtüdür. Bu motivasyon, kişisel değerleriyle örtüşen çabalar yoluyla başarıya ulaşma arzusundan kaynaklanır ve bu sayede kendilerini güvende ve bağımsız hissetmelerini sağlar (Uyulgan, Akkuzu, 2013). Bireyin çaba göstererek doyumuna ulaştığı bir süreç olarak tanımlanan akademik içsel motivasyon, genellikle olumlu eğitim sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir ancak bu motivasyon öğrencilerin belirlenen çalışma zamanlarında akıllı telefonlarını akademik olmayan amaçlarla kullandıkları siber aylaklık davranışlarının artmasına sebep olacak bir dürtü olarak da değerlendirilebilir. Lim (2002) öğrenme motivasyonu yüksek ve bağımsız olan öğrencilerin, dijital cihazları hem eğitim hem de kişisel amaçlarla sıklıkla kullandıkları için dikkat dağınıklığına daha yatkın olabileceklerini vurgulamıştır. Öğrencilerin dijital araçları hem akademik hem de sosyal amaçlarla ikili bir kullanım tutumu sergilediklerinde üretken öğrenme ile siber aylaklık arasındaki sınırlar değişebilir. Bu olgu, motivasyonun temelini oluşturan psikolojik ve davranışsal faktörler nedeniyle daha da karmaşık hale gelmektedir. Ravizza, Hambrick ve Fenn (2014) tarafından yapılan çalışmada yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, özellikle yoğun çalışma seanslarından sonra, siber aylaklığı gerekli bir mola veya bir tür kendini ödüllendirme biçimi olarak ifade edebileceklerini öne sürmektedir. Bu durum, öğrenciler içsel olarak motive olsalar bile, bunu sosyal olarak kabul edilebilir olarak algıladıklarında veya bu dikkat dağıtıcı unsurlara rağmen zamanlarını etkili bir şekilde yönetebileceklerine inandıklarında yine de siber aylaklık yapabileceklerini göstermektedir. Sonuç olarak, içsel motivasyon genellikle akademik başarının olumlu bir itici gücü olarak görülürken, dijital öğrenme ortamlarındaki etkileri daha inceliklidir. Doğru yönetilmediği takdirde bu motivasyon, siber aylaklığın artması gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilir ve bu da genel öğrenme çıktılarını baltalayabilir. Bu nedenle, eğitimciler bu dinamiklerin farkında olmalı ve öğrencilerin dijital ortamlarda odaklanmalarını korumalarına ve dikkat dağınıklığını en aza indirmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmelidir. Wagner, Barnes ve Lim (2012) ve Lim (2002) öğrencilerin motivasyonel ihtiyaçlarını desteklerken aynı zamanda üretkenlik karşıtı davranış potansiyelini de ele alan dengeli bir yaklaşım geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu, yalnızca içsel motivasyonu teşvik etmeyi değil, aynı zamanda öğrencileri dijital öğrenmenin zorluklarını aşmak için etkili öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi de içerir. Çalışmaların bulgularından yola çıkılarak araştırmanın bir diğer hipotezi ise şöyledir;

H4. Öz düzenleme becerisi sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylaklığı pozitif yönde etkiler

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarının bir kısmında sınıf içi siber aylaklık akademik performansı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Baert ve ark., 2019; Hikmat ve Mulyono, 2018; Wu ve ark., 2018). Araştırmalarda ortaya çıkan veriler siber aylaklığın öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve akademik performansları üzerinde etkili olduğunu vurgulamakta ve eğitim ortamlarında internetin kötüye kullanımını yönetmek için uygun yöntemlere başvurulması gerektiğini ifade etmektedir (Krishna ve Agrawal, 2023; Metin-Orta ve Demirtepe-Saygılı, 2021). Başka bir araştırma ise siber aylaklığın dikkat dağınıklığına yol açabildiği gibi diğer taraftan da öğrencilerin akademik stresle başa çıkma mekanizması olarak da işe yarayabileceğini bu sayede öğrencilerin kısa bir rahatlama ile derslerine yeniden odaklanabileceğini ifade etmektedir (Yıldız-Durak, 2019). Akıllı telefon kullanımıyla gerçekleştirilen siber aylaklık öğrenme etkinliklerine ayrılan zamanlarda gerçekleştiği takdirde akademik performans üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Lau, 2017; Ravizza ve ark., 2017). Çalışmalar, kontrolsüz internet kullanımının öğrenme süreçlerine zarar verdiğini ve akademik başarıyı etkilediğini vurgulamaktadır (Ravizza ve ark., 2014; Le Roux ve Parry, 2017).

Öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri esnasında akıllı telefonlarıyla siber aylıklık yapmalarının dikkat dağıtıcı olduğu sebebiyle akademik not ortalamasını olumsuz etkilediği hipotezini destekleyen önemli kanıtlar olsa da, bu ilişkinin karmaşık olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaların ışığında araştırmanın son hipotezi de şu şekildedir;

H6. Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde akıllı telefonla siber aylıklık akademik not ortalamasını negatif yönde etkiler.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmaya katılan 378 üniversite öğrencisinin demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %61,1'inin kadın, %38,9'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf dağılımı açısından incelendiğinde ise öğrencilerin %61,6'sı 1. sınıf, %21,7'si 2. sınıf, %11,4'ü 3. sınıf ve %5,3'ü 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu dağılım, katılımcıların büyük çoğunluğunun 1. sınıf öğrencilerinden oluştuğunu ve kadın katılımcıların sayısının erkeklerden daha fazla olduğunu göstermektedir

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Çoklu Görev Ölçeği, Siber Aylıklık Ölçeği, Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, sınıf, akademik başarı, kaç saat telefonda vakit geçirildiğine ilişkin sorular yer almaktadır. Katılımcıların animliğini sağlamak için ad soyad ve kimlik belirtici bilgi alınmamıştır.

Algılanan Çoklu Görev Ölçeği ders ile ilgili ve performans ile ilgili çoklu görev boyutu olan 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirliği 545 üniversite öğrencisi ile ölçülmüştür. Ölçek 5'li Likert tiptedir. Cronbach Alfa güvenirliğinin alt boyutlar için ,79 ve ,81 olduğu görülmüştür (Kaynarca, 2019, s. 39).

Çalışmada kullanılan ölçeklerden diğeri Akbulut, Y., Dursun, Ö.Ö., Dönmez, O., ve Şahin, Y.L. (2016) tarafından geliştirilen siber aylıklık ölçeğidir. Ölçme aracı toplam 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, alışveriş, içerik erişimi, paylaşım, durum güncelleme, oyun-bahis şeklindedir. Orjinal ölçeğin psikometrik analizleri 471 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, 215 lisans öğrencisi ve 515 sosyal ağ kullanıcısı ile doğrulanmıştır. Ölçekle ilgili açıklanan varyanslar, ilk örneklem için %70,44, birinci doğrulama için %67,05 ve ikinci doğrulama için %52,31 çıkmıştır.

Çalışmada kullanılan diğeri bir ölçek ise Shia (1998) tarafından geliştirilen Akademik İçsel Motivasyon Ölçeğidir. Uyulagan ve Akkuzu (2014) ölçeği Türkçe'ye uyarlamıştır. 7'li Likert tipindeki ölçek, 29 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte akran ilişkisi, başarı gereksinimi, başarısızlık korkusu, uzmanlık, başarı gücü ve otorite beklentisi alt boyutları yer almaktadır. 780 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen ölçme aracının Cronbach Alpha değeri ,769 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan öz düzenleme ölçeği ise Schwarzer, Diehl ve Schmitz (1999) tarafından geliştirilen ve daha sonra Diehl, Semegon ve Schwarzer (2006) tarafından İngilizce'ye adapte edilmiştir. Öz düzenleme Ölçeği'ni Demirarslan-Çevik ve ark. (2015) yılında Türkçe'ye uyarlamıştır. 389 lisans öğrencisi ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçme aracında ölçütbağıntılı geçerliği için genel ve akademik öz yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Dörtlü likert tipte tek boyut, 7 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Çalışma bulgularından ilki olan model uyum indekslerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Model Uyum İndeksleri

	Model Değerleri	Uyum Değerleri
	Model	
CMIN/DF	0,337	<3
RMSEA	0,009	<,05
CFI	1	>,95
GFI	,998	>,95
NFI	,985	>,95
AGFI	,994	>,95

Tablo 1 deki model uyum indeksleri, modelin uyum indeks değerlerinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir. CMIN/DF, RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI gibi indekslerin tümü, iyi uyum sağladığını belirten sınır değerlerin çok üzerinde yer almaktadır. Özellikle CMIN/DF'nin 0.337, RMSEA'nın 0.009 ve CFI'nin 1 olması, modelin veriyle uyumunun olağanüstü olduğunu ortaya koymaktadır. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.998 ve 0.994 olması da modelin genel uyumunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, modelin oldukça iyi bir uyum sağladığını ve veriyi yüksek doğrulukla temsil ettiğini göstermektedir (Byrne, 2011).

Regresyon ağırlığı değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Regresyon Ağırlıkları

			β	S.E.	C.R.	P
Ekran süresi	<---	Çoklu görev (H1)	7,709	1,79 3	4,300	0,00
Sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık	<---	Akademik içsel motivasyon (H2)	,138	,041	3,369	0,00
Sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık	<---	Ekran süresi (H3)	,021	,004	4,761	0,00
Sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık	<---	Öz düzenleme (H4)	,258	,222	1,166	,244
Sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık	<---	Çoklu görev (H5)	,939	,160	5,886	0,00
Akademik not ortalaması	<---	Sınıf dışı akıllı telefonla siber aylaklık (H6)	-,021	,019	-1,121	,262

Tablo 2'de sunulan yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre, "Çoklu görev" in "Ekran süresi" üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($\beta = 7,709$, $p < 0,01$). Bu bulgu, çoklu görev yapan öğrencilerin dijital cihaz kullanım süresinin arttığını göstermektedir. "Çoklu görev" in "sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık" üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($\beta = ,939$, $p < 0,01$). Bu bulgu, çoklu görev yapan öğrencilerin sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık yapma düzeyini artırdığını göstermektedir. "Akademik içsel motivasyon" un "Akıllı telefonla siber aylaklık" üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($\beta = ,138$, $p < 0,01$). Bu bulguya göre, akademik içsel motivasyonu yüksel olan öğrencilerin sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık yapma düzeylerinin

arttığını göstermektedir. "Ekran süresi"nin "Akıllı telefonla siberaylaklık" üzerine pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($\beta = ,021$, $p < 0,01$). Bu bulgu ekran süresi artan öğrencilerin siber aylaklık düzeyinin arttığını göstermektedir.

Çıkan sonuçlara göre "Öz düzenleme"nin "Akıllı telefonla siberaylaklık" üzerinde anlamlı bir etki bulunmamaktadır ($\beta = ,258$, $p > 0,01$). "Sınıf dışında akıllı telefonla siber aylaklık" değişkeninin "Akademik ortalama" zürinde negatif yönlü etkisi anlamlı değildir ($\beta = ,-021$, $p > 0,01$).

TARTIŞMA

Çalışmanın sonunda araştırma modelinin uyum indekslerinin oldukça iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonuçları çoklu görevin ekran süresi üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çoklu göreve eğilim, dijital cihazlar üzerinde geçirilen süreyi etkilemektedir. Bu bulgu, çoklu görevle meşgul olan öğrencilerin dijital cihaz ekranlarını daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Deng ve ark. (2019), akıllı telefon kullanımı ve sınıf içi çoklu görev arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulguları, öğrencilerin mevcut medya alışkanlıklarının çoklu görev davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin ders çalışırken diğer medya ile eşzamanlı olarak ilgilenmelerinin dikkatlerini dağıttığını ve ekran süresini artırdığını göstermektedir. Buna karşılık, Wang ve Tchernev (2012), medya ile çoklu görev yapmanın öğrenciler için duygusal bir tatmin sağladığını ve bu nedenle öğrencilerin ders çalışırken eğlenceli içerik arayışına girdiklerini öne sürmektedir. Bu durum bilişsel bir süreç olmasa da, duygusal tatminin öğrencilerin ekran süresini artıran bir faktör olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca, "çoklu görev" davranışının "sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık yapma" davranışı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki bulunmaktadır. Öğrencilerin çoklu görev eğilimleri ile sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık yapmaları arasındaki gözlemlenen ilişki, öğrencilerin performans odaklı görevlerle meşgulken rahatlama aracı olarak bu tür davranışlara başvurmasıyla açıklanabilir (Yılmaz ve Yurdugül, 2018). Bardakçı ve Mart (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, bu duruma yönelik çıkarım olarak okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli faaliyetlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tür faaliyetlerin, öğrencilerin dikkatini dağıtan unsurları azaltarak öğrenme motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

Dijital cihazlarla geçirilen sürenin sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde siber aylaklık yapma sıklığı üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki bulunmaktadır. Ekran süresindeki artışın, siber aylaklık seviyesindeki artışta etkili olduğu belirlenmiştir. Ekran başında geçirilen sürenin, akıllı telefon bağımlılığına katkıda bulunan bir faktör olarak tanımlandığı ve bunun da siber aylaklıkta etkili olduğu görülmüştür (Gökçearslan ve diğerleri, 2023). Akademik içsel motivasyonun sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık yapma üzerine anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Akademik içsel motivasyon arttıkça, siber aylaklık seviyesinin de arttığı gözlemlenmiştir. Ancak, literatür incelemesi bu bulgularla ilgili çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır Yuwanto'nun (2018) araştırmasında bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca, akademik motivasyonun siber aylaklık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (Özcan ve diğerleri, 2017). Ergün ve Altun (2012) öğrencilerin siber aylaklık yapma sebeplerinin çeşitli faktörlere bağlı olduğunu ve bu faktörlerin öğrencilerin derslere olan ilgisini etkilediğini öne sürmektedir. Öğrencilerin siber aylaklık yapma sebeplerinin motivasyon ve hedefe yönelik sorunlarla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu faktörlerden biri, her iki faaliyetin de eşzamanlı olarak gerçekleştirilebileceği algısıdır. Yüksek akademik içsel motivasyona sahip bireyler, sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde hem ders çalışmak hem de siber aylaklık yapmak amacıyla bu iki görevi aynı anda gerçekleştirmeye yönelebilirler. Öte yandan, sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık yapmanın öz düzenleme üzerine anlamlı bir etkisi olmaması, öz düzenleme becerilerinin siber aylaklık için etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin siber aylaklık

eğilimlerinin, öz düzenleme yetenekleri sınırlı olduğunda bile devam edebileceğini işaret etmektedir (Ghafoor ve diğerleri, 2022). Benzer şekilde, Gökçeaslan ve diğerleri (2016), sınıf ortamındaki öz düzenlemenin siber aylaklık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. “Sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık” değişkeninin “akademik not ortalaması (GPA)” üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunmaması, sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde siber aylaklık yapmanın akademik performans üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, iki değişken arasında negatif yönlü bir etki vardır. Bu durum, akademik başarıyı etkileyen ek faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini işaret etmektedir (Amez ve ark., 2021). Araştırmanın bulguları, sınıf içi siber aylaklığın akademik performans üzerinde negatif bir etkisi olduğunu, sınıf dışı siber aylaklığın akademik performans üzerinde ters U şeklinde bir etki gözlemlendiğini göstermektedir. Sonuçlar, siber aylaklığın sınıf içinde dikkat dağıtıcı ve zararlı bir etken olduğunu, ancak sınıf dışında, ölçülü yapıldığında bir tür enerji toplama aracı olarak olumlu etkiler sağlayabileceğini desteklemektedir (Wu ve diğerleri, 2018). Ayrıca, Han ve diğerleri (2022), öğrencilerin akıllı telefon bildirimlerine yanıt verme alışkanlıklarının dikkatlerini dağıttığını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğrencilerin çoklu görev eğilimi, ekran süresi ve siber aylaklık olgusu arasındaki ilişkiyi sınıf dışı öğrenme faaliyetleri bağlamında vurgulamaktadır. Bulgular, çoklu görev eğiliminin ekran süresi üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermekte, bu da çoklu göreve yatkın olan öğrencilerin dijital cihazlarda daha uzun süre ekran başında kaldıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, çoklu görev eğilimlerinin, sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarla siber aylaklık yapma eğilimini artırabileceği ve bu eğilimin zihinsel bir rahatlama aracı olarak kullanılabilmesi olasılığı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ekran süresi ile siber aylaklık ve akademik içsel motivasyonun siber aylaklık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, öz düzenlemenin siber aylaklık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaması, güçlü öz düzenleme yeteneklerine sahip öğrencilerin bile sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde akıllı telefonlarıyla siber aylaklık yapabileceğini göstermektedir. Son olarak, siber aylaklığın akademik not ortalaması (GPA) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaması, akademik performansı etkileyen ek faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmek gerekmektedir. Öğrencilerden anketler aracılığı ile toplanan öz-bildirim verilerinin kullanımı, yanıt yanlılıklarına yol açabilir ve bu da bulguların doğruluğunu potansiyel olarak etkileyebilir. Bu sınırlamayı azaltmak için, gelecekteki araştırmaların ekran süresi, akademik ortalama ve çoklu görev davranışlarını objektif ölçütlerle değerlendirmesi faydalı olacaktır. Boylamsal çalışmalar, bu davranışların zamanla nasıl geliştiğini ve akademik performans üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için etkili bir yol olabilir. Ayrıca, bu çalışma çoklu görev, ekran süresi, siber aylaklık ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmışken, gelecekteki araştırmaların kişilik özellikleri veya dijital okuryazarlık gibi ek potansiyel değişkenleri incelemesi, bu karmaşık etkileşimleri daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir. Siber aylaklık üzerine yapılacak araştırmaların, uzaktan eğitim, bireysel ve grup öğrenme faaliyetleri gibi spesifik durumlar üzerinde de gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Yapay zeka temelinde gelişecek olan çevrimiçi öğrenme veya diğer faaliyet ortamları göz önünde bulundurulmalıdır (Gökçeaslan ve diğerleri, 2024). Son olarak, özellikle sınıf dışı ortamlarda siber aylaklığı azaltmayı ve daha odaklı öğrenme alışkanlıklarını teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleler geliştirilip test edilerek, bu müdahalelerin akademik sonuçları iyileştirmedeki etkinliği belirlenebilir.

Etik onay

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulunda 10.01.2023 tarihli 2023/01 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çıkar çatışması

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

REFERANSLAR

- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. & Şahin, L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.002>
- Akulwar-Tajane, I.; Parmar, K.K.; Naik, P.H., & Shah, A.V. (2020). Rethinking Screen Time during COVID-19: Impact on Psychological Well-Being in Physiotherapy Students. *Int. J. Clin. Exp. Med. Res.*, 4, 201–216.
- Amez, S., Vujić, S., Marez, L. D., & Baert, S. (2021). Smartphone use and academic performance: First evidence from longitudinal data. *New Media & Society*, 25(3), 584-608. <https://doi.org/10.1177/14614448211012374>
- Baert, S., Vujić, S., Amez, S., Claeskens, M., Daman, T., Maeckelberghe, A., ... & Marez, L. (2019). Smartphone use and academic performance: correlation or causal relationship?. *Kyklos*, 73(1), 22-46. <https://doi.org/10.1111/kykl.12214>
- Bardakçı, M. N., & Mart, M. (2023). Evaluation of values education in out-of-school learning environments in terms of the applications in preschool: systematic literature review. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-71. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1352579>
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in human behavior*, 24(3), 1067-1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*, Routledge, New York.
- Coşkun, T. K., & Gökçearsan, S. (2019). Examination of Cyberloafing Studies in Education: A Content Analysis. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(1), 94-103.
- Demiraslan Çevik, Y., Haşlaman, T. Kuşkaya Mumcu, F., & Gökçearsan, Ş. (2015). Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2 (2), 229-238. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/89>
- Deng, L., Ku, K. Y. L., & Kong, Q. (2019). Examining predictive factors and effects of in-class multitasking with mobile phones. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 49-58. <https://doi.org/10.1108/itse-08-2018-0056>
- Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylaklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etku/issue/6272/84231>
- Fidan, N. (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. PEGEM, Ankara.
- Flanigan, A. E., Brady, A. C., Dai, Y., & Ray, E. (2023). Managing Student Digital Distraction in the College Classroom: a Self-Determination Theory Perspective. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09780-y>
- Ghafoor, R. Z., Nawaz, S., Zahra, T., & Hakeem, T. A. (2022). Effect of smartphone addiction on academic performance; mediation of self-regulation and bedtime procrastination. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 16(9), 618-622. <https://doi.org/10.53350/pjmhs22169618>
- Gökçearsan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.091>
- Gökçearslan, S., Tosun, C., & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, challenges, and methods of artificial intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 19-39. <https://doi.org/10.46328/ijte.600>
- Gökçearslan, Ş., Yıldız-Durak, H., & Esiyok, E. (2023). Emotion regulation, e-learning readiness, technology usage status, in-class smartphone cyberloafing, and smartphone addiction in the time of COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(5), 1450-1464. <https://doi.org/10.1111/jcal.12785>
- Han, J., Park, S., & Kim, Y. (2022). Phubbing as a millennials' new addiction and relating factors among nursing students. *Psychiatry Investigation*, 19(2), 135-145. <https://doi.org/10.30773/pi.2021.0163>
- Hikmat, A., Mulyono, H. (2018). Smartphone Use and Multitasking Behaviour in a Teacher Education Program (TEP). *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 12, 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijim.v12i2.7345>
- Jeong, S. H., & Fishbein, M. (2007). Predictors of Multitasking with Media: Media Factors and Audience Factors. *Media Psychology*, 10(3), 364-384. <https://doi.org/10.1080/15213260701532948>
- Kaynarca, İ (2019). *Üniversite öğrencilerinin çoklu görev davranışları ve çoklu görev algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- König, C. J., & De la Guardia, M. E. C. (2014). Exploring the positive side of personal internet use at work: Does it help in managing the border between work and nonwork?. *Computers in Human Behavior*, 30, 355-360.
- König, C. J., Buhner, M., & Murling, G. (2005). Working memory, fluid intelligence, and attention are predictors of multitasking performance, but polychronicity and extraversion are not. *Human Performance*, 18(3), 243-266. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1803_3
- Krishna, S.M., & Agrawal, S. (2023). Cyberloafing: exploring the role of psychological wellbeing and social media learning. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13080649>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Kurt, A. A., Küçük, B., Boynukara, M., & Odabaşı, F. (2021). Dijital çelinme: bir kavram çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 11(1), 48-64. <https://doi.org/10.17943/etku.691399>
- Lau, W. W. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Le Roux, D. B., & Parry, D. A. (2017). In-lecture media use and academic performance: Does subject area matter? *Computers in Human Behavior*, 77, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.030>
- Lim, V. K. G., & Chen, D. J. Q. (2009). Cyberloafing at the workplace: gain or drain on work? *Behaviour & Information Technology*, 31(4), 343-353. <https://doi.org/10.1080/01449290903353054>
- Lim, V.K.G. (2002). The it way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694. <https://doi.org/10.1002/job.161>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress*

and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Metin-Orta, I., & Demirtepe-Saygılı, D. (2021). Cyberloafing behaviors among university students: Their relationships with positive and negative affect. *Current Psychology (New Brunswick, N.j.)*, 42, 11101 - 11114. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02374-3>
- Neuburger, V. (2021). *Balancing Screen Time: Teaching To The Whole Student*. School of Education and Leadership Student Capstone Projects. 679. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/679 adresinden Mayıs 2024 tarihinde erişildi.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.* 106, 15583–15587. <https://doi:10.1073/pnas.0903620106>
- Oravec, J.A. (2002). Constructive approaches to internet recreation in the workplace. *Commun ACM*. 45(1): 60–3. 10.1145/502269.502298
- Özcan, S., Gökçearslan, Ş., & Yüksel, A. O. (2017). An investigation of the relationship between cyberloafing and academic motivation among university students. In Pegem Akademi eBooks (pp. 733–742). <https://doi.org/10.14527/9786053188407.52>
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.007>
- Stanton, J.M., (2002). Company profile of the frequent Internet user. *Communications of the ACM*, 45 (1), 55–59. <https://doi.org/10.1145/502269.502297>
- Ugrin, J., Odom, M., & Pearson, J. (2008). Exploring the importance of mentoring for newscholars: A social exchange perspective. *Journal of Information Systems Education*, 19(3), 343–350. <https://jise.org/Volume19/n3/JISEv19n3p343.html>
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2013). An overview of student teachers' academic intrinsic motivation. *Educational Sciences Theory & Practice*, 14(1). <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2013>
- Wagner, D. T., Barnes, C. M., Lim, V. K., & Ferris, D. L. (2012). Lost sleep and cyberloafing: Evidence from the laboratory and a day light saving time quasi-experiment. *Journal of Applied psychology*, 97(5), 1068. <https://doi.org/10.1037/a0027557>
- Wang, Z., & Tchernev, J. M. (2012). The “myth” of media multitasking: reciprocal dynamics of media multitasking, personal needs, and gratifications. *Journal of Communication*, 62(3), 493-513. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x>
- Wu, J., Mei, W., & Ugrin, J. C. (2018). Student Cyberloafing In and Out of the Classroom in China and the Relationship with Student Performance. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 21(3), 199–204. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0397>
- Yıldız-Durak, H. (2019). Cyberloafing in learning environments where online social networking sites are used as learning tools: antecedents and consequences. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 539-569. <https://doi.org/10.1177/0735633119867766>
- Yılmaz- Bağrıacık, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, (2). 113-134.
- Yılmaz, R., & Yurdugül, H. (2018). Cyberloafing in IT classrooms: Exploring the role of the psycho-social environment in the classroom, attitude to computers and computing courses, motivation and learning strategies. *Journal of Computers in Higher Education*, 30, 530–552.

<https://doi.org/10.1007/s12528-018-9184-2>

Yuwanto, N. L. (2018). Academic flow and cyberloafing. *Journal of Psychology Research*, 8(4).
<https://doi.org/10.17265/2159-5542/2018.04.006>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: This study examines university students' cyberloafing behavior in out-of-class learning activities, focusing on factors such as screen time, intrinsic motivation, self-regulation, and multitasking. Cyberloafing, defined as the use of smartphones or the internet for non-academic purposes during learning activities, can have various negative effects. Research has shown that it can decrease productivity and make individuals more susceptible to online threats. However, some studies suggest that cyberloafing may also have positive effects, such as reducing stress and boosting creativity. Despite these mixed findings, the negative impact of social cyberloafing on academic performance remains evident. Moreover, while cyberloafing during in-class activities has been widely discussed, its effects in out-of-class learning contexts are still unclear and require further investigation.

Method: Data were collected from 378 university students through a survey and analyzed using structural equation modeling (SEM). The participants consisted of 61.1% women and 38.9% men. In terms of academic standing, 61.6% were first-year students, 21.7% second-year, 11.4% third-year, and 5.3% fourth-year students, indicating a higher proportion of first-year students. To gather data, several measurement tools were employed, including a Personal Information Form, the Perceived Multitasking Scale, the Cyberloafing Scale, the Academic Intrinsic Motivation Scale, and the Self-Regulation Scale. The Personal Information Form captured demographic data such as class level, academic achievement, and daily phone usage, while ensuring participant anonymity. The analysis examined relationships between multitasking, screen time, and cyberloafing, along with how intrinsic motivation and self-regulation influence these behaviors.

Findings: The study found that multitasking has a significant positive effect on screen time. Similarly, screen time has a high positive effect on cyberloafing. Academic intrinsic motivation has a positive effect on cyberloafing. However, the effect of self-regulation on cyberloafing is not significant, nor between cyberloafing and academic performance. Cyberloafing does not have a significant effect on academic performance. The model fit indices, as presented in Table 1, indicate a very good model fit. Indices such as CMIN/DF, RMSEA, CFI, GFI, NFI, and AGFI all surpass the threshold values for good fit. Specifically, the CMIN/DF value of 0.337, RMSEA of 0.009, and CFI of 1 demonstrate exceptional model alignment with the data. Likewise, the GFI and AGFI values of 0.998 and 0.994 further support the model's overall strong fit, indicating that the model represents the data with high accuracy. The regression weights shown in Table 2 reveal several key relationships. There is a significant positive relationship between multitasking and screen time ($\beta = 7.709$, $p < 0.01$), suggesting that students who engage in multitasking spend more time on their digital devices. Additionally, multitasking also has a significant positive impact on cyberloafing during out-of-class learning activities ($\beta = 0.939$, $p < 0.01$), highlighting that multitasking students are more likely to engage in cyberloafing. Academic intrinsic motivation also shows a significant positive correlation with cyberloafing ($\beta = 0.138$, $p < 0.01$), implying that students with higher intrinsic motivation are more prone to cyberloafing during out-of-class activities. Similarly, screen time has a positive association with cyberloafing ($\beta = 0.021$, $p < 0.01$), indicating that increased time spent on digital devices correlates with higher levels of cyberloafing. However, no significant relationship was found between self-regulation and cyberloafing ($\beta = 0.258$, $p > 0.01$), nor between cyberloafing and academic performance ($\beta = -0.021$, $p > 0.01$).

Discussion: The study's fit indices for the research model were strong, revealing that multitasking has a significant positive effect on screen time. Specifically, multitasking increases screen time, aligning with Deng et al. (2019) who noted that media habits impact multitasking and screen time. Wang and Tchernev (2012) also suggested that multitasking provides emotional satisfaction, which may contribute to longer screen usage. Additionally, multitasking has a positive effect on cyberloafing with smartphones during out-of-class activities. This supports Yılmaz and Yurdugül's (2018) view that such behaviors can serve as relaxation methods amidst performance-oriented tasks. Bardakcı and Mart (2023) advocate for student-centered activities in out-of-school environments to enhance motivation and reduce distractions. A significant positive relationship between screen time and cyberloafing was identified, consistent with Gökçearsan et al. (2023), who linked screen time to smartphone addiction and cyberloafing. However, findings on the link between academic intrinsic motivation and cyberloafing were mixed. Yuwanto (2018) reported a negative relationship, while Özcan et al. (2017) found no significant link. Ergün and Altun (2012) noted that cyberloafing might be influenced by motivation and goal-oriented issues, suggesting that high academic motivation might lead to simultaneous studying and cyberloafing. The lack of a significant relationship between self-regulation and cyberloafing suggests that self-regulation skills may not effectively mitigate cyberloafing. Lastly, while no significant relationship was found between out-of-class cyberloafing and GPA, there was a negative relationship, indicating that additional factors affecting academic performance should be explored (Amez et al., 2021). As a result, multitasking and screen time are significant predictors of cyberloafing in out-of-class learning activities, but they do not significantly affect academic performance. Further research could explore other factors like digital literacy or personality traits.

Conclusion and Recommendation: This study highlights the relationship between students' multitasking tendency, screen time, and cyberloafing phenomenon in the context of out-of-class learning activities. The findings show that there is a significant and positive relationship between multitasking tendency and screen time, suggesting that students who are prone to multitasking spend longer screen time on digital devices. Moreover, there is a possibility that multitasking tendencies may increase the tendency to cyberloaf with smartphones in out-of-class learning activities and this tendency may be used as a means of mental relaxation. In addition, a significant and positive relationship was found between screen time and cyberloafing and between academic intrinsic motivation and cyberloafing. In particular, the lack of a significant relationship between self-regulation and cyberloafing suggests that even students with strong self-regulation abilities may cyberloaf with their smartphones in out-of-class learning activities. Finally, the lack of a significant relationship between cyberloafing and academic grade point average (GPA) emphasizes that additional factors affecting academic performance should also be considered. It should be noted that this study has some limitations. The use of self-report data collected from students through questionnaires may lead to response biases, which could potentially affect the accuracy of the findings. To mitigate this limitation, it would be useful for future research to assess screen time, academic average, and multitasking behaviors with objective measures. Longitudinal studies may be an effective way to gain a deeper understanding of how these behaviors develop over time and their impact on academic performance. Furthermore, while this study focused on the relationships between multitasking, screen time, cyberloafing, and academic motivation, future research examining additional potential variables, such as personality traits or digital literacy, could help us gain a more comprehensive understanding of these complex interactions. Future research on cyberloafing would also benefit from being conducted in specific situations such as distance learning, and individual and group learning activities. Online learning or other activity environments that will develop based on artificial intelligence should be considered (Gökçearslan et al., 2024). Finally, interventions that aim to reduce cyberloafing and encourage more focused learning habits, especially in out-of-class settings, could be developed and tested to determine their effectiveness in improving academic outcomes.