



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ ALANDA TEKNOLOJİ
KULLANIMI İLE BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİ
(KARADENİZ BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Ömer YILMAZ

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

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

TOKAT – 2010



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ ALANDA TEKNOLOJİ
KULLANIMI İLE BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİ
(KARADENİZ BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Ömer YILMAZ

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

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

TOKAT – 2010

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ ALANDA TEKNOLOJİ
KULLANIMI İLE BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİ
(KARADENİZ BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 08 / 01 / 2012

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

İmzası




Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31/12/2008 tarih ve 38-11 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Mühür

İmza


T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

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

08/01/ 2010

Ömer YILMAZ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın hazırlanması sürecinde her aşamada kendi çalışma yoğunluğu içerisinde bana zaman ayıran, gerekli anlayışı ve nezaketi gösteren, yardım ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, katkısını ve desteğini hiçbir zaman unutamayacağım danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın çeşitli aşamalarında önemli eleştiri ve önerileriyle araştırmayı yönlendiren hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER'e ve Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e; yüksek lisans eğitimim süresince hiçbir zaman ilgilerini esirgemeyen, fikirlerinden her zaman yararlandığım Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI'ya, Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK'e, Yrd. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL'a, Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK'a, Yrd. Doç. Dr. Durmuş Ali ARSLAN'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmam boyunca her zaman desteklerini gördüğüm arkadaşlarım Bünyamin YALÇIN'a, Yakup GÜRLEK'e, Mehmet Fatih KÖSE'ye ve Erdal AK'a; anketlerin ilköğretim müfettişlerine ulaştırılmasında yardımlarını esirgemeyen Tokat ili ilköğretim müfettişleri başkanı Sayın Mustafa BEKÖZ'e; anketleri içtenlikle cevaplandıran Karadeniz Bölgesinde bulunan illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerine destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Beni bugüne getiren, her anımda katkıları olan, eğitim hayatım boyunca da anlayışlı ve olumlu bakış açılarıyla bana destek olan babam Hasan YILMAZ'a, annem Bedriye YILMAZ'a, ablalarım Nilüfer YILMAZ ve Nuran GÜRLEYEN'e, araştırmalarım sırasında ihmal ettiğim eşim Dilek'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Bu çalışma ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek ve bunların belirlenen bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılmıştır.

Katılımcılara teknoloji kullanım düzeylerini belirleme anketi ile Bilgisayar Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu içeren bir ölçme paketi uygulanmıştır. Araştırmaya 330 müfettiş katılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda müfettişlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda;

- Erkek müfettişlerin kadın müfettişlere göre teknolojiyi kullanma düzeylerinin daha yüksek, bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu;
- Eğitim teknolojisi dersi alanların, almayanlara göre teknolojiyi kullanma düzeylerinin daha yüksek, bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu;
- Üst yaş grubunda yer alan müfettişlerin alt yaş gruplarında yer alanlara göre teknolojiyi kullanma düzeylerinin daha düşük, bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu;
- Öğrenim durumu açısından bakıldığında müfettişlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe teknolojiyi kullanma düzeylerinin arttığı, bilgisayar kaygısı düzeylerinin azaldığı;

- Fen branşlarında yer alan müfettişlerin EYDP (Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması) ve sosyal branşlarda yer alanlara göre teknolojiyi kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, bilgisayar kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulguların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, aday müfettişlerin lisans döneminde alacakları “Eğitim Teknolojisi” derslerine ve müfettişlerinin görevleri süresince katılacakları hizmetiçi eğitim faaliyetlerine önem verilerek; teknolojiyi tanıma ve bu teknolojileri kullanmaları konusunda daha yeterli hale gelecekleri düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu açıdan araştırmanın ilgili literatüre önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Bilgisayar kaygısı, İlköğretim müfettişi

ABSTRACT

This study has been done to determine the levels of using technology of the primary school inspectors on duty in the cities taking place in the Black Sea Region. And it has been also done to determine their levels of computer anxiety and whether these change according to the fixed independent variation or not.

A survey which is to determine the levels of using technology and computer anxiety measure, and a measuring package software including personal information form have been applied to the participants.

The obtained datums have been encaded with SPSS 15.0 package software and have been analysed. With the results of the analyses, it has been proved that the levels of the primary school inspectors using technology and computer anxiety differ according to various independent variation.

The followings have been determined in the participants;

- Compared to the female primary school inspectors, male primary school inspectors are better at using technology and their computer anxiety levels are lower,
- Those who take technology course via the education in service and in the licence education are better at using technology and their computer anxiety levels are lower compared to those who don't take technology course
- The levels of using technology of the primary school inspectors at high age group are lower and their computer anxiety levels is higher compared to those at the low age group,

- The higher the education grade of the primary school inspectors is, the higher their levels of using technology are and the lower their computer anxiety is,
- The primary school inspectors in the science branches are better at using technology than those at the EYDP and social branches and their computer anxiety is lower.

It has been concluded from the study that the statistical findings about the primary school inspectors levels in using technology and their computer anxiety levels are reasonable in terms of this conclusion, it is thought that by giving importance to the Technology of Education Courses that the nominees of the primary school inspectorship will take during the licence process and the to the activities which the primary school inspectors will be participating to during their duty, they will be more qualified in using technology. Little research about the primary school inspectors levels of using technology and computer anxiety has been encountered during the literature scan. In this term, it is thought that the study will contribute to the literature significantly.

Keywords: Technology, Computer anxiety, Primary school inspector.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	2
1.2. AMAÇ.....	5
1.3. ÖNEM.....	5
1.4. SINIRLILIKLAR.....	6
1.5. SAYILTILAR	6
1.6. TANIMLAR.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.1. Teknoloji.....	8
2.1.2. Eğitim Teknolojisi	11
2.1.3. Kaygı	14
2.1.4. Bilgisayar Kaygısı	21
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	37
1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	37
3.3. ÖLÇME ARAÇLARI	39
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	40
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	41
4. BULGULAR VE YORUMLAR	43
4.1. KİŞİSEL BİLGİLER.....	43
4.2.1. Mesleki Alanda Teknoloji Kullanım Düzeyi İle Cinsiyete İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	49
4.2.2. Mesleki Alanda Teknoloji Kullanım Düzeyi İle Lisans Eğitiminde Eğitim Teknolojisi Dersini Alma Durumlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	51
4.2.3. Teknoloji Kullanım Düzeyleri İle Yaşlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	53

4.2.4. Teknolojiyi Kullanım Düzeyleri İle Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.2.5. Teknolojiyi Kullanım Düzeyleri İle Branş Alanlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	73
4.3. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	76
4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	76
4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin Lisans Eğitiminde Eğitim Teknolojisi Dersini Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	77
4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi	79
4.3.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	83
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1. SONUÇLAR.....	85
5.1.1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar	85
5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	85
5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	86
5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	88
5.2. ÖNERİLER.....	89
KAYNAKLAR.....	91
EKLER.....	103
EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI.....	103
EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.2. Araştırmaya Katılan Müfettişlerin İllere Göre Dağılımı.....	38
Tablo 4.1. İlköğretim Müfettişlerinin İllere Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Durumuna Göre Dağılımı.....	45
Tablo 4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	46
Tablo 4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşa Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4.6. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettiş Olmadan Önceki Eğitimleri Sırasında Eğitim Teknolojisi Dersi Almaları Durumuna Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4.7. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi.....	49
Tablo 4.8. İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi.....	51
Tablo 4.9. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Gruplarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi.....	53
Tablo 4.10. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi.....	65
Tablo 4.11. İlköğretim Müfettişlerinin Branş Alanlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi.....	73
Tablo 4.12. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi.....	76

Tablo 4.13. İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi	78
Tablo 4.14. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi.....	79
Tablo 4.15. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi.....	81
Tablo 4.16. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi.....	83

1. GİRİŞ

Yaşam boyu devam eden eğitim süreci, ilk çağlardan günümüze sürekli gelişme göstermiştir. Toplumların ileri yaşam düzeylerine erişmeleri bireylerin eğitimleri ile doğrudan ilgilidir. İnsanların, gün geçtikçe artan ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli gelişen teknoloji, günümüzde her alanda etkisini göstermektedir.

Teknolojinin sürekli değişim ve gelişim göstermesiyle birlikte, yeni teknolojiler eğitim sürecinde de hızla kullanılmaya başlanmıştır. Günümüz eğitim ortamlarında bilgi teknolojilerinin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Her alanda olduğu gibi teknolojinin eğitim öğretim alanında da kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Teknolojinin eğitimde etkin bir biçimde kullanılması, eğitim hizmetlerini üreten, öğrenmede kılavuzluk yapan ve yol gösteren öğretmenlerin değişen teknoloji paralelinde kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenin, teknolojinin gerektirdiği yeterliği kazanması giderek zorunlu hale gelmektedir.

Giderek zor ve karmaşık bir hal alan koşullar ve sorunlar karşısında öğretmenlerin tek başına bırakılmamaları gerekir. Bu durumda yöneticiler, eğitim uzmanları ve müfettişlerin öğretmenlere yardımcı olarak, birlikte çalışarak bu problemlerin üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Bu takım çalışmasında müfettişler önemli rol oynamaktadırlar. Sürekli gelişen teknoloji karşısında müfettişlerin de kendilerini yenileyerek, güncel bilgilerle ve donanımlarla yeni teknolojilerin etkin şekilde eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasını sağlamaları, öğretmenlere bu yönde rehberlik etmeleri ve mesleki yardımda bulunmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeyleri ve bilgisayar kaygısı düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle, ilköğretim

müfettişlerinin teknolojik rollerini daha iyi yerine getirebilmeleri ve ortaya çıkan problemlerin çözümü açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın problem ve alt problemlerine, amacına, önemine, sayıltularına, sınırlılıklarına ve tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Bilim ve teknolojideki gelişmeler geçmişten günümüze hızlı bir gelişim temposu içinde, özellikle son çeyrek asırda üst düzeylere ulaşmıştır. Bu süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler ve buluşlar, insanların yaşam tarzını, birçok yönden etkisi altına alarak değiştirmiştir.

Çağımızda bilim ve teknolojideki ilerlemeler toplumların yapısını ve eğitim sistemlerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Temel bilimler ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, gerçekleştirdiği yepyeni üretim, ulaşım haberleşme yöntemleriyle toplumların yapısını değiştirmekte ve her ülkenin bu değişmeye yapısal uyumunu gerekli kılmaktadır (Akkoyunlu, 1996: 127).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler bu uyum sürecinde ülkeleri büyük bir yarışın içine sürüklemektedir. Ülkeler, tarih boyunca var olan egemen olma, yönetme ve yönlendirme hırısı ile birlikte, kendi insanlarını ileri bilgi ve teknoloji düzeyine ulaştırma yönünde sürekli çalışmaktadırlar. Bu yarış içerisinde ülkelerin ilk sıralarda yer almalarını sağlayacak en önemli araç tartışmasız eğitimidir.

Hızlı bir gelişim sürecinde bulunan bilim ve teknoloji, yaşamımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilim ve teknolojik gelişmeler,

öğrenme ve öğretme süreçlerinde birçok yenilik ve değişimi beraberinde getirmiştir. Eğitim ortamlarında kullanılan klasik teknikler, araçlar ve materyaller güncelliğini yitirmiş, özellikle son çeyrek asır içerisinde yerini yeni teknik ve teknolojik araçlara bırakmaya başlamıştır.

Yeni teknolojik olasılıklar çağında eğitim, elektronik yolların her türlüünü kullanmak durumundadır. Yapılan araştırmalar geleceğin, yüksek düzeyde teknoloji kullanacak olan toplumların esnek yeni bilgiler edinmeye ve yeni beceriler kazanmaya devam etme yeteneğinde olan insanlara gereksinim duyacağını ortaya koymaktadır (Aksoy, 2003, Akt: Boz, 2006: 5). Ülkemizde bu tip insan ihtiyacının karşılamasında en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Bunun için de eğitim sistemimiz bu yeni bakışa göre hazırlanmalı ve biçimlendirilmelidir.

Eğitim kurumları, yeni teknolojileri en etkin şekilde kullanması gereken kurumların başında gelmektedir. Okullarda teknolojinin kullanım özellikleri 1980'li yılların başından itibaren artarak yaygınlaşmıştır. Bugün, bilgisayarlar ve diğer teknolojik araçlar okul ortamında, bir ders sunusu, öğretim materyalleri hazırlamaktan yönetsel bir takım işlerin yürütülmesine kadar birçok alanda kullanılmaktadır (Brush, 1998, Akt: Boz, 2006: 3).

Aksoy (2003, Akt: Boz, 2006: 5)'a göre, bilim ve teknolojideki gelişmeler, eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin mevzuatta meydana gelen değişiklikler ve 2005 yılından itibaren performans ölçme ve değerlendirme sistemine geçilecek olması ile denetim anlayışındaki yenilikler, genel denetim esaslarının yeniden ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir.

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin (MEB, 1999) 43. Maddesinde ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri beş alanda toplanmış olup, teftişin görev boyutunu oluşturmaktadır. Bu alanlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme,
- b) Teftiş ve değerlendirme,
- c) İnceleme,
- d) Soruşturma
- e) Araştırma.

Bu görev yetkiler sınırlanırken öncelik rehberlik ve yetiştirmeye verilmektedir (Can, 2004: 116). Müfettişlerin temel görevi öğretmene eğitim öğretim etkinliklerinde yardım ve rehberlik ederek okulun verimliliğini arttırmaktır (Karagözoğlu, 1977: 4).

Oliva ve Pawlas (1997), okullarda bilgisayarların kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, müfettişlerin bilgisayarları kullanarak kendi işlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yapacaklarını ve öğretmenlere de öğretimde bilgisayarlardan ve diğer teknolojilerden nasıl faydalanacakları konusunda yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Wiles ve Bondi (2000), müfettişlerin makineleri “nesne” olarak görmekten çok öğretimi geliştirici aletler olarak görmeleri, öğretmenlere teknolojinin eğitimde kullanılmasının getirdiği faydaları anlatmada ve teknolojinin eğitim-öğretim ortamına entegre edilmesi konusunda yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Altun (2004), İlköğretim Müfettişlerinin Bilişim Teknolojileri (BT) sınıflarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasında önemli rollere sahip olduklarını ifade etmiştir.

İlköğretim müfettişlerinin bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeleri izleyebilmeleri, teknolojik okur-yazarlıklarının gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır. Bunun

için de fakültelerin ilgili bölümlerinde, eğitim teknolojisi dersi programlarda yer almalıdır.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Bölgesi'ndeki ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin ve bilgisayar kaygılarının belirlenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri nedir?
2. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri nasıldır?
3. İlköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri; cinsiyetlerine, eğitim teknolojisi alanında eğitim alma durumlarına, yaşlarına, öğrenim durumlarına, branş alanlarına göre değişmekte midir?
4. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri: cinsiyetlerine, eğitim teknolojisi alanında eğitim alma durumlarına, yaşlarına, öğrenim durumlarına, branş alanlarına göre değişmekte midir?

1.3. ÖNEM

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilim ve teknoloji, inanılmaz bir ivme kazanmakta, kendisini sürekli yenileyerek ve hacmini arttırarak süratle gelişimini devam ettirmektedir. Bilginin ve teknolojinin bu değişimi karşısında insanların aldıkları eğitim belirli bir süre sonunda güncelliğini yitirmekte, kişi kendi alanında yetersiz bir konuma gelmekte ve kişinin bu bilgilerle mesleğini gereği gibi yerine getirmesi güçleşmektedir.

Bu bağlamda eğitim süreci açısından kritik bir öneme sahip ilköğretim müfettişlerinin bilgi ve teknoloji açısından birtakım yeterliliklere sahip olması,

öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin ve verimli bir biçimde uygulanabilmesine katkı sağlayacağı ve beraberinde diğer eğitim çalışanları ve sonuç olarak öğrencilerin olumlu yönde etkilenecekleri umulmaktadır. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanma düzeyleri belirlenerek ortaya çıkan sonuçlar neticesinde gerekli düzenlemelerin yapılmasının eğitim sistemi açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ilköğretim müfettişlerinin eğitiminden sorumlu kurumlara mevcut durum hakkında bilgi verme, ilköğretim müfettişlerine kendilerini değerlendirmelerine yönelik bilgiler sunma, alanda araştırma yapacak olanlara veri sağlama, literatüre katkı yapma gibi yararları olacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu konuda araştırmanın çalışma evreni üzerinde daha önce çalışılmamış oluşu bu araştırmayı önemli ve özgün kılmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
2. Bu çalışma 2007-2008 öğretim yıllarında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

1. Soruların cevaplanmasında, ilköğretim müfettişlerinin birbirlerini yönlendirici tavırlardan ve davranışlardan kaçındıkları düşünülmektedir.
2. Müfettişlerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Teknoloji: Bilim ile uygulama arasında köprü görevi yapan bir disiplin.

Bilgisayar Kaygısı : Bilgisayarı kullanma ihtimali olduğunda veya bilgisayar kullanırken ortaya çıkan korku ve endişe duygularının birleŐimi olan bir duygu.

İlköğretim Müfettişi: T.C. Resmi Gazetenin: 21.7.2005 gün ve 25882 sayısında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği hükümlerine uygun olarak seçilen ve göreve başlatılan, yardımcılık sınavı sonunda uygun olan illere ataması yapılan; rehberlik, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma gibi çalışma alanlarında görevli Milli Eğitim Bakanlığı personeli.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölüm kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teknoloji, eğitim teknolojisi, kaygı ve bilgisayar kaygısı konuları üzerinde durulmaktadır.

2.1.1. Teknoloji

Literatürde teknolojinin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda anlamsal veya kavramsal çağrışımların çokluğu dikkat çekmektedir. Bu durumun teknoloji kavramının insanların yaşamındaki yerinin ne kadar önemli olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu'na göre (www.tdk.gov.tr-online güncel sözlük-erişim tarihi: Ocak-2009) Fransızca kökenli olan teknolojinin sözcük anlamı;

1. Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi,
 2. İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü,
- olarak tanımlanmıştır.

İşman (2003a)'a göre teknoloji şu biçimlerde tanımlanmıştır:

1. Teknik bir dil,
2. a) Uygulamalı bilim
 - b) Pratik bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan teknik bir yöntem,
3. İnsanoğlunun rahatını sağlayan bütün gelişmelerin genel anlamı,

4. Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemleri, kullanılan araç-gereç ve aygıtları kapsayan bilgi, uygulama bilimi,
5. Belli bir teknik alanda bilimsel ilkelere dayanan tutarlı bilgi ve uygulamaların tümü,
6. Tekniklere ilişkin genel kavram,
7. En yeni bilimsel duyuş ve uygulamaların kullanıldığı donanım olanakları ve yapısal düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır.

“Teknoloji, somut ve deneysel anlamda temel olarak teknik yönden yeterli küçük bir grubun örgütlü bir hiyerarşi yardımıyla bütünün geri kalanı (insanlar, olaylar, makineler vb.) üzerinde denetimi sağlamasıdır” (Akt. Demirel vd, 2004: 11).

Alkan'a göre ise teknoloji bilimin üretim, hizmet, ulaşım vb. alanlardaki sorunlara uygulanmasıdır. Teknoloji aynı zamanda en genel anlamında kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yollar oluşturmaktır (Alkan, 1998).

Ünlü bir eğitim teknoloğu olan James Finn teknolojiyi tanımlarken şöyle demektedir. "Makine kullanımının yanı sıra teknoloji, sistemler, işlemler, yönetim ve kontrol mekanizmalarıyla hem insanlardan hem de eşyadan kaynaklanan sorunlara, bu sorunların zorluk derecesine teknik çözüm olasılıklarına ve ekonomik değerlerine uygun çözüm üretebilmek için bir bakış açısıdır" (Demirel vd., 2004: 11).

“Teknoloji, genel anlamda insanların yeteneklerini geliştirmek ihtiyaç ve isteklerinin tatmin edici düzeye de karşılanması için kullanıldığı çeşitli bilgi ve yöntemler olarak anlaşılmaktadır” (Erkeskin, 2001: 318).

Teknolojiyi ortaya çıkaran, onu geliştiren ve onu kullanan insandır. İnsanın kültürel ve sosyal gelişme düzeyine göre, kullanılan teknoloji de değişmektedir. Günümüzde teknolojik değişim öyle hızlanmıştır ki, her gün yeni bir teknik özelliğe sahip yeni bir teknolojik ürün insanların kullanımına sunulur hale gelmiştir. Yeni teknolojik buluşlar sayesinde, insan hayatı kolaylaşırken, toplumsal yapıda önemli ölçüde değişmektedir (Sarlıhan, 1998: 17).

Kimileri teknolojiyi, toplumu olumsuz yönde etkileyen olumsuz ve kötü faktör olarak değerlendirmektedir. Kimi uzmanlar ise teknolojiyi, toplum tarafından iyi veya kötü yönde kullanabilecek yansız bir potansiyel güç olarak görmektedir. Her iki bakış açısından da teknoloji toplum üzerinde etkisi olan nedensel bir g olarak kabul edilmektedir (Tekin vd., 2006: 85).

Teknolojinin kullanımının günlük yaşamımızdaki katkıları ve sınırlılıkları halen tartışılmasına karşın, teknoloji uygun koşullarda ve başarılı olarak kullanıldığı taktirde insan yaşamını daha kolay hale getirmekte, rahatlatmakta ve doyumlu hale getirmektedir (Akkoyunlu, 1996: 128).

2.1.2. Eğitim Teknolojisi

Eğitim ve Teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel ögedir. Her iki öge de insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur. Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizil güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişme ve büyümesine hizmet etmiştir (Alkan, 1998).

Teknoloji ise insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur (Alkan, 1998). Teknoloji, eğitim açısından bakıldığında öğretimde yardımcı bir rol üstlenmelidir, öğretimin amacı haline getirilmemelidir. Teknoloji sadece var olduğu için kullanılmaya çalışılmamalı ya da teknoloji kullanılmadığında çağ dışı kalınacakmış gibi bir korkuya kapılmamak gerekir (Demirel vd.,2004: 11).

Eğitim ve teknoloji; bireylerin yaşamlarını, ulusların arasındaki siyasal-ekonomik- kültürel ilişkileri ve toplumların sosyal refah düzeylerini belirlemede en önemli faktörler arasındadır. Özellikle teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler, eğitime bağlı olarak toplumu etkilemektedir. Bu nedenle teknoloji ve eğitim birbirleriyle ilintili kavramlardır (Özkul ve Girginer, 2001).

Alkan (1998)'a göre eğitim ve teknoloji insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu, egemen bir unsur haline gelmesinde etken olmuştur.

Teknoloji ve eğitim kendi başlarına ayrı birer bilim dalları olup kendilerine göre apayrı kuramları ve teknikleri bulunmaktadır. Eğitim ve teknoloji ayrı kavramlar olmasına rağmen, öğrenme ve öğretme ortamlarında kaliteyi arttırmak için birlikte kullanılmaktadırlar. Bu kullanım yeni bir disiplin yani eğitim teknolojisini ortaya çıkarmıştır (Demirel vd.,2004: 11).

Eğitim teknolojisi ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekilde yapılmıştır:

Türk Dil Kurumu'na göre (www.tdk.gov.tr-online güncel sözlük-erişim tarihi: Ocak-2009) eğitim teknolojisinin sözcük anlamı;

Eğitim kuramlarının ve öğretim programlarının en etkili ve olumlu bir biçimde uygulama olanağı bulabilmesi için derslik, deney odası ve işliklerin donatımı, düzenlenmesi; öğrenme çevresinin iletişim bakımından etkili duruma getirilmesi; ders araç ve gereçlerinin yapımı, kullanılması ve geliştirilmesi gibi konular ve bu konulara değin sorunlar ile uğraşan eğitim alanı olarak tanımlanmıştır.

Bir başka tanımda ise Hızal (1989: 20) eğitim teknolojisini, insanın öğrenmesi ve iletişim alanlarındaki araştırma sonuçlarına dayanarak daha etkili bir öğretme-öğrenme etkinliği gerçekleştirmek için insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklardan yararlanarak öğretme-öğrenme süreçlerini sistematik biçimde tasarlama uygulama,

değerlendirmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen disiplinler arası disiplini şeklinde tanımlamıştır.

Alkan (2005: 13)'a göre eğitim teknolojisi; genelde eğitme, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılaşdırılmasıdır.

Eğitim teknolojisi, “insanın öğrenmesi olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları (insan gücünü, bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri, düzenlemeleri vb.) işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir (Yalın, 2005).

Eğitim teknolojisi, değişik bilimlerin verilerini özel hedef ve yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitimin sorunlarının çözümlenmesini, kalitenin yükseltilmesini ve verimliliğin arttırılmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür (Akt: Aktümen, 2002).

Eğitim teknolojisi, dar anlamıyla, teknolojinin ürünü olarak ortaya çıkmış olan araç gereçlerin (radyo, televizyon, projeksiyon makineleri, film şeritleri, slayt, kaset v.b.) eğitsel amaçlarla öğretme- öğrenme etkinliklerinde kullanılmasıdır (Ergin, 2005, Akt: Sağlam: 11).

Eğitimin en önemli amacının bireyi etkili bir şekilde yetiştirmek, zihinsel gelişmelerini sağlamak ve bu yetiştirme, geliştirme süreçleri, öğrenme-öğretme ortamlarında olduğuna göre bu ortamlarda eğitim teknolojileri kullanılırsa öğrenmelerin daha kalıcı ve etkili olacağı açıktır (İşman, 2003b).

Kayhan (1991:41)'a göre günümüzde çağdaş eğitim anlayışının gereği olarak eğitim araçları, eğitim programlarının vazgeçilmez bir ögesi olarak ele alınmakta ve eğitimde niteliği yükseltici bir etken olarak benimsenmektedir. Ancak konu ile ilgili yayınlar, araştırma bulguları ve kalkınma planlarında yapılan değerlendirmeler, Türk eğitim sisteminde eğitim araçlarına ilişkin sorunların, genel eğitim sorunları arasında güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

2.1.3. Kaygı

Kaygı, nedeni bilinmeyen bir korku durumudur. İnsan her an belirsiz bir tehlike ya da felaket ile karşılaşacağını düşünüp kendini tedirgin, gergin, sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. Bir beklenti, istek ya da güdünün iç ve/veya dış nedenlerle engellenmesi sonucu ortaya çıkan duygusal bir yaşantıdır (Sazak ve Ece, 2004).

Özer (1997)'e göre kaygı, zaman içinde tekrara dayalı olarak kazanılmış, yeni öğrenilmiş bir beceridir. Bu kazanılmış alışkanlığın zayıflaması için, alternatif bir başka becerinin alışkanlık haline getirilmesi, yeni düşünce ve bakış seçeneklerinin geliştirilmesi gerekir.

Öner (1997), genel anlamda kaygıyı insan yapısında çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal, kaynağı ve başlangıcı bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde fizyolojik değişmelerinde görüldüğü bir tepki şekli olarak tanımlar.

“Psikoloji sözlüğünde kaygı yaklaşmakta olduğu sanılan bir tehlikeden tedirginlik duyma durumu olarak açıklamaktadır. Kaygı, bunaltıdan ve fizyolojik değişikliklere neden olmasıyla ayırt edilir” (Gürün; 1991: 84).

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

Hançerlioğlu (1993: 224)'na göre açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korku “kaygı”dır. Örneğin sağlığı, gelişimi ve bakımı yerinde olan çocuğun her an hastalanıp ölmesinden korkan bir annenin duygusu kaygıdır. Kaygı genellikle bir dürtü çatışması sonucu doğar.

Kaygı; endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989: 69). Kaygının şiddeti ve bizim başarmak istediğimiz görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı yada zararlı olduğunu belirler. Zor bir fizik problemi çözmeye gibi, oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı, göreve daha erken başlayıp erken bitirmede yararlı bulunmuştur (Cüceloğlu, 1991: 278).

İnsanın kendi varoluşunun ve seçimlerinin sorumluluğunu taşıdığını savunan varoluşçu felsefe içinde kaygının genelde olumlu olarak ele alındığı bilinmektedir. Çağımızın varoluşçu felsefesinin kurucularından biri olarak kabul edilen Martin Heidegger'e göre kaygı, çeşitli varoluş durumlarındaki kişinin dünyanın içinde varolmayı duyumsamasını sağlar; "hiçliğin" kendisine seslenmesidir; kendisi ve dünyanın gerçekliğini kavramasını sağlayan en temel deneyimdir (Dağ, 1999: 172).

2.1.3.1. *Kaygının Nedenleri*

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

Kaygının ortaya çıkmasında bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar; (a) desteğin çekilmesi olarak adlandırabileceğimiz alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda, (b) olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını beklemede, (c) iç çelişki olarak adlandırabileceğimiz inandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zamanlarda, (d)

gelecekte ne olacağını bilmediğimiz belirsizlik durumlarında kaygı ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 1991: 277-278).

Şeyhoğlu (2005)' na göre kaygının nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili "bilinçaltı anı"dır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durum ile ilk çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin hafızanın çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşmış olabiliriz. Bu durum daha ileri dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Tüm bu anlatılanlar, gelişimi unutulmuş ama öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durum ile her karşılaşmamızda, nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız.

Kaygının meydana geliş yollarından bir diğeri ise "uyarıcı genellemesi" dir. Belirli bir duruma bir davranımda bulunmayı öğrendiğimizde, ilk duruma benzeyen bütün durumlara karşı bir davranım öğrenmiş oluruz. Uyarıcı genellemesi biz farkında olmadan meydana gelebilir; hatta çoğunlukla da bu böyle olur (Jersild, Markey and Jersild, 1993).

2.1.3.2. Kaygının Belirtileri

Dağ (1999: 167)'a göre temel duygularımızdan biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi kaybolmuş olan türü kaygı olarak adlandırılır. Kaygı yaşayan insan bir şeylerden korkuyormuş gibidir. Kendini aşırı rahatsız hisseder, kuruntuludur, iç sıkıntısı çeker ve bu hoş olmayan duygularının kendisinin fark ettiği ve görünürde olan özgül bir nedeni de yoktur.

Bir duygunun kaygı olup olmadığını anlamak aslında çok kolaydır. Örneğin çok sağlıklı olan bebeğinin hastalanacağından endişelenen anne kaygı duyuyor demektir. Kaygının iki özelliği, tekrarlanan düşünceler üzerinde kontrolsüzlük ve işlerin daha da kötüye gideceğini düşünme eğilimidir. İnsanlar işlerin pekiyi gitmediği veya belki bir durumun pek hoş şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar (Tallis, 2003).

Köknel (1992: 16)'e göre kaygı bedensel, fizyolojik, belirtiler ve yakınmalara yol açar. Bunların yanında bilinç, dikkat, algı, bellek, düşünce gibi bilişsel alanı ilgilendiren belirti ve yakınmalara da yol açar. Genel olarak insanlar kaygıyı gelecekte kötü bir şey olacakmış gibi duyumsarlar.

Kaygı belirtileri kan basıncının yükselmesi, kalp atımının hızlanması, kaslarda erginleşme, kılların dikleşmesi, sık boşaltım işlevleri, göz bebeklerinde genişleme, ağız kuruması, yüzde solukluk, el ve ayaklarda terleme, kusma, öğürme gibi eğilimler fizyolojik belirtilerdir. Devinimde artma bazen de azalma, donup kalma olabilir. Bütün bunlar tehlike karşısında kaçma yada hazırlanma türünde ki uyarılış biçimlerini göstermektedir. Yaygın ve güçlü fakat nedeni bilinmeyen bir tehlike karşısında organizmanın doğal savunmalarından öncelikle sempatik sinir dizgesi kamçılanmaktadır (Öztürk, 1994: 43-44).

Kaygı, evrimsel süreç içinde insanın varlığını sürdürebilmesini sağlayan en önemli “yeteneklerden” birisidir. Herhangi bir uyarıya karşı karşıya gelen birey arka arakaya iki değerlendirme süreci yaşar.

Birinci süreç uyarının bir tehdit olup olmadığına karar vermektir. Kişi burada hem uyarının niteliğine hem de kendi başa çıkma mekanizmalarına bakarak “tehdit” veya “tehdit değil” kararını verir. Eğer bir tehdit algılanıyorsa, işte kaygı burada ortaya çıkar. Kaygının fizyolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları vardır. Fizyolojik olarak vücut kendini tehlikelere karşı korumak için hazırlar. Bilişsel olarak da kişi uyarıyı değerlendirmeye devam eder. Daha önce benzer durumlar olduysa bunlar hatırlanır. Tehlikenin ne kadar büyük olduğu, daha önceki durumların sonuçlarının değerlendirilmesiyle anlaşılmaya çalışılır. Duygusal olarak ta gerginlik, rahatsızlık ve korku gibi duygular ortaya çıkar. Davranışın nasıl olacağı ise genellikle tehdidin büyüklüğü ile ilgili değerlendirmenin sonucuna göre belirlenir. İkincil değerlendirmeden sonra kişi tehditle “savaşmayı” seçebilir. İkincil seçenek kaçmaktır. Bu mekanizma insanın evrimsel sürecinde ona çok yardımcı olmuştur. Özellikle yırtıcı bir hayvanla karşılaştığınızda en fazla ihtiyacınız olan şey kaygılanmak ve bu durumla ilgili bir şeyler yapmak olabilir (Dürü, 1999: 175).

Günümüzün çağdaş toplumlarında ise insanın tehdit olarak algıladığı şeylerde önemli bir değişiklik olmuştur. İnsan artık vahşi doğada karşılaştığı uyarılar dolayısı ile değil, sosyal olaylarla ilgili kaygı duyar hale gelmiştir. Kişinin kaygı duyma nedeni sosyal olmasa bile, kaygıdan dolayı sosyal ilişkilerinde yaşadığı bozulma bazen kaygının bile önüne geçmektedir (Dürü, 1999: 175).

2.1.3.3. Kaygı Türleri

Psikologlar genel kaygıyı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır (Howard ve Smith, 1986; Mikulincer, Kedem ve Paz, 1990; Biggs ve Moore, 1993: 243; Desai ve Richards, 1998). Sürekli kaygı, “genel bir hazır bulunuşluk ile pek çok durumda kaygılı tepki verme” olarak tanımlanabilir. Durumluk kaygı ise; “belirli bir durumda hissedilen kaygıdır” (Biggs ve Moore, 1993: 243).

a) Duruma Bağlı (Durumluk) Kaygı

“Durumluk kaygı tehlikeli koşulların yarattığı ve herkesin hayatının belli dönemlerinde yaşadığı geçici, duruma bağlı olan kaygı türüdür” (Silah, 2003, Akt: Şeyhoğlu, 2005).

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

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

b) Sürekli Kaygı

Akboy (1991: 20)'a göre sürekli kaygı bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığıdır. Kişi içinde bulunduğu durumları genelde stresli, tehlikeli olarak algılar. Bunun sonucunda bireyde mutsuzluk, karamsarlık ve kolay incinme görülebilir. Bu kişiler durumluk kaygıyı diğerlerine göre daha fazla yaşarlar.

“Sürekli kaygı; stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal reaksiyonların frekanslarının, yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır” (Özgüven, 1994: 324).

Sürekli kaygı doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmaksızın devamlı olarak yaşanan huzursuzluk ya da mutsuzluk halidir. Sürekli kaygı genellikle bireyin kişilik özelliğini yansıtır. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür (Silah, 2003, Akt: Şeyhoğlu, 2005).

Spielberger (1983: 4-5) sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtmiştir:

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

2.1.4. Bilgisayar Kaygısı

Rohner ve Simonson (1981)'a göre, bilgisayar kaygısı “insanların bilgisayarlarla etkileşime girdiğinde veya etkileşime girmeyi planladığında yaşadığı korku, endişe ve umut karışımı duygulardır” (Akt. Roop, 1999).

Marcoulides (1989) bilgisayar kaygısını “bireyin bilgisayar kullanırken veya bilgisayar kullanım sonuçları hakkında düşündüğünde ortaya çıkan peşin hüküm veya korku olarak tanımlarken, Oetting (1983) bilgisayar kaygısını “bireylerin bilgisayarla çalışırken yaşadıkları tecrübelerden edindikleri duygular olarak tanımlamıştır.

Raub (1981) “bilgisayarları tehdit ediciler olarak yorumlayan bireylerde ortaya çıkan karmaşık duygusal tepkiler” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre; bilgisayar kaygısı bireylerin, o anda veya gelecekte bilgisayar kullanımı ile ilgili tedirgin, endişeli ve korkulu eğilimleridir (Ighbaria ve Parasuraman, 1989: 375).

Weinberg ve diğerleri (1981) bilgisayar kaygısını, "bilgiyi işleme sistemlerinden ve etkileşime girmekten kaçınmak olarak tanımlamaktadırlar.

Bilgisayar kaygısı; bilgisayar korkusu veya bugün ya da gelecekte bilgisayar kullanımına karşı hissedilen zor, anlaşılması güç gerginlik olarak tanımlanabilir. Ayrıca gözlemlere göre bilgisayar kaygısı, bilgisayarı tehlikeli bulan kişilerde ortaya çıkan karmaşık duygusal reaksiyonlardır (Kadhiravan ve Balasubramanian, 1999, Akt: Şeyhoğlu, 2005).

Alanyazındaki araştırmalar, bilgisayar kaygısının var olduğunu ve ölçülebildiğini göstermektedir (McInerney ve diğerleri, 1990; Maurer ve Simonson, 1993; Hakkinen, 1994). Ayrıca bilgisayar kaygısının durumluk kaygının bir formu olduğu da kabul edilmektedir (Hakkinen, 1994; Chua, Chen ve Wong, 1999). Hakkinen (1994), bilgisayar kaygısını, sınav kaygısının özel bir formu olarak görülebileceğini ve performans gerektiren durumlarda ortaya çıktığını belirtmektedir (Gülumbay, 2005).

“Bilgisayar kaygısı bilgisayar kullanırken rahatsızlık hissetmekten, kalp çarpıntısı ve panik ataklara kadar artabilen belirtilerle ortaya çıkar” (Brosnan, 1999: 50).

Maurer ve Simonson (1994)’a göre bilgisayar kaygısı olan bireylerde ortaya çıkan davranışlar şunlardır:

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

Bilgisayar kaygısı taşıyan kişiler, bilgisayar kullanmaktan veya kendisinden bilgisayar kullanmasının beklenmesinden korkan kişilerdir. Sonuç olarak, hiçbir şey öğrenmemeyi tercih edebilirler, öğrenme kabiliyetleri olumsuz yönde etkilenebilir veya korku duyabilirler. Bilgisayar kaygısı taşıyanlar, bilgisayar ile karşı karşıya kalmaktan, başka bir deyimle iletişimden kaçarlar (Smith ve Kotrlık, 1997).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bilgisayar kaygısı ve teknoloji kullanımı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarla ilgili literatür taraması sonucunda çeşitli değişkenlere göre teknoloji kullanımı ve bilgisayar kaygısı ile ilgili bazı meslek grupları üzerinde araştırmalar yapıldığı halde ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerine yönelik olarak ulaşılan araştırma sayısı oldukça düşüktür. Literatürde, teknoloji çok çalışılan bir kavram olmasına rağmen, ilköğretim müfettişlerine yönelik araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca literatür taraması sonucunda ilköğretim müfettişlerine yönelik yapılan herhangi bir bilgisayar kaygısı çalışmasına rastlanmamıştır.

Ağar (2009), “Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri” isimli, 410 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada; okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, okul yönetimde kullandıkları teknolojilerin işlerini kolaylaştırdığı ve eğitimin kalitesini artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin; atanma biçimlerine, görev sürelerine, branşlarına, mezun oldukları okul durumuna, eğitim düzeylerine, gün içerisinde bilgisayar ve internet kullanma sürelerine, okulun bulunduğu yere, okuldaki öğrenci sayısına göre değiştiği tespit edilmiştir.

Çevik ve Baloğlu (2007) okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı var

olmakla beraber çok yüksek düzeyde değildir. Okul yöneticilerinin bilgisayarı bir gün içinde kullanma süreleri arttıkça bilgisayar kaygı düzeylerinde azalma görülmektedir. Okul yöneticilerinin buldukları yerleşim yeri (köy, kasaba, ilçe veya il merkezi), bilgisayar kaygı düzeylerini etkilemektedir. Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarını çalıştıkları okul kademesi ve yaş etkilemektedir. Orta öğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar kaygıları ilköğretimde çalışan yöneticilere göre daha yüksektir. Yaşlara göre bilgisayar kaygısı incelendiğinde 49-60 yaş arasındaki grubun 37-48, 24-36 yaş yöneticilere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür.

Eroldoğan (2007), “İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında; Adana ilinin Seyhan ilçesinde belirlenen 11 okuldan 246 öğretmene anket uygulamış ve öğretmenlerin öğretim teknolojilerini eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanıp kullanmadıkları ve cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim seviyesi ve branşa göre farklılıklarını incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretim teknolojilerini eğitim-öğretimde yeterince kullanamadıkları görülmüştür. Okullarda yeterli materyal bulunmaması, bu materyallerin elde edilmesinin zor olması ve öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları sebepler arasında gösterilmiştir.

Fendi (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği” isimli çalışmasında; ilköğretimde görevli öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliğini saptamaya çalışmıştır. Çalışma İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenlere anket formu dağıtılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin

eğitim teknolojileri ve bilgisayar kullanımı konularında genel olarak yeterli oldukları belirlenmiştir.

Akpınar (2007), “Farklı Kuşaklardaki Bireylerin Teknolojiyi Algılama ve Kullanma Durumları” isimli çalışmasında; farklı kuşaklardaki bireylerin teknolojiyi algılama ve teknolojinin getirdiği araçları kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2006 yılında Ankara ilinde 18-85 yaş arasındaki 450 kişiye anket formu dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; Teknolojiyle ilgili araçları ve teknoloji yayınlarını, geliri yüksek olanlar, üniversite mezunları, 41 yaş ve üzerindekiiler daha çok almakta ve izlemektedir.

Boz (2006)’un “İlköğretim Müfettişlerinin Teknoloji Kullanım Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)” isimli ilköğretim müfettişlerinin görevleri esnasında teknoloji kullanma düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmasında toplam 251 ilköğretim müfettişine anket uygulanmış, 214 anket değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çevik (2006), “Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında 368 okul yöneticisi ile 216 yönetici adayına Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile Bilgisayar Kaygısı Ölçeği içeren bir ölçme paketi uygulamıştır. Araştırma sonucunda yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında okul yöneticileri ile yönetici adaylarının adı geçen kaygı düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Koca (2006), “Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kabul Ve Kullanımı Birleştirilmiş Modelinin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmalarının İncelenmesi” isimli çalışmasında Zonguldak, Antalya, Ankara, Kayseri, Diyarbakır, Konya illerinde görevli 427 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. Araştırma öğretmenlerin BİT’i daha çok yönetsel amaçlı kullandığını, öğretimsel olarak yeni tanıyor olduklarını öğretmenlerin teknoloji kullanım sıklıklarının çalıştıkları okulun türüne, ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini öğretmenlerin BİT kabul ve kullanmalarının çalıştıkları okulun türüne, branş, kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini algılanan fayda, kullanım kolaylığı, sosyal etki ve özyeterliğin öğretmenlerin BİT kullanım niyetleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Altun (2005)’un , Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin ve ilköğretim okullarındaki bilgi teknolojisi sınıflarından sorumlu formatör öğretmenlerin bilgi teknolojisi sınıflarının denetimine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi ve bu görüş ve öneriler doğrultusunda bilgi teknolojisi sınıflarının denetiminde göz önünde bulundurulması gereken kriterleri belirlemeyi amaçlayan, “Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim” adlı araştırmasının sonuçlarına göre müfettişlerin; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgi teknolojisi sınıflarının rehberliğine yönelik verilen rollerini yeterince yerine getirmediği, bilgi teknolojisi sınıfları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanan öğretmenlerin denetiminde yetersiz kaldıkları, okullara eğitimde teknoloji kullanımı amacıyla gönderilen eğitim teknolojisi araçlarının amaçlarına uygun kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için kendilerine verilen rolü yeterince yerine getirmediği ortaya çıkmaktadır.

Gürer (2005), “Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim” isimli çalışmasında, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin ve ilköğretim okullarındaki bilgi teknolojisi sınıflarından sorumlu formatör öğretmenlerin bilgi teknolojisi sınıflarının denetimine ilişkin görüş ve önerileri ile müfettişlerin ve formatör öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda bilgi teknolojisi sınıflarının denetiminde göz önünde bulundurulması gereken kriterleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, müfettişlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgi teknolojisi sınıflarının rehberliğine yönelik verilen rollerini yeterince yerine getirmediikleri sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, bilgi teknolojisi sınıfları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanan öğretmenlerin denetiminde de yetersiz kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okullara eğitimde teknoloji kullanımı amacıyla gönderilen eğitim teknolojisi araçlarının amaçlarına uygun kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için kendilerine verilen rolü de yeterince yerine getirmediği ortaya çıkmaktadır.

Şeyhoğlu (2005), “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri” isimli, İzmir ili Bergama ilçesinde görev yapmakta olan 390 öğretmen ve yönetici ile yapılan çalışma; öğretmen ve yöneticilerin eğitimde bilgisayar kaygı düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygılarının oldukça düşük olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken yöneticilerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamalarının kadınlar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının kullanmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar kullanma sürelerine göre de öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının

değiştii gözlenmiştir. Daha uzun süreli bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygıları daha düşük bulunmuştur.

Gökçe (2004)' nin "Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları nedir" isimli Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmasında günde birkaç saatten fazla bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının bilgisayarı daha az sıklıkla kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve bilgisayar konusunda daha az kaygı taşıyan ve bilgisayarı yararlı bir araç olarak gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mumcu ve Usluel (2004) çalışmalarında mesleki ve teknik okul öğretmenlerinin bilgisayar kullanımları ve engelleri incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun bilgisayar kullandığı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla bilgisayar kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları ve yaşa paralel olarak kıdemleri arttıkça bilgisayar kullanımları azalmakta, öğrenim düzeyleri arttıkça bilgisayar kullanımları artmaktadır. Bilgisayar kullanmayı üniversitede öğrendiklerini belirten öğretmenlerinin neredeyse tamamının bilgisayar kullandığı, buna karşın hizmet içi eğitimlerle öğrendiğini dile getiren öğretmenlerin %17'sinin bilgisayar kullanmadığı dikkati çekilmiştir.

Sugar, Crawley ve Fine (2004), yeni teknolojilerin benimsenmesinde öğretmen inanışlarını, karar verme süreçlerini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada Amerika'nın Güneydoğu bölgesinde 4 okuldan öğretmenlerle, hem nitel hem de nicel bir çalışma yapmışlardır. Önce amaçlı olarak seçilmiş altı öğretmene sınıfta teknoloji kullanımı ile ilgili inanışları sorulmuş sonra 78 öğretmene kapalı uçlu sorulardan oluşan

anket dağıtılmıştır. Açık uçlu soru ve röportajlarda öğretmenlere teknoloji kullanımı konusundaki kendilerine ve topluma ait inanışları sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojiyi benimsemesinde kişisel faktörlerin çok önemli olduğunu ve teknolojinin benimsenmesinde içsel faktörlerin (kendine güven, motivasyon, gönüllülük, yeterlilik) öneminin, dışsal faktörlerden (kaynaklara erişim, maliyet, fiziksel durum) daha belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Kocasaraç (2003), bilgisayarın öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri hakkında yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin bilgisayarların öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen yeterliğine en çok etki eden faktörlerden kontrol edilenler arasında cinsiyet, bilgisayar kursu süresi, öğretmen yaşı, bir ölçüde branşı ve bilgisayarı derslerinde kullanıp kullanmaması olduğunu ifade etmiştir.

Özhelvacı (2003), “Sakarya İlinin İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri” isimli araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini yeterince kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %90’ının diğer eğitim teknolojilerinin kullanımının tersine, diğer bir deyişle klasik, ya da geleneksel eğitim adını verdiğimiz öğrenme-öğretme yöntemlerini derslerinde sıkça kullandıkları belirtilmektedir.

Büyükkasap, Samancı, Dumludağ, Sağlam, Türk ve Hatunoğlu (2002), tarafından öğretmenlerin teknolojik araçlarla ilgili görüşlerini almak için yapılan çalışmada bilgisayarın (%26.5), tepegöz, slayt ve videodan sonra tercih edildiği görülmüş ve bu durum öğretmenlerin bilgisayara yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ya da bilgisayarı kullanacak ortamların okullarda bulunmamasına bağlanmıştır.

Namlu ve Ceyhan (2002) “Bilgisayar Kaygısı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma” adlı çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar kaygı durumlarını ve bilgisayar kaygısını belirleyen etmenleri bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 1091 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kızların erkeklerden daha yüksek kaygıya sahip olduğu, bilgisayar tecrübesi az olanların, kendilerine ait bilgisayarı bulunmayanların ve bilgisayara ilksin daha az sayıda ders alan öğrencilerin daha çok bilgisayar kaygısı yaşadığı ulaşılan bulgulardan bazılarıdır.

Usluel ve Aşkar (2002) İlköğretim öğretmenlerin internet ve E-Posta kullanımlarının yayılma sürecindeki yerini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket Ankara ilindeki 683 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe hem internet hem de e-posta kullanımlarının artmaktadır, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre internet ve e-posta kullanımlarının daha fazladır, öğretmenlerin bilgisayar konusunda almış oldukları eğitim ve kurslarının sayısı arttıkça internet ve e-posta kullanımları artmaktadır.

İşman (2002), “Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri” başlıklı araştırmasında, Sakarya ili merkez okullarında görevli 136 öğretmen ile çalışmış ve araştırmasının sonucunda öğretmenlerin, öğrenmeyi güdüleyen ve arttıran eğitim teknolojilerini eğitim-öğretim ortamlarında yeteri kadar kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Arıkan (2002), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine İlişkin Değerlendirmeleri”, isimli

çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarıyla bilgisayar kaygı düzeylerinin bireysel özelliklere göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu; bilgisayara yönelik tutumların daha önce bilgisayar kursuna gitme ve bilgisayar deneyimine sahip olma gibi faktörlerden, bilgisayar kaygısının ise bilgisayar kullanım amacı, kullanım süresi, kullanım sıklığı ve daha önce bilgisayar kursuna gitme gibi faktörlerden etkilendiği bulunmuştur.

Whetstone ve Carr-Chellman (2001), öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik kaygıları ve bilgisayar uygulamaları hakkında bilgi edinmek amacıyla yaptıkları araştırmada beş ayrı disiplinden (matematik, ingilizce, fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı diller), öğretmen adaylarının hem genel tutumlarını hem de ayrı ayrı disiplinlerin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen adaylarının tüm disiplinlerde bilgisayara yönelik çok az kaygı gösterdikleri ve bilgisayarları geleceğin okulları için bir değişim aracı olarak gördükleri belirtilmektedir. Aynı çalışmada, teknik disiplinlerde (matematik, fen bilimleri) bilgisayarların daha önemli görüldüğü; tek tek disiplinlere bakıldığında, fen bilgisinde okuyan öğretmen adaylarının daha fazla bilgisayar deneyimlerinin olduğu; Matematik öğretmenliğinde okuyanların, Fen bilimlerinde okuyarlardan sonra en yüksek düzeyde bilgisayar kullanım sıklığına sahip oldukları ve bilgisayar kullanımı konusunda da en yüksek güvene sahip oldukları ifade edilmektedir.

Bozionelos (2001), Bilgisayar kullanımının üst düzeyde olduğu İngiltere’de, bilgisayar kaygısının yaygınlığının belirlenmesini amaçlayan deneye dayalı çalışmalarında; 228 müdür ve müdür yardımcısı, 67 mezun ve 220 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda Genç örneklemin yaşlılara oranla daha fazla

bilgisayar kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre, deneyimli yöneticilerin % 20'sinden fazlası ve üniversite öğrencilerinin % 40'ından fazlası önemli derecede bilgisayar kaygısı belirtileri göstermektedir.

Çelikten (2001), Eğitim yöneticilerinin bilgisayar kullanma alışkanlık ve becerilerinin tespit edilmesine yönelik çalışmasında kişisel görüşmeler yoluyla bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin daha çok kırtasiyeciliği azaltmak amacıyla bilgisayar kullandıkları bulunmuştur.

Keser (2000), teknolojiye yönelik tutumlar üzerinde cinsiyet, yaş, görev yapılan eğitim kademesi ve branşın farklılık yaratmadığı, katılımcıların yarısından çoğunun eğitim teknolojisi alanında lisans düzeyinde ders almadığı ve bu alanda hizmet içi eğitim de görmediklerini bildirmiştir.

Altun (2000), "Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri" isimli, Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeylerinin belirlenmesi yönündeki çalışmalarında; anket yoluyla bilgiler toplamış ve Eğitim yöneticilerinin bilgisayarlardan daha çok yazışma yapmaya yönelik olarak yararlandıklarını ortaya çıkartmışlardır.

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

Heaton ve Washington (1999), Teknoloji politikaları, teknoloji liderliği ve kişisel teknolojik yeterlikler konusunda okul müdürünün karşılaştığı problemlerin tespit edilmesine yönelik çalışmalarında anket yoluyla bilgiler toplamıştır. Araştırma

sonucunda katılanların çoğunluğu (% 93) öğretimsel ve teknolojik lider olmanın önemli olduğunu vurgulamış, yöneticilerin rolüne ilişkin önemli konuları da: okul teknoloji planının yapılması ve uygulanması, teknoloji konusunda öğretmenlerin eğitimi ve desteği, yazılım ve donanım seçimi ve kaynak bulma, teknolojinin öğretimsel olarak kullanımının gerekliliği şeklinde ifade etmişlerdir.

Becker (1999)'in 2250 öğretmenle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; bireylerin öğretmenliğe başlamadan önce almış olduğu eğitimin kalitesi ve zenginliği, öğretmenlerin yaşı, öğretmenlerin eğitim ile öğretmenliğe bakış açıları eğitimde internet kullanımını etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir.

Namlu (1998) öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 151 kadın, 159 erkek toplam 317 öğretmen üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları genel olarak yüksektir. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları görev yaptıkları okul kademelerine, branşlarına ve daha önce eğitim teknolojisi eğitimi alıp almadıklarına göre değişmektedir. Ancak meslek kıdemlerine göre öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Brooks (1997), Teknolojinin edinilmesinde ve planlanmasında okul yöneticisinin rolünü belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada; Okul müdürleriyle informal görüşmeler yapmış ve araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin teknolojinin okula kazandırılmasına önem verdiklerini ancak alınacak teknoloji konusunda çok az bilgi sahibi olduklarını ortaya çıkartmıştır. Ayrıca okul müdürü tarafından öğretmenlerin gelişmesi için profesyonel kurslar sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Koraltürk (1997), “İstanbul’daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ile Öğretmenlerin Bilgisayarlara Karşı Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmasında; Eğitimde bilgisayar kullanımının tespiti ve yönetici ile öğretmenlerin bilgisayarlara karşı tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmasında İstanbul’daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine Bilgisayar Tutum Ölçeği uygulamıştır. Sonuç olarak yönetici ve öğretmenlerin bilgisayarlara karşı olumlu tutum gösterdikleri ve verilen bilgisayar eğitiminin doğru yönde ilerlediği görüşünü öne sürmüştür.

Russell ve Bradley (1996) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar kursu öğrencileri iki dönem boyunca izlenmiş, kurs sonunda kursun bilgisayar okuryazarlığını desteklediği ve katılımcıların bilgisayar kaygı düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir.

Zoller ve Ben-Chaim (1996) öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı olarak değişmektedir. Erkekler bilgisayara yönelik daha olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmenlerin branşlarına göre de bilgisayara yönelik tutumları değişmektedir. Fen bilimleri alanın da çalışan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Bilgisayara yönelik tutumlar bilgisayar deneyimine göre de değişmektedir. Bilgisayar deneyimi arttıkça bilgisayara yönelik geliştirilen olumlu tutumlar artmaktadır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için erken sınıflarda bilgisayarla tanıştırmaları önemlidir.

Hakkinen (1994), 29 Eğitim Fakültesi öğrencisiyle yaptığı çalışmasında bilgisayar kaygısında ve bilgisayara karşı tutumdaki değişmeyi incelemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere temel bilgisayar dersi almadan önce ve aldıktan sonra bir ölçek

uygulanmıştır. Çalışma sonucunda alınan bilgisayar dersinin ve bilgisayar kullanımının, bilgisayar kaygısını azalttığı, aynı zamanda bilgisayara karşı tutumda olumlu değişmeye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beaver (1991), Yöneticilerin teknolojiye ilişkin yeterliliklerini ve teknoloji eğitimi programının içeriğini belirlemeye yönelik araştırmasında 36 maddelik bir ölçme aracı kullanmış ve bunu 59 kişi'ye uygulamıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çok az teknolojik yeterliğe sahip olduğu, görevinde başarı için bilgisayar yeterliğinin önemli olduğuna inandıkları, ancak çok az teknoloji eğitimi aldıkları ortaya çıktığı sonucuna ulaşmış ve verimliliklerini arttıracak pratik uygulamalara ve grup çalışmalarına ihtiyaçları olduğunu savunmuştur.

Dinçer (1986), "Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme" konulu araştırmasında; ilköğretim müfettişliğine seçilecek olanların kendi alanlarında yüksek lisans ve doktora yapanlardan seçilmesi gerektiği, ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarının ve denetim ilkelerinin yeniden belirlenmesi gerektiği, ilköğretim müfettişlerinin niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim almalarının sağlanmasının gerektiği, ilköğretim müfettişleri uzmanlık alanlarına ayrılmaları gerektiği, ilköğretim müfettişlerinin değerlendirmesine yönelik standartların yeniden belirlenmesi ve günün koşullarına uygun hale getirilmesi, değişen ve gelişen eğitim teknolojilerinin müfettişler tarafından takip edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması, veri toplama aracının hazırlanmasıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Sellitz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959: 50; Akt: Karasar, 2005: 76). Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar: tarama ve deneme'dir (Kaplan, 1964; Akt: Karasar, 2005: 76).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2005: 77).

Bu çalışma ilköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeylerine ve bilgisayar kaygısı düzeylerine ilişkin mevcut durumu tanımlamayı amaçlamıştır. Bu sebeple, çalışmada betimleyici yöntem modellerinden survey tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır.

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; 2007-2008 öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki illerde görev yapan İlköğretim Müfettişleri oluşturmaktadır. Karadeniz Bölgesi'nde

bulunan Amasya (26), Artvin (13), Bartın (11), Bayburt (6), Bolu (18), Çorum (37), Düzce (15), Giresun (24), Gümüşhane (9), Karabük (14), Kastamonu (24), Ordu (38), Rize (21), Samsun (67), Sinop (17), Tokat (43), Trabzon (46), Zonguldak (28) illerinde toplam 457 ilköğretim müfettişi görev yapmaktadır. Çalışmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek evren üzerinde çalışılmıştır.

Tablo 1.2. Araştırmaya Katılan Müfettişlerin İllere Göre Dağılımı

İller	Araştırmaya katılan müfettiş sayısı	Mevcut müfettiş sayısı
Amasya	21	26
Artvin	8	13
Bartın	3	11
Bayburt	6	6
Bolu	16	18
Çorum	16	37
Düzce	4	15
Giresun	21	24
Gümüşhane	7	9
Karabük	5	14
Kastamonu	18	24
Ordu	31	38
Rize	17	21
Samsun	56	67
Sinop	3	17
Tokat	38	43
Trabzon	36	46
Zonguldak	11	28
Toplam	317	457

Çalışma evrenini oluşturan Karadeniz Bölgesi'nde yer alan illerde görevli toplam 457 ilköğretim müfettişine araştırma paketi elden teslim edilmiştir. Bu gruptan toplam 330 müfettiş anket ve ölçek maddelerini cevaplandırarak araştırmacıya ulaştırmıştır (Geri dönüş oranı = %72,21). Geri dönen 330 anket ve ölçekten yönergeye

uygun doldurulmayan 13 tanesi kullanılmamış, 317 ilköğretim müfettişi üzerinden bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır.

3.3. ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada hangi ölçme aracının kullanılacağı konusunda genel olarak; eğitim, teknoloji ve eğitim teknolojisi konularında yayınlanmış olan kitap, araştırma, makale, bildiri, tez ve ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarıyla ilgili yönetmelik, yönergeler vb. kaynaklar taranmış ve alan uzmanları, ilköğretim müfettişleri ile ön görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde, ilköğretim müfettişlerine ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form ile müfettişlere görev yaptıkları il, hizmet yılları, öğrenim durumları, yaşları, cinsiyetleri, branşları, müfettiş olmadan önceki eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi ile ilgili dersler alma durumu ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Ölçme aracının ikinci bölümünde ise ilköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik yirmi altı soruyu içeren bir anket yer almaktadır. Ölçme aracının bu bölümünün hazırlanmasında Boz(2006)'un ilköğretim müfettişleri üzerinde yaptığı çalışmanın ölçme aracından faydalanılmıştır. Gerekli izinler alınarak, Boz (2006)' un ilköğretim müfettişleri üzerinde yaptığı araştırmada kullandığı ölçme aracı üzerinde uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu bölümdeki yirmi altı madde için beşli likert tipte derecelendirme oluşturulmuştur. Bu dereceler Oldukça Yeterli (1) = 1.00–1.80, Yeterli (2) = 1.81–2.60, Kısmen Yeterli (3) = 2.61–3.40, Yetersiz (4)= 3.41–4.20, Oldukça Yetersiz (5)= 4.21–5.00 şeklinde sıralanmıştır. Bu çalışmada anketin cronbach alpha güvenirlik katsayısı $\alpha= .96$ bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerini belirlemek için ise Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ; Ceyhan ve Gürcaan-Namlu, 2000) kullanılmıştır. BKÖ, 28 madde içermekte ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut duyuşsal kaygı, ikinci alt boyut bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme endişesi, üçüncü alt boyut ise öğrenme endişesi olarak belirlenmiştir. Bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt boyutunda 13 madde (1-13. maddeler), bilgisayara zarar verme alt boyutunda dokuz madde (14-22. maddeler), bilgisayarı öğrenme endişesi alt boyutunda ise altı madde (23-28. maddeler) bulunmaktadır. Ölçek içinde bulunan maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Her Zaman: 4, Sık Sık: 3, Bazen: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek de 24 olumsuz, 4 tane olumlu ifade vardır. Olumlu ifadeler hesaplamalar sırasında tersten hesaplanmıştır. Maddelerin tümü için bulunan iç tutarlık katsayısı .92'dir. BKÖ' nin alt faktörlerinin tutarlık katsayıları, bilgisayara yönelik duyuşsal kaygı alt faktörü (1-13. maddeler) .92; bilgisayara zarar verme endişesi alt faktörü (14-22. maddeler) .89; bilgisayarı öğrenme kaygılarını ölçen alt faktör (23-28. maddeler) için α katsayısı ise .73' dür. Bu çalışmada; bilgisayar kaygısı ölçeğinin α değeri .95 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma paketi, 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Bölgesinde yer alan Amasya, Artvin, Bartın, Bayburt, Bolu, Çorum, Düzce, Giresun, Gümüşhane, Karabük, Kastamonu, Ordu, Rize, Samsun, Sinop, Tokat, Trabzon, Zonguldak illerinde görevli ilköğretim müfettişlerine uygulanmak üzere MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan 01.05.2008 tarih ve 158/1381 sayılı yazısı ile "Araştırma Uygulama İzni" alındıktan sonra evrende bulunan denek sayısı (457 ilköğretim müfettişi) kadar çoğaltılmıştır. Daha sonra 2008 yılı Mayıs, Haziran,

Temmuz ve Ağustos aylarında evren dahilindeki Bartın, Bolu, Çorum, Düzce, Karabük, Kastamonu, Sinop, Zonguldak illerinde görevli ilköğretim müfettişlerine uygulanmak üzere ilköğretim müfettişleri başkanlıklarına kargo aracılığıyla gönderilmiş ve tekrar kargo aracılığıyla geri toplanmıştır. Amasya, Artvin, Bayburt, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Rize, Samsun, Tokat ve Trabzon illerinde görevli ilköğretim müfettişlerine araştırma paketleri elden teslim edilip yine elden teslim alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilen kişisel bilgiler ve kullanılan veri toplama araçlarının puanları kodlanarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences; SPSS Inc, 2006) 15.0.0 paket programına kodlanarak girilmiş ve değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin homojenliği Homogeneity of Variance testiyle incelenmiştir.

Öncelikle araştırma paketinin birinci bölümünde yer alan görev yaptıkları il, hizmet yılı, öğrenim durumu, yaş, cinsiyet, branş, müfettiş olmadan önceki eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi dersi alma durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur.

Teknoloji kullanım düzeyleri ve bilgisayar kaygısı düzeylerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, lisans eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi dersi almaları) göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılıma sahip ve dağılımın homojen olduğu değişkenlerde parametrik testlerden ANOVA ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testler sonucu gözlenen anlamlı fark durumunda farkın kaynağı Scheffe testiyle belirlenmiştir. Normal dağılıma sahip olmayan değişkenlerde ise parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi

kullanılmıştır. Parametrik olmayan testler sonucu gözlenen anlamlı farkın kaynağı Mann Whitney U testiyle belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın yapıldığı ilköğretim müfettişlerinin, uygulanan ankete verdikleri cevapların istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular üç temel aşamada incelenmiştir. Birinci aşamada ilköğretim müfettişleri ile ilgili demografik bilgilere, ikinci aşamada ilköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri ile ilgili bulgulara, üçüncü aşamada ise ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLER

İlköğretim müfettişlerinin belirlenen bağımsız değişkenlere ait dağılımları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımları Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1. İlköğretim Müfettişlerinin İllere Göre Dağılımı

İller	f	%
Amasya	21	6,60
Artvin	8	2,50
Bartın	3	0,90
Bayburt	6	1,90
Bolu	16	5,00
Çorum	16	5,00
Düzce	4	1,30
Giresun	21	6,60
Gümüşhane	7	2,20
Karabük	5	1,60
Kastamonu	18	5,70
Ordu	31	9,80

Tablo 4.1'in devamı: İlköğretim Müfettişlerinin İllere Göre Dağılımı

İller	f	%
Rize	17	5,40
Samsun	56	17,70
Sinop	3	0,90
Tokat	38	12,00
Trabzon	36	11,40
Zonguldak	11	3,50
Toplam	317	100,00

Tablo 4.1 incelendiğinde Karadeniz Bölgesinde yer alan 18 ilden ankete katılan toplam 317 ilköğretim müfettişinin olduğu görülmektedir. Müfettişlerin görev yaptıkları illere göre dağılımları ise sırasıyla, Amasya 21 (%6,60), Artvin 8 (%2,50), Bartın 3 (%0,90), Bayburt 6 (%1,90), Bolu 16 (% 5,00), Çorum 16 (% 5,00), Düzce 4 (% 1,30), Giresun 21 (% 6,60), Gümüşhane 7 (% 2,20), Karabük 5 (%1,60), Kastamonu 18 (%5,70), Ordu 31 (%9,80), Rize 17 (%5,40), Samsun 56 (%17,70), Sinop 3 (%0,90), Tokat 38 (%12,00), Trabzon 36 (%11,40), Zonguldak 11 (%3,50) olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok Samsun ilinden katılım olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Samsun ilindeki nüfus yoğunluğu nedeniyle bu ilde görevli ilköğretim müfettişi sayısının çokluğundan kaynaklanabilir.

Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 4.2.' de verilmiştir.

Tablo 4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans tamamlama	39	12,3
Lisans	243	76,7
Yüksek lisans	35	11,0
Toplam	317	100

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 317 ilköğretim müfettişinin 39'unun (% 12,3) lisans tamamlama, 243'ünün (% 76,7) lisans, 35'inin (% 11) yüksek lisans düzeyinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu tabloya göre; Karadeniz Bölgesi'nde bulunan ilerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin % 76,7'lik (243) oran ile lisans düzeyinde eğitim alan grubun en kalabalık grubu oluşturduğu görülmektedir. % 12,3' lük (39) oranla yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olanlar ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların oluşturduğu % 11 'lik (35) grup ise üçüncü sırada yer almıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri arasında doktorasını yapmış ilköğretim müfettişi ise bulunmamaktadır.

İlköğretim müfettişlerinin eğitim düzeylerinin, denetim ve rehberlik yaptıkları öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek olması beklenmektedir. Böylelikle ilköğretim müfettişlerinin görevleri esnasında denetim ve rehberlik alanlarında daha başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitimini tamamlamış ilköğretim müfettişi sayısının yetersiz olduğu söylenebilir.

Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin yaş durumuna göre dağılımı Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Yaş Durumu	f	%
25-35	14	4,4
36-45	40	12,6
46-55	145	45,7
56-65	118	37,2
Toplam	317	100,0

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 317 ilköğretim müfettişinin 14'ünün (% 4,4) 25- 35 yaş grubu arasında, 40'ının (% 12,6) 36- 45 yaş grubu arasında, 145'inin (% 45,7) 46- 55 yaş grubu arasında ve 118'inin (% 37,2) 56- 65 yaş grubu arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre; Karadeniz Bölgesinde bulunan illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin en büyük grubunu 145 kişi (% 45,7) ile 46- 55 yaş grubu, ikinci büyük grubunu 118 kişi (% 37,2) ile 56- 65 yaş grubu, üçüncü büyük grubunu 40 kişi (% 12,6) ile 36- 45 yaş grubu oluşturmaktadır. En küçük grubu ise 14 kişi (% 4,4) ile 26- 35 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu duruma göre hizmet yılı fazla olan ilköğretim müfettişlerinin Karadeniz Bölgesi'ndeki illerde görev yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bunun nedeninin; bölge illerindeki çalışma şartlarının, Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne göre daha tercih edilebilir olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu bölgede Samsun gibi gelişmiş illerin bulunması müfettişlerin bu bölgeyi tercih etmelerinin başka bir nedeni olabilir.

Genç yaştaki ilköğretim müfettişlerinin teknolojiyi kullanmaya daha yatkın oldukları varsayılırsa, görevlerini yerine getirmelerinde daha verimli olacakları düşünülebilir. Sonuca bu açıdan bakıldığında bölgede çalışan 46-65 yaş aralığında yer alan müfettişlerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu sorunun sisteme genç grubun kazandırılarak aşılabileceği söylenebilir.

Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	11	3,5
Erkek	306	96,5
Toplam	317	100,0

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin 11'ini (% 3,5) kadınların, 306'sını (% 96,5) ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler, kadın müfettiş sayısının erkeklere göre çok az olmasının erkeklerin müfettişliğe olan ilgisinin kadınlara göre çok daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin ilgili mesleğin çalışma koşullarının, diğer mesleklere oranla daha ağır olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin branş durumuna göre dağılımı Tablo 4.5'da verilmiştir.

Tablo 4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
EYDP	65	20,5
Sınıf Öğretmenliği	164	51,7
Matematik	17	5,4
Fen bilimleri	3	,9
Sosyal bilgiler	24	7,6
PDR	2	,6
Türkçe	29	9,1
Diğer	13	4,1
Toplam	317	100

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin 65'inin (% 20,5) EYDP, 164'ünün (% 51,7) sınıf öğretmenliği, 17'sinin (%5,4) matematik, 3'ünün (%0,3) fen bilimleri, 24'ünün (% 7,6) sosyal bilgiler, 2'sinin (% 0,6) PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), 29'unun (%9,1) Türkçe, 13'ünün diğer (bilgisayar, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, resim, yabancı dil vb.) branşlarda buldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında sınıf öğretmenliği

kökenlilerin en büyük grubu oluşturduğu gözlemlenmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan ilköğretim müfettiş yardımcılığı sınavlarına bakıldığında sınıf öğretmenliği kontenjan sayılarının diğer branşlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Anket uygulanan ilköğretim müfettişlerinin, müfettiş olmadan önceki eğitimleri sırasında, eğitim teknolojisi, (eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) dersi almaları durumuna göre dağılımı Tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4.6. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettiş Olmadan Önceki Eğitimleri Sırasında Eğitim Teknolojisi Dersi Almaları Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Alma Durumu	f	%
Eğitim Teknolojisi Dersi Alanlar (Evet)	167	52,7
Eğitim Teknolojisi Dersi Almayanlar(Hayır)	150	47,3
Toplam	317	100

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin 167’sinin (% 52,7) müfettiş olmadan önce eğitim teknolojisi ile ilgili dersler aldıkları, 150’sinin (% 47,3) ise müfettiş olmadan önce Eğitim Teknolojisi ile ilgili dersler almadıkları görülmektedir.

Denetim ve rehberlik alanlarında görev yapan ilköğretim müfettişlerinin, görevleri öncesindeki eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi dersi almamış olmaları, bu dersi almış olanlara oranla görevlerinde daha yetersiz kalmalarını olası kılmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi için 1997 yılı yaz aylarında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmalar sonunda Bilgisayar dersi ve bu dersin devamı niteliğindeki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersleri 2006-2007 öğretim yılından

İtibaren tüm öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu dersler arasında yer almıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan bu değişikliğin gelecek yıllarda ilköğretim müfettişlerinin eğitim teknolojisi konusundaki bu eksikliği ortadan kaldıracığı söylenebilir.

4.2. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ ALANDA TEKNOLOJİ KULLANIM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknolojiyi kullanma düzeyleri ile bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalara ilişkin bulgu ve yorumlar ilgili alt başlıklar altında verilmiştir.

4.2.1. Mesleki Alanda Teknoloji Kullanım Düzeyi İle Cinsiyete İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilköğretim müfettişlerinin verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasındaki sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Cinsiyet		X ²	sd	P
	Kadın N=11	Erkek N=306			
A1	192,00	157,81	1,7	1	,192
A2	128,14	160,11	1,58	1	,208
A3	146,86	159,44	0,24	1	,623
A4	124,14	160,25	1,79	1	,181
A5	144,45	159,52	0,34	1	,563
A6	142,36	159,60	0,41	1	,524
A7	155,23	159,14	0,02	1	,885

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Tablo 4.7'nin devamı: İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Cinsiyet		X ²	sd	P
	Kadın N=11	Erkek N=306			
A8	174,82	158,43	0,39	1	,532
A9	99,05	161,16	5,21	1	,022*
A10	123,41	160,28	2,16	1	,142
A11	147,05	159,43	0,21	1	,647
A12	128,09	160,11	1,38	1	,240
A13	145,55	159,48	0,27	1	,605
A14	154,86	159,15	0,03	1	,869
A15	136,95	159,79	0,71	1	,399
A16	179,36	158,27	0,62	1	,430
A17	203,45	157,40	3	1	,083
A18	184,55	158,08	0,99	1	,320
A19	154,05	159,18	0,04	1	,849
A20	134,64	159,88	0,86	1	,352
A21	182,36	158,16	0,79	1	,374
A22	163,50	158,84	0,03	1	,859
A23	157,64	159,05	0	1	,958
A24	159,32	158,99	0	1	,990
A25	178,36	158,30	0,62	1	,432
A26	149,68	159,33	0,13	1	,719

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

“Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme”(A9) ifadesinde, kadın katılımcı ilköğretim müfettişleri ile erkek katılımcı ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. [\bar{x} (Kadın)= 1,72; \bar{x} (Erkek)= 2,50]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme düzeyinde erkek müfettişlerin kadın müfettişlere oranla iletişimde internet tabanlı programları daha az kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre kadın müfettişler internet tabanlı iletişimde daha başarılıdır. Cinsiyetle teknoloji ürünleri kullanma durumu ile ilgili IBM tarafında 800 kadın 800 erkek girişimciye

uygulanan araştırmada kadın işverenlerin % 51'i elektronik posta aracılığı ile iletişim sağlarken erkeklerin ancak % 40'ı bu yolu tercih etmektedir (Ersoy, 2001, Akt: Akpınar, 2007: 72).

Araştırmada genel olarak mufettişlerin teknoloji kullanma dizeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Boz (2006) ve Eroldoğan (2007) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla rtuşmektedir. Yine Koca (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre BİT kabul ve kullanımlarına bakıldığında hiçbir değişkende anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2.2. Mesleki Alanda Teknoloji Kullanım Dizeyi İle Lisans Eğitiminde Eğitim Teknolojisi Dersini Alma Durumlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim mufettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım dizeyleri ile lisans eğitiminde eğitim teknolojisi dersini almaları arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. İlköğretim Mufettişlerinin Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumlarına Göre Teknoloji Kullanım Dizeyelerinin Değişimi

Madde	Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumu Sıra Ortalamaları				t	p
	Evet N=167		Hayır N=150			
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
A1	2,4	0,75	3,05	1,01	-6,42	,000***
A2	2,02	0,98	2,35	0,7	-3,425	,001**
A3	1,76	0,67	2,19	0,77	-5,264	,000***
A4	2,35	1,01	2,78	1,04	-3,707	,000***
A5	1,72	0,71	2,25	0,81	-6,119	,000***
A6	2,04	1,09	2,64	1,06	-4,882	,000***

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

Tablo 4.8.'in Devamı: İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumu Sıra Ortalamaları				t	p
	Evet N=167		Hayır N=150			
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
A7	1,97	0,98	2,71	1,1	-6,322	,000***
A8	1,94	0,8	2,56	0,76	-7,015	,000***
A9	2,2	1,06	2,77	1,05	-4,755	,000***
A10	2,19	1,02	2,3	0,76	-1,066	0,287
A11	2,62	0,95	3,41	0,96	-7,277	,000***
A12	2,12	1,2	2,83	1,06	-5,519	0,000***
A13	2,25	0,99	2,76	1,16	-4,212	,000***
A14	1,91	0,85	2,23	0,81	-3,382	,001**
A15	2,13	1,05	2,75	1,09	-5,103	,000***
A16	1,82	0,84	2,51	1,06	-6,375	,000***
A17	2,23	0,88	2,76	1,05	-4,791	,000***
A18	2,19	0,86	2,66	1,07	-4,313	,000***
A19	2,53	0,95	3,17	1,08	-5,551	,000***
A20	2,58	1,01	3,06	1,21	-3,795	,000***
A21	2,8	1,03	3,3	1,24	-3,906	,000***
A22	1,98	0,9	2,19	1,01	-1,963	0,05
A23	2,13	0,99	2,36	1,09	-1,901	0,058
A24	2,2	0,91	2,93	1,11	-6,373	,000***
A25	2,5	0,95	2,55	0,8	-0,508	0,612
A26	2,37	1,15	2,67	0,94	-2,482	,014*

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

Tablo 4.8. incelendiğinde; eğitim teknolojisi dersinin lisans eğitiminde alınması ile teknolojinin kullanım düzeyi arasındaki farklar incelendiğinde toplam 21 maddede anlamlı farklar gözlenmiş, sadece 4 maddede anlamlı fark bulunamamıştır.

Anket maddelerinden “Teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme”(A10), “Kasetçaları kullanabilme” (A22), “Videoyu kullanabilme” (A23), “Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu” (A25) dışında diğer tüm maddelerde, lisans eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim

müfettişlerinin bu dersi almayanlara oranla teknoloji kullanım düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre eğitim teknolojisi dersinin lisans programlarında alınmış olması, ilköğretim müfettişlerinin mesleki alanda teknoloji kullanım düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Eğitim teknolojisi dersi alan müfettişlerin teknoloji kullanma düzeyleri bu dersi almayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Elde edilen bulgular Boz (2006)'un araştırmasında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

4.2.3. Teknoloji Kullanım Düzeyleri İle Yaşlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.9. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Gruplarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Yaşlara Göre Sıra Ortalamaları				X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) 25-35 (N=14)	(2) 36-45 (N=40)	(3) 46-55 (N=145)	(4) 56-65 (N=118)				
A1	119,61	166,15	164,14	154,94	4,04	3	,257	
A2	70,43	137,91	165,49	168,68	21,1	3	,000***	1<2, 1<3, 1<4, 2<3
A3	79,29	125,54	164,17	173,44	23,43	3	,000***	1<2, 1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A4	62,07	147,75	175,97	153,46	23,5	3	,000****	1<2, 1<3, 1<4, 3<4
A5	82,14	119,93	168,94	169,15	23,67	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A6	77,68	112,99	166,06	175,58	27,94	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A7	69,64	118,21	165,36	175,61	27,94	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A8	82,82	142,31	172,15	157,54	16,12	3	,001**	1<2, 1<3, 1<4

*p<,05; **p<,01;***p<,001

Tablo 4.9.'un Devamı: İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Gruplarına Göre Teknoloji

Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Yaşlara Göre Sıra Ortalamaları				X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) 25-35 (N=14)	(2) 36-45 (N=40)	(3) 46-55 (N=145)	(4) 56-65 (N=118)				
A9	66,46	95,48	168,17	180,24	44,1	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A10	123,50	115,68	150,97	187,77	29,83	3	,000***	1<4, 2<3, 2<4, 3<4
A11	98,46	154,65	159,87	166,58	7,59	3	,055	
A12	65,93	112,56	160,77	183,61	35,43	3	,000***	1<2, 1<3, 1<4, 2<3, 2<4, 3<4
A13	114,46	114,36	159,28	179,08	20,08	3	,000***	1<4, 2<3, 2<4
A14	74,86	112,60	167,52	174,24	31,03	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A15	73,04	133,93	165,05	170,27	19,16	3	,000***	1<2, 1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A16	84,46	120,46	165,51	172,91	21,9	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A17	108,39	145,71	161,78	166,09	6,65	3	,084	
A18	115,36	138,05	167,63	160,67	7,36	3	,061	
A19	80,11	121,20	173,16	163,78	22,81	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A20	85,68	129,65	173,77	159,50	18,07	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3
A21	81,18	126,06	167,84	168,53	19,11	3	,000***	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A22	148,50	117,19	169,44	161,59	11,99	3	,007*	2<3, 2<4
A23	132,43	127,46	170,46	158,77	9,01	3	,029*	2<3
A24	107,39	118,54	165,00	171,46	16,78	3	,001**	1<3, 1<4, 2<3, 2<4
A25	101,00	146,90	164,54	163,18	8,58	3	,035*	1<2, 1<3, 1<4
A26	50,00	111,65	169,87	174,63	39,59	3	,000***	1<2, 1<3, 1<4, 2<3, 2<4

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Tablo 4.9 incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin yaşları ile mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri arasında “Bilgisayarı kullanabilme”, “Word programını kullanabilme”, “Excel programını kullanabilme”, “İnternet’ten yararlanabilme”, “E-postayı kullanabilme”, “Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme”, “Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme”, “Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konularda bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme”, “Teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme”, “Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme”, “Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme”, “İki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme”, “Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme”, “Dijital kameraları kullanabilme”, “Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme”, “Optik okuyucuları kullanabilme”, “Kasetçaları kullanabilme”, “Videoyu kullanabilme”, “Tarayıcı (Scanner) kullanabilme”, “Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu”, “Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeyi” olmak üzere toplam 22 maddede anlamlı farklar görülmektedir.

“Bilgisayarı kullanabilme” (A2) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=21,1$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların bilgisayar kullanabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) yaş ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; genç yaş grubunda bulunan

ilköğretim müfettişlerinin üst yaş gruplarında bulunan ilköğretim müfettişlerine oranla bilgisayarı daha iyi kullandıkları söylenebilir.

“Word programını kullanabilme” (A3) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=23,43$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Word programını kullanabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, Word programını kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Excel programını kullanabilme” (A4) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=23,5$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Excel programını kullanabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) yaş ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, Excel programını kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“İnternet'ten yararlanabilme” (A5) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=23,67$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş

grubunda yer alanların İnternet'ten yararlanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre internet’i daha az kullandıkları söylenebilir.

“E-postayı kullanabilme” (A6) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=27,94$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların E-postayı kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre e-postayı daha az kullandıkları söylenebilir.

“Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme” (A7) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=27,94$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre seminer ve benzeri toplantılarda data-show’u daha az kullandıkları söylenebilir.

“Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme” (A8) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=16,12$; $p<,01$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) yaş ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme” (A9) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=44,1$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme” (A10) ifadesinde; (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65), (46-55) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur

($X^2=29,83$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme düzeylerinin (46-55); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65); (46-55) yaş grubunda yer alanların (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, teftiş esnasında bilgisayardan daha az yararlandıkları söylenebilir.

“Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme” (A12) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65), (46-55) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=35,43$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65); (46-55) yaş grubunda yer alanların (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe Powerpoint programını kullanma düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme” (A13) ifadesinde; (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=20,08$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme düzeylerinin (46-55); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara

göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme” (A14) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=31,03$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“İki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme” (A15) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=19,16$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların İki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme düzeylerinin (36-45), (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, İki

boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme” (A16) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=21,9$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Dijital kameraları kullanabilme” (A19) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=22,81$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Dijital kameraları kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Dijital kameraları kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme” (A20) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=18,07$; $p<,001$). Elde

edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Optik okuyucuları kullanabilme” (A21) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=19,11$; $p<,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Optik okuyucuları kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Optik okuyucuları kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Kasetçaları kullanabilme” (A22) ifadesinde; (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=11,99$; $p<,01$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (36-45) yaş grubunda yer alanların Kasetçaları kullanabilme düzeylerinin yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Videoyu kullanabilme” (A23) ifadesinde; (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar

bulunmuştur ($X^2=9,01$; $p<,05$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (36-45) yaş grubunda yer alanların Videoyu kullanabilme düzeylerinin yaş grubunda yer alanların (46–55) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Tarayıcı (Scanner) kullanabilme” (A24) ifadesinde; (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=16,78$; $p<,01$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Tarayıcı (Scanner) kullanabilme düzeylerinin (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; üst yaş gruplarında yer alan ilköğretim müfettişlerinin alt yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerine göre Tarayıcı (Scanner) kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

“Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu” (A25) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=8,58$; $p<,05$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu sorusuna (36-45), (46–55) yaş ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir.

“Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeyi” (A26) ifadesinde; (25-35) yaş ile (36-45), (25-35) yaş ile (46-55), (25-35) yaş ile (56-65), (36-45) yaş ile (46-55), (36-45) yaş ile (56-65) yaşları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($X^2=39,59$;

$p < ,001$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden (25–35) yaş grubunda yer alanların Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeylerinin (36-45), (46–55) ve (56-65); (36-45) yaş grubunda yer alanların (46–55) ve (56-65) yaş gruplarında bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre; ilköğretim müfettişlerinin buldukları yaş grupları yükseldikçe, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre müfettişlerin yaşları ile teknoloji kullanım düzeyleri ters orantılı olarak değişmektedir. Üst yaş grubunda yer alan müfettişlerin teknoloji kullanım düzeyleri genç yaş gruplarında yer alan müfettişlere oranla daha düşüktür. Elde edilen bulgular, Eroldoğan (2007) ve Boz (2006)'un araştırmalarında elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Yine Eliküçük (2006) tarafından yapılan araştırmada, genç kuşakların teknolojiyi kullanmaya daha istekli olduğu, daha yüksek yaş gruplarının ise teknolojiden yararlanmayı çok uygun görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Teknolojiyi Kullanım Düzeyleri İle Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin, öğrenim durumları ile teknolojiyi kullanım düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırma sorularına verilen cevapların ortalamaları ile öğrenim durumları arasındaki ANOVA ve scheffe testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Öğrenim Durumu						F	p	Farkın Kaynağı
	(1) Lisans Tamamlama (N=39)		(2) Lisans (N=243)		(3) Lisansüstü (N=35)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
A1	2,95	0,86	2,74	0,97	2,26	0,61	5,57	,004**	3<1, 3<2
A2	2,13	0,52	2,3	0,9	1,43	0,5	16,86	,000***	3<1, 3<2
A3	1,97	0,63	2,05	0,76	1,37	0,49	13,33	,000***	3<1, 3<2
A4	2,46	0,64	2,68	1,03	1,8	1,18	11,78	,000***	3<1, 3<2
A5	2,38	0,78	1,98	0,78	1,49	0,74	12,47	,000***	3<1, 3<2, 2<1
A6	2,59	0,91	2,38	1,13	1,66	1,03	8,02	,000***	3<1, 3<2
A7	2,79	0,92	2,33	1,09	1,77	1,14	8,38	,000***	3<1, 3<2, 2<1
A8	2,49	0,6	2,27	0,84	1,69	0,87	9,93	,000***	3<1, 3<2
A9	3,03	1,04	2,49	1,05	1,74	1,07	13,98	,000***	3<1, 3<2, 2<1
A10	2,41	0,68	2,24	0,98	2,09	0,37	1,2	,302	
A11	3,46	0,82	3,04	1,04	2,23	0,77	15	,000***	3<1, 3<2, 2<1
A12	2,95	0,76	2,52	1,23	1,51	0,78	15,98	,000***	3<1, 3<2
A13	2,79	1,03	2,51	1,15	2,06	0,64	4,31	,014*	3<1
A14	2,05	0,72	2,15	0,85	1,43	0,65	11,99	,000***	3<1, 3<2
A15	2,79	0,89	2,48	1,12	1,63	0,91	12,19	,000***	3<1, 3<2
A16	2,49	0,85	2,18	1,02	1,57	0,81	8,44	,000***	3<1, 3<2
A17	2,64	0,9	2,49	1,05	2,31	0,68	0,99	,374	
A18	2,59	0,94	2,41	1,03	2,26	0,74	1,06	,349	
A19	3,1	1,05	2,85	1,07	2,4	0,88	4,29	,014*	3<1, 3<2
A20	2,97	1,04	2,83	1,16	2,49	0,98	1,9	,151	
A21	3,26	1,21	3,05	1,16	2,71	1,02	2,09	,126	
A22	2,28	0,92	2,03	0,99	2,23	0,77	1,63	,197	
A23	2,59	0,91	2,19	1,09	2,2	0,8	2,48	,085	
A24	2,95	1,05	2,49	1,05	2,51	1,15	3,1	,047*	2<1
A25	2,69	0,61	2,56	0,94	2,11	0,47	4,81	,009**	3<1, 3<2
A26	2,95	0,89	2,58	1,05	1,6	0,85	18,28	,000***	3<1, 3<2

*p<,05; **p<,01;***p<,001

Tablo 4.10. incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumları ile mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri arasında “Hizmet öncesi eğitim sırasında "eğitim teknolojisi" (eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) ile ilgili aldığımız derslerin yeterlilik düzeyi”, “Bilgisayarı kullanabilme”, “Word programını

kullanabilme”, “Excel programını kullanabilme”, “İnternet'ten yararlanabilme”, “E-postayı kullanabilme”, “Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme”, “Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme”, “Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konularda bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme”, “Lisans eğitimi sırasında alınan teknoloji becerisinin yeterlilik düzeyi”, “Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme”, “Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme”, “Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme”, “İki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme”, “Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme”, “Dijital kameraları kullanabilme”, “Tarayıcı (Scanner) kullanabilme”, “Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu”, “Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeyi” olmak üzere toplam 19 maddede anlamlı farklar görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim sırasında "eğitim teknolojisi" (eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) ile ilgili aldığınız derslerin yeterlilik düzeyi” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,94; \bar{x} (Lisans)= 2,73; \bar{x} (Yüksek lisans)= 2,25]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin hizmet öncesi eğitim sırasında "eğitim teknolojisi" (eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) ile ilgili aldığınız derslerin yeterlilik düzeyinin yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına oranla daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Bilgisayarı kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,12; \bar{x} (Lisans)= 2,29; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,42]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Bilgisayarı kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

“Word programını kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 1,97; \bar{x} (Lisans)= 2,04; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,37]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Word programını kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir.

“Excel programını kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,46; \bar{x} (Lisans)= 2,67; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,80]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Excel programını kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“İnternet'ten yararlanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,38; \bar{x} (Lisans)= 1,97; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,48]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim

müfettişlerinin İnternet'ten yararlanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

“E-postayı kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, Lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,58; \bar{x} (Lisans)= 2,38; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,65]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin E-postayı kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir.

“Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,79; \bar{x} (Lisans)= 2,32; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,77]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Seminer ve benzeri toplantılarda data-show'u kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

“Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,48; \bar{x} (Lisans)= 2,27; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,68]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 3,02; \bar{x} (Lisans)= 2,49; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,74]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir.

“Lisans eğitimi sırasında alınan teknoloji becerisinin yeterlilik düzeyi ” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 3,46; \bar{x} (Lisans)= 3,03; \bar{x} (Yüksek lisans)= 2,22]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin lisans eğitimi sırasında alınan teknoloji becerisinin yeterlilik düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

“Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme ” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,94; \bar{x} (Lisans)= 2,51; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,51]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Sunuları Powerpoint'te hazırlayabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir.

“Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,79; \bar{x} (Yüksek lisans)= 2,05]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama mezunlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir.

“Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,05; \bar{x} (Lisans)= 2,15; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,42]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu söylenebilir.

“İki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,79; \bar{x} (Lisans)= 2,47; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,62]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin iki boyutlu görsel materyal (Tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir.

“Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,48; \bar{x} (Lisans)= 2,17; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,57]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu söylenebilir.

“Dijital kameraları kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 3,10; \bar{x} (Lisans)= 2,85; \bar{x} (Yüksek lisans)= 2,40]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin dijital kameraları kullanabilme düzeyinde yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

“Tarayıcı (Scanner) kullanabilme” ifadesinde, lisans tamamlama ile lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,94; \bar{x} (Lisans)= 2,49]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin tarayıcı (scanner) kullanabilme düzeyinde lisans mezunlarının lisans tamamlama mezunlarına göre daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,69; \bar{x} (Lisans)= 2,55; \bar{x} (Yüksek lisans)= 2,11]. Elde

edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu konusunda olumlu görüş bildiren müfettişlerin yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre daha çok olduğu görölmektedir.

“Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeyi” ifadesinde, lisans tamamlama ile yüksek lisans, lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. [\bar{x} (Lisans tamamlama)= 2,94; \bar{x} (Lisans)= 2,58; \bar{x} (Yüksek lisans)= 1,60]. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeylerine bakıldığında yüksek lisans mezunlarının lisans tamamlama ve lisans mezunlarına göre iyi olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, müfettişlerin öğrenim durumları yükseldikçe teknoloji kullanım düzeylerinin de yükseldiği görölmektedir. Öğrenim seviyeleri yüksek olan müfettişlerin teknoloji kullanım düzeyleri daha alt seviye öğrenim durumuna sahip müfettişlere oranla daha yüksektir. Elde edilen bulgular, Boz (2006)’un araştırmasında elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Eliküçük (2006) araştırmasında öğrenim seviyesi arttıkça, öğretimde teknoloji kullanma isteği ile yeteneğinin ve öğretme-öğrenme süreçlerinde ileri seviyede teknoloji kullanımının da o oranda arttığını belirlemiştir. Aynı şekilde Eroldoğan (2007) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin windows, word ve power point programlarını ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Ergişi (2005), araştırmasında lisans ve yüksek lisans mezunu

yöneticilerin teknolojik yeterliklerinin önlisans mezunlarına göre daha iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir.

4.2.5. Teknolojiyi Kullanım Düzeyleri İle Branş Alanlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin, branş alanları ile teknolojiyi kullanım düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırma sorularına verilen cevapların ortalamaları ile branşları arasındaki kruskal-wallis ve mann-whitney u testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. İlköğretim Müfettişlerinin Branş Alanlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Branş Sıra Ortalamaları			X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	EYDP (N=65)	Fen branşları (N=20)	Sosyal branşlar (N=232)				
A1	174,62	135,3	156,66	3,883	2	,144	
A2	170,74	145,68	156,86	1,978	2	,372	
A3	178,51	166,80	152,86	5,009	2	,082	
A4	154,24	165,60	159,77	,320	2	,852	
A5	174,09	146,30	155,87	2,824	2	,244	
A6	162,07	139,50	159,82	1,079	2	,583	
A7	158,28	140,07	160,83	1,028	2	,598	
A8	165,25	137,25	159,12	1,644	2	,440	
A9	156,38	132,82	161,99	2,063	2	,356	
A10	161,21	146,38	159,47	,531	2	,767	
A11	160,78	142,25	159,94	,776	2	,679	
A12	160,84	140,73	160,06	,908	2	,635	
A13	157,82	113,03	163,30	6,042	2	,049	2<1,2<3
A14	158,61	149,70	159,91	,269	2	,874	
A15	147,55	131,80	164,55	3,922	2	,141	
A16	151,48	144,78	162,33	1,357	2	,507	
A17	144,39	118,38	166,59	8,018	2	,018	2<3

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Tablo 4.11'in Devamı: İlköğretim Müfettişlerinin Branş Alanlarına Göre Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Değişimi

Madde	Branş Sıra Ortalamaları			X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	EYDP (N=65)	Fen branşları (N=20)	Sosyal branşlar (N=232)				
A18	151,07	124,88	164,16	4,462	2	,107	
A19	152,39	117,80	164,40	5,644	2	,059	
A20	148,88	119,40	165,25	6,020	2	,049	2<3
A21	148,39	105,33	166,60	9,961	2	,007	2<3
A22	170,28	136,80	157,75	2,518	2	,284	
A23	158,42	123,90	162,19	3,544	2	,170	
A24	168,42	118,53	159,85	5,142	2	,076	
A25	156,63	168,30	158,86	,303	2	,859	
A26	167,38	139,48	158,33	1,612	2	,447	

*p<,05; **p<,01;***p<,001

Tablo 4.11. incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin branş alanları ile mesleki alanda teknoloji kullanım düzeyleri arasında “Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme”, “DVD’yi kullanabilme”, “Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme”, “Optik okuyucuları kullanabilme” olmak üzere toplam 4 maddede anlamlı farklar görülmektedir.

“Sunu öncesinde veya sunu anında İnternet'e bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme” (A13) ifadesinde; fen branşları ile EYDP ve fen branşları ile sosyal branşlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur (X²= 6,04; p<,05). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden fen branşlarında yer alanların sunu öncesinde veya sunu anında internete bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme düzeylerinin EYDP ve sosyal branşlarda yer alanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

“DVD’yi kullanabilme” (A17) ifadesinde; fen branşları ile sosyal branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=8,02$; $p<,05$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden fen branşlarında yer alanların DVD’yi kullanabilme düzeylerinin sosyal branşlarda yer alanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme” (A20) ifadesinde; fen branşları ile sosyal branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=6,02$; $p<,05$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden fen branşlarında yer alanların çoklu ortamlardan (Multimedya) yararlanabilme düzeylerinin sosyal branşlarda yer alanlara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Optik okuyucuları kullanabilme” (A21) ifadesinde; fen branşları ile sosyal branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9,96$; $p<,01$). Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden fen branşlarında yer alanların optik okuyucuları kullanabilme düzeylerinin sosyal branşlarda yer alanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ergişi (2005) tarafından yapılan araştırmada genel bilgi ve meslek dersleri öğretmeni olan yöneticilerin teknolojik yeterliklerinin sınıf öğretmeni olan yöneticilere göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir araştırmada Koca (2006), branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla BİT kabul ve kullanımını daha kolay ve anlaşılabilir bulmakta ayrıca BİT ortamlarını kullanmada daha gönüllü oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.3. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN BİLGİSAYAR KAYGISI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri ile bağımsız değişkenlere ilişkin bulgu ve yorumlar ilgili alt başlıklar altında verilmiştir.

4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Kaygısı

Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.12. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

Madde	Cinsiyet		X ²	sd	p
	Kadın N=11	Erkek N=306			
Duyuşsal	271,95	154,94	17,56	1	,000***
Zarar Verme	235,32	156,26	8,25	1	,004**
Öğrenme	204,82	157,35	2,92	1	,087
Toplam Bilgisayar	241,36	156,04	9,25	1	,002**

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Tablo 4.12.'e bakıldığında kadın ilköğretim müfettişlerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri, erkek ilköğretim müfettişlerinden daha yüksek olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır (X²=9,25; p<,01).

Alt boyutlara baktığımızda öğrenme endişesi alt boyutunda anlamlı bir fark görülmüyorken (X²=2,92; p>,05), duyuşsal kaygının, kadın ilköğretim müfettişlerinde

erkek ilköğretim müfettişlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=17,56$; $p<,001$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda kadın ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri, erkek ilköğretim müfettişlerinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($X^2=8,25$; $p<,01$).

Bilgisayar kaygısı üzerine yapılan birçok araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Chua, Chen ve Wong (1999), bilgisayar kaygısı ve ilişkili değişkenler ile ilgili yaptıkları meta analiz çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok bilgisayar kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları; Levin ve Gordon (1989), Dukes, Discenza ve Couger (1989), Liu, Reed ve Phillips (1992), Okebukola ve Woda(1993), Busch (1995), Durndell ve Thomson (1997), Tsai, Lin, Tsai (2001), Arıkan (2002) ve Çevik (2006) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir.

4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin Lisans Eğitiminde Eğitim Teknolojisi Dersini Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin lisans eğitiminde eğitim teknolojisi dersini alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.13. İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

Madde	Eğitim Teknolojisi Dersi Alma Durumu Sıra Ortalamaları				t	p
	Evet N=167		Hayır N=150			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Duyuşsal	1,77	,67	2,02	,71	-3,20	,002**
Zarar Verme	1,65	,89	2,09	,97	-4,16	,000***
Öğrenme	1,99	,41	2,15	,38	-3,69	,000***
Toplam Bilgisayar	1,78	,65	2,07	,67	-3,91	,000***

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Tablo 4.13.'e bakıldığında toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinde ($\bar{X} = 1,78$; $ss = ,65$) lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi almayan ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 2,07$; $ss = ,67$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir ($t = -3,91$; $p < .001$).

Alt boyutları açısından incelendiğinde duyuşsal kaygının, lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinde ($\bar{X} = 1,77$; $ss = ,67$) lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi almayan ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 2,02$; $ss = ,71$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -3,20$; $p < .05$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X} = 1,65$; $ss = ,89$) kaygı düzeyleri, lisans eğitimlerinde

eğitim teknolojisi dersi almayan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 2,09$; $ss = ,97$) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t = -4,16$; $p < .001$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma sözkonusu olup, lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X} = 1,99$; $ss = ,41$) öğrenme endişeleri lisans eğitimlerinde eğitim teknolojisi dersi almayan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 2,15$; $ss = ,38$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir ($t = -3,69$; $p < .001$).

4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.14. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

Madde	Yaşlara Göre Sıra Ortalamaları				X^2	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) 25-35 (N=14)	(2) 36-45 (N=40)	(3) 46-55 (N=145)	(4) 56-65 (N=118)				
Duyuşsal	110,50	122,36	111,81	235,16	132,09	3	,000***	1<4, 2<4, 3<4
Zarar Verme	83,93	108,78	115,50	238,39	148,92	3	,000***	1<4, 2<4, 3<4
Öğrenme	125,00	134,91	123,17	215,23	73,16	3	,000***	1<4, 2<4, 3<4
Toplam Bilgisayar	99,11	111,79	112,21	239,60	146,33	3	,000***	1<4, 2<4, 3<4

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

Analiz sonuçları, ilköğretim müfettişlerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 56-65 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri 46-55, 36-45 ve 25-35 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinden daha yüksektir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2= 146,33$; $p<,001$).

Duyuşsal kaygı alt boyutunda 56-65 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri 46-55, 36-45 ve 25-35 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2= 132,09$; $p<,001$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda 56-65 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri 46-55, 36-45 ve 25-35 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2= 148,92$; $p<,001$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma söz konusu olup, 56-65 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri 46-55, 36-45 ve 25-35 yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2= 73,16$; $p<,001$).

İlköğretim müfettişlerin bilgisayar kaygısı düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Karaltürk (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre, genç öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumları, orta yaş öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumlarından daha olumludur. Benzer bir bulgu da Cambaz (1999)'ın yaptığı araştırmada yer almaktadır; yaşları 35 ve altında olan öğretmenlerin tutumlarının, bu

yaşın üzerindeki öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Rosen ve Weil (1995) de gençlerin ileri yaştakilere göre anlamlı düzeyde daha düşük bilgisayar kaygısına sahip olduklarını söylemişlerdir.

4.3.4. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.15. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

Madde	Öğrenim Durumu						F	P	Farkın Kaynağı
	(1) Lisans Tamamlama (N=39)		(2) Lisans (N=243)		(3) Lisansüstü (N=35)				
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Duyuşsal	2,15	0,74	1,88	0,71	1,6	0,41	5,86	,003**	3<1
Zarar Verme	2,38	1,03	1,85	0,94	1,31	0,62	12,43	,000***	2<1, 3<1, 3<2
Öğrenme	2,24	0,32	2,06	0,41	1,94	0,38	5,47	,005**	2<1, 3<1
Toplam Bilgisayar	2,24	0,7	1,91	0,68	1,58	0,4	9,4	,000***	2<1, 3<1

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

Tablo 4.15.'e bakıldığında toplam bilgisayar kaygısı düzeyi, öğrenim durumu lisans tamamlama olan ilköğretim müfettişlerinde ($\bar{X} = 2,24$; $ss = 0,7$) lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,91$; $ss = 0,68$) ve yüksek lisans mezunu ilköğretim

müfettişlerine ($\bar{X} = 1,58$; $ss = 0,4$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir ($F= 9,4$; $p<001$).

Alt boyutlar açısından incelendiğinde duyuşsal kaygının, öğrenim durumu lisans tamamlama olan ilköğretim müfettişlerinde ($\bar{X} = 2,15$; $ss= 0,74$), yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,6$; $s= 0,41$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F= 5,86$; $p<.01$).

Zarar verme kaygısı alt boyutuna bakıldığında öğrenim durumu lisans tamamlama olan ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X} = 2,38$; $ss= 1,03$) kaygı düzeyleri lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,85$; $ss= 0,94$) ve yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,31$; $ss= 0,62$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer bir farklılaşmaya lisans mezunu ilköğretim müfettişleri ile yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişleri arasında görülmektedir. Lisans mezunu ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X} = 1,85$; $ss= 0,94$) kaygı düzeyleri yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,31$; $ss= 0,62$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir ($F= 12,43$; $p<001$).

Öğrenme endişesi alt boyutunda da yukarıdakine benzer bir farklılaşma söz konusu olup, öğrenim durumu lisans tamamlama olan ilköğretim müfettişlerinde ($\bar{X} = 2,24$; $ss= 0,32$) lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 2,06$; $ss= 0,41$) ve yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X} = 1,94$; $ss= 0,38$) oranla anlamlı olarak daha yüksektir ($F= 5,47$; $p<.01$).

İlköğretim müfettişlerin bilgisayar kaygısı düzeylerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Eliküçük (2006) araştırmasında öğrenim seviyesi arttıkça, öğretimde teknoloji kullanma isteği ile yeteneğinin ve öğretme-öğrenme süreçlerinde ileri seviyede teknoloji kullanımının da o oranda arttığını belirlemiştir. Aynı şekilde Eroldoğan (2007) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin windows, word ve power point programlarını ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.3.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin branş alanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.16. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Değişimi

Madde	Branş Sıra Ortalamaları			X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	EYDP (N=65)	Fen branşları (N=20)	Sosyal branşlar (N=232)				
Duyuşsal	167,93	93,63	162,13	11,22	2	,004**	2<1, 2<3
Zarar Verme	176,32	78,30	161,11	18,74	2	,000***	2<1, 2<3
Öğrenme	161,82	62,93	166,49	24,22	2	,000***	2<1, 2<3
Toplam Bilgisayar	169,33	59,20	164,71	25,56	2	,000***	2<1, 2<3

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

Tablo 4.16.'ya bakıldığında fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin toplam bilgisayar kaygısı düzeyleri, EYDP ve sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşük olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($X^2= 25,56$; $p<,001$).

Alt boyutlara baktığımızda duyuşsal kaygı alt boyutunda fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri, EYDP ve sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşük olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($X^2= 11,22$; $p<,01$).

Zarar verme kaygısı alt boyutunda fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri, EYDP ve sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşük olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($X^2= 18,74$; $p<,001$).

Yukarıdakine benzer bir farklılık öğrenme endişesi alt boyutunda da görülmektedir. Fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin kaygı düzeyleri, EYDP ve sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşük olup, aradaki bu farklılık anlamlıdır ($X^2= 24,22$; $p<,001$).

İlköğretim müfettişlerinin branşlarına göre bilgisayar kaygısı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak değiştigi görülmektedir. Uslu (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ve sosyal bilgileri öğretmenlerinden oluşan grubun bilgisayar kaygısı düzeyleri en yüksek seviyede bulunmuştur. Yine Başarmak (2008) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre, bilgisayar kaygı düzeylerinin sosyal bölümlere nazaran sayısal bölüm lehine düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ilişkin sonuçlara ve önerilere değinilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

İlköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekilde belirlenmiştir:

5.1.1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim müfettişlerinin, büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır.
2. İlköğretim müfettişlerinin yaklaşık yarısının yaşı 46 ile 55 yaş arasındadır.
3. Kadın müfettişlerin sayısı yok denecek kadar azdır, grubun tamamına yakını erkek ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.
4. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunudur.
5. İlköğretim müfettişlerinin yaklaşık yarısı müfettiş olmadan önceki eğitimleri sırasında eğitim teknolojisi dersi almışken, diğer yarısı eğitim teknolojisi dersi almamıştır.

5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğu yeterli seviyede; bilgisayar kullanabildikleri, word programını kullanabildikleri, internetten yararlanabildikleri, e-postayı kullanabildikleri, seminer ve benzeri toplantılarda data showu kullanabildikleri, çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabildikleri, başka illerdeki meslektaşları ile mesleki konulardaki bilgi alışverişlerinde msn vb. araçları kullanabildikleri, teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabildikleri, sunuları

powerpointte hazırlayabildikleri, sunu öncesinde veya sunu anında internete bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabildikleri, rehberlik sonucu hazırlanacak raporu bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabildikleri, iki boyutlu görsel materyal hazırlama tekniğini bildikleri, projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabildikleri, DVD'yi kullanabildikleri, VCD'yi kullanabildikleri, kasetçaları kullanabildikleri, videoyu kullanabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğu; hizmet öncesi eğitim sırasında “eğitim teknolojisi” ile ilgili aldıkları derslerin kısmen yeterli olduğunu, excel programını kısmen yeterli olarak kullanabildiklerini, lisans eğitimi sırasında alınan teknoloji becerisinin kısmen yeterli olduğunu, dijital kameraları kısmen yeterli olarak kullanabildiklerini, çoklu ortamdan kısmen yararlanabildiklerini, optik okuyucuları kısmen yeterli olarak kullanabildiklerini, kısmen yeterli olarak tarayıcı kullanabildiklerini, okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine kısmen uygun olduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kısmen yeterli olarak kullanabildiklerini düşünmektedirler

5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim müfettişlerinin cinsiyetlerine göre teknoloji kullanım düzeylerinin değişimi incelendiğinde başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişinde Msn vb. araçları kullanabilme düzeyinde erkek müfettişlerin kadın müfettişlere oranla iletişimde internet tabanlı programları daha az kullandıkları anlaşılmaktadır. Diğer maddelerde kadın ve erkek ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı farklar görülmemektedir.

2. İlköğretim müfettişlerinin eğitim teknolojisi dersi alma durumlarına göre teknoloji kullanım düzeylerinin değişimi incelendiğinde; teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme, kasetçaları kullanabilme, videoyu kullanabilme ve okulda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu maddeleri haricinde diğer tüm maddelerde anlamlı farklar görülmektedir. Anlamlı fark görülen maddelere bakıldığında eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinin bu dersi almayan ilköğretim müfettişlerine oranla teknoloji kullanım düzeylerin daha yeterli olduğu görülmektedir.

3. İlköğretim müfettişlerinin yaşlarına göre teknoloji kullanım düzeylerinin değişimi incelendiğinde; anlamlı farklar görülen maddelere bakıldığında 56 ve üzeri yaş grubunda bulunan ilköğretim müfettişlerinin diğer yaş gruplarındaki ilköğretim müfettişlerine göre daha olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Genç ve orta yaş gruplarında bulunan ilköğretim müfettişlerine göre daha yaşlı ilköğretim müfettişleri teknoloji kullanım düzeyleri açısından daha yetersiz durumdadırlar.

4. İlköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre teknoloji kullanım düzeylerinin değişimine bakıldığında; maddelerin çoğunda anlamlı farklar görülmektedir. Anlamlı fark görülen maddeler incelendiğinde yüksek lisans mezunu ilköğretim müfettişlerinin lisans ve ön lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine göre teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Yine anlamlı fark görülen maddelere bakıldığında lisans mezunu ilköğretim müfettişlerinin ön lisans mezunlarına oranla bazı konularda daha yeterli seviyede teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda analiz sonuçları, müfettişlerin öğrenim seviyelerinin yükseldikçe teknolojiyi daha yüksek ve yeterli seviyede kullandıklarını göstermektedir.

5. İlköğretim müfettişlerinin branş alanlarına göre teknoloji kullanım düzeylerinin değişimine bakıldığında; sunu öncesinde veya sunu anında internete bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme, DVD'yi kullanabilme, çoklu ortamlardan yararlanabilme, optik okuyucuları kullanabilme düzeylerinde anlamlı farklar görülmektedir. Fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin EYDP ve sosyal branşlarındaki ilköğretim müfettişlerine oranla teknoloji kullanım düzeyleri daha yüksektir.

5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Kadın ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri erkek ilköğretim müfettişlerinden daha yüksektir.

2. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri eğitim teknolojisi dersi alma durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir. Eğitim teknolojisi dersi almayan ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri eğitim teknolojisi dersi alan ilköğretim müfettişlerinden daha yüksektir.

3. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı fark göstermektedir. Genç ve orta yaş grubundaki ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri, yaşlı ilköğretim müfettişlerine göre anlamlı şekilde daha düşüktür.

4. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir. Ön lisans mezunu ilköğretim müfettişlerinin yüksek lisans ve lisans mezunu ilköğretim müfettişlerine göre bilgisayar kaygısı düzeyleri daha yüksektir.

5. İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri branş alanlarına göre anlamlı fark göstermektedir. Fen branşlarındaki ilköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeyleri EYDP ve sosyal branşlardaki ilköğretim müfettişlerinden daha düşüktür.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Müfettişlik programlarında eğitim teknolojisi ve bilişim teknolojileri ile ilgili derslere ağırlık verilmelidir.

2. İlköğretim müfettişlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri eğitim teknolojileri konularında ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmalarına yönelik hizmetiçi kurs ve seminerler düzenlenmelidir.

3. İlköğretim müfettişliğine başvurularda lisansüstü eğitim şartı aranabilir,

4. Müfettişlik mesleğinde, kadınların daha fazla görev almaları konusunda teşvik edici tedbirler alınabilir.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma 2007-2008 öğretim döneminde Karadeniz bölgesinde yer alan illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri kapsamaktadır Türkiye'nin diğer bölgelerinde veya tüm Türkiye çapında daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

2. Teknolojik yeterliği geliştirme konusunda ne gibi eğitim ihtiyaçlarına gerek duyulduğu konusunda müfettiş görüşleri alınarak araştırmalar yapılabilir.

3. Müfettişlerin, teknolojinin okullarda etkin kullanımı ile ne düzeyde ilgilendikleri, ne düzeyde destek verdikleri konusunda öğretmenlerin görüşleri alınarak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağar, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akboy, R. (1991). *Öğretmen Adaylarında Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması*. İzmir: D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Altun, A. S. (2005). "Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim" *Eğitim Araştırmaları*, 18: 1-16.
- Altun, A. S. (2000). "Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri", *Eğitim Araştırmaları*, 1: 10-16.
- Akkoyunlu. B (1996). *Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlilikleri İle Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12: 127-134.
- Akpınar, G. (2007). *Farklı Kuşaklardaki Bireylerin Teknolojiyi Algılama ve Kullanma Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktümen, M. (2002). *İlköğretim 8. Sınıflarda Harfli İfadelerle İşlemlerin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arıkan Y. D. (2002). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine ilişkin Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Beaver, J. F. (1991). “*Sharing the Vision, Power and Experience: Advocating Technologically Competent Administrators*”, Paper Presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Ellenville, NY. ERIC Document: 340-130.
- Başarmak, U. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becker, H. J. (1999). “*Internet Use By Teachers*”, www.crito.uci.edu/TLC/findings/Internet-Use/startpage.htm (adrese 30/11/2008 tarihinde erişilmiştir)
- Biggs, J. B. ve P. J. Moore (1993). *The Process of Learning*, Melbourne, Prentice Hall.
- Boz, Y. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin Teknoloji Kullanım Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozionelos, N. (2001). “Computer Anxiety: Relationship with Computer Experience and Prevalence”, *Computers in Human Behavior*, 17: 213–224.
- Brooks, S. (1997). “Are You Leading The Way?”, *Technology and Learning*, 18 (2): 30.
- Brosnan, M. J. (1999). “Modeling Technophobia: A Case for Word Processing”, *Computers in Human Behavior*, 15 (2): 105-121.

- Busch, T. (1995). "Gender Differences in Self-Efficiency and Attitudes Toward Computers", *Journal of Educational Computing Research*, 12 (2): 147-158.
- Büyükkasap, E., Samancı, O., Duumludağ, C., Sağlam, H.İ, Türk, İ.C., Hatunoğlu, Y. (2002). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersini Okutan Öğretmenlerin Teknolojik Araç-Gereçlerle İlgili Görüşleri". *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1): 125-132.
- Cambaz, H. (1999). *Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Bilgisayara Karşı Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Can, N.(2004). *İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları*, Milli Eğitim dergisi, 31: 161, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Chua, Siew Lian, Der-Thang Chen ve Angela F.L. Wong. (1999). "Computer Anxiety and Its Correlates: A Meta-Analysis". *Computers in Human Behavior*, 15: 609-623.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelikten, M. (2002). "Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156): 182-190.
- Çevik, V. (2006). *Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çevik, V. ve Baloğlu, M. (2007). Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 52: 547-568

- Dağ, İ. (1999). *Psikolojinin Işığında Kaygı*. Doğu Batı Düşünce Dergisi. 6: 179-187 .
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Gelistirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Desai, M. S. ve T. C. Richards (1998), “Computer Anxiety, Training and Education: A Meta Analysis”, *Journal of Information Systems Education*, 9 (1-2): 49-54.
- Dinçer, A. (1986). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dukes, R. L., R. Discenza ve J. D. Couger (1989). “Convergent Validity of Four Computer Anxiety Scales”, *Educational and Psychological Measurement*, 49: 195-203.
- Durdell A. ve K. Thomson (1997). “Gender And Computing: A Decade of Change?”, *Computers & Education*, 28 (1): 1–9.
- Dürü. Ç. (1999). *Kaygı ve Depresyon: Psikopatolojik Bir Bakış*, Doğu Batı Düşünce Dergisi, 6: 189-194.
- Eliküçük, H. (2006). *Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erkeskin, M. (2001). “*Türk Hava Yolları Eğitim Merkezinde Eğitim Teknolojisi*” Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3: 318-322.

- Eroldoğan, A. Y. (2007). *İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fendi, F. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, D. (2004). *Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları Nedir?*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülumbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde Web'e Dayalı Ve Yüzyüze Ders Alan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin, Bilgisayar Kaygılarının Ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündüz, Ş., Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational*. 3 (1): 43-47.
- Gürer, M. D.(2005). *Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji Sözlüğü*. İnkılap Kitapevi Yayın San. ve Tic. A.Ş., İstanbul
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Ruhbilim Sözlüğü*, 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hakkinen, P. (1994). "Changes in Computer Anxiety in a Required Computer Course", *Journal of Research on Computing in Education*. 27 (2): 141-154.

- Heaton, L. A., ve L. A. Washington (1999). “*Developing Technology Training for Principals*”, Proceedings of American Educational Research Association (AERA), Montreal, Quebec, Canada,. ERIC Document: ED 429-588.
- Hızal, A. (1989). *Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Howard, G. S. ve R. Smith (1986). “*Computer Anxiety in Management Reality?*”, *Communications of the ACM*, 29 (7): 611-615.
- Igbaria, M. ve S. Parasuraman (1989). “*A Path Analytic Study of Individual Characteristics, Computer Anxiety and Attitudes toward Microcomputers*”, *Journal of Management*, 15 (3): 373-388.
- İşman, A. (2002). “*Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri*”, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 1(10): 91
- İşman. A (2003a). *Technology*. The Turkish Online Journal of Educational 2 (1): 28.
- İşman, A. (2003b). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Değişim Yayınları, Ankara.
- Jersild, A.T., Markey, F. V., Jersild, C.L. Morgan, (1993), *Children'fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories*. Child Development Monographs ,12
- Kadhiravan, S., Balasubramanian, N. (11.11.2004). *Computer Anxiety and Attitude towards Computers in relation to Achievement in Computer Science*, Çevrimiçi: <<http://www.india.edu/ignouconf/papers/pad002.html> >
- Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.

- Karaltürk, S. (1997). *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ile Öğretmenlerin Bilgisayarlara Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kayhan, Ü. (1991). *Eğitim Araçlarında Yararlanmada Karşılaşılan Sorunlar ve İleriye Dönük Hedefler*. Eğitimde Arayışlar 1. Kongresi: Eğitimde Nitelik Geliştirme Bildiri Özetleri, 13-14 Nisan 1991. Kültürel Koleji Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Keser, H. (2000). "Yönetici Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları". IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi. 696–700. MEB Basımevi, Ankara.
- Koca, M. (2006). *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kabul Ve Kullanımı Birleştirilmiş Modelinin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocasaraç, H. (2003). *Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri*, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (3): 84.
- Koraltürk, S. (1997). *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ile Öğretmenlerin Bilgisayarlara Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*, Nobel Kitabevi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1992). *Korkular Takıntılar Saplantılar*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

- Levin, T. & C. Gordon (1989). "Effect of Gender and Computer Experience on Attitudes Toward Computers", *Journal of Educational Computing Research*, 5 (1): 69-88.
- Liu, M., W. Reed & P. Phillips (1992). "Teacher Education Students and Computers: Gender, Major, Prior Computer Experience, Occurrence and Anxiety", *Journal of Educational Computing Research*, 24 (4): 457-467.
- Marcoulides, G. A. (1988). "The Relationship Between Computer Anxiety and Computer Achievement", *Journal of Educational Computing Research*, 4 (2): 151-158.
- Marcoulides, G. A. (1989). "Measuring Computer Anxiety: The Computer Anxiety Scale", *Educational and Psychological Measurement*, 49: 733-740.
- Marcoulides, G. A., ve X. B. Wang (1990). "A Cross-Cultural Comparison of Computer Anxiety In College Students", *Journal of Educational Computing Research*, 6 (3): 251-263.
- Marcoulides, G. A. ve B. T. Mayes (1995). "Measuring Computer Anxiety In the Work Environment", *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5): 804-811.
- Maurer, M. (1983). *Development and Validation of a Measure of Computer Anxiety*, Unpublished master dissertation, Iowa State University, Ames, IA.
- Maurer, M. ve M. Simonson (1984). "Development and Validation of a Measure of Computer Anxiety", Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Dallas, Texas. ERIC Document: ED 243 411.
- Maurer, M. M. (1994). "Computer Anxiety Correlates and What They Tell Us: A Literature Review", *Computers in Human Behaviour*, 10(3): 369-376.

- Maurer, M. M. ve M. R. Simonson (1994). "The Reduction of Computer Anxiety: Its Relation to Relaxation Training, Previous Computer", *Journal of Research on Computing in Education*, 26 (2): 205-220.
- Mikulincer, M., P. Kedem ve D. Paz (1990). "Anxiety and Categorization-I: The Structure and Boundaries of Mental Categories", *Personality and Individual Differences*, 11 (8): 805-814.
- Mikulincer, M., D. Paz ve P. Kedem (1990). "Anxiety and Categorization-II: The Structure and Boundaries of Mental Categories." *Personality and Individual Differences*, 11 (8): 815-821.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, (1999). 13.8.1999 Tarih ve 23785 Sayılı Resmi Gazete
- Mumcu, F. Usluel, Y. (2004). Mesleki ve Teknik Okul Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımları ve Engeller. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 26
- Namlu, A. G. (1998). Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (1-2).
- Namlu, A. G. ve E. Ceyhan. (2002). *Bilgisayar Kaygısı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1353, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 84, Eskişehir.
- Oetting, E. R. (1983). *Oetting's Computer Anxiety Scale (COMPAS) Manual*, CO: Rocky Mountain Behavioral Science Institute, Ft. Collins.
- Okebukola, P. A. ve A. B. Woda (1993). "The Gender Factor in Computer Anxiety and Interest among Some Australian High School Students", *Educational Research*, 35 (2): 181-189.

- Oliva, Peter F., ve Pawlas, G. (1997). *Supervision For Today's Schools* (5th Edition). N.Y. :Longman Publishers.
- Öner, N. (1997). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli Öğrenme ve Öğrenci Güdülenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Özhelvacı, H. (2003). *Sakarya İlinin İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özkul E. ve Girginer N. (2001). “*Uzaktan Eğitimde Teknoloji ve Etkinlik*”, I.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum Bildirisi, Sakarya.
- Öztürk, M. O. (1994). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Hekimler Yayın Birliği, Ankara
- Raub, A. C. (1981). *Correlates of Computer Anxiety in College Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Rohner, D. J. ve M. R. Simonson (1981). “*Development of an Index of Computer Anxiety*”, Paper presented at the Annual Convention of the Association of Educational Communications and Technology, Philadelphia, PA.
- Roop, M. M. (1999). “Exploring Individual Characteristics Associated with Learning to Use Computers in Preservice Teacher Preparation”, *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (4): 402-416.
- Rosen, L. D. ve M. M. Weil (1995). “Computer Anxiety: A Cross Cultural Comparison of University Students in Ten Countries”, *Computers in Human Behavior*, 11 (1): 45-64.

- Russell, G., Bradley, G. (1996). "Computer anxiety and Student teachers: Antecedent and intervention", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3): 245-257.
- Russell, G. ve Bradley, G. (1997). Teachers' Computer Anxiety: İmplication For *Professional Development 2*: 17-30
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri Ve Etki Algularının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıhan, H.İ. (1998). *Teknoloji Yönetimi*, Desnet Yayınları, Gebze.
- Sazak, N., Ece, S. (2004). Özel Yetenek Sınavına Giren Lise Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi*. 5 (8)
- Smith, M. R., ve J. W. Kotrlık (1990). "Computer Anxiety Levels of Southern Region Cooperative Extension Agents", *Journal of Agricultural Education*, 31 (1),
- Spielberger, C. D. (1983). *State- Trait Anxiety Inventory for Adults*, Mind Garden Inc, California.
- Sugar, W., Crawley, F., Fine, B. (2004). "Examining teachers' decisions to adopt new technology", *Educational Technology and Society*, 7 (4), 201-213.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları Aşmak*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Taşkesen, A. ve Çötök, N. (2005). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Teknolojinin Rolü ve Dönüştürücülüğü. 5. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Sakarya, Türkiye.
- Tekin, M., Güleş, H.K. ve Öğüt, A. (2006). *Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tsai, C. C., S. S. J. Lin ve M. J. Tsai (2001). “Developing an Internet Attitude Scale for High School Students”, *Computers & Education*, 37, 41–51.
- Uslu, Ö. (2008). *İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayara Karşı Tutumları Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Usluel, Y., Aşkar, P. (2002). “İlköğretim Öğretmenlerinin İnternet ve E-posta Kullanımları”, *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ- Ankara.
- Weinberg, S. B. and English, J.T. (1983). *Correlates Of Cyberphobia*. St. Joseph's Univ. Philadelphia, Pa.
- Whetstone, & Carr, A. A. (2001). “Preparing preservice teachers to use technology”, *TechTrends*. 45(4): 11-17.
- Wiles, John ve Bondi, Joseph (2000). *Supervision: A Guide to Practice*. NJ: Prentice Hall.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Zoller, U. ve Ben-Chaim, D. (1996). Computer Inclination of Students and Their Teachers in the Context of Computer Literacy Education. *Jl. of Computers in Mathematics and Science Teaching* 15 (4): 365-385.

EKLER

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI

Saygıdeğer ilköğretim müfettişi;

İlköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar kaygısı durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgisayara ilişkin yaşadığınız durumları düşünerek aşağıdaki ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirleyiniz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz. Anket maddelerine ve bilgisayar kaygısı ölçeği maddelerine içtenlikle vereceğiniz cevaplar, bu araştırmanın amacına ulaşmasında önemli rol oynayacaktır. Anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğretim Üyesi

Ömer YILMAZ
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I- Bu bölümde, aşağıda verilen seçeneklerden size uygun olanı, seçeneğin yanındaki kutucuğa (X) işareti yaparak belirtiniz.

1-Çalıştığınız il:				
Amasya ()	Artvin ()	Bartın ()	Bayburt ()	Bolu ()
Çorum ()	Düzce ()	Giresun ()	Gümüşhane ()	Karabük ()
Kastamonu ()	Ordu ()	Rize ()	Samsun ()	Sinop ()
Tokat ()	Trabzon ()	Zonguldak ()		
2- Hizmet yılınız:	1-5 yıl ()	6-15 yıl ()	16-25 yıl ()	26 yıl ve üstü()
3- Öğrenim Durumu:	Lis. Tamamlama ()	Lisans ()	Yüksek Lisans()	Doktora ()
4- Yaşınız:	25-35 ()	36-45 ()	46-55 ()	56-65 ()
5- Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
6- Branşınız:				
7- İlköğretim müfettişi olmadan önceki eğitiminiz sırasında eğitim teknolojisi (Eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) dersi aldınız mı?:			Evet ()	Hayır ()

BÖLÜM II- İlköğretim müfettişlerinin teknoloji kullanım düzeylerini belirleme anketi

Bu bölümdeki her bir anket maddesi için cevaplarınızı, yanda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüz seçeneğin yanındaki boşluğa (X) işareti yaparak belirtiniz.		Oldukça Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Oldukça Yetersiz
1-	Hizmet öncesi eğitim sırasında eğitim teknolojisi (eğitim araçları, eğitim ortamları, bilgisayar vb.) ile ilgili aldığınız derslerin yeterlilik düzeyi					
2-	Bilgisayarı kullanabilme					
3-	Word programını kullanabilme					
4-	Excel programını kullanabilme					
5-	İnternette yararlanabilme					
6-	E-postayı kullanabilme					
7-	Seminer ve benzeri toplantılarda data-showu kullanabilme					
8-	Çalışma ortamında araç-gereçlere istenildiğinde ulaşabilme					
9-	Başka illerdeki meslektaşlar ile mesleki konulardaki bilgi alışverişlerinde Msn vb. araçları kullanabilme					
10-	Teftiş esnasında bilgisayardan yararlanabilme					
11-	Lisans eğitimi sırasında alınan teknoloji becerisinin yeterlilik düzeyi					
12-	Sunuları powerpointte hazırlayabilme					
13-	Sunu öncesinde veya sunu anında internete bağlanarak gerekli bilgilere kolayca ulaşabilme					
14-	Rehberlik sonucu hazırlanacak raporu, bilgisayarla hızlı ve sağlıklı bir şekilde yazabilme.					
15-	İki boyutlu görsel materyal (tepegöz saydamı, öğretim levhası, basılı materyal vb.) hazırlama tekniğini bilme					
16-	Projeksiyon cihazlarını kullanarak sunu yapabilme					
17-	DVD'yi kullanabilme					
18-	VCD'yi kullanabilme					
19-	Dijital kameraları kullanabilme					
20-	Çoklu ortamlardan (multimedia) yararlanabilme					
21-	Optik okuyucuları kullanabilme					
22-	Kasetçaları kullanabilme					
23-	Videoyu kullanabilme					
24-	Tarayıcıyı (scanner) kullanabilme					
25-	Okullarda kullanılan eğitim teknolojisinin günümüz teknolojisine uygunluğu					
26-	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (Mebbis) içinde yer alan yazılımları kullanabilme düzeyi					

BÖLÜM III- İlköğretim müfettişlerinin bilgisayar kaygısı düzeylerini belirleme ölçeği

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

EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 158 11381
Konu : Araştırma İzni

01.../05/2008

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

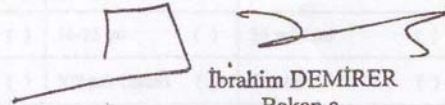
İlgi : a) 10.04.2008 tarih ve B.30.2.GOU.0.70.00.00-885/1829 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ömer YILMAZ'ın "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Alanda Teknoloji Kullanımı ile Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri (Karadeniz Bölgesi Örneği)" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Amasya, Artvin, Bartın, Bayburt, Bolu, Çorum, Düzce, Giresun, Gümüşhane, Karabük, Kastamonu, Ordu, Rize, Samsun, Sinop, Tokat, Trabzon ve Zonguldak illerindeki İlköğretim Müfettişlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa - 67 sorudan oluşan) anketlerin, belirtilen illerdeki İlköğretim Müfettişlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-3 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitim.gov.tr

www.hayalderisi.org

www.bilgiyoluyogun.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Ömer YILMAZ 21.08.1981 yılında Tekirdağ'da doğdu. İlköğrenimine Çorlu'da başladı. İlköğrenim ve ortaöğrenimini Konya'da tamamladıktan sonra 1999 yılında Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği Bölümünü kazandı. Fakültenin 2003 yılında mezun olduktan sonra Konya-Beyşehir'de öğretmenlik yaşamına başladı.

2005 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen Tokat Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır.