

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN VE YÖNETİCİLERİNİN
BİLGİSAYAR KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

Demet CENGİZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Haziran, 2012

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN VE YÖNETİCİLERİNİN BİLGİSAYAR
KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Demet CENGİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2012

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN VE YÖNETİCİLERİNİN BİLGİSAYAR KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Demet CENGİZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırma, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, bilgisayar kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Katılımcılara Bilgisayar Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu içeren bir ölçme paketi uygulanmıştır.

Araştırmanın evreni; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivaslı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 devlet ilköğretim okulu bulunmaktadır. Evren, 2011- 2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise yine aynı merkez ilçe ve köylerden yerleşim yerleri dikkate alınarak, “tabakalı örneklem” yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görev yapan, 125 yönetici ve 363 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu çalışmada anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Araştırma sonucu; betimsel istatistik değerleri Bilgisayar Kaygı Ölçeğinin (BKÖ) üç alt boyutuna göre incelenmiştir. En çok duyulan kaygı türü Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE), ikinci sırada duyulan kaygı türü Bilgisayara Zarar Verme (BZV) ve en az görülen kaygı türü ise Duyuşsal Kaygı (DK)'dır. Cinsiyete göre katılımcıların BKD bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Bilgisayar kaygısı, Öğretmenler, Yöneticiler.

ABSTRACT

EXAMINING COMPUTER ANXIETY OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS IN PRIMARY SCHOOLS (UŞAK SAMPLE)

Demet CENGİZ

Department of Educational Sciences
Social Sciences Institutes Uşak University, June 2012
Advisor: Assoc. Prof. Dr. M. Akif HELVACI

This research aims at examining computer anxiety of teachers and administrators in public schools in Uşak. Data were collected through Computer Anxiety Scale and personal information form.

The universe set of this research consist of 175 public schools within the province of Uşak which has five towns: Banaz, Eşme, Karahallı, Sivaslı, Ulubey. The sample of 85 schools 363 teachers and 125 administrators were selected by a “stratified sampling method” out of data universe of 1669 teachers and 286 administrators employed during 2011-2012 academic year.

In this research, the fist part of the scale involves the personal informations of the respondents (including gender, education levels, subject area, seniority) The obtained data was analysed using SPSS 17.0 software packag.[The results showed that the levels of the primary school administ using technolgy and computer anxiety differ according to various independent variation.]

Data analysis was carried out by ANOVA and t test – for the comparisonof independent groups.

The results of the research; descriptive statistical values were analysed according to 3 subscales of Computer Anxiety Scale. The most common anxiety type is "Learning Anxiety", the second one is "Damaging Anxiety", the third and the less common one is "Affective Anxiety". The gender of the participators do not statistically significant among the subscales of the computer anxiety measure.

Key Words: Tecnology, Computer Anxiety, Teachers, Administrators.

T.C.

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural Ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

31.07.2012

Demet CENGİZ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Demet CENGİZ' in "İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 24.08.2012 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Helvacı

Üye

: Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN

Lütfullah Türkmen

Üye

: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

Çankaya

Üye

:

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Musa ÇİFCİ

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlamamda emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, tanıdığım günden beri beni sürekli destekleyip motive ederek yol gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiğe ilişkin katkı ve desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN'e teşekkürlerimi arz ederim.

Kendileriyle paylaşmam gereken zaman dilimlerini tez çalışmasına ayırmama rağmen, desteklerini sürekli hissettiren, değerlerimin mimarı hem ilkokul öğretmenin hem canım annem Hayriye CENGİZ'e, dünyanın en tatlı adamı, canım babam Şükrü CENGİZ'e, benim kahrımı çekip, beni sevgi seline boğan canım ablam Derya CENGİZ'e ve ailenin DNA ortaklığı olmasa da en temel bireyi, sebebi mutluluğum, can dostum Merih KEMAH'a teşekkür ederim.

Tez ile ilgili problemlerimde bana vakit ayıran ve desteğini esirgemeyen, deneyimleriyle her zaman yoluma ışık tutan Sayın Hocam Prof. Dr. Osman COŞKUNOĞLU'na teşekkür ederim.

Hem ders hem tez aşamasında her an yanımda olan, kızlarıyla şirinlikte sınır tanımayan sevgili arkadaşım Mürşide KARADURMUŞ'a, anketlerin dağıtımında yardımlarını esirgemeyen sevgili öğretmen arkadaşım Burak YAVAŞ'a, yüksek lisans eğitimimde bana sürekli git çalış diyen sevgili Pınar KUŞÇU'ya ve emeği geçmiş tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Demet CENGİZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Demet CENGİZ

Doğum Yeri ve Tarihi : UŞAK - 1982

Orta Öğretimi : Uşak Orhan Dengiz Anadolu Lisesi

**Lisans Öğretimi : Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim
Matematik Öğretmenliği**

Yüksek Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Eğitim Yönetimi Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi (Çalıştığı Kurumlar)

Uşak Bozkuş İlköğretim Okulu
 Ulubey İnay İlköğretim Okulu
 Ulubey Hüseyin Remzi Devecioğlu İlköğretim Okulu
 Ulubey Cumhuriyet İlköğretim Okulu
 Uşak Ergenekon İlköğretim Okulu
 Uşak Cumhuriyet İlköğretim Okulu
 Uşak Aybey İlköğretim Okulu
 Uşak Besim Atalay İlköğretim Okulu
 Eşme Ahmetler Abdülkadir Can İlköğretim Okulu
 Uşak Eşe ve Halil Erdoğan İlköğretim Okulu
 Uşak Mehmetçik İlköğretim Okulu
 Uşak Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
 Uşak 23 Nisan İlköğretim Okulu

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Cengiz, D. (2009) Valilik Web Sitelerinin Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi, Türkiye Bilişim Derneği, 26. Ulusal Bilişim Kurultayı 18-20 Kasım 2009 Ankara

Cengiz, D. (2010) MEB Öğretmenlerinin MEB Vitamin Kullanımında Uşak Örneği, 9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9 Eylül Üniversitesi, 23-25 Eylül 2010 İzmir

Cengiz, D. (2010) Bilişim Teknolojilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılmasını Sağlayacak Unsurların Belirlenmesi, 27. Ulusal Bilişim Kurultayı 22-25 Eylül 2010 Ankara

Cengiz, D. (2011) Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Bilişim Teknolojilerinin Katkısı Üzerine Durum Çalışması, 28. Ulusal Bilişim Kurultayı 26-29 Ekim 2011 Ankara

Cengiz, D. (2011) Avrupa Çevrimiçi Çocuklar (EU Kids Online) Projesi Sonuçlarının Uşak İlinde Yapılmış Bir Çalışma Bulguları ile Kıyaslamalı Durum Çalışması, 16. İnternet Konferansı 30 Kasım - 02 Aralık 2011 İzmir

Cengiz, D. (2012) Okullarda Teknoloji Kullanımı ile Beşeri Altyapı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Akademik Bilişim 1-3 Şubat 2012 Uşak

İletişim

Adres

cengizdemet@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK SÖZLEŞME.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
1.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1.Türkiye’de Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tarihsel Gelişimi.....	5
2.2.Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmen.....	10
2.2.1. Eğitim Araç-Yöntemleri Ve Öğretmen.....	12
2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı Ve Yönetici.....	12
2.4. Bilgisayar Kaygısı.....	15
2.4.1. Kaygının Nedenleri.....	17
2.4.2.Tekno Stres.....	17
2.5.Bilgisayarın Eğitimde Kullanımı.....	18
2.6.Bilgisayar Okuryazarlığı.....	22
2.6.1. Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgi Teknolojileri.....	27

2.7. Bilgisayar Destekli Eğitimin Amaçları.....	30
2.8. Bilgisayar Destekli Eğitimin Üstünlükleri.....	31
2.9.İlgili Araştırmalar.....	32
2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
 3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	41
 3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren Ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	43
3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi.....	44
 4. BÖLÜM: BULGULAR.....	45
 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	45
4.2. Katılımcılara Göre İlköğretim Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ ne ilişkin Görüşleri	46
4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ne ilişkin Görüşleri	47
4.4. Görev Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ne İlişkin Görüşleri	48
4.5. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Düzeyleri (BKD)’ ne İlişkin Görüşleri	49
4.6. Eğitim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ ne İlişkin Görüşleri	51
4.7. Kıdeme Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ ne İlişkin Görüşleri	53
 5.BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUMLAR	56

6.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	62
6.1. Sonuçlar	61
6.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	67
EKLER	79
EK-1: Veri Toplama Aracı	79
EK-2: Araştırma İzin Belgesi	82
EK-3: Araştırma Yapılan Okulların Listesi	84
EK-4: Anket İzin Belgesi	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma evrenini oluşturan okullar ve bu okullarda görevli yönetici ve öğretmen sayıları.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ($n = 488$).

Tablo 4.2. İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD)'ne ilişkin bulguları ($n=488$).

Tablo 4.3. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD)'ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Tablo 4.4. Görev türüne göre katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD)'ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Tablo 4.5. Branş değişkenine göre katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD)'ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Tablo 4.6. Eğitim durumu bakımından katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD) puanlarının dağılımı ($n=488$).

Tablo 4.7. Eğitim durumu bakımından ANOVA sonuçları.

Tablo 4.8. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD) puanlarının dağılımı ($n=488$).

Tablo 4.9. Mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları.

Tablo 4.10. Tukey HSD sonuçları.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Çizelge1.1: Bilgisayarların Eğitimde Kullanımı

KISALTMALAR

Akt: Aktaran
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
BKD: Bilgisayar Kaygı Düzeyi
BDE: Bilgisayar Destekli Eğitim
BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim
DK: Duyuşsal Kaygı
BZV: Bilgisayara Zarar Verme
BÖE: Bilgisayar Öğrenme Endişesi
BKÖ: Bilgisayar Kaygı Ölçeği
BT: Bilişim Teknolojileri
TTNet: Türk Telekom
TEP: Temel Eğitim Projesi
OTA: Office of Technology Assessment
ALA: American Library Association
f: Frekans
% :Yüzde
r: Korelasyon
p: Anlamlılık düzeyi
N: Örneklem sayısı
Xort: Aritmetik ortalama
SS: Standart sapma
t: t testi sonucu elde edilen değer
sd: Serbestlik derecesi
Min: Minimum puan
Max: Maksimum puan
r: Korelasyon karesi

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her şeyin büyük bir hızla değiştiği günümüz koşullarında yeniliklere yetişmek için teknolojiye gereksinim duyarız. Teknoloji kullanımı günümüz modern yaşamında zaruri ihtiyaçlardan biri haline gelmiştir. 2000’li yılların başlarında sadece iş yerlerinde, işleri hızlandırmak ve kolaylaştırmak için kullanılan bilgisayar çok değil 12 yıl içerisinde her eve hatta avuç içi cihazlarına kadar girmiştir. Bilgisayar kullanımının hızla yaygınlaşmaya başladığı sürecin başında kullanım kitlesi çoğunlukla işyerinde mecburi kullanmak durumunda kalan bireyler, araştırma yapması gereken kişiler ve eğlence için kullanan genç bireylerden oluşmaktaydı. Oysa günümüzde her yaştan, her meslek grubundan bireyler yaygın olarak bilgisayar kullanmaktadır. Kullanım kitlesinin genişlemesinde ve bu denli yaygınlaşmasında en önemli nedenlerin başında internet kullanımının hızlı ilerleyişi bulunmaktadır (Özden, 2012).

Bilgisayar kullanımının bir ihtiyaç haline gelmesi, her yaştan bireyi bilgisayarla karşı karşıya getirmiş ve bu durum da bireylerde yeni bir duruma karşı gösterilen endişeyi gözler önüne sermektedir.

Son yıllarda teknolojinin eğitime entegrasyonunun hızla yaygınlaşması öğretmen ve okul yöneticilerinde oluşan kaygıya dikkat çekmektedir. Doksanlı yıllarda duyulan kaygı; cihazın yeterince tanınmamasından, cihazın görebileceği hasardan ve işleri kolaylaştıramayacağından kaynaklanırken günümüzde duyulan kaygı cihazın kullanımından çok bireyler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkilerden kaynaklanmaktadır (Ceyhan, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığının henüz pilot bölgelerde uygulamaya koyduğu ve Türkiye geneline yaymak istediği Fatih Projesi teknolojinin eğitime hangi boyutlarda ve ne denli yarar sağlayabileceği kaygılarını da beraberinde getirmektedir. Bilgisayarı ve teknolojiyi iyi düzeyde kullanmak, kullanabilme becerisine dair kaygı

taşımamak yanlış bir kullanımla alınabilecek olumsuz sonuçların kaygılarını göz ardı etmemize engel olmamaktadır. Tüm ülke genelinde yapılacak olan bu uygulama iyi bir planlama ve uzman görüşlerle desteklenmezse faturaları çok ağır olacaktır. Bir şeyi etkili kullanmak için kullanılacak unsura hâkim olmak gerekmektedir. Bilgisayar kullanımına ilişkin kaygı taşıyan öğretmen ve yöneticilerin tam anlamıyla hakim olmadıkları bu teknolojiyi en etkin biçimde teknolojiye entegre etmeleri beklenemez (Cengiz, 2010).

Yaşadığımız kaygıları problemi çözmek için bir güdüleyici olarak kullanmamız var olan olumsuz kaygı duygusundan kazanım elde etmemizi sağlayabilir.

Eğitimin temel unsurları olan öğretmen ve yöneticilerin teknolojiye ilişkin tutumları, teknolojinin eğitime entegrasyonunun yansımalarını belirleyecek önemli faktörlerdir. Bu nedenle bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kullanma kaygı düzeylerinin incelenmesi uygun bulunmuştur. Böylelikle, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin teknolojik rollerini daha iyi yerine getirebilmeleri ve ortaya çıkan problemlerin çözümü açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Baloğlu ve Çevik, 2008; Akkoyunlu, Kurbanoglu, 2003).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerini (BKD) saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Uşak'taki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar kaygı düzeyleri nedir?
- 2) Uşak'taki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri nedir?
- 3) Uşak'taki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4) Uşak'taki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5) Uşak'taki ilköğretim okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri katılımcıların görevlerine (yönetici ve öğretmen) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6) Uşak'taki ilköğretim okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri katılımcıların öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7) Uşak'taki ilköğretim okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri katılımcıların mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağının gereksinimi olan teknolojinin etkin kullanımı için kullanan bireylerin tutumları büyük önem taşımaktadır. Özellikle teknolojinin eğitim alanında kullanım miktarının hızla ve büyük oranlarda arttığı günümüzde öğretmen ve okul yöneticilerinin teknolojiye bakış açıları ve bilgisayar kullanımına ilişkin kaygıları önemlidir. Literatür incelendiğinde bu konuyla ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin ve yöneticilerin teknolojiye ve bilgisayarlara karşı kaygı düzeylerinin oldukça yüksek olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Özellikle iki binli yılların sonuna doğru, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin ve bu bağlamda yazılımların ve cihazların (bilgisayar, tablet, eğitim yazılımları vs.) daha kolay erişilebilir ve daha düşük bedellerle elde edilebilir olmaları, öğretmen ve yöneticilerin kaygı düzeylerini nasıl etkilediği merak ve araştırma konusu haline geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların, okullarda teknoloji kullanım politikalarını belirlemede ve uygulamalarında, bunun yanı sıra eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmen ve yöneticilerinin eğitimi ve yetişmesinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlaması ve yeni araştırmalara olanak sunması bakımından büyük bir önem taşıdığı söylenebilir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

- a) İlköğretim öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerini belirlemede kullanılan veri toplama aracı güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır.
- b) Katılımcılar veri toplama aracına samimi ve içten yanıt vermişlerdir.
- c) Örneklem dâhil edilen katılımcılar evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) Uşak'taki ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- b) Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Öğretmen, bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş ve bir ilköğretim okulunda görev yapan kimsedir.

Okul Yöneticisi: Kamu ilköğretim okullarında, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmakla görevli kimsedir.

Bilgisayar: Belirli komutlara göre veri işleyen ve depolayan bir makinedir.

Teknoloji: Bir endüstri dalıyla ilgili yapım yöntemlerinin, yollarının ve araçlarının incelenmesinden oluşan bilim dalıdır.

Kaygı: Kaygı, nedeni bilinmeyen, insanın her an belirsiz bir tehlike ya da felaketle karşılaşacağını düşündüğünde kendini tedirgin, gergin, sıkıntılı bir bekleyiş içine sokan bir duygu halidir.

Bilgisayar Kaygısı: Bilgisayarları tehdit ediciler olarak yorumlayan bireylerde ortaya çıkan karmaşık duygusal tepkilerdir.

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; Bilgisayarların Eğitimde Kullanımı, Bilgisayar Destekli Eğitimin Amaçları, Bilgisayar Destekli Eğitimin Üstünlükleri, Türkiye’ de Eğitimde Bilgisayar Kullanımı, Eğitimde Bilgisayar Kullanımında Öğretmenlerin Rolü ve Önemi, Eğitimde Bilgisayar Kullanımında Yöneticilerin Rolü konuları ilgili alanyazına dayanılarak aşağıda incelenmiştir.

2.1. Türkiye’de Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tarihsel Gelişimi

1982’den başlayarak, Türkiye’de eğitimde bilgisayarın kullanımını artırmaya yönelik bütçeden daha çok pay ayrılmaya başlanmıştır. Türk eğitim politikasında bilgisayarın eğitim-öğretimde etkin bir şekilde kullanımı önemli rol oynamaktadır. Türkiye’de de bilgisayarların okullarda kullanılması amacıyla çalışmalar başlatılmıştır (Çağıltay, Askar, ve Özgüt, 1995). Son yıllarda bilgi toplumunun yakalanması amacıyla temel adımların atılması yönünde projeler gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalardaki temel hedefler, bilgisayarların ve İnternet bağlantısının devlet okullarına getirilmesi, öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanmalarına yönelik eğitilmesi ve bilgi teknolojilerinin eğitim sistemiyle bütünleşmesi olarak sıralanabilir. Bunlar gerek bütçesi, gerekse kapsamı açısından Türkiye için oldukça büyük ve önemli projelerdir. Bu tür projelerin başarısı büyük oranda öğretim programlarının hayata geçirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler, öğretimde bilgisayar kullanımı konusunda herhangi bir başarının veya başarısızlığın temel sebeplerini şekillendirdikleri gibi (Collins, 1990), bilgisayarların öğretimde kullanımına doğal olarak dahil olurlar ve her türlü yenilik onların süzgecinden geçer. Bu nedenle öğretmenlerin kararları, deneyimleri, yaklaşımları, inançları ve tutumları öğretimde bilgisayar kullanımını direk olarak etkilemektedir (Çağıltay ve Çakıroğlu, 2001).

Ülkemizde 1984 yılında orta öğretimde bilgisayar eğitiminin gündeme gelmesiyle birlikte üniversitelerdeki ilgili bölümlerin öğretim üyeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yetkililerinden oluşan “Orta Öğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu“ kurulmuştur. Komisyon’un hazırladığı raporda öğrencilere bilgisayar

kullanılmasının öğretilmesine öncelik verilmiş, lise ve dengi okullarda bilgisayar öğretimini ve bilgisayar destekli öğretimin başlatılması, görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için belli ölçütlerin belirlenmesi ve pilot uygulama sonuçlarına göre sistemin yaygınlaştırılması gerektiği konularında önerilerde bulunmuştur (Numanoğlu, 1995; Keser, 1988; Yurdakul, 1998).

1985 yılından beri öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmiştir. Bu kurslarda öğretmenlere, bilgisayar kullanımı ve BASIC programlama dili öğretilmiştir. Bu eğitimlerden sonra 1986-1987 öğretim yılında, bilgisayar gönderilen pilot okullarda, yalnız lise son sınıf öğrencilerine yönelik “Bilgisayara Giriş “ adı altında bilgisayar kullanımı ve BASIC programlama dili öğretilmiştir (Güneş, 1991). 1989 yılında da Bilgisayar Destekli Eğitim projesi başlatılmıştır (Keser, 1996). Ağustos 1989’da Mili Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi Danışma Kurulu ile bu konudaki gerçek çalışmalar gündeme gelmiştir (Küçük, 1991). Bu proje ile Bilgisayar Destekli Eğitim konusuna ilişkin olarak eğitim programları, yazılım, öğretmen eğitimi, donanım ve bakım onarım alt komisyonları oluşturulmuş, ilgili alanlara yönelik temel uygulama stratejilerini içeren raporlar hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı BDE (Bilgisayar Destekli Eğitim) projesinin yurt çapında geliştirilmesi için üniversitelerle iş birliği yaparak, MEB uzman personeli ve öğretmenlere bilgisayar kullanımını öğretmek amacıyla ilk kez Gazi Üniversitesi ve ODTÜ tarafından çalışmalar başlatılmıştır. Daha sonra bu çalışmalar, İstanbul’da Boğaziçi, İTÜ, İstanbul, Marmara ve Yıldız, Ankara’da Gazi, Hacettepe, ODTÜ ve Ankara, İzmir’de Ege Üniversiteleri tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kursları ile devam etmiştir. Bunun dışında çeşitli üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyindeki bilimsel çalışmalarla Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ), eğitim sistemine, öğretmen ve öğrenci başarısına katkılarını incelemek amacıyla araştırmalara başlanmıştır (Memmedova, 2000).

MEB bilgisayar destekli öğretimi geliştirmek ve yaygınlaştırmak için Mart 1990’da Dünya Bankası ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesini imzalamıştır. Bu projede, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sistemine uygulanması, en önemli amaç olarak belirlenmiştir (Metargem, 1991).

Bu proje beş yıl olarak planlanmış, ilk ve orta öğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak, öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliği artırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırmak hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için Müfredat Laboratuvar Okulları ve Bilgisayar Deneme Okulları Projeleri oluşturulmuştur (MEB, 1993). 1991 yılında, Bilgisayar Deneme Okulları Projesi başlatılmıştır. Bu projenin amacı, Mili Eğitimi Geliştirme Projesi'ni bilgisayarla desteklemektir. Bu nedenle, MEB tarafından Türkiye genelinde 7 coğrafi bölgeden 53 lise ve Anadolu lisesi Bilgisayar Deneme Okulu olarak seçilmiştir (Yurdakul, 1998). Bu okullarla nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak, tüm eğitim kurumlarının eğitim-öğretim ortamını modern teknolojiler ile donatmak, öğrencilerin çağdaş bir ortamda eğitim ve öğretim yapmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

1990-1991 öğretim yılında 396 okula 6500 bilgisayar alınmış, 141 farklı ders için 5000 saatlik yazılım geliştirilmiş, 5000 öğretmenin bilgisayar kullanımı ve özel yazılım eğitimi konularında eğitimi gerçekleştirilmiştir (Yurdakul, 1998). MEB, 1992 yılından bu yana tam donanımlı 215 Müfredat Laboratuvar Okulu kurarak öğrenci merkezli eğitim çalışmalarını başlatmıştır. Bakanlık, 1985-1995 yılları arasında değişik projeler çerçevesinde toplam 1.295 okula 21.489 bilgisayarı, bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli eğitim amacıyla, 1.609 okula da 5.894 bilgisayarı idari amaçlı kullanım için sağlamıştır (MEB, 1999, Akt. Akpınar 1999:147). 1995 yılından beri de yeni projelerle okullara aynı amaçlarla bilgisayar dağıtımı çalışmaları sürdürülmektedir. Okullara yapılan donanım bağışları ve yeni alımlarla da okullar bilgisayar olanaklarına kavuşturulmaktadır. MEB bünyesindeki toplam 58.209 okulda (7.976 okul öncesi, 44.525 ilköğretim, 2.611 genel lise ve 3.097 mesleki ve teknik lise) öğrenim gören 11.732.515 (207.309 okul öncesi, 9.512.044 ilköğretim, 1.094.610 genel lise ve 918.542 mesleki ve teknik lise) öğrenci sayısı (MEB 1999, Akt. Akpınar 1999:147) göz önüne alındığında Türkiye okullarında bulunan bilgisayar olanaklarının oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak, MEB'in 2000-2001 yılı gündeminde ilköğretim okullarının tümünde bilgisayar destekli eğitime geçmek, tüm okullarda internete kolay erişim olanağı sağlamak, ilk ve orta öğretimin bütün temel derslerini çoklu ortam yazılımlarına dönüştürmek, eğitim teknolojilerinin hemen her alanında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin eğitimlerini sağlamak gibi konuların yer aldığı bilgisayar

destekli eğitim göz önünde bulundurulursa, bakanlığın bilgi çağındaki gelişmeleri yakalamak amacıyla BDE ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmayı planladığı söylenebilir (Esirgen, 1999).

Sekiz yıllık eğitim çalışmaları kapsamında eğitim için kaynaklar yaratılmasıyla birlikte bilgisayar destekli eğitim projeleri hız kazanmış “Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” adı verilen proje kapsamı içinde 1998 yılında 6200 ilköğretim okulunun bilgisayar destekli eğitime başlaması öngörülmüştür. Bu proje çerçevesinde en önemli noktalardan birisi de bilgisayar destekli eğitimi yazılımı geliştirilmesidir.

Öncelikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler derslerine ait yazılımların kullanıma sunulması ve ayrıca Türkiye’de 70000 okulun internete bağlanması için TT NET (Türk Telekom) projesinden yararlanılması düşünülmüştür (Uşun, 2000 :216).

Milli Eğitim Bakanlığının bilgi teknolojisi sınıfları konusunda “2001 Yılı Başında Milli Eğitim” kitabında yaptığı açıklamaya göre; İlköğretimin kalitesinin artırılması için yürütülmekte olan faaliyetlerden birisi de bilgi teknolojisinin eğitim programına dâhil edilmesidir. Bu faaliyetler dâhilinde temel eğitim programının 1. fazında 80 il ve her ilçede en az 2 ilköğretim okulunda bilgi teknolojisi sınıfı kurulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, 2 bin 451 ilköğretim okuluna 2 bin 827 bilgi teknolojisi sınıfı kurulması uygun görülmüştür. Bu okullara bilgi teknolojisi sınıfı kurma çalışmaları, Marmara Bölgesi dışında tamamlanmıştır.

Temel Eğitim Projesi (TEP) kapsamında MEB tarafından hazırlanan dokümana göre projenin birinci fazında 2,802 okula 3,188 BİT sınıfı, 3,186 öğretmen bilgisayar, 2,731 yönetici bilgisayarının kurulması ve 22,854 kırsal bölge okuluna bilgisayar satın alınması BİT’in eğitime entegrasyonu başlangıç çalışmaları açısından, bu projenin ana parçalarından olmuştur. BİT sınıfları bulunan okullara yazılım ve internet bağlantısı da sağlanmıştır, ancak kullanımlarının yeterliliği istatistiksel olarak ölçülmemiş olsa da yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bunun nedenleri, yazılımların sayı ve içerik olarak yetersiz olması ve öğretmenlerin BİT

sınıflarını kullanmada yeterince istekli ya da donanımlı olmamaları olarak değerlendirilebilir (Akkoyun, 2003).

Her geçen yıl eğitim ortamında kullanımı yaygınlaşan bilgisayarın 2012 yılında geldiği nokta; Milli Eğitim Bakanlığının uygulamasını pilot bölgelerde başlattığı “Fatih Projesi” ile her öğrenciye bir tablet bilgisayar vererek kitapları e-kitaba dönüştürmeye kadar gelmiştir.

Türkiye’de şu güne kadar eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin yapılan uygulamaların istenen başarıyı gösteremediği genel olarak kabul edilmiş bir görüştür. Başarısızlığının nedeninin teknolojiden kaynaklandığı düşüncesinden çok uygulama biçiminden olduğu görülmektedir. Bundan sonra yapılacak uygulamalarda cevap aranması gereken sorular: Teknoloji kullanımının pedagojik olarak katkıları nelerdir ve istenen yararın sağlanabilmesi için müfredat ve uygulama nasıl düzenlenmelidir şeklindedir (Özden, 2012).

Birçok ülke, eğitim politikalarını belirlerken, öğrencilerin teknolojinin hakim olduğu toplum yaşantısına daha iyi hazırlanmasını sağlamak amacıyla çeşitli kararlar almaktadırlar. Ancak, bu ülkelerin çoğunda eğitimde bilgisayarların kullanımı, yıllar sürecektir bir sürecin henüz başlangıç aşaması olarak değerlendirilmektedir (Plomp ve diğerleri, 1993). Örneğin ABD’de okullar yıllardan beri, öğrencilerin ve öğretmenlerin verimliliği artırabilecek şekilde kullanabilmeleri umuduyla, oldukça büyük oranlarda teknoloji alımı yapmaktadırlar. Sürekli artan oranlarda yazılım ve donanımın okullara sağlanması ile bu araçlara erişim hızla artmaktadır (Kocasaraç, 2003). Bütün bu gelişmelere rağmen bu ülkede halen öğretmenlerin oldukça küçük bir bölümünün teknolojiyi yeterince etkin bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Office of Technology Assessment, 1995). Yaşanan bu başarısızlığın temel nedeni olarak, okullarda teknolojiye erişimin iyileştirilmesine rağmen, öğretmenlere teknolojiyi sınıfta nasıl kullanacakları ve teknolojiyi derslerine nasıl entegre edebilecekleri konusunda yeterli desteğin verilmemesi gösterilmektedir (OTA, 1995; Sheingold ve Hadley, 1990).

Dolayısıyla bu çalışmada teknolojiyi eğitim ortamında uygulayacak olan öğretmen ve yöneticileri uygulama sürecinde olumsuz etkileyebilecek önemli

unsurlardan birisi olan bilgisayar kaygı düzeylerini belirlemeye ve bu duruma ilişkin öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

2.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmen

Eğitim sistemi içerisinde bilgisayarın olumlu yönde etkili olabilmesi için öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yapmaları gerekir. Bilgisayarların bir öğretim aracı olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesinde, öğretmenin bu konuda sahip olduğu nitelikler çok önemlidir. Bir öğretmende bulunması gereken özellikler “teknolojiyi öğretim sürecinde kullanma; öğrencilerin ihtiyaçları ile teknoloji uygulamalarını birleştirme; teknoloji ile işbirlikli öğrenmeyi destekleme; kişisel gelişimi için teknolojiden yararlanma” olarak belirlenmiştir (Akkoyunlu, 1999; ISTE, 2000).

Bilgi çağını yakalayabilmek için öğretmenlerin, bilgisayar destekli öğretimin temel prensiplerini ve öğretim sürecine katkısını anlamaları, bilgisayar destekli eğitimin sınıflarında en iyi şekilde nasıl kullanabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, bilgisayar destekli öğretimin temel ilkelerini anladıkları ve eğitime katkılarını gördükleri zaman bilgisayara daha olumlu yaklaşır ve başarılı olurlar (Memmedova ve Seferoğlu, 2001).

Bütün Teknolojilerin Akıllı onu üreten/kullanan insanın akılla sınırlıdır. Bu nedenle tek başına eğitim teknolojilerine yani eğitim ortamına sunulan donanımlara büyük anlamlar yüklemek yanlış sonuçlar doğurabilir. Önemli olan eğitim teknolojileri kullanımının bir amaç değil 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye destek olacak ve müfredat programını öğrenmeyi kolaylaştıracak bir araç olmasını sağlamaktır. Bunu yapmak için öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmaya hâkim olmaları gerekmektedir. Bu hâkimiyet ancak bilgisayar kaygısından arınmış bir bilinçle sağlanabilir (Özden, 2012).

21. Yüzyıl becerileri ilk kategori olarak öğrenme ve inovasyon becerilerine odaklanmaktadır. Bu beceriler eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve hayal gücünü de içermektedir. Öğrencilerde bu becerileri desteklemek için öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini teşvik edici etkinlikler

oluşturmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bir konu hakkında önemli soruları sorup, eleştirel düşünceleri için yeterli, bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Teknoloji (bilgisayar, internet) istenen bilgiyi öğrencilere sunabilecek içeriklere sahip olsa da doğru bilgiye ulaşmada, bilgiyi doğru yerde kullanmada, analiz ve sentezde öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. İnternette elde edilen bilginin yorumsal mı yoksa net bilgi mi olduğuna karar vermekte zorlanabilecek öğrencilere bilgi donanımı yüksek, teknolojiyi doğru kullanmayı bilen öğretmenlerin rehberlik etmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından iyi organize edilmiş aktivite ve projelerle öğrencilerin kalıcı öğrenme sonuçları elde edilmesi sağlanabilir (Özden, 2012).

21. Yüzyıl becerileri ikinci kategori olarak dijital okuryazarlık becerilerine odaklanmaktadır. Dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) okuryazarlığını içerir. Bugünün ve yarının dijital araçları, bizim net nesil öğrencilerin düşünme, öğrenmek, iletişim ve işbirliği yeteneklerini güçlendirmek için benzeri görülmemiş bir güce sahip olacaklardır. Öğretmenler geleneksel kaynakları desteklemek ve öğrencilerin ilgisini çekmek için sınıflarına teknolojiyi dâhil etmeleri gerekmektedir. Teknolojiyi günlük sınıf aktivitelerine dahil etmek sadece öğrenmeye motive etmekle kalmayıp benlik saygısı oluşturabilir, anında geri bildirim sağlayabilir ve alıştırmanın ötesinde öğrenme stratejilerinin çeşitliliğinin adresi olabilir (Özden, 2012).

21. Yüzyıl becerileri üçüncü kategori olarak kariyer ve yaşam becerilerine odaklanmaktadır. Bu beceriler esneklik, uyum, inisiyatif, kendini yönlendirebilme, iletişim, sosyal ve kültürler arası etkileşim, verimlilik, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk duygusunu da içermektedir. Kültür farklılıkları ve tarzları ne olursa olsun sınıf arkadaşları ile birlikte etkili ve yaratıcı çalışma önemli bir 21. yüzyıl yaşam becerisidir. Aynı şekilde öğretmenlerin, sınıftakinin çok ötesinde bir dünya için yaşamlarının her alanında başarılı olmaya hazırlanmalıdırlar. Ayrıca, liderlik ve sorumluluk duygusu geleceğin işverenleri için sorumluluk ve liderlik becerileri alıştırma fırsatı sağlar (Özden, 2012).

2.2.1.Eğitim Araç-Yöntemleri ve Öğretmen

Öğretmenin, çocuğun okuldaki çevresinin önemli bir elemanı olduğunu ve eğitimde, bir programın uygulanması sırasında, öğretme-öğrenme süreçlerinin çevre ayarlayıcısı ya da eğitim teknolojisinin uygulayıcısı olarak ne kadar önemli bir yeri bulunduğu aşikârdır.

İşi, bir de iletişim açısından ele alırsak görürüz ki, öğretmen, belli bir eğitim programının yürütülmesi sırasında çevreyi uyarlarken bazen kaynak olarak, çoğu zaman da çeşitli iletişim kaynaklarının programın gereklerine göre düzenleyicisi olarak görev yapar. Kaynak olarak görev aldığında, öğreteceği şeyleri çeşitli semboller kullanarak kodlar ve çeşitli araç ve yöntemlerle öğrencilerine iletir. Çeşitli kaynakların düzenleyicisi olarak görev yaptığında ise öğrencilerinin, konunun gelişimine göre çeşitli kaynaklarla etkileşerek ve iletişim kurarak çeşitli etkinliklere girişme ve çeşitli uyarıcılarla karşılaşma yoluyla edinecekleri yaşantılarla yeni şeyler öğrenmelerini ve yeni kavramlar geliştirmelerini sağlamaya çalışır (Şeyhoğlu, 2005).

İster kaynak, ister çeşitli kaynakların düzenleyicisi, ister çevre ayarlayıcısı, isterse eğitim teknolojisinin uyarıcısı olsun, öğretmenin eğitim teknolojisiyle ilişkili olan görevlerini yapabilmesi için gerek program geliştirme, gerekse eğitim teknolojisi alanlarında bazı özel bilişsel, duygusal ve psikomotor davranışlara sahip olması gereklidir. Özellikle her öğretmenin, mesleğinde başarılı olabilmesi için iletişimde ve eğitimde kullanılan araç, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu, bunların birbiriyle ilişkilerini, belli hedef davranışları oluşturacak yaşantıların nasıl seçileceğini ve bunları kazandıracak eğitim durumlarının nasıl düzenleneceğini bilmesi gerekir. Bunun için önce iletişim ve eğitimde kullanılan araç, yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusunda bir açıklığa varılması gereklidir (Çilenti, 1988).

2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Yönetici

Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin bu değişmelere aynı hızda uyum göstermesi gerekmektedir. Bir okul yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü bu değişim ve gelişmelere göre gerekli öğretimi sağlamaktır (Çelikten, 2002).

Bir örgütün verimliliği ile örgütü idare eden yöneticilerin yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Okulun etkililiği ile de okul yöneticilerinin yeterlikleri, problem çözme yetenekleri, yenilikleri takip edebilme alışkanlıkları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okullar yeniliklerin en erken uygulamaya konulduğu kurumlardır. Bu sebeple, eğitim kurumlarında genelde eğitim teknolojileri özelde de bilgisayar kullanımı konusunda okul yöneticilerinin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra yöneticilerin bilgisayarları okullarında kullanımını teşvik etmesi ve destek vermesi süreci hızlandıracaktır (Çelikten, 2002).

İlköğretim okullarında eğitim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından özellikle 1990'lı yıllardan itibaren eğitim teknolojilerinin sağlanması ve etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik çeşitli projeler kapsamında, yerli ve yabancı kaynaklarla çeşitli özel kuruluşların katkılarıyla okullara Bilişim Teknolojisi (BT) sınıfı kurulmuş ve İnternet erişimi sağlamıştır (MEB, 2011). Eğitim teknolojilerine yönelik yapılan yatırımlarla birlikte öğretim programlarında “Bilişim Teknolojileri” adında seçmeli bir ders yer almış, öğretmen ve okul müdürlerine bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenerek okullarda teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte MEB, çeşitli projeler kapsamında konuyla ilgili çalışmalarına devam etmekte, farklı düzey ve türdeki pek çok eğitim kurumuna düzenli olarak araç-gereç göndermektedir (MEB, 2011). Ayrıca Bakanlıkça yayımlanan bazı genelgeler yoluyla eğitim teknolojilerinin, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel tarafından yaygın olarak kullanılması sürekli teşvik edilmektedir.

Bünyesinde bilişim teknolojisi sınıfları bulunan okul müdürlükleri ile Bakanlığımız taşra teşkilatı birim yönetimleri okul ve kurumlarındaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel ile çevre halkının bilişim teknolojisi sınıflarından ve bu sınıflarda yer alan bilişim teknolojisi araçlarından amacına uygun, etkin, verimli, yaygın ve yoğun bir şekilde yararlanmasını; bu araçların sürekli işler vaziyette kalmasını, ayrıca yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel ile vatandaşlar tarafından ihtiyaç duyulacak eğitimlerin planlı bir şekilde düzenlenmesini sağlamak amacıyla, gerekli her türlü tedbiri alacak, bu faaliyetleri yakından ve titizlikle izleyecektir.

Günümüzde okul müdürlerinden beklenen, okullarında eğitim teknolojilerinin etkili şekilde kullanılmasını sağlamaları, diğer bir deyişle teknoloji liderliği yapmalarıdır. Alanyazında okul müdürlerinin eğitim teknolojileri konusunda sahip olması gereken niteliklerden bazıları şöyle sıralanmaktadır (Kearsley, 1995, Akt: Eren ve Kurt, 2011).

- Bilgisayar ve teknolojiyle ilgili temel kavramları anlama
- Temel yazılım ve donanımları tanıma
- Yazılım ve donanımın seçiminde ve değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken özellikleri bilme
- Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme
- Teknoloji alımı için kaynak arama ve bulma
- Teknolojiyle ilgili kullanım alanlarını belirleme

Okul müdürlerinden beklenen teknoloji liderliği rolü, okuldaki bütün örgütsel kararları, politikaları ve eğitim teknolojisinin etkili kullanımını kolaylaştıran faaliyetleri içermektedir. Başarılı bir teknoloji liderliğinin okul açısından bazı olumlu sonuçları ise şöyle sıralanabilir (Kearsley ve Lynch, 1994):

- Öğrencilerin akademik başarıları gelişir.
- Öğrencilerin okula devamı artar.
- Öğrencilerin tükenmişlikleri azalır.
- Öğrencilere daha iyi eğitim-öğretim ortamı hazırlanır.
- Daha etkili yönetim faaliyetleri sağlanır.
- Öğretmenlerle diğer çalışanların tükenmişliklerini azaltır.

Teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin bilgi ve desteğinin, öğretim sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanan öğretmenlerin desteklenmesinde ve cesaretlendirilmesinde, teknolojinin bütün sınıflara entegre edilmesinde anahtar role sahip olduğunu vurgulanmıştır. Okul yöneticileri teknoloji liderliği becerilerini kullanmada kendilerini yeterli hissedersen ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanmada kendilerine güvenirlen, okullarda teknoloji bütünleştirilmesine yönelik motivasyonları artacak ve bu görevlerini başarıyla yerine getireceklerdir. Aksi

takdirde, bu görevlerini gerçekleştirmekten veya gerçekleştirmeyi denemekten kaçınabileceklerdir. (Can, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011)

2.4. Bilgisayar Kaygısı

Genelde teknoloji, özelde ise bilgisayar kullanımına karşı çekinme ve korku hali bilgisayar kaygısı olarak adlandırılabilir. Bilgisayar fobisi, bilgisayarı sevmeme, bilgisayar endişesi, bilgisayar stresi, bilgisayar direnci, teknostres veya teknofobi gibi terimlerde bilgisayar kaygısı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Çevik ve Baloğlu,2007).

Maurer bilgisayar kaygısını “bireyin bilgisayar teknolojisini kullanıyor olduğunu düşündüğünde veya gerçekten bilgisayar kullandığında yaşadığı endişe ve korku” olarak tanımlıyor. Bilgisayar kaygısı bireylerin yoğun olarak engellenme, şaşkınlık ve kolay uyarılabilirlik yaşamalarına neden oluyor ve bunlar paniğe neden olabiliyor. Hayal kırıklığı, utanma ve başarısızlık korkuları, bu insanların sıkça yaşadıkları olumsuz duygulardan sadece birkaçı. Bilgisayar kaygısının fiziksel belirtilerine gelince; terleme, ellerde nemlenme, karın ağrısı, nefes darlığı ya da boğuluyor gibi olma hissi, çarpıntı ve dudaklarda gerilme gibi bilinen kaygı belirtileri sayılabilir. Fajou (1997), bilgisayar kaygısının yaşandığı durumlar ve bu durumlara ilişkin duygulanımları gözden geçirdiği çalışmasında; olumsuz duygulanımların, verileni anlamak konusunda yaşanan başarısızlığa ait düşüncelerden ve bilişlerden kaynaklanma eğiliminde olduğunu belirtmiş ve bu durumlara açıklayıcı örnekler getirmiştir. Doğru olduğu bilinen bir şeyin kabullenilmesinde zorlukların yaşandığı durumlar çabuk uyarılabilirliğe örnek olarak verilebilir.

Raub (1981), bilgisayarları tehdit ediciler olarak yorumlayan bireylerde ortaya çıkan karmaşık duygusal tepkileri, bilgisayar kaygısı olarak tanımlamaktadır. Marcoulides (1989) ise bireyin bilgisayar teknolojisini kullanırken veya bilgisayar kullanım sonuçlarını düşündüğünde ortaya çıkan peşin hüküm veya korkuları bilgisayar kaygısı olarak adlandırmıştır. Bir başka tanıma göre bilgisayar kaygısı; bireylerin, o anda veya gelecekte bilgisayar kullanımı ile ilgili tedirgin, endişeli ve korkulu eğilimleridir (Igbaria ve Parasuraman, 1989). Beckers ve Schmidt (2001) altı faktörlü bilgisayar kaygısı modeli önermişlerdir. Bu faktörler:

1. Bilgisayar okuryazarlığı (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
6. Bilgisayarların robotlaştırıcı etkiye sahip olduğu yönündeki negatif inançlar şeklinde sıralanabilir

Bilgisayar teknolojisini kullanırken ya da bilgisayar kullanımının sonuçları hakkında düşünüldüğünde ortaya çıkan bir ön yargı ya da korku (Marcoulides, 1989, Akt: Şeyhoğlu, 2005).

Maurer ve Simonsen (1994-Akt:Şeyhoğlu, 2005)'a göre bilgisayar kaygısı olan bireylerde ortaya çıkan davranışlar şunlardır:

1. Bilgisayarların bulunduğu 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.

Cüceloğlu (1991, :277)'na göre kaygı; nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlanabilir. Günlük dilde "tasa" kelimesi de kaygı yerine kullanılmaktadır. Kaygı; kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994).

2.4.1.Kaygının Nedenleri

Kaygının nedenlerine baktığımızda öncelikle kaygının tanımını ele almalıyız. Genel olarak kaygı, bireyin başına bir tehlike gelecek duygusu (Öktem,1981), benlik saygısı gibi temel güdülerin bir görevin başarılamaması yüzünden tehdit edilmesi (Fiske ve Morling, 1996), stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü veya gerginlik (Özgüven, 1994), endişe, kuruntu, korku, telaş ve huzursuzluk gibi baskı ve gerilime yol açan (Köknel, 1989) duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır.

Cüceloğlu (1991 :277-278)' na göre tüm heyecanlarda olduğu gibi kaygıda da bireyi çevresini algılayış tarzından ayırmak olanaksızdır. Belirli bir ortam içinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde korku ya da kaygı olmaz. Diğer yandan aynı çevredeki başka biri çevreyi tehlikeli bulabilir ve bu algılamayla ilgili sorunlar yaşayabilir. Hangi ortamın nasıl algılanacağı yetiştiğimiz kültürün bize öğrettiği şeylerdir. Bu nedenle hangi ortamın nasıl kaygılar yaşatacağı çok değişiklik arz edebilir. Bütün toplumlar içinde bazı genellemeler yapılabilir. Bu genellemeler kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı yönleri belirtir.

Kaygının ortaya çıkmasında bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar;

Desteğin çekilmesi olarak adlandırabileceğimiz alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda,

- (a) Olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını beklemede,
- (b) İç çelişki olarak adlandırabileceğimiz inandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zamanlarda,
- (c) Gelecekte ne olacağını bilmediğimiz belirsizlik durumlarında kaygı ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 1991 :277-278).

2.4.2.Teknostres

“TEKNOSTRES” adını ilk kez kullanan Charles BROD, tanımını şöyle yapıyor: "yeni teknolojilere uyum sağlayamamaktan doğan, modern bir adaptasyon hastalığıdır.

Bilgisayar teknolojisine dayalı teknostresin türleri, kişilere ve stresin kaynağına göre de değişiklik gösterir. Briner ve Hockey bu kaynakları 4 başlıkta toplarlar:

1. Sınırlayıcı faktörler (çalışma ortamı, ekran ve klavyenin düzeni, donanımın özellikleri, arabirimin tasarımı gibi)
2. İşle ilgili özellikler (iş modelinin değişmesi, kavramsal yükün artması, kontrolün güçleşmesi, iş stratejilerindeki sınırlamalar)
3. Kurumsal kararlar (tanıtım ve eğitim stratejileri, iş ve yürütmenin etkileri, sosyal etkileşimdeki sınırlamalar)
4. Kişisel özellikler (strese açık olma, kavramaya yönelik özellikler)

Broad (1984) "teknoloji stresi"ni şöyle tanımlamaktadır: "Yeni bilgisayar teknolojileri ile sağlıklı olarak baş edememekten dolayı oluşan modern bir uyum bozukluğu." Teknolojik stres, iki belirgin ve birbiriyle ilişkili yolla kendini açıkça gösterir:

- a) Bilgisayar teknolojisini kabullenme çabasında,
- b) Bilgisayar teknolojileri ile gereğinden fazla karşılaşıldığında.

Broad şu şekilde açıklamaktadır; "Bilgisayardan korkan ve ona karşı isteksiz olan kişilerdeki ilk belirti kaygıdır. Bu kaygı; çabuk kızmak, baş ağrısı, kâbuslar, bilgisayarla ilgili bir şeyler öğrenmeyi reddetme veya teknolojiyi tümüyle reddetme gibi yollarla ifade edilir.

2.5. Bilgisayarların Eğitimde Kullanımı

İletişim ve bireysel öğretim aracı niteliği taşıyan bilgisayarla hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanına da hızlı bir giriş yapmıştır. Öğrenci sayısının fazlalığı, bilginin hızla çoğalması, karmaşık içeriklerin düzenlenmesinin zorlaşması gibi nedenler bilgisayarın eğitim ortamında kullanımını zorunlu kılmıştır.

Bilişim teknolojileri eğitimde kaliteyi yükseltecek en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu unsurun en etkin bir biçimde kullanılabilmesi için eğitimin

içeriğinin iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Teknoloji, müfredat-öğretmen-öğrenci sürecine katkı sağlayacak bir araçtır (Cengiz, 2012).

Öğretim süreçlerinde öğrencilerin ne kadar fazla sayıda duyusuna yönelinirse o oranda daha etkili bir öğretim sağlamış olur. Yapılan araştırmalarda (Küçükahmet, 1997) görme duyusunun öğrenmeyi çok daha olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Birden çok duyu organına hitap etmek öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmayıp öğrenilen bilginin kalıcılığına da destek sağlamaktadır. Bu anlamda, bilgisayar teknolojisi ve diğer görsel teknolojiler eğitimde önem kazanmaktadır. Ancak teknolojinin bu denli olumlu katkılarının olması yanı sıra, insanı göz ardı ederek, tek başına teknolojiyi eğitimin kurtarıcısı görmek varsayımını da unutmamak gerekir (Cengiz, 2012). Bu nedenle teknolojiyi kullanacak ve uygulayacak olan öğretmen ve yöneticilerin yeterlikleri, sınırlıkları ve kaygıları da incelenmelidir.

Teknoloji kullanımının eğitim ortamını olumlu etkileyen ve katkıda bulunan birçok yönü bulunmaktadır.

Eğitimde bilgisayar kullanımının yararlarına ilişkin Rıza (2000), şunları belirtmektedir:

- Bilgisayarla alıştırma yaparken başka kişilerin yardımına gerek kalmadan öğrenci öğrenme ortamında çalışabilir. Bilgisayarlar, güvenli bir eğitim ortamı yaratır, hızlı ve aydınlatıcı dönüt verir.
- Bilgisayarla değerlendirme sonuçları diğer araç, gereç ve yöntemlerden daha hızlı şekilde alınır. Bilgisayarlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılar; kalabalık sınıflarda bilgisayar, bir bakıma öğretmenin eksikliğini tamamlamaktadır.
- Bilgisayar öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uygun bir öğrenme ortamı yaratmakta, onların değişik ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir.
- Bilgisayar, öğrenme ortamını zenginleştirerek ve öğrenci-ortam etkileşimini artırarak öğrenmeden zevk alamayan, devamsız, okulda yaşlılık nedeniyle başarısız, davranışlarında çözümlenemeyen öğrencilere de yardım elini uzatır, motivasyonu düşük veya ilgisi az, heyecanlı ve utangaç öğrencilerin motivasyonunu da yükseltmektedir.
- Bilgisayar, öğrencilerin küçük gruplar halinde, işbirlikli çalışmalarına imkân verir.

Bilgisayarların eğitimde kullanımını bilgisayarların amaç ve araç olarak kullanımı olmak üzere iki ana başlık altında inceleyebiliriz. Bilgisayarların eğitimde amaç olarak kullanımı “bilgisayar eğitimi”, araç olarak kullanımı ise “bilgisayarlı eğitim” olarak isimlendirilmektedir. Bilgisayarlı eğitimden istenilen verimin alınabilmesi için, eğitim ortamının iyileştirilmesi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış eğitim programlarında, teknolojinin doğru noktalarda, amaç olarak değil araç olarak kullanılması ile sağlanabilir (Cengiz, 2012).

Eğitimde bilgisayar kullanımının yararlarına ilişkin olarak Varol (1997), ise eğitim amaçlı kullanılan bilgisayarların yararlarını şöyle özetlemiştir.

- Bilgisayarlar öğrenciye etkileşimde bulunma imkânı sağlar.
- Paket programların yardımıyla öğretimde kalite standartlarının korunmasına yardımcı olur.
- Bilgisayarlar, öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına karşı esnek bir öğretim sağlar. Her öğrencinin ihtiyacı, hızı, kapasitesi, algısı farklılıklarından doğacak öğrenme farklılığını da ortadan kaldırır. İstenildiği kadar tekrar yapma şansı vardır.
- Bilgisayarlar birçok yeni öğrenme ortamının temelini oluşturmaktadır.
- Bilgisayar kullanılacak (Multimedia) küçük donanım parçalarıyla ses, animasyon, renk, çizim gibi elemanları bir araya getirerek öğrenmeyi çabuk ve kalıcı kılar.
- Bilgisayarlar bir eğitim ortamı olarak kullanılabilir.
- Basit donanımı olan bir modem ve telefon hattı olduğu takdirde İnternet aracılığıyla adeta dünya küçük ekrana taşınır. Dünyanın her köşesinde İnternete girmiş literatür taramadan tutun da güncel olaylara, resmi gazetelere vb. çabuk ve doğrudan ulaşmak mümkündür.
- Bilgisayar iletişimdeki yerini de almıştır İnternet ve EARN sayesinde çabuk haberleşme imkanı vardır. İletişim yeteneğini geliştirir. Bilginin çok çabuk transferini sağlamaktadır (Varol, 1996).
- Uygun yazılımlar kullanılarak kullanıcıların kendi özel uygulamaları ve öğretim materyalleri geliştirmelerine imkân tanır Örneğin; bu alanda

gerçekleştiren ESTA yazılım programında ses, resim, yazı, animasyon gibi unsurlar bir araya getirilerek özel ders notları ve uygulamalar çıkarılabilir (Varol, A ve Varol, N, 1996).

- Programlama Dilleri yanında hazır paket programlar kullanılarak amaca uygun dosyalar hazırlanabilir.
- Bilgisayar, öğrenciyi çalıştığı konuya motive eder.
- Bilgisayar oldukça sabırlı olduğu için bilgiyi pekiştirir.
- Bilgisayar, öğrencilerin grup çalışmalarına yön verdiği için onların sosyal hayatlarını etkilemektedir.
- Bilgisayar Destekli Eğitimin getirileriyle “Yarın, bugün burada” sloganı deyim gibi algılanmayıp gerçeği yansıtır.

Çizelgede bilgisayarın eğitimde amaç ve araç olarak kullanışı ele alınmıştır.

BİLGİSAYARLARIN EĞİTİMDE KULLANIMI	
AMAÇ	ARAÇ
BİLGİSAYAR OKURYAZARLIĞI	BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM (BDE) Bilgisayar Destekli Öğretim • Tekrar ve Alıştırma • Birebir Öğretim • Benzetim • Problem Çözme • Eğitsel Amaçlı Oyun Bilgisayarla Düzenlenmiş Öğretim • Bilgisayarların Okul Yönetiminde Kullanımı Bilgisayardan Öğrenme • Öğrenci Projeleri

Çizelge1.1: Bilgisayarların Eğitimde Kullanımı (Akkoyunlu, 2000)

2.6.Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar teknolojilerinin eğitime girmesi ve eğitimi doğrudan ve dolaylı biçimde etkilemesi iki kavramın önemini artırmıştır. Bu kavramlar "bilgisayar farkındalığı" ve "bilgisayar okuryazarlığı"dır. Bilgisayar farkındalığı, bilgisayarın günlük yaşamdaki kullanım biçimlerinin ve toplum üzerindeki etkilerinin farkında olmaktır. Bilgisayar farkındalığı, bilgisayarın tarihini, nasıl çalıştığını, neler yapabildiğini, nerelerde kullanıldığını ve toplum üzerindeki etkilerini bilmek demektir. Bilgisayar farkındalığı, bilgisayar okuryazarlığının başlangıcıdır. Bu nedenle, bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar farkındalığını da kapsar. Çünkü bilgisayar farkındalığı, yukarıda da sözü edildiği gibi, bilgisayarı kullanmaktan çok bilgisayarın yapısı, kullanılış yerleri, topluma ve günlük yaşamımıza etkileri ile ilgili bilgi sahibi olmaktır. Yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasıyla birlikte öğrenciler bilgisayar farkındalığını kazanabilirler (Altun, 2005).

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarı kullanma yeteneğidir. Bununla birlikte, bilgisayar okuryazarlığı için şu türden tanımlar da yapılmaktadır:

- Çeşitli amaçlara ulaşmada bilgisayarı ve programları denetleme yeteneği.
- Çeşitli bilgisayar uygulamalarını kullanma yeteneği.
- Bilgisayarın birey ve toplum üzerindeki ekonomik, psikolojik ve toplumsal etkilerini anlama yeteneği.
- Bilgisayarı bilgiyi elde etmede, iletişim kurmada ve sorun çözmede kullanma yeteneği.
- Bilgisayar okuryazarlığı, yaşam boyu süren bir süreçtir. Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar konusundaki deneyimleri arttıkça, bilgisayar okuryazarlığı da artar. Buna göre, bilgisayar okuryazarı olan bir öğrencinin yapacaklarını şöyle sıralayabiliriz:
 - Bilgisayar sistemlerinin ne olduğunu anlama.
 - Bilgisayar sözlüğündeki sözcükleri kullanma.
 - İşlerinde bilgisayarı kullanma.
 - Bir programın ne olduğunun ve nasıl çalıştığının bilincinde olma.
 - Bilgisayarın ticaret, sanayi ve öteki alanlardaki uygulamalarının farkında olma.

- Bilgi teknolojilerinin ve sosyal doğurgularının farkında olma.

Sonuç olarak, bilgisayar okuryazarlığını, bir bilgisayar sistemine temel olan yazılım ve donanımları kullanabilme, uygulama programlarını denetleyip kullanabilme, problemleri çözebilme ve bilgi teknolojilerinin en önemli toplumsal, ekonomik ve etik sonuçlarını fark edebilme olarak tanımlayabiliriz (Akkoyunlu, 1998).

Yukarıda verilen tanımlardan kolayca anlaşılacağı gibi, bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar sistemini bilmeden programlama dillerini bilmeye ve kullanmaya dek uzanan geniş bir içeriğe sahiptir. Bilgisayar okuryazarı olan bir birey, bilgisayarı günlük yaşamında etkili biçimde kullanabilir. Ancak, bireylerin bilgisayar okuryazarı olabilmelerinde eğitim kurumlarının bu işleri yüklenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığının üç temel boyutunun olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar bilgisayar bilgisi, bilgisayar uygulamaları bilgisi ve bilgisayar uygulamalarının toplum üzerindeki etkileri bilgisidir.

Bilgisayar bilgisi, bilgisayarı çalıştırma ve bilgisayarla ilgili teknik bilgileri kapsar. Bir öğrencinin bilgisayar okuryazarı olabilmesi için bilgisayar sisteminin ne olduğunu, bilgisayarın nasıl çalıştığını ve bir programın nasıl kullanılacağını bilmesi gereklidir. Bunları öğretmenin en etkili yolu, öğrencinin bilgisayarı kullanmasını sağlamaktır (Keser, 1996).

Bilgisayar uygulamaları bilgisi, bilgiye ulaşmaya ve bilgiyi düzenlemeye yardım eden kelime işlemci, veri tabanı, hesap tablosu gibi uygulama programlarının kullanılmasıdır. Çeşitli konu alanları içerisinde öğrencilerin bu programları kullanabilmesi onlara bilgisayar okuryazarlığında önemli katkılar sağlar. Bilgisayar uygulamalarının toplum üzerindeki etkileri bilgisi ise, bilgisayarın insanlar üzerinde oluşturduğu etkileri anlamayı kapsar. Bilgi toplumuna dönüşen toplumlarda bireylerin bu toplumun yapısına uygun olarak hazırlanmaları gerekir. Bunun için yapılacak ilk iş, okulların eğitim programlarına bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili derslerin konmasıdır (Çiçek, 1998).

Öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olmalarını ve bu niteliklerini olabildiğince geliştirmelerini sağlamak amacıyla okullarda hem bilgisayar eğitime hem de bilgisayarlı eğitime yer verilebilir. Ayrıca, öğrencilere bilgisayar ağları yoluyla bilgiye erişimleri ve tarama yapmaları sağlanabilir. Öğrencilerin, uygulama programları yardımıyla ödevlerini, projelerini bilgisayarda hazırlamaları, derslerdeki konularla ilgili verileri saklayıp bunlarla işlem yapmaları ve elde ettikleri verilerle ilgili grafik çizimleri istenebilir. Böylece, öğrencilerin hem çalışmaları kolaylaşabilir hem de bilgisayar kullanma becerileri gelişir (Akkoyunlu, 1998).

1950-1980 döneminde çokça duyulan okuryazar, okuryazarlık, özellikle kişisel bilgisayarların insan hayatına girmesi ile birlikte, bilgisayar okur-yazarı [computer literate], bilgisayar okuryazarlığı [computer literacy] deyimleri ile yer değiştirmiştir

Bilgisayar okuryazarlığı temel kullanımdan programlamaya ve gelişmiş sorunları çözmeye kadar bir dizi becerileri kapsayan, teknoloji yeterliliği ve bilgisayar kullanabilme bilgisine sahip olma olarak tanımlanmaktadır (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_literacy-erişim tarihi:Nisan-2012).

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarı ve temel kavramları tanıma, bilgisayarı amacı ve beklentisi doğrultusunda kullanma becerisi geliştirme ve bilişim alanındaki gelişmeleri izleme alışkanlığını edindirmek amacıyla yapılan eğitimidir şeklinde tanımlanmaktadır (Keser, 1996).

Genişletilmiş bilgisayar okuryazarlığı; bilgisayar kullanmanın nasıl öğrenileceğini, bilgiye nasıl ulaşılacağını, eğitim materyallerini, e-mail ve listeleme hizmetlerini kullanmayı ve web sitesi hazırlamayı kapsar. Bilgisayar okur-yazarlığı bilgi toplumu olarak adlandırılan yapıda, çok farklı türdeki bilgileri geliştirmeyi ve kullanmayı da içerir. Bu aynı zamanda İşbirliğine dayalı olmayan yapı (kütüphaneler gibi) ve yazılı basının yerine, yeni internet web siteleri ve arama motorlarında olduğu gibi değişmiş olan bilgi kaynaklarına yeni ulaşım tarzlarını öğrenmeyi de kapsar. Bilgisayar okur-yazarlığı, bilginin nerede bulunacağını, oraya nasıl ulaşılacağını, nasıl yorumlanacağını ve bilginin değerinin nasıl ölçüleceğini öğrenmeyi de içerir (Aytaç, 2000).

Moursund'a (1976) göre bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarları teknik olmayan yönleriyle ve bazı alt düzeydeki teknik yönleriyle tanıma ve bilgisayarların eğitsel, sosyal ve mesleki doğurgularının farkında olmaktır (Akt: Çiçek, 1998).

Moursund, bilgisayarları;

- a) Öğrenmede yardımcı bir araç olarak
- b) Çeşitli disiplinler aracılığı ile problem çözme becerisi kazandırmada
- c) Öğrencileri eğlendirmede öğretmenlere yardımcı olarak kullanılabileceğini belirtmiş ve bilgisayar okur-yazarlığının eğitim programlarına kaynaştırılabileceğinden söz etmiştir

Temel bilgisayar bilgilerini öğrenme; bilgisayarı günlük yaşamında yaşam kalitesini artırabilmek, bilgiye ulaşmak veya eğlence amacı ile kullanabilme; bilgisayarlarla ilgili yenilikleri izleyip tartışabilme ve üzerinde yorum yapabilme; bilişim teknolojilerini belli bir düzeyde karşılaştırabilme ve takdir edebilme gibi yeteneklere erişen kişiler kısaca bilgisayar okuryazarı olmuş demektir (Yazıcı, 2006). Bilgisayar okuryazarı olabilmek için gerekli konular şunlar olabilir (Yazıcı, 2006): Bilgisayar okuru; temel bilgisayar kavram ve tanımları, en çok kullanılan bilgisayar terimleri, bilgisayarların kısa bir tarihçesi, bilgisayarların genel sınıflandırılmaları, bilgisayarların çalışma prensibi, bilgisayarların kapasiteleri, bilgisayarların donanımı ve çevre birimleri, bilgisayar ağları ve temel bilgileri konularında bilgiye sahip olmalıdır.

Bilgisayar yazarı; internet kullanımı, programlama kavramları, yazılımların sınıflandırılması, bazı uygulama yazılımlarının amaç ve kullanımı, programlama konularında bilgiye sahip olmalıdır.

Bilgisayar okuryazarlığı terimi genellikle teknoloji okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilgi teknolojilerini diğer bir deyişle bilgisayarları kullanma becerisine sahip olmadan bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmak olanaksızdır. Çünkü günümüzde teknoloji bilginin sunumu ve dağıtımı amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Zhang, 2001).

Rader (1991), bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip kişinin yapabileceklerini sıralarken, ilk sırada bilgi teknolojileri alanında başarılı olması gerektiği, aynı zamanda yazma becerisi ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığı çok karıştırılan terimlerdir. Bilgi okuryazarlığı terimi daha geniş bir kavram olduğundan bilgisayar okuryazarlığını da kapsamaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar ve bilgisayar yazılımını kullanabilme becerisidir. Bu beceriler, bilgisayarın açılması ile kapanması arasında bilgisayarda yapılabilen her şeyi kapsamaktadır. Bu süreç bilgisayarı niçin, nasıl ve ne zaman kullanılmasıyla ilgili soruları da kapsamaktadır. Bu bağlamda bilgisayar okuryazarlığı bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve bilgiyi işleme sürecinde bilgisayarın teknolojik bir araç olarak kullanılması şeklinde de tanımlanabilmektedir (Akkoyunlu 1996; Zoller ve David 1996; ISTE 1998; Bilgi teknolojileri 1999).

Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının başarısı uygulamaların yürütücüsü durumunda bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin hazırlık, tutum, beklenti, görüş ve önerileriyle oldukça yakından ilgilidir. Öğretmenlerin kazanmaları gereken beceri, bilgisayarın nasıl çalıştığı, neleri yapabildiği, nasıl programlandığı gibi konulardan çok, öğretmenin kendi branşındaki programlardan hangisinin, hangi konularda yeterli olduğu, öğrencilere ne sağlayacağı gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bilgisayarın sınıf ortamında kullanılmasıyla öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen, artık her şeyi bilmek zorunda olan sihirli bir kişiden çok, yol gösterici, rehber görevini üstlenmiştir. Ayrıca bilgisayarların eğitim sürecine girmesi sonucunda öğretmenliğin içeriği de değişmiştir (Norton ve Wiburg, 1998; Kocasaraç, 2003).

Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, bilgisayar okuryazarlığının, bir kerede tamamlanabilecek bir eğitim aşaması olmadığını ve bunun yaşam boyu sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

2.6.1.Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgi Teknolojileri

Bilgi okuryazarlığı kavramını ilk kullanan Paul Zurkowski (1974), bireylerin nasıl bilgi okuryazarı olacakları üzerinde durmuş, bilgi okuryazarlığını, bir problemin çözümünde bilgi kaynaklarını kullanmak kadar bilgi erişim için gerekli olan teknik becerilere de sahip olmak şeklinde tanımlamıştır (Spitzer1998; Bawden, 2001).

Taylor, 1979 yılında bir bilgi okuryazarlığı tanımının içermesi gereken unsurları şöyle sıralamıştır: Gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilmek için bilgiye ulaşma, değişik kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme (Spitzer, 1998; Bawden, 2001).

Bilgi okuryazarlığı kavramının gelişiminde önemli çalışmalardan birisi de, ALA Bilgi Okuryazarlığı Komitesi Sonuç Raporu'dur. Bu raporda bilgi okuryazarlığının önemi üzerinde durulmuştur. 1989'da yayınlanan Rapor dört ana bölümden oluşmaktadır: Bireyler, iş dünyası ve vatandaşlık için bilgi okuryazarlığının önemi; bilgi okuryazarlığını geliştirmek için yapılması gerekenler; bilgi okuryazarlığının okullar için önemi ve öneriler (ALA, 1989 :1).

1. Toplumda herkes bilginin, bilgiye erişebilme becerilerine sahip olmanın ve bilgi merkezlerini kullanabilmenin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.
2. Bilgi okuryazarlığının geliştirilmesi için ALA liderliğinde işbirliği yapılmalıdır.
3. Bilgiye erişim ve bilginin kullanılmasına ilişkin konularda araştırmalara ve projelere gereksinim vardır.
4. Yüksek Öğretim Kurumları, öğrencilerin bilgi okuryazarı olmaları için uygun ortam oluşturmaktan sorumludur.
5. Öğretmen eğitimi ve performans beklentileri, bilgi okuryazarlığını içerecek biçimde geliştirilmelidir.
6. Bilgi okuryazarlığının yaygınlaştırılması için konferanslar düzenlenmelidir.

ALA Sonuç Raporu'ndaki öneriler doğrultusunda NFIL'in (National Forum on Information Literacy-Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu) temeli atılmıştır. ALA, NFIL'in kurulmasına yardımcı olmuştur. NFIL ulusal bir bilgi okuryazarlığı programının hazırlanmasını desteklemekle beraber, bilgi okuryazarlığı kavramını evrenselleştirmek ve bunun gerçekleşmesini sağlamak için her kuruluşun bilgi okuryazarlığını kurumsal öncelikleri arasına almasını sağlamak için çalışmaktadır (Breivik ve Ford, 1993; Plotnick, 2000).

Bundy (1998 :1), bilgi okuryazarlığının Avustralya yükseköğretim programları için önemini ele aldığı çalışmada, bilgi okuryazarlığı becerilerinin 21. yüzyıl için temel alınması gereken beceriler olduğunu vurgulamıştır. Bundy, bu becerilerin bireylerin sosyal ve demokratik bir toplumda yaşayabilmeleri için gerekli olduğunu vurgulayarak, konunun eğitimciler tarafından ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

2001 yılında *Council of Australian University Librarians* (CAUL, 2001) Avustralya ve Yeni Zelanda vatandaşlarına yönelik "Bilgi Okuryazarlığı Standartları" hazırlanmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencileri ve üniversite kütüphanecileri açısından ele alındığında ACRL (2000) tarafından geliştirilen "Yüksek Öğrenimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları"nın beşi verilecektir. Bilgi okuryazarı öğrencilerine yönelik olarak bunlar;

1. Gereksinim duyduğu bilginin boyutunu ve yapısını belirler.
2. Gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve etkili olarak erişir.
3. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçmiş olduğu bilgiyi kendi bilgi tabanı ve değer sistemi içerisinde birleştirir.
4. Bireysel veya bir grubun üyesi olarak özel bir amacın gerçekleştirilmesinde bilgiyi etkili bir biçimde kullanır.
5. Bilginin önündeki yasal, ekonomik ve sosyal sorunlarını bilir ve bilgiyi etik ve yasalara uygun olarak kullanır.

Bilgi okuryazarlığı gelişen bilgisayar teknolojileri ile birlikte bilgi teknolojisi olarak da ifade edilmektedir. Bilgi teknolojileri olarak kullandığımız bu kavram, toplum, birey ve eğitim sistemleri için daha geniş anlamlar taşır. Bilgi

teknolojilerinden faydalanabilme becerileri bireylere kişisel amaçlarına ulaşabilmede iş amaçlı veya akademik anlamda bilgisayarları kullanabilme, yazılım uygulamalarından, veri tabanlarından ve diğer teknolojik araçlardan faydalanabilme olanakları sağlamaktadır. Bilgi teknolojilerinin bilgi okur-yazarlığına katkısı nedir? Bu iki kavram birbirlerinin yerine kullanılabilir mi? Bu sorulara verilecek cevapları bizleri bilgi okuryazarlığı yeterliklerini anlamamıza ve bunları belirleyebilmemize yardımcı olacaktır (Çelikten, 2002).

Bilgi teknolojileri, özellikle bilgisayarların günlük hayatımıza girmesi ve internet teknolojilerinin bilginin dağıtımına, zaman ve mekân bağımsız boyutlarda, doğrudan katkıda bulunması ile yeni bir boyut kazanmıştır. Her geçen gün birbirleri ile daha fazla kaynaşan bu iki alan bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin bilgi okuryazarlığını desteklemesi ile daha da geniş bir anlam kazanmaktadır. Bilgi teknolojilerinin bilgi okuryazarlığı ile olan bu etkileşimi, aynı zamanda yeni yeterliklere de sahip olunup olunmaması konusunda düşünsel bir tartışma ortamı yaratmıştır. Düşünsel boyutta yürütülen tartışmalar, iki farklı kavramı da gün ışığına çıkartmıştır: Bilgisayar okuryazarlığı ve “akıcı” bir teknoloji okuryazarlığı (Altun, 2005 :53).

Bilgi okuryazarlığının genişletilmiş tanımı içerisinde yer alan bu iki yeni kavram, teknoloji kullanım yeterliklerinin de şekillendirilmesine katkıda bulunmaktadır. 1999 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Araştırma Konseyi’nin hazırladığı rapora göre bilgisayar okuryazarlığı belirgin donanım ve yazılım uygulamalarının öğrenilmesini; akıcı bir teknoloji okuryazarlığı ise teknolojinin altında yatan kavram ve düşünce sistemlerinin anlaşılabilmesini açıklayan kavramlar olarak ifade edilmiştir (Yazıcı, 2006).

Bilgi teknolojilerini kullanmada “akıcı” hale gelmeyi, tıpkı ikinci dil olarak öğrenilen yabancı bir dili uygun yerde duraksamaksızın kullanabilme becerisine benzetebiliriz. Öğrenilen kavramları takılmadan ve uygun şekilde kullanabilirken; aynı zamanda, karşımızdakileri de süratle anlayabilmemiz bu sürecin önemli bir parçası olacaktır. Bu bakımdan bilgi teknolojilerini akıcı kullanabilme, bilgisayar okuryazarlığı kapsamında ele alınan donanım ve yazılım uygulamalarının neler olduğunu öğrenebilmeden daha fazla entelektüel becerilere sahip olunmasını

gerektirecektir. Ancak, her ikisinde de ortak noktanın teknoloji olduğunu da özellikle vurgulamakta yarar vardır. Diğer yandan bilgi okuryazarlığı ise anlama, bulma, değerlendirme ve bilgiyi kullanabilme becerileri ile çerçevelenmiş beceriler bütünüdür. Bu beceriler, kısmen araştırmacı yöntemlerden faydalanarak kısmen de bilgi teknolojilerinden yararlanarak gerçekleştirilebilir. Ancak hepsinden önemlisi bilgi okuryazarlığı süreci akıl yürütme ve eleştirel çıkarımlarda bulunabilme becerilerini kapsamaktadır. İşte bu noktada özetleyecek olursak, bilgi okuryazarlığı yaşam boyun öğrenme sürecini de kapsayan bir süreç içerisinde öğrenmeyi tetikleyen, sürekli kılan ve daha fazlasına doğru yönlendiren başlangıç basamağıdır. Bu başlangıç noktasında gerekli olan beceriler arasında teknoloji kullanma becerilerini de sayabiliriz. Ancak bu iki kavramın bağımsız iki farklı kavram olduğunu da unutmamak gerekir (Altun, 2005 :58-60; Şeyhoğlu, 2005; Keser, 1996).

2.7. Bilgisayar Destekli Eğitimin Amaçları

Bilgisayar Destekli Eğitim; Aşkar ve Erden'e göre "Bilgisayarın öğrenme-öğretme sürecinde yardımcı araç olarak kullanılma ya da öğretim sürecine sistem tamamlayıcısı, sistem güçlendirici bir araç olarak girmesidir".

Bilgisayar Destekli Eğitimde Bilgisayar, sistem destekleyicisi olarak öğretimi klasik öğretmen merkezli durumdan alıp öğrenci merkezli duruma, getirmektedir. Bilgisayar Destekli Eğitimde bilgisayar, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimli bir ortam hazırlar, etkileşimli ortamın oluşması ders yazılımı ile ilgilidir. Bunun içindir ki, kullanılacak yazılım çok önemlidir. Yazılım öğrenci için cazip olmalı, onu aktif tutmalı, tek düze değil, etkileşimli ve dönütün olacağı şekilde olmalıdır (Gürol, M, 1997. Akt: Varol, 1997).

Bilgisayar Destekli Eğitimde başarılı olmak, amaca ulaşmak için sistemi destekleyen yazılım, öğretmen, öğrenci ve donanım gibi üç ana unsurun bulunması ve birbirini tamamlaması gerekir. BDE tabanlı bir öğretimde bilgisayardan yararlanma veya sistemin konumunu şöyle gruplamak mümkündür.

1. Bilgisayarla Öğrenme: Eğitici oyunlar, simülasyon, kelime-işlem vb. bu gruba örnek teşkil eder.

2. Bilgisayardan Öğrenme: Öğrencinin her türlü öğrenme yaşantılarını yalnızca bilgisayar ortamında kazanmasını öngörür. Uygulama, alıştırma vb. işlemleri ihtiva eder.

3. Bilgisayar Yönetimli Öğretim Veri tabanı işlemleri, ölçme-değerlendirme gibi işlemler bu grup içerisinde yer alır.

4. Bilgisayar Işığında Düşünme: Problem çözme bu grup içerisinde yer alır (Varol, 1997).

Bilgisayar Destekli Eğitim kapsamında bilgisayarların hem öğretim sürecinde hem de yönetim, rehberlik ya da kütüphane gibi süreçlerde destek amaçlı kullanıldığından söz edilmişti. Bilgisayarların öğrenme-öğretme sürecinde kullanım amaçları:

- Öğretimi zenginleştirmek,
- Öğretimin niteliğini artırmak,
- Öğretmenin sıradan işlerini azaltarak öğrencilerine daha fazla zaman ayırmasında yardımcı olmak,
- Öğrenme hızları ve öğrenme gereksinimleri birbirinden farklı olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak,
- Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak (Aşkar, 1998) olarak sıralanabilir.

2.8. Bilgisayar Destekli Eğitimin Üstünlükleri

Bilgisayarların öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması “bilgisayar destekli eğitim” olarak tanımlanabilir (Demirel vd, 2001). Bilgisayar destekli eğitim denildiğinde eğitim – öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç olarak bilgisayardan yararlanılması anlaşılmaktadır. (Yanpar ve Yıldırım, 1999) BDE’nin öğretim ortamına sağladığı yararları şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencilerin konuyu kendi hızlarına göre öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlar.
- Öğretimsel etkinliklerin niteliğini ve niceliğini artırır.
- Öğrenciler performanslarını izleme olanağı bulurlar.

- Öğrencilere ders saatlerinin dışında uygulama ve tekrar imkânı sağlar.

Eğitim sistemlerinde etkin olarak kullanılan teknolojilerden birisi de bilgisayar destekli eğitimidir. Bu alanda yapılan çalışmalarda bilgisayar destekli eğitim geleneksel eğitim yöntemiyle karşılaştırıldığında başarının daha yüksek olduğunu bulunmuştur (Hacker ve Sova, 1998; Yalçınalp, Geban, ve Özkan, 1995, Akt: Çekbaş ve diğerleri, 2003). Bunun yanında bilgisayar teknolojisi bireyin oluşturacağı bilgileri belleğinde hem grafiksel hem de sembolik temsil biçimleri dâhilinde depolamasına olanak sağlayarak bilgiyi yönlü ve çift boyutlu olarak depolayarak hem öğrenmeyi daha anlamlı hem de bilgi depolamasını uzun vadeli kılabilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bilgisayar kaygı düzeyi ile ilgili eğitim alanında yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar aşağıdadır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yüksel (2012), “Bilgisayar Kursiyerlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında kursiyerlerin eğitim düzeyleri, bilgisayar deneyimleri ve bilgisayar sahiplikleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkileri cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve bilgisayar kaygısı taşıma değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda kurs başı kaygı düzeylerinin ve bilgisayara karşı olumsuz tutumlarının azaldığını göstermektedir. Eğitim durumu düşük olan ve yaşça daha büyük olan kursiyerlerin kurs sonunda bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Çalışmada cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark ifade etmemektedir.

Deryakulu ve Çalışkan (2012) çalışmalarında 10-18 yaş arası Türk ikizlerin bilgisayar kaygısını incelemiştir. Tek yumurta ikizlerinde ve aynı cinsiyetten olan çift yumurta ikizlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Sadece farklı cinsiyette olan çift yumurta ikizlerinde anlamlı bir fark görülmüştür. Erkeklerde bilgisayar kaygısının

kızlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortak ortamlarda bulunmanın etkisinin ihmal edilebilir olduğu görülmüştür.

Salanan, ve diğerleri (2012) “Bilgisayar Fobisi: Sebepler Ve Sonuçlar Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı çalışmalarında daha önceden bilgisayar fobisinin var olduğu belirlenen üç öğretmen adayıyla, görüşme rehberi, video kayıtları, gözlem raporları, bilgisayar dersi uygulama sınav verileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Adaylarda tespit edilen ortak yön geçmiş yaşantılarındaki bilgisayar ile ilgili olumsuz ya da eksik deneyimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen diğer bir sonuç da adaylardaki bilgisayar fobisinin temelinde not kaygısı ya da başarısız olma korkusunun yatmakta olduğudur.

Şimşek (2011), “Bilgisayar Öz Yeterlilik ile Bilgisayar Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerine göre daha az kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadınlarda kaygı düzeyini erkeklere oranla daha yüksek bulmuştur. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz (2011), İlköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanımlarını ve bilgisayar kaygılarını Karadeniz bölgesinde incelediği çalışmasında 330 ilköğretim müfettişinden oluşan evrenin tümüyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda; erkek müfettişlerin bayan müfettişlerin göre; eğitim teknolojisi dersi alanların almayanlara göre; 56-65 yaş grubunda yer alan müfettişlerin diğer yaş gruplarında yer alanlara göre bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında müfettişlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe bilgisayar kaygısı düzeylerinin azaldığını saptamıştır. Fen branşlarında yer alan müfettişlerin EYTPE (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) ve sosyal branşlarda yer alanlara göre bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Bal (2010) “Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ile Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin fen öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Fen ve

Teknoloji dersine giren öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yılı değişkenlerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kişisel öz yeterlik inancı bilgisayar kaygı ölçeği boyutlarından “bilgisayarı etkili kullanabilme ve bilgisayar öğrenme kaygısı” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ersoy ve Kabakçı (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar kaygılarının cinsiyetlerine, günlük bilgisayar kullanma sürelerine, bilgisayarı genel kullanma amacına ve mantıksal düşünme beceri düzeylerine göre anlamlı farklılaşma göstermediğini, bilgisayar sahibi olma durumlarının ise anlamlı ölçüde bir bilgisayar kaygısı farklılaşması yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyete göre bakıldığında cinsiyet farkının bilgisayar kaygı düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Seyrek (2010) çalışmasında işletme bölümü öğrencilerinin BT (Bilgi Teknolojileri) yeterlik düzeylerini ve BT'nin benimsenmesinde önemli bir faktör olan BT'ye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 394 işletme bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Katıldığı çalışmanın bilgisayar kaygısına ilişkin sonuçlarına bakıldığında; bayan öğrencilerin erkeklere göre, bilgisayarı olmayan öğrencilerin bilgisayar sahibi olanlara göre, BT erişim olanakları düşük olan öğrencilerin erişim olanakları daha iyi olanlara göre, BT konusunda daha yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları, BT ile ilgi sorunları çözmede kendilerini daha zayıf hissettikleri görülmüştür.

Ağar (2009) çalışmasında okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, okul yönetiminde kullandıkları teknolojilerin işlerini kolaylaştırdığı ve eğitimin kalitesini artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin; atanma biçimlerine, görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları okul durumuna, eğitim düzeylerine, gün içerisinde bilgisayar ve internet kullanma sürelerine, okulun bulunduğu yere, okuldaki öğrenci sayısına göre değiştiği tespit edilmiştir.

Şahin (2009) öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğini

belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmasında, 0,96 güvenirlik katsayısı, ön görülen 0,70 güvenirlik düzeyi ile kıyaslandığında ölçeğe ilişkin güvenirlik düzeyi oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erdemir, Bakırcı, Eyduran (2009) “Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüven Tespiti” adlı çalışmalarında öğretmen adayları, interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yeterli hissetmezken, arama motorlarını kullanmada yeterli olduklarını, öğretim amaçlı basit materyalleri hazırlayabildiklerini, karmaşık ve çok amaçlı öğretim cihazlarını hazırlayamadıklarını belirtmişleridir. Öğretim amaçlı teknolojiyi kullanabilme özgüveninde, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından daha iyi seviyede oldukları sonucuna varılmıştır.

Baloğlu ve Çevik (2009) çalışmalarında yönetici adaylarının görev yapmakta olan yöneticilere göre BKD daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici adayları ve görev yapmakta olan yöneticilerin bilgisayar kullanım sıklığının BKD’yi etkilemesine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, yaş etkisini ortadan kaldırdıktan sonra, adaylar ve atanmışlar arasında BK düzeyi bakımından anlamlı bir fark yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Baloğlu ve Çevik (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmalarında cinsiyet, bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanım sıklığının BKD’ye etkisini araştırmışlardır. Sonuçlarda kendi bilgisayarına sahip olma kullanma sıklığı BKD’ni etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer sonuçlar şöyledir: Genel olarak, erkeklerin bilgisayara yaklaşımı bayanlardan daha olumludur, kadınlarla erkeklerin BKD’leri arasında anlamlı bir fark yoktur, bayanlarla erkeklerin bilgisayar sahibi olmalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Horzum ve Balta (2008) çalışmalarında başarı yönünden karma ortamların diğer ortamlara göre daha fazla ve kalıcı öğrenmeler meydana getirdiği bulunmuştur. Bunun yanında diğer ortamlar arasında başarı yönünden fark olmadığı belirlenmiştir. Motivasyon düzeyleri ve bilgisayara yönelik kaygı bakımından ise alıştırma, gösterim ve karma web tabanlı öğretim arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Başarmak (2008) “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri” adlı çalışmasında sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar kaygı düzeylerinin (BKD) sözel bölümlerde öğrenim görenlere göre daha düşük olduğu, kırsal bölgelerde yaşayanların BKD daha yüksek olduğu, aylık gelirleri yüksek, aile eğitim düzeyi iyi olan, kendi bilgisayarına sahip olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre BKD daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baloğlu ve Çevik (2007) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinde bilgisayar kaygısının çok yüksek olmamakla birlikte var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin bilgisayarı bir gün içinde kullanma süreleri arttıkça bilgisayar kaygı düzeylerinde azalma olduğunu ve okul yöneticilerinin bulundukları yerleşim yeri (köy, kasaba, ilçe veya il merkezi), bilgisayar kaygı düzeylerini etkilediğini tespit etmiştir. Orta öğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar kaygıları ilköğretimde çalışan yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve yaşlara göre bilgisayar kaygısı incelendiğinde 49-60 yaş arasındaki grubun 37-48, 24-36 yaş yöneticilere göre daha kaygılı oldukları sonucunu sunmuştur.

Eroldoğan (2007), “İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında; öğretmenlerin öğretim teknolojilerini eğitim-öğretimde yeterince kullanamadıkları görülmüştür. Okullarda yeterli materyal bulunmaması, bu materyallerin elde edilmesinin zor olması ve öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları sebepler arasında gösterilmiştir.

Fendi (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği” isimli çalışmasında; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve bilgisayar kullanımı konularında genel olarak yeterli oldukları belirlenmiştir.

Akpınar (2007), “Farklı Kuşaklardaki Bireylerin Teknolojiyi Algılama ve Kullanma Durumları” isimli çalışmasında; teknolojiyle ilgili araçları ve teknoloji yayınlarını, geliri yüksek olanlar, üniversite mezunları, 41 yaş ve üzerindekiiler daha çok almakta ve izlemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boz (2006)'un "İlköğretim Müfettişlerinin Teknoloji Kullanım Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)" isimli ilköğretim müfettişlerinin görevleri esnasında teknoloji kullanma düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmasında ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çevik (2006), "Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli çalışmasında 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.

Koca (2006), "Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kabul Ve Kullanımı Birleştirilmiş Modelinin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarının İncelenmesi" isimli çalışmasında öğretmenlerin BİT'i daha çok yönetsel amaçlı kullandığını, öğretimsel olarak yeni tanıyor olduklarını öğretmenlerin teknoloji kullanım sıklıklarının çalıştıkları okulun türüne, ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini öğretmenlerin BİT kabul ve kullanımlarının çalıştıkları okulun türüne, branş, kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini algılanan fayda, kullanım kolaylığı, sosyal etki ve öz yeterliğin öğretmenlerin BİT kullanım niyetleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Öztürk (2006), öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanma yeterliliklerine ilişkin çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu bir tutuma ve ilgili bilişsel davranışların %48,1'ine sahip oldukları belirlenmiştir.

Şeyhoğlu (2005), öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarına bakıldığında yöneticilerin BKD'nin daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde BKD'nin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak yöneticilerde kadınlarda daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceyhan (2004), bilgisayar kaygısını kişisel özelliklere göre incelediği çalışmada, irrasyonel inançlar, iyimserlik/kötümserlik, içe kapanık olmak/olmamak kişisel özelliklerinin BKD'yi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrenilmiş güçlük düzeyinin BKD'yi etkilemediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, irrasyonel inançlara sahip olmayanlar olanlara göre, iyimser olanlar kötümser olanlara göre ve kendini ifade eden dışa dönük bireyler içe dönük bireylere göre daha az bilgisayar kaygısı taşımaktadırlar.

Gökçe (2004), Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, günde birkaç saatten fazla bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının bilgisayarı daha az sıklıkla kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgisayar konusunda daha az kaygı taşıyan ve bilgisayarı yararlı bir araç olarak gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını diğerlerine göre daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Namlu ve Ceyhan (2002) “Bilgisayar Kaygısı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma” adlı çalışmalarında sonucunda kızların erkeklerden daha yüksek kaygıya sahip olduğu, bilgisayar tecrübesi az olanların, kendilerine ait bilgisayarı bulunmayanların ve bilgisayara ilksin daha az sayıda ders alan öğrencilerin daha çok bilgisayar kaygısı yaşadığı ulaşılan bulgulardan bazılarıdır.

Arıkan (2002), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine ilişkin Değerlendirmeleri”, isimli çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu; bilgisayara yönelik tutumların daha önce bilgisayar kursuna gitme ve bilgisayar deneyimine sahip olma gibi faktörlerden, bilgisayar kaygısının ise bilgisayar kullanım amacı, kullanım süresi, kullanım sıklığı ve daha önce bilgisayar kursuna gitme gibi faktörlerden etkilendiği bulunmuştur.

Meral, Cambaz ve Zereyak (2001) çalışmalarında bilgisayar kullanıcısı olan ve bilgisayarı kendi çabaları ile öğrenen öğretmenlerin, bilgisayar kullanıcısı olmayan öğretmenlere göre bilgisayar kullanımı konusunda daha olumlu tutuma

sahip oldukları ve bilgisayarın haftalık kullanım süresi arttıkça olumlu tutumlarda da artış olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Akhu-Zaheya, Khater, Nasar, Khraisat (2012) çalışmalarında hemşirelik okuyan öğrencilerin bilgisayar kaygısı ile bilgisayar okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça bilgisayar okuryazarlığının artacağını ve böylelikle bilgisayar kaygısının azalacağı belirlenmiştir.

Lindblom, Gregory, Wilson, Flight, Zajac (2012) çalışmalarında “Colorectal Kanseri Taramasında” kullanılan, internetten indirilebilen bir Kişisel Karar Destek Sisteminin (KKDS) kullanımının ne kadar etkin ve yararlı olduğunu incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda KKDS yaygın kullanımı “Colorectal Kanseri Tarama” bilgisini anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, bireyin KKDS’ye karşı tavrını belirleyen iki ana unsurun; bilgisayar öz yeterliliğinin ve bilgisayar kaygısının olduğu belirlenmiştir.

Shah, Hassan, Embi (2011) “Teknolojik Değişiklikler ve Ticari Bankalardaki Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın ana amacı hem bilgisayar endişesi düzeylerini hem de hangi bağımsız değişkenlerin bu düzeyleri etkilediğidir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında BKD’de bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrenim durumu yüksek ve hizmet yılı fazla olan bireylerde diğerlerine nazaran kaygının daha az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Beckers, Wicherts, Schmidt (2007) çalışmalarında bilgisayar kaygısı sabit bir karakteristik (kişilik özelliği) mi, yoksa değişebilir, geçici olabilen bir durum mu? sorusuna yanıt aramışlardır. Çalışmanın sonucunda bilgisayar kaygısının durumsal (anlık, geçici) kaygıdan çok sürekli (kişilik özelliklerine ilişkin) kaygı ile ilişkilidir.

Gaudron ve Vignoli (2002)’nin, bilgisayar kaygısı ile durumsal kaygı ve sürekli kaygı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada durumsal kaygı ile bilgisayar kaygısı arasında ilişki bulmuşlardır.

Mikkelsen, Qgoard, Linndge ve Olsen (2002), çalışmalarında cinsiyet, yaş ve eğitim ile bilgisayar kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma sonucunda yöneticilerin bilgisayar kaygısı düzeylerinin diğer çalışanlara göre daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

Goldstein, Dudley, Erickson ve Richer (2002) çalışmada bilgisayar kaygısı ile yaş ve bilgisayar kullanımı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Whetstone ve Carr-Chellman (2001), öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik kaygıları ve bilgisayar uygulamaları hakkında bilgi edinmek amacıyla yaptıkları araştırmada beş ayrı disiplinden (matematik, ingilizce, fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı diller), öğretmen adaylarının hem genel tutumlarını hem de ayrı ayrı disiplinlerin tutumlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının tüm disiplinlerde bilgisayara yönelik çok az kaygı gösterdikleri ve bilgisayarları geleceğin okulları için bir değişim aracı olarak gördükleri belirtilmiştir.

Bozionelos (2001), Genç bireylerin yaşlılara oranla daha fazla bilgisayar kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, deneyimli yöneticilerin % 20'sinden fazlası ve üniversite öğrencilerinin % 40'ından fazlası önemli derecede bilgisayar kaygısı belirtileri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chua, Chen ve Wong (1999), bilgisayar kaygısı ve ilişkili değişkenler ile ilgili yaptıkları meta analiz çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok bilgisayar kaygısına sahip oldukları, bilgisayar deneyimi ile bilgisayar kaygısı arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sharon Fajou (1997) çalışmasında yöneticilerin yönetim açısından bilgisayarlara karşı tutumları olumlu bulunmuş, ancak birçoğu donanım ve yazılımlar hakkında problemler yaşadığını belirtmiştir. Şaşırtıcı biçimde bilgisayar kaygıları da düşük çıkmış, bilgisayarın toplumdaki etkisi konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Mahor, Henderson ve Deane (1997) bilgisayar kaygısı ile durumsal kaygı arasında olumlu bir ilişki bulunurken bilgisayar deneyimi ile bilgisayar kaygısı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme aracına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerinin belirlemeyi amaçlayan bu araştırma karşılaştırmalı türden tarama modelindedir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. 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 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivash, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 ilköğretim okulunda 2011- 2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise yine aynı merkez, ilçe ve köylerde aşağıdaki listeden yerleşim yerleri dikkate alınarak,

“tabakalı örneklem yöntemi” ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görev yapan 125 yönetici ve 363 öğretmen oluşturmaktadır.

Öncelikle evren, ilçe ölçütünde üç alt boyuta ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan öğretmen sayıları belirlenmiş ve her ilçede belirli sayıda okulun seçilmesi, her ilçeden ilçenin tamamının temsilde yeterlik ve değişkenlik dikkate alınarak, uygun görülmüştür. Bu ilçedeki okulların seçimi için her ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. İlçelerdeki okulların seçimi öğretmen sayısının beşten az olmama koşulunu sağlayan okullar içinden, belirli sayıda ilçelerin okullar listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükte evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Tablo 3.1) faydalanılmıştır.

Uşak'ta ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için gerekli örneklem büyüklüğü 125 yönetici ve 363 öğretmen, ilköğretim okulları için 85 okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini ve örneklemine oluşturan yönetici ve öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo3.1 görülmektedir.

Tablo3.1 Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu okullarda görevli Yönetici ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örneklemi Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı	Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı	Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı
Uşak (Merkez)	66	32	130	39	1042	211
Banaz	36	17	47	24	203	46
Eşme	29	14	42	18	175	45
Karahallı	12	6	14	15	63	19

Tablo 3.1.devamı

Sivaslı	18	9	27	15	107	24
Ulubey	14	7	26	14	79	18
Toplam	175	85	286	125	1669	363

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır (EK-1). Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi şeklinde altı sorudan oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümde ise ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek için ise Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ) (Ceyhan ve Gürcan-Namlu, 2000) kullanılmıştır. 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 (DK) alt boyutunda 13 madde (1-13.maddeler), bilgisayara zarar verme (BZV) alt boyutunda dokuz madde (14-22.maddeler), bilgisayar öğrenme endişesi (BÖE) alt boyutunda ise altı madde (23-28.maddeler) bulunmaktadır. Ölçek içinde bulunan maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri “4=Tamamen Katılıyorum”, “3=Katılıyorum” “2=Az Katılıyorum” ve “1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek de 24 olumsuz, 4 tane olumlu (17, 21, 26 ve 27.madde) ifade vardır. Olumlu ifadelerin puanlaması tersine yapılmıştır. Ölçek puanlarının yüksekliği kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.74 arası “Hiç”, 1.75-2.49 arası “Az”, 2.50-3.24 arası “Orta”, 3.25-4.00 arası “Çok” kaygı düzeyini göstermektedir.

Bu çalışmada BKÖ'nin tümünden elde edilen verilerin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. BKÖ'nin alt faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları, bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt faktörü (1-13.maddeler) 0.93; bilgisayara zarar verme endişesi alt faktörü (14-22. maddeler) 0.76; bilgisayarı öğrenme kaygılarını ölçen alt faktörler (23-28.maddeler) için Croanbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve BKÖ için .84, DK için .82, BZV için .86, BÖE için .82'dir. Bulunan değerler BKÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Bilgisayar Kaygı Ölçeği (BKÖ) içinde bulunan olumsuz maddeler "4= Tamamen Katılıyorum", "3= Katılıyorum" "2= Az Katılıyorum" ve "1= Hiç Katılmıyorum" şeklinde puanlanmış, olumlu maddelerin puanlaması tersine çevrilmiştir. Ölçek puanlarının yüksekliği kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.74 arası "Hiç", 1.75-2.49 arası "Az", 2.50-3.24 arası "Orta", 3.25-4.00 arası "Çok" kaygı düzeyini göstermektedir.

BKÖ'den elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda BKÖ'nde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları (n = 488)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	210	43.0
	Bay	278	57.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	257	52.7
	Branş Öğretmeni	231	47.3
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	61	12.5
	6-10 yıl	109	22.3
	11-15 yıl	107	21.9
	16-20 yıl	79	16.2
	21 yıl ve üzeri	132	27.0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	65	13.3
	Lisans	384	78.7
	Lisans Üstü	39	8.0
Görevi	Müdür	37	7.6
	Müdür Yardımcısı	88	18.0
	Öğretmen	363	74.4
Yöneticilikteki Kıdem (n=125)	1-5 yıl	40	32.0
	6-10 yıl	29	23.2
	11-15 yıl	29	23.2
	16-20 yıl	12	9.6
	21 yıl ve üzeri	15	12.0

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, katılımcıların %43’ü bayan, %57’si bay olup, %52.5’i sınıf öğretmeni, %47.5’i branş öğretmenidir. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların %12.5’i 1-5 yıl, %22.3’ü 6-10yıl, %21.9’u 11-15 yıl, %16.2’si 16-20 yıl ve %27’si 21 yıl ve üzerinde iken %13.3’ü ön lisans, %78.7’si lisans ve %8’i lisans üstü eğitime sahiptir. Katılımcıların %7.6’sı müdür, %18’i müdür yardımcısı ve %74.4’ü öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu araştırma kapsamında yönetici

olarak görev yapan katılımcıların %32'si 1-5 yıl, %23.2'si 6-10 yıl %23.2'si 11-15 yıl, %9.6'sı 16-20 yıl ve %12'si 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahiptirler.

4.2. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)'ne İlişkin Bulgular

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerine (BKD) ilişkin ölçek alt boyutları ve tümüne ait betimsel istatistik değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Katılımcıların BKD düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Görev Türü	n	Ort.	Ss	Düzeyi
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Öğretmen	363	1.32	0.46	Hiç
	Yönetici	125	1.31	0.42	Hiç
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Öğretmen	363	1.82	0.40	Az
	Yönetici	125	1.83	0.39	Az
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Öğretmen	363	2.14	0.46	Az
	Yönetici	125	2.03	0.42	Az
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Öğretmen	363	1.65	0.39	Hiç
	Yönetici	125	1.63	0.35	Hiç

Tablo 4.2'deki aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin bilgisayar kaygı düzeyi (BKD) bakımından en çok Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) (Ort=2.14, Ss=.46) ve Bilgisayara Zarar Verme (BZV) (Ort=1.82, Ss=.40), en az Duyuşsal Kaygı (DK) (Ort=1.31, Ss=.46) bağlamında kaygılarının olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyi (BKD) bakımından en çok Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) (Ort=2.03, Ss=.42) ve Bilgisayara Zarar Verme

(BZV) (Ort=1.83, Ss=.39), en az Duyuşsal Kaygı (DK) (Ort=1.31, Ss=.42) bağlamında kaygılarının olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)'ne İlişkin Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD) cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyete göre katılımcıların BKD'ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	sd	<i>T</i>	<i>p</i>
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Kadın	210	1.35	0.47	486	1.471	.141
	Erkek	278	1.29	0.43			
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Kadın	210	1.85	0.41	486	1.212	.226
	Erkek	278	1.80	0.39			
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Kadın	210	2.15	0.45	486	1.524	.128
	Erkek	278	2.09	0.45			
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Kadın	210	1.68	0.40	486	1.598	.111
	Erkek	278	1.62	0.36			

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan kadın (Ort=2.15, Ss=.45) öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı puanlarının erkeklere (Ort=2.09, Ss=.45) göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın ve erkek katılımcılar bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki bu fark, anlamlı bulunmamıştır [$t(486) = 1.524, p > .05$].

Tablo 4.3’de BKD ölçeğinin alt boyutları bakımından incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmen ve yöneticilerin Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV) ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) boyutlarına ilişkin kaygı düzeyleri erkeklere nazaran daha fazla olmasına rağmen yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmen ve yöneticilerinin Duyuşsal Kaygı (DK) [$t(486) = 1.471, p > .05$], Bilgisayara Zarar Verme (BZV) [$t(486) = 1.212, p > .05$] ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) [$t(486) = 1.524, p > .05$] boyutları bakımından bilgisayar kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmen ve yöneticilerin Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV) ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) boyutları ile Bilgisayar Kaygı (BKD) düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.4. Görev Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ne İlişkin Görüşleri

Uşak ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı (BKD) düzeyleri görev türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Görevine göre katılımcıların bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	Görev Türü	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Öğretmen	363	1.32	0.46	486	.170	.865
	Yönetici	125	1.31	0.42			
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Öğretmen	363	1.82	0.40	486	-.248	.804
	Yönetici	125	1.83	0.39			
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Öğretmen	363	2.14	0.46	486	2.320	.021
	Yönetici	125	2.03	0.42			

Tablo 4.4. devamı

Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Öğretmen	363	1.65	0.39	486	.598	.550
	Yönetici	125	1.63	0.35			

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (Ort=1.65, Ss=.39) ile yöneticiler (Ort=1.63, Ss=.35) arasında bilgisayar kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(486) = .598, p > .05$]. Benzer şekilde Tablo 4.4 bilgisayar kaygı ölçeğinin alt boyutları bakımından incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilere göre Duyuşsal Kaygı (DK) ve Bilgisayara Zarar Verme (BZV) boyutlarına ilişkin kaygı düzeyi puanlarının bakımından birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda da öğretmen ve yöneticilerin Duyuşsal Kaygı (DK) [$t(486) = .170, p > .05$] ve Bilgisayara Zarar Verme (BZV) [$t(486) = -.248, p > .05$] boyutları bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin (Ort=2.14, SS=.46) yöneticilere (Ort=2.03, Ss=.42) nazaran Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) kaygı düzeyi puanlarının daha fazla olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(486) = 2.320, p < .05$]. Buna göre Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilere göre daha çok bilgisayar öğrenme endişesine sahip oldukları ve bu kaygıların görev türüne göre farklılaştığı söylenebilir.

4.5. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri (BKD)’ne İlişkin Görüşleri

Uşak ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD) branşları (sınıf ve branş) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Branşın değişkenine göre katılımcıların BKD ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Değişken	Branş	N	Ort.	Ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Sınıf Öğretmeni	257	1.36	0.48	486	2.623	.009
	Branş	231	1.26	0.39			
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Sınıf Öğretmeni	257	1.85	0.42	486	1.433	.152
	Branş	231	1.80	0.36			
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Sınıf Öğretmeni	257	2.14	0.47	486	1.378	.169
	Branş	231	2.08	0.43			
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Sınıf Öğretmeni	257	1.69	0.41	486	2.267	.024
	Branş	231	1.61	0.34			

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin (Ort=1.69 Ss=.41) branş öğretmenlerine (Ort=1.61, Ss=.34) göre bilgisayar kaygı düzeyi puanları daha fazla olup bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(486) = 2.267, p < .05$].

Tablo 4.5 bilgisayar kaygı ölçeğinin alt boyutları bakımından incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV) ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) boyutlarına ilişkin kaygı düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin Duyuşsal Kaygı (DK) [$t(486) = 2.623, p < .05$] düzeyleri bakımından anlamlı bir fark saptanırken, Bilgisayara Zarar Verme (BZV) [$t(486) = 1.433, p > .05$] ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi [$t(486) = 1.378, p > .05$] kaygı puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Özetle Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Duyuşsal Kaygı alt boyutu ve Bilgisayar Kaygı Ölçeğinin branşa göre değişkenlik

göstermekte ancak öğretmen ve yöneticilerin Bilgisayara Zarar Verme ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi alt boyutlarına ilişkin kaygı düzeyleri branşa göre farklılaşma göstermemektedir.

4.6. Eğitim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeylerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı düzeylerinin eğitim durumu bakımından dağılımına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Eğitim durumu bakımından katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyi puanlarının dağılımı (n=488)

Değişken	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Ort.	Ss
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	On lisans	65	1.43	0.46
	Lisans	384	1.30	0.44
	Lisans Üstü	39	1.24	0.46
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	On lisans	65	1.90	0.38
	Lisans	384	1.81	0.38
	Lisans Üstü	39	1.79	0.51
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	On lisans	65	2.15	0.50
	Lisans	384	2.11	0.45
	Lisans Üstü	39	2.06	0.39
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	On lisans	65	1.73	0.40
	Lisans	384	1.64	0.37
	Lisans Üstü	39	1.59	0.41

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin BKD’ne ilişkin Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV), Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) ve Toplam Bilgisayar Kaygı düzeyi (BKD) puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde ön lisans mezunu olan öğretmen ve yöneticilerin lisans ve lisans üstü eğitime sahip olanlara göre daha çok kaygıya sahip oldukları dikkat çekmektedir.

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı düzeylerinin eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Eğitim durumu bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Gruplar arası	1.133	2	.567	2.867	.058
	Gruplar içi	95.864	485	.198		
	Toplam	96.997	487			
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Gruplar arası	.432	2	.216	1.390	.250
	Gruplar içi	75.286	485	.155		
	Toplam	75.718	487			
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Gruplar arası	.208	2	.104	.509	.601
	Gruplar içi	98.880	485	.204		
	Toplam	99.088	487			
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Gruplar arası	.634	2	.317	2.216	.110
	Gruplar içi	69.317	485	.143		
	Toplam	69.950	487			

Tablo 4.7’deki yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarından ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Toplam Bilgisayar Kaygı puanlarının eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır [$F(2-485) = 2.216$, $p > .05$]. Benzer şekilde tek yönlü ANOVA testi sonuçları ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Duyuşsal Kaygı [$F(2-485) = 2.867$, $p > .05$], Bilgisayara Zarar Verme [$F(2-485) = 1.390$, $p > .05$], Bilgisayar Öğrenme Endişesi [$F(2-485) = .509$, $p > .05$] alt boyutuna ilişkin kaygı puanlarının eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

4.7. Mesleki Kıdeme Göre İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeylerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı düzeylerinin mesleki kıdem bakımından dağılımına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyi puanlarının dağılımı (n=488)

Değişken	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Ort.	Ss
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	1-5 Yıl	61	1.19	0.27
	6-10 yıl	109	1.20	0.33
	11-15 yıl	107	1.32	0.43
	16-20 yıl	79	1.39	0.55
	21 yıl ve üzeri	132	1.42	0.50
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	1-5 Yıl	61	1.75	0.26
	6-10 yıl	109	1.74	0.34
	11-15 yıl	107	1.80	0.37
	16-20 yıl	79	1.87	0.51
	21 yıl ve üzeri	132	1.92	0.41
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	1-5 Yıl	61	2.03	0.41
	6-10 yıl	109	2.10	0.42
	11-15 yıl	107	2.13	0.42
	16-20 yıl	79	2.11	0.49
	21 yıl ve üzeri	132	2.15	0.49
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	1-5 Yıl	61	1.55	0.20
	6-10 yıl	109	1.56	0.30
	11-15 yıl	107	1.65	0.35
	16-20 yıl	79	1.70	0.48
	21 yıl ve üzeri	132	1.74	0.43

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV), Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) alt boyutları ve Toplam Bilgisayar Kaygı düzeyi (BKD) puan ortalamalarının mesleki kıdeme bakımından dağılımları incelendiğinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların diğerlerine nazaran daha çok kaygıya sahip oldukları dikkat çekmektedir.

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı düzeylerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	Gruplar arası	4.224	4	1.056	5.498	.000
	Gruplar içi	92.773	483	.192		
	Toplam	96.997	487			
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	Gruplar arası	2.470	4	.617	4.071	.003
	Gruplar içi	73.248	483	.152		
	Toplam	75.718	487			
Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) Boyutu	Gruplar arası	.612	4	.153	.750	.558
	Gruplar içi	98.476	483	.204		
	Toplam	99.088	487			
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	Gruplar arası	2.517	4	.629	4.508	.001
	Gruplar içi	67.433	483	.140		
	Toplam	69.950	487			

Tablo 4.9’deki yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Duyuşsal Kaygı [$F(4-483) = 5.498, p < .01$], Bilgisayara Zarar Verme [$F(4-483) = 4.071, p < .05$] alt boyutları ve Toplam Bilgisayar Kullanma Kaygı [$F(4-483) = 4.508, p < .05$] düzeyi puanlarının mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayar Öğrenme Endişesi [$F(4-483) = .750, p > .05$] alt boyutuna ilişkin kaygı puanlarının mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı olan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Duyuşsal Kaygı (DK) Boyutu	16-20 yıl	6-10 yıl	.18935*	.06476	.030
	21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.22514*	.06785	.009
		6-10 yıl	.22062*	.05672	.001
Bilgisayara Zarar Verme (BZV) Boyutu	21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.16807*	.06029	.044
		6-10 yıl	.17858*	.05040	.004
Toplam Bilgisayar Kaygı (BKD) Düzeyi	21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.18302*	.05785	.014
		6-10 yıl	.17102*	.04836	.004

* $p < .05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, yapılan Tukey HSD sonuçları ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Duyuşsal Kaygı düzeyleri bakımından 16-20 yıl (Ort=1.39, Ss=.55) mesleki kıdeme sahip olanların 1-5 yıl (Ort=1.19, Ss=.27) mesleki kıdeme sahip olanlara göre ($p < .05$), 21 yıl ve üzeri (Ort=1.42, Ss=.50) mesleki kıdeme sahip olanların da hem 1-5 yıl (Ort=1.19, Ss=.27) hem de 6-10 yıl (Ort=1.20, Ss=.33) mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını ve bu farkların da anlamlı olduğunu göstermiştir. ($p < .05$).

Tukey HSD sonuçları ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Bilgisayara Zarar Verme (BZV) alt boyutuna ilişkin kaygı düzeyleri bakımından ise 21 yıl ve üzeri (Ort=1.92, Ss=.41) kıdeme sahip olanların 1-5 yıl (Ort=1.75, Ss=.26) ve 6-10 yıl (Ort=1.74, Ss=.34) mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$).

Benzer şekilde Tablo 4.10’daki Tukey HSD sonuçları ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin Toplam Bilgisayar Kullanma Kaygı düzeyleri puanları bakımından 21 yıl ve üzeri (Ort=1.74, Ss=.43) mesleki kıdeme sahip olanların hem 1-5 yıl (Ort=1.55, Ss=.20) hem de 6-10 yıl (Ort=.156, Ss=.30) mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla bilgisayar kaygıya sahip olduklarını ve bu farkın da anlamlı

olduğunu göstermiştir ($p<.05$). Bu durum ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kullanma kaygı düzeylerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5.BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularının, eğitim alanında yapılan ilgili araştırmalarla sonuçlarının karşılaştırmaları ve yorumları yer almaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerinin hiç düzeyde olduğu saptanmıştır. Bilgisayar kaygı düzeyleri alt boyutları bakımından ise, öğretmenlerin ve yöneticilerin duyuşsal kaygı boyutu hiç düzeyinde iken bilgisayara zarar verme ve bilgisayar öğrenme endişesi bakımından az düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kullanmaya karşı kaygı duymadıkları söylenebilir. Şeyhoğlu (2005), Baloğlu ve Çevik (2007), Yılmaz (2010)'un çalışmaları araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Teknoloji kullanımı ve bilgisayar kaygısı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Bu çalışmada da cinsiyet değişkeni ile BKD arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, cinsiyete göre bilgisayar kaygı düzeyinde kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada cinsiyete göre BKD'de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ersoy, Kabakçı (2010) çalışmalarında kadın ve erkeklerin BKD'lerinin eşit olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bal (2010), Başarmak (2008), Baloğlu ve Çevik (2008), Şeyhoğlu (2005), Üstündağ (2001), Cambaz (1999), yapılan çalışmalar da benzerlik göstermektedir. İlginç bir biçimde Yılmaz (2011), çalışmasında teknoloji kullanım düzeyi için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulmazken, bilgisayar kaygı düzeyi bağlamında Duyuşsal Kaygı ve Bilgisayara Zarar Verme alt boyutlarında kadınların kaygı

puanlarını erkeklerin puanlarından daha yüksek bulmuştur. Üçüncü alt boyut olan Bilgisayar Öğrenme Endişesinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak çalışmaya katılan kadın müfettiş sayısının (11 kadın) erkek müfettiş sayısına (306 erkek) göre oldukça az olması bu kadar yeni bir çalışmada kadınların daha kaygılı bulunmalarının gerekçesi olabilir. Başka ilginç bir sonuç da Şeyhoğlu (2005)'nin çalışmasında görülmektedir. Şeyhoğlu çalışmasında öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre BKD'de anlamlı bir fark bulmazken, yöneticilerde kadın yöneticiler lehine anlamlı bir fark elde etmiştir.

Öte yandan Yılmaz (2011), Şimşek (2011), Seyrek (2010), Eydemir, Bakırcı, Eyduran (2009), Namlu ve Ceyhan (2002), Çevik (2006), Arıkan (2002) cinsiyet değişkeni için erkekler lehine anlamlı fark bulan çalışmalardır.

Ticari bankalardaki bireylerin BKD'ni teknolojinin değişimi açısından ele alan çalışmanın (Shah, Hassan, Embi, 2011) sonuçlarında bu çalışmada olduğu gibi cinsiyet değişkeninin BKD'ye etkisi bulunmadığı görülmektedir. Yine benzer şekilde öğrenim durumunun artması kaygı düzeyini azaltmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen öğrenim durumunun artması BKD'ni azaltmaktadır sonucu bu çalışmada anlamlı bir fark bulunamadığı bulgusu ile tutarlı olmasa da literatürde tutarlılık gösterdiği birçok başka çalışmalar bulunmaktadır (Yüksel, 2012; Yılmaz 2011; Başarmak 2008; Eliküçük 2006; Eroldoğan 2007).

Kadınlar erkeklere, yaşlılar gençlere ve öğrenci olmayanlar öğrencilere göre daha fazla bilgisayar kaygısına sahiptirler (Laguna and Babcock, 1997; Levin and Gardon, 1989; Weiland Rosen, 1995-Akt Sanalan ve diğerleri 2012). Ancak Erdemir, Bakırcı, Eyduran (2009) diğer çalışmalardan farklı olarak öğretim amaçlı teknolojiyi kullanabilme özgüveninde, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından daha iyi seviyede oldukları sonucuna varmıştır. Son olarak Yüksel (2012) çalışmasında kursiyerlerin cinsiyeti arasında istatistiksel anlamlı bir korelasyon ya da doğrusal bir ilişki gözlenmediği yönündedir. Ancak Yüksel'in çalışmasında kız öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında 2000'den önceki çalışmaların büyük çoğunluğunda kadınların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksektir. Kadınların eğitime verilen önem, hayatın birçok alanında olduğu gibi

çalışma ortamlarında da kadın erkek eşitliğinin olumlu yönde ilerlemesi ile 2000’li yıllardan sonra bu durumda farklılaşmalar oluşmaya başladığı söylenebilir. Ancak, 2000’den sonraki çalışmalar için istikrarlı bir genelleme yapmak pek mümkün değildir. Cinsiyet değişkeni için anlamlı bir fark bulunamayan birçok çalışma olmasına karşın kadınların BKD’lerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Bu noktada çalışmanın örnekleminin seçildiği yerin (merkez ya da taşra) olma durumuna bakılarak bir genelleme yapılmaya çalışılabilir. Yaşadıkları yere göre bilgisayar kaygı düzeylerine bakıldığında, kırsal bölgede yaşayanların bilgisayar kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Başarmak, 2008).

Çalışmada öğretmen ve yöneticilerin arasında yapılan kıyaslamada Duyuşsal Kaygı (DK) ve Bilgisayara Zarar Verme (BZV) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) alt boyutunda yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen Şeyhoğlu (2005)’nin çalışmasıdır. Şeyhoğlu da yöneticilerin BKD’nin öğretmenlerinkinden daha düşük olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni yöneticilerin görevlerini yerine getirirken teknolojiyi kullanmaları için çok temel programlar dışında bir şeye ihtiyaç duymuyor olmalarına rağmen öğretmenlerin eğitime teknolojiyi entegre edebilmek için çok daha geniş kapsamlı bilgiye ihtiyaç duymaları olabilir. Baloğlu ve Çevik (2009), çalışmalarında görev türü olarak yönetici adayları ile görev yapmakta olan yöneticileri kıyaslamıştır. Yönetici adaylarının görev yapmakta olan yöneticilere göre BKD daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Göreve başlamamış olan yöneticilerin duydukları kaygı yöneticilikte teknolojiyi kullanamama korkusu olabilir. Yani bu kaygı temelde yeni bir göreve başlamaktan kaynaklı bir önyargı olabilir. Baloğlu ve Çevik (2007), yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmada yöneticilerin görev türlerini ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan yöneticiler olarak belirlemiştir. Sonuç olarak ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri, ilköğretimde görev yapan okul yöneticilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Burada da ilköğretim okullarında her yıl rehberlik ve teftiş hizmeti nedeni ile okula gelen müfettişlerin dikey denetim zorlamaları nedeni ile yöneticilere uyguladıkları yaptırımlar sonucu ilköğretim okul yöneticilerinin teknoloji kullanma zorunluluğundan kaynaklanan bir alışkanlık olabilir. Oysa ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenler çok nadir olarak teftiş görmekte ve üzerlerinde bir yaptırım hissetmemektedirler. Bu nedenle ortaöğretim yöneticileri

teknoloji kullanmak için bir zorunlu bir çaba harcamamaları ve böylelikle alışık olmadıkları bir durum için daha çok kaygı duyuyor olabilirler.

Bu çalışmanın tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenlerinin BKD'leri branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinde yeni atanmanın çok yapılmaması dolayısıyla ile görevdeki sınıf öğretmenlerinin yaş olarak daha ileri ve mesleki kıdemlerinin daha fazla olması olabilir. Buradan da mesleki kıdemle örtüşen sonuçlar olduğu açıkça görülmektedir. Yılmaz (2011)'in İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerini incelediği çalışmasında branşları sayısal ve sosyal branşlar olarak ele almıştır. Yılmaz (2011) çalışmasında fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeylerinin sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Başarmak (2008) öğretmen adaylarında sayısal bölümlerde okuyanların sözel bölümlerde okuyanlara göre BKD'lerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Uslu (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ve sosyal bilgileri öğretmenlerinden oluşan grubun BKD'leri en yüksek seviyede bulunmuştur. Öte yandan, Şimşek (2011) 1. ve 2. kademe öğretmen ve öğrencileri incelemiş, öğretmen ve öğrenciler arasındaki kıyaslamasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Öğrencilerde, 1. kademe öğrencilerinin BKD'leri daha düşük iken öğretmenlerin BKD'de 1. kademe (sınıf öğretmenleri) ve 2. kademe (branş öğretmenleri) için anlamlı bir fark görülmemiştir. Şimşekle benzer biçimde Ağar (2009), yöneticilerin atanmadan önceki branşlarına ilişkin sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ön lisans mezunu olan öğretmen ve yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanlara göre tüm alt boyutlar açısından daha çok kaygıya sahip oldukları ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak, Yüksel (2012) çalışmasında bilgisayar kursu almaya başlamadan önce eğitim düzeyi daha düşük olan kursiyerlerin eğitim düzeyi daha yüksek olanlara göre bilgisayara karşı olumsuz tutumlarının olduğunu belirtmiştir. Kurs sonunda aradaki bu fark büyük oranda kapanmıştır. Sonuç olarak, eğitim düzeyi yükseldikçe bilişim teknolojilerine ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumların daha olumlu olduğu ve bilgisayar eğitiminin kaygıyı azalttığı görülmektedir. Yılmaz (2011) çalışmasında lisans tamamlayan müfettişlerin lisans mezunlarına göre ve lisans mezunu

müfettişlerin de lisansüstü mezunu müfettişlere göre kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarmak (2008) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada eğitim durumu farklılığına bakması anlamlı olmayacağı için adayların mezun oldukları liseye göre bir kıyaslama yapmıştır. Başarmak (2008) Anadolu Lisesini bitiren öğretmen adaylarının, genel liseyi bitiren öğretmen adaylarına göre bilgisayar kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, Eliküçük (2006), çalışmasında öğrenim düzeyinin artmasının teknoloji kullanımının artmasını desteklediğini ve Eroldoğan (2007), teknoloji kullanımın ön lisans mezunlarında lisans mezunlarına göre daha düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Lisans ve lisansüstü eğitimlerde alınan bilgisayar dersi ve bilgisayar kullanımının bilgisayar kullanımına alışmayı desteklediği ve kullanım oranının artmasının da bilgisayar kaygısını azalttığını söyleyebiliriz. Bu nedenle yetiştirilen öğretmen ve yönetici adaylarının eğitim programlarına bilgisayar derslerinin eklenmesinin ve bilgisayar kullanımının artırılması bilgisayar kaygısını azaltabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre BKD'leri mesleki kıdem bakımından incelendiğinde BKÖ'ne göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların diğerlerine göre daha çok kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürde yer bulan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların birçoğunda benzer sonuçlar görülmektedir. Bal (2010) çalışmasının sonucunda 1-5 görev yılına sahip öğretmenler bilgisayar öğrenme konusundaki kaygılarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri görev yılına sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde olduğunu göstermektedir. Ağar (2009) çalışmasında 11 yıl ve üzerinde yöneticilik yapanların daha düşük mesleki kıdeme sahip olan yöneticilere göre bilişim teknolojilerinden daha çok yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki çalışmaların bir grubunda mesleki kıdem olarak değerlendirmese de mesleki kıdemle anlamlı bir paralellik gösteren yaş değişkenini ele almıştır. Yılmaz (2011) çalışmasında ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı fark gösterdiği, genç ve orta yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin BKD'leri, yaşlı ilköğretim müfettişlerine göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Yüksel (2012)'in sonuçları şöyledir. Kurs öncesinde, 15-35 yaş grubu genç kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutum puan ortalamaları ile 46-65 yaş grubu kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutum puan ortalamaları arasındaki fark oldukça yüksek iken bu fark kurs sonunda büyük ölçüde azalmıştır. Ayrıca, önemli olanın yaş değişkeninden

çok bilgisayar eğitimi almış olmak ve bilgisayarı kullanma sürelerinin önemli olduğu görülmektedir. Ürdün’de hemşirelik yüksekokulunda okuyan öğrencilerin mesleki alandaki bilgisayar okuryazarlığı ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmanın (Akhu-Zaheya, Khater, Nasar, Khraisat, 2012)bulguları, literatürdeki çalışmaların bazıları ile tutarlılık göstererek, bilgisayar kullanım sıklığının artması BKD’ni azaltır sonucunu desteklemektedir. Yüksel’e göre teknolojiyi kullanmış ya da bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitim almış bireylerde bilgisayara yönelik tutumların yaşa bağlı olmadığı söylenebilir. Baloğlu ve Çevik (2007) çalışmalarında yaşlara göre bilgisayar kaygısı incelendiğinde 49-60 yaş arasındaki grubun 37-48, 24-36 yaş yöneticilere göre daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkenine ilişkin ilginç bir sonuç Batur ve Uygun (2012)’un çalışmalarında şöyle belirtilmektedir: 30 yaş altı ve 60 yaş üstü iki nesil, teknolojinin günlük yaşamı kolaylaştırdığını, teknolojik gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini, teknolojinin bağımlılık yaptığını, teknolojik araçların çok fazla kullanılmasının insanı tembelleştirdiğini düşünmektedir. Yaş olarak daha ileri bireyler ki bu bireylerin mesleki kıdemleri de daha yüksektir, bilgisayar eğitimini yeni nesiller gibi alamamış, bilgisayarla geç tanışmış bireylerdir. Bu nedenle bilgisayar eğitiminden uzak kalmış ve bilgisayar kullanım düzeyi yetersiz bireylerin bilgisayar kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaların aksine, Baloğlu ve Çevik (2009) yönetici adaylarının BKD’sinin görev yapmakta olan yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeyhoğlu (2005) çalışmasına göre, yöneticilerin bilgisayar öğrenme kaygısına bakıldığında en yüksek kaygı 0-5 yıllık yöneticilerde görülürken, en düşük kaygı ise 11-15 yıllık yöneticilerde görülmektedir. Bozionelos (2001), genç bireylerin yaşlılara oranla daha fazla bilgisayar kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Mesleki kıdemin BKD’ye etkisinde diğer çalışmalardan farklı sonuca ulaşan Baloğlu ve Çevik (2009)’in çalışmalarında kaygı göreve henüz başlamamış olmaktan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, Şeyhoğlu (2005)’nun çalışmasında yöneticiliğe ilişkin bilgisayar bilgisinden söz edildiği için 0-5 yıllık yöneticilerin deneyimlerinin daha yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Son olarak farklı bulguya sahip olan Bozionelos (2001)’un çalışmasının gerçekleştirildiği yılda bilgisayar evlerden daha yaygın olarak iş yerlerinde kullanılmaktaydı. Bu nedenle henüz mesleki hayatlarına

atılmamış genç bireylerin bilgisayar kullanımı düşük olduğu için BKD'leri yüksek bulunmuş olabilir.

Lindblom ve diğerleri (2012), Tıp alanında bilgisayar kaygı düzeyine ilişkin yapılan çalışmada Kolorektal Kanserin tanısını koymak için kullanılan Kişisel Karar Destek Sistemi (KKDS) adı verilen bir bilgisayar programının kullanımının artmasının Kolorektal Kansere tarama bilgisinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca KKDS kullanımını belirleyen unsurların bilgisayar öz yeterlilik ve bilgisayar kaygısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde birçok çalışma tarafından desteklenen kullanım sıklığı arttığında BKD'nin azaldığı sonucunu desteklemektedir. Yüksel (2012), Bal (2010), Koca (2006), Gökçe (2004), Namlu ve Ceyhan (2002), Arıkan (2002), Mikkelsen, Qgoard, Linndge ve Olsen (2002), Meral, Cambaz ve Zerayak (2001), Chua, Chen ve Wong (1999), Mahor, Henderson ve Deane (1997)'in çalışmaları da bu çalışmayı destekler biçimdedir.

Tek yumurta ve çift yumurta ikizlerinin BKD'lerini kıyaslayan çalışmada aynı cinsiyetten çift yumurta ikizlerinde ve tek yumurta ikizlerinde BKD'lerinin aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, genel olarak BKD'nin erkeklerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem cinsiyet değişkenini ele almak hem de ikiz bireylerin eğitim sürecinde destek olabilecek içeriğe sahip bu çalışma cinsiyet değişkeninde elde ettiği sonuç açısından Yılmaz (2011); Şeyhoğlu (2005)'nin çalışmaları ile örtüşmektedir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Katılımcıların bilgisayar kaygı düzeyleri (BKD)'ne ilişkin ölçek alt boyutları ve tümüne ait betimsel istatistik değerlerine bakıldığında elde edilen sonuçlar şöyledir: En çok duyulan kaygı türü Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE), ikinci

sırada duyulan kaygı türü Bilgisayara Zarar Verme (BZV) iken en az görülen kaygı türü ise Duyuşsal Kaygı (DK)'dır.

Cinsiyete göre katılımcıların BKD'lerine bakıldığında kadınların, ölçeğin alt boyutları bağlamında kaygı düzeyleri erkeklerinkinden daha fazla olmasına rağmen t-testi sonucunda kadınlar ve erkeklerin arasında BKD bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Katılımcıların görev türlerine göre BKD'lerine bakıldığında; öğretmen ve yöneticilerin Duyuşsal Kaygı (DK) ve Bilgisayara Zarar Verme (BZV) boyutları bakımından anlamlı bir fark yoktur. Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) boyutu bakımında öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla kaygı taşıdıkları ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Katılımcıların bilgisayar kaygı düzeylerine (BKD) branşlarına (sınıf ve branş) göre bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre Duyuşsal Kaygı (DK), Bilgisayara Zarar Verme (BZV) ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi (BÖE) düzeyleri daha yüksektir. Yani tüm alt boyutlarda olduğu gibi BKÖ tümüne bakıldığında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bilgisayar kaygı düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve yönetici açısından yapılan kıyaslama da ise Bilgisayara Zarar Verme ve Bilgisayar Öğrenme Endişesi alt boyutlarına ilişkin kaygı düzeyleri branşa göre farklılaşma göstermemektedir.

Katılımcıların BKD'leri eğitim durumu açısından sonuçlarında ön lisans mezunu olan öğretmen ve yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanlara göre alt boyutlar açısından daha çok kaygıya sahip oldukları ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların BKD'leri mesleki kıdem bakımından incelendiğinde BKÖ'nün tüm alt boyutlarına göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların diğerlerine nazaran daha çok kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Bilgisayar öğrenme endişesi alt boyutunda görülen fark anlamlı değildir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri alt boyutları bağlamında bilgisayara zarar verme ve bilgisayar öğrenme endişesi az düzeyde de olsa görülmektedir. Bu nedenden dolayı, öğretmen ve yöneticilerin bilgisayara zarar verme ve bilgisayar öğrenme kaygılarını ortadan kaldırmak için bilgisayar uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir ya da eğitim fakültelerinde okutulan bilgisayar dersleri kapsamında zarar verme ve öğrenme kaygılarını giderecek tedbirler alınabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların kaygılarının daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda kıdemi fazla olan öğretmen ve yöneticilerinin bilgisayar kullanmaya ilişkin kaygılarının fazla olduğu ve bunun içinde bu tür öğretmen ve yöneticiler için kaygılarını ortadan kaldırma maksatlı özel eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu eğitim programı kapsamında üniversitelerde bilgisayar öğretim ve teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin staj mahiyetinde kıdemi fazla olan öğretmen ve yöneticilere kaygılarını azaltmak için teknoloji kullanım koçluğu yapılması sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgisayar öğrenme kaygılarının yöneticilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenden dolayı öğretmenlere yöneticilerden daha farklı içerikte hazırlanmış eğitim programları sunulabilir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi sürekli aktif kullanmalarını kolaylaştıracak, kolay içerikli eğitim yazılımları sağlanabilir. Bunu için MEB'in yazılım şirketleri ile iletişim halinde olması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenim durumu daha düşük olan öğretmen ve yöneticilerin daha çok kaygı taşıdıkları görülmektedir. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans aşamalarında alınan bilgisayar dersleri ve bilgisayar kullanım sıklığı kaygı faktörünü etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğrenim durumu daha yetersiz olan öğretmenlerin bilgisayar laboratuvarlarından daha çok yararlanması sağlanarak

kullanım sıklıkları artırılabilir. Ayrıca bu tür öğretmen ve yöneticilerine temelden kullanım becerilerini kazanabilecekleri basitten karmaşığa doğru bir eğitim sağlanabilir.

Yöneticiler göreve başlamadan önce hem idari işlerini yürütmede hem de okullarındaki öğretmenlerine yardımcı olabilecek birikime sahip olabilecekleri biçimde hazırlanmış içerikteki bir eğitime tabi tutulabilirler.

Teknoloji kullanımının hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kullanımı büyük önem kazandığı günümüzde, BKD konusu büyük önem kazanmaktadır. Bilgisayar kaygısı, yapılacak olan uygulamanın eksik ya da yanlış uygulanmasına neden olabilecek önemli bir etkidir. Bu nedenle BKD çalışmaları ile kaygı boyutu, kaygının nedenleri tespit edilmeli ve bu nedenler ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Ancak bu biçimde teknolojiden verim almamız mümkün olabilir. Teknolojinin eğitim alanında olduğu gibi diğer tüm alanlarda da kullanımı bir ihtiyaç haline gelmiştir. Diğer alanlarda da bilgisayar kullanımının verimli olabilmesi için bilgisayar kaygısının azaltılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öncelikle diğer alanlarda da BKD belirlenmelidir.

Eğitim ortamında teknolojinin kullanımı büyük bir yatırımla gerçekleştirilen Fatih Projesi ile ülkemiz için ciddi bir hız kazandı. Sonuçlarının neler olabileceğini henüz bilemediğimiz bu projenin, olumlu ve verimli olabilmesi için sağlanan donanım kadar uygulama da büyük önem taşımaktadır. Tek başına teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu ile istenen başarının elde edilmesini beklemek yanlış olabilir. Eğitim ortamının ana unsurları olan müfredatın teknoloji kullanımına uygun planlanması ve uygulayıcı olan öğretmenlerin yeterliliklerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak bu sayede teknolojinin eğitime entegrasyonundan istenen verim alınabilir ve uygulamayı zorlaştıran bilgisayar kaygısı ortadan kaldırılabilir.

Aksi takdirde bu yeni süreç öğretmen ve yöneticilerdeki bilgisayar kaygısını tetikleyici olabilir.

Literatürde bilgisayar kaygısına ilişkin yapılan birçok çalışma bilgisayar kaygısının varlığını ortaya koyarken bilgisayar kaygısının nedenlerini ortaya çıkarmakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yaygın bir anket çalışması yerine bilgisayar kaygısının nedenlerini ve nasıl giderilebileceğini belirlemeyi amaçlayan görüşme ve gözlemi içeren yöntemlerin kullanıldığı bir çalışma yapılabilir.

Hem öğretmenlere hem de yöneticilere verilecek uygulamalı hizmet içi eğitimler güncellenerek sürekliliği sağlanmalıdır.

Bilgisayarlar ve yazılımların kullanımı giderek kolaylaştığı, bilgisayar kullanımının giderek daha fazla kullanım zorunluluğunun ortaya çıktığı, teknolojik donanım ve yazılımların giderek daha ucuz ve yaygın olduğu ayrıca sosyal paylaşım sitelerinin hayatımızın içine girdiği göz önünde bulundurularak; araştırmacılar, bilgisayar kaygısına ilişkin yeni çalışmalar yürütürken yeni dönem çalışmaların bulgularını baz almalıdır.

Yeni yürütülecek olan çalışmalarda unutulmaması gereken önemli bir nokta; bilgisayara ilişkin kaygının eskiden olduğu gibi cihazın bozulmasından, bireylerin bilgisayarı kullanamayacağı düşüncesinden çok belirlenen amaca uygun kullanılıp kullanılamayacağına dairdir.

KAYNAKÇA

- Ağar, M. (2009). Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akhu-Zaheya L.M., Khater W., Nasar M., Khraisat O. (2012) Baccalaureate nursing students' anxiety related computer literacy: a sample from Jordan. <http://jrn.sagepub.com/content/early/2011/07/16/1744987111399522.abstract> adresinden 3.6.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Akkoyunlu, B. (1998), Eğitimde Yeni Teknolojiler (Ünite: 1,3,4,10) Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Akkoyunlu, 1999, s.17,ISTE, 2000.
- Akkoyunlu, B. (2000) "Okul öncesinde Bilgisayar Destekli Eğitim" Bilgisayar . Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir. : 116 - 130.
- Akkoyunlu, B. (1999), TED Ankara Koleji Vakfı ilköğretim Okulu ve Lisesinde Bilişim, TED Ankara Koleji eğitim'98-99. s.12-18
- Akkoyunlu, B.(1998) Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 564, :139-155.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 1-10.
- Akpınar, G. (2007). Farklı Kuşaklardaki Bireylerin Teknolojiyi Algılama ve Kullanma Durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALA (American Library aSsociation). (1989). Presidential Committee on information literacy final report 13 Eylül 2002. <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html> 14.12.2011 tarihinde ulaşılmıştır.
- Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Altun, A. S. (2004). "Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim" Eğitim Araştırmaları, 18: 1-16.

- Arıkan Y. D. (2002). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine ilişkin Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aşkar, P. (1998), Sınırsız Öğrenme, 5. Antalya Semineri Bildirileri, 2-6 Şubat 1998, Ankara, :184-187.
- Aytaç, T. (2000). "Bilgi Toplumundan Post-modern Topluma Geçiş Sürecinde Eğitim Paradigmalarının Değişimi". Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, 2020 ve Ötesi, Ankara.
- Bal, H. F. (2010). “Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları İle Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Baloğlu, M., Çevik, V. (2007). Eğitim Yöneticisi Adaylarının Bilgisayar Kaygısı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. I. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Mayıs, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baloğlu, M., & Çevik, V. (2008). Multivariate effects of gender, ownership, and the frequency of use on computer anxiety among high school students. *Computers in Human Behavior*, 24(6) :2639–2648.
- Baloğlu, M. & Çevik, V. (2009). A multivariate comparison of computer anxiety levels between candidate and tenured school principals. *Computers in Human Behavior* 25 :1102–1107.
- Başarmak, U. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bawden, D. (2001) “Information and Digital Literacies; a review of Concepts”. *Journal of Documentation*, LVII, 2, 2001 :218-59.
- Becker, H. J. (1999). “Internet Use By Teachers”, www.crito.uci.edu/TLC/findings/Internet-Use/startpage.htm adresinden 27.11.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Beckers, J. J., ve Schmidt, H. G. (2001). The structure of computer anxiety: A six-factor model. *Computers in Human Behavior*, 17 :35–49.

- Beckers, J. J., Wicherts, J. M., & Schmidt, H. G. (2007). Computer anxiety: Trait or state. *Computers in Human Behavior*, 23 :2851–2862.
- Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu Raporu. (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı yayın No: DPT: 2560-ÖİK 576). Ankara, 1999.
- Boz, Y. (2006). İlköğretim Müfettişlerinin Teknoloji Kullanım Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu bölgesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozionelos, N.(2001), Computer anxiety: Reliationship with computer experience and prevalence.*Computers in Human Behavior*, 17(2), :213-224.
- Breivik, P.S. ve Ford, B. J. “Promoting Learning in Libraries through Information Literacy”. *American Libraries*, XXIV, 1, 1993: 98-99.
- Brod, C. (1982) "Managing Technostress: Optimizing the Use of Computer Technology", *Personnel Journal*, October (1982) :753-757
- Broad, C. (1984), Technostress: The human cost of the computer usage: 6 months, Çevrimiçi: <<http://xanadu.bournemouth.ac.uk/cd/brosnan/xhtml/paper.htm>> 14.2.2012 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bundy, A. Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century.(1998). <http://www.library.unisa.edu.au/papers/inlit21.htm> adresinden 29.11.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Can, T. (2008). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. 8.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Can, N.(2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları, *Milli Eğitim dergisi*, 31: 161, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- CAUL (Council of Australia University Librarians) (2001). Information literacy standarts. (2001). Canberra. [Çevrim içi], Elektronik adres:<<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> 18.1.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Cengiz, D. (2012, Şubat) Okullarda Teknoloji Kullanımı ile Beşeri Altyapı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Akademik Bilişim, Uşak Üniversitesi, 1-3 Şubat 2012 Uşak.

- Ceyhan, E. (2004). Computer Anxiety Of Teacher Trainees İn The Framework Of Personality Variables. *Computers in Human Behavior* 22 : 207–220.
- Ceyhan, E., & Namlu, A. G. (2000). Bilgisayar Kaygısı Ölcegi: Gecerlik ve güvenilirlik çalışması [The computer anxiety scale: Validity and reliability]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2) : 77–93.
- Chang, C.Y. (2002). Does- computer-assisted instruction + problem solving = improved science outcomes? A pioneer study. *The Journal of Educational Research*, 95(3) :143-150.
- Chua, S.L., Chen, D., Wong, A. F.(1999), Computer Anxiety and its correlates: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), :609-623.
- Collins, A. (1990). Reformulating testing to measure learning and thinking. In N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold, & M. Shafto (Eds.) *Diagnostic monitoring of skills and knowledge acquisition* : 325-350. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. (1996). The Role of Computer Technology in Restructuring Schools. <http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr9.html> 17.10.2011 tarihinde ulaşılmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1991), İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağıltay K., Çakıroğlu J., Çağıltay N., Çakıroğlu E. (2001) “Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:21:19-28.
<http://193.140.216.63/200121K%C3%9CR%C5%9EAT%20%C3%87A%C4%9EILTAY.pdf> adresinden 28.10.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çağıltay, K., Askar, P., ve Ozgit, A. (1995). Setting up a computer mediated communication network for secondary schools. *INET-95 toplantısında sunulmuştur, Hawaii*.
- Çelikten, M. (2002). “Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156): 182-190.
- Çekbaş, Y. Yakar, H. Yıldırım, B. ve Savran, A. (2003) *TOJET - Volume 2, ISsue 4, Article 11*. http://www.egitimteknolojileri.net/yazilar/bdo/yazi_8.htm adresinden 25.12.2011 tarihinde edinilmiştir.

- Çevik, V. (2006). Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çevik,V. Ve Baloğlu,M. (2007) Educational Administration: Theory and Practice Fall 2007, ISsue 52, :547-568
- Çiçek, G. (1998). ‘Bilgisayar Okur-yazarlığı Kursuna Katılan Öğrencilerin, Bilgisayar Okur-yazarlığı Yeterliğini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Çalışma’. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çilenti, K. (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, 3. Baskı Kadioğlu Matbaası, Ankara. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2007, Sayı 52, : 547-568.
- Deryakulu D., Çalışkan, E. (2012). A Twin Study of Computer Anxiety in Turkish Adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. April 2012, 15(4) :212-218. doi:10.1089/cyber.2011.0499.
- Demirel, Ö., Seferoğlu S.,Yağcı E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition, Oxford University Press, 1994.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. Ve Eyduran, E. (2009). TÜRK FEN EĞİTİMİ DERGİSİ Yıl 6, Sayı 3, Aralık 2009. <http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i3/text/tusedv6i3s9.pdf> adresinden 7.5.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Eren, E., Kurt, A.A., Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/2 :219-238.
- Eroldoğan, A. Y. (2007). İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersoy, M. Ve Kabakçı, I. (2010), İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 2010. <http://www.etad.net/dergi/index.php?journal=etad&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=33&path%5B%5D=24> adresinden 11.4.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Esirgen, R.(1999) "Eğitim Sistemimizde Eğitim Teknolojileri" Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim Sempozyumu Bildirileri ve

Panel Tartışmaları (Ed. Nejla TURAL) Ankara Üniversitesi Yayınları N:215 :133-143.

Fajou, S. (1997). www.edfac.usyd.edu.au/comped/Fajou.html/Computer Anxiety.

Fendi, F. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fiske, S. T. ve Morling, B. (1996). Controlling self and others: A theory of anxiety, mental control and social control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(2) :115-124.

GAUDRON, J., VIGNOLI, E.(2002), Assessing computer anxiety with the interaction model of anxiety. Development and validation of the computer anxiety trait subscale. *Computer in Human Behavior*,18(3) :315-325.

Goldstein, S. B.,Dudley, E. A., Erickson, C.M., Richer, N. L. (2002), Personality traits and computer anxiety as predictors of y2k anxiety. *Computers in Human Behavior*, 18(3), :271-284.

Gökçe, D. (2004). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları Nedir?, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, N. (1991). Bilgisayarla Öğretimde Değişik Yaklaşımlarının Öğrenme Üzerinde Etkileri, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hacker, R. G, & Sova, B. (1998). Initial teacher education: a study of the efficacy of computer mediated courseware delivery in a partnership concept. *British Journal of Education Technology*, 29 (4) :333-341. http://www.egitimteknolojileri.net/yazilar/bdo/yazi_8.htm adresinden 24.12.2011 adresinden tarihinde edinilmiştir.

Horzum, M.B. & Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 140-154.

Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, (2011). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2011, Cilt 17, Sayı 2, : 145-166.

- 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.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kearsley, G. (1995). *Computers for educational administrators: Leadership in the information age*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kearsley, G. ve Lynch, W. (1994). Leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, (<http://www.google.com.tr/books>) 25(1) :50-60.
- Keser, H. (1996), *Bilgisayar Okur-Yazarlığı, Türkiye'deki Durum ve Yaygınlaştırma Olanakları*, Yayınlanmamış Araştırma, Ankara.
- Koca, M. (2006). *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kabul Ve Kullanımı Birleştirilmiş Modelinin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocasaraç, H. (2003). *Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri*, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, cilt:2. Article 10
- Köknel, Ö. (1995) *Korkular-Takıntılar-Saplantılar*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 3. :69.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (1997), *Eğitim Programları ve Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Lindblom K, Gregory T, Wilson C, Flight IH, Zajac I.(2012). The impact of computer self-efficacy, computer anxiety, and perceived usability and acceptability on the efficacy of a decision support tool for colorectal cancer screening. *J Am Med Inform Assoc*. 2012 May-Jun;19(3) :407-12. Epub 2011 Aug 20.
- Mahor, D., Henderson, R., Deane, F. (1997) The effects of computer anxiety, state anxiety and computer experience on users'performance of computer based tasks. *Personality and Individual differences*, 22, : 683-692.

- Marcoulides, George A (1991). The Relation Ship Between Computer Anxiety and Computer Achivement, Journal of Educational Computing Research, C. 7, No:3.
- Maurer, M., M., & Simonson, M., R. (1993). The reduction of computer anxiety: Its relation to relaxation training, previous computer coursework, achievement, and need for cognition. Journal of Research on Computing in Education, 26 :205-215.
- Memmedova, A. & Seferoğlu, S. S. (2001), Bilgisayar Destekli Eğitim’de Rol Alan Formatör Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine ve BDE Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Adapazarı: Sakarya Üniv.Eğitim Fak.Dergisi Özel Sayı II :351-358.
- Meral, M., Cambaz, H. ve Zereyak, E. (2001), Öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar kaygısı, Bilişim Teknolojileri ışığında Eğitim Konferansı Bildirileri. 3-5 Mayıs, Ankara: 41-51.
- MEB METARGEM, (1991), "BDE, Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Raporu", Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim, MEB yay., Ankara
- MEB "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" Projeler ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara, 1993. :10-15.
- Mikkelsen, A., Qgoard, T., Lındge, P.H., Olsen, E. (2002), Jobcharacteristics and computer anxiety in the production industry. Computers in Human Behavior, 18(3) : 223-239.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. <http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/> adresinden 7.3.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 10.3.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Bilişim teknolojisi sınıflarının halka açılması. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/211_0.html adresinden 10.3.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Namlu, A., & Ceyhan, E. (2002). Bilgisayar Kaygısı. (Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (In English: Computer anxiety a study on university students). Eskisehir: Anadolu University Publishing).
- Norton, P. ve Wiburg, K.M. (1998). Teaching with technology. New York: Harcourt Press.

- Numanoğlu, G. (1995). “Bir Eğitim Ortamı Olarak Bilgisayardan Yararlanmada Politika ve Stratejiler.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Office of Technology Assessment. (1995). Teachers and technology: Making the connection. (Report OTA-EHR-616). Washington, DC: OTA.
- Öktem, Ö. (1981). Kaygının öğrenme ve hafızaya etkisi. İstanbul: Güryay Matbaası.
- Özden, Y. (2012). 21.” Yüzyıl Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılması Yolunda Türk Eğitim Sisteminde Reform Adımları Ne Olmalı?” (ODTÜ BÖTE Online) http://www.tusiad.org/_rsc/shared/file/YasarOzden-26062012.pdf adresinden 3.5.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, T. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Plotnick, E. “Information Literacy: Definitions/Perspectives”. Teacher Librarian, XXVIII, sayı 1, 1997 :27-29.
- Plomp, T., pelgrum, W.J. (1993), The IEA Study of Computers in education: Implementation of an innovation in 21 educational systems, Oxford Pergamon Press.
- Rader, H. B. “Information Literacy:a Revolution in the Library”. RQ, XXXI, sayı 1, 1991 :25-28.
- Raub, A.C. (1981), Correlates of computer anxiety in collage students. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.
- RIZA, E. T. (2000). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Salanan, V. A. ve diğerleri, (2012). Bilgisayar fobisi: sebepler ve sonuçlar üzerine bir durum çalışması. Akademik Bakış Dergisi Sayı: 30 Mayıs – Haziran 2012 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZİSTAN. <http://www.akademikbakis.org> adresinden 2.7.2012 tarihinde edinilmiştir.

- Sazak,N., Ece, A.S., (2004) “Özel Yetenek Sınavına Giren Lise Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,Yıl 5, Sayı 8 :102-113 (ULAKBİM veri tabanından alınmıştır).
- Seyrek, H. İ. (2010). İşletme Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları Ve Yeterlik Düzeyleri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 2010 9(2) :387-406 ISSN: 1303-0094.
- Shah, HaSsan, Embi (2011), Technological Changes and its Relationship with Computer Anxiety in Commercial Banks, The 2 288 nd International Research Symposium in Service Management Yogyakarta, INDONESIA, 26 – 30 July.
- Sheingold, K., ve Hadley, M. (1990). Accomplished Teachers: Integrating Computers into Classroom Practice. New York: Bank Street College Education
- Simonsen, Michel R. Maurer Matthew ve diğ. (1987). "Development of Standardized Test of Computer Literacy and a Computer Anxiety Index,"Journal of Educational Computing Resarch, C.3, No:2.
- Spitzer, K. L. ve M. B. Eisenberg. Carrie A. Lowe. (1998) Information Literacy: ESsential Skills for the Information Age. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104.
- Şahin, İ. (2009). Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 .
- Şeyhoğlu, M. (2005). Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2011). The Relationship between Computer Anxiety and Computer Self-Efficacy Contemporary Educational Technology, 2(3) :177-187. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/bts/BSTS> / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974 - erişim tarihi: Mart-2012
- Uşun, Ş.(2000), Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim, Ankara: PEGEM Yayıncılık.

- VAROL, A. (1996) Televizyon-Telekonferans ve İnternet Sistemlerinin Uzaktan Eğitim Amaçlı Kullanımı Türkiye 1. Uluslararası Eğitim Sempozyumu, 12-15 Kasım 1996, Bildiriler Kitabı, : 659-667
- Varol, N. (1997) Bilgisayar Destekli Eğitim, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu, 24-26 Eylül 1997, Elazığ, : 138-145.
- Whetstone, & Carr, A.A., (2001), Preparing preservice teachers to use technology, Tech Trends. 45(4), :11-17.
- Yalçınalp, S., Geban, Ö., & Özkan, Ö. (1995). Effectiveness of using computer-assisted supplementary instruction for teaching the mole concept. Journal of Research in Science Teaching, 32 : 1083-1095.
- Yanpar, T., Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, A. (2006). Ülkemizde Bilgisayar Okuryazarlığı Üzerine, Yüce Bilgi Akademisi e-dergisi. www.yecis.com/e-dergi/makaleler/aliyazici.htm adresinden 12.11.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yurdakul, B. (1998)."Eğitimde Bilgisayar Teknolojisine ilişkin Uygulamaların Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2012). Bilgisayar Kursiyerlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Tarsus Halk Eğitim Merkezi Örneği, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2) :223-236, Nisan 2012, (<http://www.keg.aku.edu.tr>).
- Zhang, W. "Building Partnerships in Liberal Arts Education: Library Team Teaching". Reference Services Review, XXIX, sayı 2, 2001 :141-150.
- Zoller, U., David B. C. "Computer Inclination of students and Their Teachers in the Context of Computer Literacy Education" The Journal of Computers in Mathematics and science Teaching, XV, sayı 4, 1996 :401-421.

Online Kaynaklar:

<http://www.una.edu/psychology/alatalk.htm> (teknoloji stresi)

<http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2008/3/2008-3-147-163-8Cavuz.pdf>
(Yrd.Doç.Dr. Hayati ÇAVUŞ,2008)

http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_literacy

[http://tdkterim.gov.tr/bts/BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974](http://tdkterim.gov.tr/bts/BSTS/Eğitim_Terimleri_Sözlüğü_1974)

EKLER

EK-1 : Veri Toplama Aracı

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN VE YÖNETİCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANMA KAYGI DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Saygıdeğer Öğretmenim ve Okul Yöneticim;

Elinizdeki anket “Uşak İlindeki Okullarda Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanmada Kaygı Düzeylerini Belirlemek” için hazırlanmıştır

Elde edilen veriler bilimsel amaçlarla, sadece bu araştırmada kullanılacak, başka kişi veya kuruma verilmeyecektir. Kimliğinizden çok görüşleriniz önemli olduğu için anket formuna isim yazılmasına veya imza atılmasına gerek yoktur.

Vereceğiniz samimi cevaplar, araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesini ve sonuçlandırılmasını sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman

Yrd. Doç. M. Akif HELVACI

Demet CENGİZ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans
Programı Öğrencisi

E-mail: cengizdemet@hotmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Boş bırakılan yere cevabınızı yazınız.

1. Cinsiyetiniz

() Bayan () Bay

2. Öğrenim durumunuz

() Ön lisans mezunu
() Lisans mezunu
() Yüksek lisans mezunu
() Doktora mezunu

3. Branşınız

() Sınıf Öğretmeni () Branş öğretmeni (lütfen branşınızı yazınız)

4. Meslek kıdeminiz

() 1 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 – 20 yıl () 21 ve üzeri

5. Göreviniz

() Öğretmen () Müdür Yrd. () Müdür

6. Yönetici iseniz, Yöneticilik kıdeminiz

() 1 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 – 20 yıl () 21 ve üzeri

BÖLÜM II
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN VE YÖNETİCİLERİNİN
BİLGİSAYAR KULLANMA KAYGI DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Aşağıdaki ankette ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin bilgisayar kullanma kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Her maddede ifade edilen yargıya kendi durumunuzu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı maddelerin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

BİLGİSAYAR KULLANMA KAYGI DÜZEYLERİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1)Ne zaman bilgisayar başına otursam, yüreğim daralıyor.				
2)Bilgisayarda otururken 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 korkutur.				
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 dolanır.				
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.				

EK-2 : Araştırma İzin Belgesi

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.0.64.20.02-605.99-
Konu : Araştırma İzni

06.01.2012* 00309

- İLGİ: a) 13/04/2004 tarih ve B.08.0.APK.0.03.02/1198 sayılı Genelge (2004/32)
b) 05/03/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı Yönerge
c) 27/12/2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.64.00-605.01/14795 sayılı Olur.

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b)yazılarına istinaden ilimiz merkez ve ilçelerinde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir ili kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilmesi gerektiğinden İlgi (c) olurumuzla araştırma destek koordinatörü ve araştırma değerlendirme komisyonu kurulmuştur.

Aşağıdaki adı, soyadı yazılı kişilerin ilimiz merkez ve ilçelerinde tez, anket ve araştırma çalışmaları ile ilgili komisyon tarafından gerekli inceleme yapılmış olup yapılan inceleme sonucunda tez, anket ve araştırma çalışmaları komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.

Özkan MERCAN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05/01/2012
Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Mürşide KARADURMUŞ	Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Uşaktaki İlköğretim Okullarının İncelenmesi	04/01/12 - 191
2	Demet CENGİZ	Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Kaygı Düzeyleri	04/01/12 - 191
3	Bahar KOZAK	İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Metinler Arası Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	23/12/11 - 19544
4	Deniz ERTUNÇ	Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri -Uşak İli Örneği	22/12/11 - 19476

Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 39 90
Faks : 0 276 227 39 89

E-posta : isticatistik64@meb.gov.tr
int.adres : http://usak.meb.gov.tr

0505 586 9038

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

10.01.2012* 00417

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.20.02-605.99/
KONU: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencileri ve Araştırma Görevlileri aşağıda tarih ve sayıları belirtilen dilekçelerle müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istemektedir.

İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD * kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fahrettin GÖNCÜ
Vali Yardımcısı

EKLER :

EK-1: Onay (1 sayfa)

EK-2:Uygulama Planı (1 sayfa)

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Mürşide KARADURMUŞ	Öğrenen Örgüt Özellikleri Açısından Uşaktaki İlköğretim Okullarının İncelenmesi	04/01/12 - 191
2	Demet CENGİZ	Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Kaygı Düzeyleri	04/01/12 - 191
3	Bahar KOZAK	İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Metinler Arası Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	23/12/11 - 19544

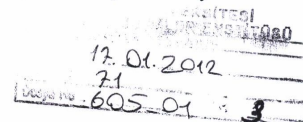


İlgiliye tebliği
16.01.2012

Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 3990
Faks : 0 276 223 3989

E-posta : istatistik64@meb.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>



EK- 3: Araştırma Yapılan Okullar Listesi

Uşak il Millî Eğitim Müdürlüğü

1. Atatürk İlköğretim Okulu,
2. Aybey İlköğretim Okulu,
3. Mehmetçik İlköğretim Okulu,
4. Aydın Turan İlköğretim Oku
5. Mehmet Sesli İlköğretim Okulu,
6. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu,
7. 23 Nisan İlköğretim Okulu,
8. Bir Eylül İlköğretim Okulu,
9. Kurtuluş İlköğretim Okulu,
10. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim,
11. Fatih İlköğretim Okulu,
12. Besim Atalay İlköğretim Okulu,
13. Bozkuş İlköğretim Okulu,
14. Cumhuriyet İlköğretim Okulu,
15. Dikilitaş İlköğretim Okulu,
- 16.Nihat Dülgeroğlu İlköğretim Okulu,
17. Ergenekon İlköğretim Okulu,
18. Eşe Halil İlköğretim Okulu,
19. Gül İlköğretim Okulu,
20. İlyaslı İlköğretim Okulu,
21. Bedriye ve kadir uysal İlköğretim Okulu
22. Karaağaç İlköğretim Okulu
23. Karacahisar İlköğretim Okulu
24. Malkoçoğlu İlköğretim Okulu
25. Mehmet Akif İlköğretim Okulu
26. Mehmetçik İlköğretim Okulu
27. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
28. Nuri Şeker İlköğretim Okulu
29. Karakuyu İlköğretim Okulu
30. Ömer Bedrettin İlköğretim Okulu

31. Turhan Akçay İlköğretim Okulu
32. Yaşar Akar İlköğretim Okulu
33. Ganime Özadam İlköğretim Okulu
34. Timur Ertürk İlköğretim Okulu
35. Halit Ziya İlköğretim Okulu,
36. 31 Ağustos İlköğretim Okulu, Banaz
37. Alaba Şehit Osman Özdemir İlköğretim Okulu, Banaz
38. Bahadır İlköğretim Okulu, Banaz
39. Büyükoturak İlköğretim Okulu, Banaz
40. Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Banaz
41. Çamsu İlköğretim Okulu, Banaz
42. Gürlek İlköğretim Okulu, Banaz
43. Kızılhisar İlköğretim Okulu, Banaz
44. Mahire Eynel İlköğretim Okulu, Banaz
45. Mehmet-Makbule Erdem İlköğretim Okulu, Banaz
46. Şehit Vehbi Demir İlköğretim Okulu, Banaz
47. Şehitler İlköğretim Okulu, Banaz
48. Şehit Veli Uludağ Derbent İlköğretim Okulu, Banaz
49. Karbasan İlköğretim Okulu Karahallı
50. Kaykılı İlköğretim Okulu Karahallı
51. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Karahallı
52. Mehmet Yeşil İlköğretim Okulu Karahallı
53. Hüseyin Devecioğlu İlköğretim Okulu Ulubey
54. Kuvayı Milliye İlköğretim Okulu Ulubey
55. Kışla İlköğretim Okulu Ulubey
56. Şehit Alibey İlköğretim Okulu Eşme
57. Melih Günay İlköğretim Okulu Eşme
58. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Sivaslı
59. Yayalar İlköğretim Okulu Sivaslı

EK-4 : Anket İzin Belgesi

Doç. Dr. Esra CEYHAN
eceyhan@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezi Yunus Emre
 Kampüsü Eskişehir

Demet merhaba,
 Bilgisayar Kaygısı Ölçeğinin hem üniversite öğrencileri hem de eğitim yöneticileri için
 hazırlanmış iki formu var. Uygulama yapacağın örnekleme göre ikisinden birini kullanabilirsin.
 İyi çalışmalar..
 Doç.Dr. Esra Ceyhan

Kimden: Demet Cengiz [cengizdemet@hotmail.com]

Gönderildi: 04 Temmuz 2012 Çarşamba 02:22

Kime: Esra CEYHAN

Konu: Bilgisayar Kaygı Düzeyi Anketiniz (2000)'e ilişkin

Sayın Hocam merhaba,

Ben Uşak'tan Demet CENGİZ. Dokuz Eylül Matematik Öğretmenliği
 mezunuyum ve 6 yıllık öğretmenim. Uşak'ta görev yapıyorum.
 Şu an Uşak Üniversitesi Eğitim Yönetiminde yüksek lisans yapıyorum ve tezimde
 sizin hazırlamış olduğunuz Bilgisayar Kaygı Düzeyi Anketinizi kullanmak istiyorum.
 Sizin içinde uygun bulunursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.
 Saygılarımla.
 Demet CENGİZ