



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK  
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Hasan NAKAŞ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2007**



**T.C.**

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK  
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Hasan NAKAŞ**

**Danışman**

**Dr. Mustafa OTRAR**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2007**

.....İKTİSAT MENKUL DEĞERLERİN İNTERNET KULLANIMI.....  
.....Yüksek Lisans Tezi.....

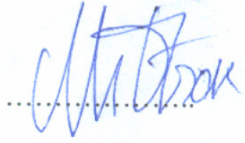
.....Hazan NAKAŞ.....

## ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

:Dr. Mustafa OTRAR



Üye

:Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye

:Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 21.02/2007

## İÇİNDEKİLER

<b>SİMGELER LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>xviii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xx</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xxi</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Öğretmen ve Yöneticiler</b> .....	<b>2</b>
1.1.1. Öğretmenler .....	2
1.1.1.1. Tanım.....	2
1.1.1.2. Öğretmenlerin Görevleri.....	4
1.1.2. Yöneticiler .....	5
1.1.2.1. Tanım.....	5
1.1.2.2. Yöneticilerin Görevleri.....	6
<b>1.2. İnternet ve Bilgisayar Teknolojisi</b> .....	<b>7</b>
1.2.1. İnternet.....	7
1.2.1.1. İnternet Tarihçesi.....	7
1.2.1.2. Temel İnternet Kavramları.....	8
1.2.1.3. İnternete Bağlanmak İçin Gerekli Olanlar .....	11
1.2.1.4. Dünyada İnternet Sektörünün Durumu.....	13
1.2.1.5. Türkiye’de İnternet Sektörü .....	18
1.2.1.6. İnternet Uygulamaları.....	19
1.2.1.7. İnternet Kullanım Alanları.....	22
1.2.2. Bilgisayar Teknolojisi .....	23
1.2.2.1. Bilgisayarlar ve Ağ Teknolojisi .....	23
1.2.2.2. Bilgisayar Tarihi Gelişimi.....	24

1.2.2.3.	Bilgisayarın Temel Bileşenleri.....	25
1.2.2.4.	Bilgisayar Kullanım Alanları .....	26
1.2.3.	Eğitimde İnternet ve Bilgisayar Kullanımı.....	27
1.2.3.1.	Eğitimde İnternet Kullanımı .....	28
1.2.3.2.	Eğitimde Bilgisayar Kullanımı.....	30
<b>1.3.</b>	<b>Tutumlar ve İnternet Tutumları .....</b>	<b>35</b>
1.3.1.	Tutum .....	35
1.3.1.1.	Tutum Kavramı .....	35
1.3.1.2.	Tutumun Öğeleri .....	39
1.3.1.3.	Tutumların Özellikleri .....	42
1.3.1.4.	Tutumların Yapısı.....	43
1.3.1.5.	Tutumun İşlevleri .....	44
1.3.1.6.	Tutumların Boyutları .....	45
1.3.1.7.	Tutumların Oluşması .....	46
1.3.1.8.	Tutumların Değişmesi .....	47
1.3.1.9.	Tutum Davranış İlişkileri.....	49
1.3.2.	Tutumların Ölçülmesi.....	50
1.3.2.1.	Tutum Ölçekleri .....	51
1.3.2.2.	Thurstone Ölçeği ( Eşit Görünümlü Aralıklar Metodu) .....	52
1.3.2.3.	Likert Ölçeği (Tutum Yoğunluğu Metodu) .....	52
1.3.2.4.	Guttman Ölçeği (Birikimli Derecelendirme Metodu) .....	53
1.3.2.5.	Osgood Ölçeği (Duygusal Anlam Ölçeği).....	53
1.3.2.6.	Bogardus Ölçeği (Sosyal Uzaklık Ölçeği).....	53
1.3.3.	Bilgisayar ve İnternet Tutumları.....	53
1.3.3.1.	Bilgisayar Tutumları.....	53
1.3.3.2.	İnternet Tutumları.....	55
<b>1.4.</b>	<b>Problem Durumu .....</b>	<b>56</b>
<b>1.5.</b>	<b>Amaç.....</b>	<b>56</b>
<b>1.6.</b>	<b>Önem .....</b>	<b>58</b>
<b>1.7.</b>	<b>Sayıtlar .....</b>	<b>58</b>
<b>1.8.</b>	<b>Sınırlılıklar .....</b>	<b>59</b>
<b>1.9.</b>	<b>Tanımlar.....</b>	<b>59</b>

<b>2. ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIM DURUMLARI</b>	<b>61</b>
<b>2.1. Öğretmenlerin İnternet Kullanımı</b> .....	<b>61</b>
2.1.1. Eğitimde .....	61
2.1.2. Kişisel kullanım .....	62
<b>2.2. Yöneticilerin İnternet Kullanımı</b> .....	<b>63</b>
2.2.1. Okul Yönetiminde .....	63
2.2.2. Kişisel kullanım .....	63
<b>2.3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İnternet Kullanımı</b> .....	<b>63</b>
2.3.1. İletişimde .....	63
2.3.2. Yönetimde .....	64
2.3.3. Eğitimde .....	64
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar</b> .....	<b>67</b>
<b>4. YÖNTEM</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1. Araştırma Modeli</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2. Evren ve Örneklem</b> .....	<b>72</b>
<b>4.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	<b>72</b>
<b>4.4. Verilerin Toplanması</b> .....	<b>73</b>
<b>4.5. Verilerin Çözümlemesi</b> .....	<b>73</b>
<b>5. BULGU ve YORUMLAR</b> .....	<b>75</b>
<b>5.1. Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar</b> .....	<b>75</b>
<b>5.2. Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin İnternet Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Demografik Bilgilerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İstatistikî Testlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar</b> .....	<b>80</b>
<b>6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	<b>131</b>
<b>6.1. Sonuç ve Tartışmalar</b> .....	<b>131</b>
<b>6.2. Öneriler</b> .....	<b>134</b>

6.2.1.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	134
6.2.2.	Öğretmen ve Yöneticilere Yönelik Öneriler.....	135
<b>EKLER</b>	.....	<b>I</b>
<b>EK-1</b>	<b>2005 Yılında Yayınlanan MEB İstatistikleri Sayısal Veriler.....</b>	<b>I</b>
<b>EK-2</b>	<b>Öğretmen Bilgi Formu .....</b>	<b>VII</b>
<b>EK-3</b>	<b>İnternet Tutum Ölçeği .....</b>	<b>VIII</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	.....	<b>IX</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	.....	<b>XVI</b>

## **SİMGELER LİSTESİ**

@	et
n	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde



## KISALTMALAR LİSTESİ

ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
BPS	Bit Per Second (Saniyede İletilen Bilgi Miktarı)
DNS	Domain Name System
FTP	File Transfer Protocol
HTML	Hyper Text Markup Language
IP	İnternet Protocol
ISS	İnternet Servis Sağlayıcı
iÖO	İlköğretim Okulu
KB	Kilobyte (1024 Adet Karakter İçeren Hafıza Birimi)
LAN	Local Area Network
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Net	İnternet
pp.	Sayfa Sayısı
s.	Sayfa
ss.	Sayfa Sayısı
SPSS	Statistical For Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TTK	Talim Terbiye Kurulu
TCP/IP	Transmission Control Protocol / İnternet Protocol
USB	Universal Serial Bus
URL	İnternet Adreslerine Verilen Genel Addır.
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri
www	World Wide Web
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

## **ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1-1 Ağustos 1995 ile Kasım 2006 Arasındaki Dünyadaki Domain Sayıları .....	14
Şekil 1-2 Yeni Teknolojiler Eğitimi Nasıl Etkiler .....	28

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1-1 Dünyada Konuşulan Dilleri İnternet Üzerinden Kullanımı .....	15
Çizelge 1-2 Bazı Avrupa Ülkelerinde İnternet Nüfuz Etme Oranları, Şubat 2002.....	17
Çizelge 1-3 Dünyada İnternet Kullanıcı Sayısı .....	17
Çizelge 1-4 Dünyada İnternet Kullanıcılarının Kendi Nüfuslarına Oranına Göre ilk 10 Ülkenin Durumu.....	17
Çizelge 1-5 Web Sayfalarının Yapısı.....	20
Çizelge 5-1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	75
Çizelge 5-2 Öğretmenlerin Yaşlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	75
Çizelge 5-3 Öğretmenlerin Görev Sürelerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	76
Çizelge 5-4 Öğretmenlerin Okuldaki Statülerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	76
Çizelge 5-5 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okulların Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	76
Çizelge 5-6 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi ....	77
Çizelge 5-7 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi	77
Çizelge 5-8 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelerin Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	78
Çizelge 5-9 Öğretmenlerin Bilgisayarlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	78
Çizelge 5-10 Öğretmenlerin İnternete Bağlandıkları Yerlerin Frekans Dağılımı Çizelgesi	78
Çizelge 5-11 Öğretmenlerin İnternete Bağlanma Süreleri Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	79
Çizelge 5-12 Öğretmenlerin Mail Adresleri Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	79
Çizelge 5-13 Öğretmenlerin Web Sayfaları Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	79
Çizelge 5-14 Örneklemdaki Öğretmenlere Uygulanan İnternet Tutum Ölçeği Genel ve Alt Boyut Puanları İçin n, ortalama, ss. , ve Sh. Değerleri İçin Sürekli Değişkenlere Ait Betimsel Sonuçlar.....	81
Çizelge 5-15 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	81
Çizelge 5-16 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	82
Çizelge 5-17 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	82
Çizelge 5-18 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	83

Çizelge 5-19 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	83
Çizelge 5-20 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	84
Çizelge 5-21 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	85
Çizelge 5-22 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	85
Çizelge 5-23 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	86
Çizelge 5-24 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	86
Çizelge 5-25 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	87
Çizelge 5-26 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	87
Çizelge 5-27 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	88
Çizelge 5-28 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	88
Çizelge 5-29 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	89
Çizelge 5-30 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	89
Çizelge 5-31 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	90
Çizelge 5-32 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	90

Çizelge 5-33 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	91
Çizelge 5-34 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	91
Çizelge 5-35 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	92
Çizelge 5-36 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	92
Çizelge 5-37 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	93
Çizelge 5-38 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	93
Çizelge 5-39 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	93
Çizelge 5-40 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	94
Çizelge 5-41 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	94
Çizelge 5-42 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	95
Çizelge 5-43 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	95
Çizelge 5-44 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	96
Çizelge 5-45 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	96
Çizelge 5-46 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	97

Çizelge 5-47 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	97
Çizelge 5-48 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	98
Çizelge 5-49 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	98
Çizelge 5-50 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	99
Çizelge 5-51 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	99
Çizelge 5-52 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	100
Çizelge 5-53 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	100
Çizelge 5-54 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	101
Çizelge 5-55 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	102
Çizelge 5-56 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	102
Çizelge 5-57 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	103
Çizelge 5-58 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	103
Çizelge 5-59 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	104
Çizelge 5-60 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	105

Çizelge 5-61 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	105
Çizelge 5-62 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	106
Çizelge 5-63 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	106
Çizelge 5-64 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	107
Çizelge 5-65 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	107
Çizelge 5-66 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	108
Çizelge 5-67 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	108
Çizelge 5-68 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	109
Çizelge 5-69 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	109
Çizelge 5-70 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	110
Çizelge 5-71 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	110
Çizelge 5-72 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	111
Çizelge 5-73 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Sonuçları .....	112
Çizelge 5-74 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	112

Çizelge 5-75 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	113
Çizelge 5-76 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	113
Çizelge 5-77 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	113
Çizelge 5-78 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	114
Çizelge 5-79 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	114
Çizelge 5-80 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	115
Çizelge 5-81 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	115
Çizelge 5-82 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	116
Çizelge 5-83 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	116
Çizelge 5-84 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	117
Çizelge 5-85 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	117
Çizelge 5-86 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	118
Çizelge 5-87 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	118
Çizelge 5-88 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	119



Çizelge 5-89 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	119
Çizelge 5-90 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	120
Çizelge 5-91 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	121
Çizelge 5-92 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	121
Çizelge 5-93 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	122
Çizelge 5-94 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	122
Çizelge 5-95 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	123
Çizelge 5-96 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	123
Çizelge 5-97 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	124
Çizelge 5-98 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	125
Çizelge 5-99 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	125
Çizelge 5-100 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	126
Çizelge 5-101 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	126
Çizelge 5-102 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	127

Çizelge 5-103 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	128
Çizelge 5-104 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	128
Çizelge 5-105 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	129
Çizelge 5-106 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	129

## ÖNSÖZ

Günümüzde teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmektedir. Dünya artık küçülüyor, dünyanın herhangi bir noktasından başka bir noktasına artık gitmek gerekmeden iletişim yapılabilir, bilgi paylaşılabilir. Tüm dünyayı etkileyen bu teknolojik gelişmeler, bir çağı kapatıp başka bir çağı açılmasına şahit olmamıza neden oluyor. Gelişen ve değişen dünyayı, artık 'bilgi çağı' diye adlandırılan yeni bir hayat bekliyor. Artık günümüzde kimin neyi daha fazla ürettiği değil kimin daha fazla bilgi sahibi olduğu, kimin bilgiyi ürettiği önemlidir. Önümüzdeki yüzyılda tutunabilmek için bilgiye sınıksız sarılmamız gerekir.

Teknolojinin gelişmesi şüphesiz toplumun her kesimini etkilemektedir. Artık tüm bildiklerimizin yeniden gözden geçirmek vakti gelmiştir. İnsanlar hayatlarını daha hızlı yaşamaya başlamışlardır. İnsanların ihtiyaçları artmıştır, bu ihtiyaçlarını karşılamak için daha çok ve daha verimli çalışmak zorunda kalmıştır. Bu verimliliği artırma görevi ise yine teknolojiye düşmüştür. Gelişen teknoloji yeni ihtiyaçları tetikliyor, yeni ihtiyaçlar yeni teknolojiyi, yuvarlanan ve gittikçe büyüyen bir kartopu gibi teknoloji hayatımızda büyüyor. Bu çağda tutunabilmek için ise bilgi toplumunun gereklerini yerine getirmek gereklidir. Bilgiyi üretme, kullanma gayreti onu daha da önemli hale getirmiştir. Günümüzde bilgiyi üretemeyen toplumlar gelecekte yok olma tehlikesi altındadır.

Eğitim bireyi toplusallaştıran ve toplumun gelişimine ve değişimine etki eden faktörlerin başında gelir. Gelişen bilgi teknolojilerinin eğitime etkisi yadsınamaz. Eğitim belki de bu gelişimden en çok etkilenen alanlardan biridir. Eğitime yapılan her türlü etki çoğalarak toplumu da etkilemektedir.

Eğitimin en önemli bileşenlerinden birisi şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin gelişen dünyadan kayıtsız kalması düşünülemez. Geleceği yönlendiren bir meslek olduğu için tüm öğretmenlerin bilinçli bir şekilde dünyanın gelişimini takip etmesi ve ayak uydurması gerekir. Bu nedenle öğretmenleri teknolojiyi iyi takip etmesi ve onu bilinçli bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Günümüzde öğrenilmesi gereken bilgi artmıştır ve sürekli artacaktır. Öğrencilerin klasik yollarla bu kadar çok bilgiyi öğrenmesi çok zaman alır. Çok hızlı yaşanan bu dünyada okulda öğrenme yerine günümüzde 'yaşam boyu öğrenme' fikri belirginleşmeye başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme fikri

Öğretmenleri rolü ise bilgiyi aktaran değil yönlendiren olarak değişmeye başlamıştır. Günümüzde öğrencisinden daha az bilen öğretmen görmek hiç de şaşırtıcı değildir. Gelişen dünyada artık öğretmeninde rolü değişmektedir. Rollerini değişen öğretmenlerin değişim vakti gelmiştir. Eğitime yapılan her teknolojik yatırımın öğretmenlerin elinden geçmesi gerekir. Eğitim reformu ne kadar iyi olursa olsun, eğitim ortamı ne kadar iyi olursa olsun öğretmen gelişmediği sürece yapılan hiçbir şey işe yaramaz. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin durumu incelenmelidir.

Bu çalışmada, eğitim önemli bir parçası olan öğretmen ve okul idarecilerin, bilgi teknolojilerinin bir ürünü olan İnterneti kullanma ve İnternete karşı tutumları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak öğretmen ve İnternet konulu incelemelere ışık tutması dileğiyle.

Araştırmamın gerçekleşmesi aşamasında anketleri doldurarak katkı sağlayan tım ğretmen arkadaşlarıma ve tez danışmanım Dr. Mustafa OTRAR'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

**Hasan NAKAŞ**  
**Ocak 2007**  
**İstanbul**

## **ABSTRACT**

This study was carried on to search for the attitudes of the teachers and the school administrators towards the internet. It was done among 263 teachers and administrators who worked in primary and high schools in the counties of Anatolia District of Istanbul. In the research, “the Scale of the Attitude to the use of internet” developed by Keser and Tavşancıl (2002) and the information forms prepared by the researcher were used. With the total points of the scale of the attitude to the internet, six sub factors (the use of internet in education, research, social interaction, communication, sharing information and to like to use it in education) were used. The total points gained from the sample group and the points of sub factors were compared with the demographical variables and were examined if they have significance on the level .05. The data gathered for the research were analyzed with the SPSS programme. They were interpreted with the help of identical analysis for demographical variables, independent group t-test, Kruskal Wallis-H test and non-parametrical Mann Whitney-U test.

The findings gained after the research; the attitudes of the teachers and the administrators to the internet and the sub factor points vary significantly on the level .05 according to the age, the type of the school, having a computer, the place that enables the connection to the internet, the time of the use of internet in a week, the use of e-mail, and having a web page.

Keywords: Internet, The Use Of Internet, The Scale Of The Attitude To The Internet, Teachers, Administrators,

## ÖZET

Bu çalışma “Öğretmen ve Yöneticilerin İnternete Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlığı altında öğretmen ve okul yöneticilerinin İnternete yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilçelerdeki ilköğretim ve ortaöğretimlerde görev yapan 263 öğretmen ve okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Keser ve Tavşancıl(2002) tarafından geliştirilen ‘İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada İnternet tutum ölçeği toplam puanları ile birlikte altı alt faktörlerden (İnternetin öğretimde, araştırmada, sosyal etkileşimde, iletişimde, bilgi paylaşımında kullanımı ve öğretimde kullanmadan hoşlanma) kullanılmıştır. Örneklem grubundan elde edilen İTÖ toplam puanları ve alt faktörlerin puanları demografik değişkenlerle karşılaştırılmış ve  $p<,05$  düzeyinde anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma için toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler %( yüzde), t-testi, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testi yapılarak yorumlanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular; öğretmen ve yöneticilerin İnternete ve alt gruplara yönelik tutumları, yaşa göre, okul türüne göre, bilgisayar sahibi olmaya göre, İnternete bağlanılan yer, haftada İnternete bağlanan süreye göre, e-posta kullanımına göre ve web sayfası sahibi olmalarına göre  $p<,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet, Öğretmen ve Yöneticiler, İnternet Kullanma, İnternete Yönelik Tutum Ölçeği, Öğretmenler, Yöneticiler, İnternet

## **BÖLÜM 1**

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### **1. GİRİŞ**

Günümüzde teknoloji çok hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bu gelişin en büyük etkisi bilişim teknolojilerinde gerçekleşmektedir. Bilişim teknolojilerinin bir ürünü olan İnternet hayatımızın her alanına girmiştir. Artık okuma yazma bilmek yerine bilgisayar okuryazarlığı aranmaya başlanmış ve bilgi toplumu insanında olması gereken birinci özellik haline gelmiştir. Bu gelişmenin paralelinde öğrenilmesi gereken bilgi artmış ve artık zaman insanlara yetmemeye başlamıştır.

Öğrenme kavramı değişmiş ve sadece okulda değil hayatın her aşamasında süren bir 'yaşam boyu öğrenme' felsefesi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin rolü artık bilgiyi aktaran değil yol gösteren olarak değişmiştir.

Bilişim teknolojisinin takip edilmesi ve kullanılması için eğitim alanında gerek donanım ihtiyacının karşılanması gerekse öğretmenlerin eğitilmesi konusunda çeşitli adımlar atılmaktadır. Ancak bu ve buna benzer adımlardan önce öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konu hakkında ki görüş ve tutumlarının incelenmesi araştırılması gerekmektedir.

Bir toplumun geleceğini şekillendiren öğretmenlerin bilişim teknolojilerine, İnternete nasıl baktığı ve İnternet hakkında ki tutumunun bilinmesi ve teknoloji yatırımlarının öncesinde bu tür yatırımlara yön verecektir.

Bu amaçla öğretmen ve yöneticilerin İnternete yönelik tutumlarının incelenmesi için bu çalışma yapılmıştır.

## 1.1.Öğretmen ve Yöneticiler

### 1.1.1.Öğretmenler

#### 1.1.1.1.Tanım

Öğretmeni Türk Dil Kurumu “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu). Resmî tanıma göre öğretmen: "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Alıcıgüzel'e göre öğretmen "bilen ve bildiklerini başarıyla öğretebilendir" (Alıcıgüzel, 2002). Bu öğretmen tanımı yukarıdaki tanımlara göre daha açık ve anlamlıdır. Bilen insan öğretir. Ama her bilen öğretmez. Öğretebilmek için öğretme yöntem ve tekniklerini de bilmek gerekir. Bu tanıma göre öğretmenin değeri daha önemlidir.

Öğretmen; okulu, sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir (Akınoğlu, 1995).

Eğitim süreci uzun soluklu ve sabır isteyen bir süreçtir. Kuşkusuz ki bunun en önemli sorumluluğunu da büyük ölçüde öğretmenler üstlenmektedir (Özsoy, 2004).

Eğitimci kendi yaşadığı çağın kültürünü, ulusunun örf ve adetlerini gelecek kuşaklar taşıyan kişidir (Ataç, 2001).

Okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yöneten, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişi öğretmendir (Yavuzer, 1999).

Son yıllarda öğretmenliğin tanımı bilgi aktarıcı değil bilgiye giden yolları gösteren (Başar, 1994) öğrenmeyi öğreten (Erdem, 1998) kılavuzluk eden vb. şekilde yapılmaktadır.

Genel anlamda öğretmenlik öğretmenin görevi, meslek ise bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş demektir. Buna göre öğretmenlik mesleği denilince



öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretim işi veya sürekli öğretim görevi anlaşılır (Uçan, 2006).

Dar anlamıyla öğretmenlik öncelikle öğreticilik demektir. Ancak öğretmenlikte "öğretme" göreviyle sınırlı kalınmaz, yetinilmez. Çünkü "öğretme" "eğitme" ile iç içe işler, gerçekleşir. Böylece öğretmenlik daha geniş bir anlam kazanır. Bu anlamda öğretmenlik eğitmenliği de kapsar, içerir. Öyleyse, geniş anlamıyla öğretmenlik öğretim odaklı eğitimidir. Buna göre öğretmenlik mesleği öğretim odaklı bir eğitimsel meslektir (Uçan, 2006).

Millî Eğitim Temel Kanunu madde 43,45,46,47,48 ve 49 da öğretmenlik mesleğinin tanımı, nitelik ve görevleri ile yetiştirilmesi konusu açıklanmıştır (Resmî Gazete 1973,sayı:14574, 1983,sayı:18081). Öğretmenlik, devletin eğitim ve öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir meslektir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun; öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde düzenlenir. İlk ve temel eğitimle ilgili olarak "İlköğretim ve Eğitim Kanununun" son şekli 2917 sayılı kanun olarak düzenlenmiştir (Resmî Gazete, Sayı: 18192, Tarih:15.10.1983) ve öğretmenin yukarıda belirlenen görevlerini yapabilmesi için programlanmış bir eğitim formasyonu kazanması öngörülmektedir (Çorlu, 1989).

Mann'a göre öğretmenin 6 rolü vardır, bunlar; uzman, otorite, sosyalizasyon ajanı, destekleyici, benlik ideali ve bireysel şahı rolleridir (Akt. Özyurt, 1999).

### 1.1.1.2.Öğretmenlerin Görevleri

Öğretmenden beklenen; görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretebileceğini bilen, öğrencilerinin öğrendiklerinin değerlendirebilen, öğrenci-öğretmen ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bir meslek elemanı olduğunun bilincinde olmasıdır (Büyükkaragöz, 1998).

Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir (MEB).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ; kişisel ve mesleki değerler mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişmeyi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi başlıklarında 6 ana yeterlik bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı'nın ana yeterlik, alt yeterlik ve performans göstergeleri ayrı ayrı ve bu unsurların birbirleri ile ilişkileri bağlamında getirilecek görüş ve öneriler ile yapılacak eleştiriler, taslağın daha tutarlı ve işlevsel bir nitelikte belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda ilgili tüm kişi, kurum ve kuruluşların yapacakları. Değerlendirmelerin ana yeterlikler, alt yeterlikler ve performans göstergeleri temelinde yapılması beklenilmektedir. Bu yöntem verilere daha çabuk ulaşma ve analiz yapma imkânı da sağlayacaktır (MEB).

Thomas Gordon iyi öğretmeni şöyle tanımlar: İyi öğretmen, sakindir, telaşlanmaz, sinirlenmez. Her zaman soğukkanlıdır ve aşırı duygularını göstermez. Önyargılı ve yanlı değildir, bütün öğrencilerine eşit davranır, cinsiyet ayrımı yapmaz, gerçek duygularını denetler ve öğrencilerine göstermez, bütün öğrencilerini aynı biçimde kabul eder, hiçbir zaman gözdeleri yoktur, coşkulu, uyarıcı ve özgür bir öğretim ortamı oluşturur, ama yine de bu ortamı her zaman düzenli tutar, tutarlıdır, değişmez, unutmaz, çok neşeli ya da çok asık yüzlü değildir ve hata yapmaz, her sorunun yanıtını bilir, öğrencilerden akıllıdır, arkadaşlarına destek olur, kendi duyguları, değer yargıları ve inançlarından etkilenmeden öğrencilere karşı “birleşik cephe” oluşturur (Gordon, 1998).

## **1.1.2.Yöneticiler**

### **1.1.2.1.Tanım**

Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci, yürütücü (Türk Dil Kurumu). Okulları müdür ve müdür yardımcıları yönetir, müdür ve yardımcılarını okullarda görev yapmış öğretmenler arasından sınavla seçilir.

Yönetici, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli insan ve maddi kaynakların en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu kişidir (Erden, 2005).

Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1997).

Yönetici, örgütün işleyişi ile ilgili karar verme yetkisine sahip yöneticisidir. İdareci tekdüze işleri yerine getiren örgüt görevlisi. Lider, yönetici ve idareci terimleri literatürde ve örgütlerle ilgili tartışmalarda birbirlerinin yerine kullanılırlarsa da aralarında farklar bulunmaktadır. Yönetici ve idareci uygulamada eş anlamlıdır fakat birincisi günümüzde daha çok kullanılan olanıdır ve ikincisine göre önemli derecede daha fazla karar verme yetkisine sahiptir. İdareci ise tekdüze işleri yapan örgüt iş göreninden daha yetkili kişidir (Meriwether ve Duyar, 1997).

Okul yönetimi, Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1994). Başka bir deyişle okul yönetimi, Eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır (Erdoğan, 2003).

Türk okul müdürleri için 1996 da Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin yardımıyla geliştirilen yeterlikler listesi Okul müdürlerinin yeterlikleri; problem çözümü, karar verme, örgütsel yetenek, kararlılık, liderlik, duyarlılık, strese karşı koyma, yazılı iletişim, sözlü iletişim, ilgi yelpazesi, kişisel güdülenme ve eğitimsel değerlerdir (Meriwether ve Duyar, 1997).

### 1.1.2.2. Yöneticilerin Görevleri

Yöneticinin temel görevi, okulun eğitim programlarında yer alan amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Erden, 2005).

Bursalıoğlu'na göre okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Akt. Gürsel, 1997).

Müdür, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (MEB).

Lloyd'a göre, bir yönetici görevinde başarılı olmak istiyorsa, zamanını ve enerjisini bölümündeki işleri için planlamalıdır. Mevcut işgücü kaynaklarını, materyal ve araçları organize etmek, astlarının çalışma ve çabalarını koordine etmek, onları eğitmek ve motive etmek ve böylece onların daha verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamak yöneticinin görevidir (Akt. Gürsel, 1997).

Müdür başyardımcısı, müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür başyardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici faaliyetler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Müdür başyardımcısı, maaş karşılığı olarak 6 saate kadar ders vermekle yükümlüdür (MEB).

Müdür yardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaparlar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçların uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar (MEB).

## **1.2.İnternet ve Bilgisayar Teknolojisi**

### **1.2.1.İnternet**

İnternet, dünya üzerinde mevcut milyonlarca ağın birbiriyle ortak bir protokol çerçevesinde iletişim kurmasını ve birbirlerinin kaynaklarını paylaşmasını sağlayan iki ya da daha fazla yerel ya da geniş alan ağı arasında kurulan kaynak kümesidir (MEB 1999, 291).

İnternet herhangi bir kişi ya da kuruma ait olmayıp, dünyanın ortak olarak kurduğu ve geliştirdiği bir sistemdir. Dolayısıyla da İnternet ortamında istediğiniz serbestlikte hareket edebilirsiniz ama bu her istediğinizi yapabilirsiniz anlamında değildir. Her ülkenin gerek bilgi verme ve gerekse de bilgi almada belli kural ve düzenlemeleri vardır.

#### **1.2.1.1.İnternet Tarihçesi**

İnternet, ilk olarak 1969 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, ABD Savunma Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan ARPA (Advanced Research Projects Agency) adlı kurum tarafından, herhangi bir nükleer savaş durumunda askerî birimler arasında hiç kesintiye uğramayacak bir iletişim ağı kurmak amacıyla ARPANET adıyla bir bilgisayar ağı olarak kuruldu.

1970'li yıllarda kamunun yanında özel sektörde İnternet ağı kurma çalışmalarına başladı. ARPANET'i baste USENET, BITNET ve UUCP adıyla diğer ağlar izledi.

1980'li yıllarda NSFNET (National Science Foundation Network) kuruldu. NSFNET, NSF'nin sahip olduğu bilgisayarları araştırma kuruluşlarına ve üniversitelere açarak önemli bir adım atmış oldu. Bu sayede sisteme bağlı bir makinenin diğerine bağlanmasını sağlayan bir sistem oluşturuldu (Gürkan, 2001).

1983 yılında, İnternetworking Working Group (INWG) TCP/IP'ye temel halini verdi. TCP/IP protokolleri de askeri standart olarak (MIL STD) uyarlanmıştır. Aynı yıllarda

İnternet terimi yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. TCP/IP protokolünün Unix işletim sistemine eklenmesinin ardından, 1984 yılında DNS (Domain Name System) tanıtılmıştır. DNS' in tamamlanması 4 sene sürmüştür. 1985 yılında, NSFNET süper bilgisayarlar arası TCP/IP tabanlı ağı oluşturulup çalıştırılması için kuruldu.

1990'li yılların ilk yarısında bilinen anlamıyla İnternet kuruldu. Daha sonra İnternet ticarî ortamlarda kullanılmaya başlandı. Bu amaçla CIX (Commercial İnternet Exchange) kuruldu.

Eski ARPANET, MILNET ve daha küçük ARPANET (DDN: Defense Data Network) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1990 yılında ARPANET varlığını yitirmiştir.

Günümüzde özellikle bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmeler İnternetin her geçen gün daha gelişmesini sağlamaktadır.

Ülkemizde İnternetin kullanıma başlaması 1993 yılında olmuştur. İlk yıllarda oldukça az bir kitle tarafından kullanılmaya başlanan İnternet, özellikle donanım fiyatlarındaki düşüşler, İnternet servis sağlayıcılarının çoğalması ve İnternette Türkçe içerikli sitelerin oluşturulması ile büyük bir hız kazanmıştır (Gürkan, 2001).

İnternet'i başlangıçta yoğun olarak akademik dünya kullanmakla beraber, son yıllarda İnternet bilgi çağı toplumlarının her kesimi için vazgeçilmez bir araç olmuştur.

#### 1.2.1.2.Temel İnternet Kavramları

İnternet ile ilgilenenlerin karşılına pek çok kavram çıkmaktadır. Bunların tamamına yakını da yabancı kökenli olup; anlamları bilinemediği için İnternet çalışmalarında büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu nedenlerle; İnternet ile ilgili temel ve kavramların açıklanmasında yarar görülmüştür.

<b>Account</b>	Bilgisayar ağına girmek için, kişisel bilgilerinizin bulunduğu geçerli kullanıcı hesabıdır. Kullanıcı hesabi için ağ yöneticisi tarafından size kullanıcı adı ve şifresi verilir.
<b>Address</b>	Bir bilgisayar ya da kullanıcının bulunduğu yer. İnternet ortamında üç tür adres vardır: e-posta adresi, IP adresi ve donanım adresi.
<b>ADSL</b>	(Asimetrik Sayısal Abone Hattı) Asymmetric Digital Subscriber Line sözcüklerinin baş harflerinden oluşan ADSL, mevcut telefonlar için kullanılan bakır teller üzerinden yüksek hızlı veri, ses ve görüntü iletişimini aynı anda sağlayabilen bir modem teknolojisidir.
<b>Browser</b>	İnternette bulunan web sitelerini gezmeye yarayan programdır. En çok bilineni Microsoft İnternet Explorer programıdır.
<b>DNS</b>	Domain Name System'in kısaltılmış şeklidir. Türkçe karşılığı ise Alan İsimlendirme Sistemi olarak bilinir. DNS, 256 karaktere kadar büyüeyebilen host isimlerini IP'ye çevirmek için kullanılan bir sistemdir. Host ismi, tümüyle tanımlanmış isim (full qualified name) olarak da bilinir ve hem bilgisayarın ismini hem de bilgisayarın bulunduğu İnternet domainini gösterir. Örnek domain türleri: com.tr Ticari kuruluşları gösterir biz.tr Ticari kuruluşları gösterir info.tr Ticari kuruluşları gösterir org.tr Ticari olmayan, hükümete de bağlı bulunmayan kurumları gösterir. net.tr İnternet omurgası işlevini üstlenen ağları gösterir. gov.tr Hükümete bağlı kurumları gösterir. bel.tr Belediyeler için ayrılmıştır. tel.tr Kişisel kullanım için ayrılmıştır name.tr Kişisel kullanım için ayrılmıştır gen.tr Kişisel kullanım için ayrılmıştır web.tr Kişisel kullanım için ayrılmıştır av.tr Avukatlar için ayrılmıştır dr.tr Doktorlar için ayrılmıştır k12.tr İlk ve ortaöğretim kurumları için ayrılmıştır

edu.tr Eğitim kurumlarını gösterir.  
pol.tr Emniyet kurumları ve mensupları için ayrılmıştır  
bbs.tr Kişisel kullanım için ayrılmıştır  
mil.tr Askeri kurumları gösterir.

**Dial Up** Telefon hattı aracılığıyla iki bilgisayar arasında kurulan bağlantı.

**Download** İnternet üzerindeki herhangi bir program ya da dosyayı bilgisayara kaydetme işlemidir.

**E-Mail (E-Posta)** İnternet ortamında mesaj ve dosya alıp göndermek için kullanılan protokoldür. Elektronik Posta aracılığıyla İnternet ortamında resim, müzik ya da istenilen herhangi bir dosyayı gönderilebilir ya da alınabilir.

**File Transfer Protocol (FTP)** İnternet ortamında bilgisayarlar arasında dosya transferi yapmaya olanak sağlayan protokoldür. Bu protokol sayesinde ağ ortamındaki bilgisayarlar arasında dosya gönderme ve dosya alma işlemleri yapılır.

**Host** İnternete doğrudan bağlı bilgisayara verilen addır. Eğer İnternete doğrudan bağlı değil de, erişimi bir kurum aracılığıyla sağlayan bilgisayarlar host değildir. Bilgisayarın İnternet adresini ifade eden numarasına da Host Number denir.

**Hyper Text Markup Language (HTML)** WWW dokümanları oluşturmak için kullanılan programlama dilidir. Bu yüzden WWW dokümanlarının uzantısı htm'dir. Örneğin; <http://www.telsim.com.tr/cs/cepmail.htm>

**Hyper Text Terminal Protocol (http)** WWW'yi mümkün kılan protokoldür. Bu protokol servisi kullanıcı ve tarayıcı programlar için hizmet verir. İnternet üzerindeki bir HTML dokümanının erişileceği protokoldür (Kaplan, 1999).

**IP Address** İnternete doğrudan bağlı olan bir bilgisayara ait sayısal adrestir. IP Adresi, bilgisayarın bir yerde kimlik numarası gibidir. Ağ ortamında bilgisayarlar IP Adreslerinden tespit edilirler. IP Adresleri örneğin 212.174.189.98 biçimindeki sayı kümelerinden oluşur. Bir İnternet Servis Sağlayıcı aracılığıyla İnternet ortamına giren bir bilgisayarın IP Adresi İnternete her girişinde değişir. Ancak; her IP Adresi girildiği saat doğrultusunda kaydedilir.

**Offline** İnternete bağlı olmama durumudur.



- Online** İnternete bağlı olma durumudur.
- Transmission Control Protocol (TCP/IP):** İletişim denetim protokolü. Uçtan uca taşıma garantisi ve akış denetimi sağlayan ve İnternet ve birçok özel ağda uyarlanmış dördüncü katman protokolüdür (Kaplan, 1999).
- Upload** Bilgisayarda bulunan herhangi bir program ya da dosyayı İnternete yollama işlemidir.
- URL** İnternet adreslerine verilen genel addır.
- Username** Ağ ortamındaki bir bilgisayarın ağ ortamına tanıtıldığı addır. Ağa her bağlanıldığında kullanıcı adının belirtilmesi gerekmektedir.
- Virüs** Kendini çalışan diğer programlara ekleyerek çoğaltabilen, çoğu kullanıcı verilerine ve donanımına zarar vermek amacıyla yazılan programlardır (Kaplan, 1999).
- World Wide Web (WWW)** Birden fazla çoklu ortam dosyasının (text, resim, müzik, film, vb.) bir araya getirilmesiyle oluşan doküman topluluğudur. İnternet ortamında yer alan bilgilerin tamamı WWW formatındadır.

### 1.2.1.3.İnternete Bağlanmak İçin Gerekli Olanlar

Günümüzde bilgisayarların internete bağlanması için en çok kullanılan iki yöntem vardır. Bunlardan birisi Dial-Up bağlantı diğeri ise ADSL bağlantısıdır. İnternete Dial Up bağlanabilmek için öncelikle aşığıda belirtilen donanımların yerine getirilmesi gereklidir. Bunlar; Modem, Telefon Hattı ve İnternet Aboneliğidir. İnternet erişimi için öncelikle bilgisayara bir modemin takılı olması gerekmektedir. Bilgisayar teknolojisinin hızla ilerlemesi modemlerin de hızlarının sürekli artmasına neden olmaktadır. İnternet erişimi için gerekli bir diğer etken telefon hattıdır. Bulduğunuz yerde İnternete bağlanabilmek için en az şehir içi çıkış özelliği bulunan bir hattın olması gereklidir. Ancak kullanıcı İnternete bağlı iken telefon hattı meşgul konumda olacağı için dışarıdan herhangi bir kişinin araması durumunda telefon hattı meşgul sinyali verecektir. Bu nedenle İnterneti yoğun kullanacaklar için bu amaçla yeni bir hattın alınması önerilir. İnternet erişimi için gerekli olan bir diğer özellik de herhangi bir İnternet servis sağlayıcı (ISS) firmaya abone olunmasıdır. Türkiye’de faaliyet gösteren herhangi bir İnternet Servis Sağlayıcı firma (Superonline, TTNET, ANET, vb.) anlaşarak, o firmanın vereceği erişim telefon

numarası (822'li hat) ve kullanıcı şifresi ile firmanın kullanıcıya sağladığı olanaklarla (sınırsız erişim, saatlik kullanım, vb.) İnternet erişimi sağlanabilir. Herhangi bir firma aboneliği olmadan Türk Telekom'un 146 servisi kullanılarak şifre gerektirmeden de İnternet erişimi sağlanabilir. Ancak; 146 servisi diğer servis sağlayıcılara göre oldukça pahalıdır.

Günümüzde en çok kullanılan İnternet bağlantı türü ise ADSL bağlantısıdır. İnternete ADSL ile bağlanmak için yine bir telefon hattı, modem (ADSL Modem) ve servis sağlayıcı firma (Türk Telekom) ile yapılacak bir sözleşme yeterlidir. Eve gelen telefon hattı modeme takılır modem çıkışı ise bilgisayarın USB girişine veya LAN girişine bağlanır ve İnternete girilebilir.

ADSL yüksek hızda İnternet erişimi sağlar, Minimum 256/64 Kbps, maksimum 2048/512 Kbps arasındaki mevcut tarifelerde alternatif hız seçenekleri sunar. İnternet kullanıcılarına 24 saat sürekli bağlantı olanağı sağlar. Aynı telefon hattı üzerinden ikinci bir telefon hattına gerek kalmadan aynı anda İnternet erişimi ve telefonda konuşma olanağı sağlar. ADSL ile İnternet kullanıcıları kendilerine ayrılmış olan özel bant genişliğini kullanırlar. İnternete erişirken telefon hattının meşgul olması gibi bir durum söz konusu olmaz. ADSL, sayısal teknolojinin sağladığı tüm olanakları sunar. İnternete bağlanamama ve kesinti gibi durumlar ortadan kalkar. Sayısal teknoloji farkıyla İnternet üzerinden eş zamanlı ses ve görüntü aktarımına olanak sağlar. Sabit ücretle İnternete erişebilme sağlar. Güvenli İnternet erişimi sağlar. ADSL'de, Kablo TV'deki gibi paylaşımlı bant aralığı üzerinden İnternet erişiminde söz konusu olan güvenlik risklerinin hiç biri yoktur.

Günümüzde İnternete bağlanmak için bilgisayar kullanma zorunluluğu ortadan kalkmıştır. İnternete cep telefonları ile de bağlanılmaktadır. Cep telefonlarından İnternete bağlanmak için hem cep telefonunun hem de hattın uygun olması gerekir.

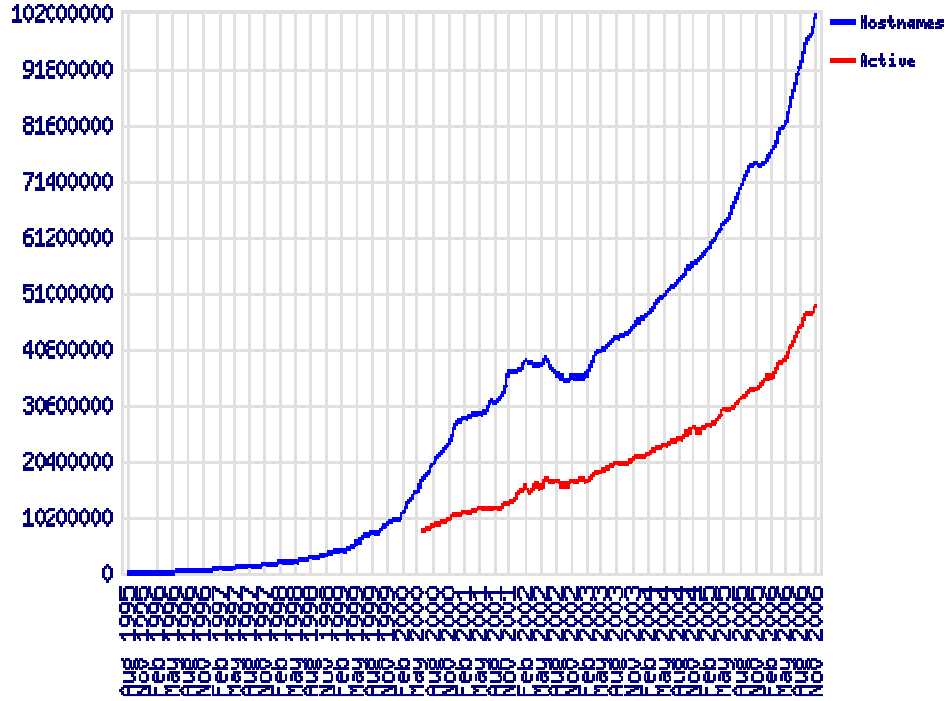
Cep telefonuyla tarama için, tarayıcıya sahip bir cep telefonuna (entegre veya yüklenmiş), şebeke operatörünüzden bir veri servisi aboneliğine (GSM veri, GPRS, EDGE, WCDMA, vb.) ve telefonunuzda doğru ayarların bulunmasına ihtiyacınız vardır. Tarayacağınız site ve servisleri oluşturmak ise diğer şirketlere ve şahıslara kalmıştır.

#### 1.2.1.4.Dünyada İnternet Sektörünün Durumu

Günlük yaşamında İnterneti bir şekilde kullanan kişi sayısı günbegün artmaktadır. 1993 yılında dünya çapında İnternet kullanıcılarının sayısı 900.000 iken 2000 yılında 304 milyona ulaşmıştır. 2002 yılında ise bu sayı 544,2 milyondur. Ancak her yeni teknolojiye olduğu gibi, bu küresel dağılım her bölgede benzer şekilde gerçekleşmemiştir. Kuzey Amerika, Avrupa ve Japonya, Kore, Tayvan, Hong Kong ve Singapur gibi Doğu Asya ülkelerinde İnternetin kullanımı hızla artmıştır. Latin Amerika, Afrika, Orta Doğu ve Hindistan ise bu gelişimin arkasında kalmıştır. 2002 yılında toplam kullanıcıların 181,23 milyonu Kuzey Amerika'da yaşamaktadır. Avrupa ve Asya-Pasifik ülkelerinde bu sayı sırasıyla 171,35 ve 157,49 milyondur. 2005 yılında dünyadaki İnternet kullanıcı sayısının 1 milyara ulaşmıştır.

2006 Kasım ayı itibariyle İnternet üzerindeki web sitesi sayısı 100 milyonu geçmiştir (www.netcraft.com).

Şekil 1-1 Ağustos 1995 ile Kasım 2006 Arasındaki Dünyadaki Domain Sayıları



İnternet doğası gereği coğrafi nitelik taşımamaktadır. Ancak İnternet coğrafyası İnternet üzerinden akan bilgi ve kullanıcıların özelliklerine göre açıklanabilir. Son on yılda ABD kullanıcıları ve İngilizce, İnterneti ABD merkezli bir oluşum olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Avrupa, Asya ve dünyanın diğer ülkelerindeki kullanıcı sayısı arttıkça İnternet çok kültürlü, çok dilli ve çok kutuplu bir olguya dönüşmektedir.

Farklı dillerde İnternet içeriğindeki artışla birlikte İngilizce İnternetteki hâkim gücünü kaybetmektedir. Şu anda İnternet kullanıcılarının sadece %35,2'sinin ana dili İngilizcedir.

İnternet kullanımına ilişkin bazı istatistiksel değerler aşağıda Çizelge halinde sunulmuştur.

**Çizelge 1-1 Dünyada Konuşulan Dilleri İnternet Üzerinden Kullanımı**

	İnternet Erişimi (m)	İnternette Online Olanların % oranı	2004 yılında eklenenler	Nüfus (M)	GSYH (\$Milyar)	Dünya Ekonomisindeki Yüzdesi	GSMH (\$ Bin)	ISS (2003)
<b>İngilizce</b>	<b>287.5</b>	<b>35.8%</b>	<b>280</b>	508				
<b>İngilizce Olmayan</b>	<b>516.7</b>	<b>64.2%</b>	<b>680</b>	5822				
<b>Avrupa Dilleri (İngilizce Olmayan)</b>	<b>276</b>	<b>37.9%</b>	<b>328</b>	1,218	\$12,968	31.3%		
Katalan	2.9		2.9	6.6				
Çekce	4.2		4.4	12	\$121		\$10.0	316
Hollandaca	13.5	1.9%	14.5	20	\$575		\$28.5	4510
Fince	2.8		3	6	\$142		\$23.6	1224
Fransızca	28.0	3.8%	41	77	\$1517	4.2%	\$19.7	3739
Almanca	52.9	7.3%	62	100	\$2679	5.8%	\$26.8	5136
Yunanca	2.7		3	12	\$189		\$15.8	246
Macarca	1.7		3	10	\$96		\$9.6	314
İtalyanca	24.3	3.3%	30	62	\$1251	3.6%	\$20.1	5521
Lehçe	9.5	1.3%	9	44	\$359		\$8.1	1297
Portekizce	25.7	3.5%	32	176	\$1487	3.6%	\$8.4	3463
Romence	2.4		3	26	\$108		\$4.2	141
Rusça	18.5	2.5%	23	167	\$822	1.8%	\$4.9	617
Danimarkaca	3.5			5.4	\$171		\$31.7	1467
İzlandaca	0.2			.3	\$6		\$23.5	106
Norveççe	2.9			5	\$136		\$27.2	1013
İsveççe	7.9			9	\$237		\$26.3	1540
İskandinav Dilleri (Toplam)	14.6	2.0%	16	19.7	\$550	1.3%	\$27.9	4126
Hırvatça	1.0			20				54
Slovakça	1.2		1.5	5.6	\$47		\$8.7	99
Slovençe	0.8		1	2	\$22.9		\$10.9	35
İspanyolca	65.6	9.0%	70	350	\$2500	8.9%	\$7.1	3631

	İnternet Erişimi (m)	İnternette Online Olanların % oranı	2004 yılında eklenenler	Nüfus (M)	GSYH (\$Milyar)	Dünya Ekonomisindeki Yüzdesi	GSMH (\$ Bin)	ISS (2003)
Türkçe	5.8		7	67.4	\$431		\$6.4	345
Ukraynaca	0.9		2	47	\$115		\$2.3	96
<b>TOPLAM AVRUPA DİLLERİ (İngilizce Hariç)</b>	<b>276.0</b>	<b>37.9%</b>	<b>328</b>	1,218	\$12,968	31.3%		

ASYA DİLLERİ								
	İnternet Erişimi (m)	İnternette Online Olanların % oranı	2004 yılında eklenenler	Nüfus (M)	GSYH (\$Milyar)	Dünya Ekonomisindeki Yüzdesi	GSMH (\$ Bin)	ISS (2003)
Arapça	10.5	1.4%	12	300	\$678	1.6%	\$4.2	145
Çince	102.6	14.1%	170	874	\$6328	13.0%	\$7.2	4014
Farsça	3.4			64	\$84			500
İbranice	3.8		2.8	5.2	\$132		\$21.0	634
Japonca	69.7	9.6%	88	125	\$3,400	8.0%	\$27.2	12,962
Korece	29.9	4.1%	43	78	\$887	2.0	\$11.4	253
Malayca	13.6	1.9%	12	229	\$258	2.0%		95
Tayvanca	4.9		3.5	46	\$406		\$8.8	104
Vietnam Dili	2.2		3.5	68				529
<b>TOPLAM ASYA DİLLERİ</b>	<b>240.6</b>	<b>33.0%</b>	<b>263</b>					
<b>TOPLAM DÜNYA</b>	<b>729.2</b>		<b>940</b>	<b>6,330</b>	<b>\$41,400</b>			
Kaynak: Global Reach (global-reach.biz/globstats)								

**Çizelge 1-2 Bazı Avrupa Ülkelerinde İnternet Nüfuz Etme Oranları, Şubat 2002**

İsveç	64,7%
İsviçre	64,7%
Danimarka	60,7%
Hollanda	58%
İngiltere	55,3%
Norveç	54,4%
Finlandiya	43,9%
Almanya	36,4%
Portekiz	34,4%
İtalya	33,4%
Fransa	26,3%
İspanya	23,4%

“İnternet World Stats”ın araştırma şirketi AC Nielsen”’den alınan veriler ışığında;

**Çizelge 1-3 Dünyada İnternet Kullanıcı Sayısı**

Dünya Nüfusu	Kullanıcı Sayısı	Yüzde
6 milyar,420 milyon	938 milyon 711 bin	%13,9

**Çizelge 1-4 Dünyada İnternet Kullanıcılarının Kendi Nüfuslarına Oranına Göre ilk 10 Ülkenin Durumu**

Ülke	İnternet Kullanıcı Sayısı (Milyon)	Ülke Nüfusu (Milyon)	Nüfusa Oranı ( % )
İsveç	6,7	9,0	73,6
ABD	202,9	296,2	68,5
Avustralya	13,8	20,5	67,2
Hollanda	10,8	16,3	66,2
Kanada	20,5	32,1	63,8
Güney Kore	31,6	49,9	63,3
Japonya	78,0	128,1	60,9
İngiltere	35,8	59,9	59,8
Almanya	47,1	82,7	57,0
İtalya	28,6	58,6	48,8

Dünyada Ülke nüfusuna bakılmaksızın İnternet Kullanıcı Sayısına Göre ilk 10 Ülke

- 1.ABD
- 2.Çin
- 3.Japonya

- 4.Almanya
- 5.Hindistan
- 6.İngiltere
- 7.Güney Kore
- 8.İtalya
- 9.Fransa
- 10.Brezilya
- .....
- 24.Türkiye

#### 1.2.1.5.Türkiye’de İnternet Sektörü

Ülkemiz, İnternet ile ilk olarak TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında 12 Nisan 1993 tarihinde ABD ile kurulan 64 Kbit/sn hızındaki bağlantı ile tanışmıştır.

Türkiye İnternet'e Nisan 1993'ten beri bağlıdır. İlk bağlantı ODTÜ'den gerçekleştirilmiştir. 64kbit/s hızında olan bu hat, çok uzun bir süre, tüm ülkenin tek çıkışı olmuştur. Ege Üniversitesi'nden olan bağlantı ise, 1994 başlarında, 64kbit/s hızı ile gerçekleştirilmiştir. Ardından sırayla, Bilkent Ün.v.(1995 Eylül), Boğaziçi Ün.v. (1995 Kasım) ve İTÜ (1996 Şubat) bağlantıları gerçekleşmiştir. 1996 yılı Ağustos ayında da Turnet çalışmaya başlamıştır.

Yaklaşık 13 yıldır ülkemizde İnternet kullanılmasına rağmen, gelişim diğer ülkelerdeki gibi hızlı gerçekleşmemiştir. Ülkemizde, 1999 yılında 1,5 milyon olan kullanıcı sayısı 2000 yılında 2 milyona, 2001 yılında ise 2,5 milyona yükselmiştir. Kişisel bilgisayar sayısında ise benzer bir gelişme ile 1999 yılında 2,2 milyon iken, 2000’de 2,5 milyona, 2001’de 2,7 milyona ulaşmıştır. Ülkemizde 2001 yılındaki barındırıcı (host) sayısı 106.556 olup, 1999 yılına göre %35 oranında artış gerçekleşmiştir.

Ülkemizde ortalama 73,5 milyon nüfusa karşılık 7 milyon 270 bin kişinin İnternette yararlandığını, bu yararlanan kişi sayısına göre ülkeler arasında 24.ncü sıraya geldiğimizi, 1999 yılına göre %263,5 oranında artışın meydana geldiği görülmektedir (2000’de 2 milyon kişi 2005’de 7,3 milyon kişi) (Tuncelli, 2005).



Çizelge 1-1’de yer alan 29 ülke ile karşılaştırıldığında, ülkemize ait İnternet nüfuz etme oranı (penetrasyon) 2001 yılı itibarı ile yalnızca Hindistan, Meksika, Pakistan, Çin’den daha iyi durumdadır. 100 kişi başına düşen kişisel bilgisayar sayısına bakıldığında ise yine benzer durum gözlenmekte, 2001 yılında 4.1 olan bu değerin, yine yukarıda sayılan ülkelerden daha iyi olduğu görünmektedir. 100 kişi başına düşen barındırıcı sayısında ise ülkemize ait değerlerde bir gelişme gözlenmemekte ve yalnızca Çin, Hindistan ve Pakistan’ın üzerinde yer aldığı görülmektedir.

Bu yavaş gelişmenin arkasındaki sebepler arasında kişisel bilgisayar sayısındaki ve gelir seviyesindeki düşüklük gösterilebilir. Ancak ülkemizde İnternet sektörü için büyük bir gelişme potansiyeli olduğu ve önümüzdeki yıllarda İnternet nüfuz etme oranında geçmiş yıllara oranla daha hızlı bir artış beklendiğini söylemek mümkündür.

Günümüzde İnternet, özellikle ADSL’in ucuzlaması ve yaygınlaşmasıyla çok yaygınlaşmaya başlamıştır. Son yıllarda okullara sağlanan İnternet hatları özellikle öğrenci ve öğretmenlerin İnterneti daha çok kullanmasına neden olmuştur.

Bugün İnternet üzerinden verilen bankacılık hizmetleri, online alışverişler, forumlar, her sektör ve iş sahasında hazırlanmış web sayfaları İnterneti giderek daha cazip hale getirmektedir.

Ancak ülkemizde İnternet kullanımı çok yaygın olmasına rağmen anlayış açısından problemler vardır, insanlar genellikle İnterneti msn amacıyla kullanmaktadır, bugün dünyada msn hesabı sayısı (14,4 milyon) bakımından dünyada üçüncü ülkeyiz ([www.ntvmsnbc.com](http://www.ntvmsnbc.com)). Ülkemiz yine Hotmail kullanıcı sayısı (10,2 milyon) konusunda dünyada altıncı sıradadır (Microsoft).

#### 1.2.1.6.İnternet Uygulamaları

İnsanlar İnternette çok çeşitli şekillerde faydalanmaktadırlar bunlardan en çok kullanılanlarından ikisi web sayfaları ve e-postadır. Web sayfaları İnternet üzerinde

yayınlanan sayfalardır. Günümüzde tüm dünyadaki web sayfası sayısı 100 milyonu aşmıştır (www.netcraft.com).

**Çizelge 1-5 Web Sayfalarının Yapısı**

www	meb	gov	tr
1	2	3	4

İnternette adres yapısı 4 bölümden oluşur.

**1.Sayfanın Cinsi:** www web sitesi adreslerini belirler. Bu adreslere İnternet Explorer, mozilla vb browserlar yardımıyla ile girilir.

**2.Site İsmi:** Web sitesi adresinin en önemli ögesini oluşturur. Bağlanılmak istenen kişi ya da kurumu belirler. Kurum resmî bir kurum olabileceği gibi, özel bir kurum da olabilir. Örneğin; www.suarmermer.com.tr, www.hotmail.com, vb gibi.

**3.Sitenin Türü:** Sitenin türü hakkında bilgi verir. Uzantısı gov olan siteler resmî kurumları belirtir. www.basbakanlik.gov.tr, www.kultur.gov.tr, www.mkutup.gov.tr vb. gibi. Uzantısı com olan siteler ticarî kuruluşları belirtir. Örneğin; www.superonline.com, www.microsoft.com vb. gibi. Uzantısı org olan siteler ticarî amaçlı olmayan dernek, vakıf gibi kuruluşları ifade eder. Örneğin; www.scicu.org, www.unicef.org vb. gibi. Uzantısı net olan siteler iletişim işleri ile ilgilenen kuruluşların ifade edilmesinde kullanılır. Örneğin; www.trt.net.tr vb. gibi. Uzantısı k12 olan siteler ilk ve orta seviyeli eğitim kurumlarını ifade eder. Örneğin; www.dmoabl.k12.tr, www.ted.k12.tr vb. gibi. Uzantısı edu olan siteler yüksek eğitim ile ilgili kurum ve kuruluşları belirtmede kullanılır. Örneğin; www.ankara.edu.tr, www.hacettepe.edu.tr vb. gibi. Uzantısı mil olan siteler askerî kurumları belirtir. Örneğin; www.genelkurmay.mil.tr vb. gibi

**4. Ülke Kodu:** Sitenin ait olduğu kodu gösterir. Örneğin; tr Türkiye'yi, ru Rusya'yı ifade eder. Ama her sitenin Ülke kodu olmayabilir. Ülke kodu olmayan siteler ABD'de yayın yapan sitelerdir. Örneğin; www.yahoo.com, www.hotmail.com

Aslında tüm bu isimler temelde bir sayıyı ifade etmektedir. Bu sayıya IP (İnternet Protokol) adresi denir. Bu sayı 4 bölümden oluşur ve her bölüm için 0 ile 255 arası sayılar girilir. Sayıları akılda tutmak ve kullanmak daha zor olduğu için isimlendirme sistemi getirilmiştir. Dolayısıyla; adresinizi 255.255.182.14 biçimine IP adresi olarak da girilirse www cinsinden web sitesine ulaşılabilir.

E-posta, başlangıçta sadece düz yazı mesajlar göndermek amacıyla geliştirilmişken, 1995'li daha sonra geliştirilen tekniklerle, e-posta içinde çeşitli verilerin (resim, ses, video, html dokümanları, çalışabilir program vb) gönderimi ve kullanımı mümkün hale gelmiştir. Ancak, henüz tüm e-posta programları bu tip formatları desteklememektedir.

Bir mektup gönderdiğinizde, mektubun gideceği geçerli bir adres olmalı. Elektronik ortamda bu adres, "e-mail (e-posta) adresi" olarak adlandırılır. e-posta adresi, çoğunlukla, kişinin kullanıcı numarası ve kullandığı sistemin İnternet/bitnet vb adresinden oluşur. Örneğin hasannakash@hotmail.com. Dikkat edilirse adres, @ işareti ile ayrılmış iki kısımdan oluşur. İlk kısım kişinin kendi sistemindeki kullanıcı numarası; ikinci kısım ise, bulunduğu sistemin adresini belirtir.

FTP (File Transfer Protocol) İnternete bağlı bir bilgisayardan diğerine (her iki yönde de) dosya aktarımı yapmak için geliştirilen bir İnternet protokolü ve bu işi yapan uygulama programlarına verilen genel addır. İlk geliştirilen İnternet protokollerinden biridir. FTP protokolü ile bir başka bilgisayardan bir başka bilgisayara dosya aktarımı yapılırken, o bilgisayar ile etkileşimli-aynı anda (online) bağlantı kurulur ve protokol ile sağlanan bir dizi komutlar yardımıyla iki bilgisayar arasında dosya alma/gönderme işlemleri yapılır.

Geleneksel ses hizmetleri de dâhil olmak üzere İnternet bütün trafik çeşitleri için tercih edilen şebeke haline dönüşmektedir. IP telefon hizmetinin çeşitli tanımları yapılabilir ama genel anlamıyla herhangi bir sesli aramanın kısmen ya da tamamen İnternet üzerinden yönlendirilmesi anlamına gelmektedir. İnternet ses uygulamalarına aşağıdaki örnekler verilebilir.

### 1.2.1.7.İnternet Kullanım Alanları

İnternetin kullanım alanı, bireysel, kültürel, toplumsal ve kurumsal amaç ve olanaklarla belirlenir (Tezci, 2004).

İnternet günümüzde her yere girmiş ve herkesin kullanımına sunulmuştur. Hemen hemen her sektörden işletmeler, eğitim kurumları, devlet kurumları internette yerini almıştır. Genelde internet iletişim için kullanılır, bunun en belirgin örneği mail adresleri ve bu adresler üzerinden yapılan senkronize görüşmelerdir. Türkiye bu tür uygulamaların en belirgin olanı Messenger hesaplarında dünyada üçüncü sıradadır.

Ulusal olarak yapılan tüm sınavlar ve başvuruları İnternet üzerinden alınmaktadır, öğretmenlik başvuruları İnternet üzerinden yapılmaktadır. Sınav sonuçları İnternet üzerinden öğrenilmektedir. Ayrıca kişisel bilgiler, TC Kimlik No, SSK, bilgileri İnternet üzerinden yapılabilmektedir.

İnternetin, araştırma yapmak için de kullanılır. Sade, basit araştırmalardan karmaşık ve özel alanlara yönelik her türlü bilgi İnternet üzerinde mevcuttur. İnternet sormasının bilene her cevabı verir.

İnternet alışveriş dünyası için de bir fırsattır. Üreticiler ve satıcılar internet üzerinden tüm dünyaya ürünlerini sunabilme olanağı bulmuştur. Ayrıca tüketiciler İnternet üzerinden her türlü ürünü ayrıntılı olarak inceleyip online sipariş verebilir ve kapısına kadar getirebilmektedir. Örneğin İnternet üzerinden fotoğraflarınızı gönderip tab ettirip adresinize getirebilirsiniz. İnternet üzerinden yapılan alışverişlerde kredi kartı kullanılmaktadır, henüz yeteri kadar güvenli olmasa da iyi bir alternatiftir.

İnternet üzerinden yapılan bankacılık işlemleri de giderek artmaktadır, İnternet üzerinden para aktarma, fatura yatırma, borç ödeme, döviz alma/satma, çok rahat bir şekilde ve ücretsiz olarak yapılmaktadır.

İnternet üzerinden yapılan işlemlerin sınırı yoktur ve önümüzdeki yıllarda çok daha artacaktır.

## **1.2.2.Bilgisayar Teknolojisi**

### **1.2.2.1.Bilgisayarlar ve Ağ Teknolojisi**

Bilgisayar, kullanıcıdan aldığı verilerle mantıksal ve aritmetiksel işlemleri yapan yaptığı işlemlerin sonucunu saklayabilen sakladığı bilgilere istenildiğinde ulaşılabilen elektronik bir makinedir.

Bilgisayar, çok sayıda aritmetiksel veya mantıksal işlemlerden oluşan bir işi, program olarak adlandırılan önceden verilmiş işlem adımlarına göre yapıp sonuçlandıran bir araçtır (www.wikipedia.org).

Bu işlemleri yaparken veriler girilir ve islenir. Ayrıca, istendiğinde yapılan işlemler depolanabilir ve çıkışı alınabilir. Bilgisayar işlem yaparken hızlıdır, yorulmaz, sıkılmaz. Bilgisayar programlanabilir. Bilgisayar kendi başına bir iş yapmaz. Bilgisayarla ilgili olarak kullanılan bu terimlerin anlamları aşağıda verilmiştir.

**Giriş:** Kişi tarafından veya bilgisayar tarafından sağlanan verilerdir. Bu veriler, sayılar, harfler, sözcükler, ses sinyalleri ve komutlardır. Veriler giriş birimleri tarafından toplanır.

**İşlem:** Veriler insanların amaçları doğrultusunda, programın yetenekleri ölçüsünde işlem Basamaklarından geçer.

**Bellek:** Verilerin depolandığı yerdir. Giriş yapılan ve işlenen veriler bellekte depolanır.

**Çıkış:** Bilgisayar tarafından işlem basamaklarından geçirilerek üretilen yazı, resim, Çizelge, müzik, grafik, hareketli görüntü, vb. nin ekrandan ya da yazıcı, hoparlör gibi değişik çıkış birimlerinden alınmasıdır.

Bir bilgisayarın işlem yapabilmesi için donanım ve yazılıma gereksinim vardır.

**Donanım (Hardware):** Bilgisayarın fiziksel kısımlarına donanım denilmektedir. Genel olarak elle tutulur, gözle görülür kısmını ifade eder. Ekran, klavye, sabit disk (sabit disk), fare, yazıcı, bellek, mikroişlemci, tarayıcı vb. bilgisayar donanımını oluşturan parçalardır.

**Yazılım (Software):** Bilgisayar donanımında kullanılan çeşitli programlara yazılım denir. Bilgisayar donanımının çalışmasını sağlayan yazılımlar olduğu gibi, bilgisayarda işlem yapmayı sağlayan yazılımlarda vardır. Yazılıma örnek olarak, kelime işlemciler (Word processor), tablolar (spread sheet), sunu (presentation), Programlama dilleri (Pascal, C, Visual Basic vb.), ses (sound) programları verilebilir.

Birden fazla bilgisayarın birbirine bağlanarak bilgilerinin paylaşıldığı sistemlere ağ sistemleri denir.

#### 1.2.2.2. Bilgisayar Tarihi Gelişimi

Yüzyılımızın belki en önemli buluşu olan bilgisayarlar, artık günlük yaşantımızın her aşamasına girmeye başladı. Bu cihazlar önceleri belirli amaçlar için kullanılabilmesine karşılık, zaman içinde boyutlarının küçülmesi ve ucuzlaması sonucunda her alanda kullanılır olmuştur.

Bilgisayarların geçirdiği evreleri dört kuşakta ele alabiliriz:

**Birinci kuşak (1950–58):** Radyo lambaları ile çalışan, soğutulması oldukça güç olan dev bilgisayarlardır. Örneğin bu türlerin atası olan ENIAC, 30 ton ağırlığında olup, düşman denizaltılarının kullandığı askeri şifreleri çözmek ve bombaların yörüngelerini hesaplamak amacıyla kullanılmıştır.

**İkinci kuşak (1958–64):** Yarı iletkenlerin kullanılmasıyla transistörün bulunuşu sayesinde daha hızlı ve güvenilir bilgisayarlar yapma imkânı doğmuştur. Ayrıca mıknatıslı disk belleklerinin kullanılmasıyla, büyük çapta bilgiyi saklamak ve bilgiye hızlı bir şekilde

erişmek de mümkün hale gelmiştir. Ayrıca FORTRAN, COBOL ve ALGOL gibi üst düzey programlama dilleri ve bu diller ile bilgisayarın donanımı arasında bir köprü olan işletim sistemleri de geliştirilmiştir.

**Üçüncü kuşak (1965–71):** Transistörlerin yerine tümeleşik devrelerin kullanılması, bilgisayar ebatlarının küçülmesine, hızlarının ise eskilerle karşılaştırılmayacak kadar artmasına yol açmıştır. Bu ise doğal olarak bilgisayar maliyetlerini azaltmış, böylelikle daha önce genellikle Bilgi İşlem merkezlerinde görülen bilgisayarlar, iş yerlerinde de kullanılmaya başlanmıştır.

**Dördüncü kuşak (1971- ):** Bilgisayar hızlarının çok arttığı bir dönemdir. Donanım üzerinde radikal denilebilecek çok büyük değişiklikler olmamakla birlikte, kullanılan donanımların daha kaliteli, daha hızlı olanları üretilmiştir. Gelişen donanım özellikleriyle birlikte daha önceki bilgisayarlarda görülmeyen farklı entegreler geliştirilmiştir (Ses kartı, faks-modem kartı, TV-radyo kartı gibi). Ancak yazılım alanında eski ile kıyas kabul edilmeyecek kadar yenilikler olmuştur. 1980’li yılların başlarından itibaren bilgisayar artık evlere girmeye başlamıştır.

Özellikle 1993 yılından itibaren geniş bellekli ve hızlı bilgisayarlar yanı sıra güçlü programlama dilleri ve işletim sistemlerinin ortaya çıktığı dikkatleri çekmektedir. Artık eski bilgisayarlarda kullanılan çekirdek bellek yerine daha ucuz manyetik iç bellekler kullanılmakta ve bilgisayar maliyetleri gün geçtikçe düşmektedir.

### 1.2.2.3.Bilgisayarın Temel Bileşenleri

Bilgisayar, yazılım (Software) ve donanım (Hardware) olmak üzere 2 bölümde incelenebilir. Yazılım, bilgisayarın çalışmasını sağlayan programlara verilen genel isim; donanım ise, bilgisayarı oluşturan elektronik ve mekanik parçaların tamamına verilen genel isimdir. Standart bir bilgisayarda aşağıdaki parçalar bulunur:

- Anakart (Mainboard)
- İşlemci (CPU=Central Processing Unit)

- Sabit Disk (Hard Disk)
- Bellek (Memory=RAM)
- Monitör
- Disket Sürücü (Floppy Disk Drive)
- Klavye (Keyboard)
- Fare (Mouse)

Yukarıdaki parçaları içeren bir bilgisayar rahatlıkla kullanılabilir. Ancak günümüzde, özellikle yeni bir bilgisayar satın alındığında, aşağıdaki parçaların bulunmadığı bilgisayar yok gibidir. Yani bu parçalar artık olmazsa olmaz bilgisayar donanım parçalarındandır.

- CD-Rom
- Ses kartı (Sound card)
- Faks-Modem kartı (Fax-Modem)
- Hoparlör ve mikrofon

Bunların dışında, isteğe bağlı olarak aşağıdaki cihazlar da bilgisayar ile birlikte alınabilmektedir.

- Tarayıcı (Scanner)
- Yazıcı (Printer)
- Kamera (WebCam)
- CD-Writer
- DVD-ROM
- TV ve Radyo Kartı

#### 1.2.2.4.Bilgisayar Kullanım Alanları

Bilgisayar günümüzde her yere girmiştir. İletişim, otomasyon, yönetim, muhasebe, stok kontrolü vb. işler için işletmelerde kullanılmaktadır. Eğlence, iletişim, İnternet vs için kişisel olarak kullanılmaktadır. Bilgisayarlar otomobillere, ev eşyalarına girmiştir. Yol



bilgisayarı, akıllı ev eşyaları, asansörler, çeşitli makineler ve hatta tramvaylar bile bilgisayarla çalışabilmektedir. Örn. Londra’da DLR isimli hattaki trenler şoförsüz sefer yapmaktadır.

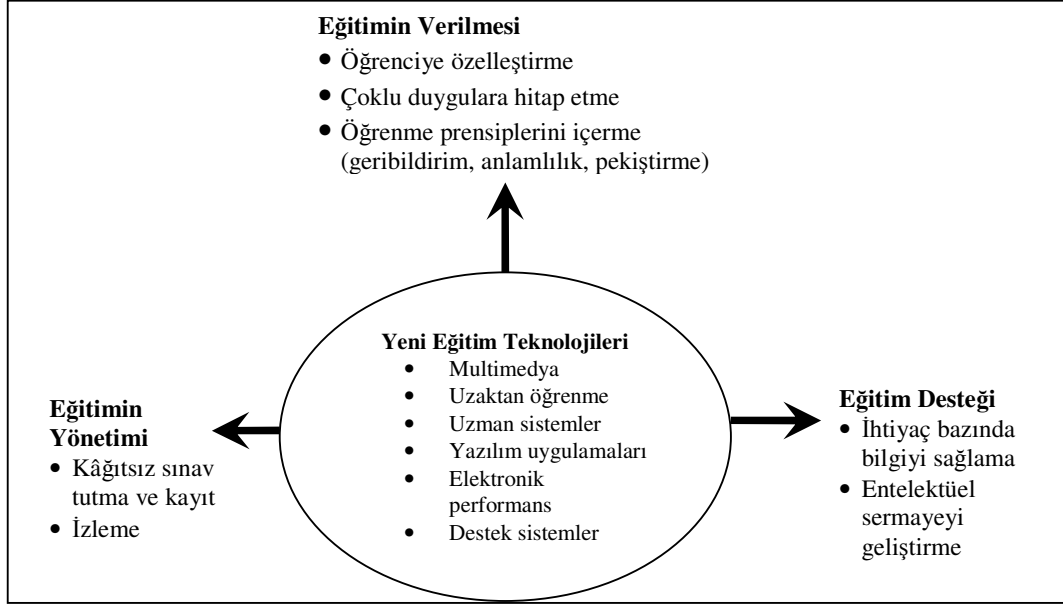
### **1.2.3.Eğitimde İnternet ve Bilgisayar Kullanımı**

Yeni Teknolojiler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük gelişmelerin oluşmasına etken olmuştur. Özellikle internet ve bilgisayar sayesinde eğitimde hem içerik açısından, hem de öğrenme-öğretme ortamları açısından büyük gelişmeler yaşanmıştır.

Eğitimde yaygın olarak kullanılan ve gittikçe de yaygınlaşmaya başlayan yeni teknolojiler çerçevesi içerisinde Televizyon, Video, Bilgisayar, Etkileşimli Video, İnternet, E-Mail gibi teknolojileri sayılabilir..

Yeni teknolojiler eğitimin yönetimini kolaylaştırmakta ve etkiliğini arttırmaktadır. Bu teknolojiler; eğitimin maliyetini azaltmakta ve eğitim programlarının idaresini kolaylaştırmaktadır. Şekil 2’de yeni teknolojilerin eğitimi nasıl etkilediği gösterilmektedir (Noe, 1999).

**Şekil 1-2 Yeni Teknolojiler Eğitimi Nasıl Etkiler**



#### 1.2.3.1.Eğitimde İnternet Kullanımı

Eğitim, öğretimle birlikte kendine yer bulmuş gelişme amaçlı disiplinler bütünüdür ve çağımızda eğitimsizlik hali hayat mücadelesinde kaybetmekle eş değerdir. Çünkü artık eğitim yaşamsal bir şarttır. Eğitimden anlaşılması gereken sadece kamu ya da özel kurumlarca okul ve dersane gibi mekânlarda verilen eğitimi anlamamalıyız. Artık günümüzde özellikle gelişen bilişim teknolojileriyle birlikte İnternet üzerinden eğitim yaygın biçimde kullanılmaktadır.

İnternetin eğitim sistemine girmesi, eğitimin yapısal anlamda değişmesine neden olmuştur. İnternet sayesinde bilgiye ulaşma yolları değişmiş, bilgi kaynakları çeşitlenmiştir. Geleneksel eğitimde en büyük bilgi kaynağı kitaplar iken; İnternet aracılığıyla dünya üzerindeki bütün bilgi kaynaklarına anında ulaşılabilir. En yeni bilgilerin İnternet ortamında sunulması ile öğrenme ortamlarında güncel bilginin kullanılması

sağlanabilmektedir. Dünyadaki bütün kütüphanelere, araştırma kurumlarına ve diğer bilgi merkezlerine İnternet ile anında ulaşılabilmektedir.

Geleneksel eğitim sisteminde geçerli olan eğitim mekânı ve zamanı İnternet sayesinde değişmiştir. Özellikle İnternet ortamında sürdürülen eğitim etkinlikleri sayesinde istenilen yerde ve zaman diliminde bilgiye ulaşılabilmektedir.

İnternet; öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencinin kendine özgü bilgi bütünü oluşturmasına, öğrenciler arasında bilgi paylaşımına, öğrencilerin öğrenme hızlarının artmasına, öğretmenin sınıf ortamına güncel ve doğru bilgiyi sunmasına ve öğrenci ile öğretmen arasında bilgi alış-verisine olanak tanımaktadır.

İnternet temelli eğitim genel bilgisayarlar ve kişisel bilgisayarlar kullanılarak verilen eğitimidir (Noe, 1999).

Dünya çapında giderek daha çok üniversite ve eğitim kurumu, eğitim ve öğretim etkinlikleri için interneti kullanmaktadır (Khan, 2003).

Ülkemizde Açık Öğretim Fakültesi öncülüğünde posta ve televizyon ile başlatılan akademik çalışmalar, bazı öncü üniversitelerin katkısıyla, tamamen web tabanlı, video konferans sistemi destekli ve hatta yabancı üniversiteler ile eşzamanlı canlı sanal sınıflar kurulmasına varan bir gelişim göstermiştir (Yücelgen, 2004).

Eğitimin çeşitlerine baktığımızda temelde iki ana başlıkta toplandığını görürüz:

Senkron eğitim (eş zamanlı)

Asenkron eğitim (eş zamansız)

Senkron eğitim geleneksel eğitim modelinin adıdır. Hepimizin okullarda gördüğü eğitim senkron eğitimidir. Bu tip eğitim modeline video konferans sistemi de dâhil edilebilir.

Asenkron eğitim zamandan ve mekândan bağımsız olarak verilen eğitimidir. Bu tip eğitim tam olarak zaman ve mekândan bağımsız olarak verileceği gibi, belirli zamanlarda zamana

ve mekâna bağımlı olarak da verilebilir. İnternet üzerinden verilen eğitim asenkron eğitim kategorisine sokulmalıdır.

Online eğitim ile insanlar okula gitmeden, yollarda vakit harcamadan eğitim alabilirler. Okullardan uzak yerlerde yaşayanlar, iş, sağlık, aile gibi nedenlerden dolayı buldukları mekânı terk etmeden okuma olanağına sahip olurlar. Doğru metot ve teknoloji kullanıldığı, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim sağlandığı takdirde online eğitim yüz yüze eğitim kadar başarılı olur.

İnsanlar istedikleri zaman ve istedikleri yerde bilgiye ulaşabilirler. Online eğitim öğrenci eğitiminde kullanılabileceği gibi, şirket içi eğitimlerde, öğretmen ve yer problemi yaşanan durumlarda ve yüz yüze eğitime destek vermek amacıyla da kullanılabilir.

Online eğitimin içeriği, eğitimin amacından sitenin güncel tutulmasına kadar tüm süreçleri kapsar. Yazılım ise bu içeriğin üzerine konulacağı yerdir. Örneğin java, asp, html, xml yazılıma örnek olarak verilebilir.

Online eğitim özürü insanlarımızı da çok faydalı olabilir. Bu kişiler okula gitmesi gerekmeden buldukları yerden eğitimlerine devam edebilirler.

#### 1.2.3.2.Eğitimde Bilgisayar Kullanımı

Bilgiyi hızlı biçimde işleme, depolama ve hizmete sunma özelliği bilgisayarı eğitimde en çok aranan araç haline getirmiştir. Gerçekten eğitime ilişkin araştırmalarda artan öğrenci sayısına bağlı olarak karmaşıklaşan eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde, öğrenci rehberlik-danışmanlık çalışmalarında ve başarının ölçülüp değerlendirilmesi etkinliklerinde insan emeği yoğun bir teknoloji kullanımı yadırganır hale gelmiştir. Teknolojik kaynaklardan eğitimde yoğun biçimde yararlanılması gerektiği geniş bir kabul görmüş ve uygulamalar giderek artmıştır. Bu yüzden artık hayatın her aşamasında kullanılan bilgisayarların eğitim alanında da kullanılması yadırganamaz (Hızal, 1989).

Eğitim alanında bilgisayarlardan yararlanma Őekilleri gruplandırılmak istenirse (Hızal,1989);

- Eğitim araştırmalarında bilgisayar,
- Eğitim hizmetlerinin yönetiminde (yürütülmesinde) bilgisayar,
- Ölçme-değerlendirme ve rehberlik-danışmanlık hizmetlerinde bilgisayar,
- Bilgisayar eğitiminde bilgisayar,
- Öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgisayar Şeklinde gruplandırılabilir.

Bilgisayarların ilginç bir öğretici araç olduğu ve doğru kullanıldığında eğitimde verim artışı sağlayabileceği ileri sürölmektedir. Genelde, öğrenci sayısının hızla çoğalması, bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaŐıklaŐması, öğretmen yetersizliği ve bireysel kabiliyet ve farklılıkların önem kazanması bilgisayarların eğitim alanında öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasının diğer gerekçelerini oluŐurmaktadır (Alkan, 1995).

Günümüzde, bilgisayar teknolojisinin eğitimi ve konuları belli bir derecede ve belli bir biçimde mutlak etkileyeceği tartıŐmasız bir gerçek olarak kabul ediliyor artık. Toplumda bilgisayar kullanımının yaygınlaŐması, eğitimi dolaylı olarak etkilerken, bilgisayarların eğitimde kullanımını doğrudan etkiliyor. Bilgisayarların eğitim üzerindeki dolaylı/dolaysız etkilerinin yönü, niteliği ise henüz tartışma konusu. Bilgisayarın eğitim üzerinde olumsuz etkileri olacağını savunanlar Şöyle baŐlıyorlar:

- Yaygın biçimde bilgisayar kullanımı hesap yapma yeteneğini köreltecektir.
- Bilgisayara daha çok zaman ayırma olgusu kitap ve dergilere dayalı költüre ayıracak zamanı azaltacaktır. Sonuçta ise okulların dayandığı, temel aldığı yazılı költür yıpranacak ve zamanla yok olacaktır.
- Okullardaki eğitim, bilgisayar oyunları karşısında çekiciliğini yitirecek ve çocuklarda olumsuz bir tutum oluŐturacaktır. Őiddete yönelik bilgisayar oyunlarının, Őiddete hayran çocukların yetiŐmesine neden olacaktır. Göröldüğu gibi günümüz bilgisayarları, çağdaş gençliğin uyulurucu tutkusu gibi görüyor.
- YaygınlaŐan bilgisayar kullanımı yoluyla, geliŐmiŐ batı toplumunun zaten toplumdan, iliŐkilerden ve iletiŐimden kopmuŐ insanı, giderek daha çok kopma, daha bir yalnızlaŐma, daha bir bencilleŐme, eğilimine süröklüyor. Bilgisayar, bu kopuŐun, bu

yalnızlaşmanın, bireyci bencilliğin bir aracı olarak görülmektedir. Bilgisayar çağında, yalnızlığını ancak ekranla paylaşan, toplum ilişkileriyle sorunlarına yabancılaşan yeni bir tür insan üretildiğinden korkulmaktadır.

- Bilgisayarın öğretim amacıyla kullanımında önemli sorunlardan biri de, gerekli yazılımları ya da bilgisayar programlarını bulma ve geliştirme güçlükleridir. Yazılım üreten bir şirketten tam geliştirilmiş paket program biçiminde ders malzemesi satın alınabilse de, böylece sağlanan program her sınıfa ya da her eğitim programına uygun olmayabilir. Testler ve alıştırmalı öğretim için genel bir çerçeveyi içeren ve gerekli ayrıntıların sonradan okul ya da öğretmence eklenebileceği hazır çerçeve programlar edinmekte olanaklıdır. Bu sistemin sakıncası ise; her derste testlerin ve soruların hep aynı kalıbı incelemesi sonucu öğretimin gereğinden çok yinelemeli ve sıkıcı olmasıdır. Yazılım eğitim kurumlarında geliştirilebilir, yani okul ya da öğretmenler kendilerine özgü gereksinimlere tümüyle uyacak programlar üretebilirler. Ancak bu da pahalı ve zaman alıcıdır, ayrıca eldeki programlama becerisi yetersiz kalabilir.

Gerçekte sözü edilen olumsuz etkiler bilgisayardan değil, onları kullanım biçimlerinden bilgisayara bakış açısının yanlışlığından kaynaklandığı unutulmamalıdır (Karahan, 2001).

Günümüzde bir yandan bilgisayarlı toplumun tehlikeleri, insanı insandan uzaklaştıran olumsuzlukları, ilişkileri mekanikleştiren özü tartışılırken, bir yandan da bilgisayarlı eğitime geçme yarışının sürdürüldüğü gözden kaçmamalıdır. Bilgisayarın en yoğun, en yaygın kullanıldığı alanların başında da eğitim ve okullar yer almaktadır. Kullanışlı mikrobilgisayarların gelişmesiyle ilkokullardan üniversitelere her aşamadaki okullarda, hatta okul öncesi programlarda, bilgisayarlı uygulamalar yaygınlaştı. Çünkü eğitimde kullanılan bilgisayarın, bir takım yenilikler ve kolaylıklar getireceğinin farkına varıldı. Böylece 1960'larda bilgisayarlar eğitimde ilk defa kullanılmaya başlandı. Öğretim bilgisayarları temel olarak iki biçimde kullanılabilir: Bilgisayar ya öğrenciye doğrudan doğruya veri sağlar, ya da öğrencinin kavramasını denetleyen bir öğretmen rolü üstlenir. Bilgisayar öğretmen rolüne programlanmışsa, öğrenciye bir soru yönelir, öğrenci sorunun yanıtını bilgisayara geçirir ve hemen yanıtın karşılığını alır. Yanıt doğru ise, öğrenci daha çetin problemlere yöneltilir. Yanıt yanlış ise, çeşitli bilgisayar mesajları işlemdeki yanlış

belirtir ve öğrenci bu alanda ustalık kazanıncaya dek program daha karmaşık soruları atlar. Böylece:

- Öğrencinin başkalarının etki ve sıkıntısından kurtularak konuyu kavraması sağlanır. Faydalarının bir diğer yönü ise;
- Öğrencinin teke tek etkileşim sağladıkları gibi, verilen yanıtların hemen karşılık getirebilmeleridir. Bununla öğrencilerin kendi kavrama hızlarıyla ilerlemeleri sağlanır.
- Özellikle bol alıştırma gerektiren konularda öğretmenlerin derslik çalışmalarında harcadıkları zamanı azaltarak öğrencilere daha çok bireysel zaman ayırmalarına imkân verirler.
- Bilgisayarın sağladığı yakınlık ve bireysel ilgiden ötürü kimi öğrenciler, herkesin içinde yanlış yanıt vermenin ya da bir konuyu sınıf arkadaşlarından geç kavramanın sıkıntısından kurtulmuş olurlar.
- Bilgisayarın uluslar arası ağlarla birbiri ile bağlantılı olması, insanlarla etkileşimi arttırmaya katkıda bulunabilirler. Fransızca veya İngilizce gibi yabancı dil derslerinde bu dilleri konuşan insanlarla iletişime geçilebilme yoluna gidilebilir.
- Sanat derslerinde grafik, desen ve yeni görüntüler yaratmada kullanabilme olanaklarından yararlanabilir.
- Uluslar arası ağlar, Öğrencilere etkileşim olanağı sağlama yanında, öğretmenlere de çok sayıda kaynak elde etme olanağı sunuyor.
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına fırsat doğuyor. Elbette ki öğrenciler yalnızca verilenleri alan bireyler değil, aynı zamanda bilginin yaratıcıları olduğu unutulmamalıdır (Karahana, 2001).

Bilgisayar okuryazarlığı bir insanın artık klasikleşmiş bir takım işler için kullanabilmesi ve bilgisayar teknolojisi kullanım diğer sistemleri kullanmayı kolayca kavrayabilmesidir. Bilgisayar okuryazarı olan bir birey kişisel bilgisayarını kolaylıkla kullanabilir, bilgisayarda temel işlemleri kolaylıkla gerçekleştirebilir. Bilgisayar okuryazarlığı 21. yy'da artık normal okuryazarlık kadar önemli bir hale gelmiştir. Çağdaş toplumlar bilgisayar okuryazarlık oranını geliştirmede büyük çabalar sarf etmektedir.

Ülkemizde henüz ortaöğretimde bilgisayar okuryazarlığı geniş kitlelere yayılmadığından, üniversiteye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu bu konuda eğitilmemiş durumdadır. Bu nedenle üniversite ve yüksek okullarda yaygın bilgisayar okuryazarlığına önemle ihtiyaç görülmektedir. Ancak gerekli altyapı oldukça zayıftır. Bilgisayar okuryazarlığını hızlı ve etkili bir şekilde artırabilmek için iki seçenek önerilmektedir;

- Eğiticilerin Eğitimi; yani üniversitelerin değişik bölümlerinden seçilmiş öğretim üyelerinin temel bilgisayar bilimleri konularında düzenlenecek kurslarla eğitilmesi, kendi branşların uyarlanmış bilgisayar kullanımının öğretilmesi.
- Uzakta Eğitim; yani üniversite ve yüksek okullarda, yeni teknolojiyle donatılmış telekonferans düzeni olan sınıflar oluşturularak uzaktan eğitim olanaklarının yaygın bir şekilde kullanılmasının sağlanması (Karahana, 2001).

Belirtilen teknolojiler değişik özellikleri dikkate alınarak değişik alan uzmanları tarafından sınıflandırılmakla beraber bu sınıflandırmalardan Şimşek(1995)'in Lee ve Barta (1994)'dan aktardığı biçimiyle yalın teknolojiler ve tümleşik teknolojiler araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle dikkate alınmıştır. Burada yalın teknolojiler kapsamında bilgisayar, video ve televizyon yer almaktadır. Tümleşik teknolojileri ise etkileşimsel video, bilgisayar ağı, veri bankası, robot, etkileşimsel televizyon, uydu televizyon, çoklu ortam ve telekonferans (Şimşek, 1995) sistemleri yer almaktadır. Bu teknolojilerden eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlayan bilgisayarın eğitsel özellikleri şöyledir:

Bilgi teknolojilerinin her gün biraz daha gelişip yaygınlaşmalarında önemli yeri olan bilgisayarlar, birçok yeni bilgi teknolojisinin oluşumunda ana öğe olmaktadır. Çeşitli ek donanım bağlanmasına açık olan bilgisayarlar bu sayede çok amaçlı işlevselliğini sürdürmektedir. Eğitim sürecine damgasını vuran ve yaygınlaştırılması konusunda büyük projeler ve çalışmalara girilen bilgisayarlar özellikle etkili eğitsel yazılımların hazırlanmasıyla öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Her ne kadar bilgisayarların eğitsel ortamlarda yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar ve gerekli öğretmen eğitimi konusunda nitelik ve nicelik olarak tartışmalar ve eleştiriler söz konusu ise de, bilgisayarlaşma sürecinin eğitsel



ortamlarda yerini alma süreci hızla devam etmektedir. Çünkü mevcut araştırmalarda incelendiğinde bilgisayarların;

- Öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesine olanak tanınması,
- Diğer eğitsel ortamlara nazaran daha kalıcı yaşantılar kazandırması,
- Yazılımlar aracılı ile öğrenilen konuya özgü resim, animasyon,
- Hareketli gerçek görüntü filmleri vb. olanakları sunarak öğrenmeyi daha kısa ve etkili biçimde gerçekleştirme,
- Gerek öğrencinin kendisini ve gerekse öğretmenin öğrencinin öğrenme düzeyini takip olanağı tanınması gibi olanakların sunduğu söylenebilir (Karahana,2001).

Türkiye'de 2004 yılına kadar 6500 okulda İnternet erişimi bulunmaktadır. 2004 yılı sonuna kadar 20 bin, 2005 yılı sonuna kadar 42 bin okulun ADSL teknolojisiyle İnternet'e bağlantısı gerçekleştirildi. Böylece tüm okullarda öğretmen ve öğrenciler e-Öğrenim olanaklarından yararlanabileceklerdir (MEB).

### **1.3.Tutumlar ve İnternet Tutumları**

#### **1.3.1.Tutum**

##### **1.3.1.1.Tutum Kavramı**

Tutulan yol, davranış (Türk Dil Kurumu). Tutum; bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygular. Bu inanç ve duygular bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı bir biçimde davranmasına yol açar (Cüceloğlu, 1998). Tutum davranışlarla anlatılan içten gelen bir duygudur (Maxwell,1996).

Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur (Özden, 1999).

Tutumlar bireyler ve gruplar arası etkileşiminde en temel değişkendir (Wynn, 1999). Bu bağlamda öğrencilerin, hem eğitim alanında he de buldukları her disiplin ortamında tutumlarının iyi belirlenebilmesi için tutum kavramının tanımlanması önemlidir.

Tutumlar, duyuşsal nitelikteki davranışlar içinde yer alan, doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapılardır (Aşkar, 1986).

Tutum, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Köklü, 1992).

Bir diğer ifadeyle tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1995).

Tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir” şeklinde tanımlanır. (Kağıtçıbaşı, 1999).

Cüceloğlu’da (1996) tutumu; “oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre ise tutum bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Tutum süreklilik arz eden dinamik, hassas ve algısal bir süreçtir (Chapman, 1999).

Petty and Cacioppo, (1996) tutumları belirleyen temel kavramların “inançlar” ve “davranışlar” olduğunu belirtmektedirler.

Morgan (1999); tutumların üç bileşeninden söz eder. Bunlar; bir nesne ile ilgili olumlu ve olumsuz duyguların oluşturduğu duygusal, inançların oluşturduğu bilişsel, duygu ve inançlara uygun bir biçimde davranma eğiliminden oluşan davranışsal bileşendir.

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere tutum; duygu düşünce ve eylem boyutları olan ve davranışları etkisi altına alan bir eğilim olmaktadır.

Petty and Cacioppo (1986) tutum ve davranışın daha kapsamlı bir tanımını şöyle yapmıştır: “Tutum ve davranış kişilerin kendisi, başkaları veya başka nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleridir. Bu genel değerlendirmeler birçok davranışsal (behaviour), duygusal (affective) ve bilişsel (cognitive) temellere dayanır ve bunlardaki gelişim, değişim ve oluşumları etkiler”.

Tutumun “bireylerin bir duruma karşı cevapları üzerine etki eden ve deneyimlerden organize edilmiş mental ve nöral bir hazırlık durumu olduğu”na inanılmaktadır (Khine, 2001).

Tutumlar karmaşık ve çok boyutlu yapılardır. Triandis (1971) tutumu “belirli durumlara yönelik oluşma eğilimi gösteren ve bir dizi duygusal tepki ile eşleşen fikir” olarak tanımlamaktadır.

“Tutum” yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur (Freedman ve ark. 1989).

Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onaylamak ya da onaylamamak bireyin takındığı tutumu göstermeye yardım eder. Ancak tutumu tam olarak anlatmakta eksik kalır. Oysa bir durumu kabul ya da reddetmek, bir duruma eğilim göstermek ya da göstermemek, bir durumdan yana olmak ya da kaçmak deyimleri bireyin tutumunu daha derinliğine anlatmaktadır. Tutumun kökeni, bireyin duruma karşı beslediği tavrıdır. Bireyin tavrı, durumun bireyce kabul ya da reddedilmesine etkide bulunmaktadır (Bilgin, 1996).

Bireyin karşısındaki bireye, objeye veya nesneye yönelik tutumu, karşısındakine biçtiği değere ve ilgiye göre yönlendirilmektedir. Değerli bulduğuna karşı kabul edici, değersiz bulduğuna karşı reddedici, ilgili bulduklarına karşı olumlu bir tutum takınma eğilimindedir.

Tutum kavramının içeriğini oluşturan üç unsur vardır. Bunlar; düşünce, duygu ve davranıştır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Ancak davranışlar, tutumdan farklıdır. Yapılan araştırmalara göre insanlar her zaman, tutumları doğrultusunda davranış göstermektedir (Akkoyunlu, 1996).

Burada öncelikle davranışı ikiye ayırmak gerekmektedir. Duygusal davranış; tutum konusunun hoşta giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Kuralsal davranış ise; küçük grupların ya da alt kültürlerin, birey davranışı üzerindeki etkisidir. Grupta bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey istemese de bunu kuralsal olarak yapmaktadır (Odabaşı ve Barış, 2003).

Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pehlivan, 1994).

Liebert (1975) tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlara ayrıldığını söyleyen kişilerle aynı görüştedir. Bilişsel alan, edinilmiş bilgilerin oluşturduğu inançlar veya zihinsel yatkınlıktan; duygusal alan, belirli uyaranlara verilen duygusal tepkilerden; davranışsal alan ise tutumu oluşturan bilişsel ve duygusal alanların yol açtığı eylemden oluşur.

Genellikle tutumlar bilişsel (inançlar), duyusal (duygular) ve davranışsal (mevcut aksiyonlar) öğelerden meydana gelir. Bilişsel öğe tutum nesnelere hakkındaki inançlara dayanır. Duyusal öğe, inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşur. Tutumun duyusal öğesi bilişsel öğesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır. Davranışsal öğe ise tepki göstermeye hazır oluşur.

Genel olarak duyusal giriş özellikleri, öğrencinin öğretmeni, anne babası ve okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılardan etkilenmektedir. Araştırmalar, duyusal

giriş özelliklerinin okul içi bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu yüzden olumlu duyuşsal giriş özellikleri için, öğretmenlere büyük rol düşmektedir (Sever, 2000).

İyi bir öğretim denildiğinde daha çok öğretmen özellikleri sıralanır. Öğretmeni etkili kılan faktörler arasında kişisel nitelikler kadar öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin de önemli bir yeri vardır (Çakmak, 2001).

### 1.3.1.2.Tutumun Öğeleri

Bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutumda değişebilmektedir (Tavşancıl, 2005). Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (İnceoğlu, 2000). Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (bilişsel öge) ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur (davranışsal öge) (İnceoğlu, 2000).

Tutumlar yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Buna üç ögeli tutum modeli adı verilmiştir.

#### 1.3.1.2.1.Bilişsel Öge

Herhangi bir tutumun parçası, tutum nesnesine ilişkin olarak sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümüdür (İnceoğlu, 2000).

İnanç, tutumların bilişsel ögesinde yer almakta ve içerdikleri bilgi inanç derecelerine göre tutumları farklılaştırmaktadır (Eren, 2001).

Zihinsel öge bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bilgilerin gruplandırılmasıdır. Tutumların zihinsel ögeleri, uyarıcılar ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançları, çevredeki uyarıcılar hakkında bireylerin edindikleri deneyimleri içermektedir. Tutum

konusu ile ilgili bilgi ise, bireyin bu konu ya da konular grubu ile ilgili deneyim geçirmesi sonucu elde edilir (İnceoğlu, 2000).

Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz tutum varsa, o objeye yönelik olumlu veya olumsuz inançta olacaktır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1992'den Akt. Tavşancıl, 2005).

Bilinmeyen bir konuya ilişkin tutum oluşamaz. Tutum konusu hakkındaki bilgiler gerçeklerle ilgi derecesi oranında kalıcı ya da geçici olur. Bilgi değişikliği tutum değişikliği oluşturabilir (İnceoğlu, 2000).

Baysal'a göre tutum objesi hakkında bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştğinde tutum da değişir (Akt. Tavşancıl, 2005).

#### 1.3.1.2.2.Duygusal Öğe

Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılması yanı sıra, bu sınıfların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal öğesini temsil eder (İnceoğlu, 2000).

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996'dan akt. Tavşancıl, 2005).

Duygusal öğe aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkilidir. Tutum konusunun, bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşıır (İnceoğlu, 2000).

Bir tutum konusunun sonuçları, sosyal değeri ile birey için ifade ettiği değer aynı olmayabilir, kendisi hoşlanmasa bile zihinsel olarak birey bir toplumsal olaydan hoşlanması gerektiğini bilir.

Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995'ten akt. Tavşancıl, 2005).

Tutumun duygusal ögesi, zihinsel ögeye oranla daha basittir, olumlu ya da olumsuz tepkiye öneğilimlidir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin ego'sunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha, yoğun duygu yüklüdür (İnceoğlu, 2000).

Tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay ve objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü bu duygusal ögesidir (Erdoğan, 1999).

#### 1.3.1.2.3.Davranışsal Öge

Bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarında etkisi altındadır (İnceoğlu, 2000).

Herhangi bir tutum objesine ilişkin bir davranış söz konusu olmadığında, bireyde tutum gizli de olsa çevresindeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden varsayılmaz (Baysal, 1981'den akt. Tavşancıl, 2005)

Tutumun varlığı, ancak yansıttığı varsayılan birtakım gözlemlenebilir davranışlardan çıkarsanabilir. Herhangi bir tutum konusuna karşı, herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum, çevredeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden bilinemez, bu nedenle, tutum olgusunda, en azında psikolojik gözlem açısından, davranışsal öge kavramına yer vermek gerekir(İnceoğlu, 2000).

Tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bunun sonucu, bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili düşünceleri ve bilgileri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumları zihinsel, duygusal, davranışsal öğelerden oluşan psikolojik değişkenler olarak ele aldığımızda, ne kadar karmaşık süreçlerin etkisinde olduğu ortaya çıkar. Bu üç öğenin genellikle kendi aralarında ve aynı sınıfa giren uyaranlar arasında, bireyin çevresine uyumu kolaylaştırma açısından, bir tutarlılık oluşturur. Bu üç tutum öğesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer öğelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal öğesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2000).

### 1.3.1.3. Tutumların Özellikleri

Tutumların temelinde iki önemli özellik yatar:

- 1- Uzun süreli dirler.
- 2- Bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimleri içerirler.

Tutumların özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkün görünmektedir (Kavas ve diğerleri, 1995).

- Tutumlar öğrenilmiş eğilimlerdir.
- Bireyin tutumu ile davranışları arasında bir uyum olması beklenmektedir.
- Tutumlar kalıcı değildir, zamanla değişebilmektedir.
- Tutumlar belirli bir odak noktasına gereksinim duymaktadır. Bu nesne, bir kavram ya da fiziksel bir şey olabilmektedir.
- Tutumların yönü, derecesi ve yoğunluğu vardır. Tutumlar, karşı olma ya da yandaş olma gibi, bir yön anlatmaktadır. Tutumun derecesi ve yoğunluğu ise; kişinin nesne karşısına kendine güven derecesi ile ilgilidir.
- Düşük dereceli ve yoğunluklu tutumların değiştirilmesi daha kolaydır.



- Kişinin tutumları arasında bir uyum söz konusudur. Aksi takdirde tutarsızlık belirmektedir. Uzun süredir korunan tutumların değiştirilmesi daha zordur. Yeni oluşturulan tutumların değiştirilmesi daha kolay durumdadır.
- Tutumlar genelleştirilmektedir.

Bu özelliklerin gücü kendi aralarında ve tutumdan tutuma farklılık gösterir. Bunun dışında, tutumlar şiddet derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlarla ilişki, birimler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılık gibi özelliklere sahiptir.

Tutum davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle birlikte etki eder. Ortamsal engel kavramı, belirli bir tutumun ne zaman davranışa dönüşüp ne zaman dönüşmeyeceğini anlamamıza yardımcı olur. Belirli bir davranışın görülmesi o davranışın altında yatan tutumun güç derecesiyle, ortam engelinin gücü arasındaki etkileşimin bir sonucu olup aynı zamanda alışkanlık ve beklenti gibi etkenlerin de etkisindedir.

#### 1.3.1.4. Tutumların Yapısı

Tutumların yapısı, tutumların oluşmasında rol oynayan etkenlerdir. İnceoğlu'na (2000) göre bunlar:

- 1- Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir.
- 2- Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildirler. Bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler.
- 3- Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde biçimlenip oluşturulduklarından insan nesne ilişkisinin yanı sıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenlerler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.
- 4- İnsan nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Bazı tutumlar, toplumsal değer yargıları ile

yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır. Tutumsal eylemlerimiz toplumsal koşullardan kaynaklandığı için, insan çevre (özne-nesne) ilişkisi hiçbir zaman bir yansızlık ilişkisi içinde ortaya çıkmaz.

- 5- Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur. Birey çevredeki nesnelere ilişkin davranırken görelî hareket eder. Bireyin tek tek nesnelere karşılaştırırken dikkate aldığı be görelî, genelleme ihtiyacı ortaya çıktığında tektipleştirmeye (stereotip) dönüşebilir.
- 6- Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, özel ilişkiler sonucu ortaya çıkar. Tutum oluşmasındaki mekanizma, her iki tutum türü için de aynı olmakla birlikte, ikisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın, toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutumu ise nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir. Kişisel olduğu sanılan pek çok tutum gerçekte bazı toplumsal normların kişiye yansımalarıdır (İnceoğlu, 2000).

#### 1.3.1.5. Tutumun İşlevleri

Tutumlar, aşağıdaki gösterildiği gibi, çeşitli fonksiyonlara sahiptir (Mert, 2001):

- Düzenleme ve fayda fonksiyonu: Bireyi ödüllendiren ve zevk veren nesnelere yöneltmektedir, arzu edilmeyenlerden uzaklaştırmaktadır.
- Benliği koruma fonksiyonu: Tutumlar, bireyin kişisel egosunu endişe ve tehlikelerden koruma işlevini de görmektedir
- Kişisel değerler itibarıyla anlamlılık fonksiyonu: Tutumlar, bireyin çok önem verdiği ve kendisi için çok anlamlı olan değerleri açıklamada kullanılmaktadır. Birey kendi öz benliğini oluşturduğu tutumlarla korumaya çalışmaktadır.
- Bilgi fonksiyonu: Birey yaşamında düzenlilik aramaktadır ve algıladığı bilgileri sınıflandırarak standartlar oluşturmaktadır (Köseoğlu, 2002).

### 1.3.1.6. Tutumların Boyutları

Tutum araştırmaları tutumların çeşitli boyutlar içerdiğini de göstermiştir. Bu boyutları gruplara ayırıp şöyle sıralanabilir:

Her şeyden önce her tutumun bir konusu vardır. Bir tutum konusu tutumun türünü belirler. Bu konular çok değişiktir: siyasal partiler, toplumsal gruplar, dini mezhepler, sendikalar, iş grupları ve benzeri somut tutum nesneleri yanı sıra; tutuculuk liberalizm, ekonomik konular din gibi soyut sayabileceğimiz tutum konuları vardır. Belli bir tutum nesnesine karşı gösterilen seçici tepki eğilimi, yalnız o konu bakımından değil, aynı zamanda o konuya ilişkin tutumu onaylayan ve onaylamayanlara da yöneliktir.

Birey ancak kendi iç dünyasında var olan konularla ilgili inanç ve tutumlara sahip olabilir; örneğin, her Türk insanının Kamboçya'daki mayınlar ya da Aborjinlerin çektiği sıkıntılar konusunda bir tutumu yoktur. Tutum ölçmede bu boyutu gözden kaçırmamak gerekir; aksi halde sonuçlar yanıltıcı olur. Bu nedenle anket uygulamalarında öncelikle bireyin, araştırma konusunu bilip bilmediği ölçülmeli daha sonra konuya ilişkin tutumu sorulmalıdır.

Her tutumun bir yönü vardır. Tutumun konusuna karşı ya olumlu(+) ya da olumsuz (-) bir tepki eğilimi söz konusudur. Tutum olumlu olunca, nesne ya da olaya karşı olumlu duygular, değerlemeler ve eğilimler söz konusudur. Bu nedenle tutum konusuna yaklaşma söz konusudur. Olumsuz yönde ise bunun tam tersi olur, tutum konusundan kaçma ya da tutum nesnesine tahrip etme olası tepki eğilimlerindedir. Örneğin, vreyi koruma konusunda vreci olunur hareket desteklenir (olumlu tutum) ya da karşı olunur (olumsuz tutum). Tutumun yönüne göre bu tür eylemlere destek verilir ya da verilmez (İnceoğlu, 2000).

Bütün tutumlar iki u nokta da (olumlu ve olumsuz) bir değişim aralığına sahiptir. Bu aralık, belirli bir tutumda ana eksenin aritmetik ortalamasından sapmaları ifade eder. Bu tutumun olumluluk ya da olumsuzluk düzeyi olarak nitelendirilir. Bir tutum, şayet herhangi

bir değerler sistemine (mass) güçlü bir biçimde bağlı ise, böyle bir tutumun değişmesi oldukça güçtür (Tavşancıl, 2005).

Ayrıca her tutumun bir yoğunluğu (intensity) vardır. Yoğunluk tutumun duygusal ögesinin gücü, diğer bir anlatımda duygusal içeriğidir. Duygusal içerik ile değişim aralığı arasında (U ya da V) eğrisel bir ilişki vardır. Tutum ne kadar duygusal ise, o kadar yoğundur. Özetle tutumun yoğunluğu, psikolojik unsurlardan kişinin etkilenme (İnceoğlu, 2000).

#### 1.3.1.7. Tutumların Oluşması

İnançlar, tutumların oluşmasında önemli rol oynadıkları için davranışla da yakından ilişkilidirler (Bandura, 1982). Ancak, Pajares (1992), inançların doğrudan gözlenemeyeceğini, inançlar hakkında, insanların söylediklerinden, niyetlerinden ve yaptıklarından yola çıkarak bir yargıya varılabileceğini belirtmiştir. Tutum, inanç ve davranış arasındaki bu ilişki nedeniyle, tutumdaki herhangi bir değişme inanç, davranış ve bağlamın da değişmesine neden olacaktır. Öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılacak çalışmalarda tutumlar ve bu tutumların meydana getirdiği davranışların saptanması büyük önem taşımaktadır. Zira bir konu hakkındaki inanç, bireyde bir tutum gelişmesine neden olacak, bireyin bu inancı, başkalarını da etkileyerek onların da belirli tutumlar içinde olmalarını sağlayacak ve nihayet bu tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlar şeklinde kendini gösterecektir. Bunun en net olarak görülebileceği ortamlar, otorite ile bu otoritenin etkilediği gruplar arasında görülen etkileşmedir ki öğretmen ile öğrenci etkileşmesi buna verilecek en iyi örnektir (Ünlü, 2003). Nitekim Lewitt (2001), öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme ile ilgili olarak sahip oldukları inançların, bir tutum geliştirmelerini sağladığını ve öğretmen inançlarının, öğrenciler hakkındaki inançları da içerdiğini, onların davranışları üzerinde de önemli etkileri olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme, algı ve deneyimler insanlarla ilişkiler sonucunda oluşmaktadır. Bireyin belirlediği tutum sonsuza kadar aynı kalmamakta yeni girdilerin ışığında değişme gösterebilmektedir (Arpacı ve diğerleri, 1992).

### 1.3.1.8. Tutumların Değişmesi

Tutumlar değişime açıktırlar. Tutum kavramı durağan değil dinamiktir (Cambaz, 1999).

Tutum değişikliği, belli bir konuda varolan görüşün yerine yeni bir görüşün benimsenmesi olarak ifade edilebilir. Tutum değişikliği, kendi kendine gerçekleşen bir süreç değildir. Bireyin tarafsız kalamadığı konularla ilgili olarak oluşan tutumlar, belli bir gerekçe olmaksızın değişim göstermemektedir. Tutumların değişmesinde iç faktör olarak değerlendirilen güdülerle, dış faktör niteliğindeki çevresel temaslar etkili olmaktadır (Şerif ve Şerif, 1996).

Birey kendi ihtiyaçlarına uygun objelere olumlu tutum geliştirir. Bireyin tutumunu değiştirmek için de onun ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Bu görüşe göre bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir (Erden, 1995).

İnsanlarda, kendi düşüncelerine zıt olan bir düşünceyi söylemeye veya yapmaya zorunlu bırakıldıklarında tutum değişmesi görülebilir (Arkonaç, 1998).

1939' lu yıllara kadar belli tutum konularına karşı bireylerin tepkilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. 2. Dünya Savaşı sonrası tutum değişimi konusuna ve buna bağlı olarak da, kuramsal çalışmalara ağırlık verilmiştir (İnceoğlu, 2000). Bu kuramlar:

- 1- *Öğrenme Kuramı:* Hovland tutum değişimi, toplumsal iletişim etkileri ve motivasyonel iletişim özellikleri bakımından, öğrenme kuramını baz almıştır. Bu ve benzer araştırmalarda özellikle uyarıcı-tepki ilişkisinden hareketle, tutum değişim oranını saptamada yardımcı olarak uyarıcı değişkenlerine ağırlık verilmiştir.
- 2- *İşlevsel Kuramlar:* Toplumsal etki sonucu oluşan tutum değişikliği farklı süreçler içerir. Bu süreçler: uyma (kabullenme), özdeşleşme ve benimsemedir. Bu süreçlerden ilk ikisi, tutum değiştiren kişi ile tutumu değiştiren kişi arasındaki ilişkidir; üçüncüsü ise bireyin sahip olduğu tutum ile hedeflenen değişim arasındaki ilişkiye aittir.

- 3- *Zihinsel (bilişsel) Tutarlılık Kuramları:* İnsanların tutum ve inanışları arasında tutarlılık olmasını isteyecekleri ve tutarsızlıklardan kaçınacakları varsayımından hareketle, ortaya çıkacak tutarsızlıkları nasıl giderdikleri üzerinde durur.
- 4- *Zorunlu Tutum Değişikliği:* Yasa ve koşulları değiştirmek yoluyla, bireyden kendi tutumlarına zıt tutumlara sahip bir insan rolünü açıkça oynamasını istemek yoluyla tutum değişimi sağlanır.
- 5- *Zihinsel Uyuşum Kuramı:* Bu model, bireyin bir başka birey ya da nesne hakkında söylediği sözlerin (olumlu/olumsuz), diğer bir birey üzerindeki etkisini inceler.
- 6- *“İki Süreç” Kuramı:* Özellikle tutum değişimi araştırmalarında tutarlılık için “iki süreç” önem kazanır. Mantık kurallarını izleyen tutumlar ve düşleri gerçekmiş gibi gösteren tutumlar. İnsanlara belli bir konuda, nesnelere arasındaki mantıksal ilişkiler anlatıldığında, tutumlarının mantıksal yönde değişim gösterebilecekleri pek çok deneyle saptanmıştır.
- 7- *Zihinsel Çelişki Kuramı:* Bu kuram, bireyin kendi iç dünyasında tutarsızlıklardan arınmak için bilgileri, duyguları ve davranışları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştığı varsayımına dayanır.
- 8- *Atıf Kuramları:* Atıf kuramları, özellikle insanların düzenli eğilimleri, dostlukları, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları konularda atıfların (eğilimleri ya da davranışları belli bir nedene bağlama), nasıl yapıldığı konusu üzerinde durur.
- 9- *Toplumsal Yargı Kuramı:* Toplumsal yargı kuramında tutum değişimi ile ilgili iki kural söz konusudur. Benzeşme ve zıtlık. Benzeşme kuralına göre, bireyin kabul alanına giren toplumsal uyarıcı, birey tarafından kendi düşüncesine benzer görülecektir. Zıtlık kuralında ise, söz konusu uyarıcılar bireyin red alanına girdiği için, zıtlık oluşacağını ifade etmektedir.

Her tutumun bir yönü vardır. Tutumun konusuna karşı ya olumlu (+) ya da olumsuz (-) bir tepki eğilimi söz konusudur. Tutum olumlu olunca, nesne ya da olaya karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusudur. Bu nedenle tutum konusuna yaklaşma söz konusudur. Olumsuz yönde ise bunun tam tersi olur, tutum konusundan kaçma ya da tutum nesnesine tahrip etme olası tepki eğilimlerindedir (İnceoğlu, 2000)

### 1.3.1.9. Tutum Davranış İlişkileri

Tutum, kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği psikolojik örgütlenmenin kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür (Güvenç, 1976).

Tutum bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir. Bireyin tutumlarını gözle görebilmek mümkün değildir. Ancak bireyin davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2005).

Tutumun varlığı, onu yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan anlaşılır (Baysal, 1981). Bu noktada tutum ve davranış ilişkisi açısından bilim adamları farklı görüşlere sahiptir. Örneğin, Edwards (1957) tutumlar ve davranışların çok yakın ilişkide bulduklarını söylerken Fishbein aksini iddia etmektedir.

Tutum da birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayılı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği varsayımı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikrine önem katmaktadır. Günümüze dek yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi güç olan bir davranışın ölçülmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı şekilde belirli düzeyde bir tutum aynı yönde bir davranışın kestirilmesinde bir araç olabilmektedir. Bir tutum objesine yönelik tutumun o objeye ilişkin sadece bir davranışın değil birden çok davranışın göstergesi olabilmesi de sosyal bilimciler ve eğitim bilimciler açısından önemlidir. Bu noktada tutum ve davranış ilişkisi açısından bilim adamları farklı görüşlere sahiptir. Örneğin, Edwards (1957) tutumlar ve davranışların çok yakın ilişkide bulduklarını söylerken Fishbein aksini iddia etmektedir.

Underwood (2003) ise tutumların, bireylerin davranışlarının ne olacağı hakkında bir yordayıcı olabileceğini savunmaktadır. Underwood tutumların güçlü ve tutarlı, bireysel deneyimlere dayalı, özellikle de gerçekleşebilecek davranışla ilgili olması durumunda insanların davranışlarını kestirmede bir araç olabileceğini söylemektedir.

Noll ve Scannell tutum ölçekleri puanları ve davranışlar arasında .50 ve .60 düzeyinde bir korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır (Akt. Wapnick, 1976). Onlara göre bu sonuç yakın bir ilişkiyi içermemekle birlikte eğilimleri belirlemede önemli bir bulgudur. Tutum puanlarının geçerliğinin yüksekliği davranışla ne kadar yakın ilişki kurduklarına bağlıdır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişki görebilmek için tutumu içeren sözel ifadelerin daha çok davranışa yönelik olması ve sınırlandırılmaması gerekmektedir (Tavşancıl, 2005).

### **1.3.2.Tutumların Ölçülmesi**

Duygular, tutumlar ve inançlar kıyaslandığında en değişken yapı olarak duyguları, ardından tutumları ve en statik yapı olarak da inançları görebiliriz. Tutumlar ise duygular ile inançlar arasında kalmakta ve bu ikisinden etkilenebilmektedir. Underwood'a (2003) göre de tutumların zor olmakla birlikte değişmesi imkânsız değildir. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişki olduğu sayılına güvenildiğinde tutumların davranışları, bir başka deyişle davranışların da tutumları etkileyebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır (Arul, 2002). Bu durumda değişen tutumların davranış değişiklikleri yaratabileceği ya da değişen davranışların tutumları değiştirebileceği söylenebilir. Bu durumda bir tutumun bir boyutunu oluşturan bir davranışı değiştirebilmek için tutumun başka bir boyutundaki davranışı değiştirmek yeterli midir? Sorusunu sorabiliriz. Bu durumda tutumların değişip değişmediğinin, değiştiyse de ne derecede değiştiğinin belirlenmesi gerekmektedir (Küey, 1995).

Arul'a göre tutumların ölçülmesinin gereği tutumların değişmesi üzerine yapılan deneysel ve benzer çalışmalarda iyice önem kazanmaktadır (Arul, 2002). Özellikle de eğitim araştırmalarında tutumların ölçülmesi davranışlarla olan yakın ilişkisi üzerine



dayandırılmaktadır. İstenen davranış değişiklerinin yaratılabilmesi için benzer yönde tutumların da değiştirilmesi düşüncesi birçok eğitim modelinde yer almıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi bilgisayar eğitimi alanında da tutumlar, başarıyı yordayıcı bir değişken olarak incelenmektedir.

Eğitim teknolojisi disiplinin önemli öğelerinden biri olan öğrencinin özgeçmiş, ilgi, yetenek ve tutumlarının saptanmasına gereksinim duyar. Zira eğitimde hedeflenen başarının sağlanması öğrencinin tanınmasıyla olanaklıdır (Alkan, 1997). Öğrenme olayında etkili öğelerden biri olan tutumların ölçülmesi bu açıdan önem kazanmaktadır. Öğrenciye özgü tutumların olumlu ya da olumsuz oluşu öğrenmeyi oldukça etkilemektedir (Küçükahmet, 1997).

#### 1.3.2.1.Tutum Ölçekleri

Tutumların doğrudan gözlenememesi araştırmacıları, tutumları ölçme konusunda ölçek geliştirme çalışmalarına yönlendirmiştir. Tutumların olumlu ya da olumsuz olduğunun bilinmesi uygulamada gerekli önlemlerin alınmasını sağlar (Tavşancıl, 2005).

İnsanlar bazı durumlarda doğruyu, inandıklarını söylemekten kaçınabilirler. Bu durum bireyin “Subjektif Yaşantısı” ile “Dışa Açık” yaşantısındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ancak bireylerin davranışlarını bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır (Özgüven, 1994).

Tutumların ölçülebilmesi için değişik tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bunlar; Thurstone (eşit görünen aralıklar tekniği), Likert Ölçekleri (toplamalı sıralama tekniği), Guttman Ölçekleri (birikimli ölçekleme tekniği), Bogardus (sosyal mesafe ölçeği) ve Osgood’un duygusal anlam ölçekleridir (Tezbaşaran, 1997).

### 1.3.2.2.Thurstone Ölçeği ( Eşit Görünümlü Aralıklar Metodu)

Thurstone ve arkadaşları 1920' li yıllarda değişik derecelerde benimsenen tutarlara kesin değer puanları verebilen bir tutum ölçeği geliştirmeye çalıştılar. Thurstone ölçeğinin altında yatan mantık metrenin uzunluğu ölçmesi gibi, onbir eşit aralığa bölünmüş bir tutumlar dizisinin de kişilerin görüşlerini matematik değerler olarak ölçtüğü varsayımdır (Deniz, 1994).

Bireylerin skala üzerindeki yerlerini belirleyen ölçektir. Soruların cevap puanları eşit aralıklı ve ağırlıklıdır (Özdamar, 2002).

Tutum sürekliliğinin bir değeri mümkün olan en olumludan, mümkün olan en olumsuz dereceye kadar değiştiği düşünülürse, kuramsal bakımdan birçok eşit aralıklara bölünebileceği temeline dayanır (Sencer ve Sencer, 1978 ve Goode ve Hatt, 1976'dan akt. Tavşancıl, 2005).

### 1.3.2.3.Likert Ölçeği (Tutum Yoğunluğu Metodu)

Bu ölçek 1932 yılında Likert tarafından geliştirilmiştir. Likert ölçekleme metodunda en önemli husus tek boyutluluktur. Yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi gerekir. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor, yani tüm ölçek boyutuna giriyor demektir (Tavşancıl, 2005).

Likert, Thurstone'dan biraz farklı bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Diğer tüm tutum ölçeklerinde olduğu gibi Likert'in de temel amacı, bireylerin belirli tutumlar karşısındaki tavırlarını derecelendirmektir. Fakat Likert'in Thurstone'den ayrılan yönü, bireylerin yalnızca bir tutum cümlesine karşı olup olmadıkları değil, tutumlarının yoğunluğunu da ölçmek istemesidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

#### 1.3.2.4.Guttman Ölçeği (Birikimli Derecelendirme Metodu)

Guttman tarafından II. Dünya Savaşı yıllarında geliştirilen bu ölçme metodu tutumun tek bir boyutunu ölçmek için kullanılır. Bu metoda göre bir kişinin ölçekten aldığı toplam puan biliniyorsa o ölçekte yer alan her bir maddeye verdiği cevap bilinebilir (Tavşancıl, 2005).

#### 1.3.2.5.Osgood Ölçeği (Duygusal Anlam Ölçeği)

Osgood tarafından geliştirilen duygusal anlam ölçeğinde fazla sayıda sıfattan iki kutuplu sıfat çiftleri ( iyi/kötü ) oluşturulmuştur. Sıfatın faktör analizi üç ayrı faktörü ortaya çıkartmıştır. Bunlar “değerlendirme-gösterici”, “güç gösterici” ve “faaliyet-gösterici” faktörlerdir (Tavşancıl, 2005).

#### 1.3.2.6.Bogardus Ölçeği (Sosyal Uzaklık Ölçeği)

Tutum ölçümlerinde ölçek kavramına başvuran ilk toplum bilimci Bogardus' tur. Ölçekleme çalışmalarının ilk aşamasında Bogardus özellikle çeşitli etnik kümelere karşı tutumları ölçmek amacıyla bugün klasikleşmiş teknik geliştirmiştir. Sosyal uzaklık ölçeklerinde denekler bir fikre, bir objeye karşı olan fikirlerini belirtmekten çok sosyal toplulukların birbirlerine karşı geliştirdikleri yakınlık ve uzaklıklarını, kişilerin birbirlerine karşı tutumlarını, yönetici ve çalışanlar arasındaki uyuşumun derecelerini belirtmektedir. Şu halde Bogardus tipi sosyal uzaklık ölçeklerinde amaç çeşitli milletlere karşı olan tutumları ve örgütsel ilişkilerin niteliğini (olumlu ya da olumsuz) ölçmektir (Tavşancıl, 2005).

### **1.3.3.Bilgisayar ve İnternet Tutumları**

#### 1.3.3.1.Bilgisayar Tutumları

Bilgisayar Tutumları “bireyin bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarın toplumsal ya da kişisel etkilerine yönelik olarak sahip olduğu düşünce, duygu ve davranışları içeren bir eğitim” olarak tanımlanabilir (Üstündağ, 2001)

Bilgisayara yönelik tutumlar denildiğinde bireylerin bilgisayara ilişkin ne düşündükleri kastedilmektedir (Erkan, 2002).

Bilgisayara yönelik tutum ölçeği ve eğilimleri üzerine yapılan çalışmalar İnternete yönelik yapılanlara göre oldukça fazladır. Yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik durum (Keser, 1999a) gibi birçok değişken, orta öğrenim ve üniversite öğrencileri (Keser, 1999a) ile öğretmenlere (Dupagne ve Krendl, 1992) ve öğretmen adaylarına (Keser, 1999b) yönelik birçok tutum ölçeği geliştirilmiş ve bilgisayarların eğitim ortamlarına taşınması konusunda modeller geliştirilerek önemli önermelerde bulunulmuştur (Akkoyunlu, 1991).

Bilgisayar tutumlarıyla ilgili araştırmalarda en çok cinsiyet, tecrübe ve bilgisayar okuryazarlığı değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar dışında ise denetim odağı (Woodrow, 1990)

Shashaani (1993) ve Okebukola ve Woda (1993), yaptıkları araştırmalarda erkeklerin bilgisayar ile ilgili etkinliklere kızlara oranla daha fazla ilgi duyduğunu ve bu etkinliklerde yer aldığını; Wilder ve Mackie, (1985) ile Hess ve Miura (1985) ya da bu yönde düşünüldüğünü ortaya koymaktadır. (Collis, 1985 Akt. Deniz, 1994).

Loyd ve Gressard (1986) ve Busch (1995) çalışmalarında bilgisayar tutumlarına etki eden en önemli faktörün önceki bilgisayar deneyimi olduğunu bulmuşlardır. Liu ve Reed (1992) çalışmalarında bilgisayar deneyimi olmayan öğrencilerin bilgisayara karşı korku geliştirdiklerini gözlemişlerdir. Nash ve Moroz (1997) tarafından yürütülen bir çalışmada da bilgisayar deneyiminin tutumları belirlemede giderek daha güçlü bir faktör olduğu rapor edilmiştir (Akt., Erkan, 2002). İlgili literatürde ( Wishart 1997, Nash ve Moroz 1997, Selwyn 1999, Sexton ve ark., 1999, Khine 2001 ve Frazee ve ark., 2002) bilgisayara evden

erişmenin pozitif tutuma sahip olmada avantaj sağladığına ilişkin bulgular vardır. (Akt., Erkan, 2002)

### 1.3.3.2. İnternet Tutumları

İnternete yönelik tutum çalışmaları ise bilgisayara göre daha yeni ve daha az kapsamlı görülmektedir. Tsai ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin İnternete yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiş, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin İnternete yönelik tutumları Kullanışlılık, Kontrol, Davranış ve Duyuşsal boyut olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Çalışma bulgularından cinsiyete ilişkin analizde kullanışlılık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber, diğer boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu bir eğilimde oldukları; İnternet deneyimi açısından, Kullanışlılık boyutu dışında, daha deneyimli olan öğrencilerin deneyimleri az olan öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri, İnternet kullanırken daha az kaygı taşıdıkları ve kendilerine daha fazla güvendikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak, Tsai ve diğerleri İnternete yönelik tutumlarında, lise öğrencilerinin kullanışlılık boyutu açısından cinsiyet ve deneyimin önemli bir değişken olmadığını, ancak diğer üç boyutta ise bu değişkenlerin önemli birer etken olduğunu savunmaktadır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan güncel bir çalışmada da, Sanders ve Morrison-Shetlar (2001) öğrencilerin İnternet üzerinden yapılan web tabanlı uygulamalara yönelik tutumlarını incelemiştir. Lisans seviyesinde sunulan biyoloji dersinde yüz-yüze ve asenkron ortamlarda yürütülen ders sonucunda öğrencilerin tutumlarını inceleyen araştırmacılar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere yönelik daha olumlu bir tutum eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ancak, araştırmacılar derse katılan öğrencilerin bilgisayar kullanma seviyeleri konusunda herhangi bir değerlendirme yapmamışlardır. Diğer çalışmalarla çelişkili gibi görünen bu sonucun sebebi de yazarların katılımcıların bilgisayar seviyelerine yönelik değişkeni göz önünde bulundurmaması olabilir.

Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan İnternet ve web tabanlı öğretim ortamlarına yönelik tutum çalışmalarının yanı sıra, öğretmen adaylarının da İnternete yönelik

tutumlarının belirlenmesi iki açıdan oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumlarının belirlenmesi, onların İnterneti öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını etkileyebileceği gibi (Coffin ve McIntyre, 1999), ileride İnternet merkezli işlere yönelik tutumlarının ve çalışma isteklerinin de bir göstergesi olacaktır. İkinci olarak, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bilgi ve becerilerin yanı sıra, duyuşsal boyutların da göz önünde bulundurulması, onların ileride öğretim etkinliklerini planlamalarında ve uygulamalarında önemli rol oynayacaktır.

#### **1.4.Problem Durumu**

İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin İnternet kullanımına yönelik tutumları nasıldır?

#### **1.5.Amaç**

Bu çalışmada genel olarak öğretmen ve yöneticilerin İnternete yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin İnternete yönelik tutumlarında çeşitli değişkenlerin etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar görev yaptıkları süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar statü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar en son mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar görev yaptığı branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar görev yaptığı ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar kendisine ait bilgisayarının olması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar İnternete bağlandıkları süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar mail adresinin olması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve yöneticilerin İnternet tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar web sayfasının olması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmada öğretmenler hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Formu ” ile öğretmenlerin İnternete karşı tutumlarını belirlemek için Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilen “İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

## 1.6.Önem

Hızla gelişen teknolojiye paralel olarak, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da değişim ve gelişimin aynı hızla gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında değişimin ve gelişimin gerçekleşmesi çok say da faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri öğretmendir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında değişimi gerçekleştirebilmeleri için her şeyden önce kendilerinin değişimi kabul etmeleri ve özellikle eğitim teknolojisi ve bilgisayar alanında meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları gerekir.

Gerçekleştirilen ve planlanan her türlü eğitim reformu veya yeniliği öğretmenlerden geçmektedir, öğretmenlerin bu gelişmeleri takip etmesi, içselleştirmesi yapılan değişikliklerin gerçekleştirebilmelerini sağlar. Bu nedenle yapılan ve yapılması düşünülen her türlü yenilik öğretmenler göz önüne alınarak yapılmalıdır.

Teknolojik gelişmelerin lokomotifi olan İnternet ve geleceğimizi yetiştiren öğretmenlerin birbirinden ayrı olması düşünülemez. Öğretmenlerin teknolojiyi takip etmesi ve kullanabilmesi için çeşitli yatırımlar ve programlar planlanmaktadır, bu tür planlamalar yapılırken öğretmen ve yöneticilerin teknolojinin göstergesi olan İnternet ne şekilde algıladıkları ve kullandıkları tespit edilmelidir.

Bu araştırma, öğretmenlerin internete yönelik tutumları hakkında olduğu için; öğretmenlere yönelik internet ile ilgili çalışmalarına yön verir.

## 1.7.Sayıtlar

Bu çalışmada varsayımlar;

- Anketleri cevaplayan tüm öğretmenler kendi görüşlerini yansıtmaktadırlar.
- Anketleri cevaplayan öğretmenlerin samimi cevap vermeleri için gerekli ortam sağlanmıştır.



- İnternet Tutum Ölçeği alt gruplarıyla birlikte öğretmenlerin internete karşı tutumlarını doğru olarak ölçmektedir.
- Araştırmada kullanılan ölçek geçerli ve güvenirdir.
- Kullanılan istatistiksel teknikler amacımıza uygundur.
- Ankete katılan öğretmenlerin bilgisayar ve İnternet kullanma bilgi ve becerisinin olduğu varsayılmıştır.
- Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları dal ile görev yaptıkları dal farklılıkları göz önüne alınmamıştır.

### 1.8.Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2005–2006 ve 2006–2007 Eğitim-Öğretim yılıyla,
- İstanbul ili Anadolu yakasındaki 10 ilçeyle,
- Bir resmi okulda görevli olan öğretmenlerle,
- Kişisel bilgi anketi ve İnternet Tutum Ölçeği ile elde edilen bilgilerle,
- Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.
- Mesleği öğretmen olup, başka alanlarda başka sektörde çalışan,
- Özel okullarda çalışan öğretmenler dâhil edilmemiştir.

### 1.9.Tanımlar

**Öğretmen:** Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime. Okullarda ders anlatmak için çalışan kişiler.

**Yönetici:** Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci, menajer. Okulları yöneten kişiler.

**Tutum:** Tutulan yol, davranış. Davranışı etkileyen psikolojik durum.

**İnternet:** Dünyadaki bütün bilgisayarların isterlerse dâhil olabileceği bir bilgisayar ağı.  
Dünyanın en geniş bilgisayar ağı.

**Bilgisayar:** Bilgileri depolayan, hızlı bir şekilde işlem yapılan elektronik makine.

**Teknoloji:** Bilimin insanlığın kullanımına sunulması.

## 2. ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIM DURUMLARI

### 2.1.Öğretmenlerin İnternet Kullanımı

#### 2.1.1.Eğitimde

İnternet, öğretmenleri bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma gereksinimlerini karşılar. Öğretmenler İnterneti kullanarak ders planlarını, ders notlarını bulup diğer öğretmen arkadaşlarına kendi notlarını yayınlatabilirler. Kendi bilgilerini İnternette yayınlatabildikleri gibi meslek bilgilerinde İnternet sayesinde artırabilirler.

İnternet, öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiyi sağlamada yardımcı olacak bir araç olan İnternet onların bilgiye ulaşmaları için sorumluluk almalarını da sağlamaktadır.(Akkoyunlu,2002)

İnternetteki kaynaklar öğretmenlere de yeni öğretim ortamları sağlamakta, teknolojinin sınıflara girmesi ve öğretim süreciyle bütünleştirilmesi öğretim yöntemlerini de etkilemektedir.

İnternetin öğretim sürecinde nerelerde kullanılabilceği aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Okul/sınıf kütüphanesinde, kitaplardan ya da başka materyallerden bulunamayan bilgiye ulaşmada,
- İnternet dışında kolaylıkla ulaşılamayacak devlet (resmî kurum) yayınlarına (gri yayınlar) ulaşmada,
- Belli bir konuyla ilgili alan uzmanına ulaşmada,
- Dünyanın herhangi bir yerindeki öğretmen ve öğrencilerle bilgiyi paylaşmada,
- Öğrencilerin eserlerini İnternette yayınlamada,
- Güncel bilgiye ulaşmada kullanılabilir (Roerden, 1997 akt. Akkoyunlu, 2002).

İnternetin öğretim sürecinde kullanılmasıyla da;

- Birçok materyali ücretsiz olarak sınıflara getirilebilir.
- Meslektaşlarının hazırladığı ders planlarına ulaşarak zenginleşebilir, onlarla iletişim kurup, mesleki bilgilerini paylaşabilirler.
- Örneğin <http://www.egitim.com> adresinden kendileri için yararlı olabilecek bilgilere ulaşabilirler, öğrencilerini yönlendirebilirler.

Derslerinde öğrencileri ödev, proje ve araştırmalara yönlendirdiklerinde İnterneti araştırma kaynağı olarak kullanabilirler:

- Öğrenciler hem bilgiye ulaşma hem de başkalarıyla bilgiyi paylaşma becerileri kazanabilirler. Bilginin birinci kaynağına (resmî bir kurumun verilerine) ulaşabilirler.
- İnternet projeleriyle öğrenciler ulusal ve uluslararası birçok okulla işbirliği yapabilirler. Böylece, küreselleşen dünyaya katkıda bulunan öğrenciler, farklı mekânlardaki diğer öğrencilerle ortak çalışmalar yaparak farklı kültürleri tanır, onları anlaması kolaylaşır.

İnternet, öğrencilere ve öğretmenlere, web siteleri/sayfaları aracılığıyla bilgilerini yayma olanağı da sağlar. Bu sayede öğrenciler, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşır ve bilgiyi kullanırlar. Böylece öğrenciler, bilgiyi tüketen olmaktan çıkıp bilgiyi üreten duruma gelirler. Öğretmenler ise öğretim programlarını zenginleştirme olanağı elde eder.

Ayrıca, öğretmenler ve öğretmen adayları İnterneti mesleki gelişimleri için de kullanabilirler (Akkoyunlu, 2002).

### **2.1.2.Kişisel kullanım**

Öğretmenler İnterneti genellikle yıllık plan ve zümreleri indirmek için kullanırlar. Ayrıca öğretmenler herkesin yaptığı gibi İnterneti haberleşme ve iletişim aracı olarak ta kullanmaktadırlar.

## **2.2.Yöneticilerin İnternet Kullanımı**

### **2.2.1.Okul Yönetiminde**

Okul yöneticileri [www.okulonline](http://www.okulonline) adresine şifre ile girerek ilçe veya il milli eğitimden gelen mesajları ve resmî yazıları anında takip edebilmektedir. Bu sayede bürokratik hantallık biraz olsun aşılmaktadır ve okul yönetimi hızlanmaktadır.

### **2.2.2.Kişisel kullanım**

Okul yöneticileri de herkes gibi iş hayatında ne kadar İnternet kullanıyorsa günlük hayatta da İnternet kullanmaktadırlar. İnternet sayesinde diğer okullardan öğretmenlerle veya öğrenci velileriyle, iletişim kurabilir, bilgi paylaşabilir ve her türlü bilgiyi İnternet ortamında bulabilirler.

## **2.3.Milli Eğitim Bakanlığı'nın İnternet Kullanımı**

Milli Eğitim Bakanlığı [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinde yayın yapmaktadır. Bu sitede bakanlık birimleri, teşkilat şeması, mevzuat, istatistikler, haberler, bilgilendirme, duyurular vb. tüm bilgiler ve bağlantılar bulunmaktadır. Ayrıca bu sitede site içine aranan bir sayfaya ulaşmak için arama bölümü de vardır.

### **2.3.1.İletişimde**

Okullar, il ve ilçe milli eğitim teşkilatları [www.okulonline.com](http://www.okulonline.com) adresi ile birbirleriyle haberleşmektedirler. Her kurumun kendi kullanıcı adı ve şifresi vardır ve bu ad ve şifre ile kendi sayfalarına girer ve buraya gelen bilgilerle günlük işlerini yaparlar.

### **2.3.2.Yönetimde**

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye' nin en büyük kurumudur. Kurum içinde yönetim, merkezi bir yapıya sahiptir. Hiyerarşik yapı Bakanlık, il milli eğitim müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar şeklindedir. En uç birime gönderilecek olan bir bilgi, bu hiyerarşik yapı içinde ulaştırılmaktadır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, personel ihtiyacının belirlenmesi, yatırım planlarının oluşturulması, bütçelerin hazırlanması, yeni kurumların açılması gibi önemli konulara merkezden karar verilmektedir (MEB).

Personel, kurum ve öğrenci bilgilerini takip etmek, gerekli istatistikleri doğru ve zamanında oluşturmak, geleceğe yönelik planlamalar yapmak son derece önemlidir. Bir sonraki yıl okula başlayacak öğrenci sayısını tahmin etmek, gelecek yıl içinde emekli olabilecek öğretmen sayısını belirlemek, okul ve öğretmen ihtiyaçlarını belirleyerek Türkiye genelinde homojen bir eğitim yapısı oluşturmak, Türkiye genelinde öğrenci dağılım ve başarı grafiklerini oluşturmak gibi işlemler ancak bu bilgilerin sağlıklı bir şekilde toplanarak analiz edilmesiyle mümkündür (MEB).

Bakanlık, geleceğe yönelik kararları en doğru şekilde almak, Avrupa ülkeleri seviyesinde çağdaş bir eğitim sistemi oluşturarak yönetmek, hızlı, etkin ve doğru kararlar alabilmek, iyi bir iletişim alt yapısı oluşturularak teknolojik imkânları tüm birimleriyle birlikte aynı anda kullanabilen bir kurum olmak, şeffaf bir yapı içerisinde tüm bilgileri personeli ve halkı ile paylaşmak için 1995 yılında İLSİS projesini başlattı (MEB).

Milli Eğitim Bakanlığı İLSİS projesi <http://ilsis.meb.gov.tr/> adresinden hizmet vermektedir.

### **2.3.3.Eğitimde**

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ile ilgili olan tüm kişileri bir araya toplamak ve onlarla ilgili tüm bilgileri paylaşmak amacıyla bir web sayfası açmıştır. Bu sayfaya Bilgiye Erişim Portalı adı verilmiştir. Bu sayfa [www.bep.meb.gov.tr](http://www.bep.meb.gov.tr) adıyla yayın yapmaktadır.

Bilgiye Erişim Portalının temel amacı, tüm eğitim paydaşlarını aynı çatı altında toplamak ve aralarındaki bilgi paylaşımını sürekli kılmaktır. Eğitim paydaşları, ilgilendikleri ve yetkin oldukları konularda, bilgi ve tecrübelerini paylaşabilecek ve diğer paydaşların bilgi ve tecrübelerinden yararlanabileceklerdir. Paylaşıldıkça büyüyen, elektronik bir bilgi hazinesidir. İlgili olunan konularda dokümanlar bulunabilir, dokümanları değerlendirebilir, dokümanlar yollanabilmektedir. Portalın yetki bazlı duyu sistemi ile daha hızlı ve etkin iletişim sağlanabilmektedir. Tüm eğitim paydaşlarının, aynı çatı altında iletişim kurabilecekleri altyapıdır (MEB).

BEP ile yapılabilecekler:

- Okul yönetimi konusunda ihtiyaç olan her tür yardımı portalda bulunur.
- Okuldaki, her bilgiye, her an erişilebilir.
- Öğrencilerin ders notlarına ve devamsızlık detaylarına her an erişilebilir ve yeni bilgileri sisteme girebilir.
- Kişiye ve okula özel duyurulara erişilebilir, okuldaki öğretmenlere, öğrencilere ve velilere duyuru yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ekim 2006'dan itibaren <http://internettv.meb.gov.tr> adresinde İnternet üzerinden TV ve radyo yayınına başlamıştır. Bu sitede örgün ve yaygın eğitimdeki öğrencilere ders destek materyalleri sunulmaktadır.

Öğretmen ve velilere yönelik kişisel ve mesleki gelişim programları, eğitim programları, belgeseller, okul öncesine yönelik programlar, çizgi film ve masallar, çeşitli slayt filmleri ve fotoğraflarda bu sitede yer almaktadır (MEB).

### **3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde internet ve bilgisayarla ilgili daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bölüm yurtdışında yapılan çalışmalar ve Türkiye’de yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

#### **3.1.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Lubans'ın (1999) çalışmasında üniversite öğrencilerinin % 32'si İnterneti her gün kullandıklarını belirtmişlerdir.

Becker'in (1998) öğretmenlerin, Hack ve Smey'in (1997) ise öğretmen adaylarının İnternet kullanım amaçlarını incelediği çalışmalarında İnternetin çoğunlukla bilgiye ulaşma ve haberleşme amaçlı kullanıldığı görülmektedir.

Tsai ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin İnternete yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiş, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin İnternete yönelik tutumları Kullanışlılık, Kontrol, Davranış ve Duyuşsal boyut olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Çalışma bulgularından cinsiyete ilişkin analizde kullanışlılık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber, diğer boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu bir eğilimde oldukları bulunmuştur. İnternet deneyimi açısından, Kullanışlılık boyutu dışında, daha deneyimli olan öğrencilerin deneyimleri az olan öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri, İnternet kullanırken daha az kaygı taşıdıkları ve kendilerine daha fazla güvendikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak, Tsai ve diğerleri İnternete yönelik tutumlarında, lise öğrencilerinin kullanışlılık boyutu açısından cinsiyet ve deneyimin önemli bir değişken olmadığını, ancak diğer üç boyutta ise bu değişkenlerin önemli birer etken olduğunu savunmaktadır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan güncel bir çalışmada da, Sanders ve Morrison-Shetlar (2001) öğrencilerin İnternet üzerinden yapılan web tabanlı uygulamalara yönelik



tutumlarını incelemiştir. Lisans seviyesinde sunulan biyoloji dersinde yüz-yüze ve asenkron ortamlarda yürütülen ders sonucunda öğrencilerin tutumlarını inceleyen araştırmacılar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere yönelik daha olumlu bir tutum eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ancak, araştırmacılar derse katılan öğrencilerin bilgisayar kullanma seviyeleri konusunda herhangi bir değerlendirme yapmamışlardır.

### **3.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Akkoyunlu (2002) yaptığı çalışmada, Öğretmenlerin branş, yaş ve mesleki deneyimlerine göre İnternet kullanım amaçları ve İnternetin öğretim sürecindeki kullanımıyla ilgili düşüncelerinin ele alındığı bu çalışmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin %26'sı bilgisayar, bilgisayar kullanan öğretmenlerin de % 35'i İnternet kullanmaktadırlar. İnternet kullanan öğretmenlerin oranı çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin % 9'unu oluşturmaktadır. İnternet kullanan öğretmenlerin zümrelere göre dağılımına bakıldığında, İnterneti en fazla Bilgisayar ve Fen bilgisi öğretmenleri kullanmaktadır. Bunları da sırasıyla Matematik, Sosyal bilgiler, Türkçe ve Yabancı dil öğretmenleri izlemektedir. İnternet kullanan öğretmenlerin yaşlara ve mesleki deneyimlerine göre İnternet kullanımları incelendiğinde, İnternet kullanımı 21 ile 35 yaş arasındaki ve 1 – 15 yıl deneyime sahip öğretmenlerde yoğunlaşmaktadır. İnternet kullanan öğretmenlerin İnterneti kullanım amaçlarına bakıldığında ise, İnternetin en çok iletişim amaçlı (e - posta ve sohbet odaları gibi) kullanıldığı görülmektedir. İnternetin Bilgisayar ve Fen bilgisi öğretmenleri tarafından en fazla e - posta (kişisel ya da meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı gibi), sohbet ve bilgiye ulaşma amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 84'ü İnternetin öğretim sürecine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin % 46'sı İnternetin meslek gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

Altun (2002) yaptığı çalışma sonucunda okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının olumlu olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Tavşancıl ve Keser (20002) ‘İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi’ amacıyla yapılan çalışmada, bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının

İnternete yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, İnterneti daha çok kullanan öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumlarının arttığını bulmuştur.

Altun (2003) yaptığı çalışmada, Öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmış, öğretmen adaylarının cinsiyet ve İnternete kişisel erişim imkânlarına ilişkin değişkenler ile İnternete yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninin çok önemli bir rol oynamadığı; kullanışlılık, iletişim ve kaygı boyutlarında öğretmen adaylarının cinsiyet farkı gözetmeksizin ortak bir eğilim içinde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumları ile karşılaştırılan diğer bir değişken ise öğretmen adaylarının kendi algılarına göre İnternete kişisel erişim imkânlarının olup olmadığıdır. Bu değişkenle tutumlar arasındaki ilişki her bir boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre, açıklanan boyutların hiçbiri için anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Akkoyunlu (2005) yaptığı çalışmada, Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile İnternet kullanım sıklıkları ve İnternet kullanım amaçlarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi paylaşma becerileri olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı becerilerine başlangıç olarak orta düzeyde sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 33,3'ü İnterneti hemen her gün kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyi arttıkça İnternet kullanım sıklığının da arttığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının İnterneti "bilgiye ulaşma" ve "iletişim" amaçlı kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Bilgi okuryazarlık düzeyi ne olursa olsun İnterneti genellikle bilgiye ulaşma ve iletişim amaçlı kullandıkları görülmüştür.

Deniz(2005)'in yaptığı çalışmada, İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutumları ile cinsiyet, yaş, kıdem, bilgisayar sahibi olma, bilgisayar kullanmayı bilme gibi çeşitli bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yürütülen çalışmada varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgisayar tutumlarının

farklılaşp farklılaşmadığı alt ölçekler dikkate alarak incelendiğinde bilgisayar kaygısı ve bilgisayarın eğitim öğretimde kullanılması alt ölçeklerinde bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da alan öğretmeni olmasına göre hiçbir boyutta bilgisayar tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgisayara yönelik genel tutumları ( $p<,05$ ), bilgisayara ilgi duymaya yönelik tutumları ( $p<,01$ ) ve bilgisayar kaygısına yönelik tutumları ( $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı seviyelerde farklılaşmaktadır. Sadece bilgisayarların eğitim öğretimde kullanılmasına yönelik tutumlarla yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmamıştır. Ayrıntılarına girmeden gruplar arası farklılıklar genel olarak değerlendirilirse genç öğretmenlerin bilgisayar tutumlarının daha olumlu olduğu yaş arttıkça bilgisayara yönelik tutumların da olumsuzlaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak, öğretmenlerin bilgisayar tutumlarının yaşlara göre farklılaşmasında, olumsuz tutumlar açısından kırılma noktasını 36 yaş ve üstü olarak almak yanlış olmayacaktır. Özellikle 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin genç meslektaşlarına (ağırlıklı olarak 35 yaş altındakilere) göre belirgin olarak olumsuz tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile bilgisayar tutumları arasındaki farklılaşmalara benzer farklılıklar, kıdemleri ile bilgisayar tutumları arasında da belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre bilgisayara yönelik genel tutumları, bilgisayara ilgi duymaya yönelik tutumları ve bilgisayar kaygısına yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı seviyelerde ( $p<,05$ ) farklılaşmaktadır. Yine yaş değişkeninde olduğu gibi sadece bilgisayarların eğitim öğretimde kullanılmasına yönelik tutumlarla kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmamıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlerle, 10 yıl ve altında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kapsamda 21 yıl ve üstündeki öğretmenlerin bilgisayar tutumlarının 10 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumsuz bilgisayar tutumlarına sahip oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin bilgisayar tutumlarının bilgisayar sahibi olma durumlarına göre hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aslında bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının bilgisayar sahibi olmayanlara oranla olumlu olması umulurken, sonuç bu şekilde çıkmamıştır.

Oral (2004)'ın yaptığı çalışmaya göre, öğretmen adaylarının internet kullanma durumlarına göre, İnternetin sosyal etkileşimde kullanımına yönelik tutumları dışında, diğer bütün kullanım alanlarına yönelik tutum puanları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretimde ve araştırmada kullanmaya yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Ulaşılan diğer önemli bir sonuç ise, öğretmen adaylarının İnternetin sosyal etkileşimde ve iletişimde kullanımına yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu bulgusudur.

Karahan ve Akdağ (2000)'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre, Üniversite öğrencileri, İnterneti daha çok; araştırma yaptıkları konularda bilgi elde etmede (% 40,6) ve gazete magazin türü güncel konuların takibinde (% 40,3) kullanmaktadırlar. Öğrencilerin İnterneti kullanım amaçları; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakülterlere, üniversite öncesi İnternet ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarına ve okul içinde veya dışında İnterneti kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrenciler, İnterneti okul dışında değil de, daha çok okul içinde (Rektörlük İnternet Merkezi) kullanmaktadırlar. Okul dışında İnternet kullanma sıklığı, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılaşmamaktadır. Üniversite öncesi İnternet ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarına göre ise üniversite öncesi İnternet ile ilgili bir eğitim alanların lehine farklılaşmaktadır. İnternet'in bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılma derecesi, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin üçte ikisi, "İnternet Explorer" programını, diğer web gösterimci programlardan daha kullanışlı ve işlevsel olarak nitelendirmektedirler. Erkek öğrenciler bilgi okuryazarlık düzeyinde, kız öğrencilerden daha başarılı görünmektedir. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri, diğer fakülte öğrencilerinden genel olarak daha yüksek görünmektedir. Üniversite öncesi herhangi bir eğitim alanların bilgi okuryazarlık düzeyleri, almayanlara göre daha yüksektir. İnternet'i kullanma süresinin artması, öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olmaktadır.

Çelik ve Bindak (2003), Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının cinsiyete, branşa, görev yaptığı yerleşim birimine, bilgisayara sahip olma, bilgisayar öz yeterlik algısı ve kullanma sıklığı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, bilgisayara yönelik tutum puanlarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin olumlu tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre tutum puanları göz önüne alındığında, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin tutum puanlarının diğer yerleşim birimlerinde görev yapanlardan daha olumlu olduğu görülmektedir. Bilgisayarı olan öğretmenlerin olmayanlara göre bilgisayar yönelik olumlu tutumları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Aksüt (2004)'ün yaptığı çalışma sonucunda; eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayarı ve İnterneti kullanabilme becerilerinin gelişmediği dolayısıyla da İnterneti kullanma isteklerine karşın kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Aral ve Ayhan(2006)'nın yaptığı araştırma sonucunda anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin çoğunun bilgisayara yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitimcilerin bilgisayarı erken çocukluk eğitiminde kullanmak için hazır olduğunu göstermektedir.

Altun (2003)'ün çalışmasına göre, Eğitim fakültesinde okuyan 68 öğretmen adayı ile yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları, bilişsel stilleri ve bu ikisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında öğretim süresinin ikinci yılında okutulmakta olan bilgisayar dersi alma durumunun bilgisayara karşı tutum açısından bir etkisi olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Genel anlamda tüm katılımcıların bilgisayara karşı tutumlarında kararsız olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilişsel stilleri açısından incelenmesi ile katılımcıların çoğunun alan bağımlı olduğu görülmektedir.

## **4. YÖNTEM**

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **4.1.Araştırma Modeli**

İstanbul ilinde Anadolu Yakasındaki resmî okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin demografik değişkelerine bakılarak internet kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek için yapılmış tarama türü, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

### **4.2.Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan Kadıköy, Üsküdar, Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla, Ümraniye, Beykoz, Sultanbeyli ve Şile olmak üzere toplam 10 ilçede 2005–2006 yılında görev yapan öğretmen ve yöneticilerdir. Örneklem olarak bu ilçelerden rasgele seçilmiş olan okullardan anket yapıldığı gün okulda bulunan anket yapmak isteyen öğretmenler ve o okulların yöneticileridir. Araştırma için toplam 261 kişiye ulaşılmıştır.

### **4.3.Veritoplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak;

- a) Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi anketi kullanılmıştır. Bu ankette öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgileri ile bilgisayar ve internet ile ilgili sorular sorulmaktadır.
- b) Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından hazırlanan "İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi" amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından hazırlanan bu ölçekte İnternet Tutum Ölçeği toplam puanlarının yanı sıra İnterneti öğretimde, araştırmada,

iletişimde, sosyal etkileşimde, bilgi paylaşımında kullanma ve öğretimde kullanmadan hoşlanma isimli altı alt grup puanları da yer almaktadır. Ölçek, 6 olumsuz ve 25 olumlu olmak üzere 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı: 0.89 olarak hesaplanmıştır.

#### **4.4.Verilerin Toplanması**

Önceden rasgele seçilen okullara rasgele zamanlarda gidilmiş ve o anda öğretmenler odasında bulunan öğretmenlere birebir anket uygulaması yapılmıştır. Anketler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

#### **4.5.Verilerin Çözümlemesi**

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek alt gruplarıyla birlikte (İnternet Tutum Ölçeği, İnterneti öğretimde, araştırmada, iletişimde, sosyal etkileşimde, bilgi paylaşımında kullanma ve öğretimde kullanmadan hoşlanma alt grupları) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için ortalama, ss, Sh değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (n<30) gruplar için non-parametrik teknikler kullanılmıştır, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İnternet Tutum Ölçeğin ve alt gruplarından aldıkları puanların öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okul türü, bilgisayarının olup olmaması, e-posta adresinin olup olmaması ve web sayfası olup

olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İnternet Tutum Ölçeğın ve alt gruplarından aldıkları puanların öğretmenlerin yaşı, görev süresi, okuldaki statüleri, mezun oldukları okul, görev yaptıkları branş, internete bağlandıkları yer ve internete bağlandıkları süre değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,

3. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi,

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:13.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.



## 5. BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgilerine ilişkin bulgu ve yorumlar ile internet tutum ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre arklılışıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistikî testlere ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir.

### 5.1.Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Çizelge 5-1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Cinsiyet	n	%
Bayan	160	60,8
Erkek	103	39,2
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 160'ı bayan 103'ü erkek olmak üzere toplam örneklem grubunun %60,8'ini bayan öğretmenler, %39,2'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

**Çizelge 5-2 Öğretmenlerin Yaşlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Yaş Grubu	n	%
25 ve altı	24	9,1
26-30	100	38,0
31-35	65	24,7
36-45	58	22,1
46 ve üstü	16	6,1
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 24'ü ve %9,1'i 25 ve altı yaşlarında, 100'ü ve %38'i 26 ile 30 yaşları arasında, 65'i ve %24,7'si 31 ile 35 yaşları arasında, 58'i ve %22,1'i 36 ile 45 yaşları arasında ve 16'sı ve %6,1'i 46 ve üstü yaşlarındadır.

**Çizelge 5-3 Öğretmenlerin Görev Sürelerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Görev Süresi	n	%
1-5 yıl	81	30,8
6-10 yıl	102	38,8
11-15 yıl	41	15,6
16-20 yıl	18	6,8
20 ve üstü	21	8,0
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları süre incelendiğinde, öğretmenlerin %30,8'i 1 ve 5 yıl arası, %38,8'i 6 ve 10 yıl arası, %15,6'sı 11 ve 15 yıl arası, %6,8'i 16 ve 20 yıl arası ve %8'i 20 ve üstü yıldır görev yapmaktadır.

**Çizelge 5-4 Öğretmenlerin Okuldaki Statülerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Statü	n	%
Müdür	8	3,0
Müdür Yrd.	15	5,7
Öğretmen	240	91,3
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %8'i müdür, %15'i müdür yardımcısı ve %91,3'ü öğretmen olarak görev yapmaktadır.

**Çizelge 5-5 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okulların Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Diploma	n	%
Önlisans	11	4,2
Lisans	227	86,3
Yüksek Lisans	23	8,7
Doktora	2	,8
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %4,2'si 2 yıllık Önlisans, %86,3'ü 4 yıllık fakülte, %8,7'si master ve %0,8'i de doktora diploması almıştır.

**Çizelge 5-6 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi**

<b>Branşlar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmeni	81	30,8
Matematik	31	11,8
Türkçe	29	11,0
Fen Bilimleri	24	9,1
Meslek Dersleri	17	6,5
Yabancı Dil	28	10,6
Sosyal Bilgiler	20	7,6
Diğer	33	12,5
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %30,8'i sınıf öğretmeni, %11,8'i Matematik öğretmeni, %11'i Türkçe öğretmeni, %9,1'i Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) öğretmeni, %6,5'i Meslek dersleri (Bilgisayar, Elektronik, Giyim, vs.) öğretmeni, %10,6'sı Yabancı Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca..vb) öğretmeni, %7,6'sı Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya vb.) %12,5'i de listede yer almayan branşlarda görev yapan öğretmenlerdir.

**Çizelge 5-7 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

<b>Okul Türü</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
İlköğretim	144	54,8
Ortaöğretim	119	45,2
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %54,8'i İlköğretimlerde, %45,2'si de ortaöğretimlerde görev yapmaktadırlar.

**Çizelge 5-8 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelerin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

İlçeler	n	%
Beykoz	5	1,9
Kadıköy	46	17,5
Kartal	62	23,6
Maltepe	8	3,0
Tuzla	2	,8
Pendik	35	13,3
Sultanbeyli	20	7,6
Şile	3	1,1
Üsküdar	9	3,4
Ümraniye	73	27,8
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %1,9'u Beykoz'da, %17,5'i Kadıköy'de, %23,6'sı Kartal'da, %3'ü Maltepe'de, %0,8'i Tuzla'da, %13,3'ü Pendik'te, %7,6'sı Sultanbeyli'de, %1,1'i Şile'de, %3,4'ü Üsküdar'da, %27,8'i Ümraniye'de görev yapmaktadırlar.

**Çizelge 5-9 Öğretmenlerin Bilgisayarlarının Frekans Dağılımı Çizelgesi**

Bilgisayar	n	%
Evet (Var)	232	88,2
Hayır (Yok)	31	11,8
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin % 88,2'sinin bilgisayarı var ve %11,8'inin de bilgisayarı yoktur.

**Çizelge 5-10 Öğretmenlerin İnternete Bağlandıkları Yerlerin Frekans Dağılımı Çizelgesi**

İnternete Bağlanılan Yer	n	%
Evden	199	75,7
Okuldan	55	20,9
İnternet kafe	9	3,4
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %75,7'si İnternete evlerinden, %20,9'u Okuldan ve %3,4'ü ise İnternet kafe vb. yerlerden İnternete girmektedirler.

**Çizelge 5-11 Öğretmenlerin İnternete Bağlanma Süreleri Frekans Dağılımı Çizelgesi**

<b>İnternete Bağlanma Süreleri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
5 saatten az	144	54,8
5-10 saat	68	25,9
11-20 saat	30	11,4
21-35 saat	13	4,9
36 saat ve üstü	8	3,0
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %54,8'i haftada 5 saatten az, %25,9'u 5 ile 10 saat arası, %11,4'ü 11 ile 20 saat arası, %4,9'u 21 ile 35 saat arası ve %3'ü ise 36 saat ve üstünde İnternete bağlanmaktadır.

**Çizelge 5-12 Öğretmenlerin Mail Adresleri Frekans Dağılımı Çizelgesi**

<b>Mail Adresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evet (Var)	221	84,0
Hayır (Yok)	42	16,0
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %84'ünün mail adresi var, %16'sının ise mail adresi yoktur.

**Çizelge 5-13 Öğretmenlerin Web Sayfaları Frekans Dağılımı Çizelgesi**

<b>Web Sayfası</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evet (Var)	52	19,8
Hayır (Yok)	211	80,2
Toplam	263	100,0

Çizelgede de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %19,8'inin web sayfası var, %80,2'sinin ise web sayfası yoktur.

## **5.2.Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin İnternet Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Demografik Bilgilerine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İstatistikî Testlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubundaki öğretmenlerin İnternet tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanların ve önceden belirlenen öğretimde kullanma, araştırmada kullanma, sosyal etkileşimde kullanma, iletişimde kullanma, bilgi paylaşımında kullanma ve öğretimde kullanmadan hoşlanma alt grup puanlarının öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev süresi, okuldaki statü, mezun olduğu okul, branş, görev yapılan okul türü, bilgisayar varlığı, İnternete girilen yer, haftada İnternete girilen saat, mail kullanma ve web adresi varlığı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Öncelikle öğretmenlerin İnternet tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanları ve önceden belirlenen öğretimde kullanma, araştırmada kullanma, sosyal etkileşimde kullanma, iletişimde kullanma, bilgi paylaşımında kullanma ve öğretimde kullanmadan hoşlanma alt grup puanlarının n, Ort, ss ve Sh değerlerini içeren betimsel sonuçlar verilecektir. Daha sonra İnternet tutum ölçeği ve alt grup puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ve aralarında ilişkilere ilişkin analiz geçilecektir.

Öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, bilgisayar, mail adresi ve web sayfası olup olmamasına ilişkin veriler, bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş, görev süresi, okuldaki görevleri, mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları branş, İnternete en çok bağlandıkları yer ve haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenlerine ilişkin veriler non-parametrik Kruskal Wallis-H testi ile test edilmiştir. Bu test sonucunda anlamlı bir fark bulunan verilerin alt grupları 2'li kombinasyonlarla non-parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun şekilde çizelgeler halinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 5-14 Örneklemdeki Öğretmenlere Uygulanan İnternet Tutum Ölçeği Genel ve Alt Boyut Puanları İçin n, ortalama, ss. , ve Sh. Değerleri İçin Sürekli Değişkenlere Ait Betimsel Sonuçlar.**

Puanlar	n	Ort.	ss.	Sh.
Öğretimde Kullanma	263	31,85	,294	4,772
Araştırmada Kullanma	263	28,25	,267	4,331
Sosyal Etkileşimde Kullanma	263	10,64	,259	4,192
İletişimde Kullanma	263	13,32	,171	2,770
Bilgi Paylaşımında Kullanma	263	13,94	,200	3,245
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	263	14,76	,188	3,054
İnternet Tutum Ölçeği Toplam	263	112,75	,927	15,034

Çizelge 5-14’de öğretmenlerin İnternet Tutum Ölçeği genel, öğretimde kullanma, araştırmada kullanma, sosyal etkileşimde kullanma, iletişimde kullanma, bilgi paylaşımında kullanma ve öğretimde kullanma boyutları için elde ettikleri veri sayısı (  $n$  ), aritmetik ortalama ( Ort. ), standart sapma ( ss ) ve aritmetik ortalamanın standart hata değerleri ( Sh. ) sunulmuştur.

**Çizelge 5-15 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanma	Bayan	160	32,23	4,568	,361	261	1,602	,110
	Erkek	103	31,26	5,039	,497			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,574; p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t = 1,602; p > ,05$  ).

**Çizelge 5-16 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Araştırmada Kullanma	Bayan	160	28,37	4,577	,362	261	,567	,571
	Erkek	103	28,06	3,933	,388			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 2,332$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti araştırmada kullanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,567$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-17 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Bayan	160	10,28	4,216	,333	261	-1,730	,085
	Erkek	103	11,19	4,114	,405			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,424$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti sosyal etkileşimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini



belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,730$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-18 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	T	P
İletişimde Kullanma	Bayan	160	13,58	2,834	,224	261	1,949	,052
	Erkek	103	12,90	2,629	,259			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F =,532$ ;  $p>,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti iletişimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t =1,949$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-19 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	T	P
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Bayan	160	13,86	3,154	,249	261	-,516	,606
	Erkek	103	14,07	3,393	,334			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen

olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,347$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti bilgi paylaşımında kullanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t = -,516$ ;  $p > ,05$  ).

**Çizelge 5-20 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Bayan	160	14,72	3,016	,238	261	-,301	,764
	Erkek	103	14,83	3,125	,308			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,329$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t = ,301$ ;  $p > ,05$  ).

**Çizelge 5-21 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İnternet Tutum Ölçeği	Bayan	160	113,03	14,976	1,184	261	,374	,709
	Erkek	103	112,32	15,187	1,496			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,082$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnternet tutum ölçeği toplam puanları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bay ve bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,374$ ;  $p < ,05$ ).

**Çizelge 5-22 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanma	25 ve altı	24	127,81	3,095	4	,542
	26–30	100	138,29			
	31–35	65	132,66			
	36–45	58	118,49			
	46 ve üstü	16	145,28			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 3,095$ ;  $sd = 4$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-23 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Araştırmada Kullanma	25 ve altı	24	117,69	1,641	4	,801
	26–30	100	131,46			
	31–35	65	138,17			
	36–45	58	134,70			
	46 ve üstü	16	122,03			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,641$ ;  $s=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-24 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	25 ve altı	24	161,40	8,462	4	,076
	26–30	100	125,63			
	31–35	65	135,42			
	36–45	58	119,03			
	46 ve üstü	16	160,84			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=8,462$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-25 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	25 ve altı	24	118,19	14,249	4	,007
	26–30	100	153,29			
	31–35	65	124,06			
	36–45	58	118,92			
	46 ve üstü	16	99,31			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=14,249$ ;  $sd=4$ ;  $p<,05$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 5 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-26 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin Yaşı	25 ve altı	26–30	31–35	36–45	46 ve üstü
25 ve altı	$\bar{x} = 118,19$	$p < ,05$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p > ,05$
26–30		$\bar{x} = 153,3$	$p < ,05$	$p < ,01$	$p < ,05$
31–35			$\bar{x} = 124,1$	$p > ,05$	$p > ,05$
36–45				$\bar{x} = 118,9$	$p > ,05$
46 ve üstü					$\bar{x} = 99,31$

Çizelgeden da anlaşılacağı gibi 26–30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları diğer yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre;

öğretmenlerin İnterneti iletişimde kullanma tutumlarının 26–30 yaş grubundaki öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-27 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	25 ve altı	24	144,15	1,207	4	,877
	26–30	100	132,72			
	31–35	65	131,81			
	36–45	58	129,75			
	46 ve üstü	16	118,25			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,207$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-28 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	25 ve altı	24	147,00	4,525	4	,340
	26–30	100	133,96			
	31–35	65	138,23			
	36–45	58	114,66			
	46 ve üstü	16	134,81			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,525$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-29 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	25 ve altı	24	140,23	2,290	4	,683
	26–30	100	135,09			
	31–35	65	135,22			
	36–45	58	118,95			
	46 ve üstü	16	134,59			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,290$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-30 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanma	1–5 yıl	81	134,96	3,307	4	,508
	6–10 yıl	102	129,79			
	11–15 yıl	41	128,00			
	16–20 yıl	18	113,56			
	20 ve üstü	21	154,93			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,307$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-31 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Araştırmada Kullanma	1-5 yıl	81	135,92	1,967	4	,742
	6-10 yıl	102	124,22			
	11-15 yıl	41	141,48			
	16-20 yıl	18	134,25			
	20 ve üstü	21	134,26			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,967$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-32 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	1-5 yıl	81	128,78	2,594	4	,628
	6-10 yıl	102	135,44			
	11-15 yıl	41	122,48			
	16-20 yıl	18	125,42			
	20 ve üstü	21	151,95			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,594$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).



**Çizelge 5-33 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İletişimde Kullanma	1-5 yıl	81	143,70	4,007	4	,405
	6-10 yıl	102	131,58			
	11-15 yıl	41	122,54			
	16-20 yıl	18	124,67			
	20 ve üstü	21	113,69			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,007$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-34 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	1-5 yıl	81	140,77	1,935	4	,748
	6-10 yıl	102	128,80			
	11-15 yıl	41	128,29			
	16-20 yıl	18	118,58			
	20 ve üstü	21	132,45			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,935$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-35 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	1-5 yıl	81	134,57	1,230	4	,873
	6-10 yıl	102	133,92			
	11-15 yıl	41	120,94			
	16-20 yıl	18	127,69			
	20 ve üstü	21	138,07			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,230$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-36 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	1-5 yıl	81	137,77	1,770	4	,778
	6-10 yıl	102	128,77			
	11-15 yıl	41	126,07			
	16-20 yıl	18	122,75			
	20 ve üstü	21	144,90			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda görev süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,770$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-37 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanma	Müdür	8	188,75	5,870	2	,053
	Müdür Yrd.	15	108,97			
	Öğretmen	240	131,55			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,870$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-38 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Araştırmada Kullanma	Müdür	8	176,19	3,282	2	,194
	Müdür Yrd.	15	143,77			
	Öğretmen	240	129,79			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,282$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-39 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Müdür	8	171,81	3,656	2	,161
	Müdür Yrd.	15	153,07			
	Öğretmen	240	129,36			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,656$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-40 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	Müdür	8	130,56	,121	2	,941
	Müdür Yrd.	15	125,57			
	Öğretmen	240	132,45			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,121$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-41 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Müdür	8	155,25	1,253	2	,534
	Müdür Yrd.	15	144,33			
	Öğretmen	240	130,45			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,253$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-42 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Müdür	8	173,13	4,331	2	,115
	Müdür Yrd.	15	156,77			
	Öğretmen	240	129,08			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,331$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-43 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Statü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	Müdür	8	187,56	4,716	2	,095
	Müdür Yrd.	15	140,87			
	Öğretmen	240	129,59			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin okuldaki statüleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda statü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,716$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-44 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanma	Önlisans	11	108,41	3,790	3	,285
	Lisans	227	130,49			
	Yüksek Lisans	23	157,61			
	Doktora	2	138,50			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,790$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-45 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Araştırmada Kullanma	Önlisans	11	116,05	,571	3	,903
	Lisans	227	132,30			
	Yüksek Lisans	23	136,37			
	Doktora	2	135,25			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,571$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-46 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Önlisans	11	128,23	,779	3	,854
	Lisans	227	130,81			
	Yüksek Lisans	23	143,76			
	Doktora	2	152,25			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,779$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-47 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	Önlisans	11	110,77	1,082	3	,782
	Lisans	227	132,42			
	Yüksek Lisans	23	136,33			
	Doktora	2	151,00			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,082$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-48 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Önlisans	11	128,68	1,392	3	,707
	Lisans	227	130,38			
	Yüksek Lisans	23	146,61			
	Doktora	2	166,25			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,392$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-49 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Önlisans	11	128,59	2,911	3	,405
	Lisans	227	130,27			
	Yüksek Lisans	23	143,80			
	Doktora	2	211,50			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,911$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).



**Çizelge 5-50 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	Önlisans	11	122,59	1,705	3	,636
	Lisans	227	130,45			
	Yüksek Lisans	23	150,50			
	Doktora	2	147,25			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda diploma gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,705$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-51 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
Öğretimde Kullanma	İlköğretim	144	32,03	4,396	,366	231,807	,661	,509
	Ortaöğretim	119	31,63	5,201	,477			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 4,921$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,661$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-52 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
Araştırmada Kullanma	İlköğretim	144	28,73	4,161	,347	261	1,997	,047
	Ortaöğretim	119	27,66	4,476	,410			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,132; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti araştırmada kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 1,997; p < ,05$ ). Söz konusu farklılık ilköğretimde görevli öğretmenlerin öğrencilerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre ilköğretimde görevli öğretmenlerin ortaöğretimde görevli öğretmenlere göre İnterneti araştırma amaçlı daha fazla kullandığı söylenebilir.

**Çizelge 5-53 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
Sosyal Etkileşimde Kullanma	İlköğretim	144	10,12	4,087	,341	261	-2,233	,026
	Ortaöğretim	119	11,27	4,248	,389			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,633; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti sosyal etkileşimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,233; p < ,05$ ). Söz konusu farklılık ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin lehinedir.

Elde edilen bulgulara göre lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre İnterneti sosyal etkileşimde daha fazla kullanmaktadırlar.

**Çizelge 5-54 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
İletişimde Kullanma	İlköğretim	144	13,38	2,715	,226	261	,427	,670
	Ortaöğretim	119	13,24	2,845	,261			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,607; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,427; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-55 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	P
Bilgi Paylaşımında Kullanma	İlköğretim	144	14,04	3,175	,265	261	,563	,574
	Ortaöğretim	119	13,82	3,337	,306			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,017$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti bilgi paylaşımında kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,563$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-56 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	İlköğretim	144	14,62	3,034	,253	261	-,854	,394
	Ortaöğretim	119	14,94	3,082	,282			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,038$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t

testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,854; p >,05$ ).

**Çizelge 5-57 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İnternet Tutum Ölçeği	İlköğretim	144	112,92	14,659	1,222	261	,194	,846
	Ortaöğretim	119	112,55	15,536	1,424			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,495; p >,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnternet tutum ölçeği toplam puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,194; p >,05$ ).

**Çizelge 5-58 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanma	Evet	232	32,08	4,613	,303	261	2,150	,032
	Hayır	31	30,13	5,620	1,009			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 2,776; p >,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 2,150$ ;  $p < ,05$ ). Söz konusu farklılık bilgisayar sahibi öğretilerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre bilgisayar sahibi öğretmenler İnterneti öğretimde kullanma tutumları daha fazladır. Bilgisayar sahibi olmak İnterneti öğretimde kullanma tutumunu arttırmaktadır.

**Çizelge 5-59 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Araştırmada Kullanma	Evet	232	28,48	4,346	,285	261	2,436	,016
	Hayır	31	26,48	3,837	,689			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,655$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti araştırmada kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 2,436$ ;  $p < ,05$ ). Söz konusu farklılık bilgisayar sahibi öğretilerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre bilgisayar sahibi öğretmenler İnterneti araştırmada kullanma tutumları daha fazladır. Bilgisayar sahibi olmak İnterneti araştırmada kullanma tutumunu arttırmaktadır.

**Çizelge 5-60 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Evet	232	10,61	4,246	,279	261	-,328	,743
	Hayır	31	10,87	3,819	,686			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,727$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti sosyal etkileşimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t = -,328$ ;  $p > ,05$  ).

**Çizelge 5-61 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İletişimde Kullanma	Evet	232	13,31	2,785	,183	261	-,015	,988
	Hayır	31	13,32	2,700	,485			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,022$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti iletişimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı

olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,015; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-62 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Evet	232	14,02	3,368	,221	54,398	1,538	,130
	Hayır	31	13,35	2,058	,370			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 9,838; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti bilgi paylaşımında kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,538; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-63 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Evet	232	14,79	3,052	,200	261	,418	,676
	Hayır	31	14,55	3,107	,558			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,040; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir



farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,418; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-64 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Bilgisayar Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Bilgisayarı var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İnternet Tutum Ölçeği	Evet	232	113,29	15,025	,986	261	1,599	,111
	Hayır	31	108,71	14,718	2,643			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,026; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnternet tutum ölçeği puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin bilgisayar sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,599; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-65 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanma	Sınıf Öğretmeni.	81	133,76	2,916	7	,893
	Matematik	31	122,27			
	Türkçe	29	118,93			
	Fen Bilimleri	24	132,67			
	Meslek Dersleri	17	134,91			
	Yabancı Dil	28	149,25			
	Sosyal Bilimler	20	129,63			
	Diğer	33	133,12			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,916$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-66 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Araştırmada Kullanma	Sınıf Öğretmeni.	81	141,59	6,829	7	,447
	Matematik	31	127,45			
	Türkçe	29	117,22			
	Fen Bilimleri	24	122,27			
	Meslek Dersleri	17	118,76			
	Yabancı Dil	28	155,52			
	Sosyal Bilimler	20	129,78			
	Diğer	33	121,00			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=6,829$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-67 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Sınıf Öğretmeni.	81	121,21	6,409	7	,493
	Matematik	31	125,44			
	Türkçe	29	121,00			
	Fen Bilimleri	24	148,33			
	Meslek Dersleri	17	134,65			
	Yabancı Dil	28	152,79			
	Sosyal Bilimler	20	132,88			
	Diğer	33	142,91			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=6,409$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-68 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	Sınıf Öğretmeni.	81	145,73	7,199	7	,408
	Matematik	31	117,92			
	Türkçe	29	118,50			
	Fen Bilimleri	24	123,17			
	Meslek Dersleri	17	129,24			
	Yabancı Dil	28	146,52			
	Sosyal Bilimler	20	133,18			
	Diğer	33	118,20			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,199$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-69 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Sınıf Öğretmeni.	81	133,41	9,550	7	,216
	Matematik	31	112,16			
	Türkçe	29	111,10			
	Fen Bilimleri	24	127,85			
	Meslek Dersleri	17	131,56			
	Yabancı Dil	28	162,05			
	Sosyal Bilimler	20	132,50			
	Diğer	33	142,97			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=9,550$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-70 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Sınıf Öğretmeni.	81	131,62	3,464	7	,839
	Matematik	31	116,74			
	Türkçe	29	120,76			
	Fen Bilimleri	24	132,46			
	Meslek Dersleri	17	130,53			
	Yabancı Dil	28	143,18			
	Sosyal Bilimler	20	140,65			
	Diğer	33	142,85			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,464$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-71 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	Sınıf Öğretmeni.	81	136,09	9,817	7	,199
	Matematik	31	113,03			
	Türkçe	29	106,90			
	Fen Bilimleri	24	136,79			
	Meslek Dersleri	17	130,44			
	Yabancı Dil	28	160,98			
	Sosyal Bilimler	20	126,25			
	Diğer	33	138,05			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=9,817$ ;  $sd=7$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-72 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanma	Evden	199	139,31	7,685	2	,021
	Okuldan	55	108,14			
	İnternet kafe	9	116,17			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=7,685$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 3 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-73 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Sonuçları**

İnternete girilen yer	Evden	Okuldan	İnternet kafe
Evden	$\bar{x} = 139,31$	$p < ,01$	$p > ,05$
Okuldan		$\bar{x} = 108,14$	$p > ,05$
İnternet kafe			$\bar{x} = 116,17$

Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < ,01$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti öğretimde kullanma tutumları İnternete evden bağlanan öğretmenlerin okuldan bağlanan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-74 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Araştırmada Kullanma	Evden	199	139,46	7,922	2	,019
	Okuldan	55	109,08			
	İnternet kafe	9	107,11			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti araştırma Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=7,685$ ;  $sd=3$ ;  $p > ,05$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 3 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-75 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

İnternete girilen yer	Evden	Okuldan	İnternet kafe
Evden	$\bar{x} = 139,46$	$p < ,01$	$p < ,05$
Okuldan		$\bar{x} = 109,08$	$p < ,05$
İnternet kafe			$\bar{x} = 107,11$

Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < ,01$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti araştırmada kullanma tutumları İnternete evden bağlanan öğretmenlerin okuldan bağlanan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-76 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Evden	199	131,10	2,482	2	,289
	Okuldan	55	140,71			
	İnternet kafe	9	98,78			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 2,482$ ;  $sd = 2$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-77 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	Evden	199	132,54	1,303	2	,521
	Okuldan	55	126,05			
	İnternet kafe	9	156,50			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,303$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-78 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$\chi^2$	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Evden	199	138,22	5,995	2	,050
	Okuldan	55	110,05			
	İnternet kafe	9	128,56			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5,995$ ;  $sd=3$ ;  $p>,05$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 3 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-79 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

İnternete girilen yer	Evden	Okuldan	İnternet kafe
Evden	$\bar{x} = 138,22$	$p < ,05$	$p > ,05$
Okuldan		$\bar{x} = 110,05$	$p > ,05$
İnternet kafe			$\bar{x} = 128,56$



Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<,05$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti bilgi paylaşımında kullanma tutumları İnternete evden bağlanan öğretmenlerin okuldan bağlanan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-80 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Evden	199	132,90	,167	2	,920
	Okuldan	55	128,34			
	İnternet kafe	9	134,44			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,167$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-81 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	Evden	199	138,29	5,682	2	,058
	Okuldan	55	111,28			
	İnternet kafe	9	119,61			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin İnternete bağlandıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda

İnternete girilen yer gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,682$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-82 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanma	5 saatten az	144	124,81	8,426	4	,077
	5-10	68	130,99			
	11-20	30	139,12			
	21-35	13	181,35			
	36 ve üstü	8	163,19			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, interneti öğretimde kullanma alt boyutu puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada internete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda haftada internete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=8,426$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-83 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Araştırmada Kullanma	5 saatten az	144	122,97	5,834	4	,212
	5-10	68	137,43			
	11-20	30	144,03			
	21-35	13	159,35			
	36 ve üstü	8	158,75			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, interneti araştırmada kullanma alt boyutu puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,834$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-84 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	5 saatten az	144	120,46	19,975	4	,001
	5-10	68	132,63			
	11-20	30	139,33			
	21-35	13	193,58			
	36 ve üstü	8	206,75			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur( $x^2=19,975$ ;  $sd=4$ ;  $p<,001$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 5 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-85 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Haftada İnternete girilen saat	5 saatten az	5-10	11-20	21-35	36 ve üstü
5 saatten az	$\bar{x} = 120,46$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
5-10		$\bar{x} = 132,6$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
11-20			$\bar{x} = 139,3$	$p < ,05$	$p < ,05$
21-35				$\bar{x} = 193,6$	$p > ,05$
36 ve üstü					$\bar{x} = 206,75$

Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti sosyal etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<,01$  ve  $p<,05$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti sosyal etkileşimde kullanma tutumları daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde İnternete bağlanan bir öğretmenin İnterneti sosyal etkileşimde daha fazla kullandığı görülmektedir.

**Çizelge 5-86 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
İletişimde Kullanma	5 saatten az	144	127,58	3,569	4	,467
	5-10	68	128,58			
	11-20	30	144,18			
	21-35	13	158,31			
	36 ve üstü	8	152,13			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti iletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,569$ ;  $sd=4$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-87 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	5 saatten az	144	120,38	13,900	4	,008
	5-10	68	140,96			
	11-20	30	133,72			
	21-35	13	167,08			
	36 ve üstü	8	201,50			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=13,900$ ;  $sd=4$ ;  $p<,05$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 5 grubun 2 li karşılaştırılmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-88 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Haftada İnternete girilen saat	5 saatten az	5-10	11-20	21-35	36 ve üstü
5 saatten az	$\bar{x} = 120,38$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,05$	$p > ,01$
5-10		$\bar{x} = 140,96$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,05$
11-20			$\bar{x} = 133,72$	$p > ,05$	$p < ,05$
21-35				$\bar{x} = 167,08$	$p > ,05$
36 ve üstü					$\bar{x} = 201,50$

Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti bilgi paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<,01$  ve  $p<,05$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti bilgi paylaşımında kullanma tutumları daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde İnternete bağlanan bir öğretmenin İnterneti bilgi paylaşımında daha fazla kullandığı görülmektedir.

**Çizelge 5-89 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	5 saatten az	144	123,25	19,029	4	,001
	5-10	68	129,85			
	11-20	30	131,23			
	21-35	13	198,35			
	36 ve üstü	8	202,94			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur( $\chi^2=19,029$ ;  $sd=4$ ;  $p<,001$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 5 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-90 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

<b>Haftada İnternete girilen saat</b>	<b>5 saatten az</b>	<b>5–10</b>	<b>11–20</b>	<b>21–35</b>	<b>36 ve üstü</b>
5 saatten az	$\bar{x} = 123,25$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
5–10		$\bar{x} = 129,85$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
11–20			$\bar{x} = 131,23$	$p < ,01$	$p < ,05$
21–35				$\bar{x} = 198,35$	$p > ,05$
36 ve üstü					$\bar{x} = 202,94$

Çizelgede görüldüğü gibi İnterneti öğretimde kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<,01$  ve  $p<,05$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma tutumları daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde İnternete bağlanan bir öğretmenin İnternetin öğretimde kullanılmasından daha fazla hoşlandığı görülmektedir.

**Çizelge 5-91 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	ort <sub>sıra</sub>	x <sup>2</sup>	sd	p
İnternet Tutum Ölçeği	5 saatten az	144	119,52	22,831	4	,000
	5-10	68	133,60			
	11-20	30	138,25			
	21-35	13	197,73			
	36 ve üstü	8	212,69			
	Toplam	263				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda haftada İnternete girilen saat gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=22,831$ ;  $sd=4$ ;  $p<,001$ ).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. 7 grubun 2 li karşılaştırmaları sonucunda en anlamlı farklılığın gerçekleştiği okul türü grupları aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir.

**Çizelge 5-92 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının İnternete Girdiği Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

Toplam	5 saatten az	5-10	11-20	21-35	36 ve üstü
5 saatten az	$\bar{x} = 119,52$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
5-10		$\bar{x} = 133,60$	$p > ,05$	$p < ,01$	$p < ,01$
11-20			$\bar{x} = 138,25$	$p < ,05$	$p < ,05$
21-35				$\bar{x} = 197,73$	$p > ,05$
36 ve üstü					$\bar{x} = 212,69$

Çizelgede görüldüğü gibi İnternet tutum ölçeği toplam puanlarının sıralamalar ortalamalarını öğretmenlerin haftada İnternete bağlandıkları saat değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<,01$  ve  $p<,05$ ). Elde edilen bulgulara göre; İnternete karşı

genel tutum İnternete daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde İnternete bağlanan bir öğretmenin İnterneti sosyal etkileşimde daha fazla kullandığı görülmektedir.

**Çizelge 5-93 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanma	Evet	221	32,06	4,731	,318	261	1,685	,093
	Hayır	42	30,71	4,880	,753			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,142$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,093$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-94 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Araştırmada Kullanma	Evet	221	28,64	4,293	,289	261	3,425	,001
	Hayır	42	26,19	3,977	,614			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,143$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.



Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti araştırmada kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 3,425$ ;  $p < ,05$ ). Söz konusu farklılık mail adresi olan öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre elektronik posta kullanan öğretmenlerin İnterneti araştırmada kullanma tutumlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-95 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Evet	221	10,72	4,313	,290	67,024	,870	,387
	Hayır	42	10,19	3,501	,540			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımin varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 3,926$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti sosyal etkileşimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,870$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-96 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İletişimde Kullanma	Evet	221	13,40	2,776	,187	261	1,171	,243
	Hayır	42	12,86	2,728	,421			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,054; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti iletişimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,171; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-97 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Evet	221	14,34	3,253	,219	77,319	6,083	,000
	Hayır	42	11,83	2,262	,349			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 8,602; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti bilgi paylaşımında kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=6,083; p < ,001$ ). Söz konusu farklılık mail adresi olan öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre elektronik posta kullanan öğretmenlerin İnterneti bilgi paylaşımında kullanma tutumlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-98 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Evet	221	14,88	3,065	,206	261	1,442	,151
	Hayır	42	14,14	2,951	,455			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,001; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,442; p > ,05$ ).

**Çizelge 5-99 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mail Adresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Mail adresi var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İnternet Tutum Ölçeği	Evet	221	114,05	15,102	1,016	261	3,268	,001
	Hayır	42	105,93	12,797	1,975			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,480; p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnternet tutum ölçeği toplam puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mail adresi sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mail adresi olan ve mail adresi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,268$ ;  $p<,001$ ). Söz konusu farklılık mail adresi olan öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre mail adresi olan öğretmenlerin İnternet kullanımına karşı tutumlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-100 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanma	Evet	31	31,94	5,347	,960	261	,109	,914
	Hayır	232	31,84	4,702	,309			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,412$ ;  $p>,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,109$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-101 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Araştırmada Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Araştırmada Kullanma	Evet	31	26,90	5,287	,950	261	-1,848	,066
	Hayır	232	28,43	4,168	,274			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen

olduğu saptanmıştır (  $L_F = 3,219$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti araştırmada kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (  $t = -1,848$ ;  $p > ,05$  ).

**Çizelge 5-102 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Sosyal Etkileşimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal Etkileşimde Kullanma	Evet	31	12,48	4,396	,790	261	2,639	,009
	Hayır	232	10,39	4,112	,270			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (  $L_F = ,697$ ;  $p > ,05$  ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $t = 2,639$ ;  $p < ,05$  ). Söz konusu farklılık web sayfası olan öğretmenler lehinde gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre web sayfası olan öğretmenlerin İnterneti araştırma yapmak için kullanımına karşı olan tutumlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5-103 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti İletişimde Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İletişimde Kullanma	Evet	31	13,81	2,600	,467	261	1,051	,294
	Hayır	232	13,25	2,791	,183			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,509$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti iletişimde kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,051$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 5-104 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Bilgi Paylaşımında Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Bilgi Paylaşımında Kullanma	Evet	31	13,52	2,850	,512	261	-,772	,441
	Hayır	232	14,00	3,296	,216			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,380$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti bilgi paylaşımında kullanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web

sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,772$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-105 İnternet Tutum Ölçeği İnterneti Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma Alt Boyutu Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Öğretimde Kullanmadan Hoşlanma	Evet	31	15,39	3,062	,550	261	1,210	,227
	Hayır	232	14,68	3,050	,200			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F =,073$ ;  $p>,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnterneti öğretimde kullanmadan hoşlanma puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t =1,210$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 5-106 İnternet Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Web Sayfası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Web sayfası var mı?	n	Ort.	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
İnternet Tutum Ölçeği	Evet	31	114,03	14,113	2,535	261	,504	,615
	Hayır	232	112,58	15,174	,996			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F =,529$ ;  $p > ,05$ ). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çizelgede görülebileceği üzere, İnternet tutum ölçeği toplam puanları aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin web sayfası sahibi olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, web sayfası olan ve web sayfası olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,504; p>,05$ ).



## 6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

### 6.1. Sonuç ve Tartışmalar

Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri internet kullanımına ilişkin tutumlarını önemli bir ölçüde etkilememektedir. Bu sonuç Altun (2003)'un öğretmen adaylarının İnternete yönelik tutumlarını incelemek için yaptığı çalışmada ve Deniz (2005)'in ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumunu incelediği yaptığı çalışmada bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin yaş gruplarına göre İnterneti iletişimde kullanma tutumları incelendiğinde 26–30 yaş grubundaki öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre interneti iletişimde daha fazla kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlar Akkoyunlu (2002)'nun öğretmenlerin internet kullanım amaçları ve internetin öğretim sürecindeki kullanımına yönelik yaptığı çalışmada ve Deniz (2005)'in ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumunu incelediği çalışmada bulduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okul türü incelendiğinde ilköğretimde görevli öğretmenlerin ortaöğretimde görevli öğretmenlere göre interneti araştırma amaçlı daha fazla kullandığı söylenebilir. Ayrıca lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre interneti sosyal etkileşimde daha fazla kullanmaktadırlar. İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin liselerde branş öğretmenlerinin görev yaptıkları öngörüldüğünde, sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırıldığı Çelik ve Bindak(2003)'ın öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgisayarı olan ve bilgisayarı olmayan öğretmen ve yöneticiler incelendiğinde bilgisayar sahibi öğretmenlerin interneti öğretimde kullanma tutumları daha fazladır. Bilgisayar sahibi olmak interneti öğretimde kullanma tutumunu arttırmaktadır. Ayrıca bilgisayar sahibi öğretmenlerin interneti araştırmada kullanma tutumları daha fazladır. Bilgisayar sahibi olmak interneti araştırmada kullanma tutumunu arttırmaktadır. Bu sonuçlar Akkoyunlu(2002)'nin öğretmenlerin internet kullanım amaçları ve internetin öğretim sürecindeki kullanımına yönelik yaptığı çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak Deniz(2005)'in ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumunu incelediği çalışmada bulunan sonuçla çelişmektedir. Bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin bilgisayar tutumu değişmezken, bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin internete yönelik tutumu artmaktadır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin internete bağlandıkları yer incelendiğinde interneti öğretimde, araştırmada ve bilgi paylaşımında kullanma tutumları internete evden bağlanan öğretmenlerin okuldan bağlanan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin internete bağlandıkları saat incelendiğinde interneti sosyal etkileşimde kullanma ve bilgi paylaşımında tutumları daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde İnternete bağlanan bir öğretmenin interneti sosyal etkileşimde ve bilgi paylaşımında, daha fazla kullandığı görülmektedir. Ayrıca; interneti öğretimde kullanmadan hoşlanma tutumları daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde internete bağlanan bir öğretmenin internetin öğretimde kullanılmasından daha fazla hoşlandığı görülmektedir. İnternete karşı genel tutum internete daha çok bağlanan öğretmenlerde daha fazladır. Haftada 20 saatin üzerinde internete bağlanan bir öğretmenin interneti sosyal etkileşimde daha fazla kullandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Tavşancıl ve Keser (20002)'in 'İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi' amacıyla yaptığı çalışmada bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin mail adresi olanlar ile olmayanlar incelendiğinde; elektronik posta kullanan öğretmenlerin interneti araştırmada bilgi paylaşımında kullanma

tutumlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca mail adresi olan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmen ve yöneticilerin web adresi olanlar ile olmayanlar incelendiğinde; web sayfası olan öğretmenlerin interneti araştırma yapmak için kullanımına karşı olan tutumlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, gerek bilgisayara yönelik yapılan tutum çalışmaları ile (Bush, 1995; Nash ve Moroz, 1997), gerek internete yönelik yapılan çalışmalarla (Tsai ve diğerleri, 2001), gerekse de internet üzerinden sunulan ders katılımına yönelik yapılan tutum sonuçlarıyla (Gürbüz, Yıldırım ve Özden, 2001) paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde her ne kadara birbirine yakın gibi görünse de öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları ile internete yönelik tutumları tam olarak benzer değildir. Bu sonuç bilgisayarın ve internetin aslında öğretmenler tarafından farklı algılandığını göstermektedir.

Günümüzde, dünyadaki ülkelerin çoğu eğitim sistemlerinde önemli yenilemeler yapmaya çalışıyor. Bu yenilemelerde de en büyük rolü bilgisayarlara veriyorlar. Eğitim sisteminde yenilemelere gidilen ülkemizde de bilgisayarların eğitimde kullanılmasından sıkça söz edilmeye başlandı. Bu aşamada en önemli konu ise bilgisayarları eğitimde nasıl kullanacağımızla ilgili ilkeleri belirlemektir. Bilgisayar eğitim programlarının özünü mü oluşturacak, yoksa tamamlayıcısı mı olacak? İşte bu soruya bir yanıt bulmak gerekiyor. Bu aşamada bilgisayarların okula hangi amaçla sokulduğunun sorgulanması gerekiyor. Çok yüksek maliyetlerle alınan bilgisayarların okulda bir yerlerde tozlandığı, kullanılmadığı görülebilir. Bu, bilgisayarın öğretim amacıyla nasıl kullanılabileceği hakkında çok fazla bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumundan kaynaklanan bir durumdur. Bu gibi tutumlar, bilgisayarların okulda yalnızca bilgisayar okuryazarlığı amacıyla kullanılmasına yol açar. Bu açılardan bilgisayarların okuldaki işlevini ayrıntılı bir biçimde sorgulanması gerekir. “haydi, okulumuzu bilgisayarlarla donatalım” gibi bir yaklaşım sonucunda okula alınan çok sayıda bilgisayarın öğretim/öğrenme sürecine katkısını hangi yönde olacağını kestirmek güç değil. Günümüzde pek çok ülke eğitim

sistemini bilgisayarlarla destekleme yönünde çalışmalar yapıyor. ABD de bilgisayarları eğitime sokma konusunda öncü ülkelerden biri bu nedenle ABD' nin deneyimleri bilgisayarın eğitime girmesi aşamalarını, bu aşamalar sırasında yapılabilecek yanlışları ve yaşanacak sorunları tarihsel bir sıralama ile gösterebiliyor. California Üniversitesi'nden Alfred Bork teknolojinin ABD'nin eğitim sisteminde kullanılması ile ilgili aşamaları bu bakış açısıyla gözden geçirmiş. Alfred Bork'a göre, başlangıçta okullar, bilgisayarların okula girmesi ile çok harika işler yapabileceği düşüncesi ile çok sayıda donanım alıyorlar. Ancak bilgisayarları, etkili kullanmanın yollarını kimsenin bilmemesi nedeni ile teknoloji ile başa çıkmaya (!) çalışırken eğitim ikinci plana düşmüş oluyor. Bu noktada "eğitimde sınırlı bir etkinlikle kullanılacaksa bilgisayar almanın gereği var mı? Sorusunu sormak gerekiyor. Donanımlar alındıktan sonra "herkesin gelecekte program yazması gerekebilir." Bir kimse ancak, program yazarsa bilgisayarları anlayabilir. "Ya da" program yazmak sorun çözme becerilerini artırıyor." Gibi düşüncelerle öğrencilere program yazmak öğretiliyor. Öğrencilere program yazmayı öğretip öğretmemenin ne yarar getireceği de bu konunun dikkatle geçirilmesi gereken yönlerden biri.

## **6.2. Öneriler**

Bu araştırma ile öğretmen ve yöneticilerin internete yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizler sonrası su önerilerde bulunulmuştur.

### **6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu çalışmanın bulguları kendi evren ve örneklem gurubu ile sınırlı olup, daha geniş katılımın olduğu farklı il ve ilçelerde yapılacak çalışmalarla zenginleştirilebilir.
- Teknoloji ile ilgili konular çok hızlı yenilediğinden bu ve bu tür çalışmaların daha sık aralıklarla yapılması gerekir.
- Bu çalışmada internet genel olarak ve 6 adet alt boyutu ele alınmıştır, internetin farklı alt boyutları ile ayrıntılı olarak incelenebilir.

- İnternetin eğitimde kullanılması ile ilgili yeni eğitim modelleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin internete yönelik tutumları alt boyutları ile incelenebilir.

### **6.2.2.Öğretmen ve Yöneticilere Yönelik Öneriler**

- Yöneticiler okullarında hızlı internet bağlantısının sağlamalı ve bunun öğretmenlerce kullanılabilmesini temin etmelidir.
- Öğretmenlerin bilgisayar ve interneti oyun ve eğlence aracı olmaktan çok faydalanabilecekleri kaynak, eğitim aracı olarak görmeleri gerekmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin kişisel olarak bilgisayar sahibi olmaları gerekmektedir.
- Tüm öğretmen ve yöneticilerin internet ve bilgisayar okuryazarlığı sahibi olması gerekmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin internet ve bilgisayar kullanma becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir.
- Bilgisayar ve internet dünyası çok hızlı geliştiğinden bu tür kursların ve içeriklerinin de sürekli yenilenmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.
- Yöneticilerin okullarda kurulan bilgisayar sınıflarını daha çok kullanmaları ve öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına açmaları gerekir.
- Okullarda internete yönelik dersler açılmalı yoksa seçmeli derslerle öğrencilere internet okuryazarlığı kazandırılmalı.
- Öğretmen ve yöneticiler kişisel web sayfası edinmeli bununla birlikte interneti iletişimde ve bilgi paylaşımında kullanmalı.
- İnternetin zararlarından öğrencileri korumak için bilgilerini sürekli tazelemeli ve teknoloji gündemini takip etmelidir.

## EKLER

### EK-1 2005 Yılında Yayınlanan MEB İstatistikleri Sayısal Veriler

Çizelge 1: Okul türü ve yıllara göre öğretmen sayıları

Okul Türü ve Yıllara Göre Öğretmen Sayıları					
Öğretim Yılı	Okul Türü				
	İlköğretim		Genel Lise	Mesleki ve Teknik Okul	Fakülte ve Yüksekokul
	İlkokul	Ortaokul			
1923/'24	10.238	796	513	583	307
1940/'41	20.564	3.867	1.544	1.355	967
1960/'61	62.526	12.080	4.219	8.333	4.071
1980/'81	215.459	35.913	41.334	33.969	20.917
2001/'02	372.687		74.741	75.078	71.290
2002/'03	373.303		77.253	60.703	76.090
2003/'04	384.170		79.545	68.231	78.804
2004/'05	401.288		93.209	74.405	82.096
2005/'06	389.859		102.581	82.736	

Çizelge 2: Yıllara Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Erkek Ve Kadın Öğretmen Sayıları

Okul Öncesi Eğitim	Öğretim yılı	Toplam	Erkek	Kadın
	1994/' 95	9098	49	9 049
	1995/' 96	9771	46	9 725
	1996/' 97	9971	41	9 930
	1997/' 98	10376	67	10 309
	1998/' 99	10 979	67	10 912
	1999/' 00	11 591	109	11 482
	2000/' 01	11 896	166	11 730
	2001/' 02	14 295	302	13 993
	2002/' 03	13 356	478	12 878
	2003/' 04	17 511	694	16 817
	2004/' 05	22 109	1 160	20 944
	2005/' 06	20 910	1 167	19 743

Çizelge 3: İlkokullarda Çalışan Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Yıllara Göre Sayıları

İlkokul	Toplam			Resmî			Özel			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
	1992/' 93	235 721	134 899	100 822	233 169	134 614	98 555	2 552	285	2 267
1993/' 94	237 943	135 552	102 391	235 206	135 244	99 962	2 737	308	2 429	
1994/' 95	233 073	131 516	101 557	230 152	131 170	98 982	2 921	346	2 575	
1995/' 96	231 900	130 752	101 148	228 442	130 238	98 204	3 458	514	2 944	
1996/' 97	217 131	122 581	94 550	212 960	122 008	90 952	4 171	573	3 598	

Çizelge 4: Ortaokullarda Çalışan Erkek Ve Kadın Öğretmenlerin Yıllara Göre Sayıları

Ortaokul	Ortaokul			Genel ortaokul			Mesleki ve teknik ortaokul		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek
1992/' 93	56 055	35 331	20 724	55 457	35 059	20 398	598	272	326
1993/' 94	61 968	38 244	23 724	61 457	37 989	23 468	511	255	256
1994/' 95	64 871	38 619	26 252	64 520	38 430	26 090	351	189	162
1995/' 96	70 661	41 502	29 159	70 345	41 315	29 030	316	187	129
1996/' 97	72 164	42 094	30 070	71 808	41 893	29 915	356	201	155

Çizelge 5: Yıllara Göre Genel Ortaokullarda Çalışan Erkek ve Kadın Öğretmen Sayıları

Genel Ortaokul	Genel ortaokul			Resmî Ortaokul			Özel Ortaokul		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek
1992/' 93	55 457	35 059	20 398	55 407	35 053	20 354	50	6	44
1993/' 94	61 457	37 989	23 468	61 387	37 979	23 408	70	10	60
1994/' 95	64 520	38 430	26 090	64 456	38 416	26 040	64	14	50
1995/' 96	70 345	41 315	29 030	70 287	41 302	28 985	58	13	45
1996/' 97	71 808	41 893	29 915	71 744	41 881	29 863	64	12	52

Çizelge 6: Yıllara Göre İlköğretimde Çalışan Erkek Ve Kadın Öğretmen Sayıları

İlköğretim	İlköğretim			Resmî			Özel		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek
1999/' 00	325140	182477	142663	313053	179272	133781	12087	3205	8882
2000/' 01	345015	193799	151216	330806	189953	140853	14209	3846	10363
2001/' 02	372687	208233	164454	357854	203917	153937	14833	4316	10517
2002/' 03	373303	212772	160531	358563	208521	150042	14740	4251	10489
2003/' 04	384170	211527	172643	367895	206494	161401	16275	5033	11242
2004/' 05	401288	216678	184610	383331	211354	171977	17957	5324	12633
2005/' 06	389859	207223	182636	370316	201246	169070	19543	5977	13566

Çizelge 7: Yıllara Göre Ortaöğretimde Çalışan Erkek Ve Kadın Öğretmen Sayıları

Ortaöğretim	Ortaöğretim			Genel lise			Mesleki ve teknik lise		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek
1994/' 95	137 732	81 981	55 751	68 839	39 608	29 231	68 893	42 373	26 520
1995/' 96	145 241	86 003	59 238	71 105	40 344	30 761	74 136	45 659	28 477
1996/' 97	146 665	86 347	60 318	71 514	40 461	31 053	75 151	45 886	29 265
1997/' 98	140 619	82 172	58 447	68 853	38 705	30 148	71 766	43 467	28 299
1998/' 99	145 903	85 325	60 578	71 344	40 358	30 986	74 559	44 967	29 592
1999/' 00	143 379	84 548	58 831	70 137	39 798	30 339	73 242	44 750	28 492
2000/' 01	139 969	83 268	56 701	71 502	40 962	30 540	68 467	42 306	26 161
2001/' 02	144 884	86 317	58 567	72 621	41 364	31 257	72 263	44 953	27 310
2002/' 03	137 956	78 548	59 408	77 253	42 095	35 158	60 703	36 453	24 250
2003/' 04	147 776	83 835	63 941	79 545	43 450	36 095	68 231	40 385	27 846
2004/' 05	167 614	99 807	67 807	93 209	52 869	40 340	74 405	46 938	27 467
2005/' 06	185 317	108195	77 122	102581	57 641	44 940	82 736	50 554	32 182

Çizelge 8: Yıllara Göre Genel Liselerde Çalışan Erkek ve Kadın Öğretmen Sayıları

	Genel lise			Resmî			Özel			
	Yıllar	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Genel Lise	1994/' 95	68 839	39 608	29 231	61 102	36 311	24 791	7 737	3 297	4 440
	1995/' 96	71 105	40 344	30 761	62 462	36 805	25 657	8 643	3 539	5 104
	1996/' 97	71 514	40 461	31 053	61 493	36 310	25 183	10 021	4 151	5 870
	1997/' 98	68 853	38 705	30 148	58 304	34 378	23 926	10 549	4 327	6 222
	1998/' 99	71 344	40 358	30 986	60 954	35 930	25 024	10 390	4 428	5 962
	1999/' 00	70 137	39 798	30 339	60 894	35 805	25 089	9 243	3 993	5 250
	2000/' 01	71 502	40 962	30 540	62 972	37 031	25 941	8 530	3 931	4 599
	2001/' 02	72 621	41 364	31 257	64 429	37 639	26 790	8 192	3 725	4 467
	2002/' 03	77 253	42 095	35 158	71 879	39 573	32 306	5 374	2 522	2 852
	2003/' 04	79 545	43 450	36 095	72 412	39 923	32 489	7 133	3 527	3 606
	2004/' 05	93 209	52 869	40 340	84 987	49 051	35 936	8 222	3 818	4 404
	2005/' 06	102581	57 641	44 940	88 441	51 117	37 324	14 140	6 524	7 616

Çizelge 9: Yıllara Göre Mesleki ve Teknik Lise Çalışan Erkek ve Kadın Öğretmen Sayıları

	Mesleki ve teknik lise			Resmî			Özel			
	Yıllar	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Mesleki ve Teknik Lise	1994/' 95	68 893	42 373	26 520	68 722	42 285	26 437	171	88	83
	1995/' 96	74 136	45 659	28 477	73 972	45 593	28 379	164	66	98
	1996/' 97	75 151	45 886	29 265	74 938	45 797	29 141	213	89	124
	1997/' 98	71 766	43 467	28 299	71 571	43 380	28 191	195	87	108
	1998/' 99	74 559	44 967	29 592	74 370	44 890	29 480	189	77	112
	1999/' 00	73 242	44 750	28 492	73 070	44 671	28 399	172	79	93
	2000/' 01	68 467	42 306	26 161	68 337	42 240	26 097	130	66	64
	2001/' 02	72 263	44 953	27 310	72 090	44 857	27 233	173	96	77
	2002/' 03	60 703	36 453	24 250	60 680	36 438	24 242	23	15	8
	2003/' 04	68 231	40 385	27 846	68 218	40 379	27 839	13	6	7
	2004/' 05	74 405	46 938	27 467	74 321	46 893	27 428	84	45	39
	2005/' 06	82 736	50 554	32 182	82 356	50 373	31 983	380	181	199



Çizelge 10: Yükseköğretimde Öğretim Yılına Göre Öğretim Elemanı Sayısı.

Öğretim yılı	Toplam	Erkek	Kadın
1994/'95	44 086	29 629	14 457
1995/'96	50 259	33 779	16 480
1996/'97	53 805	35 977	17 828
1997/'98	56 401	37 336	19 065
1998/'99	60 129	39 303	20 826
1999/'00	65 204	42 105	23 099
2000/'01	67 880	43 519	24 361
2001/'02	71 290	45 136	26 154
2002/'03	76 090	47 885	28 205
2003/'04	78 804	48 946	29 858
2004/'05	82 096	50 662	31 434

Çizelge 11: 2005–2006 Öğretim Yılı Bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı

Bölge	İlköğretim	Ortaöğretim		
		Toplam	Genel Lise	Mesleki ve Teknik Lise
İstanbul	33	19	18	20
Batı Marmara	23	14	15	13
Ege	23	14	15	13
Doğu Marmara	26	16	17	15
Batı Anadolu	23	14	17	10
Akdeniz	26	16	19	13
Orta Anadolu	22	14	17	11
Batı Karadeniz	21	13	15	11
Doğu Karadeniz	21	14	16	13
Kuzeydoğu Anadolu	29	18	22	13
Orta Doğu Anadolu	31	18	21	13
Güneydoğu Anadolu	37	22	26	15

Çizelge 12 2005–2006 Öğretim Yılı Eğitim Kurumlarına Göre Öğretmen Sayıları

	<b>TOPLAM</b>	<b>ERKEK</b>	<b>KADIN</b>
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİM</b>	<b>8.248</b>	<b>520</b>	<b>7.728</b>
Okul Öncesi(Resmî)	3.978	379	3.599
Anaokulu	2.733	198	2.535
Anasınıfı	11.965	638	11.327
Okul Öncesi (Özel)	4.270	141	4.129
Anaokulu	636	8	628
Anasınıfı	697	9	688
SHÇEK	3.634	133	3.501
657 S.K. 191. Maddesine Göre Açılan Kurumlar	1.245	181	1.064
<b>İLKÖĞRETİM</b>	<b>389.859</b>	<b>207.223</b>	<b>182.636</b>
İlköğretim (Resmî)	370.316	201.246	169.070
İlköğretim (Özel)	19.543	5.977	13.566
<b>ORTAÖĞRETİM</b>	<b>185.317</b>	<b>108.195</b>	<b>77.122</b>
Ortaöğretim (Resmî)	170.062	101.014	69.048
Ortaöğretim (Özel)	14.520	6.705	7.815
Diğer Bakanlık ve Kur. Bağlı Meslek Lisesi	735	476	259
<b>Genel Ortaöğretim Toplamı</b>	<b>102.581</b>	<b>57.641</b>	<b>44.940</b>
Genel Ortaöğretim(Resmî)	88.441	51.117	37.324
Genel Ortaöğretim (Özel)	14.140	6.524	7.616
<b>Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplam</b>	<b>82.736</b>	<b>50.554</b>	<b>32.182</b>
Meslekî ve Teknik Lise (Resmî)	81.621	49.897	31.724
Meslekî ve Teknik Lise (Özel)	380	181	199
Diğer Bakanlık ve Kur. Bağlı Meslek Lisesi	735	476	259
<b>YAYGIN EĞİTİM</b>	<b>69.530</b>	<b>43.089</b>	<b>26.441</b>
Resmî	11.839	7.151	4.688
Özel	57.691	35.938	21.753
<b>YÜKSEKÖĞRETİM</b>	<b>79.555</b>	<b>48.356</b>	<b>31.199</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>732.509</b>	<b>407.383</b>	<b>325.126</b>

Çizelge 16. Ülkelere ve Yıllara göre Kullanıcı, Kişisel Bilgisayar ve Barındırıcı Sayıları  
Kaynak: Güngör, M. & Evren G., İnternet sektörü ve Türkiye incelemeleri, TK Kurumu, 2001

	KULLANICI SAYISI			KİŞİSEL BİLGİSAYAR SAYISI		BARINDIRICI SAYISI			
	1999	2000	2001	1999	2000	2001	1999	2000	2001
<b>ABD</b>	102.000.000	124.000.000	142.823.008	141.000.000	161.000.000	178.000.000	53.175.956	80.566.944	106.193.336
<b>Almanya</b>	14.400.000	24.000.000	30.000.000	24.400.000	27.640.000	-	1.635.067	2.040.437	2.426.202
<b>Arjantin</b>	500.000	2.500.000	3.000.000	1.700.000	1.900.000	2.000.000	142.470	270.275	465.359
<b>Avusturya</b>	1.250.000	2.100.000	2.600.000	2.100.000	2.270.000	-	262.632	483.208	326.016
<b>Belçika</b>	1.200.000	2.326.268	2.881.000	3.200.000	3.500.000	-	339.357	300.193	351.970
<b>Brezilya</b>	3.500.000	5.000.000	8.000.000	6.100.000	8.500.000	10.800.000	446.444	876.596	1.644.575
<b>Bulgaristan</b>	234.600	430.000	605.000	220.000	361.400	-	15.934	18.429	26.926
<b>Çek Cumhuriyeti</b>	700.000	1.000.000	1.400.000	1.100.000	1.250.000	-	122.253	159.319	215.525
<b>Çin</b>	8.900.000	22.500.000	33.700.000	15.500.000	20.600.000	25.000.000	71.769	70.391	89.357
<b>Danimarka</b>	1.500.000	1.950.000	2.400.000	2.200.000	2.300.000	-	338.239	333.978	561.056
<b>Finlandiya</b>	1.667.000	1.927.000	2.235.320	1.860.000	2.050.000	2.200.000	461.760	529.261	886.916
<b>Fransa</b>	5.370.000	8.500.000	15.653.000	15.680.000	17.920.000	20.000.000	1.233.071	1.122.407	788.897
<b>G. Kore</b>	10.860.000	19.040.000	24.380.000	8.519.000	11.255.000	12.000.000	460.974	397.809	439.859
<b>Hindistan</b>	2.800.000	5.500.000	7.000.000	3.300.000	4.600.000	6.000.000	23.445	35.810	82.979
<b>Hollanda</b>	3.000.000	3.900.000	5.300.000	5.700.000	6.300.000	6.900.000	959.083	1.623.567	2.632.137
<b>İngiltere</b>	12.500.000	18.000.000	24.000.000	18.000.000	20.190.000	22.000.000	1.739.078	1.677.946	2.230.976
<b>İspanya</b>	2.830.000	5.387.800	7.388.000	4.800.000	5.800.000	6.800.000	469.587	455.487	538.655
<b>İsveç</b>	3.666.000	4.048.000	4.600.000	4.000.000	4.500.000	5.000.000	522.888	595.698	735.200
<b>İsviçre</b>	1.761.000	2.134.000	2.917.000	3.300.000	3.600.000	-	269.812	262.510	527.592
<b>İtalya</b>	8.200.000	13.200.000	16.000.000	9.000.000	10.300.000	11.300.000	301.528	1.019.711	680.461
<b>Japonya</b>	27.060.000	37.200.000	57.900.000	36.300.000	40.000.000	44.000.000	2.636.541	4.640.863	7.118.333
<b>Kanada</b>	11.000.000	12.700.000	13.500.000	11.000.000	12.000.000	-	1.669.664	2.364.014	2.890.273
<b>Macaristan</b>	600.000	715.000	1.480.000	750.000	870.000	1.000.000	119.642	104.415	167.585
<b>Meksika</b>	1.822.198	2.712.375	3.500.000	4.300.000	5.700.000	6.900.000	404.873	559.165	918.288
<b>Norveç</b>	2.000.000	2.200.000	2.700.000	2.000.000	2.200.000	2.300.000	438.961	452.677	305.107
<b>Pakistan</b>	80.000	133.875	500.000	580.000	590.000	600.000	4.735	6.467	11.319
<b>Polonya</b>	2.100.000	2.800.000	3.800.000	2.400.000	2.670.000	3.300.000	171.217	339.816	489.895
<b>Portekiz</b>	1.000.000	2.500.000	3.600.000	930.000	1.050.000	1.210.000	77.761	62.147	246.534
<b>Türkiye</b>	<b>1.500.000</b>	<b>2.000.000</b>	<b>2.500.000</b>	<b>2.200.000</b>	<b>2.500.000</b>	<b>2.700.000</b>	<b>78.878</b>	<b>69.923</b>	<b>106.556</b>
<b>Yunanistan</b>	750.000	1.000.000	1.400.000	640.000	750.000	860.000	75.088	110.608	143.240

## EK-2 Öğretmen Bilgi Formu

Bu çalışma Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen “Öğretmen ve Yöneticilerin İnternete Karşı Tutumlarının İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan bu anket formunda sizden istediğimiz, soruları kendi fikir ve yaklaşımlarınızı dikkate alarak doldurmanızdır. Lütfen cevaplarınızı anket formu üzerinde işaretlemeyen önce açıklamaları ve soruları dikkatlice okuyunuz.

Bize vereceğiniz cevaplar sadece ilgili bilimsel araştırma dâhilinde kullanılacak ve bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınızın gizli tutulacağına dair bize olan güveninizi sağlamak için sizden isminizi veya kimliğinizi açığa çıkartacak herhangi bir işareti anket formu üzerinde yazmamanızı önemle hatırlatırız.

Bu araştırmaya vereceğiniz katkı için şimdiden teşekkür ederiz.

**Hasan NAKAŞ**

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Bayan <input type="checkbox"/> Bay
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 25 ve altı <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46 ve üstü
Görev Süreniz	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 20 ve üstü
Göreviniz	<input type="checkbox"/> Okul Müdürü <input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı <input type="checkbox"/> Öğretmen
En son mezun olduğunuz okul türü	<input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Branşınız	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni <input type="checkbox"/> Matematik <input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri <input type="checkbox"/> Meslek Dersleri <input type="checkbox"/> Yabancı Dil <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> Diğer
Görev yaptığınız okul türü	<input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaöğretim <input type="checkbox"/> Yüksekokul
Görev yaptığınız ilçe	<input type="checkbox"/> Beykoz <input type="checkbox"/> Kadıköy <input type="checkbox"/> Kartal <input type="checkbox"/> Maltepe <input type="checkbox"/> Tuzla <input type="checkbox"/> Pendik <input type="checkbox"/> Sultanbeyli <input type="checkbox"/> Şile <input type="checkbox"/> Üsküdar <input type="checkbox"/> Ümraniye
Bilgisayarınız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
İnternete nereden girersiniz?	<input type="checkbox"/> Evden <input type="checkbox"/> Okuldan <input type="checkbox"/> İnternet Kafe
Haftada kaç saat internete girersiniz?	<input type="checkbox"/> 5 saatten az <input type="checkbox"/> 5-10 saat <input type="checkbox"/> 11-20 saat <input type="checkbox"/> 21-35 saat <input type="checkbox"/> 36 ve üstü
Mail adresiniz var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Web sayfanız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

### EK-3 İnternet Tutum Ölçeği

"İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" Ezel Tavşancıl, Hafize Keser	Tamamen Katılıım	Katılıım	Kararsız m	Katılıım	Hiç Katılıım
1. İnternet insanların eğitilme hakkını kullanmalarını sağlayan bir araçtır.					
2. İnternette öğrendiğim konuyu istediğim kadar tekrar etmek beni rahatlatıyor.					
3. İnternet öğretmenin veriminde artış sağlar.					
4. Bence internet öğretimin kalitesini artırıyor.					
5. İnternette kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı yakalıyorum.					
6. İnternette öğrenci merkezli yaklaşımla öğretim yapılması öğrenme isteğimi artırıyor.					
7. İnternette öğrenmek beni eğlendiriyor.					
8. İnternet öğretimi sıkıcılıktan kurtarır.					
9. İnternet süper bir kütüphanedir.					
10. İnternet eş zamanlı bilgi alışverişı sağladığından ilgimi çekiyor.					
11. İnternette istediğim kaynağa ulaşmak beni sevindiriyor.					
12. İnternette araştırma yapmak bana sıkıcı gelir.					
13. Araştırma yaparken internetten yararlanmam.					
14. İnternet araştırma yapma isteğimi artırıyor.					
15. İnternet üzerinden tarama yapmaktan hoşlanmıyorum.					
16. İnternet sayesinde yeni insanlarla tanışıyorum.					
17. İnternette uzak ülkelerden yeni dostlar ediniyorum.					
18. İnternette uzak ülkelerden yeni dostlar edinmek beni mutlu ediyor.					
19. Sorunlarımı internet yoluyla farklı kesimlerden kişilerle paylaşmak beni rahatlatıyor.					
20. Keşke bütün dersler internet aracılığıyla verilseydi.					
21. İnternetteki öğretimin zevkli olduğunu düşünmüyorum.					
22. İnternette öğretim ilgi çekicidir.					
23. Bana göre internette öğrenme, öğretimi daha etkin kılar.					
24. Haberleşmelerimi internet aracılığıyla yapmam.					
25. İnterneti iletişimde kullanmam.					
26. Mektup yazmak yerine e-mail kullanırım.					
27. İnternette kendimi özgürce ifade edebiliyorum.					
28. İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır.					
29. Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir.					
30. İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir.					
31. İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır.					

## KAYNAKLAR

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Aiken, L.R., 1980, “**Attitudes Toward Mathematics**”, Review of Educational Research, (40).

Akkoyunlu, B., 1992, “**Modelling CAL in the Turkish Educational System**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, UK: The University of Leicester.

Akkoyunlu, B., 1996, “**Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları**”, Eğitim Bilimleri Dergisi, 20(100), Nisan, Ankara.

Akkoyunlu, B., 2001, “**Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Eğitimde İnternet Kullanımı**”, Ceren Yayın Dağıtım, Bilimsel ve Teknik Araştırma Vakfı (Bitav), İstanbul.

Akkoyunlu, B., 2002, “**Educational Technology in Turkey: Past Present and Future**”, Educational Media International. 39(2):165–174.

Alıcıgüzel, İ., 2002, **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Alkan, C., 1995, **Eğitim Teknolojisi**, Atilla Kitapevi, Ankara

Alkan, C., Şimşek, N. ve Deryakulu, D., 1995, **Eğitim Teknolojisine Giriş**, Önder Matbaacılık, Ankara

Altun, A., 2003, “**Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumları**”, Eğitim ve Bilim, 28(127):3–9, Niğde.

Altun, A., 2003, “**Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” TOJET, ISSN: 1303–6521, 2(1).

Arul, M.J., 2002, “**Measurement of Attitudes**” Web üzerinde: <http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html>

Arkonaç, S.A., 1998, **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi**, Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, İstanbul.

Aşkar, P., 1991, “**Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamı**”, Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul.

Aşkar, P. ve Erdem M., 1991, “**Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**”, 1.Ulusal Eğitim Kongresi Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ataç, F., 2001, **Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi**, Epsilon Yayınları, İstanbul.

- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., Köse, S., 2003, “ **Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okur Yazarlığı** ”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (14):191–196.
- Bakanlar Kurulu Kararı Karar Sayısı: 2006/10038
- Bandura, A., 1982, “**Self Efficacy Mechanism in Human Agency**”, American Psychology (37):122–147.
- Bilgin, H., 1996, “**Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi**”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binark, M. ve Kılıçbay B., 2005, **İnternet Toplum Kültür**, Epos Yayınevi, Ankara.
- Brosnan, M.J., 1996, “**A Longitudinal Study of Computer Usage: 6 Months**” Division of Psychology University of Greenwich, London
- Bursalioğlu, Z., 1994, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Personel Eğitim Merkezi Yayın No:9 Ankara.
- Büyükkaragöz, S., 1998, “**Genel Öğretim Metotları**”, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul
- 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.
- Chapman, E.N., 1999, **Tutum En Değerli Varlığımız**, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Coffin, R. J. and McIntyre, P. D., 1999, “**Motivational influences on computer related affective states**”, Computers in Human Behavior, 15(5): 549-569.
- Cüceloğlu, D., 1998, **İnsan ve Davranışı**, Remzi Yayınevi, İstanbul.
- Çağlayan, A., 2004, **Eğitimde Özlenen Öğretmenler**, Ağaç Yayınları, İstanbul.
- Çakmak, M., 2001, “**Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü**”, Çağdaş Eğitim Teknisik yayıncılık, (26):274, Ankara.
- Çilenti, K., 1984, **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Dansky, K.H., Gamm, L.D., Vasey, J.J., Barsukiewich, C.K., 1999, “**Electronic Medical Records: Are Physicians Ready?**”, Journal of Healthcare Management, (44):6
- Demirel, Ö. M. Erden, Akkoyunlu B., Kaptan F., 1994, “**Eğitim Teknolojisi Ders Notları**”, Ankara
- Demirel, Ö., 2001, **Eğitim Sözlüğü**, 1. Baskı Ankara: Pegem Yayıncılık

- Dupagne, M. ve Krendl, K.A., 1992, “**Teachers’ attitude towards computers: A Review of the literature**” Journal of research on computing in education, 24(3):420-429.
- Edwards, A.,1957, “**Techniques of Attitude Scale Construction.**” New York: Appleton-Century-Crofts Inc.New York
- Erden, M., 2005, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 1999, **İşletmelerde Davranış**, Evrim Basımevi, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2003, **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erkan, S., 2002, “**Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Gopal, A., Miranda, S. M., Robichaux B.P. ve Bostrom, R.P., 1997, “**Leveaging Diversity with Information Technology: Gender Attitude and Intervening Influences in The Use of Group Support Systems**” Small Group Research Thousand Oaks <http://www.umi.com>
- Gordon, T., 1998, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Gökçöl, O., 2005, “**Etkin İnternet Kullanımı**”, Eğitim Semineri X Türkiye’de İnternet Konferansı, İstanbul.
- Gündüz, Ş. Odabaşı, F., 2004., “ **Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi** ” TOJET January 2004 ISSN: 1303–6521, 3(1):7.
- Güngör, M. ve Evren, G., ----, “**İnternet sektörü ve Türkiye incelemeleri**”, TK Kurumu
- Gürcan, N.A., 2002, “**Teknoloji Korkusu ve Bunu Etkileyen Etmenler: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma**” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(1):223–246 EDAM, İstanbul.
- Gürkan, O., 2001, **İnternet Kullanım Kılavuzu ve Chat Rehberi**, Yargı Basım Yayım Dağıtımı Ltd. Şti., Ankara.
- Gürsel, M., 1997, **Okul Yönetimi**, Mikro Yayınevi, Konya.
- Hacker, R. G. and 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.
- Hızal, A., 1989, “**Türkiye’de Eğitim Teknolojisi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**”, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir.



<http://egitek.meb.gov.tr/dersdesmer/dersdestek/dersdestekmerkezi/bilgkitap/anasayfa.htm>

[http://www.bilgilik.com/makale/psikoloji/kavramlar/tutum\\_odev.html](http://www.bilgilik.com/makale/psikoloji/kavramlar/tutum_odev.html)

<http://www.ecdl.org.tr>

<http://www.glreach.com/globstats/index.php3>

<http://www.Internethaftasi.org.tr>

<http://www.kapsamegitim.com/ogretmen/yeterlilik/>

<http://www.meb.gov.tr>

<http://www.memocal.com/>

<http://www.nic.tr/>

<http://www.tdk.org.tr/>

<http://www.ecdl.com>

<http://www.google.com.tr>

<http://www.netcraft.com>

<http://www.nokia.com.tr>

<http://www.nua.com>

<http://www.ttnet.net.tr>

<http://www.tuncelli.net>

<http://www.ulakbim.gov.tr>

İnceoğlu, M., 2000, **Tutum-Algı-İletişim** İmaj Yayıncılık, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç.,1999, “**Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş**, Evrim Yayınevi Sosyal Psikoloji Dizisi:1 10. baskı, İstanbul

Karahan, M., 2001, **Eğitimde Bilgi Teknolojileri** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Notları, Malatya.

Keser, H., 1991, “ **Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü** ” Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi ss.178–183, İstanbul.

- Keser, H.,1999, "**Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları**" Lazer Ofset Matbaa, Ankara.
- Khan, B.H., 2003, Web'de Öğrenme, (Çev.İşıl Kabakçı), Türkiye Bilişim Tarihi, İstanbul.
- Khine, M.S., 2001, "**Attitudes Toward Computers Among Teacher Education Students in Brunei Darussalam**". International Journal of Instructional Media 921815 , 28(2).
- Kirschhner, P. ve Selinger, M., 2003, "**The State of Affairs of Teacher Education with Respect to Information and Communications Technology**" Technology Pedagogy and Education, 12(1): 5–17.
- Korkut, F., 1994, **İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi İnsan İlişkileri Ders Kitabı** Prof. Dr. Mürüvvet Bilen Ecem Yay. Ankara
- Lewitt, K., 2001, "**An Analysis of Elementary Teachers' Belief Regarding The Teaching and Learning of Science**", Science Education, 86 (1) : 1-22.
- Liebert, R., 1975, **Television and Attitudes Toward the Handicapped**, New York State Education Department Albany NY.
- Maxwell, J. C., 1996, **The Winning Attitude**, Sistem Yayınları, İstanbul.
- MEB Tebliğler Dergisi 1998. Sayı:2492 ss:1030–1046.
- Meriwether, C. ve Duyar, İ., 1997, **Okul Yönetimi YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi**, Ankara.
- Microsoft.Life sayı 29 Aralık 2005 Ocak-Şubat 2006
- Milli Eğitim Bakanlığı, 1999, **Bilgisayar El Kitabı**, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2003, **Eğitim Teknolojileri Bilgisayar**, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Morgan, T.C., 1999, **Psikolojiye Giriş**, Yayın Sorumlusu: Karakaş S. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları Yay.No:1 Meteksan A.Ş. Ankara.
- Newman, F., 1997, "**Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training**" Teacher Development Vol. 1.
- Noe, R.A., 1999, **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi**, (Çev. Prof.Dr. Canan Çetin), Beta Yayınevi, İstanbul.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yükseköğretim İstatistikleri 1994–2004

- Özden, Y., 1999, **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegema Yayınevi İkinci Baskı, Ankara.
- Özsoy, O., 2004, **Etkin Eğitim**, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Özyurt, S., 1999, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Değişim Yayınları Adapazarı
- Pajares, M.,1992, “**Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct**” Review of Educational Research 62(3):307-322.
- Pehlivan, H., 1994, “**Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları**”, Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi, (10):49–53.
- Petty, E. R. and Cacioppo T. J., 1996, “**Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches**” Ohio State Univesity Westview Pres Oxford.
- Petty, E. R. and Cacioppo T. J.,1986, “**The Elaboration Likelihood Model of Persuasion in L. Berkowitz (Ed.)**” Advances in Experimental Social Psychology, 19:123-205, Academic Pres San Diego CA.
- Raub, A., 2002, “**Correlates of Computer Anxiety in College Students**”, Doctoral Dissertation University of Pennsylvania Dissertation Abstracts International 42:4775A
- Renshaw, C. E and Taylor, H. A., 2000), “**The Educational Effectiveness Of Computer-Based Instruction**”, Computers and Geosciences, 26(6):677-682.
- Resmî Gazete 1973 sayı:14574
- Resmî Gazete 1983 sayı:18081
- Resmî Gazete 1983 sayı: 18192
- Sanders, D. W. and Morrison-Shetlar, A., 2001, “**Student Attitudes toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course**”, Journal of Research on Computing in Education , 33(3):251–263.
- Saracaloğlu, A.S., 2000, “**Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**”, Eğitim ve Bilim, Ankara.
- Sever, S., 2000, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık 3.Baskı, Ankara.
- Stanoich, K.E., 2000 **Progress in Understanding Reading**, Scientific Foundations and New Frontiers Guilford Pres, New York.
- Şimşek, N., 1995, “**Yazılımın Tasarım Standartlarının Bilgisayar Ortamında Öğrenmeye Etkisi**” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tavşancıl, E. ve Keser, H., 2002, “**İnternet Kullanımına yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama I, 1(1):79-100, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tavşancıl, E., 2005, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi Nobel Yayınları**, Ankara.
- TEDP 2006, **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, Ankara.
- Tekindal, S., 1988, “**Okula İlişkin Tutum ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki**”, Çağdaş Eğitim, Ankara.
- Tezci, E., 2004, “**Dijital Bölünme Ve Ortaya Çıkardığı Sonuçlar**”, web üzerinde: [www.edevletmodeli.org](http://www.edevletmodeli.org)
- Tor, H. ve Erden, O., 2004, “**İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**”, TOJET January 2004, ISSN: 1303-6521 , 3(1):Article 16.
- Triandis, H., 1971, **Attitude and Attitude Change**, John Wiley and Sons, New York.
- Tsai, C. and Lin, S., 2001, “**Developing an İnternet Attitude Scale For High School Students**”, Computers and Education , 37:41-45.
- Tuncelli, O., 2005, “**Dünyada ve Ülkemizde Bilişim ve İnternet**”, web üzerinde: <http://www.tuncelli.net/>
- Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005–2006
- Uçan, A., 2005, “**Öğretmenlik Mesleği Nedir**” [www.memocal.com](http://www.memocal.com)
- Underwood, M., 2003, “**Attitudes**” Web üzerinde: <http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.htmlupd>
- Ünlü, E., 2003, “**Bilimsel Yönteme Giriş ve Temel Kavramlar**” , 480 Araştırma Yöntemleri Ders Notları, İstanbul.
- Wapnick, J., 1976, “**A Review of Research On Attitude And Preference**”, Bulletin of The Council For Research in Music Education, 48:1-20.
- Yalçınalp, S., Geban, Ö. ve Özkan, Ö., 1995, “**Effectiveness of using computer-assisted supplementary instruction for teaching the mole concept**”, Journal of Research in Science Teaching, 32:1083-1095.
- Yavuzer, H., 1990, **Ana Baba Okulu**, Remzi Yayınevi, İstanbul.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi	01.06.1977
Doğum Yeri	Sungurlu / Çorum
Medeni Durumu	Evli

### Eğitim

Ortaöğretim	1992–1995	Şişli Endüstri Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü
Lisans	1995–1999	Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans 2005-? (Devam Ediyor)		Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

### Çalıştığı Kurumlar

1999-?	75.Yıl DMO Anadolu Bilgisayar Teknik Lisesi Ümraniye Bilgisayar Öğretmeni (Devam Ediyor)
--------	---