



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ İLE YÖNETİCİ ADAYLARININ KAYGI
DÜZEYLERİ İLE BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Hazırlayan
Vildan ÇEVİK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU

TOKAT – 2006

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ İLE YÖNETİCİ ADAYLARININ KAYGI
DÜZEYLERİ İLE BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 03 / 08 /2006

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI

Üye : Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

İmzası




Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..04../..08../2006 tarih ve ...18... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:

Prof. Dr. Osman DEMİR



Mühür
İmza

Mühür
İmza

TEŞEKKÜR

Bu araştırma harmanlanmış emek ve gönüllerin ortak ürünüdür. Ürünü elime aldığımda, yüzümdeki yorgunluğu pek çok kişinin gözündeki mutlulukla çarçabuk söküp atabildim. Akademik yaşantıya adım atabilmem için yolumu açan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI'ya teşekkürü bir borç biliyorum. Sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU'na, araştırmamın çeşitli aşamalarında önemli eleştiri ve önerileriyle araştırmayı yönlendiren hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER, Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER ve Yrd. Doç. Dr. Aslı YAZICI'ya ayrıca çok teşekkür ediyorum. Çalışmamda emeği geçen Yrd. Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR'e, alanla ilgili kaynak ve görüşlerini benimle paylaşan Öğr. Gör. Fevzi DURSUN ve Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ'ye de teşekkür ediyorum. Tüm bu isimlerle birlikte sıkıştığım anlarda tüm sorularıma yanıt bulabilmemi sağlayan Arş. Gör. Zehra Nur ERSÖZLÜ, Arş. Gör. Gülay BEDİR, Yrd. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL, Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK ve Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK'a da teşekkür etmeden geçemeyeceğim. Stresli ve yoğun çalışma dönemimde bana katlanan oda arkadaşım, sevgili dostum Uğur AKIN'a çok teşekkür ediyorum. Birlikte geçireceğimiz vakitlerde; “ders çalışmam lazım” diyerek bulunduğumuz ortamlardan erken ayrıldığım arkadaşlarım Fatma MAZMAN, Hakan ÖRTEN ve Tuba YILDIRIM'a da anlayışları ve moral destekleri için teşekkür ediyorum. Ölçme paketimin diğer üniversitelerde dağıtımını sağlayan Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN, Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, Yrd. Doç. Dr. Engin DENİZ, Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ, Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL, Arş. Gör. Kürşat YILMAZ, Arş. Gör. Ahmet ŞAHİN'e ve ölçekleri içtenlikle dolduran tüm katılımcılara çok teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olan anneme, babama ve ablama, odama kapandığım ve paylaşacağımız vakitlerden çaldığım için mahcup dolu sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Bu çalışma Tokat ilindeki okul yöneticileri ile Türkiye genelinde yetişmekte olan yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini betimlemek ve karşılaştırmak ve bu iki kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek üzere katılımcılara Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile Bilgisayar Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu içeren bir ölçme paketi uygulanmıştır. Araştırmaya 368 okul yöneticisi ile 216 yönetici adayı katılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 11.0.0 paket programı ile kodlanmış ve analiz edilmiştir. Analizler sonucunda okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında okul yöneticileri ile yönetici adaylarının adı geçen kaygı düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yöneticilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin seviyesi bilgisayar kaygısı düzeylerini de doğru orantılı olarak etkilemektedir. Bu sonuca bağlı olarak yetişmekte olan yönetici adayları ve var olan okul yöneticilerinin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla daha donanımlı hale getirilmeleri önerilmektedir. Yapılan literatür taramasında okul yöneticileri ve yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın ilgili literatüre önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Durumluk-sürekli kaygı, bilgisayar kaygısı, yönetici, yönetici adayı

ABSTRACT

The present study aimed at describing and comparing the levels of state-trait anxiety, computer anxiety, and examining the relationships between the two among primary and secondary school administrators who work in Tokat and candidate-administrators who were pursuing toward a graduate degree in educational administration in several Turkish universities.

To identify the levels of state-trait anxiety and computer anxiety, a research package including a Personal Information Form, the State-Trait Anxiety Inventory, and the Computer Anxiety Scale was administered to 368 principals and 216 administrator candidates. The collected data were coded and analyzed by SPSS 11.0. Results showed a positive significant correlation between state-trait anxiety and computer anxiety levels both for the principals and candidate-administrators.

The candidate-administrators' state-trait anxiety and computer anxiety levels were found higher than were the principals'. In addition, it was found that some of the study variables had significant effects on the levels of state-trait anxiety and computer anxiety. It was concluded that administrators' state-trait anxiety levels affect the levels of computer anxiety proportionally. It is suggested that administrators be enhanced with information technologies. The search of literature did not show any research study that compares the anxiety and computer anxiety levels among administrators and candidate-administrators. Therefore, the results obtained in the present study should be of great value for researchers and practitioners.

Keywords: State-trait anxiety, computer anxiety, administrator, principals, candidate-administrators.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR.....	2
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ	5
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. SAYILTILAR.....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1.1. Kaygı.....	8
2.1.1.1. Kaygının Tanımı	9
2.1.1.2. Kaygıya Neden Olan Etkenler	11
2.1.1.3. Kaygının Belirtileri ve Klinik Özellikleri	16
2.1.1.4. Kaygı Türleri.....	18
2.1.2. Bilgisayar Kaygısı.....	22
2.1.2.1. Bilgisayar Kaygısının Belirtileri ve Klinik Özellikleri	24
2.1.2.2. Bilgisayar Kaygısını Etkileyen Faktörler	27

	Sayfa
2.1.3. Eğitim Yönetiminde Bilgisayar Kullanımı ve Kaygısı.....	28
2.1.4. Okul Yöneticilerine Düşen Görevler	33
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
2.2.1. Eğitim Yöneticilerinin Genel Kaygılarına Yönelik Araştırmalar	39
2.2.2. Eğitim Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygılarına Yönelik Araştırmalar	40
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
3.3. ÖLÇME ARAÇLARI	50
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	52
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	53
4. BULGULAR.....	54
4.1. BİRİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR	70
4.2. İKİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR.....	71
4.3. ÜÇÜNCÜ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR	73
4.4. DÖRDÜNCÜ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR	74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1. BULGULARIN YORUMU.....	78
5.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....	85
5.3. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER	86
6. KAYNAKLAR	87

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Kaygının Belirtileri ve Klinik Özellikleri.....	17
Tablo 3.1. Yönetici Adaylarına Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları.....	46
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri Örneklemine Özellikleri	47
Tablo 3.3. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Okul Yöneticileri.....	48
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Yönetici Adayları Örneklemine Özellikleri	49
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi.....	54
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	55
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Kıdem Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	57
Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Bulundukları Yerleşim Yerine Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi	58
Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Sürelerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygıları ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerine İlişkin Değişimler	59
Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Bir Gün İçerisindeki Ortalama Bilgisayar Kullanım Sürelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşması.....	61
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Bir Gün İçerisindeki Ortalama Bilgisayar Kullanım Sürelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşması	61
Tablo 4.8. Yönetici Adaylarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değişmesi.....	62

Tablo 4.9. Yönetici Adaylarının Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	63
Tablo 4.10. Yönetici Adaylarının Kıdem Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	64
Tablo 4.11. Yönetici Adaylarının Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Sürelerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	65
Tablo 4.12. Yönetici Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı ve Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	67
Tablo 4.13. Yönetici Adaylarının Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olmamasına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi.....	68
Tablo 4.14. Yönetici Adaylarının Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olmamasına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Farklılaşması	69
Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	70
Tablo 4.16. Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	71
Tablo 4.17. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri.....	73
Tablo 4.18. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar	73
Tablo 4.19. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri .	74
Tablo 4.20. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar	75
Tablo 5.1. Sonuçlar Özet Tablosu	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Sürekli Bilgisayar Kaygısı ile Durumluk Bilgisayar Kaygısının Belirtileri...	27
Şekil 2.2. Okul Yönetiminde Bilgisayar Kullanımı.....	30

1. GİRİŞ

Gelişen ve sürekli değişen çağımızda yeni teknolojilerin eğitim-öğretim ortamlarına entegrasyonu ile gelecek nesillerimizi bilgi toplumu bireyi olarak yetiştirmek, okullarımızın temel amaçlarından biridir. Bu araştırmada, okullarımızda görevlerine devam etmekte olan okul yöneticilerimizin ve ileride eğitim yöneticiliği yapacakları varsayılan yönetici adaylarının “genel kaygı düzeyleri” ile “bilgisayar kaygısı düzeylerinin” belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın problemi; kaygı gibi, bireylerin performanslarını olumsuz yönde etkileyen negatif duyuşsal tepkiler bağlamında eğitim yöneticilerinin genel kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerinin betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Böylelikle, bilgi toplumunun genç kuşaklarını yetiştiren kurumlarda görevli okul yöneticilerinin teknolojik rollerini de en iyi biçimde gerçekleştirmeleri mümkün olabileceğinden araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada yönetici adayı kavramı detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarına, tanımlarına ve hipotezlerine aşağıda yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkileri büyük ölçüde etkilemektedir. Dünya öylesine hızlı değişmektedir ki; gerek eğitimin gerekse toplumsal düzenin aynı hızla bu değişimlere uyarlanması gerekmektedir.

Toplum böylesine hızlı değişim ve oluşum içinde sosyal, ekonomik ve beşeri kurumlarıyla kendini yeni koşullara uyarlarken, eğitim sisteminin de kendini yenilemesi gereği kaçınılmazdır (Alkan, 1998: 4). Bircan (1996)’a göre teknolojik yeniliklerin baş döndürücü bir hızla artması, haberleşme olanaklarının gelişmesi ve uluslararası

piyasadan pay kapma yarışları ülkeleri daha nitelikli insangücü çalıştırmaya ve yetiştirmeye yöneltmektedir. Bu değişen ortam içinde birey, yeni uyum yöntemleri, tutumlar, yetiştirme ve çalışma biçimleri geliştirmek zorunda kalmaktadır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, temel sermaye bilgi ve bilgiye sahip olan insandır (Izgar, 2001). Günümüzde, “öğrenen” artık hazır sunulan bilgiyi alan değil; araştıran, keşfeden ve öğrenme sorumluluğunu taşıyan bireydir. Küreselleşme sonucu artık okul eğitimi ile sınırlı kalmayan eğitim süreci, yaşam boyu öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır. Günümüz bilgi toplumlarında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç vardır.

Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme gibi beceriler, bireylerde bulunması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills; SCANS, 1991; International Society for Technology Education; ISTE, 1998; Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği; TÜSİAD, 1999). Eğitim kurumlarımızın amacı, ülkemize bu kimlikle yetişmiş bireyler kazandırmak olmalıdır. Bunun için de yönetici ve öğretmenlerimiz bu yeni bakışa hazırlanmalı ve bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Gelişmiş ülkelerde Araştırma ve Geliştirme (AR-GE), teknoloji kullanımı, bilginin hızla yayılması ve bilgi toplumunun oluşturulması yönünde eğilimler ağır basmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı; DPT, 2000: 17). Günümüz toplumları eğitimin toplumsal kalkınmadaki yerini ve önemini kavramış, bu nedenle eğitim sistemini modern teknolojilerle donatarak, bilgiyi üreten ve kullanan insanı yetiştirmeye önem vermeye başlamışlardır (Izgar, 2001). Bu insanların yetiştirilmesine olan gereksinim, eğitim örgütlerinin ve dolayısıyla eğitim yöneticilerinin önemini bir kat daha arttırmaktadır. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden, bilimsellik ilkesine göre;

Her derece ve her türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç gereçleri, bilimsel ve teknolojik araçlara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirilmelere göre yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Toplumsal ve bireysel gelişmenin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi görevini üstlenen eğitim kurumlarımızın değişen çağa uyumunu sağlamak, kurum yöneticilerinin görev ve sorumluluklarındandır. Okullar, eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojik imkânlardan yararlandıkları sürece bu işlevlerini daha nitelikli olarak devam ettirebilirler.

Günümüzde en üstün öğrenme ortamını bilgisayarlar sunmaktadır (Alkan, 1986: 9). Bilgi toplumunda bilgisayarlar; bireylerin üretme gücünü olağanüstü arttırarak bilginin kitlesel biçimde üretilmesini, işlenmesini, saklanmasını, dağıtılmasını ve tüketilmesini sağlamaktadır (Öğüt, 2003: 31). Eğitimcilerimiz, teknolojiyi etkin kullanarak yetiştirilmediklerinde veya sürekli gelişen teknolojik araçlar hakkında yeterli düzeyde bilgi ve kullanma becerisine sahip olmadıklarında teknolojiyi kullanmaktan çekinebilirler. Genellikle teknoloji özellikle bilgisayar kullanımına karşı çekinme ve korku hali günlük dilde “bilgisayar kaygısı” olarak adlandırılabilir. Terimin terminolojik anlam tartışması* bir kenara bırakılırsa “bilgisayar kaygısı düzeyi” yüksek

* Bkz sayfa 23.

olan yöneticiler bu konuda bazı sıkıntılar yaşayabilir veya yaşatabilirler. Yetersiz tesis, araç ve gereçlerle verimsiz ve kalitesiz eğitim uygulamaları, çeşitli teknolojik olanaklara rağmen geleneksel öğretme süreçlerini kullanma gibi davranışlar bu sorunlardan bazılarıdır (Teker, 1987: 385; Resmi Gazete, 1995: 16; Alkan, 1998: 6-7).

Hızla bilgisayarlaşan yaşamda, bireyin bilgisayarı kullanabilmesi, bilgisayarla ilgili temel kavramları tanınması ve bilgisayarı işletebilmesi kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar aşinalığının zorunlu olması gereği, işgücünü, tüketici ve vatandaşı yetiştiren eğitim sistemimizi de etkilemektedir. Bu nedenle, okullar bireyleri en azından “temel bir aşinalık” düzeyine sahip olacak şekilde yetiştirmek için yapılanmalıdır (Erdoğan, 2002: 5). Çağımızın gereği olarak günümüz eğitim kurumlarında geleneksel yöntem ve araç-gereçlerle yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri yerini bilgi teknolojilerinden faydalanılarak oluşturulan çoklu öğrenme ortamına bırakmaktadır. Eğitim kurumlarının verimlilik ve etkililikleri bu değişimlerin ortaya çıkardığı gereksinimlere cevap verebilmeleri ile mümkündür (Alkan, Deryakulu ve Şimşek: 1995). Bu durum eğitim yönetiminde de etkili olmakta ve bilgi teknolojileri kullanımının bu alana özellikle, bilgisayar aracılığıyla girmesine neden olmaktadır (Turan, 2002). Karşlı (2006: 18)’ya göre etkili okullarda teknoloji ile güncellenmiş güçlü bir bilgi teknolojisi alt yapısı olmalı, okul yöneticisi, bilgi toplumunun insan tipini yetiştirecek bir okul kültürü oluşturabilmelidir. Okul yöneticisi, bilgiden en iyi şekilde yararlanma yollarını bilmeli ve personelini bilgi teknolojileri konusunda yetiştirmelidir (Çelik, 2003: 63). Bu noktada okul yöneticilerine teknolojiyi tanımak, yakından takip etmek, uygun ve gerekli teknolojileri okula transfer etmek, bu teknolojileri uygulamada liderlik etmek ve personelini bunları kullanmaları konusunda teşvik etmek ve kısaca okulda teknoloji kültürü oluşturmak gibi görevler düşmektedir. Yani yukarıda da

belirtildiği gibi okul yöneticileri, öğrenci ve personelini “temel aşinalık” aşamasına getirmelidirler. Bilgisayar ve teknoloji kaygısı kazanılması beklenen “temel aşinalık” aşamasına ulaşmayı önleyen bir engel olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu kaygının doğasının incelenmesi, onun sağaltılmasına ya da “temel aşinalığın” kazandırılmasının hızlanmasına yardımcı olacaktır.

Yöneticilerin, her alanda kendini yenileyen, geliştiren ve kurumunu da bu yönde tetikleyen insanlar olmaları beklenmektedir. Böylelikle, bilgi toplumunun genç kuşaklarını yetiştirecek olan okullarımız, yeni gelişmelere ve teknolojilere sorunsuzca uyarlanabilir. Bu çerçevede, eğitim yöneticilerinin ve yetişmekte olan yönetici adaylarının “kaygı düzeyleri” ile “bilgisayar kaygısı” düzeyleri betimlenmiş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırma, eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini betimlemek, karşılaştırmak ve bu doğrultuda öneriler getirmek amacıyla planlanmıştır. Ayrıca, “durumluk-sürekli kaygı” düzeyleri ile “bilgisayar kaygısı” düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda geliştirilen araştırmanın hipotezleri şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin “durumluk-sürekli kaygı” düzeyleri ile “bilgisayar kaygısı” düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
2. Yönetici adaylarının “durumluk-sürekli kaygı” düzeyleri ile “bilgisayar kaygısı” düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
3. Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının “durumluk-sürekli kaygı düzeyleri” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

4. Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının “bilgisayar kaygısı düzeyleri” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

1.3. ÖNEM

Okul yöneticilerinin aşırı düzeyde kaygıdan uzak, teknolojiden korkmayan bireyler olmalarının; görev yaptıkları okullarda bu kültürü oluşturabilmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öncelikle yöneticilerin kaygı düzeyleri tespit edilmelidir. Daha sonra, yüksek kaygı düzeyinde bulunan yöneticiler tedavi edici uygulamalara tabi tutulabilir. Hakkinen (1994)’e göre, teknolojik değişimler; insanların hem bilişsel hem de duyuşsal olarak bu değişikliklere nasıl tepkide bulunacakları endişesine neden olmaktadır. Özellikle, yeni bir şeyler öğrenme ve bir değişim söz konusu olduğunda kaygı gibi olumsuz duyuşsal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Sürekli değişen ve gelişen çağımızda bireylerin teknolojiyi etkin kullanarak, yaşamlarına entegre edebilmeleri istenen bir durumdur. Bunun için kaygı gibi olumsuz etkiler azaltılarak bu sürece uyumun sağlanması hızlandırılabilir. Ancak, bu tür bir sağaltıma gitmenin ilk yolu, risk grubundaki okulları tespit etmektir.

Bilgisayarların eğitim kurumlarına girmesi ve kullanılması pek çok kolaylık sağlayacaktır. Bu konuda, öncelikle eğitim kurumlarında bulunan yöneticilerinin tutum ve çabaları önemlidir (Yılmaz, 2005). Hemen hemen her örgütte teknolojinin en çok kullanılan ögesi olan bilgisayara karşı yönetici ve yönetici adayları arasında kaygı düzeyleri açısından fark olup olmaması, yönetici adaylarının korkusuzca bilgisayar kullanabilme durumlarının belirlenmesi ve görev yapmakta olan yöneticilerle karşılaştırılması bakımından önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

1. Çalışmada yönetici adayları, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dallarında tezli yüksek lisans ve/veya doktora eğitimine devam eden bireylerden seçilmiş olup, adayların ileride yöneticilik yapacakları varsayılmıştır.
2. Bu araştırmaya katılan yönetici ve adayların araştırma paketini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
2. Bu çalışma devlet üniversiteleri ile sınırlıdır.
3. Eğitim yöneticilerinden toplanan veriler, Tokat ili ile sınırlıdır.
4. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okul yöneticiliği yapmakta olan veya Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitim Yöneticisi: MEB'ye bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli müdür ve müdür yardımcıları.

Yönetici Adayı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezli yüksek lisans ve/veya doktora eğitimine devam eden öğrenciler.

Kaygı: Öğrenme ve genelleme yoluyla ortaya çıkan, kaynağı belirsiz korku, endişe gibi durumlardır.

Bilgisayar Kaygısı: Bireyin genellikle teknoloji, özellikle bilgisayar kullanımına karşı çekinme, endişe ve korku hali, bilgisayar kaygısı olarak adlandırılabilir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölüm, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar başlığı altında iki kısımdan oluşmaktadır. Kuramsal çerçevede, öncelikle, kaygı kavramı tanımlanmış ve kaygı ile karıştırılan bazı kavramlar irdelenmiştir. Daha sonra, kaygıya neden olan etkenlere değinilmiş, yöneticiler için de bu etkenlerin neler olabileceği ele alınmıştır. Kaygının belirtileri ve klinik özellikleri, literatürdeki bilgilere göre şema haline getirilmiştir. Bir sonraki aşamada, kaygı türleri ele alınmıştır. Bir tür durumluk kaygı sayılan bilgisayar kaygısı, araştırmanın yapısı gereği ayrıntılı olarak yeni bir alt başlıkta incelenmiştir. Eğitim yönetiminde neden bilgisayar kullanılması gerektiği ve bilgisayar kaygısının bu noktadaki olumsuz etkileri literatüre dayanılarak ortaya konulmuştur. Eğitimci ve yöneticilerimizde bilgisayar kaygısını etkileyen faktörler ortaya konulmuş ve son olarak da, okul yöneticilerine düşen görevler başlığı altında bilgisayar kaygısını azaltmak için neler yapılabileceğine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Literatür taramasının ikinci bölümü olan ilgili araştırmalar kısmında ise, bu konuda daha önce yapılmış benzer içerikli çalışmalara değinilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Kaygı

Kaygı, insanlık tarihi boyunca en sık kullanılan kavramlardan biri olarak psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş, bu alandaki çalışmalar 1940'lı yıllardan itibaren yoğunluk kazanmış ve böylelikle psikolojide “kaygı çağı” başlamıştır (Köknel, 1989: 69). Öner ve Le Compte (1985: 1)’e göre yüzyılımızın son elli yılı “kaygı çağı”dır ve kaygı kavramının tanınması ve saptanması gerekliliği çağımızda kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Psikolog, psikiyatrist ve eğitimciler için kaygı seviyesini

ölçmenin önemli olduğu söylenebilir. Zira ölçüm sonuçları psikolojik tedavide veya eğitim programlarının hazırlanmasında yararlı olabilmektedir.

2.1.1.1. Kaygının Tanımı

Kaygı (anxiety); bireyin başına bir tehlike gelecek duygusu (Öktem, 1981: 3-4); yeterlik, kontrol, benlik saygısı gibi temel güdülerin bir görevin başaramaması yüzünden tehdit edilmesi (Fiske ve Morling, 1996); stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, gerginlik (Özgüven, 1994: 322-323); ve endişe, kuruntu, korku, telaş ve huzursuzluk gibi insanda baskı ve gerilime yol açan (Köknel, 1989: 69) duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır.

Bir başka tanıma göre kaygı, nedeni açık olmayan (Arkonaç, 1986; Başaran, 1992; Yüksel, 1995: 136; Baltaş ve Baltaş, 1997: 122; Budak, 2003: 433) ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olmaktır (Köknel, 1989; Öktem, 1981: 3-4; Morgan, 1981: 93). Korku ya da sıkıntı gibi duygularla karışmış olduğundan; kaygının anlaşılması ve tanımlanması çok güç olup, (Lang, 1968) insanların var oluşundaki en temel duygulardan biridir (Morgan, 1981: 93, Zerbe, 1990).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA; 1994)'nin tanımına göre kaygı; kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğin içinde, dış ortamdan bağımsız veya bağımlı olarak üretilir. Bir diğer tanıma göre ise kaygı, “öğrenme ve genelleme yoluyla ortaya çıkan belirsiz korku, endişe” olarak veya “kötü bir sonuç beklemekten dolayı hissedilen üzüntü, endişe, tasa, telaş, iç sıkıntısı nöbeti” olarak da tanımlanabilir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 162). Budak (2003: 433) ise kaygıyı; tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunalı veya tedirginlik; usdışı korku olarak tanımlamıştır.

Günlük hayatta kaygı ve korku birbirlerinin yerine kullanılsalar da, bu kavramlar aslında oldukça farklı özelliklere sahiptir. Kaygı; duygu değil, ruh halidir. Kaygı ve korku arasındaki farklar belirtilerek, bu kavramların anlaşılması sağlanabilir.

Literatürde rastlanan tanımlardan yola çıkıldığında; kaygı belirtileri ile korku belirtilerinin birbirine benzediği görülür (Aydın ve Yolasıǧmaz, 1987; Başaran, 1992; Dönmez, 1998). Korkunun sebebi ve kaynağı olan nesne ya da olay bellidir, yaşamı ve güveni tehdit eden gerçek bir tehlike söz konusudur (Budak, 2003: 433). Ama kaygının kaynağı belli değildir, tehlike genellikle içten gelir. Korku, nesne ortaya çıktığında veya olay olduğunda hissedilirken, kaygı geleceğe yönelik bir duygudur. Kaygıyı, gerçekle ilgisi olmadığı için anlamak ve anlatmak mümkün değildir. Kaygı bir iç çatışma veya “dürtü çatışması” olabilir (Hançerlioğlu; 1993: 224). Ama tıpkı korku gibi kaygı da, insana endişe veren olumsuz bir duygudur (Aydın ve Yolasıǧmaz, 1987; Başaran,1992; Dönmez, 1998). Kaygı; korku hissi, kuşku ya da endişeye, yüksek fizyolojik uyarılmanın eşlik ettiği bir durumdur (Bootzin, Bower, Crocker ve Hall, 1991: 541). Korku ise kaygıdan daha şiddetlidir (Hançerlioğlu; 1993: 245) ama daha kısa sürer (Arkonaç, 1986: 276-277). Kaygı sonucunda ortaya çıkan fizyolojik cevap ve değişiklikler korkuda olduğu gibi yapıcı değildir, daha çok fonksiyonları bozucu niteliktedir. Psikosomatik hastalıklar daha çok bu şekilde ortaya çıkar (Dönmez, 1998). Korku ve kaygı arasındaki ayırım üç temel özelliklerle belirtilebilir: Kaynak, şiddet ve süre. Cüceloğlu (2005: 277)’na göre bunlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Kaynak: “Ben bilgisayardan korkarım” örneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir.
2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir.

3. Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise daha uzun bir süre devam eder (Cüceloğlu, 2005: 277).

Öte yandan korku ve kaygı motivasyon açısından da önemli bir araçtır. Örneğin; çoğu öğrenci kötü not alma korkusu yüzünden ders çalışmaya motive olur (Vural, 1990: 1). Freud'a göre kaygı fiziki ya da sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlayabilme ve hayatı sürdürme fonksiyonlarına katkıda bulunur. Fakat kaygı gerçek dışı ve mantığa aykırı bir niteliğe bürünürse uyum fonksiyonunu yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına sebep olur (Özodaşık, 1989: 44).

2.1.1.2. Kaygıya Neden Olan Etkenler

Kaygının başlıca kaynağının; kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıklı oluşu olduğu düşünülebilir. Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıklılık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre gençler daha çok kaygıya düşerler (Başaran, 1991a: 113). Sargın (1990: 14), kaygının bireyde çocukluktan itibaren ortaya çıkışını ve gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

Kaygının kökleri bireyin çocukluk yaşantısına dayanmaktadır ve kaygı bireyin çevresi ile olan ilişkilerinin bozulmasına, potansiyelini tam olarak gerçekleştirememesine neden olur. Çocuklukta aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar; ceza verirken ebeveynlerin cezaya eşlik eden itici davranışları, ebeveynlerin birbirine zıt istekleri; ebeveynler arasında boşandıktan sonra bile devam eden tartışmalar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaylı tutumları, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyiminde karşılaştığı itici ve küçük düşürücü davranışlar bireyde kaygının oluşmasına neden olabilir.

Çocuktaki kaygının, çocuğun çevresindeki kaygılı insanların varlığı ile geliştiği düşünülebilir. Gençtan (1988: 36)'a göre; bulaşıcı bir duygu olduğu için, kaygılı ve telaşlı bir annenin bakışı, ses tonu ve genel havası çocuğu etkisi altına alır. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk zihninde kurduğu yeni bağlantılarla çevresindeki bazı diğer kişi ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar (Gençtan, 1988: 36). Yetişkinlerde kaygı yaratan etkenler arasında süper ego ve sosyal çatışmalar, varlığı tehdit eden tehlikeler ve yaralanmalar sayılabilir (Dönmez, 1998). Belirsizlik, başına gelecekleri bilememe duyguları da bireyde kaygıya neden olmaktadır. Cüceloğlu (2005: 278)'na göre; insanoğlu; belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kurumları ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yaratmıştır.

Hızla değişen toplumlar, aynı toplum üyeleri arasındaki kültürel farklılıklar, değerlerin sürekliliklerini koruyamaması ve değişik kültürlerin birbirlerini etkilemesi günlük yaşamı giderek daha da karmaşıktırmaktadır (Dönmez, 1998). Bunun sonucunda insanların karşılaştıkları zorluklar arttığından, günümüzde kaygı yaratıcı etkenlerin sayı ve yoğunluğunun giderek arttığı söylenebilir. Teknolojinin hızla gelişmesi, bilimsel buluşlar, nüfus artışı ve ekonomik sıkıntılar gibi stresi arttıran çevresel faktörler insanların kaygı durumlarını da artırmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Fromm'a göre, insanın kendi kendine karşı yabancılaşma sorunu; bireyde yalnızlık ve kaygı duygularını doğurmakta ve geliştirmektedir (akt. Öktem, 1981: 23-25). Yalnızlık ve kaygının ortaya çıkışı insanın kendi değeri konusunda çatışma ve çelişki içerisinde bırakılmış olmasından kaynaklanıyor olup, kaygının dinamik uyum sağlama çabasının neticesi olduğu düşünülebilir (akt. Öktem, 1981: 23-25). Çağdaş kültürlerde şöhret, başarı, üstünlük ve kusursuzluğa verilen önem sonucu, insanın

kimlik kavramı da bu tür beklentileri ne oranda karşılayabileceğine göre tanımlanmaktadır. Bir kuşak için geçerli olan değerler bir sonraki kuşağın yararlanabileceği ölçüde dayanıklı olmamakta, insanı sorumluluk ve özgürlüğü ile ilgili çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakmakta, bu da kaygıyı arttırmaktadır (Dönmez, 1998).

İnsanoğlu var olduğundan beri varlığı kabul edilen kaygının amacı, önceleri insanı çevresinden gelebilecek tehlikelere karşı korumaya yönelikken; günümüzde yukarıda da sayıldığı gibi benlik değerine yönelik tehditler, grup ve toplum dışına itilme, rekabet gücünden yoksun bırakma kısaca değişime ayak uyduramama gibi tehdit ve tehlikelere karşı bireyi korumaya yönelmiştir. Üstündağ (2001)'a göre zaman içerisinde kaygının amacındaki değişiklik şu şekilde özetlenebilir:

İlkel insanda biyolojik özellik ön plandayken, günümüz insanında psikolojik ve sosyal özellikler ön plana çıkmaktadır. Kaygı ilkel insanlarda düşünme yeteneğinin gelişmesini ve kendini korumak için sembolleri ve araçları keşfedip kullanmayı sağlamıştır. Günümüzde ise kaygı; canlılığın, yaşamla mücadele etmenin, yeni şeyler keşfetme ve yaratabilmenin, rekabet ortamında daha yararlı işler yapmanın ve kendini kabul ettirebilmenin bir gereği olarak yaşanmaktadır.

Örgütte, yönetsel erk kaynağı, sık yer değiştirme, yarışma, amaç ve görev belirsizliği; yöneticilerin baskısı gibi durumlar kaygı kaynağı olabilmektedir. Ama yine de bir işgöreni kaygıya düşüren kaynağı bulmak çok zordur (Başaran, 1992: 237). Gelişmekte olan toplumlarda, gelişen ekonomi ve teknoloji, yönetimde de ani kararların alınmasını gerektirir. Bugünün kararları yarının beklenen sonuçları olacağına göre,

yönetici bugünün olgularını nesnel olarak değerlendirerek gelecek için uygun kararlar vermelidir (Taymaz, 2003: 56). Yöneticiler mesleki yaşamlarında her an karar verme konumunda olan bireylerdir. Verdikleri kararların sonuçlarını önceden bilemedikleri için kaygıya kapılmaları muhtemeldir. Böylece yaşamlarında çok önemli bir yeri olan karar verme durumu beraberinde kaygıyı getirebilir.

Kaygı yararlı olabilir mi? Kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesi ve başarmayı amaçladığımız görevin zorluk düzeyi gibi faktörlerin bilinmesi gerekir. Örneğin, zor bir fizik problemi çözme gibi, oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu gözlenmiş, öte yandan basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı ise, göreve daha erken başlayıp erken bitirmede yararlı bulunmuştur (Cüceloğlu, 2005: 278). Fitzgerald (1997) kolay bir işi yapan düşük ve yüksek kaygılı bireyler arasında fark bulamazken, aynı bireylerde zor bir işi tamamlarken kaygının zayıflatıcı, performansı azaltıcı etkilerine rastlamıştır. İnsan, hayatı boyunca öğrendiklerini bir amaç doğrultusunda uygulamaya başladığında, performansını ortaya koymuş olur. İnsanın performansının en iyi olduğu durum, onun o alanda varolan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebildiği durum olup yüksek kaygı gibi nedenler, gerçek potansiyelin performansa dönüşmesini güçleştirir (Cüceloğlu, 2005: 291). Yöneticilerin kaygısı üzerinde yapılan araştırmalardan şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran,1992: 237): Kaygı, kolay işlerde performansı desteklerken, zor işlerde performansı düşürmektedir. Herhangi bir görevde, kaygı, performansı bir süre yükseltmekte, ama sonra performansta düşme görülmektedir. Buna göre, kaygı ılımlı olduğunda yöneticinin çalışmasına yardımcı olmakta, onu uyumsuzluğa düşürmemektedir (Başaran, 1992: 237). ılımlı düzeyde olmak koşuluyla, insanın başarılı olması ve tehlikelere karşı önlem

alması için kaygıya gereklilik vardır, ancak her olumsuz duygu gibi, kronikleşmiş ve güçlenmiş kaygı yöneticiyi uyumsuzluğa düşürebilmektedir (Başaran, 1992: 237).

Yeni davranışların kazanılmasında, performans ve başarıda, psikoterapide ve genel tedavide kaygının bir dürtü rolü oynaması ise kaygının olumlu etkileridir (Sargın, 1990: 13-14). Basit davranışların şartlanmasında yüksek kaygı etkili bir güdü rolü oynar ve şartlanmayı kolaylaştırır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlardan daha kolay şartlanır.

Okul verimliliğinin yöneticinin verimli çalışmasına bağlı olduğu söylenebilir. Yöneticinin verimini ise pek çok faktörün etkilediği düşünülürse; kaygılı bir yöneticinin iş yaşamında verimli ve etkili olamayacağı söylenebilir (Izgar, 2001: 73). Ancak, herkes belli durumlarda kaygı duyabilir. Eğer kaygı, bireyin günlük hayatını zorlaştırıyor ve onu özgürce hareket etmekten alıkoyuyorsa, kaygının anormal varlığından söz edilebilir. Normal ve verimli bir fonksiyonellik için kaygının motive edici ve engelleyici yönleri arasında denge kurulması gereklidir (Vural, 1990: 1).

Cüceloğlu (2005: 277-278), kaygının başlıca nedenleri olarak; (a) desteğin çekilmesi, (b) olumsuz bir sonucu beklemek, (c) iç çelişki ve (d) belirsizliği göstermektedir. Cüceloğlu, alıştığı çevrenin ortadan kalkmasını, desteğin çekilmesi olarak açıklarken, olumsuz bir sonucu beklemeyi sınava girme, duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği durumlar yaşıyor olmak şeklinde açıklamaktadır. İnandığımız fikirlerle, davranışlarımız arasında farklılıklar olması iç çelişkiyi doğururken, gelecekte neler olacağını bilmemek durumu ise belirsizliği ortaya çıkarır.

2.1.1.3. Kaygının Belirtileri ve Klinik Özellikleri

Kaygının iki yönü vardır. Bunlardan birincisi öznel duygu yönü, ikincisi ise otonom sinir sistemi faaliyetlerine bağlı olarak kaygının bedende ortaya çıkardığı değişikliklerdir (Özodaşık, 1989: 45). Önceleri kaygının bilişsel, fizyolojik ve davranışsal bileşenleri olduğu belirtilirken (Rachman ve Hodgson, 1974; Hardy ve Peafitt, 1991), sonraları bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden bağımsız sistemler olduğu kabul edilmiş ve böylece kaygının bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal bileşenlerden oluştuğu yaygınlıkla kabul görmüştür (Eisenberg ve Patterson, 1979; Köksal ve Power, 1990).

İnsan yaşamında normal ve patolojik olmak üzere iki farklı kaygı yaşayabilir. Normal kaygı, bireyin ölüm, ileri yaşlılık ve hastalık gibi gerçeklerle yüz yüze geldiğinde, yalnızlık duygusu yaşadığında ve yardıma ihtiyaç duyduğunda ortaya çıkar. Birey, bilinen ve denenmiş, bu bilinenden farklı, bilinmeyen ve belirli olmayana doğru hareket ettiğinde kaygı yaşayabilir. Kişi bir kaygıyı taşıyamaz hale gelir ve bastırma yansıma, yüceltme, özdeşleşme gibi savunma mekanizmalarını sıkça kullanırsa bireyde patolojik kaygı gelişir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Dönmez, 1998; Doğan, 2000: 22-25).

Kaygının belirtileri ve klinik özellikleri Tablo 2.1.' deki gibi gösterilebilir:

Tablo 2.1. Kaygının Belirtileri ve Klinik Özellikleri

Kaygının Belirtileri *	
Subjektif Duygu Yönü	Bedende Ortaya Çıkardığı Değişiklikler
Bilişsel / Duyuşsal Bileşenler	Fizyolojik / Davranışsal Bileşenler
Acizlik	Avuçların soğuk olması
Başarısızlık duygusu	Baş dönmesi, sürekli baş ağrısı
Çabuk sinirlenme	Baş çıkma mekanizmalarının azalması
Diğer kişilerle ilişkilerde aşırı duyarlık	Bel ağrısı
Düşünceleri toplamada zorluk	Çizgili kaslarda gerginlik, gevşeyememe
Karar vermede zorluk	Geleceğe ilişkin kuruntular
Kederlenme	Göz bebeklerinin genişlemesi
Kendini yetersiz bulma	İshal veya kabızlık
Kolayca çöküntüye girme	Kalbin çarpması
Korku	Kan şekeri ve adrenalinin artması
Sıkıntı	Kendini sürekli huzursuz/hareketli hissetme
Sonucu bilememe ve yargılanma	Mide ağrısı
Uykusuzluk	Mide bulantısı
Uyumsuzluk	Nefes darlığı, düzensiz nefes alıp verme
Üzüntü	Sürekli çatık kaş
	Terleme
	Titreme

Kaygı benlik için alarm sinyalıdır; bir tehlikenin var olduğunu gösterir. Ego buna karşılık savunma mekanizmalarını harekete geçirir. Savunmalar başarılıysa, kaygı dağılır veya bastırılır (Dönmez, 1998). Stres yaratan uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına göre kişinin kaygı düzeyinin yoğunluğu değişir. Ortaya çıkan durumun birey için bir tehdit oluşturma ve zarar verme derecesiyle doğru orantılı olarak kaygı da artacaktır (Spielberger, 1972: 20). Dolayısıyla; birey için asıl önemli olan kaygıyı anlamak ve kontrol etmeyi öğrenmektir (Eisenberg ve Patterson, 1979).

* Bu tablo (Spielberger, 1972: 20; Songar, 1981: 320; Lazarus ve Folkman, 1984; Köknel, 1989: 81; Başaran, 1991a: 113; Cüceloğlu, 1991: 293, 440; Üstündağ, 2001; Ayvaşık ve Sayıl, 2002: 540) gibi kaynaklardan elde edilen veriler sonunda oluşturulmuştur.

2.1.1.4. Kaygı Türleri

Rollo May, kaygının insan psikolojisindeki esas ve temel yerini ilk gören bilim adamının Freud olduğunu belirtmektedir (akt. Kozacıoğlu ve Ekberzade, 1996: 11). Freud, gerçeklik kaygısı, törel kaygı ve nevrotik kaygı şeklinde üç ayrı kaygı tanımlamaktadır. Gerçeklik kaygısında; birey dıştan gelen tehlikeyi idrak etmekte ve sıkıntı duymaktadır ki bu korku ile eşanlamlıdır. Bu durumda, kişinin, objektif kaygının nevrotik kaygıya dönüşmemesi için uğraşması gerekmektedir. Törel kaygı, doğum yaşantısının bir tekrarını temsil eder ve tehlike kaynağı bireyin içindedir, dolayısıyla birey kendine zarar getirecek faaliyetlerden farkında olmadan kaçmaktadır. Nevrotik kaygıda ego utanma ve suç duygularına maruz kalmakta, vicdan tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır (Gençtan, 1988: 159-166; Budak, 2003: 433). Freud, ilk teorisinde kaygıyı nevrozun düğüm noktası ve temel nedeni olarak ele alırken, ikinci teorisinde odak noktası olarak egoyu görmektedir. Ego tarafından algılanan bir tehlike kaygıyı ortaya çıkarmakta ve bu kaygı regresyon yaratmaktadır (akt. Kozacıoğlu ve Ekberzade, 1996: 11).

Cattell ve Scheier (1975) kaygıyı kavramsal olarak açık-bilinçli durum ve gizli-bilinçdışı durum şeklinde ayırmışlardır. Bu kavramlar daha sonra durumluk kaygı ve sürekli kaygıya karşılık gelen “genel kaygı” ve “durumsal kaygı” olarak değişmiştir. Yıllar geçtikçe durumluk kaygı ve sürekli kaygı arasındaki fark daha net olarak açığa çıkmıştır (akt. Baloğlu, 2001). Psikologlar genel kaygıyı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır (Howard ve Smith, 1986; Mikulincer, Kedem ve Paz, 1990; Biggs ve Moore, 1993: 243; Desai ve Richards, 1998). Sürekli kaygı, “genel bir hazır bulunuşluk ile pek çok durumda kaygılı tepki verme” olarak tanımlanabilir. Durumluk kaygı ise; “belirli bir durumda hissedilen kaygıdır” (Biggs ve

Moore, 1993: 243). Durumluk kaygıya, matematik kaygısı (Desai ve Richards, 1998; Baloğlu, 2001) ve sınav kaygısı (Hunsley, 1987) örnek verilebilir. Bilgisayar kaygısı, “bilgisayar kullanırken veya bilgisayar kullanma ihtimali olduğunda hissedilen korku veya endişe” (Simonson, Maurer, Montag-Toradi ve Whitaker, 1987: 238) olarak tanımlanan bir tür durumluk kaygıdır.

a) Duruma Bağlı (Durumluk) Kaygı (State Anxiety)

Bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından kaynaklanır. Tehlikeli koşulların yarattığı bu durum genellikle her bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilir. Stresin yoğun olduğu zamanlar duruma bağlı kaygıda yükselme, stresin ortadan kalktığı durumlarda ise kaygıda düşme meydana gelir (Öner ve Le Compte, 1985; Üre, 1989; Özgüven, 1994, Dönmez, 1998; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Durumluk kaygı, durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duygusal reaksiyonlardır (Özgüven, 1994: 323-324). Spielberger (1983: 4-5) durumluk kaygının özelliklerini şöyle özetler:

1. Bu tip kaygı bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından, yorumlamasından kaynaklanır.
2. Bu durum bireye elem verir, bireyde hoş olmayan bir duygulanım durumu oluşturur.
3. Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.
4. Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır.
5. Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar.

Spielberger (1966, 1972, 1983)’e göre durumluk kaygı, kaygı eğiliminde bireysel farklılıklar gösterir. Sürekli kaygı öznel iken, durumluk kaygı geçici duygusal

içerik-temelli durumdur. Sınav kaygısı (Sarason, 1960, 1984), sayı kaygısı (Dreger ve Aiken, 1957), matematik kaygısı (Richardson ve Suinn, 1972) ve istatistik kaygısı (Cruise, Cash ve Bolton, 1985) içerik-temelli durumluk kaygıların yaygın örnekleridir (Baloğlu, 2001).

b) Sürekli Kaygı (Trait Anxiety)

Bazı insanlar devamlı olarak huzursuzluk içinde yaşar, genellikle mutsuzdur (Özcan, 1999). Bireyin kendi değerlerinin tehdit edildiğini düşünmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yaşaması sonucunda sürekli olarak kaygı duymasıdır. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içsel kaynaklıdır (Dönmez, 1998; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Üre, 1989). Kaygının oluşmasında etkin olan gizilgüce sürekli kaygı denir. Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerdeki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler (Özcan, 1999). Sürekli kaygıya, yapısal kaygı da denilerek, kişinin kaygılı olma eğilimine bağlı olan ve zamanla önemli bir değişiklik göstermeyen, karaktere bağlı bir kaygı türü olarak tanımlanmıştır (Cattell ve Scheier, 1975: 66).

Sürekli kaygı; stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal reaksiyonların frekanslarının, yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır (Özgüven, 1994: 324). Sürekli kaygı, farklılıklar gösteren genel bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun durumluk kaygı reaksiyonları ile tepkide bulunma eğilimindedirler (Özgüven, 1994: 324). Spielberger (1983: 4-5) sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir:

1. Bu kaygı tipi durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekliidir.

2. Bu tip kaygının süresi ve şiddeti kişilik yapısına göre değişir.
3. Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu, sürekli kaygı düzeyini etkiler.
4. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, sözcüklerin değerlendirilmesini değiştirir.

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilebilir. Kişinin içinde bulunduğu durumla doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygı ise bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygı, bireyleri birbirinden ayırt eden bir özelliktir. Kaygı yaşantılarındaki bu ayırımın yapılması Spielberger'in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile ve bu kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" ile mümkün olmuştur (Öner ve Le Compte, 1985: 1). Durumluk-sürekli kaygı arasında durmaksızın süren iletişim ve etkileşim olduğundan, sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı düzeyini yükseltir. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltir (Köknel, 1989: 70). Durumluk kaygıya sebep olan durumlardaki değişikliklerle bu türdeki kaygı, yavaş yavaş yok olabilir. Sürekli kaygı daha kalıcıdır ve bireylerin psikolojik durumlarından kaynaklanan bir bileşen olabilir (Hakkinen, 1994; Jay, 1981; Rosen ve Weil, 1990; Weil, Rosen ve Sears, 1987). Sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasındaki orta dereceli bir bağlantının ($r = .33$ ile $r = .66$ arası) var oluşu bu iki kaygı türünün birbirinden bağımsız olmadığına işaret eder. Nitekim Sarason ve Spielberger'in araştırma bulguları sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin belirli durumlarda çok daha kolaylıkla kaygılandığını ortaya çıkarmıştır (akt. Öner, 1972: 153).

Bir tür durumluk kaygı sayılan bilgisayar kaygısının tanımı, araştırmanın yapısı gereği ayrı bir başlık olarak verilmiştir. Aşağıda bilgisayar kaygısının tanımı, belirtileri ve klinik özellikleri ile bilgisayar kaygısını etkileyen faktörler alt başlıklar halinde incelenmektedir.

2.1.2. Bilgisayar Kaygısı

Sawyer (1959)'a göre bilgisayar kaygısı “korku, endişe ve umut karışımı ile geleceğe bakmak” iken, Rohner ve Simonson (1981)'a göre, bilgisayar kaygısı “insanların bilgisayarlarla etkileşime girdiğinde ve etkileşime girmeyi planladığında yaşadığı, korku, endişe ve umut karışımı duygular” olarak tanımlanmaktadır (akt. Roop, 1999). Oetting (1983) bilgisayar kaygısını “bireylerin bilgisayarla çalışırken yaşadıkları tecrübelerden edindikleri duygular olarak tanımlamıştır. Kaygı tamamen bilgisayar kavramıyla ilgilidir (McPherson, 1998; Harris ve Grandgenett, 1996). Maurer (1983)'in bilgisayar kaygısı ölçeği geliştirme konulu araştırmasında yaptığı tanıma göre bilgisayar kaygısı, bilgisayar teknolojilerini kullanma ihtimali olduğunda veya bilgisayar teknolojilerini gerçekte kullanırken bireyin hissettiği korku ve endişe şeklindedir. Raub (1981) bilgisayar kaygısını “bilgisayarları tehdit ediciler olarak yorumlayan bireylerde ortaya çıkan kompleks duygusal tepkiler” olarak tanımlamaktadır. Marcoulides (1989) ise bilgisayar kaygısını “bireyin bilgisayar teknolojisini kullanırken veya bilgisayar kullanım sonuçlarını düşündüğünde ortaya çıkan peşin hüküm veya korkular” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre; bilgisayar kaygısı bireylerin, o anda veya gelecekte bilgisayar kullanımı ile ilgili tedirgin, endişeli ve korkulu eğilimleridir (Igbaria ve Parasuraman, 1989: 375). Hakkinen (1994) ise bilgisayar kaygısı kavramının bilgisayarla aşina olmayan insanların korku ve şüphelerini tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Tüm bu kavramlardan yola çıkan Chua, Chen ve Wong

(1999) bilgisayar kaygısını; “bilgisayar kullanma ihtimali olduğunda veya bilgisayar kullanırken bireyler tarafından korku ve endişe hissedilmesi” şeklinde tanımlamışlardır.

Bilgisayar kaygısı (Raub, 1981), “bilgisayar fobisi” (Jay, 1981; Rosen, Sears ve Weil, 1987) veya “bilgisayarı sevmeme” (Meier, 1985) gibi terimler, bilgisayarı düşündüğünde veya bilgisayarla çalıştığında bireyin yaşadığı olumsuz duygu ve ajitasyonları tanımlar. Yaghi ve Abu-Saba (1998)’e göre, her ne kadar “bilgisayar kaygısı” bu durumu tanımlamak için en çok kullanılan terim olsa da, bunu karşılayan “bilgisayar fobisi”, “bilgisayarı sevmeme”, “bilgisayar endişesi” ve “bilgisayar direnci” gibi terimlere de literatürde rastlanmıştır (Anderson, 1996; Ayersman ve Reed, 1996; Bohlin ve Hunt, 1993; Dyck ve Smither, 1994; Hakkinen, 1994; Igbaria ve Parasuraman, 1989; Marcoulides, 1988; McInerney, McInerney, ve Sinclair, 1994; Rosen ve Maguire, 1990; Rosen ve Weil, 1995a; Simonson ve ark., 1987). Bilgisayar kaygısı yerine “bilgisayar stresi”, “bilgisayar fobisi”, “teknostres” ve “teknofobi” gibi çok farklı terimler de kullanılmaktadır (Kohrman, 2003). Ayrıca bilgisayar kaygısının durumluk kaygının bir formu olduğu da yaygınlıkla kabul edilmektedir. Bu görüş; bilgisayar kaygısının azaltılabildiğini gösteren birçok deneysel çalışma sonuçları ile de desteklenmektedir (Ayersman ve Reed, 1996; Maurer ve Simonson, 1994; Hakkinen, 1994; Martocchio, 1992; Russel ve Bradley, 1996).

Desai (2001)’in araştırmalarına göre bilgisayar kaygısı, “durumluk kaygı”, “sürekli kaygı”, “matematik kaygısı” ve “sınav kaygısı” ile ilişkili ama kavramsal olarak bunlardan farklıdır (Heinssen, Glass ve Knight, 1987; Howard ve Mendelow, 1991; Maurer ve Simonson, 1994; Todman ve Monaghan, 1994). Kaygının diğer türleri gibi, bilgisayar kaygısı da belirli bir süre zarfında, psikolojik stresle sonuçlanan bir tür durumluk kaygıdır veya bireyin kontrol edemediği, bilgisayara karşı korku ve endişe

gibi kalıcı duygular içeren (Hakkinen, 1994; Jay, 1981; Rosen ve Weil, 1990; Weil, Rosen ve Sears, 1987) sürekli kaygıdır. Oetting (1983) bilgisayar kaygısını; durumluk ve sürekli kaygıdan ziyade kaygının üçüncü türü olarak tanımlamış -belirli bir kavrama özgü- kaygı olarak belirtmiştir (Smith ve Kotrlık, 1990; McPherson, 1998; Harris ve Grandgenett, 1996). Hakkinen (1994), bilgisayar kaygısının sınav kaygısının özel bir formu olarak görülebileceğini ve hem sınav kaygısı hem de bilgisayar kaygısının, güç performans göstermeyi gerektiren durumlarda ortaya çıktığını ifade etmektedir.

2.1.2.1. Bilgisayar Kaygısının Belirtileri ve Klinik Özellikleri

Bilgisayar kaygısı karmaşık psikolojik bir yapıya sahip olduğundan tek bir bakış açısıyla gerçek anlamda tanımlanamayacağını literatür taraması göstermiştir. Örneğin Howard (1986), bilgisayar kaygısını ölçmek için; bilgisayar kaygısının süresi (geçici veya kalıcı) ve bilgisayar kaygısının yoğunluğu (normal veya nevrotik) olmak üzere iki boyut önermiştir. Diğer örnekler ise; genel bilgisayar kaygısı ve donanım kaygısı (Marcoulides ve Wang, 1990), öğrenme kaygısı, bilgisayar donanımı kaygısı, bilgisayar mesajları kaygısı ve bilgisayar gözlem kaygısı (Mcinerney ve Sinclair, 1994) etkileşimli bilgisayar öğrenme kaygısı, tüketici teknoloji kaygısı ve gözlemsel bilgisayar öğrenme kaygısı (Rosen ve Weil, 1995a) şeklindedir. Jay (1981), bilgisayar kaygısını (a) bilgisayarlar hakkında konuşmaya veya bilgisayarları düşünmeye karşı direnç; (b) bilgisayarlara yönelik korku veya kaygılar; (c) bilgisayarlara karşı düşmanca ve saldırgan tutumlara sahip olma şeklinde tanımlamıştır. Bu üç bileşenden birincisi davranış, ikincisi duygu ve üçüncüsü tutumdur.

Torkzadeh ve Angula (1992) bilgisayar kaygısının üç açıdan incelenebileceğini belirtmektedir: Psikolojik, sosyolojik ve kullanma. Psikolojik açı, bilgisayar sistemi ve bilgisayar ağına zarar verme korkusu üzerine odaklaşırken sosyolojik açı ise sosyal

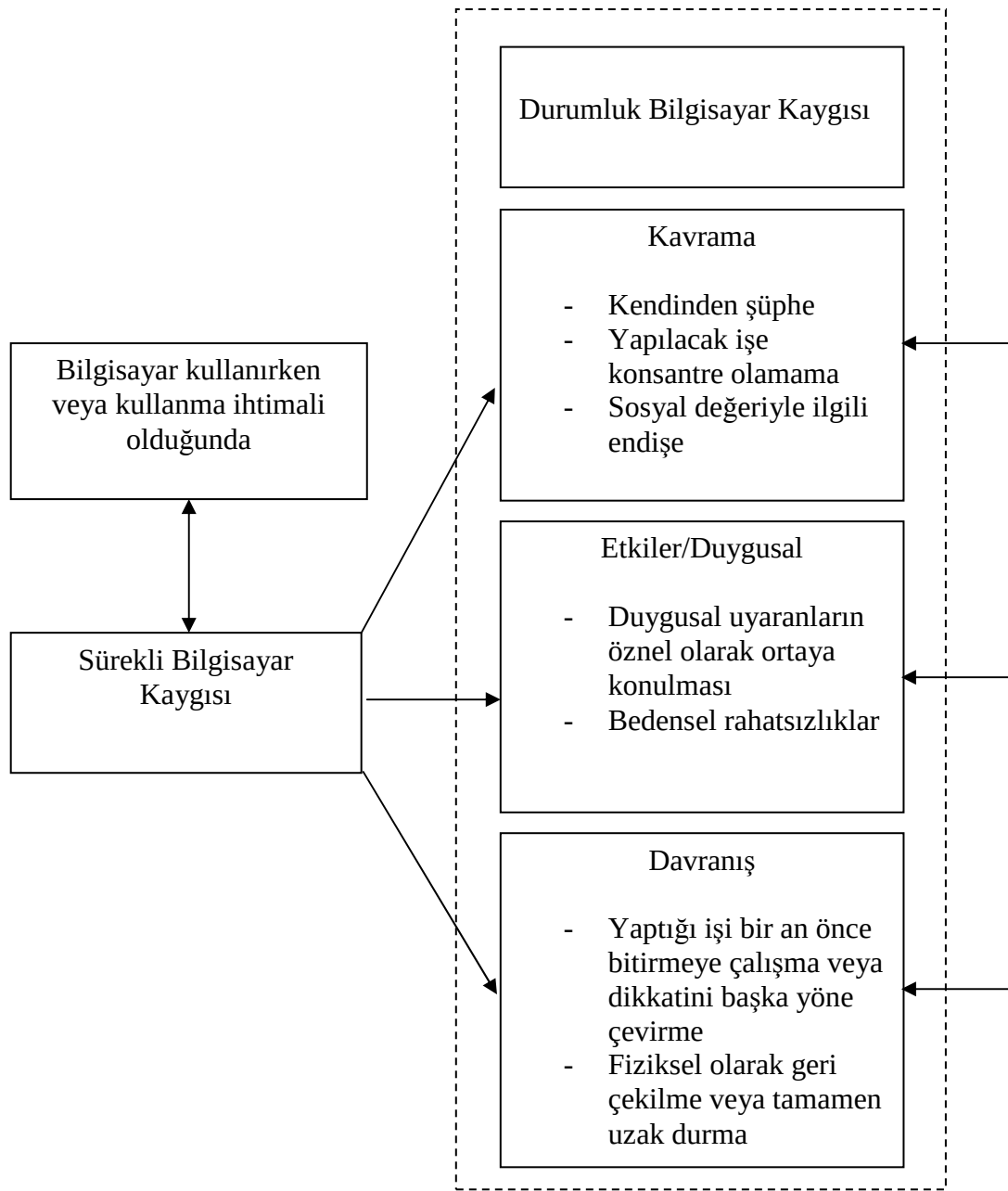
durumları, işin gerektirdikleri ve bilgisayarlaşma sonucu kesin olmayan iş statülerindeki değişmelerle ilgili korkular üzerine odaklaşmıştır. Kullanma ile ilgili açış ise bilgisayarla ilgili görevleri yaparken bilgisayarı kullanma problemleri üzerine odaklaşmıştır. Maurer ve Simonson (1994)'a göre bilgisayar kaygısı olan bireylerde ortaya çıkan davranışlar şunlardır:

1. Bilgisayarların bulunduğı alanlardan ve bilgisayarlardan kaçınma.
2. Bilgisayar kullanırken aşırı tedbirli olma, önlemler alma.
3. Bilgisayarla ilgili olumsuz yönde konuşmalar.
4. Bilgisayar kullanırken kısa zamanları tercih etme.

Bilgisayar arabirimlerini tanımak ve anlamak sadece basit düzeyde bilgisayar bilgisiyle mümkün olmayıp, hem donanım hem de yazılım konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bu faktörler göz önüne alındığında, pek çok insanın kendisini bilgisayarı çalıştırma ve etkili kullanma konusunda kaygılı bulması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Bu tür bilgisayar temelli sinirlilikler oldukça yaygınlaşmış ve bazı durumlarda akut hale gelmiş olup, bilgisayar kaygısı olarak bilinirler (Broome ve Havelka, 2001). Beckers ve Schmidt (2001) altı faktörlü bilgisayar kaygısı modeli önermişlerdir. Bu faktörler (1) bilgisayar okur-yazarlığı (temel bilgisayar becerilerine sahip olma), (2) öz-yeterlik (bilgisayar kullanmayı öğrenme konusunda kendine güven), (3) bilgisayar kullanırken fiziksel farkındalık (örneğin terli avuç içi, sık nefes alıp verme vb), (4) bilgisayarlara karşı net duygular (sevme veya sevmeme), (5) bilgisayarların topluma sağladığı yararlar konusunda pozitif inançlar ve (6) bilgisayarların robotlaştırıcı etkiye sahip olduğu yönündeki negatif inançlar şeklinde sıralanabilir. Sonuç olarak, genel anlamda literatürdeki araştırmalara bakıldığında bilgisayar kaygısının var olduğu ve ölçülebileceğı görülmektedir (Gürçan-Namlu ve Ceyhan, 2002).

Kaygılı bireyin performansını geliştirmek için, teknik eğitim ve psikolojik veya davranışsal eğitim olmak üzere iki yol önermişlerdir (Howard ve Smith, 1986; Mikulincer, Kedem ve Paz, 1990; Desai ve Richards, 1998). Bilgisayar kaygısının tedavisinde; diğerk kaygı bozukluklarının tedavisinde kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma, sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme eğitimi gibi bilişsel ve davranışsal yöntemlerin kullanıldığı görölmektedir. İster klinik tabanlı bir sağaltım sürecinde olsun, ister bir yakınımızın kaygısını azaltmak için çabalıyor olalım “bilgisayar kullanmaya gerek yok”, “artık benden geçti” veya “bilgisayarın kontrolü bende değıl” (Kökdemir, 1997) gibi kaçınmayı haklı göstermeye çalışan savunmalar sıkça karşılaşılan direnç noktalarıdır.

Deane ve ark. (1995), “durumluk bilgisayar kaygısı” ve “sürekli bilgisayar kaygısı” olmak üzere, bilgisayar kaygısını ikiye ayırmışlardır. “Durumluk-sürekli bilgisayar kaygısı modelini” test etmek için, durumluk kaygı, sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Daha sonra Mahar, Henderson ve Deane (1997), Deane ve arkadaşlarının geliştirdiğı teoriyi genişletmişlerdir. Buna göre Smith (2003) araştırmasında, durumluk-sürekli bilgisayar kaygısını aşağıdaki şekildeki gibi özetlemiştir:



Şekil 2.1. Sürekli Bilgisayar Kaygısı ile Durumluk Bilgisayar Kaygısının Belirtileri

2.1.2.2. Bilgisayar Kaygısını Etkileyen Faktörler

Yeni bir şey öğrenilmesi gerektiğinde bireyde kaygı ortaya çıkar (Hakkinen, 1994). Bu durum, değişime karşı direnç oluşturarak bilişsel performansı olumsuz etkileyebilir. Yetişkinler bilgisayar kullanmayı öğrenirken, sıklıkla bilinmeyene karşı korku, bilgisizliğin ortaya çıkışı ve başarısızlık tehlikesi gibi hisler içinde kalırlar. Bu

korkular olumsuz öğrenme tutumları ortaya çıkarır ve öğrenmeye zarar verir (Wlodkowski, 1993). Bilgisayar teknolojisi eğitimi alan yönetici sayısı artmasına rağmen bu eğitimciler, bilgisayar kullanma ve bilgisayarla çalışma esnasında rahat değildirler. Bilgisayar kaygısı, pek çok yetişkinin sergilediği korku gibi duygusal tepkilerle ortaya konulan genel duygusal bir cevap olarak görülebilir. Asıl soruna karşı korku ve kaygı “bireyde olumsuz öğrenme tutumları geliştiren ve bireyin ilgisini arka plana iten koşullar” dan kaynaklanmaktadır (Wlodkowski, 1993: 83). Bilgisayar ve insanlar arasındaki etkileşim oldukça karmaşıktır. Hakkinen (1994) bu etkileşimin bireyde kaygıyı da kapsayan çeşitli duygusal tepkilerini kışkırttığını savunmaktadır.

Literatürde yaş, cinsiyet, bilgisayar sahibi olma, bilgisayarı kullanmaya başlama yaşı, bulunduğu yerde bilgisayar olup olmaması, bilgisayarla ilgili aldığı ders ve kurslar vb. faktörler sıkça rastlanan etkileyicilerdir.

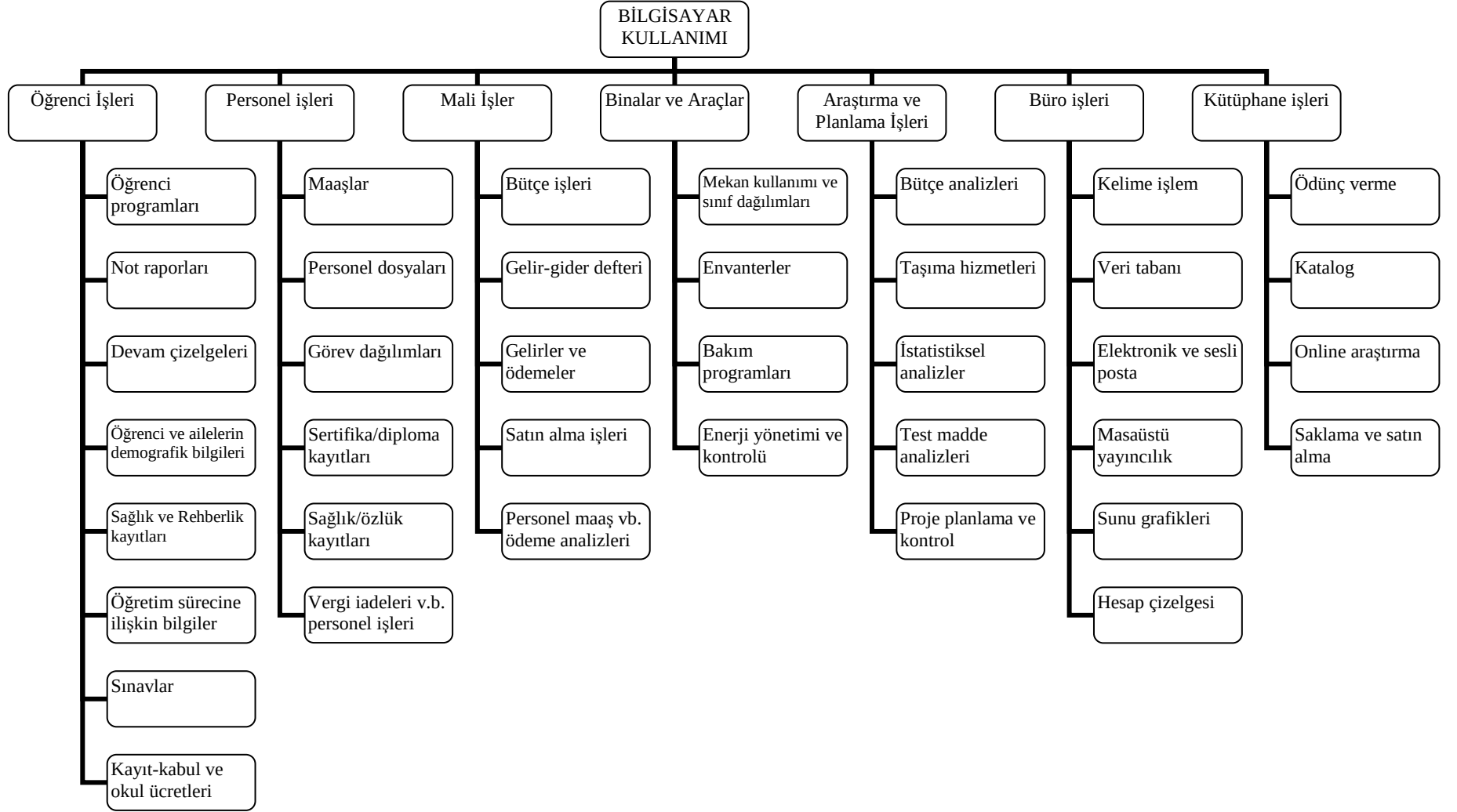
2.1.3. Eğitim Yönetiminde Bilgisayar Kullanımı ve Kaygısı

Eğitimde sorunların çözümü ve niteliğini arttırmak, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek insanlar yetiştirmek için yeni teknolojilerin en önemlisi ve etkilisi olan bilgisayarlardan yararlanmak gerektiği artık tartışma götürmemektedir. Bilgisayarlar birinci kaynaktan bilgi teminine ve fırsat eşitliğine olanak sağlamaktadır. Bilgisayarlar eğitimde araştırma hizmetleri, yönetim hizmetleri, rehberlik hizmetleri, ölçme ve değerlendirme hizmetleri ve öğretim hizmetleri başta olmak üzere eğitimin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır.

Okul yöneticisinin görevlerindeki değişmeler rolündeki değişmelere yol açmış ve bu rolü, başlangıç noktası olan sekreterlikten; örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar getirmiştir (Bursalıoğlu, 2002: 203). Günümüzde bu kavramlara bilgi ve iletişim teknolojileri

boyutu da eklenmiştir. Özellikle örgün eğitim kurumlarında görevli eğitimcilerin öncelikle bu konuda gerekli ve yeterli eğitimi almaları bir zorunluluktur (Keser, 2001). Mesleğe atılmadan, bu eksikliğin giderilmesi için bilgisayarla ilgili kursların sayısının artırılması ilk tedbirlerden biri olabilir (Aşkar ve Umay, 2002). Öğretmen ve eğitimcilerin değişen rollere uyum sağlamaları için meslek içinde de sürekli eğitilmelerine gereksinim vardır (MEB, 1992: 177-219). Teknolojik gelişmelerin hızını yakalamak mümkün değildir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları teknoloji ile 10 yıllık deneyim kazandıkları zamanki teknoloji aynı olmamaktadır. Bundan dolayı eğitimcilerin hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmaları gerekmektedir (Balci, 2003). Teknolojinin derslere, yönetsel süreçlere ve öğrenme-öğretme ortamlarına yerleştirilmesi ve öğrenci yararına kullanılması büyük emek istemektedir. Bilgisayar kültürünün bir okulda oluşması, bilgisayar okur-yazarlığından geçmektedir. Ayrıca bir okulun bir kültürü kendine mal etmesi uzun zaman alacağından bilgisayar okur-yazarlığından öte bu durum örgütlenme ve uzman eğitimciler gerektirmektedir (Aşkar ve Altun, 2006: 9).

Yönetici, teknoloji alanında ne kadar iyi yetişmiş olursa, eğitim kurumları için araç seçmede ve onları sorunsuzca eğitim ortamlarına entegre etmede o kadar başarılı olacağı söylenebilir. Eğer eğitim kurumlarındaki yöneticiler, teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip değilse veya uygun olmayan teknolojiyi seçip okulda kullanırsa ortaya; teknolojinin atıl kalması, zaman yetersizliği ve kaynak israfı, teknolojinin amacı dışında kullanımı, mekândan kaynaklanan sınırlı kullanım, teknolojiye karşı olumsuz tutum ve potansiyel kullanıcılara karşı olumsuz tavırlar ortaya çıkabilir (Turan, 2002: 275). Bilgisayar eğitim yönetiminde 1990'lardan sonra yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanım alanları Şekil 2.1.'de gösterilmiştir (Turan, 2002: 274):



Şekil 2.2. Okul Yönetiminde Bilgisayar Kullanımı

Buradan eğitim kurumlarında bilgisayarların sadece öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmadığı, bir diğer kaçınılmaz kullanıcılarının da şüphesiz okul yöneticileri olduğu ortaya çıkmaktadır (Akbaba-Altun, 2000,11). Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma konusunda üst düzey bilgi ve yeterliklere sahip olmaları gerektiği bir kez daha göze çarpmaktadır.

Teknolojideki değişim ve gelişimlere göre gerekli öğretim okul yöneticilerine sağlanmalıdır. Böylelikle, bilgisayarların okulların karşı karşıya kaldığı sosyal ve ekonomik problemlere çözüm üretecek araçlar toplamı olarak değil, okulda etkin kullanımları sayesinde bireysel ve örgütsel üretkenliğin artırılmasında bir araç olarak görülmesi yerinde olacaktır (Akbaba-Altun, 2000).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaları süreci ile ivme kazanan bilgisayar dersleri, öğretmen adaylarının temel bilgisayar becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanarak tüm öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu alınması gereken ders olarak entegre edilmiştir (Altun, 2002). Bilgisayarların okullarda etkin kullanımı için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bu konudaki eğitimlerinin yeterli olması gerekmektedir. Günümüzde doğrudan yönetici yetiştirilmediğinden, eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Bu şekilde seçilen okul yöneticilerinin, geleneksel yeterliklerin yanında, teknolojik yeterlikler bakımından da yeterli eğitimi alamadıkları düşünülmektedir. Bu bakımdan, ülkemizde MEB'nin ve üniversitelerin eğitim, yönetim ve okulda bilgisayar kullanımı konusundaki çabalarını daha etkin bir hale getirmesi kaçınılmaz görülmektedir. Bu amaçla gelişmiş ülkelerde yaygın olarak kullanılan ve bilgisayar kullanımını da içeren eğitim yöneticisi kursu programlarından yararlanılabilir. Bu örnek kurs programı

konularını Turan (2002: 279) “Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü” başlıklı araştırmasında aşağıdaki şekilde geliştirmiştir:

- Öğretim ve öğrenme sürecinde bilgisayar kullanımı
- Eğitim yönetiminde bilgisayarların kullanımı
- Eğitimsel donanım sistemleri
- Örgütsel dinamikler ve teknoloji
- Liderlik teorileri
- Öğretim teorileri ve program geliştirme
- Program değerlendirme
- Eğitim politikaları
- Uzaktan eğitim
- İnteraktif multimedya
- Eğitim sistemleri şeklinde olmalıdır.

Ancak eğitim yöneticilerini yetiştirme programındaki bilgisayar kullanımı konularının daha çok pratiğe yönelik olması ve bu derslere ayrılmış kredi sayısının artırılması gerekmektedir (Akbaba-Altun, 2000: 16). Ayrıca, okullarda eğitim yöneticilerinin bilgisayarlardan yararlanmaları için ideal ortam oluşturulmasında şunlar yapılabilir (Çelikten, 2002: 183):

1. Okullarda olanaklar ölçüsünde bir bilgisayar odası kurularak bundan bütün personelin yararlanması sağlanabilir,
2. Hizmetiçi eğitim yeni bir anlayışla ele alınıp, bilgisayarın hizmetiçi eğitimde kullanımı sağlanarak, personelin kendi kendini geliştirmesine olanak verecek programlar ve eğitim ortamları hazırlanabilir,

3. Bilgisayar kullanma konusunda kısa süreli kurslardan geçirilen okul müdürleri, yardımcıları ve öğretmenlerin bilgisayar kullanımı konusunda uzmanlaşmalarını beklemek yerine üniversitelerle iş birliği yapılarak uzun süreli eğitimden geçirilmeleri sağlanabilir.

Ülkemizde internet altyapısından kaynaklanan sorunların internetin etkili olarak kullanılmasını engellediği söylenebilir. Sınıf içerisinde bilgisayar bulunmaması nedeniyle internetle düzenlenen etkinlikler sınırlı sayıdaki bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmekte, bu durum da internetin öğretim sürecine entegrasyonunu güçleştirmektedir (Özkan, 1999). Ancak, ideal durum oluşturulmasında okul yöneticilerine bilgiye daha çabuk ulaşmalarını sağlamak için özellikle internet kullanımı ve internetten yararlanma yollarının da öğretilmesi gerekmektedir (Akbaba-Altun, 2000: 16).

2.1.4. Okul Yöneticilerine Düşen Görevler

Eren (1998)'e göre yönetim; belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı araçları ve zamanı birbirine uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003: 20).

Bilgi çağında yöneticilerin, kurumsal deneyimlerden dersler çıkarma, günü kapsamlı biçimde analiz etme ve geleceğin belirsiz ekonomik ve teknolojik koşulları içinde olası gelişmeleri olabildiğince doğru öngörebilme zorunlulukları vardır (Öğüt, 2003). Etkili okul müdürü; okulun sahip olduğu ve çevrede yer alan tüm insan ve madde

kaynaklarının etken yönetimi yoluyla öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırır. Bu nedenle okul müdürleri bina, finans, öğrenci, öğretmen, teknolojik araç gereçler gibi her tür kaynağı verimli bir biçimde kullanmak durumundadır (Karslı, 2006: 11). Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticilerinin temel rolleri şunlardır (Çelik, 2003: 47):

- Zaman ve kaynakları etkili olarak kullanma,
- Değişmeye uygun bir iklim oluşturarak bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlama,
- Okul personelini motive etme yeterliğine sahip olma,
- Okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilme.

Okul yöneticilerinin gereksinim duydukları bilgiye ulaşma ve bu bilgileri kullanma yeteneklerini geliştirme konusunda, bilinçli bir şekilde yapılacak olan teknoloji eğitimleri, onların duyarlı seçimler yapmalarına yardımcı olacaktır. Çelikten (2002)'e göre, okulun etkililiği ile okul yöneticilerinin yeterlikleri, problem çözme yetenekleri, yenilikleri takip edebilme alışkanlıkları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki vardır.

Bilgisayarların ve iletişim teknolojilerinin eğitim kurumlarına girmesi ve kullanılması pek çok kolaylık sağlayacaktır. Bilgi iletişim teknolojilerinin, öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu öğretmenler, öğrenciler, bilgi teknolojileri koordinatörü, okul yöneticileri, okul kültürü gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Aşkar ve Usluel, 2003, 2005). Bu konuda, öncelikle eğitim kurumlarında bulunan yöneticilerinin tutum ve çabaları önemlidir. Materyal sorunu çekmeyen, ekonomik herhangi bir sıkıntısı olmayan ortamda verilen eğitimin ve eğitim kurumlarının verimliliği üst düzeyde olacaktır (Karslı, 2006: 176).

Bilgisayarların kullanılmamasının sebebi çok çeşitli olmakla birlikte, özellikle okul müdürünün bilgisayar kullanma becerisinin olmaması, “belki bozulur” endişesiyle yardımcılarının bile kullanmasına izin vermemesi ve hatta diğer personelin kullanmasını kısınması olabilmektedir (Çelikten, 2002). Öğretmen ve öğrenci gibi kullanıcıların veya karar verme işlevi gören yöneticilerin olumsuz tutumları, teknolojik bir yeniliğin okullarda kullanılmasına yönelik en önemli engeller arasında gösterilebilir (Deniz, 1994). Bilgisayarlar, okul yöneticilerinin yönetsel işlevlerini kolaylaştırdığı için ve bilgisayarların eğitime entegre edilmesi sürecinde yöneticilere, özellikle bilgi ve tutumları ile öğretmenlere rehberlik etme imkanı sağladığı için önem kazanmıştır (Akbaba-Altun, 2000:15).

Okul yöneticileri, bilgisayarların okula transferi ve etkin kullanımı konusunda sorumluluğu üzerinde taşıyan kişilerin başında gelmektedir. Bilgisayarların okullarda etkin kullanımı başka bir ifadeyle, “elektronik okul”un oluşturulması için özellikle çevresel baskılar, eğitim yöneticilerine yeni görevler yüklemektedir. Yılmaz (2005), bu görevleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Yeni teknolojilerin alımı,
2. Bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması,
3. Öğretmenlerin bu konuda eğitimlerinin sağlanması,
4. Bilgisayar eğitimi görmüş öğretmenlerin sisteme kazandırılması,
5. Teknolojinin etkin bir biçimde okul yönetiminde kullanılması bu görevlerden bazılarıdır.

Günümüzde okul yöneticileri “daha çok öğrenciye, daha az zamanda daha fazla bilgi öğrenme” ortamı sağlamak zorunda kalmaktadır (Alkan, 1998: 5). Eğitimde etkinliğin ve verimliliğin artması, sadece okulda çok sayıda araç-gereç bulunmasına

bağlı değildir. Önemli olan mevcut araç-gerecin doğru bir planlamayla etkin şekilde kullanılmasıdır. Bilgisayarların okul yönetiminde, ayrıca sınıflarda etkin bir biçimde nasıl kullanılabileceği, okulda kullanılan yazılımların nasıl değerlendirilmesi gerektiği, okulun ve bireysel üretkenliğin artırılmasında bilgisayarların rolü, teknolojideki yeni gelişmeler ve bu gelişmelerin okula yansımaları, eğitim yöneticilerini bu alanlarda bazı becerilere sahip olmaya zorlamıştır (Yılmaz, 2005). Yöneticilerin öğrenme ortamlarını, eğitim kurumlarında bilgisayarlardan faydalanarak oluşturması mümkündür. Çünkü bilgisayarlar (Yalın, 2003: 82-90);

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlamakta,
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta,
3. Dikkat çekmekte,
4. Hatırlamayı kolaylaştırmakta,
5. Soyut şeyleri somutlaştırmakta,
6. Zamandan tasarruf sağlamakta,
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sağlamakta,
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlamakta,
9. Materyali tekrar tekrar kullanmakta,
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Eğitim uygulamalarında bilgisayar kullanımı konusunda öğretmen ve diğer eğitim personelinin etkenliğini arttırmak yöneticilerce esas alınmalıdır (Alkan, 1998: 70). 21. yüzyılda Türk Eğitim Sistemi, bilgi ve iletişim teknolojisinin sağladığı bütün olanaklardan insanların en üst seviyede faydalanacağı bir vizyona yönelik çaba içerisindedir. Türk Eğitim Sistemi bu anlamda diğer kurum ve kuruluşlara model ve itici güç olmalıdır (Aytaç, 2004). İzlenecek yöntem, yöneticilerimizin bilgisayarla olan

etkileşimini arttırmak (dolayısıyla kaçınmayı azaltmak, sonra da engellemek; Çırakoğlu; 2004) ve sonuçta sıkıntısız bir şekilde bilgisayarın sunduğu kolaylıklardan faydalanmalarını sağlamak olmalıdır.

Dülger (2000), çağımızın gerektirdiği ortak becerileri kazandırıcı katmanları ele alırken; temel bilgiler, zihinsel/bilişsel beceriler, teknik beceriler, iletişim becerileri, kişisel beceriler, sosyal ve kültürel beceriler, iktisadî beceriler ile çevre bilgi ve becerilerini ayrı ayrı kümelenlendirmiş ancak bu becerileri ya da yetileri içselleştirebilen kişilerin, çağdaş anlamda toplumsallaşmış olma niteliklerini taşıyabileceğine işaret etmiştir. Bu iki katman üzerine, kişisel yeteneklerin geliştirilmesi ile birlikte alan ve meslek yeterliklerini inşa edilebildiği takdirde, birey boyutu da tamamlanarak toplumsallaşmış birey ortaya çıkacaktır. Bir eğitim yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü; çağdaş teknolojik değişim ve gelişmelere göre eğitim kurumlarında gerekli yönetsel ve öğretimsel tedbirler almaktır (Çelikten, 2002: 183).

Eğitim sorunlarının çözümünde yeni yöntemler, teknikler ve araçlar geliştirmek için bilgisayarlardan yararlanmak gereklidir. Bu ise ancak bilimsel araştırmalarla sağlanabilir (Alkan, 1998: 72). Eğitim yöneticilerinin eğitim teknolojisi ile ilgili yeni araştırma bulgularına gereksinimleri vardır. Yöneticinin, görevini etkili biçimde yapabilmesi için çağdaş eğitim teknolojisinin gerektirdiği fiziki tesisleri, program organizasyonlarını, eğitici personel kadrosunu ve niteliklerini ve çeşitli öğretim ortamlarını bilmesi gerekir (Alkan, 1998: 73). Eğitim yöneticilerinin bilgisayar kullanımı konusunda sahip olması gereken yeterlikleri Turan (2002: 275) şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili temel kavramları anlama,
- Belli başlı “yazılımları” ve “donanımları” tanıyabilme,

- “Yazılım” ve “donanım” seçiminde ve değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken özellikleri bilebilme,
- Teknolojinin okulda ve eğitim sisteminde kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirebilme,
- Teknoloji alımı için kaynak arama,
- Teknolojiyle ilgili kullanım önceliklerini ve alanlarını belirleme

Bu yeterliliklere sahip eğitim yöneticisi etkili bir okul için bir avantaj oluşturmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, okulu yönetirken bilgisayar kullanmada net vizyonlarını belirlemeleri gerekmektedir (Kostic, 2002: 42). Bunun için okullar stratejik planlamaya gitmeli ve durum tespiti, hedefler, öncelikler belirlenmelidir. Geleceğe yönelik vizyon oluşturulmasını amaçlayan stratejik yönetim, okulların gelecekteki performansının arttırılması, başarı ve verimliliğinin yükseltilmesini hedefler (Aytaç, 2000).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde, eğitim yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerine yönelik yapılmış araştırmalar aşağıda genel özellikleri ile tablolastırılmıştır. İlgili araştırmalar okul yöneticilerinin genel kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerine yönelik olmak üzere iki ayrı alt başlıkta verilmiştir. Genel kaygı düzeylerine yönelik ulaşılan araştırma sayısı oldukça düşüktür. Literatürde, kaygı çok çalışılan bir kavram olmasına rağmen, okul yöneticilerine yönelik araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca okul yöneticileri ve yönetici adaylarını karşılaştıran bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

2.2.1. Eğitim Yöneticilerinin Genel Kaygılarına Yönelik Araştırmalar

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Bulgular
Özcan, 1999	Teknik ve endüstri meslek liselerinde çalışan yöneticilerin karar verme stratejileri ile kaygı düzeylerinin belirlenmesi	İstanbul’da teknik lise ve meslek liselerinde çalışmakta olan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları olmak üzere 115 kişiye uygulanmıştır. Karar Stratejileri Ölçeği ile Durumluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır.	Eğitim öğretim etkinliklerini yürütülmesinde, karar verirken yöneticiler kaygılıdırlar. Kaygı yaşa, kıdeme bağlı olarak değişmektedir. Genç yöneticiler daha kaygılı bulunmuştur.
Güven, Yalçinkaya- Akyüz, 2002	Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin Maslow hiyerarşisine dayandırılan gereksinim alanlarında ne derecede doyum ya da doyumsuzluk gösterdikleri ve kaygı ile iş-doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi	161 okul yöneticisine uygulanmış olup, 40’ı özel liselerde, 121’i devlet liselerinde görev yapmaktadır.	Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumunu, devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuş ve sürekli kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin iş doyumunu ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.
Karlı, Baloğlu, Erginer ve Baloğlu, 2004	Fakülte yöneticilerinin, görev ve sorumlulukları dolayısıyla kaygı ile en sık karşı karşıya kalan meslek grubunda olmaları nedeniyle durumluk-sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır.	Türk üniversitelerindeki 55’i erkek ve 17’si kadın, toplam 72 fakülte yöneticisine uygulanmıştır.	Yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Cinsiyet, yaş, yönetim görevi ve iş garantisinin kaygı durumunu anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

2.2.2. Eğitim Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygılarına Yönelik Araştırmalar

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Bulgular
Howard, 1986	Yöneticiler ve bilgisayar kaygısı konulu bu araştırma iki boyutlu desenlenmiştir. İlk boyutunda, yöneticilerin yönetim işlerinde bilgisayara karşı tutumları, bilgisayar kaygısı düzeyleri ve bilgisayar kaygısını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılırken, ikinci boyutunda bilgisayarlar ve bilgisayar destekli yönetim araçları konusunda verilen eğitimin, yöneticilerin bilgisayara karşı tutumlarına ve bilgisayar kaygılarına karşı olumlu bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.	111 yöneticiye uygulanmıştır. Soru formu ve kontrollü laboratuvar deneyi ile ilk-son test modeli bir araştırmadır.	Yöneticilerin yönetim açısından bilgisayarlara karşı tutumları olumlu bulunmuş, ancak birçoğu donanım ve yazılımlar hakkında problem yaşadığını belirtmiştir. Bilgisayar kaygısı düzeyleri de düşük çıkmış ve yöneticiler bilgisayarın toplumdaki etkisi konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir.
Beaver, 1991	Yöneticilerin teknolojiye ilişkin yeterliliklerini ve teknoloji eğitimi programının içeriğini belirleme	36 maddelik ölçme aracı 59 kişi'ye uygulanmıştır.	Okul müdürlerinin çok az teknolojik yeterliğe sahip olduğu, görevinde başarı için bilgisayar yeterliğinin önemli olduğuna inandıkları, ancak çok az teknoloji eğitimi aldıkları ortaya çıkmıştır. Yeterliliklerini arttıracak pratik uygulamalara ve grup çalışmalarına ihtiyaçları vardır.

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Bulgular
Brooks, 1997	Teknolojinin edinilmesinde ve planlanmasında okul yöneticisinin rolünü belirleme	Okul müdürleriyle informal görüşmeler	Okul müdürlerinin teknolojinin okula kazandırılmasına önem verdikleri ancak alınacak teknoloji konusunda çok az bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bütçeleme yaparken bilgi sahibi olmaya, eğitimi geliştirmek ve değiştirmek için teknolojik imkânlardan haberdar olmaya ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğretmenlerinin gelişmesi için profesyonel kurslar sağlamalıdır.
Karaltürk, 1997	Eğitimde bilgisayar kullanımının tespiti ve yönetici ile öğretmenlerin bilgisayarlara karşı tutumlarının incelenmesi	İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine Bilgisayar Tutum Ölçeği uygulanmıştır.	Eğitimde bilgisayar kullanımına olumlu baktığı, yönetici ve öğretmenlerin bilgisayarlara karşı olumlu tutum gösterdikleri ve verilen bilgisayar eğitiminin doğru yönde ilerlediği ortaya çıkmıştır.
Akbaba- Altun, 2000	Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeylerinin belirlenmesi	Anket yoluyla bilgiler toplanmıştır.	Eğitim yöneticilerinin bilgisayarlardan daha çok yazışma yapmaya yönelik olarak yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Bulgular
Heaton ve Washington, 1999	Teknoloji politikaları, teknoloji liderliği ve kişisel teknolojik yeterlikler konusunda okul müdürünün karşılaştığı problemlerin tespit edilmesi	Teknoloji kursuna katılan 16 yönetici adayından 14'ü anket doldurmuştur.	Katılanların çoğunluğu (% 93) öğretimsel ve teknolojik lider olmanın önemli olduğunu vurgulamış, yöneticilerin rolüne ilişkin önemli konuları da: okul teknoloji planının yapılması ve uygulanması, teknoloji konusunda öğretmenlerin eğitimi ve desteği, yazılım ve donanım seçimi ve kaynak bulma, teknolojinin öğretimsel olarak kullanımının gerekliliği şeklinde ifade etmişlerdir.
Bozionelos, 2001	Bilgisayar kullanımının üst düzeyde olduğu İngiltere'de, bilgisayar kaygısının yaygınlığının belirlenmesi	228 müdür ve müdür yardımcısı, 67 mezun ve 220 öğrenci ile çalışılmıştır. Deneye dayalı bir çalışmadır.	Genç örneklemın yaşlılara oranla daha fazla bilgisayar kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre, deneyimli yöneticilerin % 20'sinden fazlası ve üniversite öğrencilerinin % 40'ından fazlası önemli derecede bilgisayar kaygısı belirtileri göstermektedir.
Çelikten, 2001	Eğitim yöneticilerinin bilgisayar kullanma alışkanlık ve becerilerinin tespit edilmesi	Kişisel görüşmeler yoluyla bilgi toplanmıştır.	Müdürlerin daha çok kırtasiyeciliği azaltmak amacıyla bilgisayar kullandıkları bulunmuştur.

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Bulgular
Üstündağ, 2001	Eğitimci ve yöneticilerin bilgisayara ilgi duymalarına yönelik tutumları, bilgisayar kaygıları ve bilgisayarların eğitim-öğretimde kullanılması ile ilgili tutumlarının tespit edilmesi ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenerek, tutumları ile kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi	Müfredat labaratuvar okullarında çalışmakta olan 39'u yönetici, 367'si öğretmen olan toplam 406 kişi ile çalışılmıştır. Bilgisayar Tutum Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır.	Yöneticilerin bilgisayar kaygıları, görev yaptıkları okulların düzeyi, görevleri, branşları, cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri ve bilgisayar kurslarına katılma sıklıklarına göre değişmezken; evlerinde bilgisayar olup olmaması ve bilgisayar kullanma yeterliklerine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı, bilgisayara ilgi duyma düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.
Romeo ve Walker, 2002	Devlet okullarından birinde eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (EBIT) nasıl kullanıldığını incelemek	Okul müdürü, bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) koordinatörü ve 2 sınıf öğretmeniyle görüşme yapmışlardır.	Müdür ve BIT koordinatörünün EBIT ile ilgili olarak okuldaki altyapıya, önem verdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, EBIT'in okulda uygulanması konusunda ortak bir vizyon olmadığı, bundaki en önemli etmenin de yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamasına rağmen EBIT'in uygulamasındaki karar verme sürecinde müdürün belirleyici role sahip olması olduğu belirtilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli tanıtılmıştır. Araştırma, betimsel yöntem modellerinden, alan taraması tipindedir. Araştırmada iki ayrı evren ve örneklem vardır. İki farklı ölçme aracı ve iki ayrı kişisel bilgi formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U-testi, kay-kare analizi ve çok yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada tanımlayıcı (betimleyici) yöntem modellerinden alan taraması (survey) tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır. Kısaca, tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004: 77). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2004: 77). Bir başka deyişle, tanımlayıcı yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu inceleyen, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1973: 175). İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2004: 81).

Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeylerini ve bilgisayar kaygısı düzeylerini karşılaştırmak olduğu için, araştırma yöntemi olarak, betimsel yöntem seçilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada okul yöneticisi ve yönetici adayı olmak üzere iki ayrı grup ile çalışılmıştır. Okul yöneticileri, Tokat ili merkez ve ilçelerinde MEB'ye bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılarıdır. Okul yöneticileri evreninde toplam 675 yönetici mevcuttur (Milli Eğitim Müdürlüğü, 2006). Yönetici adayları, Türkiye genelinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezli yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim veren enstitülere devam etmekte olan öğrencilerdir. Yönetici adayı evreninde toplam 850 kişi mevcuttur.

Her iki evrenden de küme örnekleme yöntemi ile iki ayrı örneklem seçilmiştir. Küme örnekleme, elemanların değil de grupların tesadüfî seçildikleri örneklem türü olarak tanımlanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2002: 59). Evrenden örnekleme yoluyla seçilecek kişi sayısı hesaplanırken aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{N \cdot (t_{1-\alpha})^2 \cdot (p \cdot q)}{S^2(N-1) + S^2(p \cdot q)} \quad \text{Formül 3.1. Örneklem Hesaplama (Tezcan, 1992)}$$

$t_{(1-\alpha)}$: t- tablosundan, belirli güven düzeyinde “sonsuz” serbestlik derecesindeki değer (% 95 için t- tablo değeri = 1,96’dır).

p : Olayın görülme boyutu,

q : $(1 - p)$ İncelenen olayın görülmemeye boyutu

S^2 : Araştırmada belirlenecek hızın olası standart sapması, $(0,05)^2 = 0,0025$

N : Evrendeki kişi sayısı

Formül 3.1. ve Sekeran (1992)’a göre çalışma için gerekli en düşük okul yöneticisi ve yönetici adayı sayıları, sırasıyla, 245 ve 265 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı, bu sayılar doğrultusunda, 368 yönetici ve 216 yönetici adayına ulaşmıştır. Okul yöneticileri örneklemini oluşturmak için toplam 600 okul yöneticisine araştırma paketi elden teslim edilmiştir. Bu gruptan toplam 368 yönetici ölçekleri cevaplandırarak araştırmacıya ulaştırmıştır (Geri dönüş oranı = % 61,33). Dolayısıyla, araştırmanın okul yöneticisi örneklemini 368 kişidir.

Yönetici adayı örneklemini oluşturmak için toplam 558 yönetici adayına araştırma paketi gönderilmiştir. Bu gruptan toplam 216 yönetici adayı ölçekleri cevaplandırarak araştırmacıya ulaştırmıştır (Geri dönüş oranı = % 38,70). Dolayısıyla, araştırmanın yönetici adayı örneklemini 216 kişidir. Yönetici adaylarına gönderilen ölçme paketlerinin sayısı ile dönüş sayıları Tablo 3.1.'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Yönetici Adaylarına Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları

Üniversite Adı	Gönderilen	Geri Dönen
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	40	17
Akdeniz Üniversitesi	40	31
Ege Üniversitesi	10	7
Fırat Üniversitesi	20	8
Hacettepe Üniversitesi	55	7
İnönü Üniversitesi	20	11
Sakarya Üniversitesi	20	6
Selçuk Üniversitesi	20	5
Süleyman Demirel Üniversitesi	10	0
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	48	44
Marmara Üniversitesi	15	12
Anadolu Üniversitesi	35	11
Ankara Üniversitesi	150	42
Dokuz Eylül Üniversitesi	35	15
Gazi Üniversitesi	40	0
Toplam	558	216

Çeşitli demografik özelliklerine göre okul yöneticileri ve yönetici adayları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımı, 353 erkek (% 95,9) ve 15 kadın (% 4,1)'dir ve yaşları 24 ile 62 arasında değişmiştir ($\bar{X} = 42,86$; $ss = 8,07$). Yöneticilerin

büyük bir çoğunluğu evlidir ($n = 354$, % 96,5). Çalışmaya toplam 130 müdür (% 35,3) ve 238 müdür yardımcısı (% 64,7) katılmıştır. Yönetici örnekleminin bulunduğu yerleşim yeri, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdemleri ve bilgisayar kullanımlarıyla ilgili özellikleri Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri Örnekleminin Özellikleri *

Değişkenler		<i>f</i>	%
Bulunduğu Yerleşim Yeri	Köy-Kasaba	67	18,21
	İlçe	166	45,11
	İl Merkezi	135	36,68
Görev Yaptığı Okul Türü	İlköğretim	229	62,23
	Ortaöğretim	139	37,77
Mesleki Kıdem	1- 15 yıl	117	32,41
	16- 25 yıl	131	36,29
	26 yıl ve üzeri	113	31,30
Kendisine ait bilgisayarı var / yok	Evet	273	74,18
	Hayır	95	25,82
Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Hemen her gün	324	90,25
	Haftada birkaç gün	35	9,75
Bilgisayarla bir gün içerisinde çalışma süresi	3 saat ve üzeri	179	49,05
	2 saat	99	27,12
	1 saat ve altı	87	23,83

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Okul yöneticileri, görev yaptıkları okul türüne göre; 217 kişi (% 59) ilköğretim okulunda, 40 kişi (% 10,9) genel lisede, 68 kişi (% 18,5) meslek lisesinde, 30 kişi (% 8,2) Anadolu ve Fen Lisesi'nde, 12 kişi (% 3,3) Özel Eğitim okulunda ve 1 kişi (% 0,3) de halk eğitim merkezindedir. Mesleki kıdemleri 1 ile 41 yıl arasında değişmektedir ($\bar{X} = 19,86$; $ss = 8,45$).

Mezun oldukları üniversitelere göre okul yöneticilerinin dağılımı, bu grubun ülkemizin yedi bölgesini de temsil ettiğini göstermektedir. Okul yöneticileri toplam 31

farklı üniversite veya enstitü mezunudur. Otuz altı yönetici (% 9,78) mezun oldukları okul türünü belirtmemiştir (Tablo 3.3.).

Tablo 3.3. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Okul Yöneticileri

Üniversite Adı	f	%
1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	0,61
2. Anadolu Üniversitesi	17	5,12
3. Anadolu Üniversitesi (Ön lisans)	31	9,34
4. Ankara Üniversitesi	10	3,01
5. Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulu	1	0,30
6. Atatürk Üniversitesi	25	7,53
7. Celal Bayar Üniversitesi	4	1,20
8. Çukurova Üniversitesi	1	0,30
9. Dicle Üniversitesi	5	1,51
10. Dokuz Eylül Üniversitesi	4	1,20
11. Dokuz Eylül Üniversitesi	4	1,20
12. Erciyes Üniversitesi	12	3,61
13. Fırat Üniversitesi	3	0,90
14. Gazi Üniversitesi	36	10,84
15. Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	1,20
16. Hacettepe Üniversitesi	2	0,61
17. Harran Üniversitesi	1	0,30
18. İnönü Üniversitesi	4	1,20
19. İstanbul Üniversitesi	2	0,61
20. Karadeniz Teknik Üniversitesi	10	3,01
21. Marmara Üniversitesi	12	3,61
22. Mimar Sinan Üniversitesi	1	0,30
23. Niğde Üniversitesi	2	0,61
24. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	55	16,57
25. Pamukkale Üniversitesi	1	0,30
26. Sakarya Üniversitesi	1	0,30
27. Selçuk Üniversitesi	14	4,22
28. Trakya Üniversitesi	3	0,90
29. Uludağ Üniversitesi	5	1,51
30. Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	1,51
31. Eğitim Enstitüleri	55	16,57
Toplam	332	100

İkinci örnekleme oluşturan yönetici adaylarının cinsiyet dağılımı, 110 erkek (% 50,9) ve 106 kadın (% 49,1)'dır ve yaşları 21 ile 64 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 28,82$; $ss = 5,40$). Yönetici adaylarının çoğunluğu bekârdır ($n = 124$, % 57,3). Yönetici adaylarının büyük çoğunluğu görev yapmaktadır ($n = 206$, % 95,4). Yönetici

adaylarının bulunduğu yerleşim yeri, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdemleri ve bilgisayar kullanımlarıyla ilgili özellikleri Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Yönetici Adayları Örneklemine Özellikleri *

Değişkenler		<i>f</i>	%
Bulunduğu Yerleşim Yeri	Köy-Kasaba	9	4,20
	İlçe	36	16,70
	İl Merkezi	170	79,10
Görev Yaptığı Okul Türü	İlköğretim	111	54,40
	Ortaöğretim	44	21,60
	Üniversite	36	17,60
	MEB ve diğer kurumlar	13	6,40
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	70	33,80
	4-7 yıl	79	38,20
	8 ve üzeri	58	28,00
Kendisine ait bilgisayarı var / yok	Evet	204	94,40
	Hayır	12	5,60
Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Hemen her gün	187	87,50
	Haftada birkaç gün	25	12,50
Bilgisayarla bir gün içerisinde çalışma süresi	3 saat ve üzeri	102	47,20
	2 saat	63	29,20
	1 saat ve altı	51	23,60

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Görev yaptıkları okul türüne göre; 98 kişi (% 48) ilköğretim okulunda, 17 kişi (% 8,3) genel lisede, 23 kişi (% 11,3) meslek lisesinde, 4 kişi (% 2) Anadolu ve Fen Lisesi'nde, 1 kişi (% 0,5) Özel Eğitim okulunda, 12 kişi (% 5,9) özel öğretim kurumunda, 36 kişi (% 17,6) üniversitede, 8 kişi (% 3,9) MEB'ye bağlı başka kurumlarda çalışırken, 5 kişi (% 2,45) de diğer kamu kurumlarında çalışmaktadır. Yönetici adaylarının mesleki kıdemleri 1 ile 37 yıl arasında değişmektedir ($\bar{X} = 6,21$; ss = 4,84).

3.3. ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberger, 1972)'nin Türkçe Formu (DSKE; Öner, 1977), Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ; Ceyhan ve Gürcan-Namlu, 2000) ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler aşağıda tanıtılmıştır.

Spielberger (1972), Cattell'in fenomonolojik, Freud'un fizyolojik kaygı kuramlarını birleştirerek iki faktörlü kaygı kuramını geliştirmiş ve buna dayalı olarak da kaygı ölçümünde kullanılmak üzere Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterini hazırlamıştır. Ölçek, 1976 yılında dilimize çevrilmiştir. Durumluk kaygı ölçeğini (DKÖ) oluşturan 20 madde kişilerin kendilerini o an içinde nasıl hissettiklerine göre kendi tanımladıkları durumluk kaygıyı ölçer. Sürekli Kaygı ölçeğini (SKÖ) oluşturan 20 madde, kişilerin genellikle içinde bulunduğu kaygının düzeyini ölçmektedir. Ölçek; bireyin çevresindeki, aslında etkisiz olan uyarıcıların ve durumların çoğunu tehdit olarak algılama eğilimi ya da yatkınlığında olup olmadığını ölçer. Öner (1977), ölçeğin Türk toplumunda farklı gruplarda (öğrenci, hasta, erişkin vb.) geçerlik ve güvenilirliğini belirlemiştir. Her iki ölçek için de cevap seçenekleri dörder tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişir. Her ölçekten en az 20, en fazla 80 puan alınabilir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan düşük kaygı seviyesini ifade eder. Puanlar yüzdelik sırasına göre yorumlanırken de aynı durum geçerlidir. Yani düşük yüzdelik sıra, kaygının az olduğunu gösterir. Uygulamalarda belirlenen ortalama puan seviyesi 36 ile 41 arasında değişmektedir. DKÖ maddelerin içtutarlık katsayısı .94 ile .96 arasında iken, SKÖ maddelerinin içtutarlık katsayısı .83 ile .87 arasındadır. İngilizce formunda ise bu güvenilirlik katsayıları DKÖ için .83 ile .92 ; SKÖ için .86 ile .92 arasındadır (Spielberger ve ark., 1970: 8). Bu çalışmada; DKÖ'nin α değeri yöneticiler

için .88, yönetici adayları için ise $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur. Sürekli kaygı ölçeğinde yöneticiler için $\alpha = .85$, yönetici adayları için ise $\alpha = .84$ olarak bulunmuştur.

Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ; Ceyhan ve Namlu, 2000) bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan bir diğer araçtır. BKÖ, 28 madde içermekte ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut duyuşsal kaygı, ikinci alt boyut bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme endişesi, üçüncü alt boyut ise öğrenme endişesi olarak belirlenmiştir. Bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt boyutunda 13 madde, bilgisayara zarar verme alt boyutunda dokuz madde, bilgisayarı öğrenme endişesi alt boyutunda ise altı madde bulunmaktadır. Ölçek içinde bulunan maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Her Zaman: 4, Sık Sık: 3, Bazen: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek de 24 olumsuz, 4 tane olumlu ifade vardır. Olumlu ifadeler hesaplamalar sırasında tersten hesaplanmıştır. Ölçekten en az 28, en fazla 112 puan alınabilir. Puanın yüksekliği kaygının yüksekliğini gösterir. Maddelerin tümü için bulunan içtutarlık katsayısı .92'dir. BKÖ' nin alt faktörlerinin tutarlık katsayıları, bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt faktörü (1-13. maddeler) .92; bilgisayara zarar verme endişesi alt faktörü (14-22. maddeler) .89; bilgisayarı öğrenme kaygılarını ölçen alt faktör (23-28. maddeler) için α katsayısı ise .73' dür. Bu çalışmada; bilgisayar kaygısı ölçeğinin α değeri yöneticiler için .90 ve yönetici adayları için ise $\alpha = .69$ olarak bulunmuştur.

Katılımcıların demografik ve psikososyal özelliklerine ilişkin ve çeşitli değişkenlerle ilgili bilgiler araştırmacı tarafından, yönetici ve yönetici adayları için iki ayrı formatta geliştirilmiş kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Bu form ile yöneticilere nasıl bir süreç sonucunda yönetici oldukları (sınav, liyakat, kıdem vb.) ile branşları, yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri, kendilerine ait bilgisayarları

olup olmadığı, bilgisayarı hangi sıklıkla kullandıkları ve bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri gibi sorular yöneltilmiştir. Yönetici adaylarına ise bu maddeler ve ayrıca herhangi bir kurumda görev yapıp yapmadıkları ve ileride eğitim yöneticiliği yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma izni, yöneticiler için Tokat ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınırken, yönetici adayları için ise aday gruplarının kayıtlı bulundukları enstitülerden alınmıştır. Mevcut okul yöneticileri sayısı Tokat ili Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan edinildikten sonra ölçme paketi yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Araştırmacı bir hafta sürecinde ölçme paketlerini elden dağıtmıştır. Ölçme paketleri yine araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Ölçme paketinin kaybolduğu bazı okullara ise araştırmacı tarafından ölçme paketleri yeniden sağlanmıştır.

Yönetici adaylarına gönderilecek ölçme paketleri için, önce mevcut yönetici adayı sayıları öğrenilmiş, sonra ilgili anabilim dalı öğretim üyelerine e-posta ile ulaşılarak paketlerin uygulanması sürecinde yardım istenmiştir. Ölçme paketleri kargo yoluyla gönderilmiş ve yine aynı yolla geri toplanmıştır. Tüm bu süreçte, araştırmacı tarafından internet aracılığıyla Türkiye'deki tüm devlet üniversitelerinin web siteleri taranmış, gerekli telefon numaraları öğrenilmiştir. İlgili enstitülerin web sayfalarında, kayıtlı öğrenci sayılarına dair bilgi olmadığından, bu bilgiler telefon yoluyla edinilmiştir. Bazı üniversitelerdeki (örn. Osmangazi Üniversitesi) ilgili enstitüler 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilgili anabilim dalına öğrenci almadıklarını belirtmişlerdir. Bazıları (örn. Anadolu Üniversitesi, Marmara Üniversitesi vb.) telefon aracılığıyla sayıları veremeyeceklerini, ancak Bilgi Edinme Formu doldurulup gönderilirse yardımcı olabileceklerini söylemiştir. Sonuç olarak, gerekli veriler toplanarak mevcut yönetici

adayı sayısı 850 olarak bulunmuştur. Ölçme paketleri, telefon veya e-posta ile araştırmacının anket talebine cevap veren ilgili anabilim dalı öğretim elemanları aracılığıyla yönetici adaylarına verilmiştir. Araştırmacı ilgili öğretim üyesine yeterli sayıda ölçme paketi ve uygulamaya yönelik bir yönerge sayfasını kargo yoluyla ulaştırmıştır. Cevaplanan ölçme paketleri, araştırmacıya yine kargo aracılığıyla geri gönderilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilen kişisel bilgiler ve kullanılan veri toplama araçlarının puanları kodlanarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences; SPSS Inc, 2001) 11.0.0 paket programına kodlanarak girilmiş ve değerlendirilmiştir. Kullanılan parametrik analizler için verilerin gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığı test edilmiş ve sağladığı görülmüştür.

Birinci ve ikinci hipotezlerin doğruluğunu test etmek için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Üçüncü hipotezin test edilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca çok yönlü varyans analizi (MANOVA) yöntemi ile grupların ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Dördüncü hipotez için de yine üçüncü hipotezdeki istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

Bunlara ek olarak, bağımsız değişkenlerin (eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, kendilerine ait bilgisayarı olup olmaması, bilgisayarı kullanma sıklığı) durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testleri ve Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Ayrıca iki bağımsız değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerinin çözümlenmesinde kay-kare analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, iki aşamada incelenmiştir. İlk aşamada okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiş, sonra aynı işlemler yönetici adayları için de uygulanmıştır. İkinci aşamada ise, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının önce kaygı düzeyleri arasında, sonra da bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, okul yöneticileri ve yönetici adayları için ayrı ayrı bakılmıştır.

Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar Tablo 4.1.'de görülmektedir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri, ilk ve orta öğretim şeklinde (öğretim kademesi) gruplanmış, böylece bu iki grup arasındaki farklılaşma t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

	İlköğretim		Ortaöğretim		t
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
Duyuşsal Kaygı	16,97	3,95	17,91	4,81	-2,01*
Bilgisayara Zarar Verme Kaygısı	11,81	3,20	12,63	3,65	-2,26*
Öğrenme Endişesi	9,95	2,53	10,37	2,66	-1,50
Toplam Bilgisayar Kaygısı	38,74	8,23	40,94	9,61	-2,33*

* $p < .05$

Ortaöğretim okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 40,94$; $ss = 9,61$) toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri, Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi ilköğretim okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 38,74$; $ss = 8,23$) daha yüksek olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($t_{(366)} = 2,33$; $p < .05$).

.05). Alt boyutlarına göre baktığımızda, duyuşsal kaygı ($t_{(367)} = 2,01; p < .05$) ile bilgisayara zarar verme kaygısı ($t_{(367)} = 2,26; p < .05$) puanları, ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri arasında, ilköğretimde görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrenme endişesi alt boyutunda ise, ortaöğretim okul yöneticileri ($\bar{X} = 10,37; ss = 2,66$) ile ilköğretim okul yöneticileri ($\bar{X} = 9,95; ss = 2,53$) arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(368)} = 1,50; p > .05$).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları üç kategoride gruplandırılmıştır. Bu gruplarla bilgisayar kaygısı düzeyleri tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2.'deki gibidir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam Grup (n = 366)		Yaş Grupları						F (sd=2,361)	Farkın Kaynağı
			1. (24-36) Yaş (n = 89)		2. (37-48) Yaş (n = 178)		3. (49-60) Yaş (n = 98)			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Duyuşsal	17,32	4,31	16,49	3,87	17,23	4,19	18,23	4,76	3,94*	1<3
Zarar Verme	12,11	3,40	11,68	3,34	11,61	3,09	13,41	3,67	10,24***	1<3, 2<3
Öğrenme	10,12	2,59	9,48	2,51	9,98	2,63	10,93	2,39	8,02***	1<3, 2<3
Toplam Bilgisayar	39,56	8,83	37,66	8,34	38,84	8,44	42,57	9,27	8,68***	1<3, 2<3

* $p < .05$; *** $p < .001$

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-361)} = 8,68; p < .001$). 49-60 yaş grubundaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 42,57; ss = 9,27$) bilgisayar kaygısı düzeyleri 37-48 yaş grubundaki ($\bar{X} = 38,84; ss = 8,44$) ve 24-36 yaş grubundaki ($\bar{X} = 37,66; ss = 8,34$) okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Duyuşsal kaygı alt boyutunda 49-60 yaş grubundaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 18,23$; $ss = 4,76$) kaygı düzeylerinin 24-36 yaş grubundaki okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 16,49$; $ss = 3,87$) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-361)} = 3,94$; $p < .05$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda 49-60 yaş grubundaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 13,41$; $ss = 3,67$) kaygı düzeyleri, 37-48 yaş grubundaki ($\bar{X} = 11,61$; $ss = 3,09$) ve 24-36 yaş grubundaki ($\bar{X} = 11,68$; $ss = 3,34$) okul yöneticilerinden anlamlı şekilde daha yüksektir ($F_{(2-361)} = 10,24$; $p < .001$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma söz konusu olup, 49-60 yaş grubundaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 10,93$; $ss = 2,39$) kaygı düzeyleri, 37-48 ($\bar{X} = 9,98$; $ss = 2,63$) ve 24-36 yaş grubundaki ($\bar{X} = 9,48$; $ss = 2,51$) okul yöneticilerinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($F_{(2-361)} = 8,02$; $p < .001$).

Okul yöneticilerinin, mesleki kıdemleri açısından bilgisayar kaygısı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için, mesleki kıdemleri, tıpkı yaş gibi üç kategoride gruplandırılmıştır. Bu gruplarla bilgisayar kaygısı düzeyleri tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.3. incelendiğinde, okul yöneticilerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(2-359)} = 5,85$; $p < .01$). Tukey Post Hoc analizi 26 yıl ve daha fazla kıdemi olan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 41,59$; $ss = 9,50$) bilgisayar kaygısı düzeylerinin 1-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 37,69$; $ss = 8,01$) okul yöneticilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Kıdem Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam Grup (<i>n</i> = 361)		Kıdem Durumları						<i>F</i> (<i>sd</i> =2,359)	Farkın Kaynağı
			1. (1-15) Yıl (<i>n</i> = 117)		2. (16-25) Yıl (<i>n</i> = 131)		3. (26 ve üzeri) Yıl (<i>n</i> = 113)			
	$\bar{X}$	<i>ss</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
Duyuşsal	17,30	4,28	16,56	3,74	17,44	4,22	17,88	4,76	2,90	
Zarar Verme	12,13	3,39	11,66	3,26	11,73	3,07	13,06	3,69	6,48**	1<3, 2<3
Öğrenme	10,09	2,58	9,44	2,41	10,21	2,72	10,65	2,45	6,73**	1<2, 1<3
Toplam Bilgisayar	39,53	8,76	37,69	8,01	39,38	8,40	41,59	9,50	5,85**	1<3

** $p < .01$

Tablo 4.3.'e göre bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark görülmüyorken, zarar verme kaygısı alt boyutunda 26 yıl ve daha fazla kıdemi olan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 13,06$; $ss = 3,69$) kaygı düzeylerinin, 1-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 11,66$; $ss = 3,26$) ve 16-25 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 11,73$; $ss = 3,07$) okul yöneticilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F_{(2-359)} = 6,48$; $p < .01$).

Benzer bir bulguya, öğrenme endişesi alt boyutunda da rastlanmıştır. 26 yıl ve daha fazla kıdemi olan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 10,65$; $ss = 2,45$) bu alt boyuttaki kaygı düzeyleri, 1-15 yıl ($\bar{X} = 9,44$; $ss = 2,41$) ve 16-25 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 10,21$; $ss = 2,72$) okul yöneticilerinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($F_{(2-359)} = 6,73$; $p < .01$).

Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin bulundukları yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Bulundukları yerleşim yeri köy-kasaba, ilçe ve il merkezi olarak üç gruba bölünmüştür. Analiz sonuçları Tablo 4.4.'de verilmektedir.

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Bulundukları Yerleşim Yerine Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam		Bulundukları Yerleşim Yeri							
	Grup (<i>n</i> = 368)		1. Köy- Kasaba (<i>n</i> = 67)		2. İlçe (<i>n</i> = 166)		3. İl Merkezi (<i>n</i> = 135)		<i>F</i>	Farkın Kaynağı
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	(<i>sd</i> =2,364)	
Sürekli	37,73	7,25	38,64	5,86	36,69	7,44	38,57	7,53	3,12*	
Duyuşsal	17,32	4,31	16,57	3,70	17,21	3,93	17,84	4,95	2,07	
Zarar Verme	12,12	3,40	11,66	3,13	11,77	2,98	12,78	3,89	4,16*	2<3
Öğrenme	10,11	2,59	9,54	2,57	10,06	2,55	10,45	2,61	2,88	
Toplam Bilgisayar	39,56	8,82	37,76	8,20	39,05	7,78	41,09	10,07	3,73*	1<3

* $p < .05$

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bulundukları yerleşim yeri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-364)} = 3,12$; $p < .05$). Ancak bu farklılaşma gruplar arasında dağılmamıştır.

Bilgisayar kaygısı düzeyleri açısından incelendiğinde il merkezindeki okul yöneticileri ($\bar{X} = 41,09$; $ss = 10,07$) ile köy ve kasabadaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 37,76$; $ss = 8,20$) bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında köy ve kasabadakiler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(2-364)} = 3,73$; $p < .05$).

Alt boyutları açısından incelendiğinde zarar verme kaygısının, il merkezindeki okul yöneticilerinde ($\bar{X} = 12,78$; $ss = 3,89$) ilçelerdeki okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 11,66$; $ss = 3,13$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-364)} = 4,16$; $p < .05$).

Okul yöneticilerinin bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma sürelerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Sürelerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygıları ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerine İlişkin Değişimler

	Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Süreleri									
	Toplam Grup (<i>n</i> = 368)		1 saat ve daha az (<i>n</i> = 90)		2 saat (<i>n</i> = 99)		3 saat ve üzeri (<i>n</i> = 179)		<i>F</i> (<i>sd</i> =2,363)	Farkın Kaynağı
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Durumluk	32,14	8,10	32,73	8,35	33,57	8,54	31,07	7,61	3,32*	2>3
Sürekli	37,73	7,25	39,03	6,92	38,58	6,47	36,63	7,68	4,19*	1>3
Duyuşsal	17,32	4,31	18,96	5,63	17,24	3,50	16,55	3,71	9,71***	1>2, 1>3
Zarar Verme	12,12	3,40	13,11	4,21	12,29	3,06	11,53	2,98	6,91**	1>3
Öğrenme	10,11	2,59	10,78	2,63	10,55	2,54	9,53	2,47	9,30***	1>3, 2>3
Toplam Bilgisayar	39,56	8,82	42,91	11,20	40,09	7,72	37,61	7,45	11,60***	1>3

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.5.'e bakıldığında, okul yöneticilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-363)} = 3,32$; $p < .05$). Bilgisayarla 3 saat ve daha üzeri sürede çalışan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 31,07$; $ss = 7,61$) durumluk kaygı düzeyleri, bilgisayarla bir gün içerisinde iki saat çalışan ($\bar{X} = 33,57$; $ss = 8,54$) okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-363)} = 4,19$; $p < .05$). Tukey Post Hoc analizi ile farkın kaynağı incelendiğinde, bilgisayarla 3 saat ve üzerinde çalışan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 36,63$; $ss = 7,68$) sürekli kaygı düzeylerinin, bilgisayarla bir gün içerisinde bir saat veya daha az süre çalışan ($\bar{X} = 39,03$; $ss = 6,92$) okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür.

Bilgisayar kaygısı düzeyleri açısından incelendiğinde, bilgisayarla bir gün içerisinde dört saat ve daha üstü sürede çalışan okul yöneticileri ($\bar{X} = 37,61$; $ss = 7,45$)

ile bilgisayarla bir gün içerisinde bir saat veya daha az süre çalışan okul yöneticileri ($\bar{X} = 42,91$; $ss = 11,20$) arasında, daha fazla süre çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(2-363)} = 11,60$; $p < .001$).

Alt boyutları açısından incelendiğinde duyuşsal kaygının, 1 saat ve daha az süre çalışan okul yöneticilerinde ($\bar{X} = 18,96$; $ss = 5,63$), 2 saat çalışan okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 17,24$; $ss = 3,50$) ve 3 saat ve daha fazla çalışan okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 16,55$; $ss = 3,71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-363)} = 9,71$; $p < .001$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda, bilgisayarla 1 saat ve daha az süre çalışan okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 13,11$; $ss = 4,21$) kaygı düzeylerinin 3 saat ve daha fazla çalışan okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 11,53$; $ss = 2,98$) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-361)} = 6,91$; $p < .01$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma söz konusu olup, 1 saat ve daha az süre çalışan okul yöneticilerinde ($\bar{X} = 10,78$; $ss = 2,63$), 2 saat çalışan okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 10,55$; $ss = 2,54$) ve 3 saat ve daha fazla çalışan okul yöneticilerinden ($\bar{X} = 9,53$; $ss = 2,47$) bu kaygı düzeyi anlamlı olarak daha yüksektir ($F_{(2-363)} = 9,30$; $p < .001$).

Bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama çalışma süresinin, okul yöneticilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği ya da yaşlarıyla ilişkili olup olmadığına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Bir Gün İçerisindeki Ortalama Bilgisayar Kullanım Sürelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşması

Bilgisayarla Bir Gün İçinde Ortalama Çalışma Süresi							Toplam
	1 saat		2 saat		3 saat ve üzeri		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
24-36 Yaş	19	21,3	27	30,3	43	48,3	89
37- 48 Yaş	31	17,4	47	26,4	100	56,2	178
49-60 Yaş	38	38,8	25	25,5	35	35,7	98
Toplam	88	24,1	99	27,1	178	48,8	365
X ² = 18,23; sd = 4; p < .01							

Tablo 4.6.'ya göre bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama 1 saat çalışanların büyük bir bölümünü 49 yaş ve üzerindeki okul yöneticileri oluşturmaktadır. 2 saat ile 3 saat ve üzerinde çalışanlar için ise büyük çoğunluk 49 yaşın altındaki yöneticilerden oluşmaktadır. Yaş ilerledikçe ortalama çalışma süresinin azaldığını söyleyebiliriz. Farklı yaşlara sahip okul yöneticilerinin bir gün içerisinde bilgisayarla çalışma süreleri arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2_{(4)} = 18,23$; $p < .01$).

Bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama çalışma süresinin, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Bir Gün İçerisindeki Ortalama Bilgisayar Kullanım Sürelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Bilgisayarla Bir Gün İçinde Ortalama Çalışma Süresi						Toplam
	1 saat		2 saat		3 saat ve üzeri		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
İlköğretim	67	29,1	60	26,1	103	44,8	230
Ortaöğretim	23	16,7	39	28,3	76	55,1	138
Toplam	90	24,5	99	26,9	179	48,6	368
$X^2 = 7,51; sd = 2; p < .05$							

Tablo 4.7.'ye göre bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama 1 saat çalışanların büyük bir bölümünü ilköğretim okul yöneticileri oluşturmaktadır. 2 saat ile 3 saat ve üzeri çalışanların büyük çoğunluğunu ise ortaöğretimdeki yöneticiler oluşturmaktadır. Öğretim kademesi ilerledikçe ortalama çalışma süresinin de buna paralel olarak arttığı söylenebilir. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin bir gün içerisinde bilgisayarla çalışma süreleri arasındaki farklılıklar anlamlıdır ($X^2_{(2)} = 7,51; p < .05$).

Okul yöneticilerinin kaygı durumlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizler, yönetici adayları için de yapılmıştır. Görev yaptıkları okul türüne göre yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin ANOVA sonuçları Tablo 4.8.'de görülmektedir.

Tablo 4.8. Yönetici Adaylarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değişmesi

Görev Yaptıkları Okul Türü										
Toplam Grup ($n = 216$)			1. İlk öğretim ($n = 112$)		2. Orta öğretim ($n = 45$)		3. Üniversite ve diğer ($n = 47$)		F ($sd=2,201$)	Farkın Kaynağı
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss		
Durumluk	34,47	8,49	35,79	9,29	33,76	7,37	32,00	6,85	3,58*	1>3
Sürekli	39,25	7,45	39,29	7,83	39,91	6,97	38,55	7,08	0,38	

* $p < .05$

Üniversite ve diğer kurumlarda görev yapan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 32,00$; $ss = 6,85$) durumluk kaygı düzeyleri, Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 35,79$; $ss = 9,29$) daha yüksek olup aradaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-201)} = 3,58$; $p < .05$). Sürekli kaygı düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmamaktadır ($F_{(2-201)} = 0,38$; $p > .05$).

Araştırmaya katılan yönetici adaylarının yaşları üç kategoride gruplandırılmıştır. Yaş grupları ile bilgisayar kaygısı düzeyleri tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9.'da görülmektedir.

Tablo 4.9. Yönetici Adaylarının Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam Grup (<i>n</i> = 216)		Yaş Grupları						<i>F</i> (<i>sd</i> =2,211)	Farkın Kaynağı
			1. (21-25) Yaş (<i>n</i> = 69)		2. (26-31) Yaş (<i>n</i> = 95)		3. (32 ve üzeri) Yaş (<i>n</i> = 52)			
	$\overline{X}$	<i>ss</i>	$\overline{X}$	<i>ss</i>	$\overline{X}$	<i>ss</i>	$\overline{X}$	<i>ss</i>		
Duyuşsal	18,99	2,64	19,39	2,82	18,86	2,24	18,68	3,02	1,26	
Zarar Verme	11,63	3,17	12,43	3,41	11,33	3,12	11,10	2,74	3,44*	
Öğrenme	11,91	1,74	12,16	1,84	11,89	1,61	11,60	1,80	1,52	
Toplam Bilgisayar	42,53	5,71	43,99	6,05	42,08	5,51	41,38	5,30	3,63*	1>3

* $p < .05$

Tablo 4.9. incelendiğinde, yönetici adaylarının toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-211)} = 3,63$; $p < .05$). 32 yaş ve üzerindeki yönetici adaylarının ($\bar{X} = 41,38$; $ss = 5,30$) toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri 21-25 yaş grubundaki ($\bar{X} = 43,99$; $ss = 6,05$) yönetici adaylarından anlamlı olarak daha düşüktür. Zarar verme kaygısı alt boyutunda genel olarak anlamlı bir farklılık görülse de bu farklılaşma gruplara dağılmamıştır ($F_{(2-203)} = 3,44$; $p < .05$).

Yönetici adaylarının mesleki kıdemleri açısından bilgisayar kaygısı düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemleri, tıpkı yaş gibi üç kategoride gruplandırılmıştır. Bu grupların bilgisayar kaygısı düzeyleri tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.10. Yönetici Adaylarının Kıdem Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam Grup		Kıdem Durumları						<i>F</i> (<i>sd</i> =2,203)	Farkın Kaynağı
			1. (1-3) Yıl (<i>n</i> = 70)		2. (4-7) Yıl (<i>n</i> = 79)		3. (8 ve üzeri) Yıl (<i>n</i> = 58)			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Duyuşsal	19,00	2,64	19,34	2,94	19,05	2,57	18,53	2,31	1,53	
Zarar Verme	11,59	3,20	12,41	3,54	11,25	3,01	11,05	2,87	3,65*	1>3
Öğrenme	11,95	1,72	12,36	1,75	11,86	1,71	11,58	1,61	3,47*	1>3
Toplam Bilgisayar	42,55	5,79	44,11	6,51	42,16	5,60	41,16	4,67	4,52*	1>3

* $p < .05$

Tablo 4.10.'a göre yönetici adaylarının toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(2-203)} = 4,52$; $p < .05$). Tukey Post Hoc analizi, 8 yıl ve daha fazla kıdemi olan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 41,16$; $ss = 4,67$) bilgisayar kaygısı düzeylerinin, 1-3 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 44,11$; $ss = 6,51$) yönetici adaylarından anlamlı biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10.'a göre bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark görülüyorken, zarar verme kaygısı alt boyutunda 8 yıl ve daha fazla kıdemi olan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 11,05$; $ss = 2,87$) kaygı düzeylerinin, 1-3 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 12,41$; $ss = 3,54$) yönetici adaylarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir ($F_{(2-203)} = 3,65$; $p < .05$).

Benzer bir bulguya öğrenme endişesi alt boyutunda da rastlanmıştır. 8 yıl ve daha fazla kıdemi olan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 11,58$; $ss = 1,61$) bu alt boyuttaki kaygı düzeyleri, 1-3 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 12,36$; $ss = 1,75$) yönetici adaylarından anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur ($F_{(2-203)} = 3,47$; $p < .05$).

Yönetici adaylarının, bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma sürelerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 4.11. Yönetici Adaylarının Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Sürelerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Toplam Grup (<i>n</i> = 216)		Bilgisayarla Bir Gün İçerisinde Çalışma Süreleri								<i>F</i> (<i>sd</i> =2,211)	Farkın Kaynağı
			1 saat ve daha az (<i>n</i> = 51)		2 saat (<i>n</i> = 63)		3 saat ve üzeri (<i>n</i> = 102)					
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss				
Durumluk	34,48	8,51	37,37	7,68	34,56	8,18	32,99	8,80	4,66*	1>3		
Sürekli	39,37	7,40	42,51	6,19	37,33	7,46	39,05	7,46	7,50**	1>2, 1>3		
Duyuşsal	18,99	2,64	19,90	3,14	18,89	2,74	18,59	2,16	4,38*	1>3		
Zarar Verme	11,63	3,17	12,65	3,27	11,95	3,27	10,91	2,90	5,78**	1>3		
Öğrenme	11,91	1,73	12,55	1,87	11,73	1,64	11,70	1,66	4,69*	1>2, 1>3		
Toplam Bilgisayar	42,53	5,71	45,10	6,31	42,57	6,05	41,20	4,69	8,42***	1>2, 1>3		
* <i>p</i> < .05; ** <i>p</i> < .01; *** <i>p</i> < .001												

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.11.'e bakıldığında, yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-211)} = 4,66$; $p < .05$). Bilgisayarla 3 saat ve daha üzerinde çalışan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 32,99$; $ss = 8,80$) durumluk kaygı düzeyleri bilgisayarla bir gün içerisinde 1 saat veya daha az çalışan ($\bar{X} = 37,37$; $ss = 7,68$) yönetici adaylarından anlamlı olarak daha düşüktür.

Yönetici adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-211)} = 7,50$; $p < .01$). Tukey Post Hoc analizi ile incelendiğinde, bilgisayarla 1 saat veya daha az çalışan ($\bar{X} = 42,51$; $ss = 6,19$) yönetici adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin bilgisayarla 3 saat ve daha üzerinde çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 39,05$; $ss = 7,46$) ve bilgisayarla bir

gün içerisinde iki saat çalışan ($\bar{X} = 37,33$; $ss = 7,46$) yönetici adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bilgisayar kaygısı düzeyleri açısından incelendiğinde, bilgisayarla 1 saat veya daha az süre çalışan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 45,10$; $ss = 6,31$), 2 saat çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 42,57$; $ss = 6,05$) ve 3 saat ve üzerinde çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 41,20$; $ss = 4,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-211)} = 8,42$; $p < .001$).

Alt boyutları açısından incelendiğinde duyuşsal kaygının, 1 saat ve daha az süre çalışan yönetici adaylarında ($\bar{X} = 19,90$; $ss = 3,14$), 3 saat ve üzerinde çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 18,59$; $ss = 2,16$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-211)} = 4,38$; $p < .05$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda 1 saat ve daha az süre çalışan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 12,65$; $ss = 3,27$) kaygı düzeyleri, 3 saat ve üzerinde çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 10,91$; $ss = 2,90$) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2-211)} = 5,78$; $p < .01$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma söz konusu olup, bilgisayarla bir gün içerisinde 1 saat ve daha az süre çalışan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 12,55$; $ss = 1,87$) öğrenme endişeleri, 2 saat çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 11,73$; $ss = 1,64$) ve 3 saat ve üzerinde çalışan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 11,70$; $ss = 1,66$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir ($F_{(2-211)} = 4,69$; $p < .05$).

Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri, cinsiyetlerine göre birbirleriyle t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Yönetici Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı ve Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Kadın		Erkek		t
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
Durumluk Kaygı	35,44	8,88	33,55	8,07	-1,64
Sürekli Kaygı	40,39	7,22	38,38	7,47	-2,01*
Duyuşsal Kaygı	19,17	2,45	18,82	2,80	-0,98
Zarar Verme Kaygısı	12,21	3,23	11,08	3,03	-2,64**
Öğrenme Endişesi	12,14	1,67	11,69	1,78	-1,92
Toplam Bilgisayar Kaygısı	42,53	5,51	41,59	5,77	-2,51*

** $p < .01$, * $p < .05$

Kadın yönetici adaylarının ($\bar{X} = 40,39$; $ss = 7,22$) sürekli kaygı düzeyleri, Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi erkek yönetici adaylarından ($\bar{X} = 38,38$; $ss = 7,47$) daha yüksek olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($t_{(214)} = 2,01$; $p < .05$). Durumluk kaygı düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(214)} = 1,64$; $p > .05$).

Toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ise, kadın yönetici adaylarında ($\bar{X} = 43,53$; $ss = 5,51$) erkek yönetici adaylarına ($\bar{X} = 41,59$; $ss = 5,77$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir ($t_{(214)} = 2,51$; $p < .05$). Alt boyutlara baktığımızda; duyuşsal kaygı ($t_{(214)} = 0,98$; $p > .05$) ve öğrenme endişesi ($t_{(214)} = 1,92$; $p > .05$) puanları kadın yönetici adayları ile erkek yönetici adayları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Zarar verme kaygısı alt boyutunda ise, kadın yönetici adayları ($\bar{X} = 12,21$; $ss = 3,23$) ile

erkek yönetici adayları ($\bar{X} = 11,08$; $ss = 3,03$) arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak erkekler lehine anlamlı olduğu söylenebilir ($t_{(214)} = 2,64$; $p < .01$).

Kendilerine ait bilgisayarı olup olmamasına göre yönetici adaylarının bilgisayar kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi analizi ile incelenmiştir. Bilgisayarı olmayan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 48,50$; $ss = 8,58$) toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri, kendilerine ait bilgisayarı olan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 42,18$; $ss = 5,32$) daha yüksek olup aradaki bu farklılık anlamlıdır ($t_{(212)} = 3,84$; $p < .001$).

Tablo 4.13. Yönetici Adaylarının Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olmamasına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişmesi

	Evet ($n = 202$)		Hayır ($n = 12$)		
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	t
Duyuşsal Kaygı	18,85	2,39	21,33	4,85	-3,24**
Bilgisayara Zarar Verme Kaygısı	11,44	3,08	14,83	3,01	-3,71***
Öğrenme Endişesi	11,89	1,66	12,33	2,74	-0,87
Toplam Bilgisayar Kaygısı	42,18	5,32	48,50	8,58	-3,84***

** $p < .01$; *** $p < .001$

Alt boyutlarına göre baktığımızda; duyuşsal kaygı ($t_{(212)} = 3,24$; $p < .01$) ve bilgisayara zarar verme kaygısı ($t_{(212)} = 3,71$; $p < .001$) puanları kendilerine ait bilgisayarı olan yönetici adayları ile bilgisayarı olmayan yönetici adayları arasında, bilgisayar sahibi olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrenme endişesi alt boyutunda ise, kendilerine ait bilgisayarı olan yönetici adayları ($\bar{X} = 11,89$; $ss = 1,66$) ile bilgisayarı olmayan yönetici adayları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(212)} = 0,87$; $p > .05$).

Kendilerine ait bilgisayar olup olmamasına göre yönetici adaylarının bilgisayar kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığı, oranlardaki fark nedeniyle Mann Whitney U-testi analizi ile de incelenmiştir. Bunun için öncelikle kendine ait bilgisayarı olan 202 kişi arasından, bilgisayarla rastgele 15 kişi seçilmiş ve karşılaştırmada bu yeni grup istatistiksel analize tabii tutulmuştur. Bilgisayarı olmayan yönetici adaylarının ($\bar{X} = 48,50$; $ss = 8,58$) toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri, kendilerine ait bilgisayarı olan yönetici adaylarından ($\bar{X} = 41,80$; $ss = 3,99$) daha yüksek olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($U = 49,50$; $p < .05$).

Tablo 4.14. Yönetici Adaylarının Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olmamasına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Farklılaşması

	Evet ($n = 15$)		Hayır ($n = 12$)		
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	U
Duyuşsal Kaygı	18,27	1,83	21,33	4,85	55,00
Bilgisayara Zarar Verme Kaygısı	12,00	3,53	14,83	3,01	45,50*
Öğrenme Endişesi	11,53	1,51	12,33	2,74	64,50
Toplam Bilgisayar Kaygısı	41,80	3,99	48,50	8,58	49,50*

* $p < .05$

Alt boyutlara baktığımızda; duyuşsal kaygı ($U = 55,00$; $p > .05$) ve öğrenme endişesi ($U = 64,50$; $p > .05$) puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bilgisayara zarar verme kaygısı ($U = 45,50$; $p < .05$) puanları, kendilerine ait bilgisayarı olan ($\bar{X} = 12,00$; $ss = 3,53$) yönetici adayları ile bilgisayarı olmayan ($\bar{X} = 14,83$; $ss = 3,01$) yönetici adayları arasında, bilgisayarı olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bağımsız değişkenlere göre yapılan bu istatistiklerden sonra hipotezler test edilmiş olup, ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci hipotezinde okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılarak bu hipotez test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.15.' de görülmektedir.

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Okul Yöneticileri ($n = 368$)					
	1	2	3	4	5	6
DSKE 1. Durumluk Kaygı						
2. Sürekli Kaygı	.67**					
BKÖ 3. Duyuşsal Kaygı	.43**	.38**				
4. Zarar verme Kaygısı	.37**	.43**	.64**			
5. Öğrenme Endişesi	.41**	.37**	.60**	.49**		
6. Toplam Bilgisayar Kaygısı	.47**	.46**	.91**	.84**	.77**	
$\bar{X}$	32,14	37,73	17,32	12,12	10,11	39,56
ss	8,10	7,25	4,30	3,39	2,58	8,82

** $p < .01$

Tablo 4.15. incelendiğinde, okul yöneticilerinin genel kaygıları ile bilgisayar kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Durumluk Kaygı (DK) ile Sürekli Kaygı (SK) puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .67$, $p < .01$). Aynı şekilde, DK ile toplam bilgisayar kaygısı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = .47$, $p < .01$). DK ile bilgisayar kaygısının alt boyutları arasında; duyuşsal kaygı ($r = .43$, $p < .01$), zarar verme kaygısı ($r = .37$, $p < .01$) ve öğrenme endişesi ($r = .47$, $p < .01$) düzeylerinde de pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. SK ile toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = .46$, $p < .01$). SK ile bilgisayar kaygısının alt boyutları arasında; duyuşsal kaygı ($r = .38$, $p < .01$), zarar verme kaygısı ($r = .43$, $p < .01$) ve

öğrenme endişesi ($r = .37, p < .01$) boyutlarında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Bilgisayar kaygısının alt boyutları da birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Örneğin duyuşsal kaygı ile zarar verme kaygısı alt boyutları arasında ($r = .64, p < .01$) ve duyuşsal kaygı ile öğrenme endişesi arasında ($r = .60, p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer taraftan zarar verme kaygısı ile öğrenme endişesi arasında da ($r = .49, p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.15.'den elde edilen bulgular, araştırmanın birinci hipotezini desteklemektedir. Yani okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

4.2. İKİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci hipotezinde yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılarak bu hipotez test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.16.' da görülmektedir.

Tablo 4.16. Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Yönetici Adayları ($n = 216$)					
	1	2	3	4	5	6
DSKE 1. Durumluk Kaygı						
2. Sürekli Kaygı	.50**					
BKÖ 3. Duyuşsal Kaygı	.15*	.14*				
4. Zarar verme Kaygısı	.31**	.37**	.46**			
5. Öğrenme Endişesi	.00	.02	.25**	.22**		
6. Toplam Bilgisayar Kaygısı	.24**	.28**	.80**	.83**	.54**	
$\bar{X}$	34,48	39,37	18,99	11,63	11,91	42,53
ss	8,51	7,40	2,63	3,17	1,73	5,71

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 4.16. incelendiğinde, yönetici adaylarının genel kaygıları ile bilgisayar kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Durumluk Kaygı (DK) ile Sürekli Kaygı (SK) puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = .50$, $p < .01$). Aynı şekilde, DK ile toplam bilgisayar kaygısı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .24$, $p < .01$). DK ile bilgisayar kaygısının alt boyutları arasında; duyuşsal kaygı ($r = .15$, $p < .05$) zarar verme kaygısı ($r = .31$, $p < .01$) boyutlarında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. DK ile öğrenme endişesi ($r = .002$; $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. SK ile toplam bilgisayar kaygısı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = .28$, $p < .01$). SK ile bilgisayar kaygısının alt boyutları arasında; duyuşsal kaygı ($r = .14$, $p < .05$), zarar verme kaygısı ($r = .37$, $p < .01$) boyutlarında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. SK ile öğrenme endişesi ($r = .02$; $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Bilgisayar kaygısının alt boyutları da birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Örneğin duyuşsal kaygı ile zarar verme kaygısı alt boyutları arasında ($r = .46$, $p < .01$) ve duyuşsal kaygı ile öğrenme endişesi arasında ($r = .25$, $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer taraftan zarar verme kaygısı ile öğrenme endişesi arasında da ($r = .22$, $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.16.'dan elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci hipotezini desteklemektedir. Yani yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, bu ilişki düzeyleri yöneticilerde daha yüksektir.

4.3. ÜÇÜNCÜ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü hipotezinde, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu öne sürülmüştür. Aşağıda, bu iki grubun ortalama ve standart sapmalarına dair veriler verilmiş, daha sonra da çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile bu hipotez test edilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri

	Okul Yöneticileri		Yönetici Adayları	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Durumluk Kaygı	32,17	8,11	34,48	8,51
Süreklilik Kaygı	37,73	7,25	39,37	7,40

Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk-süreklilik kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Durumluk- Süreklilik kaygı puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının DK ile SK puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' $\lambda = .98$; $F_{(2,574)} = 5,58$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$). Bu bulgu, durumluk ve süreklilik kaygı puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların okul yöneticileri veya adaylara göre değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4.18. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri Arasındaki Farklılık İlişkin Sonuçlar

Etki	Bağımlı Değişkenler	F	sd
Konum	Durumluk Kaygı	10,56 **	1 / 575
	Süreklilik Kaygı	6,76 *	1 / 575

** $p < .01$; * $p < .05$

Durumluk kaygı ($F_{(1,575)} = 10,56$; $p < .01$; $\eta^2 = .02$) düzeyi yönetici adaylarında ($\bar{X} = 34,48$; $ss = 8,51$) okul yöneticilerine ($\bar{X} = 32,17$; $ss = 8,11$) göre anlamlı derecede

daha yüksektir. Sürekli kaygı puanları da ($F_{(1,575)} = 6,76; p < .05; \eta^2 = .01$) yönetici adaylarında ($\bar{X} = 39,37; ss = 7,40$) okul yöneticilerine ($\bar{X} = 37,73; ss = 7,25$) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.18.'den elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü hipotezini desteklemektedir. Yani, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

4.4. DÖRDÜNCÜ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü hipotezinde, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu öne sürülmüştür. Tablo 4.19.'da, bu iki grubun ortalama ve standart sapmalarına dair veriler verilmiş, daha sonra da çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile bu hipotez test edilmiştir.

Tablo 4.19. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri

	Okul Yöneticileri		Yönetici Adayları	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Duyuşsal Kaygı	17,32	4,31	18,99	2,64
Bilgisayara Zarar Verme Kaygısı	12,12	3,39	11,63	3,17
Öğrenme Endişesi	10,11	2,58	11,91	1,74
Toplam Bilgisayar Kaygısı Puanı	39,56	8,82	42,53	5,71

Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Bilgisayar kaygısı alt boyut puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının duyuşsal kaygı ile öğrenme endişesi puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' $\lambda = .82; F_{(3,576)} =$

43,51; $p < .001$; $\eta^2 = .19$). Bu bulgu, duyuşsal kaygı, zarar verme kaygısı ve öğrenme kaygısı puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların okul yöneticileri veya adaylara göre değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4.20. Okul Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar

Etki	Bağımlı Değişkenler	F	sd
Konum	Duyuşsal Kaygı	26,19***	1 / 578
	Bilgisayara Zarar Verme Kaygısı	2,94	1 / 578
	Öğrenme Endişesi	81,39***	1 / 578

*** $p < .001$

Duyuşsal kaygı ($F_{(1,578)} = 26,19$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$) düzeyi yönetici adaylarında ($\bar{X} = 18,99$; $ss = 2,64$) okul yöneticilerine ($\bar{X} = 17,32$; $ss = 4,31$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Öğrenme endişesi ($F_{(1,578)} = 81,39$; $p < .001$; $\eta^2 = .005$) yönetici adaylarında ($\bar{X} = 11,91$; $ss = 1,74$) okul yöneticilerine ($\bar{X} = 10,11$; $ss = 2,58$) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.20.'den elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü hipotezini desteklemektedir. Yani, okul yöneticileri ile yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri ve yönetici adayı örneklemelerinde, durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri çok yüksek çıkmamıştır. Ancak bu oranlarda, okul yöneticileri ile yönetici adayları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu iki örneklemin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini betimlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen, aşağıdaki ilk beş sonuç maddesi araştırmanın hipotezleri ile ilgilidir. Altıncı ve devamındaki sonuç maddeleri bağımsız değişkenlere yönelik bulguları içermektedir.

1. Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının durumluk kaygı ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki vardır.
2. Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında ilişki vardır.
3. Okul yöneticileri ile yönetici adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında ilişki vardır.
4. Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri okul yöneticilerinden daha yüksektir.
5. Yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri okul yöneticilerinden daha yüksektir.
6. Okul yöneticilerinin ve yönetici adaylarının, bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arttıkça, durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerinde azalma görülmektedir.
7. Okul yöneticilerinin bulundukları yerleşim yeri (köy-kasaba, ilçe veya il merkezi), sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeylerini etkilemektedir.

8. Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerini, bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri ve bulundukları yerleşim yeri ile görev yaptıkları okul türü, yaş ve kıdem etkilemektedir.
9. Okul yöneticilerinin bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama çalışma süreleri, yaşlarına göre ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir.
10. Yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre değişmektedir.
11. Yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri, yaş, kıdem, cinsiyet ile kendilerine ait bilgisayarları olup olmamasına bağlı olarak değişmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar, Tablo 5.1.'de özet olarak sunulmuştur. Bulgulardan elde edilen "anlamlı" ilişki ve farklar bu şekilde özetlenmeye çalışılmış olup, anlamlılık düzeyi .05 ile .001 arasında olan değerler tabloda gösterilmiştir. Örneğin okul yöneticilerinde yaş ilerledikçe bilgisayar kaygısı düzeyi (BK) de artarken, bilgisayarla çalışma süresi (ÇS) azalmaktadır. Tablonun ortasındaki sütunda ise okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Bu sütun araştırmanın yukarıda sıralanan dördüncü ve beşinci sonucunu yansıtmaktadır. İlgili tablo aşağıda görülmektedir:

Tablo 5.1. Sonuçlar Özet Tablosu

	Okul Yöneticileri					Yönetici Adayları		
	DK	SK	BK	ÇS		DK	SK	BK
Cinsiyet								✓
Yaş			↗	↘				↘
Yerleşim Yeri		↗	↗					
Okul Türü (Öğretim kademesi)			↗	↗		↘		
Kıdem			↗					↘
Bilgisayarı var / yok								✓
Çalışma süresi (ÇS) (saat/gün)	↘	↘	↘			↘	↘	↘
Durumluk Kaygı (DK)					<			
Sürekli Kaygı (SK)	↗				<	↗		
Bilgisayar Kaygısı (BK)	↗	↗			<	↗	↗	

↘; ↗, Anlamli ilişki; ✓, Gruplararası fark, <; Küçüktür

5.1. BULGULARIN YORUMU

Yukarıda elde edilen bulgular bu bölümde yorumlanmaya çalışılmış ve literatürde daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. İlgili yorumlar için yukarıdaki sonuçlarla aynı sıralama takip edilmiştir.

1) Okul yöneticileri ve yönetici adayı örneklemelerinde, yukarıda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, durumluk kaygı düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif ilişki görülmektedir. Köknel (1989)'in de söylediği gibi; durumluk-sürekli kaygı arasında durmaksızın süren iletişim ve etkileşim vardır. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı düzeyini yükseltir, durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltir (Köknel, 1989: 70).

2) Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Literatürde bilgisayar kaygısının, durumluk kaygının bir formu olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla

durumluk kaygı belirtileri, bilgisayar kaygısı belirtilerine benzer olacağından, bu iki kaygı türü arasında ilişki söz konusudur. Glass ve Knight (1988) çalışmalarında, bilgisayar kaygısının sürekli ve özel-durum kaygılarını arttırdığını ortaya koymuşlardır.

3) Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kaygısı düzeyinin artması durumluk kaygı düzeyini arttırmaktadır. Durumluk kaygının artması ise sürekli kaygıyı arttırmaktadır. Dolayısıyla, bilgisayar başına her oturupta, bireyin bilgisayarla çalışması gerektiğinde bilgisayar kaygısı düzeyindeki artış zamanla süreklilik kazanmakta ve bireyin sürekli kaygı düzeyini de yükseltmektedir. Desai (2001)'in araştırmalarına göre bilgisayar kaygısı, durumluk ve sürekli kaygı ile ilişkili ama kavramsal olarak bunlardan farklıdır. Deniz (1994)'in araştırmasında bilgisayar kaygısı ile sürekli kaygı arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, Üstündağ (2001) da, yaptığı araştırmada, bu yönde bir ilişkiye rastlamıştır. Ayrıca Maurer, 1983; Maurer ve Simonson, 1984; Heinssen ve ark., 1987; Harrington, 1988; Igbaria ve Parasuraman, 1989; Kernan ve Howard, 1990; Farina, Arce ve Sobral, 1991; Deane, Henderson, Barrelle, Saliba ve Mahar, 1995; Gaudron ve Vignoli, 2002 ile Goldstein, Dudley, Erickson ve Richer (2002) de bu iki kaygı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4) Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı düzeyleri, okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Her biri en az yüksek lisans düzeyinde eğitim alan yönetici adaylarının hayata bakış açıları, beklentileri, hedefleri aldıkları eğitim gereği değişmiş, yükselmiştir. Bunları gerçekleştirmeye çalışıyor olmaları bu bireylerde kaygı yaratıyor olabilir. Makiniz (2003)'in orta yaş dönemindeki bireylerin kaygı düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada, eğitim düzeyi yüksek olanların kaygı puanlarının

daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Makiniz, 2003). Ancak Dönmez (1998)'e göre gençlerde kaygı, yaşlılara nispeten daha yüksek düzeydedir. Eğitim düzeyi yüksek ama yaşı düşük olan yönetici adayları, bir yandan öğrencilik yaparken diğer taraftan da belli bir mesleği icra ediyor olmaları gereği ($n = 206$, % 95,4) yüksek kaygı yaşıyor olabilirler.

5) Yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeylerinin, okul yöneticilerinden yüksek olduğu bu araştırmada ulaşılmış bir sonuçtur. Benzer şekilde Üstündağ (2001)'in da öğretmenlerle okul yöneticilerini karşılaştırdığı çalışmada, görevleri açısından, öğretmenlerle okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürlerinin odalarında mutlaka bir bilgisayar bulunuyor olması sonucunda, öğretmenlere nazaran bilgisayarlarla daha fazla etkileşim halinde olmaları bu durumu açıklayabilir. Yönetici adaylarının yaşları ve mesleki deneyimleri gereği bilgisayar konusunda çok iyi olmaları gerektiğinin farkında olmaları da böyle bir sonuç ortaya çıkarmış olabilir. Yaşadığımız çağ ve dünya vatandaşlığında bilgisayar okur-yazarlığı istenilen bir ölçüttür. Bunu biliyor olmak yönetici adaylarının kaygısını artırıyor olabilir. Bu çalışmada karşılaştırılan okul yöneticileri ile yönetici adayları yaş ve kıdem durumları açısından birbirlerinden çok farklıdır. Yaş ve kıdeme bağlı olarak mesleki deneyimin de arttığı düşünülebilir. Artan mesleki deneyim, meslek yaşantısında bireyin durumluk-sürekli kaygı düzeyini azalttığından, durumluk-sürekli kaygı ile ilişkili olan bilgisayar kaygısı da aynı şekilde azalmaktadır. Karaltürk (1997)'ün araştırmasında da mesleki deneyimi çok olan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumları, mesleki deneyimi az olanlara göre daha olumludur. Dolayısıyla kaygı düzeyleri de daha düşüktür. Yetişkinlerin gençlere göre daha az bilgisayar kaygısına ve daha az bilgisayar deneyimine sahip oldukları benzer bir

çalışmada da görülmektedir (Dyck ve Smither, 1994). Bozionelos (2001)'un yaptığı çalışmanın sonuçları da gençlerin bilgisayarla çalışırken, yetişkinlerden daha sıkıntılı olduğunu ortaya koymuştur.

6) Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arttıkça, bilgisayar kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Bartelle (1988)'nin yaptığı araştırmada bilgisayar kullanımı ile bilgisayar kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani bilgisayar kullanımı ve deneyimi arttıkça, bilgisayar kaygısı azalmaktadır. Pek çok araştırma bilgisayar kaygısı ve bilgisayar kullanımı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. (Harrington, Mcelroy, ve Morrow, 1990; Howard ve Mendelow, 1991; Torkzadeh ve Angula, 1992; Maurer, 1994; Todman ve Monaghan, 1994; Rosen ve Weil, 1995a; Scott ve Rockwell, 1997; Brosnan 1999; Chua ve ark., 1999 ve Üstündağ, 2001). Araştırmanın en başında da vurgulanan “temel aşinalık” düzeyine ulaşmış bireylerde, bilgisayar kullanım sıklığının da etkisiyle kaygı veya diğer olumsuz tutumlara rastlanması söz konusu olamaz.

7) Okul yöneticilerinin bulundukları yerleşim yeri (köy-kasaba, ilçe veya il merkezi) sürekli kaygı ile bilgisayar kaygısı düzeylerini etkilemektedir. Yani bulunduğu yerleşim yeri büyüdükçe, sürekli kaygı düzeyleri de artmaktadır. Büyüyen yerleşim yeri, yöneticilerin hayatını ve koşullarını (ulaşım, çevre, artan rakip sayısı ve rekabet ortamı, en iyi imkânları sağlama gereği vb.) biraz daha zorlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak yöneticilerinin kaygı düzeyleri artmış olabilir. Köy ve kasabadan ilçeye veya ile doğru gidildikçe yönetim işlerinde bilgisayara olan ihtiyaç ve ilginin de bu doğrultuda arttığı görülmektedir. Artan ilgi ve ihtiyaçlar, bireyi hizmetiçi eğitim imkanlarından yararlanmaya veya özel kurum ve kuruluşlardan, dilediği alanda sertifika sahibi olmaya

sevk etmektedir. İl merkezinde yöneticiler bu imkânlarla, ilçe ve köy-kasabadakilere nispeten daha kolay ulaşabilmektedir.

8) Görev yaptıkları okul türüne göre okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri değişmektedir. Ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri, ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ortaöğretim okullarında yönetim işlerinde bilgisayar kullanımının ilköğretim okullarına göre daha önemli bir yere sahip olması (branş öğretmenlerinin çeşitliliğine bağlı olarak ders programı dağılımının zorluğu, ÖSS gibi başvuru işlemleri, ortaöğretim okulları yönetiminden çevre beklentilerinin yüksek oluşu vb.), ortaöğretim okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerini artırıyor olabilir.

Karaltürk (1997)'ün yaptığı araştırmaya göre, genç öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumları, orta yaş öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumlarından daha olumludur. Cambaz (1999)'ın yaptığı araştırmada; yaşları 35 ve altında olan öğretmenlerin tutumlarının, bu yaştan üzerindeki öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları arttıkça bilgisayar kullanımlarının azaldığı bir başka araştırmada ortaya konulmuştur (Mumcu ve Usluel, 2004). Bu durum, 49-60 yaş arasındaki okul yöneticilerinin bilgisayarla meslek hayatlarının son zamanlarında karşılaşmalarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı şekilde yaş ile doğru orantılı değişmekte olan kıdem için de bu yorum yapılabilir. Düşük kıdeme sahip okul yöneticileri, en az fakülte mezunu olup, lisans programlarında bilgisayar dersi almışlardır. Dolayısıyla “temel aşinalık” kazanan bu bireylerde bilgisayar kaygısı düzeyleri diğerlerinden daha düşüktür. Bilgisayar kaygısının kıdemle paralel olarak arttığı görülmektedir.

9) Okul yöneticilerinin bilgisayarla bir gün içerisinde ortalama çalışma süreleri, yaşlarına ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Yaş ilerledikçe ortalama çalışma süresi azalmaktadır. İlerleyen yaşla birlikte, okul yöneticileri emeklilik döneminin yaklaştığını düşünerek “nasıl olsa emekli olacağım, artık benden geçti” gibi kaçınmayı haklı gösterecek bahaneler üretebilirler.

Yine ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri, ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerine göre bilgisayarla bir gün içerisinde daha fazla çalışmaktadırlar. İlköğretimdeki okul yönetiminde hala geleneksel (değişime direnen, statükocu) yöneticilerin bulunuyor olmaları bu duruma neden olmuş olabilir.

10) Yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre değişmektedir. İlköğretimde görev yapan yönetici adaylarının durumluk kaygı düzeyi, üniversite ve diğer kurumlarda görev yapan yönetici adaylarından daha yüksek çıkmıştır. İlköğretimde görev yapan yönetici adayları, üniversite ve diğer kurumlarda görev yapanlardan iş yükü nedeniyle (okulun beklentileri; okul müdürünün, öğrencilerin, okul çevresinin vb.) daha fazla çalışmak zorunda kalabilirler. Bu durum da bireylerde durumluk kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olmuş olabilir.

11) Yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Yapılan araştırmalarda erkeklerin bilgisayara yönelik tutumları, kızlardan daha olumludur (Shashaani, 1993; Okebukola ve Woda, 1993). Araştırmalar, kaygı ve tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ispatlamışlardır (Howard ve Smith, 1986; Igbaria ve Parasuraman, 1989; Igbaria ve Chakrabarti, 1990;). Olumlu tutumların kaygıyı azalttığı bilinen bir gerçektir. Kadın yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri, erkeklerden daha yüksektir. Bu bulgu, Levin ve Gordon (1989), Dukes, Discenza ve Couger (1989), Liu, Reed ve Phillips (1992), Okebukola ve Woda

(1993), Busch (1995), Durndell ve Thomson (1997), Chua ve ark. (1999), Tsai, Lin, Tsai (2001) ve Arıkan (2002) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Yapılan bir araştırmada, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla bilgisayar kullandığı ortaya çıkmıştır (Mumcu ve Usluel, 2004). Yapılan bazı araştırmalar, bilgisayar ile çalışmanın bilgisayara yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur (Keser, 2001; Tuluk, 1999). Artan bilgisayar kullanımı “temel aşinalık” düzeyini de etkilediğinden, erkeklere göre daha az bilgisayar kullanan kadınlar daha kaygılıdır. Rosen ve Maguire (1990) tarafından yapılan ve 81 araştırma sonucunu kapsayan meta-analizi çalışması, bilgisayar fobisi araştırmalarının neredeyse yarısının cinsiyet etkisini belirlemeye yönelik olduğunu, ancak çok küçük farkların, kadınların bilgisayar fobisine sahip olduklarını gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Morrow, Prell ve McElroy (1986), Cohen ve Waugh (1989), Igbaria ve Parasuraman (1989), Ray ve Minch (1990) ile Rosen ve Weil (1995b) ise cinsiyetle bilgisayar kaygısı arasında ilişki bulmamışlardır. Toplumda erkeklerin teknik konulara kadınlardan daha yatkın olduğuna yönelik bir kanı vardır. Cinsiyete ilişkin farklılıkların kaynağı bu kanı olabileceği gibi, geleneksel toplumlardaki rol dağılımı da bu farklılaşmayı ortaya çıkarıyor olabilir. Ataerkil toplumlarda, bilgisayarı (hemen her konuda olduğu gibi) önce erkek öğrenmeli şeklindeki görüşler de kaygı düzeylerinin bu şekilde farklılaşmasına neden olabilir.

Literatürde bilgisayar sahibi olma ile bilgisayar kaygısına yönelik araştırmalar vardır. Deniz (1994)’in araştırmasından elde edilen bulgular, bilgisayarı olanların bilgisayar tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Levin ve Gordon (1989) da yaptıkları araştırmada kendisine ait bilgisayarı olmanın, bilgisayara yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uzunboylu (1995)’nin araştırmasında kaldığı

yerde bilgisayarı olanların bilgisayar tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Cambaz (1999)'ın, Üstündağ (2001) ve Arıkan (2002)'in yaptıkları araştırmalarda da, kaldığı yerde bilgisayarı olanların bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Kaldığı yerde bilgisayarı olanların diledikleri an bilgisayarla zaman geçirebilecekleri, ilgi duydukları konuları, kendi bilgisayarlarında ve internet ortamında araştırma olasılıklarının daha yüksek olması sonucunda bilgisayara ilgileri artmakta ve kaygı düzeyleri düşmektedir.

Yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı fark göstermektedir. Yaş ve kıdem birlikte değerlendirilmiş olup aralarındaki doğru orantı grupların dağılımında da görülmektedir. 1-3 yıl görev yapmakta olan yönetici adaylarının bilgisayar kaygısı düzeyleri 8 yıl ve üzerinde görev yapan yönetici adaylarından anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırma bulguları Maurer (1983), Gressard ve Loyd (1986), Kernan ve Howard (1990), McInerney ve Sinclair (1994), Mahar, Henderson ve Deane (1997), Chua ve ark. (1999) ve Bozionelos (2001) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Rosen ve Weil (1995a) ise gençlerin ileri yaştakilere göre anlamlı düzeyde daha düşük bilgisayar kaygısına sahip olduklarını söylemişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde bilgisayarlardan gerektiği gibi yararlanabilmeleri için yapılacak bilimsel araştırmalar neticesinde hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmeli, ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

2. Yönetici adayı kavramı daha ayrıntılı olarak incelenmelidir.

3. Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ve bilgisayar kaygısı düzeylerini etkileyen diğer faktörler (karar verme stilleri, yönetim tarzları vb.) araştırılmalıdır.

4. Böyle bir araştırma öğretmenlere ve velilere de uygulanmalıdır.

5. Merkez ve taşra örgütlerinde çalışan eğitim yöneticileri için de böyle bir araştırma yapılmalıdır.

6. Okul yöneticileri için Türkiye genelinden örneklem seçilerek araştırma yapılmalıdır.

5.3. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Okul yöneticileri ve yönetici adayları için, MEB, merkez ve taşra örgütlerinde daha fazla bütçe, donanım sağlamalı, teknik ve idari destek sunmalıdır.

2. Bilgisayar kullanma konusunda kısa süreli kurslardan geçirilen okul müdürleri ve yardımcılarının bilgisayar kullanımı konusunda uzmanlaşmaları beklenilmemeli, okul yöneticileri için düzenlenen hizmet içi kurs ve seminerler aralıklı yapılarak zorunlu hale getirilmeli, böylelikle gelişmelerden okul yöneticileri düzenli olarak haberdar edilmelidir.

3. Yeni teknolojilerin eğitimciler tarafından bilinmesi, eğitim sorunlarının çözümlenmesinde bu teknolojilerin sağlıklı biçimde işe koşulması için temel bir gereksinimdir. Yönetici adaylarına bilgi ve iletişim teknolojilerini tanıtıcı, kullanmayı teşvik edici uzmanlık düzeyinde ders ve projeler, üniversitelerin de desteği verilerek bu teknolojileri kullanmaktan çekinmeyen yöneticiler yetiştirmek hedeflenmelidir.

6. KAYNAKLAR

- Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Web Sitesi, 25 Ekim 2005.
(http://www.ef.ibu.edu.tr/ebb/yonetim/yonetim_giris.htm).
- Akbaba-Altun, S. (2000), “Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri”, *Eğitim Araştırmaları*, 1, 10-16.
- Alaylıoğlu, R. ve A. F. Oğuzkan (1976), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve İ. Ulutaş (2000), “Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler”, *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alkan, C. (1986), “Bilgisayarın Eğitimde Kullanımı”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2(61).
- Alkan, C. (1998), *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Alkan, C., D. Deryakulu ve N. Şimşek (1995), *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Altun, A. (2002), “Öncelikler ve Beklentiler: İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanma Seviyeleri ve Önceliklerinin İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), Aralık.
- Altunışık R., R. Coşkun, E. Yıldırım ve S. Bayraktaroğlu (2002), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)*, Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- APA, American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, 4. Baskı, Washington, DC.
- Anderson, A. A. (1996), “Predictors of Computer Anxiety and Performance in Information Systems”, *Computers in Human Behaviour*, 12 (1), 61-77.

- Arıkan, D. (2002), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine İlişkin Değerlendirmeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arkonaç, O. (1986), *Psikiyatrik Bozukluklar ve Tedavileri*, Nobel Kitabevi, İstanbul.
- Aşkar, P. ve A. Umay (2002), “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aşkar, P. ve Y. Koçak-Usluel (2003), “Bilgisayarların Benimsenme Hızına İlişkin Boylamsal Bir Çalışma: Üç Okulun Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 15-25 .
- Aşkar, P. ve Y. Koçak-Usluel (2005), “Diffusion of Computers in Schools”, *Encyclopedia of Distance Learning*, Vol: 2 (edts. Howard, C. ve ark.). Idea-Group Reference, USA.
- Aşkar, P. ve A. Altun (2006), *İlköğretimde Bilişim Teknolojileri*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın C. ve G. Yolaşmaz (1987), “Hastanede Yatan Çocuklarda Anksiyete Belirtilerinin Değerlendirilmesi”, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3 (3): 1-9.
- Ayersman, D. J. ve W. M. Reed (1996), “Effects of Learning Styles, Programming and Gender on Computer Anxiety”, *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (2): 148-161.
- Aytaç, T. (2000), *Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Aytaç, T. (2004), “Teknoloji Destekli Eğitim”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 48.
- Ayvaşık, H. B. ve M. Sayıl (2002), *Psikolojiyi Anlamak*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 23, Ankara.
- Balcı, B. (2003), “Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı”, 23 Haziran 2004, (www.egitimnet.com/index.html).
- Baloğlu, M. (2001), *An Application of Structural Equation Modeling Techniques in the Prediction of Statistics Anxiety Among College Students*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Faculty of The Graduate School of Texas, A&M University, Texas, USA.
- Baltaş, A. ve Z. Baltaş (1997), *Stres ve Başaçıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bartelle, F. W. (1988), *Computer Anxiety and Its Relationship with The Utilization of Computers by Selected Secondary School Principals*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, South Carolina State College, Orangeburg, South Carolina.
- Başaran, İ. E. (1991a), *Eğitim Psikolojisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1991b), *Örgütsel Davranış*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1992), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Beaver, J. F. (1991), “Sharing the Vision, Power and Experience: Advocating Technologically Competent Administrators”, Paper Presented at the *Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*. Ellenville, NY. ERIC Document: 340 130.
- Beckers, J. J., ve H. G. Schmidt (2001), “The Structure of Computer Anxiety: A Six-Factor Model”, *Computers in Human Behavior*, 17, 35–49.

- Beckers, J. J. ve H. G. Schmidt (2003), “Computer Experience and Computer Anxiety”, *Computers in Human Behavior*, 19, 785–797.
- Biggs, J. B. ve P. J. Moore (1993), *The Process of Learning*, Melbourne, Prentice Hall.
- Bircan, İ. (1996), “Küreselleşme, Gümrük Birliği ve Eğitimde Yeniden Yapılanma Süreci”, *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 7, 63-65.
- Bohlin, R. M. ve N. P. Hunt (1993), “The Effects of Course Structure on Students’ Computer Attitudes”, ERIC Document: 362 153.
- Bootzin, R., G. Bower, J. Crocker ve E. Hall (1991), *Psychology Today (An Introduction)*, Mc Graw Hill, New York.
- Bozionelos, N. (2001), “Computer Anxiety: Relationship with Computer Experience and Prevalence”, *Computers in Human Behavior*, 17, 213–224.
- Brooks, S. (1997), “Are You Leading The Way?”, *Technology and Learning*, 18 (2), 30.
- Broome, T. ve D. Havelka (2001), “An Empirical Study of Computer Anxiety Among College Students: Differences Between Academic Disciplines”, *Information Systems Education Journal*, 19, 29 Haziran 2005, (<http://isedj.org/isecon/2001/19a/ISECON.2001.Broome.txt>).
- Brosnan, M. J. (1999), “Modeling Technophobia: A Case for Word Processing”, *Computers in Human Behavior*, 15 (2) 105-121.
- Budak, S. (2003), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu Z. (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Busch, T. (1995), “Gender Differences in Self-Efficiency and Attitudes Toward Computers”, *Journal of Educational Computing Research*, 12 (2), 147-158.

- Cambaz, H. (1999), *Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Bilgisayara Karşı Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cattell R. B. ve I. H. Scheier (1975), *The Nature of Anxiety*, Springer Publishing, New York.
- Ceyhan, E. ve A. Gürcan-Namlu (2000), “Bilgisayar Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 77-93.
- Chua, S. L., D. T. Chen ve F. L. Wong (1999), “Computer Anxiety and Its Correlates: A Meta Analysis”, *Computers in Human Behavior*, 15, 609-623.
- Cohen, B. A., ve G. W. Waugh, (1989), “Assessing Computer Anxiety”, *Psychological Reports*, 65, 735-738.
- Cruise, R. J., Cash, R. W., ve D. L. Bolton (1985), “Development and Validation of an Instrument to Measure Statistical Anxiety”, *American Statistical Association Proceedings of the Section on Statistics Education*, 92-97.
- Cüceloğlu, D. (2005), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, 14. Basım, İstanbul.
- Çelik, V. (2003), *Eğitimsel Liderlik*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çelikten, M. (2002), “Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 182-190.
- Çırakoğlu, O. C. (2004), “Bilgisayar Kaygısı”, *PiVOLKA*, 3 (13), 15-18.
- Deane, F., R. Henderson, K. Barrelle, A. Saliba ve D. Mahar (1995), “Construct Validity of Computer Anxiety Measured by the Computer Attitudes Scale”, *Paper Presented at HCI International 95*, Tokyo, Japan.

- Deniz, L. (1994), *Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Desai, M. S. ve T. C. Richards (1998), "Computer Anxiety, Training and Education: A Meta Analysis", *Journal of Information Systems Education*, 9 (1 ve 2), 49-54.
- Desai, M. S. (2001), "Computer Anxiety and Performance: An Application of a Change Model in a Pedagogical Setting", *Journal of Instructional Psychology*, 29 Haziran 2005, (http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_3_28/ai_79370567).
- DPT, Devlet Planlama Teşkilatı, (2000), "Türkiye'nin Dış Ekonomik İlişkileri". *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.
- Doğan, S. (2000), "Anksiyete-Somatoform ve Disosiyatif Bozukluklar", *Psikiyatri Hemşireliği El Kitabı*, Edt: Nebahat Kum, Vehbi Koç Vakfı Yayınları, No:13.
- Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Web Sitesi, 25 Ekim 2005. (<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=7144>).
- Dönmez, Z. (1998), *Cerrahi Kliniklerine Ameliyat Olmak Üzere Yatan Hastaların Hastaneye Yatıştaki Anksiyeteleri ve Anksiyeteyi Gidermede Hemşirelik Yaklaşımının Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dreger, R. M. ve L. R. Aiken (1957), "The Identification of Number Anxiety in a College Population", *Journal of Educational Psychology*, 48, 344-351.

- Dukes, R. L., R. Discenza ve J. D. Couger (1989), “Convergent Validity of Four Computer Anxiety Scales”, *Educational and Psychological Measurement*, 49, 195-203.
- Durndell A. ve K. Thomson (1997), “Gender And Computing: A Decade of Change?”, *Computers & Education*, 28 (1), 1–9.
- Dülger, İ. (2000), “Türkiye’nin 2023 Stratejisini Uygulayabilecek Türk İnsanı Örneği”, *Eğitim Güneşi*, Ankara Üniversitesi TÖMER, 2, 20-24.
- Dyck, J. L. ve J. A. Smither (1994), “Age Differences in Computer Anxiety: The Role of Computer Experience, Gender and Education”, *Journal of Educational Computing Research*, 10 (3), 239-291.
- Eisenberg, S. ve L. E. Patterson (1979), *Helping Ceients with Special Concerns*, Houghton: Miffren Company, USA.
- Erdoğan, İ. (2002), *Eğitimde Değişim Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (1988), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Farina, F., R. Arce ve J. Sobral (1991), “Predictors of Anxiety Towards Computers”, *Computers in Human Behavior*, 7 (4), 263-267.
- Fiske, S. T. ve B. Morling (1996), “Controlling Self and Others: A Theory of Anxiety, Mental Control and Social Control”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (2), 115-124.
- Fitzgerald, S. M. (1997), *The Relationship Between Anxiety and Statistics Achievement: a Meta-Analysis*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Toledo.
- Gaudron, J. P. ve E. Vignoli (2002), “Assessing Computer Anxiety with the Interaction Model of Anxiety: Development and Validation of the Computer Anxiety Trait Subscale”, *Computers in Human Behavior*, 18, 315–325.

- Gençtan, E. (1988), *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Glass, C. R. ve L. A. Knight (1988), “Cognitive Factors In Computer Anxiety”, *Cognitive Therapy and Research*, 12, 351-366.
- Goldstein, S. B., E. A. Dudley, C. M. Erickson ve N. L. Richer (2002), “Personality Traits and Computer Anxiety as Predictors of Y2K Anxiety”, *Computers in Human Behavior*, 18, 271–284.
- Gressard, C. P. ve B. H. Loyd (1986), “The Nature and Correlates of Computer Anxiety in College Students”, *Journal of Human Behavior and Learning*, 3(2), 28-33.
- Gürçan-Namlu, A. ve E. Ceyhan (2002), *Bilgisayar Kaygısı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1353, Eskişehir.
- Güven, A. ve M. Yalçinkaya-Akyüz (2002), “Okul Yöneticilerinde Kaygı-İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, 7, 178-188.
- Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Web Sitesi, 25 Ekim 2005. (<http://www.eytpe.hacettepe.edu.tr/>).
- Hakkinen, P. (1994), “Changes in Computer Anxiety in a Required Computer Course”, *Journal of Research on Computing in Education*, 27 (2), 141-154.
- Hançerlioğlu, O. (1993), *Ruhbilim Sözlüğü*, 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hardy, L. ve G. Peafitt (1991), “A Catastrophe Model of Anxiety and Performance”, *British Journal of Psychology*, 82 (2), 163-179.
- Harrington, K. V. (1988), “Computer Anxiety: A Cloud on the Horizon of Technological Interventions”, *Organizational Development Journal*, 6, 51-55.
- Harrington, K. V., J. C. Mcelroy ve P. C. Morrow (1990), “Computer Anxiety and Computer-Based Training: A Laboratory Experiment”, *Journal of Educational*

Computing Research, 6 (3), 343-358.

- Harris, J. B. ve N. Grandgenett (1996), "Corralates among Teachers' Anxieties, Demographics and Telecomputing Activity", *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (3), 300-318.
- Heaton, L. A., ve L. A. Washington (1999), "Developing Technology Training for Principals", *Proceedings of American Educational Research Association (AERA)*, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999. ERIC Document: ED 429 588.
- Heinssen, R. K., C. R. Glass ve L. A. Knight (1987), "Assessing Computer Anxiety: Development and Validation of the Computer Anxiety Rating Scale", *Computers in Human Behavior*, 3, 49-59.
- Howard, G. S. (1986), *Computer Anxiety and The Use of Microcomputers*, University of Michigan Research Press, Ann Arbor.
- Howard, G. S. ve R. Smith (1986), "Computer Anxiety in Management Reality?", *Communications of the ACM*, 29 (7), 611-615.
- Howard, G. S. ve A. L. Mendelow (1991), "Discretionary Use of Computers: An Empirically Derived Explanatory Model", *Decision Sciences*, 22, 241-265.
- Hunsley, J. (1987), "Cognitive Processes In Mathematics Anxiety and Test Anxiety: The Role of Appraisals, Internal Dialogue, and Attributions", *Journal of Educational Psychology*, 79, 388-392.
- Igbaria, M. ve S. Parasuraman (1989), "A Path Analytic Study of Individual Characteristics, Computer Anxiety and Attitudes toward Microcomputers", *Journal of Management*, 15 (3), 373-388.

- Igbaria, M. ve A. Chakrabarti (1990), "Computer Anxiety and Attitudes Towards Microcomputer Use", *Behaviour & Information Technology*, 9 (3), 229-241.
- ISTE, International Society for Technology Education (1998), *National Educational Technology Standarts for Students*, ISTE Publications, Eugene, USA.
- Izgar, H. (2001), *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Jay, T. (1981), "Computerphobia: What to do about it", *Educational Technology*, 21, 47-48.
- Kaptan, S. (1977), *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Rehber Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karşlı, M. D., M. Baloğlu, E. Erginer ve İ. Baloğlu (2004), "A Description and Comparison of the Levels of Anxiety among College Administrators", 2. *Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi*, 8-10 Ekim 2004, Edirne, Türkiye.
- Karşlı, M. D. (2006), *Etkili Okul Yöneticiliği*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- Kernan, M. C. ve G. S. Howard (1990), "Computer Anxiety and Computer Attitudes: An Investigation of Construct and Predictive Validity Issues", *Educational and Psychological Measurement*, 50 (1), 681-690.
- Keser, H. (2001), "Yönetici Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları", *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000 Bildiriler Kitabı*, MEB Basımevi, Ankara.
- Kohrman, R. (2003), "Computer Anxiety in the 21st Century: When You Are Not In Kansas Any More", *ACRL Eleventh National Conference*, 10-13 Nisan 2003, Charlotte, North Carolina.
- Karaltürk, S. (1997), *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ile Öğretmenlerin*

Bilgisayarlara Karşı Tutumlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kostic, M. M. (2002), "Leadership and Information Technologies in Education", ASEE-2002 IL-IN Section Conference: "*Engineering Education in Changing Economy*", Illinois Institute of Technology and American Society for Engineering Education.

Kozacıoğlu, G. ve H. Ekberzade (1996), "Zihin Özürlü Çocukların Ailelerine Depresyon ve Kaygı Araştırması", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.

Kökdemir, D. (1997), "Comphobia: Bilgisayar Fobisi", *PC Magazine Türkiye*, Şubat: 100-101.

Köknel, Ö. (1989), *Genel ve Klinik Psikiyatri*, Nobel Kitabevi, İstanbul.

Köksal, F. ve K. G. Power (1990), "Four Systems Anxiety Questionnaire (FSAQ): A Self-Report Measure of Somatic, Cognitive, Behavioral and Feeling Components", *Journal of Personality Assesment*, 54, 534-544.

Lang, P. J. (1968), "Fear Reduction and Fear Behaviour: Problems In Treating a Construct", In J. M. Shlien (Ed.) *Research in Psychotherapy*, Vol:3., American Psychological Association, Washington, DC.

Lazarus, R. ve S. Folkman. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*. Springer, New York.

Levin, T. ve C. Gordon (1989), "Effect of Gender and Computer Experience on Attitudes Toward Computers", *Journal of Educational Computing Research*, 5 (1), 69-88.

- Liu, M., W. Reed ve P. Phillips (1992), "Teacher Education Students and Computers: Gender, Major, Prior Computer Experience, Occurrence and Anxiety", *Journal of Educational Computing Research*, 24 (4), 457-467.
- Mahar, D., R. Henderson ve F. Deane (1997), "The Effects of Computer Anxiety, State Anxiety, and Computer Experience On Users' Performance of Computer Based Tasks", *Personality & Individual Differences*, 22 (5), 683-692.
- Makiniz, P. G. (2003), *Ortayaş Dönemindeki Bireylerin Kaygı Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marcoulides, G. A. (1988), "The Relationship Between Computer Anxiety and Computer Achievement", *Journal of Educational Computing Research*, 4 (2), 151-158.
- Marcoulides, G. A. (1989), "Measuring Computer Anxiety: The Computer Anxiety Scale", *Educational and Psychological Measurement*, (49), 733-740.
- Marcoulides, G. A., ve X. B. Wang (1990), "A Cross-Cultural Comparison of Computer Anxiety In College Students", *Journal of Educational Computing Research*, 6 (3), 251-263.
- Marcoulides, G. A. ve B. T. Mayes (1995), "Measuring Computer Anxiety In the Work Environment", *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 804-811.
- Martocchio, J. J. (1992), "Microcomputer Usage as an Opportunity: The Influence of Context in Employee Training", *Personnel Psychology*, 45(3), 529-553.
- Maurer, M. (1983), *Development and Validation of a Measure of Computer Anxiety*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Iowa State University, Ames, IA.

- Maurer, M. ve M. Simonson (1984), "Development and Validation of a Measure of Computer Anxiety", *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, Dallas, Texas. ERIC Document: ED 243 411.
- Maurer, M. M. (1994), "Computer Anxiety Correlates and What They Tell Us: A Literature Review", *Computers in Human Behaviour*, 10(3), 369-376.
- Maurer, M. M. ve M. R. Simonson (1994), "The Reduction of Computer Anxiety: Its Relation to Relaxation Training, Previous Computer", *Journal of Research on Computing in Education*, 26(2), 205-220.
- McInerney, V., D. M. McInerney ve K.E. Sinclair (1994), "Student Teachers, Computer Anxiety and Computer Experience", *Journal of Educational Computing Research*, 11 (1), 27-50.
- McPherson, B. (1998), "An Analysis of Personality Types and Computer Anxiety among Students Enrolled in Microbased Computer Literacy", *Office Systems Research Journal*, 16(1), 21-33.
- Meier, S. T. (1985), "Computer Aversion", *Computers in Human Behavior*, 1, 171-179.
- Mikulincer, M., P. Kedem ve D. Paz (1990), "Anxiety and Categorization-I: The Structure and Boundaries of Mental Categories", *Personality and Individual Differences*, 11(8), 805-814.
- Mikulincer, M., D. Paz ve P. Kedem (1990), "Anxiety and Categorization-II: The Structure and Boundaries of Mental Categories." *Personality and Individual Differences*, 11(8), 815-821.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (Kanun No: 1739), 24. 6. 1973 tarihli ve 14574 Sayılı Resmi Gazete.

- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (1992), *Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemine Etkileri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (2006), “İl İdareci Norm Kadro Durumu”, İstatistik Bürosu Verileri, 02. 01. 2006, Tokat.
- Morgan, C. T. (1981), *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No: 1, Ankara.
- Morrow, P. C., E. R. Prell ve J. C. McElroy (1986), “Attitudinal and Behavioral Correlates of Computer Anxiety”, *Psychological Reports*, 59, 1199-1204.
- Mumcu, F. K. ve Y. Usluel-Koçak, (2004), “Mesleki ve Teknik Okul Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımları ve Engeller”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 91-99.
- Ocak, M. A. (2004), “Adult Learners’ Attitudes Toward the Computers: A Case Study”. 30 Haziran 2005, (<http://www.albany.edu/eqre/papers/28EQRE.doc>).
- Oetting, E. R. (1983), *Oetting’s Computer Anxiety Scale (COMPAS) Manual*, CO: Rocky Mountain Behavioral Science Institute, Ft. Collins.
- Okebukola, P. A. ve A. B. Woda (1993), “The Gender Factor in Computer Anxiety and Interest among Some Australian High School Students”, *Educational Research*, 35 (2), 181-189.
- Öğüt, A. (2003), *Bilgi Çağında Yönetim*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Öktem, Ö. (1981), *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*, Güray Matbaası, İstanbul.
- Öner, N. (1972), “Kaygı ve Başarı”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2).

- Öner, N. (1977), *Durumluk–Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliği*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. ve A. Le Compte (1985), *Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No: 333, İstanbul.
- Özcan, K. (1999), *Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı İlişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1994), *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Özkan, B. (1999), “İlköğretim Öğretmenlerinin İnternet Kullanımına İlişkin Görüşleri”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 75-84.
- Özodaşık, M. (1989), *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Rachman S. ve R. Hodgson (1974), “Synchrony and Desynchrony in Fear and Avoidance”, *Behavioral Research and Therapy*, 17, 311-318.
- Raub, A. C. (1981), *Correlates of Computer Anxiety in College Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Ray, N. M., ve R. P. Minch (1990), “Computer Anxiety and Alienation: Toward a Definition and Parsimonious Measure”, *Human Factors*, 32, 477-491.
- Resmi Gazete (1995), VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Stratejisi (1996-2000), 6 Mayıs 1995, Sayı: 222799.
- Richardson, F. ve R. Suinn (1972), “The Mathematics Anxiety Rating Scale; Psychometric Data”, *Journal of Counseling Psychology*, 19 (6), 551-554.
- Rohner, D. J. ve M. R. Simonson (1981), “Development of an Index of Computer Anxiety”, Paper presented at the Annual Convention of the Association of Educational Communications and Technology, Philadelphia, PA.

- Romeo, G. ve I. Walker (2002), "Activity Theory to Investigate the Implementation of ICTE", *Education and Information Technologies*, 7 (4), 323-332.
- Roop, M. M. (1999), "Exploring Individual Characteristics Associated with Learning to Use Computers in Preservice Teacher Preparation", *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (4), 402-416.
- Rosen, L., D. Sears ve M. Weil (1987), "Computerphobia", *Behavior Research Methods and Instruments and Computers*, 19, 167-179.
- Rosen, L. D. ve M. M. Weil (1990), "Computers, Classroom Instruction and the Computerphobic University Student", *Collegiate Microcomputer*, 8, 275-283.
- Rosen, L. D. ve P. Maguire (1990), "Myths and Realities of Computerphobia: A Meta-Analysis", *Anxiety Research*, 3, 175-191.
- Rosen, L. D. ve M. M. Weil (1995a), "Computer Anxiety: A Cross Cultural Comparison of University Students in Ten Countries", *Computers in Human Behavior*, 11 (1), 45-64.
- Rosen, L. D. ve M. M. Weil (1995b), "Computer Availability, Computer Experience and Technophobia Among Public School Teachers", *Computers in Human Behaviour*, 11(1), 9-31.
- Russell, G. ve G. Bradley (1996), "Computer Anxiety and Student Teachers: Antecedent and Intervention", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 245-258.
- Sarason, I. G. (1960), "Emprical Findings and Theoretical Problems in the Use of Anxiety Scales", *Psychological Bulletin*, 57, 403-415.
- Sarason, I. G. (1984), "Stress, Anxiety and Cognitive Interference: Reactions to Tests", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938.

- Sargın, N. (1990), *Lise I. Ve Lise III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- SCANS; The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991), "What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000", U.S. Department of Labor, 29 Haziran 2005, (<http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html>).
- Scott, C. R. ve S. C. Rockwell (1997), "The Effect of Communication, Writing and Technology Apprehension on Likelihood to Use New Communication Technologies", *Communication Education*, 46, 44-62.
- Sekeran, U. (1992), *Research Methods for Business (2nd ed.)*, John Wiley and Sons, New York.
- Shashaani, L. (1993), "Gender Based Differences in Attitudes toward Computers", *Computers and Education*, 2 (2).
- Simonson, M. R., M. Maurer, A. Montag-Torardi ve M. Whitaker (1987), "Development of a Standardised Test of Computer Literacy and a Computer Anxiety Index", *Journal of Educational Computing Research*, 3 (2), 231-247.
- Smith, B. L. (2003), *Conventional versus Computer-Based Administration of Measures of Cognitive Ability: An Analysis of Psychometric, Behavioral, Experiential and Relativity of Equivalence*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Psychology Department, University of Wollongong.
- Smith, M. R., ve J. W. Kotrlik (1990), "Computer Anxiety Levels of Southern Region Cooperative Extension Agents", *Journal of Agricultural Education*, 31 (1), 12-17.

- Songar, A. (1981), *Psikiyatri*, Minnetoğlu Yayınevi, İstanbul.
- Spielberger, C. D. (1966), “The Effects of Anxiety on Complex Learning and Academic Achievement”, In C. D. Spielberger (Edt.), *Anxiety and Behaviour* (361-398). Academic Press, New York.
- Spielberger, C. D., R. L. Gorsuch, ve R. E. Lushene (1970), *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, California.
- Spielberger, C. D. (1972), “Conceptual and Methodological Issues”, *Anxiety Current Trends in Theory and Research*, Edt: C. D. Spielberger. Vol.11, Academic Press: New York.
- Spielberger, C. D. (1983), *State- Trait Anxiety Inventory for Adults*, Mind Garden Inc, California.
- SPSS, Inc. (2001), *SPSS For Windows 11.0.0*, SPSS Inc.,Chicago.
- Taymaz, H. (2003), *Okul Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Teker, N. (1987), “Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yeni Teknolojiler”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2).
- Tezcan, S. (1992), *Epidemiyoloji, Tıbbi Araştırmaların Yöntem Bilimi*, Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı Yayınları, Ankara.
- Tsai, C. C., S. S. J. Lin ve M. J. Tsai (2001), “Developing an Internet Attitude Scale for High School Students”, *Computers & Education*, 37, 41–51.
- Todman, J. ve H. Lawrenson (1992), “Computer Anxiety in Primary School Children and University Students”, *British Educational Research Journal*, 18 (1), 63-70.
- Todman, J. ve E. Monaghan (1994), “Qualitative Differences in Computer Experience, Computer Anxiety and Students Use of Computers: A Path Model”, *Computers in Human Behavior*, 10 (4), 529-539.

- Torkzadeh, G. ve I. E. Angula (1992), "The Concept and Correlates of Computer Anxiety", *Behaviour and Information Technology*, 11 (1), 95-133.
- Tuluk, G., (1999), "Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminin Öğrenci Üzerindeki Etkisi", *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 23 - 25 Eylül 1998, KTU , 249.
- Turan, S. (2002), "Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü", *Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- TÜSİAD (1999), "Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", *Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği*, (Rapor No: TY/184/1999). 29 Haziran 2005, (<http://www.tusiad.org/turkish/rapor/mesleki/mesleki02.pdf>).
- Uzunboylu, H. (1995), *Bilgisayar Öğrenme Düzeyi ile Bilgisayara Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üre, Ö. (1989), *Grupla Psikolojik Danışmanın ve Grup Rehberliğinin Kansersiz Hastaların Kaygıları, Benlik Tasarımları ve Psikolojik Rahatsızlıkları Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ N. (2001), *Müfredat Labaratuar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, İ. (1990), *Psychometric Evaluation of Four System Anxiety Questionnaire in Turkish Population*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Weil, M., L. Rosen ve D. Sears (1987), “The Computerphobia Reduction Program: Year 1, Program Development and Preliminary Results”, *Behaviour Research Methods Instruments and Computers*, 19, 180-184.
- Williams, C. ve B. A. Johnson (1990), “A Comparative Study of Computer Anxiety between Education and Computer Science Students”, *Education*, 110 (4), 481-486.
- Wlodkowski, R. J. (1993), *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Yaghi, H. M. ve M. B. Abu-Saba (1998), “Teachers’ Computer Anxiety: An International Perspective”, *Computers in Human Behavior*, 14 (2), 321-336.
- Yalın, H. İ. (2003), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yılmaz, A. (2005), “Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları”, *Milli Eğitim*, 166, 72-81.
- Yüksel, N. (1995), *Ruhsal Hastalıklar*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Zerbe, K. (1990), “Through the Storm: Psychoanalytic Theory in the Psychotherapy of the Anxiety Disorders”, *Bulletin of the Meninger Clinic*, 90 (54), 171- 184.

ÖLÇME ARAÇLARI

YÖNETİCİ FORMU

Bu çalışma, yöneticilerin kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek için **3 bölüm** halinde hazırlanmıştır. Bilgisayara ilişkin yaşadığınız durumları düşünerek aşağıdaki ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirleyiniz. Ölçekleri yanıtlarken her bir ifadeyi **dikkatle** okuyarak, yaşadığınız sıklık derecesine göre "Hiçbir Zaman", "Bazen", "Sık Sık", veya "Her Zaman" seçeneklerinden birini seçerek, o sütundaki paranteze **(X)** işareti koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz.

Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU
Araş. Gör. Vildan ÇEVİK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

1.BÖLÜM

- () Müdür () Müdür Yardımcısı
- S.1). Cinsiyetiniz:
- a) () Kadın b) () Erkek
- S.2). Yaşınız: "Lütfen yazınız."
- S.3) Medeni durumunuz : "Lütfen yazınız."
- S.4). Bitirdiğiniz Üniversite:
- Fakülte/Yüksekokul :
- Bölüm :
- S.5). Branşınız:
- S.6). Bulunduğunuz yerleşim yeri :
- a) () il merkezi b) () ilçe c) () kasaba d) () köy
- S.7). Görev yaptığınız okul türü :
- a) () İlköğretim okulu b) () Genel lise
- c) () Meslek lisesi d) () Her türdeki Anadolu lisesi
- e) () Özel Eğitim Okulu f) () Özel öğretim kurumu
- g) Diğer
- S.8) Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız?
- S.9) Nasıl bir süreç sonucunda yönetici oldunuz?
- a) () Sınav b) () Liyakat c) Diğer
- S.10) Kendinize ait bilgisayarınız var mı?
- a) () Evet b) () Hayır
- S.11) Genellikle bilgisayar hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?
- a) Hemen her gün b) Haftada birkaç gün c) Haftada bir gün
- d) Ayda bir gün e) Yılda birkaç gün f) Hiç kullanmıyorum
- S.12) Bilgisayarla bir gün içinde ortalama çalışma süreniz ne kadardır?
- a) () 1 saatten az b) () 1 saat
- c) () 2 saat d) () 3 saat ve üstü e) Hiç
- S.13) Ne zamandan beri internet kullanabiliyorsunuz?
- a) () 1 yıldan az b) () 1 yıl c) () 2 yıl
- d) () 3 yıl e) () 4 yıl ve üzeri f) () Kullanamıyorum

Lütfen arka sayfayı çevirin!

2. BÖLÜM	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Ne zaman bilgisayarın başına otursam, yüreğim daralıyor.	()	()	()	()
2. Bilgisayarda çalışırken kendimi hiç rahat hissedemiyorum.	()	()	()	()
3. Bilgisayar mı! Aman benden uzak dursun.	()	()	()	()
4. Bilgisayarda çalışırken yanlış bir şey yapmak ya da bir şeyleri bozmak düşüncesi beni oldukça endişelendiriyor.	()	()	()	()
5. Bilgisayara ilişkin kullanılan kavramlar bana hep karmaşık gelmiştir.	()	()	()	()
6. Benim için çok önemli bir dosyada çalışırken kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	()	()	()	()
7. Bilgisayar beni o kadar gerginleştiriyor ki, yapacağım şeyleri yapamaz duruma geliyorum.	()	()	()	()
8. Bilgisayarda bazen bir düğmeye basmak bile beni ürkütür.	()	()	()	()
9. Bilgisayardan söz edilmesi bile içimin sıkılmasına yetiyor.	()	()	()	()
10. Yanlış bir komutta veya bilgisayarın kilitlenmesinde paniğe kapılıyorum.	()	()	()	()
11. Bilgisayarda herhangi bir şey yapmak zorunda kalınca kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	()	()	()	()
12. Düzeltmesi mümkün çok ufak hatalarda bile eteklerim tutuşur.	()	()	()	()
13. Bilgisayarı öğrenmek zorunda kalmak gözümü korkutuyor.	()	()	()	()
14. Bilgisayarda çalışmak bana işkence gibi geliyor.	()	()	()	()
15. Bilgisayarı öğrenemeyeceğim endişesini yaşıyorum.	()	()	()	()
16. Bilgisayarı kullanırken gerildiğimi hissediyorum.	()	()	()	()
17. Bir bilgisayar programlama dilini rahatlıkla öğrenebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()
18. Her şeyi yapabilirim ama iş bilgisayara gelince elim ayağım dolaşır.	()	()	()	()
19. Bilgisayar klavyesindeki tüm özel tuşları anlamak için dahi olmak lazım.	()	()	()	()
20. Bilgisayarın teknik konularını anlamakta güçlük çekiyorum	()	()	()	()
21. Bilgisayar becerilerini kolaylıkla öğrenebileceğim konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()
22. Bilgisayardan olabildiğince uzak duruyorum. Çünkü ona kendimi yakın hissetmiyorum.	()	()	()	()
23. Bilgisayarın bozulabileceğini düşünmekten dolayı bilgisayar kullanırken kendimi rahat hissetmem.	()	()	()	()
24. Bilgisayarda yanlış bir komut verildiğinde çok miktarda bilginin kaybolmasına neden olabileceğini düşünmek paniğe kapılmama neden oluyor	()	()	()	()
25. Yanlış yapma düşüncesi, bilgisayarda çalışmamı olumsuz yönde etkiliyor.	()	()	()	()
26. Bilgisayarda çalışırken neşeli ve keyifliyimdir.	()	()	()	()
27. Bilgisayarda çalışmaya can atarım.	()	()	()	()
28. Bilgisayarda benim için çok önemli bir konu üzerinde çalışırken çok huzursuz ve gergin olurum.	()	()	()	()

3.BÖLÜM		Hiç	Biraz	Çok	Tamamiyle
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)
		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

YÖNETİCİ ADAYLARI FORMU

Bu çalışma, yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek için **3 bölüm** halinde hazırlanmıştır. Bilgisayara ilişkin yaşadığınız durumları düşünerek aşağıdaki ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirleyiniz. Ölçekleri yanıtlarken her bir ifadeyi **dikkatle** okuyarak, yaşadığınız sıklık derecesine göre "Hiçbir Zaman", "Bazen", "Sık Sık", veya "Her Zaman" seçeneklerinden birini seçerek, o sütundaki paranteze (**X**) işaretini koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz.

Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU
Araş. Gör. Vildan ÇEVİK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

1.BÖLÜM

S.1). Cinsiyetiniz:

a) () Kadın b) () Erkek

S.2). Yaşınız: "Lütfen yazınız."

S.3) Medeni durumunuz : "Lütfen yazınız."

S.4). Bitirdiğiniz Üniversite:

Fakülte/Yüksekokul :

Bölüm :

S.5). Branşınız:

S.6). Bulunduğunuz yerleşim yeri :

a) () il merkezi b) () ilçe c) () kasaba d) () köy

S.7). Herhangi bir kurumda çalışıyor musunuz?

a) () Evet b) () Hayır

S.8). Görev yaptığınız okul türü :

a) () İlköğretim okulu b) () Genel lise
c) () Meslek lisesi d) () Her türdeki Anadolu lisesi
e) () Özel Eğitim Okulu f) () Özel öğretim kurumu
g) () Üniversite h) Diğer

S.9). Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız?

S.10). Eğitim yöneticiliği yapmak ister misiniz?

a) () Evet b) () Hayır

S.11). Kendinize ait bilgisayarınız var mı?

a) () Evet b) () Hayır

S.12). Genellikle bilgisayarı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?

a) Hemen her gün b) Haftada birkaç gün c) Haftada bir gün
d) Ayda bir gün e) Yılda birkaç gün f) Hiç kullanmıyorum

S.13). Bilgisayarla bir gün içinde ortalama çalışma süreniz ne kadardır?

a) () 1 saatten az b) () 1 saat
c) () 2 saat d) () 3 saat ve üstü e) Hiç

S.14). Ne zamandan beri internet kullanabiliyorsunuz?

a) () 1 yıldan az b) () 1 yıl c) () 2 yıl
d) () 3 yıl e) () 4 yıl ve üzeri f) () Kullanamıyorum

Lütfen arka sayfayı çevirin!

2. BÖLÜM	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1.Ne zaman bilgisayarın başına otursam, yüreğim daralıyor.	()	()	()	()
2.Bilgisayarda çalışırken kendimi hiç rahat hissedemiyorum.	()	()	()	()
3.Bilgisayar mı! Aman benden uzak dursun.	()	()	()	()
4.Bilgisayarda çalışırken yanlış bir şey yapmak ya da bir şeyleri bozmak düşüncesi beni oldukça endişelendiriyor.	()	()	()	()
5.Bilgisayara ilişkin kullanılan kavramlar bana hep karmaşık gelmiştir.	()	()	()	()
6.Benim için çok önemli bir dosyada çalışırken kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	()	()	()	()
7.Bilgisayar beni o kadar gerginleştiriyor ki, yapacağım şeyleri yapamaz duruma geliyorum.	()	()	()	()
8.Bilgisayarda bazen bir düğmeye basmak bile beni ürkütür.	()	()	()	()
9.Bilgisayardan söz edilmesi bile içimin sıkılmasına yetiyor.	()	()	()	()
10.Yanlış bir komutta veya bilgisayarın kilitlenmesinde paniğe kapılıyorum.	()	()	()	()
11.Bilgisayarda herhangi bir şey yapmak zorunda kalınca kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	()	()	()	()
12.Düzeltilmesi mümkün çok ufak hatalarda bile eteklerim tutuşur.	()	()	()	()
13.Bilgisayarı öğrenmek zorunda kalmak gözümü korkutuyor.	()	()	()	()
14.Bilgisayarda çalışmak bana işkence gibi geliyor.	()	()	()	()
15.Bilgisayarı öğrenemeyeceğim endişesini yaşıyorum.	()	()	()	()
16.Bilgisayarı kullanırken gerildiğimi hissediyorum.	()	()	()	()
17.Bir bilgisayar programlama dilini rahatlıkla öğrenebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()
18.Her şeyi yapabilirim ama iş bilgisayara gelince elim ayağım dolaşır.	()	()	()	()
19.Bilgisayar klavyesindeki tüm özel tuşları anlamak için dahi olmak lazım.	()	()	()	()
20.Bilgisayarın teknik konularını anlamakta güçlük çekiyorum	()	()	()	()
21.Bilgisayar becerilerini kolaylıkla öğrenebileceğim konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()
22.Bilgisayardan olabildiğince uzak duruyorum. Çünkü ona kendimi yakın hissetmiyorum.	()	()	()	()
23.Bilgisayarın bozulabileceğini düşünmekten dolayı bilgisayar kullanırken kendimi rahat hissetmem.	()	()	()	()
24.Bilgisayarda yanlış bir komut verildiğinde çok miktarda bilginin kaybolmasına neden olabileceğini düşünmek paniğe kapılmama neden oluyor	()	()	()	()
25.Yanlış yapma düşüncesi, bilgisayarda çalışmamı olumsuz yönde etkiliyor.	()	()	()	()
26.Bilgisayarda çalışırken neşeli ve keyifliyimdir.	()	()	()	()
27.Bilgisayarda çalışmaya can atarım.	()	()	()	()
28.Bilgisayarda benim için çok önemli bir konu üzerinde çalışırken çok huzursuz ve gergin olurum.	()	()	()	()

3.BÖLÜM		Hiç	Biraz	Çok	Tamamiyle
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)
		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

