



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ İŞKOLİKLİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE
ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ

Hazırlayan
Salih BARDAKÇI

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

Danışman
Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU

TOKAT – 2007

EĞİTİM YÖNETİCİLERİN İNTERNET KULLANIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ İŞKOLİKLİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN
BELİRLENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 24/04/2007

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI

Üye : Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr Necmi EŞGİ

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
20.../04/2007 tarih ve 2... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Mühür

İmza

TEŞEKKÜR

Bilim, insanın bilimsel gerçeklerin yanında kendini, kendi fikirlerini, değerlerini, anlamlarını da aradığı bitmeyen bir yolculuk. Bu yolculuğun başında, kazandırdığı vizyon ve bakış açısıyla yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI' ya ve yüksek lisans dönemimde bilgi ve becerilerinin ötesinde, gönülleriyle de beni yetiştiren tüm değerli öğretmenlerime teşekkürü bir borç biliyorum. Sadece tez döneminde değil, tüm yüksek lisans sürecinde birlikte çalışmaktan büyük onur ve mutluluk duyduğum, çalışma disiplini ve çağdaş yaklaşımlarıyla örnek aldığım değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU' na yürekten teşekkür ediyorum.

Tez geliştirme aşamasında açık ve yapıcı eleştirileriyle konuyu olgunlaştırmama yardımcı olan ve çalışmalarım boyunca bilimsel katkılarını esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr Aysun ERGİNER, Yrd. Doç. Dr Ergin ERGİNER, Yrd. Doç. Dr Necmi EŞGİ, Yrd. Doç. Dr Özlem Yeşim ÖZBEK ve Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY'e; görüş ve önerileri için Yrd. Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR'e; veri toplama sürecinde yararlandığım ölçeklerini benimle paylaşan Prof. Dr. Hafize KESER, Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL ve Yrd. Doç. Dr. Müge ERSOY KART'a; internet tabanlı veri toplama aracının oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde değerli katkılar sağlayan Sayın Bayram GÖKBULUT ve Yrd. Doç. Dr Gülşen ÖZTÜRK'e; araştırmaya katılan tüm değerli okul yöneticilerine; bilgilerini, tecrübelerini ve dostluklarını esirgemeyen dostlarım Uğur AKIN, Vildan ÇEVİK, Fatma MAZMAN, Esra BALGALMIŞ, Hakan ÖRTEN, Ayşe AKKURT, Metin DENİZ ve Fatih AÇIKGÖZ'e; yüksek lisans dönemimde gösterdikleri yardımseverlik için Bafra Endüstri Meslek Lisesi öğretmen ve idarecilerine ve sevgi ve destekleri için anneme, babama, ablama ve ağabeyime gönül dolusu teşekkürler ediyorum.

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye genelindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumları yöneticilerinin internete yönelik tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama paketinde, İnternet Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği (Tavşancıl & Keser, 2002), İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu (Kart, 2005) ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir grup demografik soruya yer verilmiştir. Araştırmaya 203 yönetici katılmış, veri toplama süreci internet üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 11.00 paket programında analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda, eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları ile işkoliklik eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Bunun yanında, internet kullanımına ilişkin tutumları ve işkoliklik eğilimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiş, çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir. Yöneticilerin interneti kullanma amaçlarındaki çeşitliliğe paralel olarak, işten sosyal hayatın diğer yönlerinden daha fazla zevk alma eğilimlerinde artış görülmektedir. Eve iş götürme, hafta sonu çalışma gibi iş alışkanlıkları da internete yönelik olumlu tutumlar paralelinde artmaktadır. Ayrıca, haftada 50 saatten fazla çalışan, hafta sonu işi için 5 saatten fazla zaman ayıran, evine ayda 5 kez ve üzerinde iş götüren eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri artmaktadır. Alanyazın tarandığında, eğitim yöneticilerinin internete yönelik tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerini inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle literatüre anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnternet Kullanımı, Eğitim Yönetimi, İnternete Yönelik Tutumlar, İşkoliklik, Eğitim Yöneticisi, İnternetin Sosyal Etkileri

ABSTRACT

The relationship between attitudes on the use of the internet and the levels of workaholism among primary and secondary school administrators were investigated in the present study. The data were collected from a total of 203 administrators by means of the Internet Usage Attitudes Scale (Tavşancıl & Keser, 2002), Turkish version of the Workaholism Inventory (Kart, 2005) and several demographic questions such as gender, age, tenure, and ect. Results show that there is a positive correlation between the internet usage attitudes and workaholism levels. In addition, there found some differences on the internet usage attitudes and workaholism levels across several independent variables used in the study. It is found that administrators take pleasure in working more than other aspects of social life according to the aim of the internet usage. The habits such as working at home and on weekends increase in terms of positive attitudes of the internet usage. However, administrators who work more than fifty hours in a week, more than five hours on weekends and more than five times at home in a month, have higher workaholism tendencies. A review of the literature showed no study on the topic investigating the internet usage attitudes and workaholism tendency among primary and secondary school administrators. Thus, we hope that this study makes significant contribution to the literature.

Key Words: Internet Usage, Education Administration, Internet Usage Attitudes, Workaholism, Education Administrator, Social Affects of Internet

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	2
1.2. AMAÇ	4
1.3 ÖNEM.....	5
1.4. SAYILTILAR.....	7
1.5 SINIRLILIKLAR.....	7
1.6 TANIMLAR	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1 Tutum.....	9
2.1.1.1 Tutum Tanımı	10
2.1.1.2 Tutumla İlişkili Kavramlar	12
2.1.1.3 Tutumların Oluşması	14
2.1.1.4 Tutum-Davranış İlişkisi	17
2.1.1.5 Tutumların Değişimi	19
2.1.1.6 Tutumların Ölçülmesi	22
2.1.1.7 Tutumlar Ve Mesleki Başarı	25
2.1.2 Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Yönetimi Sürecine Etkileri.....	28

2.1.2.1 <i>Günümüz Eğitim Örgütünde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmanın Gerekliliği</i>	28
2.1.2.2. <i>Eğitim Yönetimi Sürecinde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı</i>	33
2.1.2.3 <i>Eğitim Yöneticilerinin İnternet ve Bilgisayara Yönelik tutumları</i>	43
2.1.2.3.1 <i>Bilgisayar ve İnternet Tutumu</i>	43
2.1.2.3.2 <i>Eğitim Yöneticilerinin İnternet ve Bilgisayara İlişkin Tutumları</i>	43
2.1.3 <i>İşkoliklik</i>	46
2.1.3.1 <i>İşkoliklik Kavramının Tanımı</i>	46
2.1.3.2 <i>İşkolikliğin Kökeni, Belirtileri ve Etkileri</i>	48
2.1.3.3 <i>İşkoliklik Türleri</i>	54
2.1.3.4 <i>İşkolikliğin Ölçümü</i>	57
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	58
2.2.1 <i>Eğitim Ortamında Tutumlar ve Bilişim Teknolojilerine Yönelik Araştırmalar</i>	58
2.2.1.1 <i>Eğitim Ortamda Öğretmen, Öğrenci Ve Yönetici Tutumları Üzerine</i>	58
Yapılan Çalışmalar	58
2.2.1.2. <i>Eğitim Ortamında Bilişim Teknolojilerine İlişkin Tutumlar Üzerine Yapılan Araştırmalar</i>	63
2.2.1.3 <i>Eğitim Yöneticilerinin İnternet Ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına İlişkin Çalışmalar</i>	67
2.2.2 <i>İşkoliklik Üzerine Yapılan Araştırmalar</i>	69
2.2.2.1 <i>İşkolikliğe İlişkin Genel Araştırmalar</i>	69
2.2.2.2 <i>Eğitim Yöneticilerinin İşkolikliklerine İlişkin Araştırmalar</i>	72
3. MATERYAL VE YÖNTEM	75

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	75
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	76
3.3 ÖLÇME ARAÇLARI	82
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	86
3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	87
4. BULGULAR.....	88
4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	88
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	102
4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	109
4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	114
4.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	117
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
5.1 BULGULARIN YORUMU.....	119
5.2 SONUÇLAR.....	127
5.3 ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....	131
5.4 UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER	132
6. KAYNAKLAR	134

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Buelens & Poalmans'ın İşkoliklik Topolojisi Modeli.....	55
Tablo 3. 1. Örnekleme Oluşturan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*	78
Tablo 3. 2. Örneklemin Bilgisayar ve İnternet Kullanımına İlişkin Özellikleri*	79
Tablo 3. 3. Örnekleme Oluşturan Okul Yöneticilerinin İnternette Faydalanma Amaçları	80
Tablo 3. 4. Örnekleme Oluşturan Okul Yöneticilerinin Çalışma Saati ve İş İçin İnternette Yararlanma Sıklıkları	81
Tablo 4.1. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Değişimi.....	89
Tablo 4.2. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Yaşa Göre Değişimi.....	89
Tablo 4.3. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Görevlerine Göre Değişimi.....	90
Tablo 4.4. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi.....	91
Tablo 4.5. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Branşlara Göre Değişimi.....	92
Tablo 4.6. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Çalışılan Kurumlara Göre Değişimi	93
Tablo 4.7. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi	94
Tablo 4.8. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Değişimi	95

Tablo 4.9. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İnternet Kullanma Sürelerine Göre Değişimi.....	96
Tablo 4.10. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İnternet Kullanagelme Süreçlerine Göre Değişimi	97
Tablo 4.11. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Sürelerine Göre Değişimi	98
Tablo 4.12. İnterneti Eğlence İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri.....	99
Tablo 4.13. İnterneti İş İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri.....	99
Tablo 4.14. İnterneti Eğitim İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri.....	100
Tablo 4.15. İnterneti Haber Alma İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri.....	100
Tablo 4.16. İnterneti Kişisel Gelişim İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri.....	101
Tablo 4.17. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Değişimi	102
Tablo 4.18. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Yaşlarına Göre Değişimi	103
Tablo 4.19. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Kıdem Yıllarına Göre Değişimi	103
Tablo 4.20. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Kıdem Yıllarına Göre Değişimi.....	104

Tablo 4.21. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Çalışılan Kuruma Göre Değişimi.....	104
Tablo 4.22. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Görevlerine Göre Değişimi	105
Tablo 4.23. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi.....	105
Tablo 4.24. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Medeni Durumlarına Göre Değişimi.....	105
Tablo 4.25. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş İçin Harcadıkları Vakte Göre Değişimi.....	106
Tablo 4.26. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Eve İş Götürme Sıklıklarına Göre Değişimi.....	107
Tablo 4.27. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Hafta Sonu İş İçin Harcadıkları Zamana Göre Değişimi.....	107
Tablo 4.28. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük Bilgisayar Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi.....	109
Tablo 4.29. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi.....	110
Tablo 4.30. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi.....	110
Tablo 4.31. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş Yerinde Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi.....	111
Tablo 4.32. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Evde Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi.....	111

Tablo 4.33. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş Yerinde İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi	111
Tablo 4.34. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Evde İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi.....	112
Tablo 4.35. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İnterneti Kullanma Amaç Çokluklarına Göre Değişimi	112
Tablo 4.36. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İnterneti Eğitim Amacıyla Kullanmalarına Göre Değişimi	113
Tablo 4.37. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İşe İlişkin Günlük İnternet Kullanım Zamanlarına Göre Değişimi.....	114
Tablo 4.38. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Eve İş Götürme Sıklığına Göre Değişimi	115
Tablo 4.39. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Hafta Sonları İş İçin Ayırdıkları Zamanlara Göre Değişimi	116
Tablo 4.40. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarıyla İşkoliklik Eğilimleri Arasındaki İlişkiler	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ajzen (1991)'in Planlanmış Davranış Teorisi Modeli.	17
Şekil 2.2. Mesleki Tutumların Örgütsel Kaynakları ve Etkileri.....	27
Şekil 2.3. Eğitim Yönetimi Sürecinde Bilgisayar Kullanımı.....	41
Şekil 2.4. Günümüzde Eğitim Yönetimi Sürecinde Gerçekleştirilen İnternet Tabanlı Uygulamalar.....	42
Şekil 2.5. Spence & Robbins (1992) ve Kanayi, Wakabayashi, & Fling (1996) işkoliklik türleri birleştirilmiş modeli.	56

1. GİRİŞ

Doksanlı yılların başından itibaren kamusal alanda önce bilgisayarın ardından internetin yoğun olarak kullanılmaya başlamasıyla toplumsal sistemler bilgi toplumunun gerektirdiği modellere doğru hızlı bir değişim süreci içerisine girmişlerdir. Bilginin hem girdiler ve çıktılar içerisinde hem de işlevsel aşamalarda en temel değer olduğu bu süreçten sistemler yapı ve işleyiş bakımından etkilenmiş, belli bir takım bilgileri belli prosedürler doğrultusunda organize eden kemikleşmiş yapıların yerine değişen ve gelişen bilgiyi her an takip eden, toplayan, yeniden anlamlandıran ve ürettiği bilgiyi çevresine aktaran yeni ve dinamik yapılara dönüşmüşlerdir (Balay, 2004). Bu yapı ve anlayış içerisinde, bilişim teknolojisinin sunduğu hizmetlerden faydalanmak bu sayede değişen bilgiyi küresel boyutta izleyebilmek, yine kendi bilgilerini, amaçlarını, hizmetlerini küresel boyutta duyurabilmek yani e-örgüt olabilmek örgütler için zorunluluk haline gelmiştir. Hatta bu durum bir ülkenin en önemli gelişmişlik göstergesi olarak öne çıkmıştır (Keser, 2000:1; Özer, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1998'den itibaren Dünya Bankası işbirliği ile yürüttüğü ve 2003–2004 dönemi itibariyle faaliyete geçirdiği çeşitli projelerle e-dönüşüm sürecini gerçekleştirmeye başlamıştır (Altun, 2006; Devlet Planlama Teşkilatı, DPT, 2005a). Bu süreç okul kurumunu yönetsel boyutta da önemli biçimde etkilemiş; önceden başka yollarla gerçekleştirilen pek çok uygulamayı internet ortamına taşımıştır. Bu yeni işleyiş yöneticilerin çalışma yöntemlerini, iş yapma şekillerini ve çeşitli işler için ayırdıkları zaman ve enerji gibi unsurları tamamıyla değiştirmiştir. Bu çalışmada internet uygulamalarının ve bu uygulamaların iş yapma biçimleri üzerinde meydana getirdiği değişimlerin eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri üzerindeki etkileri irdelenmektedir.

1.1. PROBLEM

Günümüzde çalışan bireyin karşı karşıya olduğu en önemli problemlerden biri de işkoliklik (Sabah, 2004; Aydın, 2006). İşe karşı aşırı ve kontrol edilemez bir bağımlılık olarak tanımlanan işkoliklik kısa vadede bireyin işine olan ilgisini ve güdülenmesini artırsa da orta ve uzun vadede hem fizyolojik, psikolojik ve sosyal problemlere sebep olmakta hem de işine karşı olan ilgisini ve verimini düşürmektedir (Yöney, 2007; Mcmillan, O'Driscoll, & Brady, 2004; Robinson, 1996). İşkoliklik bireyde sürekli baş ağrıları, tansiyon depresyon, sabırsızlık, tahammülsüzlük, karamsarlık, sinirlilik, egoizm gibi pek çok fizyolojik ve psikolojik bozukluklara yol açmaktadır (Charming Health Centre, 2007; Kemeny, 2002; Sabah, 2004; Yöney, 2007). Hatta bazı araştırmalara göre işkolik bireyler diğerlerine göre daha fazla ölüm riskiyle karşı karşıyadır (Kemeny, 2002).

Bu eğilimin önemli etkileri sosyal yaşamda görülmektedir. İşkoliklik bireyin işini sosyal hayatın diğer tüm yönlerine tercih etmesine, dolayısıyla zamanının ve enerjisinin büyük bölümünü işi için sarf etmesine sebep olmaktadır. Bu durum, zamanla çevresindeki insanlarla, dostlarıyla, akrabalarıyla, hatta eşi ve çocuklarıyla olan ilişkilerine zarar vermektedir (Thomas, Sorenson, & Feldman, 2007; Yöney, 2007). Her 10 işkolikten 6'sı ailesine ayırdığı zamanı azaltmaktadır ve bu durum pek çok ailevi probleme neden olmaktadır (Kelly, 2007).

Araştırmacılar bireysel ve toplumsal açıdan büyük zararlara neden olan bu problemin en önemli sebeplerinden biri olarak bilişim teknolojisinde son yıllarda yaşanan gelişmeleri göstermektedirler. Buna göre, bilişim teknolojilerinin, özellikle internetin, bireye işine, araştırmaya ve kişisel gelişim olanaklarına her zaman ve her yerden erişebilme imkânı sağlaması, iş ve özel yaşam arasındaki sınırların

korunamaması gibi önemli bir sosyal sorunu beraberinde getirmektedir. İnternet vasıtasıyla birey evinde, tatilde, arkadaşlarıyla birlikteyken her an işine ilişkin faaliyetleri yürütebilmekte, bu durum işkoliklik eğilimini de önemli ölçüde etkilemektedir (Aydın, 2006) .

Günümüzde eğitim yöneticisi önceden farklı şekillerde gerçekleştirdiği pek çok işlevi internet üzerinden yürütmektedir. 2003–2004 döneminden itibaren uygulamaya konulan internet hizmetleriyle günümüzde okullarda personel işlemleri, norm işlemleri, ihtiyaç belirleme ve bildirme işlemleri, karar onaylatma işlemleri, çeşitli seviyelerde resmi yazışmalar, genelge ve yönetmeliklerin takibi ve iletilmesi işlemleri ayrıca kayıt, sınav başvurusu, döner sermaye işlemleri gibi pek çok işlem internet vasıtasıyla yürütülmektedir (DPT, 2005a). Bu durum, yöneticileri önceden pek de alışık olmadıkları biçimde zamanlarının bir bölümünü internet başında geçirme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakmıştır. İnternet tabanlı uygulamalar bazı yöneticiler için işi daha kolay ve eğlenceli kılarken bilişim teknolojilerini kullanmakta yeni olanlar için ise çeşitli zorluklar doğurmaktadır. İnternet hizmetleri sayesinde uygulamaların mesai saatleri içerisinde yürütülmesi zorunluluğu ortadan kalkması bazı yöneticilerin mesai saatleri içerisinde yetiştiremedikleri işlerini mesai saatlerinin dışında da evinden ya da iş yerinde sürdürür hale gelmelerine yol açmaktadır.

Eğitim sitemimizde, özellikle yönetsel süreçte, internetin uygulama alanlarının hızla artması getirdiği kolaylıkların yanında eğitim yöneticilerinin iş ve özel yaşam için ayırdıkları zaman dilimlerinde dengesizliklere ve bozukluklara yol açabilecek, dolayısıyla işkoliklik eğilimlerini artırabilecek bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerini ortaya çıkarmaktadır. Bu amaca yönelik beş alt probleme yanıt aranmıştır.

1. Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları nedir? Yönetici tutumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev, çalışılan kurum, öğrenim durumu, medeni durum, günlük bilgisayar ve internet kullanma süreleri ve interneti kullanım amaçlarına göre değişmekte midir?
2. Eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ne düzeydedir? Yöneticilerin işkoliklik düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalışılan kurum, öğrenim durumu, medeni durum, günlük çalışma saatleri, aylık olarak eve iş götürme sıklıkları, hafta sonu işi için ayrılan zaman değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Eğitim yöneticilerinin günlük bilgisayar ve internet kullanım süreleri, bilgisayar ve internet sahibi oluşları ve interneti kullanma amaçları işkoliklik eğilimlerini nasıl etkilemektedir?
4. Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları günlük çalışma saatleri, hafta sonu iş için zaman ayırma durumları ve aylık olarak eve iş götürme sıklıkları ile ilişkili midir?
5. Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları ve işkoliklik eğilimleri arasında ilişki var mıdır? Varsa internet kullanımına ilişkin tutumların işkoliklik eğilimleri üzerindeki etkileri nelerdir?

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi sürecinde internet uygulamalarının eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu temel amacın yanı sıra eğitim yöneticilerinin internet kullanımına

ilişkin tutumları ve işkoliklik eğilimleri hem genel anlamda hem de alt boyutlar düzeyinde ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Araştırmada bu amaçlar yanında eğitim yöneticilerinin çalışma saatleri, eve iş götürme sıklıkları, iş için internet ve bilgisayar kullanma düzeyleri gibi çeşitli iş alışkanlıklarının, ayrıca internet kullanım amaçlarının hem internet kullanımına ilişkin tutumları hem de işkoliklik eğilimleri üzerindeki etkileri incelenmektedir.

1.3 ÖNEM

Bilişim teknolojilerinin sunduğu tüm hizmetlerden yararlanmak, zamanımızda bilgi toplumunun tüm bireyleri ve örgütleri için gelişen ve değişen dünyanın dinamik bir parçası olma sürecinin temel gereğidir. Eğitim yöneticilerinin de bu teknolojik değişimlere adapte olma gereklerinin altında önemli etkenler yatmaktadır. Çağdaş eğitim yöneticisi, örgütünün teknolojik değişim sürecine adapte olması ve bu adaptasyon sürecinin örgüt kültürünün bir parçası haline gelmesi için okulunun teknolojik lideri olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000: 205-207; Karslı, 2006: 18). Eğitim yöneticisi, okulda yürütülen tüm öğretim faaliyetlerinde bilgi çağının gerektirdiği yaratıcılık, üretkenlik, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Sungur, 2003), kendini gerçekleştirebilme yolunda ihtiyaç duyduğu bilgiyi üretebilen bireyler yetiştirilmesi (Özden, 2002: 15), bu amaçla bilişim teknolojilerinin tüm imkânlarının öğretim yaşantılarına dâhil edilmesi sürecinde okulunun öğretimsel lideri olmalıdır (Balay, 2004). Ayrıca, çağdaş eğitim yöneticisi yönetsel süreçlerde pek çok faaliyet alanında önceden başka yöntemlerle gerçekleştirdiği çeşitli işlevleri günümüzde internet üzerinde yürütmekte dolayısıyla mesaisinin bir bölümünü internet başında değerlendirmektedir.

Eğitim yöneticisi, bu gereklilikler nedeniyle bilişim teknolojilerini iyi bilmek ve yoğun biçimde kullanmak zorundadır. Yönetsel süreçte, bilgisayar ve internet üzerinden yürütülen faaliyetler yöneticilere işleyişte hız ve eş zamanlılık gibi pratiklikler sağlamaktadır. Ancak, bilgisayar ve internet başında geçen srenin uzaması yöneticilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal sağlıkları için bir tehdit unsuru oluşturmaktadır (Kemeny, 2002; Aydın, 2006).

Günümüzde alışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı durumun sadece fizyolojik tehdit boyutu üzerinde durmakta bilgisayar ve internet başında çalışırken sağlığın korunması için bir takım yönetmelikler yayımlamaktadır (Resmi Gazete, 2003). Bunlarla yöneticilere bilgisayar başında oturma şekli, çalışma süresi, bu çalışmanın göze verebileceği zararlar ve bunların belirtileri hakkında bilgiler aktarılmakta, uyarılarda bulunmaktadır (Keser, 2000: 21). Ancak, bilgisayar ve internet başında geçirilen uzun saatlerin doğurabileceği psikolojik ve ailevi problemler dikkate alınmamaktadır. Oysa bu problemler de birey üzerinde en az fizyolojik sorunlar kadar yıpratıcı etkilere sebep olabilirler. Bu nedenle, önce internet ve bilgisayarla çalışmanın yaratabileceği psikolojik ve sosyal problemler ortaya konmalı ardından gerekli önlemler geliştirilmelidir.

Bu çalışmayla eğitim yöneticilerinin karşılaşabileceği, fizyolojik, psikolojik ve sosyal olarak olumsuz etkileri olan işkoliklik halinin internet kullanımı doğrultusunda ne şekilde değiştiği ortaya konulmaktadır. Böylece bilişim teknolojilerinin eğitim yöneticileri üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri bağlamında literatüre anlamlı bir katkı sağlanmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmada, eğitim yöneticilerinin internete ilişkin tutumları ile işkoliklik eğilimleri arasında ilişkiler bulunduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada örneklemin evreni temsil yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
3. Veri toplama sürecinde MEB e-posta sistemi üzerinden yollanan davet mesajının sisteme kayıtlı tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarına ulaştığı varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan tüm yöneticilerin lme paketinde yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini değerlendirmelerinin objektif olduğu ya da kendilerini değerlendirebilecek yeterlilikte oldukları varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada, lme paketine ilişkin davet mesajı MEB e-posta sistemine kayıtlı tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına gönderilmiştir. lme paketi internet üzerinde 5 ay tutulmuş bu süreçte davet gönderilen kurumlardan beklenen katılım elde edilememiştir.
2. Araştırma 2005–2006 döneminde MEB bünyesinde yöneticilik yapmakta olan müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçları kullanılan veri toplama aracıyla sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Eğitim Yöneticisi: MEB bünyesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Tutum: Kaynağını bireyin bir olgu, durum yada nesneye ilişkin tecrübeleri, inançları ve değerlerinden alan ve o olguya ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerin temelinde yer alan zihinsel sũreçlerdir.

İnternet tutumları: İnternet ortamı ve internet ¼zerinden y¼r¼t¼len faaliyetlere ilişkin olarak geliştiren kaynağını bireyin bu unsurlara ilişkin geçmiş tecrübeleri, inançları ve değerlerinden alan bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal tepkiler olarak ortaya çıkan zihinsel sũreçlerdir.

İşkoliklik: Bireyin fizyolojik, psikolojik sağlığı ve sosyal yaşamı ¼zerinde olumsuz etkilere sebep olan işe ve çalışmaya karşı aşırı ve kontrol edilemez biçimde bağımlılık duyma halidir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde kuramsal çerçeve ana başlığı altında dört alt bölüm yer almaktadır. İlk bölümde tutum tanımı, oluşumu, değişimi, ölçümü, tutum-davranış ve tutum-mesleki başarı ilişkisi alanlarında yapılan çalışmalar zaman bilimsel (kronolojik) gelişim süreci gözetilerek ele alınmaktadır. İkinci bölümde bilişim teknolojilerinin eğitim yönetimi sürecine etkileri ve işleyişteki bilişim tabanlı uygulamalar, üçüncü bölümde işkoliklik kavramı, kökeni, belirtileri, etkileri ve ölçümü irdelenmektedir. Son bölümde ise eğitim ortamı ve eğitim yöneticileri bağlamında tutumlar, teknolojiye yönelik tutumlar ve işkoliklik üzerine yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Tutum

Günlük yaşamda tutum tutulan yol, davranış anlamlarında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu, TDK, 2006a). Davranışların oluşumunu etkileyen psikolojik süreçler olarak ele alınan tutum kavramının 20. yüzyılın başından beri psikoloji alanında çalışan çeşitli araştırmacıların ilgi alanını oluşturduğu görülmektedir (Arkonaç, 2001).

1920’li ve 1930’lu yıllarda tutumların ölçümü konusunda önemli çalışmalar gerçekleştirilmiş ve Thurstone (1931) ve Likert (1932) bu gün kendi adlarıyla anılan tutum ölçeklerini geliştirmişlerdir. Bu dönemde tutuma tek boyutlu olarak davranış kabul ya da reddetme eğilimi şeklinde yaklaşmıştır (Arkonaç, 2001). 2. Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında faşist davranışların psikososyal kökenleri bazı araştırmacıların ilgilerini çekmiş, faşist davranışlar oluşturan tutumlar ve bunların sebepleri irdelenmiştir (İnsankaynakları, 2006). 1930’lu yıllardan itibaren tutum oluşumunda “iki öğeli yapı” üzerinde durulmuştur. Bu yapıda, tutumların bireyi bir davranış

gerçekleştirmek üzere hazır duruma geçirdiği, ancak davranışın bireyin çevresel durumu da gözeterek devam ettirdiği bir karar verme süreci sonrasında ortaya koyduğu görüşü kabul edilmiştir (Arkonaç, 2001). 1990'lı yıllarla birlikte, tutumlar uyaranlara belli sınıflarda cevap verme eğilimi doğuran bir zihinsel süreç olarak ele alınmıştır. Eagley ve Chaiken (1993) tarafından ortaya atılan bu üç ögeli modele göre tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal kategorilerde tepkiler oluşturmaktadır.

2.1.1.1 Tutum Tanımı

Genel olarak, araştırmacılar tutumun davranış üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadırlar. Demir ve Acar (1992) tutumu, belirli kişi, grup, nesne, durum ya da fikirlere karşı gösterilen, oldukça sürekli, olumlu ya da olumsuz tepkiler olarak tanımlamaktadırlar. Diğer bir tanıma göre tutum, “bireyin çeşitli objelere karşı, geçirdiği çeşitli deneyimler sonucu düzenli tavır alışları ya da davranış biçimleridir” (Özkalp & Kirel, 1996). Semerci ve Semerci (2004) tutuma “kişilerin kendisi, başkası veya nesnelere, olgular sorunlar hakkındaki değerlendirmeleri” olarak yaklaşırken (s.138), Özgüven (1999) bireylerin belirli nesne, kişi, obje ya da durumları kabul ya da reddetmeye ilişkin duygusal eğilimi olarak ele almaktadır (Akt: Çelik & Bindak, 2005: 427). Yine bu bakış açısından yola çıkan bir görüş tutumu davranışa yön veren ve karar verme sürecini etkileyen bir olgu (Sağlam, Yüksel, & Demiral, 2005), bir diğeri birey herhangi bir biçimde çevresel uyaranlara maruz kaldığında kendini gösteren tepkide bulunma ve hazır olma hali olarak tanımlamaktadır (Çelik & Bindak, 2005). Sherif ve Nebergall (1965) tutum kavramını iletişim sürecinde ortaya konulmak üzere tasarlanmış ya da sınıflandırılmış olanaklı ihtimaller ve değerlendirmeler dizisi olarak ele almaktadırlar.

Tutumun bilgiyi işleme, karar verme ve tepki gösterme eylemlerine bizzat liderlik eden bir durum olarak algılanması gerektiğini ileri sürülmektedir (Halbrook, Berent, Krosnick, Visser, & Boninger, 2005; Boninger, Krosnick, Berent, & Fabrigar, 1995). Bazı araştırmacılar tutumlarla duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiler üzerinde durmakta ve bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim olarak yaklaşmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 1988; Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005; Arkonaç, 2004; Hogg & Vaughan 2005). Zana ve Rampel (1988) tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tecrübelerden doğan ve bir uyaran nesnesi karşısında bu unsurların değerlendirilmesi sonucu davranışsal olarak ortaya çıkan bir durum olarak nitelemektedir (Akt: Arkonaç, 2004).

Bir grup araştırmacı tutumun öğrenilmişlik boyutuna vurgu yaparak bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışları göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak ele almaktadır (Oral, 2004b; Demirel, 2001; Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005; Demirel & Ün, 1987; Fishbein & Ajzen 1975, Şenel & ark., 2004). Erden (1995: 99) tutumu “bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duygular ve tavır” şeklinde tanımlamakta “bireyin davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan bir etmen” olarak ele almaktadır. Fishbein ve Aizen (1975) olumlu ya da olumsuz tepki göstermeye ilişkin sürekli, öğrenilmiş bir yatkınlık olarak tanımlamaktadırlar.

Ayrıca tutumların inançlar ve değer yargılarıyla ilişkileri üzerinde de durulmaktadır (Şimşek, Akgemci, & Çelik, 2003; Eren, 2004; Fishbein, 1963). Bu yaklaşıma göre tutum, bireyin kendi iç dünyasında değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli tanıma süreçleridir (Şimşek ve ark., 2003; Eren, 2004).

Bir başka boyut da tutumları direkt inanç ve değer yargıları olarak ele almaktadır (Kızılcılık & Erjem, 1992; Çelik & Bindak, 2005; Erden, 1995). Bu anlayışa göre, tutum belirli kimse, grup, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan, olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olan, inanç ve duygulardır. Chapman (1999)'a göre ise tutum diğer insanlara iletilen karakterdir.

Farklı tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların bir bölümünün tutum kavramına sonuçları açısından, bir bölümünün sebepleri açısından, bir bölümünün de tutumların gelişim süreci açısından yaklaştıkları görülmektedir. Bazı araştırmacıların tutumlara kesinleşmiş, sabit, değişmez zihinsel unsurlar olarak yaklaştıkları görülmektedir (Eagley & Chaiken, 1993). Öte yandan, tutum konusunda genel kabul gören kanı tutumun bireyin tutum geliştirdiği objeye ilişkin tecrübeleri, inançları ve değer yargılarından kaynaklandığıdır (Arkonaç, 2004; Şimşek ve ark., 2003; Eren, 2004; Fishbein, 1963). Tutumun ana kaynağı bireyin tutum geliştireceği objeye ilişkin geçmişteki etkileşimlerinin onda yarattığı izlerdir. Objeye etkileşim devam ettikçe ona ilişkin tecrübeler ve dolayısıyla tutumlar da değişecektir. Bu anlamda tutum kavramına değişmez olarak değil zaman içerisinde değişen ve gelişen bir süreç olarak yaklaşmak gerekmektedir. Chapman (1999:9)' a göre tutum “statik değil aksine süreklilik arz eden dinamik ve algısal” bir süreçtir.

2.1.1.2 Tutumla İlişkili Kavramlar

Tutum, inanç (Eren, 2004), değer ve düzgü (Şimşek ve ark., 2003) kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır. İnanç, bireyin iç dünyasına ilişkin algılarının, tanımlarının, kanaatlerinin oluşturduğu süreklilik arz eden bir duygu ağıdır (Şimşek ve ark., 2003). İnançların değer yargılarıyla birlikte tutumların kaynağını oluşturmaktadırlar (Şimşek ve ark., 2003; Eren, 2004; Fishbein, 1963; Kızılcılık & Erjem, 1992; Çelik &

Bindak, 2005; Erden, 1995). Eren (2004) inancın bilgi, iman ve kanaati kapsadığına ve bireyin kanaat ve inançlarını tutum ve davranışlarıyla belli ettiğine değinmektedir. İnançların ortaya çıkışında ise dört temel faktör etkilidir. Bunlar gözlem ve tecrübe, zeka, duygu ve sosyal yaşamdır (Eren, 2004; Şimşek ve ark., 2003).

Gözlem ve tecrübe yaşantıların bireyde oluşturduğu kalıcı izleri, zekâ, günlük hayatta karşılaşılan problemlere ilişkin olarak geliştirilen çözümleri ifade etmektedir. Zekânın tutumların oluşma hızı ve biçimine etkileri söz konusudur. Duygular, birden çok alternatif olduğunda bireyin ne yapacağına karar vermesi sürecinde tecrübelerle birlikte etken rol oynar. Tutumun oldukça durağan ve yalın bir boyutunu oluşturur. Sosyal yaşam ise, bireye örfler, adetler gibi tutum oluşumunda etkili birtakım ortak değerler kazandırır. (Eren, 2004; Şimşek ve ark., 2003; Gezer & Çokadar, 2005).

Tutum oluşumunda inançlarla birlikte ele alınan değerler, sosyal bir grup veya toplumun varlığını sürdürmek ve işleyişini devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu, üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak duygu ve düşünceleri yansıtan ahlaki ilkeler ve inançlar topluluğu olarak ele alınmaktadır. (Şimşek ve ark., 2003; Eren, 2004; Fishbein, 1963; Kızılçelik & Erjem, 1992; Çelik & Bindak, 2005; Erden, 1995).

Düğüler grup içerisinde hangi davranışların yasak, hangilerinin serbest olduğunu belirleyen basit ya da karmaşık yasak dizileridir. Bireylerin çoğu grup içerisinde davranışlarını organize ederken düğüleri dikkate alır (Kolasa, 1979).

Tutum Objesi: Tutum objesi üzerinde tecrübeler, inançlar, değer yargıları ve izlenimler sonucunda tutum geliştirilen bir kişi, nesne, olay ya da durumdur (Fishbein, 1963).

Tavır: Durum, davranış, vaziyet ya da hal (TDK, 2006b) olarak tanımlanan tavır günlük konuşmamızda tutum kavramıyla birlikte en çok kullandığımız kavramdır. Alanyazında tutumun çevreye yansıtılan bir yönü olarak ele alınmaktadır (Özkalp & Kırel, 1996; Erden, 1995). Bazı araştırmacılar tavra, tutumun olumlu ya da olumsuz olarak gelişmesine etki eden temel unsur olarak yaklaşmaktadırlar (Bilgin, 1996).

Olumlu Tutum: Olumlu tutum temelde bir yaklaşım biçimini ifade etmektedir. Chapman (1999)' a göre olumlu tutum yalnızca bilinçli çabalar sayesinde devam ettirilebilen zihinsel bir durumdur ve öncelikle olumlu yönler üzerinde duran bir düşünce yapısını ifade etmektedir. Olaylara, durumlara karşı olumlu tutum geliştiren bireyler karar verme sürecinde olumlu bir yol izlemekte, olumsuz tutum geliştiren bireyler ise olumsuz kararlar almaktadırlar (Sağlam ve ark., 2005). Olumlu tutum geliştirme süreci bir takım yöntem, teknik ve uygulamalar kullanılarak öğrenme yoluyla kazanılabilmektedir (Chapman, 1999; Sağlam ve ark., 2005).

2.1.1.3 Tutumların Oluşması

Tutumlar doğuştan getirilmeyen, sonradan kazanılan unsurlardır. Çok erken yaşlarda oluşmaya başlamakta ve ancak yeni tecrübelerle ve öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilmektedirler. (Semerci & Semerci, 2004). Doğumdan ergenlik dönemine kadar çocukların tutumlarını şekillendiren en önemli etkenler anne ve baba tutumlarıdır. Çocuk büyüdükçe anne baba tutumlarının etkileri azalarak sosyal çevrenin etkileri başlamaktadır. Tutumların büyük kısmı 12–30 yaş arasında şekillenir ve sonrasında oldukça az bir değişim gösterir. (Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005).

Tutumların gelişmesinde oldukça etkili olan bir diğer unsurda okul ortamıdır. Birey öğrenim süreci boyunca çeşitli derslere, konulara, kavramlara, olaylara, durumlara, öğretmenlerine ve arkadaşlarına ilişkin çeşitli tutumlar geliştirmekte ve

bunlar sonrasında hayatının büyük bölümünde etkili olmaktadır (Semerci & Semerci, 2004). Okul ortamında sadece bilişsel değil duyuşsal tecrübeler de edinilir. Yapılan araştırmalar (Bloom, 1979) öğrencilerin öğrenilmesi zor olan konulara, kolay olanlara göre farklı duyuşsal tepkiler verdiği, yine farklı konular öğrenildikten sonra, farklı duyuşsal tepkiler oluştuğu üzerinde durmaktadır.

Özçelik (1989) öğrenme ortamındaki istekliliğın öğrenmeye ilişkin güdülenme ve katılımı artırdığını tespit etmiştir. Halbrook ve arkadaşları (2005) tutumu oluşturan temel öğelere bireysel ilgiler ve sosyal tanımlayıcıları dâhil etmişlerdir. Alanyazın irdelendiğinde tutumları oluşturan unsurlar:

- Bireysel ilgiler
- Çocukluk dönemindeki aile içi tutumlar
- Erken yaşlarda tutum objesi ile etkileşimler sonucunda edinilen tecrübeler, duygular
- Okul ortamı, eğitimciler ve sosyal çevre olarak ortaya çıkmaktadır (Halbrook ve ark, 2005; Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005; Semerci & Semerci, 2004).

Kaya (2006), farklı olarak toplumu etkileyen önemli kişiler ve medyayı da tutum oluşturan unsurlara dâhil etmiştir. Rives (2006) ise egoların farklı tutumlar oluşmasında etken bir unsur olduğunu ileri sürmüştür. Deangelis (2004) benzer olarak tutumu oluşturan bazı etmenlerin genetik olduğunu ve doğuştan getirildiğini ileri sürmektedir.

Birçok araştırmacı tutumların temelinde bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı ve zihninde organize ettiğı bilgiler olduğu konusunda birleşmektedir (Atkinson & Shiffrin, 1968; Craik & Lockhart, 1972; Fishbein, 1963). Krosnick ve Petty (1995) bir kişinin bir objeyle ilgili elde ettiğı bilgi yoğunluğunun o objeye ilişkin

duygularının, düşüncelerinin ve tutumlarının oluşumunda ve değişiminde çok büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı araştırmacılar tutumu oluşturan bilgileri kazanmanın istem dışı otomatik bir süreç olduğunu savunurken (Berry, 1994), bazıları bilgi edinme sürecinin belirli bazı aşamalar içerdiğini ileri sürmektedirler (Halbrookve ark., 2005). Bu modele göre ilk adım bireyin sosyal çevresinde rastladığı bilgileri ortaya çıkarmasıdır. İkincisi dikkatini bu bilgi üzerinde yoğunlaştırarak algılaması ve kısa bir süre için hafızasına almasıdır (Baddeley & Hitch, 1974). Her bireyin seçici algısı birbirinden farklıdır. Bu nedenle aynı zamanda aynı objeyi inceleyen bireylerin elde ettiği izlenimler içerisinden değer verdikleri birbirinden farklı olacaktır (Treisman, 1964). Tutum objesine ilişkin bilgi edinmenin son aşaması da bireyin objeye ilişkin olarak hafızasına aldığı bilgileri seçici dikkatine göre organize etmesi ve sadece değer verdiklerini kalıcı hafızasına aktarmasıdır (Bornstein & D'Agostino, 1992).

Fishbein (1963) tutum oluşunda etkin olan unsurları davranışçı öğrenme teorisine dayandırarak açıklamakta, tutum oluşumunda iki tür bilgidен söz etmektedir. Bunlardan ilki bireyin tutum hakkında otomatik olarak elde ettiği bilgilerdir. Bu grupta çevreden edinilen inançlar, değer yargıları gibi bilgiler yer alır. İkincisi, bireyin tutum objesinden direkt olarak elde ettiği bilgilerdir. Bunlar tutum objesiyle etkileşim sonucu edinilen izlenim ve tecrübelerdir. Erdoğan (1994: 363) bireyin bir i olayına karşı tutum oluşturmasını bir formülle izah etmektedir.

$$T_i = b_i \sum B_i$$

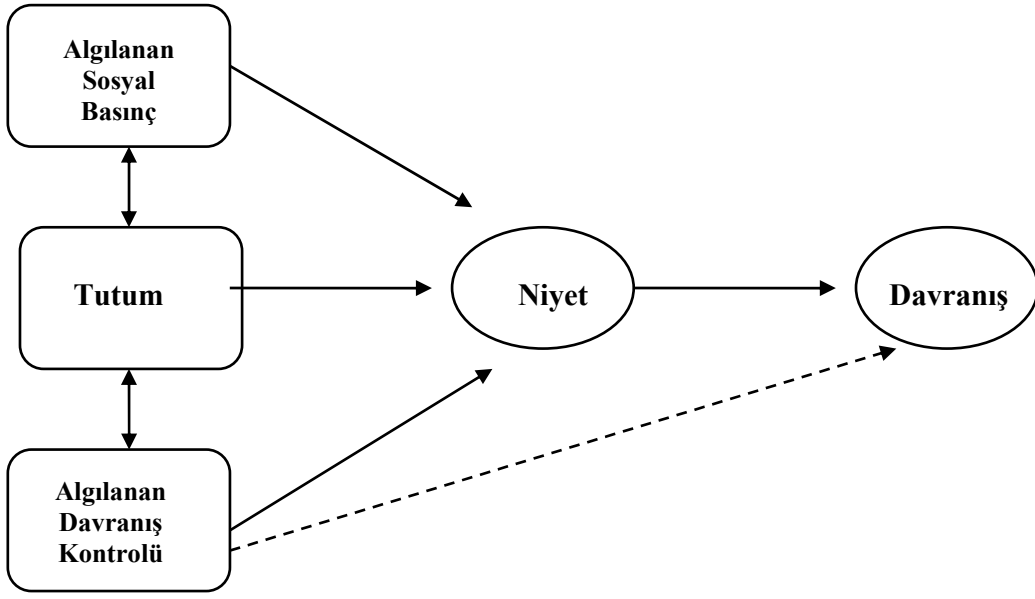
Formülde T_i kişinin i olayına karşı tutumunu, b_i i olayı hakkındaki bilgi ve davranışlarından elde ettiği etkilenme katsayısını, B_i i olayı hakkındaki toplam bilgisini ifade etmektedir.

Şimşek ve arkadaşları (2003) tutumu oluşturan unsurları zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç grup altında toplamaktadır. Buna göre, bireyin tutum objesine ilişkin olarak elde ettiği bilgiler tutumun bilişsel boyutunu oluşturur ve bu grubun en önemli değerlendirici unsurlarından birisi inançlardır. Objeye karşı beslenen duygular, hoşlanma, sevmeye gibi duygular duyusal boyutunu, tutuma ilişkin eylemsel ifadelerde davranışsal boyutu oluştururlar. Kaya (2006) davranışsal boyutu tutum objesine yaklaşma ya da uzaklaşma durumu olarak ele almaktadır.

2.11.4 Tutum-Davranış İlişkisi

Tutum-davranış arasındaki ilişkiler 20. yüzyılın başından günümüze psikoloji biliminde merak konusu olagelmıştır. İlk kez Lapierra Amerika'da yaşayan Çinlilere ilişkin önyargılı tutumlarla, gözlenen davranışlar arasındaki ilişkileri inlemiştir. Bu amaçla çeşitli otellerde önce yüz yüze görüşerek, ardından da telefonla arayarak Çin asıllı vatandaşlar için rezervasyon yapmaya çalışmış ve deneklerin yüz yüze görüşmelerde gösterdikleri davranışları telefon görüşmelerinde göstermediklerini tespit etmiş, buradan hareketle tutumların her zaman davranışlara yol gösteremeyeceği kanısına ulaşmıştır (Arkonaç, 2004; Ravis, 2006).

70'li yıllarda Fishbein her davranışın bir nedene dayandığını varsayan Mantıksal Eylem Teorisi'ni ortaya atmıştır. Buna göre insan davranışının sonucunu önceden bilmekte ve istediği sonuca ulaşacak şekilde hareket etmektedir. Bu konuda günümüzde en çok kabul gören anlayış Ajzen tarafından 1991 yılında ortaya atılan Planlanmış Davranış Teorisi (TPB)'dir Mantıksal Eylem Teorisi'nden geliştirilen bu teoriye göre her davranış belli bir niyet sonucunda ortaya çıkar. Niyet önceden düşünülen sonuç seçenekleri içinden birey tarafından tercih edilendir. Bu durumda tutumlar davranışları değil, davranışa sebep olan niyetleri belirlemektedirler (Arkonaç, 2004; Ravis, 2006).



Şekil 2.1. Ajzen'in Planlanmış Davranış Teorisi Modeli (Arkonaç, 2004: 167; Ravis, 2006).

Kağıtçıbaşı (1985)'na göre bir tutumun gözlenebilen ve ölçülebilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları mevcuttur. Bilişsel boyuttaki tepkiler tutum objesine ilişkin bilgiler, düşünceler, duyuşsal boyuttaki tepkiler gözlenebilen duygular, heyecanlanma, kalp atışlarının hızlanması gibi durumlar, sözel tepkiler, davranışsal boyuttaki tepkiler ise obje karşısında gösterilen davranışlar olarak ele alınmaktadır. Üstüner (2006), tutum ve davranış ilişkisini belirleyen dört faktörden bahsetmektedir. Bunlardan ilki tutumu meydana getiren unsurların toplam gücünü ifade eden güç derecesi, ikincisi bireyin tutuma ilişkin zihni bilgilerine ulaşma derecesini ifade eden ulaşılabilirlik, üçüncüsü kişinin kendi tutum ve davranışının ne derece farkında olduğunu belirleyen farkındalık ve dördüncüsü tutum ile ölçülen davranış arasındaki geçen zamanı belirleyen zaman faktörüdür.

Tutum-davranış ilişkisi konusunda önemli bir araştırma problemi de tutumların davranışları nasıl belirlediği ve şekillendirdiği olmuştur (Şimşek ve ark., 2003). Katz

tutumların davranışı belirleme fonksiyonlarını dört grupta incelemiştir (Erdoğan, 1996). Bunlardan ilki faydalılıktır. Tutumun davranışı şekillendirmedeki anahtar noktası bireysel ihtiyaçlardır. Birey davranış sonucunda elde edeceği sonucu bir ihtiyaç olarak hissediyorsa amaca ulaşmak için tüm performansını seferber edecektir (Chung & Megginson, 1981; Chapman, 1999). İkinci fonksiyon kişisel korunmadır. Çevresindeki uyaranlar karşısında birey kendisini koruyacak şekilde bir dizi tutum geliştirecek ve davranış oluşturacaktır. Bir diğer fonksiyon değer oluşturmaktır. Bireyin çevresinde meydana gelen değişimlere ilişkin geliştirdiği tutumlar aynı zamanda değer yargıları sistemini de oluşturur. Son fonksiyon bilgilendirme dir. Tutum bireyin zihninde belli bir objeye ilişkin düşünceler, duygular oluşturur (Şimşek ve ark., 2003).

2.1.1.5 Tutumların Değişimi

Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıdaki birkaç görüş dışında (Eagley & Chaiken, 1993) bilim insanlarının tutumu değişebilen bir kavram olarak algıladıkları görülmektedir (Fishbein, 1963; Chapman, 1999; Şimşek ve ark., 2003; Arkonaç, 2004; Kağıtçıbaşı, 1985; Semerci & Semerci, 2004; Krosnick & Petty, 1995).

Kağıtçıbaşı (1985) ve Erdem ve arkadaşları (2006)'na göre tutum gelişim süreci erken yaşlarda büyük ölçüde tamamlanmakta ve bundan sonra çok az değişmektedir. Chapman (1999) tutumu dinamik ve algısal bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Tutum bir süreç olarak ele alındığında değişim kavramı da farklı bir boyut değil bilakis tutum geliştirme sürecinin bir safhası olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutumların kaynağında yer alan inançlar, değerler, tecrübeler gibi unsurlar değiştikçe tutumlarda değişecektir.

Fishbein (1963) değişimine göre tutumları iki grupta toplamaktadır. Bunlar açık ve kapalı tutumlardır. Bu teoriye göre bir objeye ilişkin tutum *a* şeklinden *b* şekline

dönüştüğünde aslında *a* tutumu yok olmaz. Her iki tutumda bireyin zihninde mevcuttur. Yalnızca bunlardan birisi birey tarafından daha çok önemsenmekte ve yansıtılmaktadır. Bireyin objeye karşı inançları, değerleri ya da objeye ilişkin algılamaları değiştiğinde önemsenen tutumla önemsenmeyenler yer değiştirebilecektir. Böylece otomatik olarak öne çıkan tutum açık tutum buna alternatif olarak zihinde tutulan da kapalı tutum olacaktır. Kapalı tutumlar kaynağını çevreden alan, otomatik olarak gelişen, bireylerin bazı durumlarda kendilerine özgü ve kontrol edilemeyen tepkiler vermesine neden olan zihinsel durumlardır.

Fishbein (1963) bir tutumun değişmesini üç temel esasa bağlamaktadır. Bunlar:

- Bireyin tutum objesine ilişkin inançlarının değişmesi
- Bireyin tutum objesine ilişkin değer yargılarının değişmesi
- Bireyin tutum objesinde önceden fark etmediği birtakım yeni özellikleri fark etmesidir.

Eren (2004) tutumların değişimine sebep olan unsurları bireyin sosyal çevresi, cinsiyeti, öğrenim durumu, sosyal konumu gibi etmenler ve meslek hayatının ilk izlenimleri olarak sıralamaktadır. Tutum oluşumu ve değişiminin temeline tecrübeyi yerleştirmekte ve bireylerin yaşantı ortamlarında meydana gelen köklü değişimler ve reformlarla tutumların değişebileceğini hatta tamamen ortadan kalkabileceğini savunmaktadır. Bu görüşü destekleyen önemli bir çalışma Hawthorne deneyleridir. Elton Mayo ve arkadaşları tarafından 1927 ile 1932 yılları arasında Western Electric Şirketi'ne bağlı olan ve telefon parçaları imal eden Hawthorne işletmesinde yapılan ve yönetimde insan boyutunu ele alan çalışmalarda, çevresel ve yönetsel koşullar değiştirildiğinde çalışanların tutumlarında da birtakım değişimler meydana geldiği belirlenmiştir (Eren, 2004; Aktan, 2006).

Bir grup araştırmacı, tutum değişim s¼recini bir ¼ğrenme s¼reci olarak ele almakta ve ¼eřitli ¼ğrenme kuramları a¼ısından incelemektedir. Sağlam ve arkadaşları (2005)' na g¼re herhangi bir alana ilişkin olumsuz tutumlar uygun y¼ntem ve teknikler kullanılarak olumluya ¼evrilebilmektedir. Tutum değişiminde ¼ğrenmeyi temele alan ve doğrudan yaşantı etkisi adı verilen bir g¼r¼ř uyarana tek başına maruz kalması o uyarana ilişkin tutumlarını değiştirmesi i¼in yeterli olduğunu ileri s¼rmektedir (Arkona¼, 2004). Klasik şartlanma teorisi adı verilen bir diğer g¼r¼ře g¼re ise, bireyde ¼zel bir tepki oluşturmayan bir uyarana h¼lihazırda ¼zel tepki oluşturan bir diğer uyarana birlikte defalarca verildiğinde bir s¼re sonra aynı ¼zel tepkiyi tek başına da oluşturabilir. Bu g¼r¼ře g¼re sosyal ¼evre i¼erisinde bireyler normalde tepki verdikleri uyarana yanıda ¼nceden karşılaşmadıkları uyarana da maruz kalır ve bir s¼re sonra bu uyarana karşıda benzer tutumlar geliştirmeye başlarlar. ¼rneęin futbol konusuna ilgisiz olan bir ¼ocuk babası ya da ağabeyinden etkilenerak onun tuttuğu takımı tuttuğunu s¼ylemeye başlar ve bir s¼re sonra o takımının fanatiği olabilir. Klasik şartlanma g¼r¼ř¼ne g¼re tutumun gelişmesinde aktif olan uyaranalardır (Akona¼, 2004).

Edimsel şartlanma olarak adlandırılan diğer bir g¼r¼ř ise bireyin tutumlarının değişiminde ¼evre etkisini vurgulayarak ¼evre tarafından olumlu pekiřtire¼erle desteklenen davranışların arkasında yatan tutumların birey tarafından benimsendiğini vurgulamaktadır. Temelini psikolojideki etki kanunundan alan bu g¼r¼ře g¼re bireylerin ¼d¼llendirilen davranışları ve bunların arkasında yatan tutumları benimseme yatkınlıkları s¼z konusudur (Eren, 2004; Akona¼, 2004).

Bir grup g¼r¼ř de iletişim s¼recinin etkileri ¼zerinde durmaktadır. Bunlardan ilki ikna edici iletişim s¼reci etkisidir. Buna g¼re, ikna edici bir iletişim s¼reciyle bireyin bir uyarana ilişkin tutumunu değiştirmek m¼mk¼n olabilmektedir. İletişim s¼recinde

kaynak mesajında belli bir duruma ilişkin tutumunu yansıtır, ikna etmede başarılı olursa hedefinde tutumunu değiştirebilir. İletişim sürecinin ikna ediciliği, dinleyicinin dikkatinin mesaja çekilmesine, mesajın anlaşılır bir içeriğe sahip olmasına ve istenen noktaların dinleyicinin aklında kalmasına bağlıdır (Arkonaç, 2004).

2.1.1.6 Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar dışarıdan gözlemlenmesi oldukça zor olan zihinsel süreçlerdir (Sağlam ve ark., 2005). Ancak gözlenebilir ve ölçülebilir zihinsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri mevcuttur (Kağıtçıbaşı, 1985). Tutumların ölçülmesine ilişkin olarak geliştirilen tekniklerin altında yatan varsayım, bireyin tutumlarının tutum objesine ilişkin inanç, değer ve fikirleri yardımıyla ölçülebileceğidir (Thurstone, 1931; Likert, 1932).

Eren (2004) tutumların ölçülmesinde iki temel yaklaşımdan bahsetmektedir. İlki davranış çözümlemesi yöntemidir. Bu yöntemde bireyin tutum objesine karşı gösterdiği davranış incelenir. Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlardan hareketle tutumlar belirlenmeye çalışılır. Diğer bir yöntem ise iç gözlem yöntemidir. İç gözlemde birey bizzat kendisi tutum objesine ilişkin duygu ve düşüncelerini aktararak tutumlarının belirlenmesine yardımcı olur. Bu yöntemde bireyin tutumları daha içsel olan duygular ve düşüncelerden hareketle belirlenmeye çalışılmaktadır.

Tutum ölçe konusunda ilk çalışmalarından birisini 1928 yılında Thurstone gerçekleştirmiştir. Tutumların ölçülebilir olduğunu iddia eden Thurstone, ölçümleri konusunda da daha sonra kendi adıyla anılan bir teknik geliştirmiştir. Eşit görünen aralıklar tekniği olarak da bilinen bu teknik tutuma ilişkin pek çok sayıda basit önerme oluşturmayı ve ardından bir hakem kurulu tarafından önerme kümesinden uygun ifadelerin seçilmesini kapsar (Arkonaç, 2001; Özdamar, 2002). Teknikte tutum objesine

ilişkin olarak önermeler oluşturulur. Her bir önerme basit, anlaşılır ve tutum ifadesiyle ilişkili olmalıdır. Ardından her bir önermenin tutumun olumlu ve olumsuz iki boyutu arasında hangi noktayı tespit ettiğini belirlemek amacıyla bir denek ya da uzman grubuna gidilir. Arkonaç (1999) ve Özdamar (2002) olumlu ve olumsuz uçlar arasında her bir ifadenin 11 puanlı bir ölçekle değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Uzman grup her bir ifadeyi bu aralıkta bir noktaya yerleştirir. 1 olumlu, 11 olumsuz ifade eder ve 11 e doğru her bir derecede olumsuzluk artar. Uzman grup tarafından üzerinde mutabakat sağlanan ifadeler ölçeğe alınır. Her bir ifade için uzman grubun belirlediği noktaların aritmetik ortalamaları ölçekteki değerini belirler. Seçilen önermeler rasgele halde dizilerek ölçek oluşturulur. Uygulamada deneğin seçtiği önermelerin değerlerinin medyanı o tutuma ilişkin puanını oluşturur. Thurstone tipi bir ölçekte yaklaşık 20 madde bulunur (Eren, 2004; Arkonaç, 1999).

Thurstone'nin geliştirdiği teknik belirlediği aralıkların tam olarak eşit olmaması yönünden eleştirilmiştir. Ayrıca insanlar kendilerine sunulan önermelere tamamen katılıp katılamamakta tereddüt etmektedirler ve bu tip ölçek geliştirmek uzun soluklu ve pahalı olmaktadır. Bu nedenle günümüzde Thurstone modeli ölçekler tercih edilmemektedir (Arkonaç, 1999).

Tutum ölçümünde diğer bir teknik, Likert tarafından 1932 yılında geliştirilmiştir. Likert Thurstone'dan farklı olarak ölçekte her bir önerme için tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve şiddetle katılmıyorum şeklinde beş şıklı bir cevap seçeneği dizisi sunulmasını önermekte ve böylece bireyin ifadeye katılma ya da katılmama kararsızlığından kurtulacağını ileri sürmektedir (Likert, 1932). Likert tipi ölçekler geliştirilirken tutum objesine ilişkin olumlu ve olumsuz fikirleri açık ve anlaşılır biçimde ifade eden önermeler hazırlanır ve araştırmacı her bir önermenin ne

şekilde bir belirleme yaptığına (olumlu, olumsuz, nötr) kendisi karar verir. Belirlenen önermeler pilot bir denek grubuna sunulur. Her bir önerme için cevap seçenekleri en şiddetliden, şiddetsize doğru sırasıyla 5,4,3,2,1 puan değerindedir (Eren, 2004; Arkonaç, 1999).

Deneğin önermelere ilişkin işaretlemelerinden aldığı puanlar toplanarak toplam puanı hesaplanır. Ardından her bir önerme ile toplam puan arasındaki korelasyon incelenir. Toplam puanla yüksek korelasyon gösteren önermelerin tutumu belirlemede daha etkin olduğu kabul edilir ve ölçeğe alınır. Düşük korelasyon gösteren önermeler çıkarılır (Arkonaç, 1999; Eren, 2004; Tezbaşaran, 1997). Likert tipi ölçeklerde madde analizi korelasyon tekniğinin yanı sıra *t*-testi tekniğiyle de incelenebilmektedir (Tezbaşaran, 1997; Bindak, 2005). Tezbaşaran (1995) her iki analiz tekniğinin de madde analizinde benzer sonuçlar ortaya koyduğunu saptamıştır. Madde analizleri, her bir maddenin ölçmesi amaçlanan dışında başka bir durumu ölçüp ölçmediğini de belirleyerek kendi içinde tutarlı tek boyutlu bir ölçek geliştirilmesini sağlar (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için alınması ya da çıkarılması gereken maddeleri belirler (Tezbaşaran, 1997; Bindak, 2005). Likert tipi ölçekler günümüzde en çok kabul gören tutum ölçekleridirler (Sağlam ve ark., 2005).

Tutum ölçümüne ilişkin olarak geliştirilmiş bir ölçek türü de Guttman tipi ölçeklerdir (Eren, 2004; Çetin, 2006). Bu teknikte deneğin bir soruya verdiği yanıtta yola çıkarak diğer sorulara vereceği yanıtların belirlenebilmesine düşüncesi işe koşulmaktadır (Eren, 2004). Guttman tipi ölçeklerde katılımcının konuyla ilgili kesin yargısı evet, hayır gibi net cevaplarla tespit edilir. Yanıt hatalarına fırsat tanınmaz (Çolak, Sümbüloğlu, Sözen, & Ersoy, 2005).

Tutum ölçümü amacıyla geliştirilmiş bir ölçek de Bogardus Sosyal Uzaklık Ölçeğidir (Eren, 2004; Tezbaşaran, 1997; Çetin, 2006). Bu ölçekte tutuma ilişkin olumlu ve olumsuz önermeler dereceli olarak deneklere sunulmakta böylece o tutuma ilişkin yaklaşımlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Sosyal uzaklık ölçeği kişilerden ziyade grupların tutumlara ilişkin yaklaşımları ve gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılmaktadırlar (Eren, 2004).

Bir diğer ölçek her bir madde için olumludan olumsuzu doğru sıralanmış yedi eşit aralıklı yanıt seçeneğine sahip olan Osgood Boyutsal Ayırma Ölçeği (Karagöz & Ekici, 2006). Bazı ölçme yöntemleri, tutumların bireyde meydana getirdiği fizyolojik tepkilere yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birisi kişinin tutuma gösterdiği refleksin deride oluşturduğu elektrik sinyalini algılamaya dayanan galvanik deri refleksi testi, bir diğeri tutumun yüzde oluşturduğu ifadeyi inceleyen elektromiyogram testidir (Arkonaç, 2004).

Alanyazında tutumların ölçülmesinde gözleme dayalı yöntemler de ele alınmaktadır. Gözleme dayalı tutum ölçme (takdir) temel olarak iki veri elde eder. İlk aşamada gözlemci bireyin davranışları ve sözlü ifadeleri üzerinden tutuma ilişkin gözlenebilen verileri, ikinci aşamada bireyin kendi ifadeleri üzerinden gözlenemeyen duygu ve düşünceleri belirlemeye çalışır. Araştırmacı gözlem süresinde davranışlardan, sözlü ifadelerden, çeşitli açıklayıcı ipuçlarından, klinik mülakatlardan, deneğin verdiği kişisel bilgilerden, çeşitli görsel objelere ilişkin yorumlarından ve araştırma anındaki duyguları, coşkuları gibi durumlardan yararlanır (Eren, 2004; Şimşek ve ark., 2003).

2.1.1.7 Tutumlar Ve Mesleki Başarı

Örgüt çalışanlarının mesleki performansları ve doyumları arasındaki ilişki 20. yüzyılın başlarından beri araştırıla gelen bir konu olmuştur. Hawthorne deneylerinde performans ve doyumunu belirleyen ana unsurun çalışanların işlerine karşı geliştirdikleri

tutumlar ve bu tutumların oluşumunu etkileyen sosyal, çevresel ve yönetsel koşullar olduğunu ortaya konmuştur (Eren, 2004). 60'lı yıllarda aynı alanda çalışmalar yapan Argyris, Likert ve McGregor çalışanların işe ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlarının yine işe ilişkin geçmiş tecrübeleri sonucunda ortaya çıktığı ve örgütsel verimliliklerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Schneider, Hanges, Smith, & Salvaggio, 2003) .

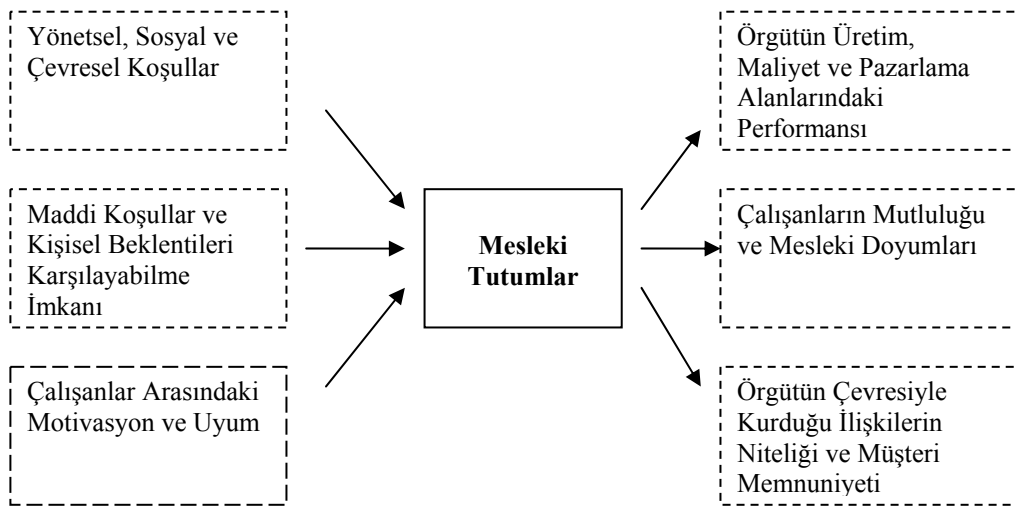
Ryan, Schmitt ve Johnson (1996) araştırmaları sonucunda çalışanların mesleki tutumlarının örgütün verimini ve müşterilerin memnuniyetini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Schneider ve ark., 2003). Çalışan tutumları üzerinde 35 kuruluşta 8 yıl boyunca bir dizi araştırma gerçekleştiren Schneider ve arkadaşları (2003) çalışanların işlerine ilişkin tutumlarının örgütün uygulama, maliyet ve pazarlamadaki performansını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada çalışanların mesleki tutumlarının devamlılığı ile iş doyumunu arasındaki ilişkiler irdelenmiş ve yüksek ücret, kişisel yarar sağlayabilme ve mesleki ilerleme (kıdem) imkanlarının işe ilişkin olumlu tutumları ve iş doyumunu artırdığı belirlenmiştir.

Karlı (2004) bireyin örgüt içerisinde kendi beklentilerini karşılayabilmesine yönelik davranışlarını etkenlik olarak nitelendirmekte ve örgüt içerisinde hem örgütsel beklentileri hem de bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilen çalışanların iş doyumunun en üst düzeye ulaştığını ifade etmektedir. Eren (2004) yüksek ücret, samimi bir çalışma çevresi, motivasyon ve örgütsel süreçler hakkında bilgilendirilmenin çalışanların olumlu mesleki tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir (Eren, 2004).

Chapman (1999) çalışma ortamındaki uyum, verimlilik ve kalite unsurları arasında doğrudan bir ilişkiden söz etmektedir. Buna göre, uyumun temelinde bireylerin çalışma ortamında kendilerini rahat ve mutlu hissetmeleri yatmaktadır. Bu rahatlık ve mutluluk durumu işe ilişkin olumlu tutumlardan kaynaklanan bir süreçtir.

Chapman'a göre (1999) yöneticiler ve işgörenler arasında kurulan ilişkilerin temelinde de işe ilişkin tutumlar yer almaktadır. Çalışma ortamında olumlu tutumlar geliştirebilen birey arkadaşlarının birlikte çalışmaktan mutlu olacağı bireydir. Bu açıdan yaklaşıldığında mesleki başarının bir tarafında bilgi, beceri ve yetenek varsa diğer tarafında iş ortamında sürdürülen iyi ilişkiler ve mesleki tutumlar yer almaktadır. Yine Chapman (1999) etkili yöneticilerin çalışanlarının mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyecek ve örgüt içi etkileşimi güçlendirecek ortamlar yaratması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalar mesleki tutumların yönetsel, sosyal ve çevresel koşullar ve bireyin bu ortamlara ilişkin tecrübeleri, maddi imkanlar, kişisel beklentileri karşılayabilmeye yönelik imkanlar, mesleki ilerleme fırsatları, çalışanlar arasındaki uyum ve motivasyon unsurlarından etkilenecek şekilde şekillendiğini ve örgütün üretim, maliyet ve pazarlama alanlarındaki performansını, çevresiyle ve müşterileriyle kurduğu ilişkileri ve de çalışan mutluluğu ve doyumunu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu etkileşim Şekil 2.2'de olarak ifade edilmektedir.



Şekil 2.2. Mesleki Tutumların Örgütsel Kaynakları ve Etkileri

Araştırmalar bireyin çalışma ortamına ilişkin tutumlarıyla mesleki başarı ve doyumları arasında doğru bir orantı bulunduğu noktasında birleşmektekiler. Bu noktadan hareketle mesleki tutumlar ve bunları etkileyen unsurların çalışan başarisını ve memnuniyetini etkileyen temel etkenler olduğu kanısına varılabilmektedir. Yine buradan hareketle bireyin çalışma ortamının olumlu tutum geliştirebildiği alanlarında başarılı ve mutlu, olumsuz tutum geliştirdiği alanlarında başarisız ve mutsuz olacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

2.1.2 Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Yönetimi Sürecine Etkileri

2.1.2.1 *Günümüz Eğitim Örgütünde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmanın Gerekliliği*

Alanyazında teknoloji kavramının değişik bakış açılarıyla ele alındığı görölmektedir. Bazı yaklaşımlar teknolojiye doğaya egemen olmak üzere geliştirilmiş işlevsel mekanizmalar olarak yaklaşırken (Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2001; Alkan, 1998), bazıları teknik ve yöntemleri de teknoloji kavramı içerisinde incelemişlerdir (Ataman, 2001; Can, 1994). Bazıları da belli bir alana yönelik sistemik bilgi ve becerileri de teknoloji kavramı içerisine dâhil etmektedir (İşman, 2001).

Yaklaşımlar irdelendiğinde teknoloji, gerçekleştirilen faaliyetin amacına ulaştırılabilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve araçları ve bunların etkili biçimde kullanımını içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İşman (2001) teknolojiyi bilim, teknik olaylar, makine, teknik operasyonlar, kültür, toplum ve organize etme boyutları olan bir bütün olarak ele almaktadır.

Bilişim, teknik, ekonomik ve toplumsal alanlarda bilginin üretilmesi, paylaşılması ve iletilmesi amacıyla elektronik makineler aracılığıyla sistematik ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2007). Bilişim

teknolojisi ise, bilişim sürecinde kullanılan tüm araç ve gereçlerin oluşturduğu sistemdir (TDK, 2007).

Teknoloji tanımlarından hareketle bilişim teknolojisi kavramının içerisine teknik araçların yanı sıra bilişim sürecinde etkili olan, sistemler, bilgiler, beceriler, teknikler ve yöntemler gibi unsurları da dâhil etmek gerekmektedir. Araştırmacılar bilişime verilerin toplanması, saklanması, işlenerek yeni bilgiler üretilmesi ve nakledilmesi işlemlerini otomatik olarak gerçekleştiren elektronik, optik vb. alt yapılar içeren teknolojiler olarak yaklaşmaktadırlar (Karlı, Cerit, Akgün, & Yıldız, 2001). Ege ve Sezer (2004) farklı olarak herhangi bir yerden bilgiye erişimi sağlayan teknolojileri bilişim teknolojileri olarak tanımlamaktadırlar.

19. yüzyılın sonlarında batı toplumlarında tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bilgi, sanayide kullanılan ve yenilikler oluşturan bir değer haline gelmiştir. Bilginin işe uygulanması teknolojik gelişmeleri hızlandırmıştır. Yoğun teknolojik yapılanmaların endüstride yer bulması zamanla üretim sisteminde emeğin ve uzmanlığın yerini makineleşmeye bırakmasına sebep olmuştur. Bu teknolojik dönüşüm teknik araçları kullanma ve geliştirme bilgisini önemli kılmış sonuçta geleneksel üretimin en önemli unsurları olan kaynak, sermaye ve emek geri plana çekilmiş, bilgi ön plana çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2000).

20. yüzyılla birlikte özellikle iletişim teknolojisinde meydana gelen gelişmeler bilginin paylaşılmasını ve yayılmasını kolaylaştırmıştır. 50'li yıllarla birlikte ABD, Japonya gibi gelişmiş ülkelerde bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi ve sanayi, eğitim, sağlık, iletişim gibi sosyal hayatın farklı pek çok alanında kullanılmaya başlamasıyla bilgi toplumuna geçiş süreci başlamıştır (Aktan & Tunç, 1998). “Özel ve kurumsal yaşamda bilgiyi üretme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yeteneğinin geliştiği;

üretilen bu bilginin teknolojiye çevrildiği, böylece toplumsal dönüşümün sağlandığı bir toplum ” (Şişman & Turan, 2004: 115) olan bilgi toplumuna geçişle birlikte bireysel, kurumsal ve toplumsal yaşamda bir değişim süreci başlamıştır (Aktan & Tunç, 1998). Küreselleşme, bilişim sektörünün doğuşu, çevre koruma şuurunun ve gönüllü kuruluşların etkinliklerini artırmaları, hizmetlerde bireyin merkeze alınması, bilgisayarlaşma ve örgütlü toplumun güçlenmesi gibi bir takım yeni özellikler bilgi çağıyla birlikte toplumsal ve örgütsel yaşamda ön plana çıkmıştır (Karlı ve ark., 2001). Toplumsal refaha ve insana yatırıma öncelik veren, yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan kalkınma planları geliştirilmeye başlanmıştır (Aktan & Tunç, 1998).

İletişim teknolojisindeki hızlı değişimler, bilgiyi küresel bir yapıya büründürmüş (İşman, Karlı, & Gündüz, 2002), bilgisayar ve internet teknolojisi sayesinde bilgi çok hızlı biçimde üretilen, dünya çapında paylaşılan ve tüketilen bir değer haline almıştır (Şişman & Turan, 2004; Yamamoto & Kahraman, 2002). Bu değişim süreci bilgi toplumunda maddi ürünlerin değil bilgiye dayalı ürünlerin yönlendirici ve belirleyici olarak ön plana çıkarmış ve internet ve bilgisayar teknolojilerinin toplum içerisindeki önemini artırmıştır (Karlı ve ark, 2001). Araştırmalara göre 2003 yılı itibariyle dünya çapında aktif internet kullanıcısı sayısı 500 milyonu aşmıştır (Levy, 2003).

Bu değişim süreci tüm sosyal örgütleri ve elbette eğitim örgütünü de etkilemektedir (Karaaslan & Hazır, 2006; Yılmaz & Horzum, 2005). Bursalıoğlu (2000) mevcut bilgilerden yararlanarak yenilerini üretme, var olan bilgiyi etkin biçimde kullanabilmenin, yönetsel süreçte bilgiden aktif biçimde yararlanabilmenin, bilgiye erişme ve onu etkili kullanmak üzere yeni yöntemler geliştirmenin örgüt yaşantısında zorunlu duruma geldiğini belirtmektedir. Macit (2006) bilgi toplumunun örgütünün en

önemli vasfının bireyin bilgisayar vasıtasıyla bilgi ve hizmet alma ihtiyaçlarını karşılayabilmesi olduğuna işaret etmektedir.

Bursalıoğlu (2000) bilgi çağının bireyinin toplumsal süreçte karşılaşacağı hukuk, iktisat, bilgisayar gibi pek çok farklı alanda bilgi sahibi olması gerekliliği ve bu ihtiyacı karşılamak üzere kurumların kendi işleyiş ve faaliyetlerine ilişkin bilgileri çevrelerine anlaşılır biçimde aktarmaları zorunluluğu üzerinde durmaktadır ve çeşitli alanlardaki bilginin anlaşılır hale getirilmesinde en önemli görevin üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarına düştüğünü ifade etmektedir. Erçetin (2001) bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, küreselleşme ve yaşam boyu eğitime duyulan ihtiyacın 1980’li yıllardan itibaren eğitim kurumları içerisinde özellikle üniversitelerin yapılarını önemli ölçüde değiştirmeye başladığını ifade etmektedir.

Çelik (2000) bilgi toplumunun okul kumrunu “bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüt” olarak tanımlamaktadır. Böyle bir okulun kendisini sürekli değişme ve yenilenmeye açık tutması gerektiğini ifade etmekte ve bilgi toplumu okul kültürünün bilimsel gelişme ve değişmeye açık, insan kaynaklarına önem veren bir kültüre doğru değişim göstereceğini ifade etmektedir. Bu kültürde yönetim anlayışı da bir değişim gösterecek yönetsel sürecin merkezine bilgiyi üretme ve etkin biçimde kullanabilme unsurları yerleşecektir. Drucker’e göre bilgi çağının yöneticisi bilginin “uygulanmasından ve performansından sorumlu olan kişidir” (Çelik, 2000: 136).

Bilgi toplumunun örgütünün bir önemli sorumluluğu da hizmetlerini internet ortamına taşımak ve bireylerin bilgi ve hizmet ihtiyaçlarını internet vasıtasıyla karşılayabilmelerini sağlamaktır (Macit, 2006). Örgütlerin bilgilerini, hizmetlerini, çalışmalarını, mesai saatleri ve fiziksel ortamın getirdiği sıkıntılardan kurtarmak amacıyla internet ortamına taşımaları, paylaşım ve kullanıma açmaları bilgi çağının

örgütü olmaya dönük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. (Kayalı & Yereli, 2002; Keser, 2005). Vatandaşın devletten alacağı hizmetin internet üzerinden karşılanması bugün bir devletin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli işaretlerden biri olarak kabul edilmektedir (Özer, 2002).

Ülkemizde 2002 yılından itibaren kamu kurum ve kuruluşlarının hizmetlerini internet ortamına taşıma süreçlerini sağlıklı biçimde gerçekleştirebilmek için Devlet Planlama Teşkilatı tarafından E-Dönüşüm Türkiye adlı bir proje uygulamaya konulmuştur. Tüm kamu hizmetlerini daha açık, katılımcı, şeffaf ve çağdaş bir anlayışla internet ortamına taşımayı amaçlayan proje eğitim, sağlık, ticaret gibi pek çok kamusal alanda verilen hizmetleri kapsamaktadır (DPT, 2005a).

Bilgi toplumun eğitim kurumunun temel bir işlevi de yaşam boyu eğitim hizmetleridir (Çelik, 2000: 155). Bilgi toplumunun bireyi birçok yaşamsal alanda yeniliklere ve değişimlere adapte olmak için yeni bilgiler ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayacak öğrenme ortamlarını tesis etme görevi çağdaş eğitim kurumlarıdır (Bursalıoğlu, 2000; Çelik, 2000: Erçetin, 2001).

Bilgi çağının ve bilişim teknik araçlarının getirmiş olduğu bir diğer yenilikte uzaktan eğitim sürecinde etkileşimlilik ve eş zamanlılık boyutlarını kazandıran e-öğrenim uygulamalarıdır (İşman ve ark, 2002; Odabaş, 2003; Güngör & Aşkar, 2004). Eğitim sürecini fiziki ortam ve çalışma saatlerinden bağımsız kılabilen e-öğrenim uzaktan eğitim modelleri içerisinde gittikçe artan önemiyle yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarına da cevap verebilecek bir form olarak öne çıkmaktadır (İşman ve ark., 2002; Güngör & Aşkar, 2004). AB üyesi ülkeler, Lizbon 2010 Eğitim Hedefleri Programı çerçevesinde, birlik üyesi tüm ülkelerde, okular ve diğer eğitim kurumlarının internet bağlantılarının sağlanarak çok amaçlı ve herkese açık eğitim merkezlerine

dönüştürülmesini, bilişim teknolojilerine ilişkin beceriler ve kültürün, girişimcilik ve sosyal becerilerle birlikte yaşam boyu eğitim süreci kapsamında bireylere kazandırılmasını ve herkes için bilgisayar okuryazarlığının gerçekleştirilebilmesi için gerekli dönüşüm programlarının oluşturulmasını hedeflemektedirler (Karip, 2005).

Alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki; hem bilgi işleme, yayma ve paylaşma, hem de kurumsal hizmetleri ve çeşitli eğitim-öğretim faaliyetlerini internete taşıma sürecinde bilişim teknolojilerinden yararlanma bilgi çağının eğitim örgütleri için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Dolayısıyla eğitim örgütünün eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinde faaliyet gösteren tüm insani unsurlar için de internet ve bilgisayar uygulamalarını kurabilmek, yönetebilmek ve aktif biçimde kullanabilmek temel bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.2.Eğitim Yönetimi Sürecinde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı

Araştırmacılar bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımını iki ana grup altında toplamaktadırlar (Şişman & Turan, 2004; Altun, 2004; Alkan, 1998; Yılmaz, 2005). Bunlar, bilişim teknolojilerinin öğretim sürecinde (Erginer, 2000; Ergin & Birol, 2000; Demirel, 2000; Sönmez, 2001; Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2001) ve yönetsel süreçlerde (Özdemir, 2000; Bursalıoğlu, 2000; Çelik, 2000) işe koşulmasıdır.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için sadece doğal çevre yeterli olmamakta bu çevrenin öğrenimi kolaylaştıracak kaynaklarla donatılması gerekmektedir (Erginer, 2000). Öğrenme ortamının birden çok duyu organına hitap etmesiyle öğrenmenin kalıcılığı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır, öğretme ortamı daha fazla duyu organına hitap ettikçe öğrenmede kolaylık ve kalıcılık artmaktadır (Demirel 2000; Ergin 1995).

Alkan (1998) bilgisayar temelli uygulamaların öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde işe koşulabileceği üzerinde durmaktadır. Öğretim de mültimedya (çoklu ortam) teknolojilerinin kullanılması, çoklu öğrenme ortamı sağlamakta, bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmakta, dikkat çekmekte, soyut ifadeleri somutlaştırmakta, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta, hatırlamayı kolaylaştırmakta, zaman tasarrufu sağlamakta, öğrencinin güvenli biçimde etkileşim içerisine girebileceği öğrenim ortamları hazırlamakta ve içeriği basitleştirmektedir (Oral, 2004a; Yalın, 2000).

Gentry (2006), öğrenme ortamında teknolojik hizmetlerden yararlanmayı dört aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte öncelikle öğretim etkinliğinin hedefleri açık biçimde belirlenmeli, bu hedeflere yönelik uygun etkinlik tasarlanmalı, etkinliğin gerektirdiği teknolojiler seçilmeli ve etkinliği değerlendirmek için uygun yöntemler geliştirilmelidir. Öğrenme ortamında işe koşulan teknolojiler her öğrenciye kendi bireysel hızında öğrenme imkânı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Erginer, 2000).

Eğitimde bilgisayar uygulamaları çalışmaları ilk kez 1960 yılında Standtford Üniversitesi'nde başlamış, 80'li yıllarla birlikte bilgisayar ağlarından faydalanarak akademik öğrenme ortamları geliştirme çalışmalarına girişilmiştir. 90'lı yıllarla birlikte internetin eğitim ortamında işe koşulması çalışmalarına başlanmıştır (Hunter, 1992).

2000'li yıllarla birlikte internet tabanlı öğrenme çevreleri çeşitli kurumlar tarafından aktif biçimde hayata geçirilmiştir (Peled, 2000). Böylece, günümüzde bilişim teknolojileri üzerinden yürütülen eğitim süreci olarak tanımlanan e-öğretim hizmetleri uzaktan eğitim çalışmalarında etkili bir model olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar

başarı açısından e-öğretimle, yüz yüze eğitimin denk olduğunu ortaya koymaktadır (Güngör & Aşkar, 2004).

Ülkemizde 1984 yılından itibaren eğitim kurumlarında bilgisayar hizmetleri orta öğretim kurumlarından başlanarak uygulamaya konulmuştur. 1998 yılında Mili Eğitim Bakanlığı tarafından Dünya Bankası'nca desteklenen bir ulusal temel eğitim programı yürütülmeye başlanmıştır. İki aşamalı programın ilk aşamasında bilgi teknolojileri alt yapısı desteklenmiş, 2003 yılı itibariyle 26244 eğitim kurumuna toplam 56605 bilgisayar dağıtılarak 3188 internet destekli bilgisayar laboratuvarı oluşturulmuştur. Programın 2003 yılında başlayan ve halen devam eden ikinci safhasında bilgi teknolojileri alt yapılarının desteklenmesinin yanında personelin bilişim teknolojileri alanında eğitimi ve eğitim kurumlarında internet tabanlı hizmetlerin geliştirilmesi faaliyetleri yürütülmektedir (Altun, 2006). 2005 yılı itibariyle 42534 eğitim kurumunun internet erişimi sağlanmıştır (DPT, 2005a). Günümüzde bakanlık taşra teşkilatından il milli eğitim müdürlüklerinin %98'i ilçe milli eğitim müdürlüklerinin %71'internet ortamında da hizmet vermektedirler (Meb, 2007).

Literatürde bilişim teknolojileri çağdaş eğitim yönetimi sürecinde etkin unsurlar olarak ele alınmaktadır (Özdemir, 2000; Bursalıoğlu, 2000; Çelik, 2000; Akkoyunlu & Deryakulu, 1998). Özdemir (2000) bilgiyi sağlamayı ve etkili biçimde kullanmayı bilgi çağının eğitim yönetimi sürecinin temeline koymaktadır. Karslı ve arkadaşları (2001) çalışmalarında bu kapsamı biraz daha genişleterek bilgi çağında, eğitim örgütlerinin yönetsel süreçte, bilginin toplanması, personele iletilmesi, işlenmesi ve aktarılmasının kolaylaştırması, böylece örgütün problem çözme ve geleceği kestirebilme yetisini geliştirmesi için gerekli kültürel ve teknolojik yapıyı hazırlaması zorunluluğu üzerinde durmaktadırlar.

Özdemir (2000) yönetsel süreçte eğitim kurumunun değişen, yenilenen bilgiyi ve teknolojiyi dinamik biçimde izleyip bunlara paralel olarak bir değişim süreci geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Balay (2004) bu unsurların yanı sıra bilgi çağının okulunda bilişim teknolojilerinden yararlanarak, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarını karşılayan ve günün her saati hizmet veren birtakım birimlerin tasarlanması ve oluşturulması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu uygulamaları tasarlayıp yürürlüğe koyabilmek için eğitim yönetimi sürecinde bilgisayar ve interneti etkin biçimde kullanmak bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Altun, 2004).

Eğitim yönetiminde bilgisayar uygulamaları 60'lı yıllara, bilgisayarın eğitime adapte edilmesine ilişkin temel çalışmalara dek uzanmaktadır. 1990 ve sonrasında ise yaygın biçimde yönetsel bir araç olarak kullanılmaya başlamıştır (Turan, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılından itibaren okul müdürleri, müdür yardımcıları ve müfettişlere yönelik, eğitim hizmetlerinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin seminerler düzenlenmeye başlanmıştır (Balcı, 2002). Günümüzde bilgisayar ve internet hizmetlerinden öğretim sürecinde:

- Toplum, okul, öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırmak,
- Eğitsel yazılımlar ve uygulamalarla öğretimin niteliğini artırmak,
- Bireye bilişim araçları kullanarak bilgiye ulaşma, problem çözme, bilgiyi işleme ve sunma becerileri ve aktif öğrenme yetisi kazandırabilmek,
- Günlük hayatı kolaylaştıracak bilgisayar uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırmak,
- Öğretmenler için, planlama, uygulama, ölçme aracı ve öğretim materyali geliştirebilme ve bireysel gelişim alanlarında internet ve bilgisayarlardan yararlanmayı sağlamak hedeflenmektedir (Altun, 2004).

Yönetim sürecinde ise:

- Okul yönetiminde bilişim teknolojilerinden aktif biçimde yararlanmak,
- Metin, sunum, ya da veri tabanı hazırlamaya ilişkin çeşitli yazılımlarla idari işleri kolaylaştırabilmek ve etkin hale getirebilmek,
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hizmetlerini bilişim teknolojileri üzerinden yürütebilmeleri için gerekli sistemleri oluşturmak amaçlanmaktadır (Altun, 2004).

Turan (2002) eğitim yönetimi sürecinde bilgisayar ve internet hizmetlerine ilişkin kullanım alanlarını öğrenci işleri, personel işleri, mali işler, bina ve araç hizmetleri, araştırma ve planlama, büro ve kütüphane hizmetleri olarak yedi kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler ve alt alanları Şekil 2.3'te gösterilmektedir.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetsel süreçlerde bilişim teknolojilerinden yararlanmak, böylece hizmetlerini daha etkin, ucuz, hızlı ve eş zamanlı hale getirmek amacıyla çeşitli bilişim alt yapıları oluşturmuştur. Bunlardan ilki bakanlık web sitesidir. Web sitesi üzerinden okulların denk ve üst düzey kurumlara erişebildiği e-iletişim, çeşitli genelge ve açıklamalara erişimi sağlayan mevzuat ve e-bilgi edinme ve e- kütüphane gibi birimler yer almaktadır (DPT, 2005b).

MEB'in taşra teşkilatı ve okullarla yönetsel etkileşimi gerçekleştirmek üzere oluşturduğu bir diğer bilişim alt yapısı da MEB Bilişim Sistemleri (Mebbis)'dir. Mebbis hizmetleri 7 kategoride toplanmaktadır (Meb, 2007):

1. E-Kayıt: 2005–2006 yılından itibaren ilköğretim öğrencileri için başlatılan uygulama, öğrencilerin öğrenim kurumlarına internet üzerinden ön kayıt yaptırmalarına olanak sağlamaktadır (Meb, 2007).

2. Açık ilköğretim okulu ve lisesi: İlköğretim ve ortaöğretim seviyesinde açık öğretim kurumlarının hizmetlerinden internet ortamında yararlanılmasını sağlamaktadır (Meb, 2007).

3. E-Mezun: İlk ve orta öğretim kurumlarının mezunları ve istihdam düzeylerini göstermektedir (Meb, 2007).

4. E-Yatırım: Eğitim ihtiyaçları ve yatırımlarını, yatırımların dağılımlarını ve seyrini göstermektedir (Meb, 2007).

5. İl ve ilçe yönetim bilgi sistemi (İlsis): İlk ve orta dereceli eğitim kurumları ile milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık merkez teşkilatı arasındaki yönetsel etkileşimi gerçekleştiren en temel araçtır. Bugün eğitim kurumlarında gelen giden evrak takibinin yanı sıra, kurum bilgileri, personele ilişkin çeşitli bilgiler, kurumda yürütülen öğretim programının içeriği ve ders kitabı bilgileri bu yapı üzerinden güncellenebilmekte ve izlenmektedir. Bu ana başlıklarda yer alan bilgiler kurum yöneticileri tarafından İlsis modülüne yüklenmekte ve taşra ve merkez teşkilatına eş zamanlı olarak aktarılmaktadır. İlsis sisteminde Meis (Milli Eğitim İstatistik Sistemi), Özlük, Atama, Soruşturma, Teftiş, Kitap Seçimi, Öğrenci Bilgileri, Yönetici birimleri bulunmaktadır, her seviyedeki öğrenim kurumu birimlerindeki hizmetlere yetkileri dâhilinde erişebilmektedirler. Okullara ait personel ve öğrenci sayıları, durumları, bina, derslik ve teknolojik yeterlilik durumları, eğitim öğrenim olanakları, yönetici ve öğretmenlerin özlük, norm, kadro, hizmet, ödül, görevlendirme gibi bilgileri ve bunlara ilişkin işlemleri İlsis üzerinden yürütülmektedir. İlsis, 440 farklı uygulama birimi içermektedir (DPT, 2005b; Meb, 2007; İlsis, 2007).

6. Karar destek sistemi (KDS): Bu sistemle, yönetsel süreç içerisinde sürdürülen resmi yazışmalar, kurum içi ve kurumlar arası boyutta iletilebilmekte, ilgili birim

tarafından incelendikten sonra onaylanabilmekte ya da iade edilebilmekte, gerektiğinde kurum amirlerince elektronik imza ile tasdik edilerek yine internet üzerinden bir üst kuruma gönderilebilmektedir. Okullarda bu uygulama İlsis sistemi içerisinde yürütülmektedir (DPT, 2005b; Meb, 2007).

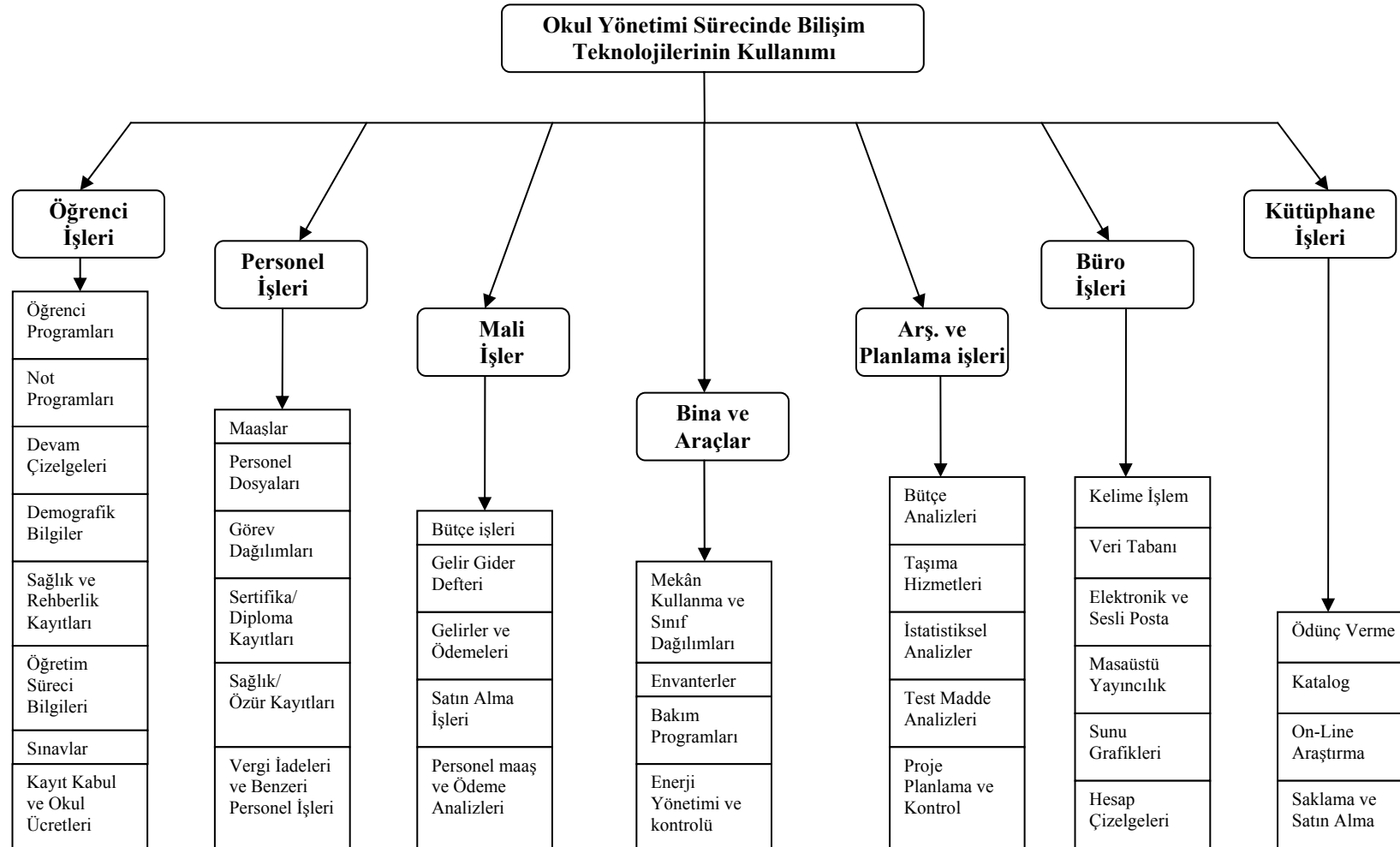
7. Eğitim Portalı: Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve ilgilenen herkesi eğitim sistemine ilişkin projeler, uygulamalar ve yeniliklerden haberdar etmek üzere geliştirilen, internet tabanlı ders uygulamaları da barındıran bir internet sitesidir (MEB Eğitim Portalı, 2007).

Mebbis uygulamaları dışında eğitim kurumlarının MEB ile yürüttüğü internet tabanlı bir süreç de döner sermaye işlemleridir. Günümüzde döner sermayeye sahip eğitim kurumları bu hizmetlere ilişkin süreci Dösenet adlı programı kullanarak İşletmeler Daire Başkanlığı'yla direkt olarak yürütebilmektedirler. Bu sistemde döner sermayeye ilişkin kurum içi ve kurumlar arası yazışmalar internet üzerinden yürütülebilmektedir (MEB İşletmeler Daire Başkanlığı, 2007).

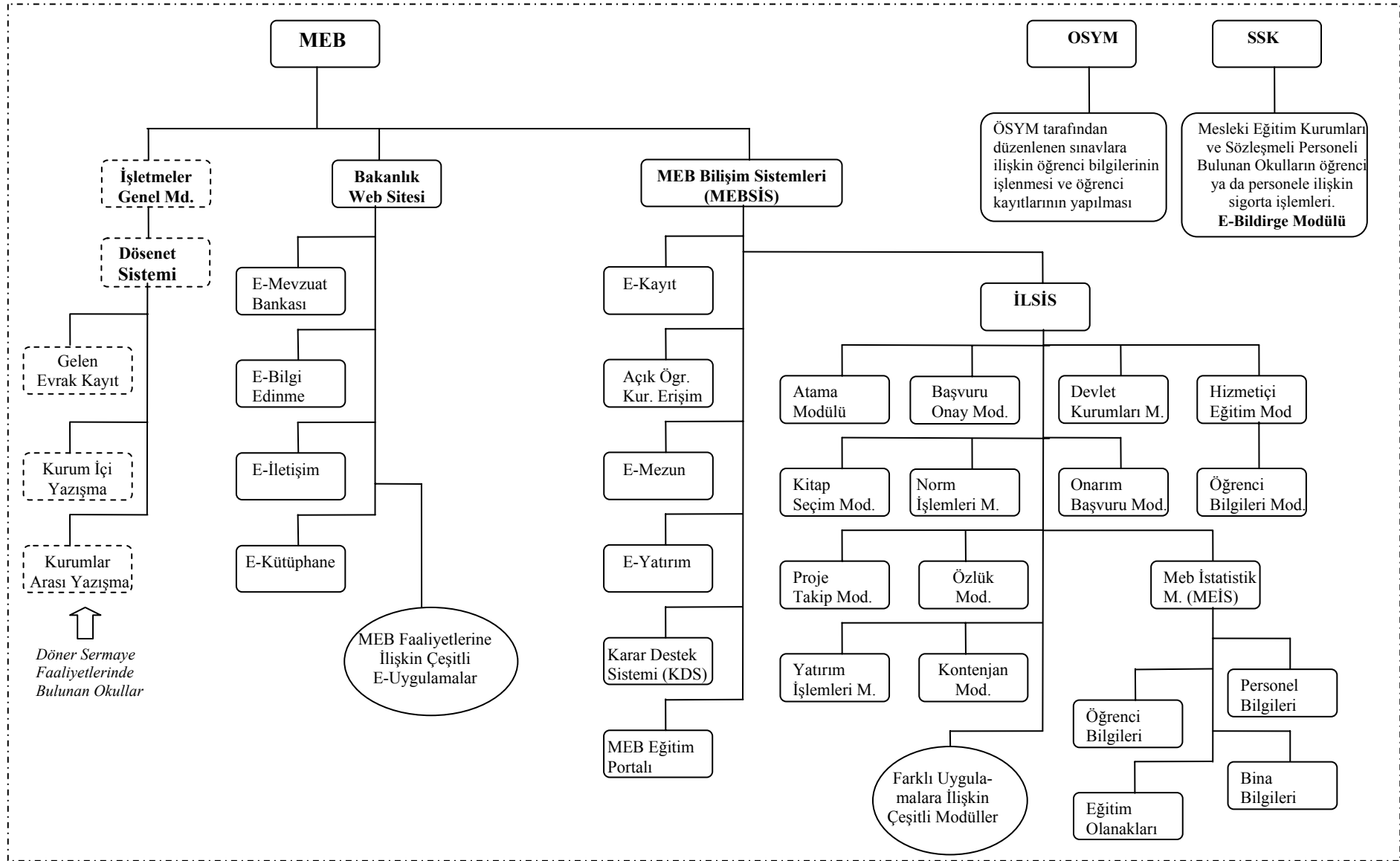
Eğitim kurumları milli eğitim bakanlığı dışında çeşitli sınavlara ilişkin öğrenci ve kurum bilgileriyle ilgili karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmak üzere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, ÖSYM, 2007) ve sözleşmeli çalışan öğretmenler ve mesleki orta öğretim kurumlarında staj yapan öğrencilere ilişkin yasal süreci yürütmek için Sosyal Sigortalar Kurumu (Sosyal Sigortalar Kurumu, SSK, 2007) ile çeşitli internet tabanlı süreçleri yürütmektedirler. Günümüz eğitim yönetimi sürecinde gerçekleştirilmekte olan internet tabanlı uygulamalar Şekil 2.4'te ifade edilmektedir.

MEB internet üzerinden yürütülen eğitim hizmetleriyle, ülke genelinde eğitimde bütünlük ve standardizasyonu sağlamayı, eğitimde yurt genelinde fırsat eşitliğini

gerçekleřtirmeyi, eđitim hizmetlerinin maliyetlerini dűřűrmeyi ve eđitim sisteminin etkileřim içerisinde bulunduđu tűm çevreleri sistem içerisindeki farklı sűrelerden haberdar etmeyi amaçlamaktadır. İnternet hizmetlerinin yakın gelecekte ۆđretmen ve yűneticilerin hizmet içi eđitimi, uzaktan eđitim ve yařam boyu eđitim sűrelerinde etkin biçimde kullanılması dűřűnűlmektedir (DPT, 2005b).



Şekil 2.3. Eğitim Yönetimi Sürecinde Bilgisayar Kullanımı



Şekil 2.4. Günümüzde Eğitim Yönetimi Sürecinde Gerçekleştirilen İnternet Tabanlı Uygulamalar

2.1.2.3 Eğitim Yöneticilerinin İnternet ve Bilgisayara Yönelik Tutumları

2.1.2.3.1 Bilgisayar ve İnternet Tutumu

Deniz (1994) bilgisayar tutumlarını, bireyin bilgisayar aracına, bu aracın kullanımına, bireysel ve toplumsal etkilerine, bilgisayarı etkin kullananlara ya da kullanmayanlara karşı geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış boyutları olan bir zihinsel süreç olarak ele almaktadır. Tanım incelendiği zaman bilgisayara ilişkin tutumun oluşumu ve sonucu üzerinde durulduğu, ancak sebeplerine değinilmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar bilgisayar kullanmaya ilişkin tecrübelerin bilgisayara yönelik tutum geliştirmede temel bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Bindak & Çelik, 2006; Keser, 2001; Ocak, 2004). Bu durumda, bilgisayara ilişkin tutumları oluşturan izlenimler, tecrübeler, inanç ve değerleri de tanıma dâhil etmek gerekmektedir.

İnternete ilişkin tutumları ele alırken bilgisayara ilişkin tutumları da dikkate almak gerekmektedir. Zira, internet bilgisayar üzerinden erişilen bir ortamdır ve internet kullanıcısı aynı zamanda bilgisayar kullanıcısıdır. Bireyin bilgisayara ilişkin tutumları internete ilişkin tutumlarını etkileyecektir. Şu halde internete yönelik tutumlar, bilgisayar aracı ve internet ortamı, internet üzerinden yürütülen faaliyetler, durumlar, süreçler ve bunları kullanan kimseler ve sistemlere ilişkin olarak geliştirilen, kaynağını bireyin bilgisayar, internet ve bunların kullanımına ilişkin geçmişte edindiği tecrübeleri, izlenimleri, inançları ve değerlerinden alan bilişsel, duygusal ya da davranışsal tepkiler olarak ortaya çıkan zihinsel süreçler olarak tanımlanabilir.

2.1.2.3.2 Eğitim Yöneticilerinin İnternet ve Bilgisayara İlişkin Tutumları

Bireyin bir objeye ya da duruma ilişkin davranışlarının ya da davranış geliştirmeye ilişkin niyetlerinin temelinde o obje ya da duruma ilişkin tutumları yer

almaktadır*. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin bilişim hizmetleri içerisindeki ve internet ve bilgisayarlı ortamlardaki davranış ve performanslarında bilişim teknolojilerine yönelik tutumlarının önemli etkileri söz konusudur.

Literatür incelendiğinde eğitim sürecine internet, bilgisayar ve diğer teknolojik uygulamaların dâhil edilmesinde okul yöneticilerinin bu unsurlara ilişkin olumlu ve teşvik edici davranışlarının etkili olduğu görülmektedir (Altun, 2004; Bailey, 2001; Turan, 2002). Araştırmacılar, teknolojik liderlik olarak adlandırılan bu süreçte yöneticiye beş temel rol biçmektedir (Bailey, 2001):

1. Teknolojik lider kendi uygulamalarında teknolojiyi ne şekilde kullanacağını bilmeli ve kullanmalıdır.
2. Tüm çalışanların teknolojiyi kullanma konusunda eğitilmelerinin örgütsel gelişim için ne denli önemli olduğunu kavramış olmalıdır
3. Birlikte çalıştığı insanları kendi çalışma alanlarında teknolojiyi ne şekilde işe koşabileceklerini öğrenmeleri konusunda yüreklendirmelidir.
4. Kurumunda yürütülen tüm süreçlerde teknolojinin ne şekilde işe koşulabileceğini araştırmalıdır.
5. Aynı zamanda bir öğretimsel lider olarak eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında teknolojik araçların kullanımına ilişkin bir vizyon geliştirmeli, ve bu vizyonu okulla ilişkili tüm kesimlere benimsetmelidir.

Macneil ve Delafield (1998), okulda müdür ve diğer idarecilerin bilgisayarın aktif biçimde kullanımını desteklemeleri gerektiğini belirtmektedirler. Garcia, Johnson ve Dalman (1997) geleneksel eğitimden teknolojik destekli eğitime geçişte de okul müdürlerinin etkin role sahip olduklarına değinmektedirler. Casey (1995) okul

* Bkz. Bölüm 2.11.4 Tutum-Davranış İlişkisi

müdürünün bilgisayardan eğitim amaçlı olarak nasıl yararlanacağını bilmesi gereği üzerinde durmakta, böylece bilgisayar hizmetlerinin eğitim sürecinde kullanımını destekleyebileceklerine değinmektedir (Akt: Altun, 2004).

Schoney, Heaton ve Washington (1999) okul müdürlerinin teknoloji ihtiyaçlarını teknoloji yönetimi konularını anlamak, teknolojinin eğitim ortamına etkilerini ve yönetsel kullanımını bilmek olarak üç grupta toplamaktadır. Buna göre yönetici teknolojiden yönetsel süreçte beş şekilde yararlanmalıdır (Akt: Altun, 2004). Bunlar:

- “ Öğrencilerle, öğretmenlerle ve ailelerle iletişim kurma yollarını öğrenmek
- Sağlıklı karar vermek için verileri organize ve analiz etmek
- Öğretmenleri teknolojiyi yönetsel amaçları kullanması için cesaretlendirmek
- Kişisel mesleki gelişim için internet kaynaklarını kullanılabilir hale getirmek
- Öğretim teknolojisi ve ilgili alanlarda güncel literatürü takip etmek” tir.

Attaran ve Vanlaar (2001) çalışmalarında okul müdürünün teknolojiyi kullanmasının bir yönünün de teknolojik çözümler içeren fikirler geliştirmesi demek olduğu üzerinde durmaktadırlar. Buna göre okul idarecisi kendi uygulamalarında ihtiyaç duyduğu yazım, hesap, çizim ve bilgi koruma programlarını iyi biçimde kullanabilmelidir. Web sayfalarında gerekli işlemlerini yürütebilmelidir. İnternet üzerinden yürütülen hizmetlerden yararlanabilmeli ve iletişim kurabilmelidir. Bilgisayar ağ sistemleri içerisinde çalışmayı ve bilgisayarlı yönetim sistemlerini kullanmayı öğrenmelidir. Bu alanlara ilişkin bilgi ve becerilerini çeşitli kurslara, seminerlere katılarak geliştirmelidir. Yöneticilerin bilişim teknolojileri alanında kendilerini geliştirmekte gösterdikleri çaba mesleki ilerlemelerinde bir ölçüt olarak dikkate alınmalıdır (Attaran & Vanlaar, 2001).

Altun (2000)'a göre eğitim sürecinde 2 temel alanda yöneticinin bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları öne çıkmaktadır. Birincisi bilgisayara kullanımının yönetsel işleri kolaylaştırması ve yöneticiye liderlikle ilgili rollerine daha fazla zaman ayırma imkânı sağlamasıdır. İkincisi yöneticinin bilgisayar ve internete ilişkin tutumlarının okul içerisinde bilişim teknolojilerinin eğitime entegre edilmesi sürecine rehberlik etmesidir.

Yılmaz (2005) ve Turan (2002) bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimlerin okul yöneticilerine teknoloji alımı, internet ve bilgisayar tabanlı eğitim ortamlarının oluşturulması, personelin bu konuda eğitimi gibi bir takım yeni görevler yüklemekte olduğunu, okul yöneticisinin bilgisayar ve interneti örgütsel etkinliği ve verimliliği artıracak unsurlar olarak görmesi gerektiğini belirtmektedirler.

2.1.3 İşkoliklik

2.1.3.1 İşkoliklik Kavramının Tanımı

İşkoliklik (Workaholism) alkoliklik teriminden yola çıkarak Oates (1968) tarafından işe ve çalışmaya aşırı düşkünlüğü betimlemek amacıyla türetilmiştir. Araştırmacı 1971 yılında yayımladığı “Bir İşkolinin Anıları” adlı çalışmasıyla işkoliklik kavramının kuramsal çerçevesini oturtmaya çalışmıştır (Temel, 2006).

İlk dönem çalışmalarda işkoliklik organizasyon açısından olumlu sonuçlar doğuran bir durum olarak ele alınmıştır. Machlowitz (1978) işkolikliği istendik bir durum olarak yaklaşmış, işkoliklik özellikleri gösterdiğini tespit ettiği 100 kişi üzerinde gerçekleştirdiği nitel bir araştırmada (1980) işkolik çalışanların iş memnuniyetinin ve verimliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt: Burke, Koyuncu, & Fiksenbaum, 2007). Ancak ileri çalışmalar bu yaklaşımı reddetmiştir (Robinson, 1996; Mcmillan, O’Driscoll , & Brady, 2004).

İşkolikliği olumlu bir özellik olarak ele alan araştırmalar duruma örgütsel boyutta yaklaşmış ve çalışmaya isteklilik ve işini çok sevme hali olarak ele almışlardır (Snir & Harpaz, 2004; Temel, 2006). Bu ekolde yer alan Machlowitz (1980) işkolikliğe istendik bir çalışmaya düşkünlük durumu olarak yaklaşmakta ve işe aşık olma olarak tanımlamaktadır (Akt: Mcmillan ve ark, 2004). Snir ve Harpaz (2004) işkolikliği değişik çelişkilerden doğan bir alışkanlık olarak ele almıştır. Buna göre işkoliklik eğiliminin kökeninde işine çok düşkün olma ve işin başında bulunmaktan hoşlanma duyguları bulunmaktadır. Sybold ve Salamone (1994)'ye göre, işkoliklik işe bağlılığı, işte yaratıcılığı, verimliliği ve iş doyumunu artırmaktadır (Akt: Temel, 2006).

Araştırmacıların önemli bir bölümü işkolikliğe olumsuz etkileri olan negatif bir etken olarak yaklaşmaktadırlar (Temel, 2006; Mcmillan ve ark., 2004; Robinson, 1996; Kart, 2005; Porter, 2001; Kanai & Wakabayashi, 2001). Bu ekolün başında işkoliklik kavramının yaratıcısı Oates bulunmaktadır. Oates (1968) işkolikliği alkolikliğe benzer biçimde aşırı çalışmaya düşkünlük olarak tanımlamaktadır.

Spence ve Robbins (1992) işkolik bireyi sürekli işine güdülenmesi gerektiği konusunda kendisine baskı yapan, çok fazla ve geniş kapsamlı çalışan ve işinden az zevk alan kimse olarak, Robinson ve Post (1997) içtenlikten yoksun olma ve işin kişisel değerlerin ve ilişkilerin önüne geçmesine izin verme durumu olarak tanımlamaktadırlar. Porter (2001) kişisel ilişkilerden fedakârlık ederek işten doyum elde etme hali olarak, Harpaz ve Snir (2003) mantıksız bir biçimde işe yönelik aşırı yüklenme olarak ele almaktadırlar (Akt: Kart, 2005).

Cherrington işkolikliği işkolikliğe karşı oransız ve aşırı bir bağlılık olarak tanımlarken, Killinger ve Shaef ve Fazel gibi araştırmacılar bir tür bağımlılık ya da hastalık olarak ele almaktadırlar (Akt: Temel, 2006). Kart (2005), işkolikliği bireyin

mutluluğunu, sağlığını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen kontrolsüz çalışma ihtiyacı olarak ele almaktadır. Temel (2006: 106) işkolizmi “kişinin kontrol mekanizmasını kaybetmesine neden olan iş bağımlılığı”, işkolikliği ise “yaşamın merkezine işi alan ve ancak çalıştığı zaman yaşamın anlamını bulabilen kişilerde görülen bir bağımlık ” olarak tanımlamaktadır. Yöney (2007) işkolikliği genel olarak bireyin sürekli çalışma gereksinimi hissetmesi, çalışmadığı zaman bundan rahatsızlık duyması olarak tanımlamaktadır.

İşkoliklik konusunda yapılan çağdaş araştırmalarda bu durumun olumsuz bir ruh hali olarak ele alındığı görülmektedir. Farklı tanımlar incelendiğinde işkolikliğin işe ve çalışmaya ilişkin aşırı ve kontrolsüz bir bağımlılık oluşturan ve bireyin işinden aldığı tatmini azaltan bir ruh hali olduğu söylenebilir. Ancak işkoliklik ve işkolik birey kavramlarını daha belirgin bir çerçeve içerisinde tanımlayabilmek için bu olumsuz ruh halinin kaynaklarını ve birey üzerinde ve bireyin çevresinde meydana getirdiği etkileri irdelemek gerekmektedir.

2.1.3.2 İşkolikliğin Kökeni, Belirtileri ve Etkileri

İşkoliklik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde işkolikliğin kökeninde işine aşırı ve kontrolsüz biçimde bağlı olma eğiliminin yattığı görülmektedir (Temel, 2006; Mcmillan ve ark., 2004; Robinson, 1996; Kart, 2005; Porter, 2001; Kanai & Wakabayashi, 2001). Kart (2005) işkolikliğin temel etkeninin salt iş yerinde ve iş başında çok fazla zaman harcamak olarak ele alnamayacağını işkolikliğin asıl nedeninin özel yaşam içerisinde işe ilişkin olarak harcanan zamanın çokluğundur.

Cantorow ve Mactlowitz işkolikliğin kökeninde işi çok sevme duygusunun yer aldığını ifade etmektedirler (Akt: Temel, 2006). Ancak kavrama olumsuz bir durum olarak yaklaşan araştırmacılara göre, işkoliklikliğin temelinde bireyin özel hayatındaki

birtakım sorunlardan kaçmak için çalışmayı tercih etmesi yatmaktadır. Bu durum bireyde aşırı, kontrolsüz ve dengesiz bir çalışma isteği meydana getirmektedir. (Temel, 2006). Kart (2005) bu yaklaşımdan yola çıkarak işkoliklik eğiliminin bireyin kendi duygularıyla yüzleşmekten, problemlerini çözmeye çalışmaktan ve ailevi sorumluluklarından kaçmak için geliştirdikleri psikolojik bir mekanizmadan kaynaklanabileceğini ifade etmektedir.

Aydın (2006), Stetson Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde yapılan araştırmalar sonucunda işkolikliğin temelinde üç tür belirleyicinin tespit edildiğini ifade etmektedir. Buna göre, işkoliklik eğilimi teknik, sosyal ve finansal etmenlerden kaynaklanmaktadır. Çalışma ortamının birey üzerinde oluşturduğu sosyal baskılar işkolikliğin sosyal sebeplerini meydana getirmektedir. Harpaz ve Snir ' de (2003) araştırmalarında işkoliklik eğiliminin kökeni incelenirken bireysel etmenlerin yanında sosyal etmenlerinde önemle dikkate alınması gerektiği üzerinde durmaktadırlar ve bu noktadan hareketle işkolikliğin bireyin çalışma ortamıyla ve sosyal çevresiyle yakın ilişkili durumsal bir olgu olduğunu ifade etmektedirler.

Aydın'ın (2006) üzerinde durduğu diğer bir etken grubu da finansal etkenlerdir. Daha fazla çalışmanın hem maddi olarak bireye bir takım kazanımlar getirdiği hem de kıdem olarak ilerlemeyi sağladığı iş ortamlarında işkoliklik eğilimleri yüksek olmaktadır. Spence ve Robbins, Burke ve Mcmillan gibi araştırmacılar da işkolikliğin kökeninde iş ortamının, bireyin sosyal çevresinin ve finansal şartların önemli etkileri olduğu noktasında birleşmektedirler (Akt: Kart, 2005). Mudrack ve Naughton işkolikliğin bireysel bir olgu olduğunu ancak bireyin davranışlarında ve ilişkilerinde meydana getirdiği etkilerden ötürü toplumsal yaşamında önemli bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadırlar (Mudrack & Naughton, 2001; Kart, 2005).

İşkolikliğin üçüncü temel etkeni de bilişim teknolojisinin günümüzde sunduğu iletişim ve etkileşim olanaklarıdır (Aydın, 2006; Porter, 2001; Kart, 2005). Bu yaklaşıma göre cep telefonu, e-posta, internet üzerinden sohbet imkânı sağlayan programlar gibi bilişim teknolojileri çalışanların iş yerleriyle her yerden ve her şekilde kontak kurmasını sağlamakta, iş yerinden bağımsız olarak işini yapabilme imkânı sunmaktadır. Bu durum olumlu yönlerinin yanında bireyin işe ayırdığı zamanın sınırlarını belirleyememesi gibi oldukça önemli bir sorun da meydana getirmektedir. Aydın'a göre (2006) bilişim teknolojileri bireyin özel yaşamına ayırdığı zamanı kısıtlamakta işine ayırdığı zamanı artırmaktadır. Kart (2005) benzer biçimde teknolojik araçların özel yaşam ve iş yaşamı arasındaki dengenin sağlanmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Araştırmalar, işkolikliğin kaynağında bireyin karşılaştığı sosyal, ailevi ve kişisel problemler, çalışma ortamındaki sosyal ve finansal koşullar ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler olduğu ortaya çıkarmaktadır. Çeşitli kişisel, ailevi, finansal ve sosyal problemlerin ortaya çıkardığı psikolojik bir mekanizma bireyi aşırı, dengesiz ve düzensiz biçimde çalışmaya yöneltmektedir. Teknolojik araçlar ise iş ve özel hayata ayrılan zamanın sınırlarını ortadan kaldırdığı için bu süreci etkilemektedir. Harpaz ve Snir'in (2003) durumsallık yaklaşımından hareket edildiğinde günümüzde çalışan her bireyin işkoliklik riski taşıdığı ve bireyin içerisinde bulunduğu iş çevresi, aile çevresi ve sosyal çevredeki değişimlerle birlikte bu eğilimin ortaya çıktığı ifade edilebilir.

İşkoliklik konusunda yapılan araştırmalar işkolik bireye ilişkin bir takım tutum ve davranış kalıplarını ortaya çıkarmıştır (Charming health centre, CHC, 2007; Temel, 2006).

Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- İşkolik haftada en az 40 saat çalışır.
- Hafta sonlarında ve hemen, hemen tüm boş zamanlarını işi üzerinde düşünerek geçirir.
- Yaşamda hiçbir şeyin onu çalışmak kadar mutlu etmeyeceğini düşünür. İş konusunda sabırsızdır, işini diğer tüm sosyal etkinliklerden üstün tutar.
- Tutum ve hareketleriyle dinlenme ve eğlenceye ayrılan zamanı israf olarak gördüğünü ifade eder.
- Mesai dışındaki zamanlarında da işyerindeki problemlere çözümler üretir dolayısıyla enerjisinin çok büyük bölümünü işine ayırır.
- İş yerinde çalışkan ve yaratıcı özel yaşamında ise ilgisiz ve keyifsizdir.
- Ailesi ve dostları ondan biraz daha ilgi beklerler oda onlara fazla zaman ayırmadığının farkındadır. Ancak işte geçirdiği uzun saatlerin ilişkilerine zarar vermesi pek umurunda değildir. Aşırı çalıştığının bilincindedir ancak kendisini alıkoyamaz.
- İş yerinde her şey yolunda olsa bile endişelidir.
- Biri ondan işini bırakıp başka şeylerle meşgul olmasını istediğinde sinirlenir.
- Çalışma esnasında çevresindekilere halsiz ve yorgun olduğunu ifade eder.
- Bazı işkolikler yemek yerken de çalışma ya da okuma eğilimindedirler(CHC, 2007; Temel, 2006; Yöney, 2007).
- Bazı işkolikler işyerinde yetkilerini paylaşmaya kesinlikle yanaşmazlar (Sabah, 2004).
- Kendilerini sürekli diğer iş arkadaşlarıyla kıyaslarlar, çok çalışmak zorunda olduklarını hisseder ancak işlerinden az zevk alırlar (Kart, 2005).

Mosier farklı olarak haftada en az 50 saat çalışmayı işkoliklik belirtileri arasında ele almaktadır (Akt: Kart, 2005).

Literatür irdelendiğinde işkolikliğin bir takım fizyolojik, psikolojik ve sosyal etkiler ortaya çıkardığı görülmektedir (Kart, 2005; Spence & Robbins, 1992, Robinson & Post, 1997; Porter, 2001; Mcmillan ve ark., 2004). Bu etkiler şöyle kategorize edilebilir.

Fizyolojik Etkiler: Çeşitli araştırmalar işkolikliğin bireyin genel sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler (Mcmillan ve ark., 2004; Kanai & Wakabayashi, 2001; Mcmillan ve ark., 2004). Kanai ve Wakabayashi (2001) bu etkileri biraz daha belirginleştirerek işkolikliğin bireyde tansiyon, depresyon, aşırı dalgınlık gibi etkilere sebep olacağını ortaya koymaktadırlar.

Araştırmalar, farklı toplumlarda işkolikliğin farklı hastalıklara neden olduğunu ortaya koymaktadır. Kuzey Amerika'da işkoliklik durumu daha ciddi sağlık problemlerine neden olurken, Japonya da daha az sayıda hastalığı tetiklemektedir. Bununla birlikte, Japonya' da işkolikliğin oluşturduğu aşırı stres bireylerde bağışıklık sisteminin zayıflamasına, kalp rahatsızlıklarına ve hatta ölümlere neden olabilmektedir (Akt: Temel, 2006). İşkolik bireylerde aşırı yorgunluk, tükenmişlik hissi, cinsel istekte azalma, mide rahatsızlıkları ve soğuk algınlıklarında artışlar görülmektedir (Temel, 2006; Mcmillan ve ark, 2004).

Psikolojik Etkiler: İşkoliklik hali, sinirlilik, suçluluk hissi, insanların kendisine yardım etmediğini düşünme, sabırsızlık, çevresindekilere tahammül edememe, ilaç bağımlılığı, çevresini sürekli eleştirme, karamsarlık, savunma güdüsünün ön plana çıkması gibi bir takım psikolojik rahatsızlıklara yol açmaktadır (Temel, 2006). Burke ve Koksall (2002) araştırmalarında işkolikliğin mutsuzluk, saplantılılık, işini kendi

kendine zorlaştırma gibi bir takım alışkanlıkları tetiklediğini ortaya koymuşlardır (Akt: Kart, 2005). Bazı araştırmacılar işkoliklikle eylemsel bir stres türü arasında ilişki kurmakta ve bireyin sosyal, ailevi ya da kişisel bazı problemlerinden kaçmak için işkolikliğe yöneldiğini ifade etmektedirler. Bu durumdaki birey hayatta kendisi için birincil ve ikincil önceliğe sahip değerlerin neler olduğunu saptamakta zorlanır ve bir karmaşa yaşar. Bu karmaşa da çalışma ortamında ciddi bir strese neden olur (Mcmillan ve ark., 2004; Perrew & Zellars, 1998).

Sosyal Etkiler: Literatürde işkolikliğin sosyal ilişkilere ve aile bağlarına yönelik zararlı etkilerine de önemli bir yer verildiği görülmektedir (Oates, 1968; Mcmillan ve ark 2004; Kluft & Kleiner, 1988; Topolnicki, 1989). Bu durumun temelinde işkolik bireyin zamanının ve enerjisinin büyük bölümünü işi için tüketmesi yatmaktadır (Mcmillan ve ark, 2004). Topolnicki (1989) işkolik bireyin eşi ile olan ilişkilerinde isteksizleştiğini, arkadaşlarıyla olan bağlarınınza zayıfladığını ifade etmektedir.

Araştırmalar, işkolikliğin arkadaşlarla birlikte olma ve eğlenme hislerini azalttığı, insani ilişkilerde duyarsızlaşmaya ve sağırlaşmaya sebep olduğu, cinsel ilişkilerin sıklığını azalttığını, diğer insanların acıları ve elemleri konusunda bireyi umursamazlaştırdığı, sosyal ilişkilerde alıngan hale getirdiğini ifade ortaya koymaktadır (Mcmillan ve ark., 2004). Devam eden işkoliklik durumunun etkilerinin aile bağlarını ciddi biçimde zedeleyebileceği hatta boşanmalara sebep olabileceği üzerinde durulmaktadır (Topolnicki, 1989; Mcmillan ve ark., 2004). İşkoliklik bireysel bir süreç olmasına karşın meydana getirdiği sonuçlar itibariyle önemli bir toplumsal problem olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Sebepleri ve etkileri açısından irdelendiğinde, işkoliklik bireyin içerisinde bulunduğu maddi ve çevresel koşullar, yaşadığı çeşitli psiko-sosyal problemler ve

bilişim teknik araçlarının sunduğu zamandan ve mekandan bağımsız çalışma imkanları sonucunda ortaya çıkan, işe ve çalışmaya yönelik aşırı ve kontrolsüz bir bağımlılık oluşturan, zararlı fizyolojik ve psikolojik etkiler gösteren, bireyin mesleki, ailevi ve sosyal yaşamında olumsuz değişimler meydana getiren bir ruh hali olarak tanımlanabilir.

2.1.3.3 İşkoliklik Türleri

İşkoliklik üzerine incelemeler yapan bilim insanları genelde bu eğilimi çeşitli türlere ayırmışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmacıların genelde Spence ve Robbins tarafından 1992 yılında ortaya konmuş olan işkoliklik türlerini benimsedikleri görülmektedir (Spence & Robbins, 1992; Koyuncu, Burke, & Fixenbaum, 2006; Kart, 2005; Burke ve ark., 2007).

Spence ve Robbins (1992) işkolikliği üç grup eğilimin bileşeni olarak incelemiştir. Bunlardan ilki çalışma bağımlılığıdır (WI). Çalışma bağımlılığı yüksek olan birey çok kapsamlı ve hızlı çalışma eğilimi içerisindedir. Bağımlı birey iş dışında yaptığı hiçbir işten zevk almaz ve sıkılır. İkincisi işe karşı güdülenme eğilimidir (D). Güdülenen bireyin işine yönelik motivasyonu yüksektir. Bu birey bir şeylerin kendisini sürekli çalışmaya ittiğini hisseder. İşkoliklik kapsamına giren üçüncü eğilim ise işten zevk almadır (WE). Bu birey işinin hayattaki diğer şeylerden daha eğlenceli olduğunu düşünür (Kart, 2005; Koyuncu ve ark., 2006).

Spence ve Robbins yaklaşımına göre her bir işkolikte bu üç eğilim türü değişik oranlarda mevcuttur. Dolayısıyla eğilim türlerinin dağılımına göre çeşitli alt türler ortaya çıkmaktadır. Buelens ve Poelmans bu anlayıştan hareketle “hevesli-bağımlı, çalışma heveslisi, sıkı çalışmaya gönülsüz, inancını yitirmiş, rahatlamış ve meşgul olmayan” şeklinde altı farklı işkolik tipi tanımlamaktadırlar (Buelens & Poelmans,

2004: 444; Temel, 2006: 116). Aşağıdaki tabloda bu işkolik tipleri ve işkoliklik eğilimlerinin dağılımı ifade edilmektedir.

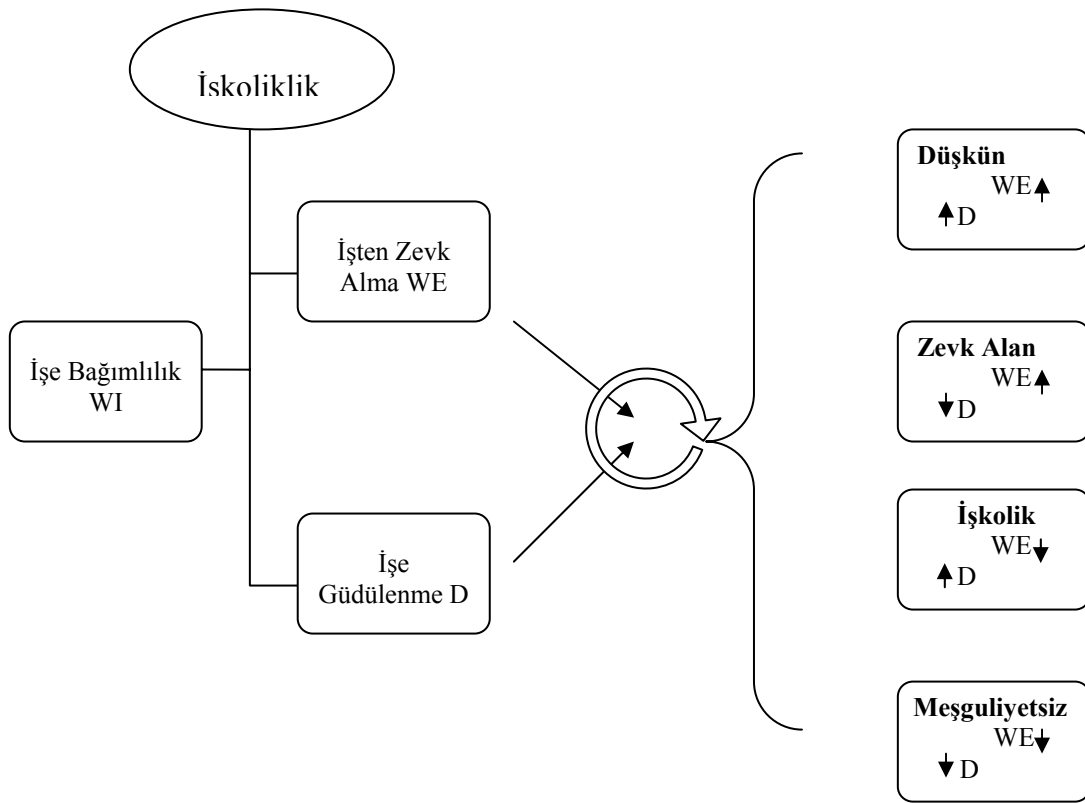
Tablo 2. 1. Buelens ve Poalmans'ın Spence ve Robin's İşkoliklik Topolojisi Modeli (Temel, 2006:116)

İşkolik Tipi	Çalışmaya Bağımlılık (WE)	Güdülenme (D)	Çalışmaktan Zevk Alma (WE)
Hevesli Bağımlı	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Çalışma Heveslisi	Yüksek	Düşük	Yüksek
Sıkı Çalışmaya Gönülsüz	Yüksek	Düşük	Düşük
İnancını Yitirmiş	Düşük	Yüksek	Düşük
Rahatlamış	Düşük	Düşük	Yüksek
Meşgul Olmayan (Meşguliyesiz)	Düşük	Düşük	Düşük

İşkolikliği kategorize eden bir diğer araştırmacı da Robinson olmuş ve işkolikliği dört alt türe ayırmıştır. Bunlardan ilki gerçek işkoliktir. Gerçek işkolik işinde mükemmeliyetçidir, kısa zamanda kaliteli iş çıkarmak ister. Bireysel çalışır, iş arkadaşlarını yetersiz bulur. İkinci tür durumsal işkoliktir. Durumsal işkolik, işinde yükselmeyi çok ciddiye alır. Üçüncü grup sözde işkoliklerdir. Bu türdeki bireyler görünüşte ilerine çok düşkün oldukları izlenimini yaratırlar. Ancak aslında işten ziyade kendi çıkarlarını gözetmektedirler. Dördüncü grupta ise hayalperest işkolikler yer almaktadır. Hayalperestler ofiste bulunmayı eve gitmeye tercih ederler. Çalışmayı bir nevi özel hayatlarındaki sorunlardan kaçış yolu olarak algırlar (Robinson, 2000; Temel, 2006).

Kanai, Wakabayashi ve Filling Japonya'da işkoliklik eğilimleri üzerinde yaptıkları araştırmada Spence ve Robbins tarafından geliştirilen modelin işten zevk

alma(WE) ve güdülenme (D) boyutlarını yeniden yorumlayarak dört tür işkoliklik eğilimi belirlemişlerdir. Bunlardan ilki İş düşkünüdür (Enthuiast): İş düşkünü işini yapmaktan çok hoşlanır ve güdülenmesi yüksektir. İkinci tür işinden zevk alandır (Enjoying Work). Bu türdeki birey işini yapmaktan çok hoşlanır ancak güdülenmesi düşüktür. Üçüncü tür gerçek işkoliktir (Workaholic). Gerçek işkolik işini yapmaktan çok hoşlanmaz ancak güdülenmesi yüksektir, çok çalışır. Üçüncü tür meşguliyetsizdir (Unengaged). Meşguliyetsiz işini yapmaktan hoşlanmaz ve güdülenmesi oldukça düşüktür (Kanai, Wakabayashi, & Filling, 1996; Kanai & Wakabayashi, 2001).



Şekil 2.5. Spance & Robbins (1992) ve Kanayi, Wakabayashi, & Fling (1996) işkoliklik türleri birleştirilmiş modeli.

2.1.3.4 İşkolikliğin Ölçümü

İşkoliklik eğiliminin ölçümü konusunda ilk çalışma Macclowitz (1987) tarafından gerçekleştirilmiş, insanların çeşitli davranışlarından yola çıkılarak işkoliklikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Akt: Mcmillan ve ark, 2004). Bu alanda temel bir ölçek 1989 yılında Robinson tarafından geliştirilen iş alışkanlıkları risk testidir (Kart, 2005). 25 maddeden oluşan bu test mükemmeliyetçi, aşırı kontrol ihtiyacı içerisinde olan, sorumluluklarını paylaşmaktan kaçına bir işkolik tipini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Robinson, 1996; Kart, 2005). Clark (1993) tarafından geliştirilen kişisel işkoliklik ölçeğidir. Ölçek doğru yanlış tipinde 18 önermeden oluşmaktadır (Akt: Kart, 2005).

İşkoliklik araştırmalarında en çok tercih edilen ölçek Spence ve Robbins tarafından 1992 yılında geliştirilen orijinal adı Work Battery (Work-Batt) olan işkoliklik envanteridir (Kart, 2005). İşkoliklik envanteri Spence ve Robbins işkoliklik türleri taksonomisi uyarınca işe bağlılık (WI), işe güdülenme (WE) ve işten zevk alma (D) alt boyutlarında 5 li likert tipinde toplam 25 önermeden oluşmaktadır (Spence & Robbins, 1992; Kart, 2005).

Work-Bat günümüzde yoğunlukla tercih edilen işkoliklik ölçeği olmasına karşın, Mcmillan tarafından iş bağımlılığı (WI) boyutunda istatistik analizlerde yeterli geçerlik ve güvenilirlik katsayılarını sağlayamaması açısından eleştirilmektedir (Akt: Kart, 2005). Günümüz işkoliklik ölçme teknikleri daha çok işkolikliğin etkileri üzerinde yoğunlaştıkları için eleştirilmektedirler. Eleştirilerin yoğunlaştığı diğer önemli noktalar işkoliklik ölçümlerinden elde edilen sonuçların denencel olamaması ve ölçümlerin işkolikliğin negatif etkileri konusunda yoğunlaşmasıdır (Akt: Mcmillan ve ark., 2004).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Eğitim Ortamında Tutumlar ve Bilişim Teknolojilerine Yönelik Araştırmalar

2.2.1.1 Eğitim Ortamda Öğretmen, Öğrenci Ve Yönetici Tutumları Üzerine Yapılan Çalışmalar

Eğitim bilim literatürü incelendiğinde, tutumlara ilişkin araştırmaların öğrencilerin eğitim ortamının çeşitli unsurlarına ilişkin tutumları (Ekicia, 2005; Karaer, 2005; Ekicib, 2005; Özkal & Çetingöz; 2006; Şen, Koca, & Aslı, 2005; Durmaz & Özyıldırım, 2005) ve öğretmenlerin mesleki tutumları (Üstüner, 2006; Aşkar & Erden,1987; Temel, 1990; Pehlivan, 2004; Oral, 2004b; Bilgin, 1996) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin tutumları üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kocabaş & Karaköse, 2005; Kocabaş & Karaköse, 2006), bu alanda tutumu oluşturan temel unsurlardan biri olan değerlerin ele alındığı belirlenmiştir (Bardakçı & Baloğlu, 2005; Baloğlu & Balgalmış, 2004; Kapusuzoğlu, 2004).

Ostroff (1992), 364 okulda okul örgütü çalışanlarının mesleki tutumları ve örgütsel performansları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumları, iş doyumları ve örgütsel performanslarıyla iş yoğunlukları, öğrencilerin akademik başarıları ve örgütsel kararlara katılma durumları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçmeye yönelik temel ölçeklerden biri 1987 yılında Aşkar ve Erden tarafından geliştirilmiş, zaman içerisinde aynı amaçlı güncel ölçekler ortaya konmuştur. (Erkuş, Sanlı, Güven, & Bağlı, 2000; Üstüner, 2006; Çapa & Çil, 2000; Demirci, 1996; Özgür, 1994; Çetin, 2006).

Oral (2004a) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmasında, cinsiyet, okunulan bölümün tercih sırası, mesleği tercih nedeni gibi değişkenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları etkilediğini belirlemiştir. Aynı amaçla Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçarslan ve Köksal (2004) tarafından ortaöğretim öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören bir grup öğrenci üzerinde çalışmalar yapılmış ve sosyal olma, hoşgörülülük, destekleyicilik, insanlara güvenme, dengelilik, duyarlılık, kararlılık gibi kişilik özellikleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Çakır (2005) ve Sağlam ve arkadaşları (2005) Anadolu Üniversitesi AÖF İngilizce Öğretmenliği ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerin mesleki tutumlarını incelemiş ve her iki grubun hem mesleki yeterlik algıları hem de mesleki tutumları arasında anlamlı farklar tespit etmiştir. Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha olumludur.

Saracoğlu, Evin ve Varol tarafından (2004) 317 öğretmen ve 768 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen ve bu iki grubun demokratik tutumları arasındaki farkları inceleyen bir çalışmada demokratik tutumların öğretmen adaylarında branş, yaş, cinsiyet, akademik başarı, ebeveyn eğitim seviyesi, aile ve sosyal çevre değişkenlerine göre; öğretmenlerde ise çalışma ortamı, cinsiyet, branş, kıdem, okul başarısı gibi etmenlere göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Erden (1995), öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifika derslerine ilişkin tutumlarını incelemiş ve alanlara göre bu derslere yönelik tutumların değiştiğini belirlemiştir.

Üstün (2005) araştırmasında Amasya Eğitim Fakültesi'nin fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri üzerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının okudukları branşa ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre değiştiğini cinsiyet ve mezun oldukları ortaöğretim programının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara etkisi olmadığını belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının genel olarak mesleklerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Erdem, Gezer ve Çokadar (2005), ortaöğretim fen-matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören 140 tezsiz yüksek lisans öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğretmenlik alanına, branşa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Çelik ve Bindak (2005) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, 162 öğretmen adayından elde edilen verilerden yararlanmış ve bayanların erkeklere göre, sayısal alan mezunlarının sosyal alan mezunlarına göre matematiğe ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir.

Tanrıoğen (1997) Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların eğitim fakültesi öğrencilerinin alanları, sınıfları ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Erdem ve Anılan (2000) sınıf öğretmenliği alanında eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri benzer bir çalışmada öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların yine sınıf, okunulan bölümün öğrenci seçme sınavı (ÖSS) tercih sırası ve cinsiyet değişkenine göre değiştiğini belirlemiştir.

Ekiz 2006 yılında sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile eğitim araştırmalarına karşı tutumları arasında anlamlı ilişkiler yoktur. Sınıf öğretmenleri eğitim araştırmalarını akademisyenlerin çalışma alanları olduğunu kabul etmekte ancak kendilerinin de benzer şekilde araştırmalar yapmaları gerektiğine inanmaktadırlar.

Semerci ve Semerci (2004) lke genelinde 14 niversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleki tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada ğretmen adaylarının mesleklerine karşı genellikle olumlu tutumlara sahip oldukları, tutumların cinsiyet, sınıf, bölüm, yaş gibi demografik değişkenler açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ekici (2005a), 190 lise öğrencisinin evre eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında evre eğitime yönelik tutumların cinsiyet, sınıf, okul ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre değiştiğini belirlemiştir. Karaer (2005) lise ğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarını saptamak üzere 447 ğrenci üzerinde yrttğu araştırmasında kimya dersine ilişkin tutumların cinsiyet, sınıf gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaştığını belirlemiştir. Ekici bir diğer çalışmasında öğrencilerin ÖSS ye ilişkin tutumlarını incelemiştir. 258 (2005b) ğrenci üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilerin ÖSS'ye yönelik tutumları dershaneye gidip-gitmeme durumuna göre değiştiği, cinsiyet, sınava girip-girmeme, tercih ettikleri bölüme ait puan türüne ve lise türüne göre değişmediği belirlenmiştir .

zkal ve Çetingöz (2006) araştırmalarında 682 ilköğretim öğrencisinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını incelemiş, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, başarılı öğrencilerin başarısızlara göre, 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflara göre sosyal bilimler

dersine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini belirlemişlerdir. şen, Koca ve Aslı (2005), araştırmalarında orta öğretim öğrencilerinin fen ve matematik derslerine ilişkin tutumlarını incelemiş ve dersi anlama ve öğretmen değişkenlerinin öğrencilerin bu derslere ilişkin olumlu tutum geliştirmesini etkilediği belirlemişlerdir. Durmaz ve Özyıldırım (2005) benzer biçimde ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin fen derslerine ilişkin tutumlarını incelemiş ve öğrencilerin fen derslerine ilişkin tutumlarında babaların öğrenim düzeyleri ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun etkili olduğunu, cinsiyet ve annenin öğrenim düzeyi değişkenlerinin ise fen derslerine karşı tutumları etkilemediği belirlemişlerdir.

Karaköse ve Kocabaş (2006), okul yöneticilerinin mesleki tutumlarının öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonları üzerine etkilerini araştırmışlardır. Gaziantep ve Kahramanmaraş illerindeki okullarda gerçekteştirilen araştırmada yöneticilerin çeşitli alanlardaki mesleki tutumlarının okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonları üzerine etkileri olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel okullarda yönetici tutumları devlet okullarına göre daha yüksek bir oranda öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonları üzerinde etkili olmaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre karar alma sürecinde katılımcı tutumlar izleyen yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde daha olumlu etkiler yaratmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin tutumlarını oluşturan temel bir unsur olan değerler konusunda literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde eşitlik, dürüşlük, doğruluk, insancılık, demokratik olma, hukukun üstünlüğüne inanma, belirsizliklere karşı dayanıklı olma, zamanı iyi yönetme, katılımcı olma, sabırlı olma, analiz yeteneğine sahip olma, iyi giyimli olma, evli olma, değişimi yönetebilme, kariyer gelişimine inanma, motivasyon yeteneğine sahip olma, vizyon sahibi olma, para, bilgi

ve insan kaynaklarını iyi yönetebilme, iletişim becerisine sahip olma, müzakereci olma, sosyal olma, kültürlü olma gibi değerlerin iyi yöneticilerde bulunması gereken değerler olarak ele alındığı görülmektedir (Kapusuzoğlu, 2004; Bardakçı & Baloğlu, 2005).

Baloğlu ve Balgalmış (2004) ilköğretim yöneticilerinin öz değerlerine yönelik bir çalışmada günümüz okul yöneticilerinin en çok önem verdiği değer ulusal güvenlik olduğunu belirlemişlerdir. Bardakçı ve Baloğlu (2005) tarafından Samsun ilinde gerçekleştirilen benzer bir araştırmada ise okul yöneticilerinin en çok ulusal güvenlik, aile güvenliği ve sağlık değerlerine önem verdikleri, sosyal güç, varlık, zevk gibi değerleri önemsemedikleri ve eğitim yöneticilerinin değerlerinin yaş ve cinsiyet değerlerine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir.

2.2.1.2.Eğitim Ortamında Bilişim Teknolojilerine İlişkin Tutumlar Üzerine Yapılan Araştırmalar

Literatürde bilişim teknolojilerinin temel unsurları olan internet ve bilgisayara yönelik tutumları belirlemek üzere geliştirilmiş çeşitli ölçekler yer almaktadır. Jones ve Clarke (1994), Katz ve Jones (2000), Pelton ve Pelton (2001), Roussos (2002) gibi araştırmacılar öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerine ilişkin tutumlarını incelemek üzere ölçekler geliştirmişlerdir. Berberoğlu ve Çalikoğlu (1992) orijinali İngilizce Bilgisayar Tutum Ölçeği'ni (BTÖ) Türk Eğitimbilim Literatürü'ne katmışlardır. Günümüzde Deniz (1994), Kahraman, Köse ve Kara (2005), Bindak ve Çelik (2006) gibi araştırmacıların bilgisayara yönelik tutumlara ilişkin; Tavşancıl ve Keser (2002), Aksüt, Tuğyan, Çakın ve Battal (2006) gibi araştırmacıların internet kullanmaya yönelik tutumlara ilişkin çeşitli ölçekleri bulunmaktadır.

Keser (1999) eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiş ve tüm öğrencilerin bilgisayara ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Altun (2003), 68 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bilgisayar dersi almış olan öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin olarak almayanlara oranla daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirlemiştir. Kahraman, Köse ve Kara (2005) ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin bilgisayar okur yazarlığı ve bilgisayara ilişkin tutumları üzerine Denizli ilinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmenlerin bilgisayarın öğretimde kullanılmasına ve bilgisayarı mesleki bir araç olarak kullanmaya ilişkin olarak oldukça olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Seferoğlu (2005) benzer bir örnekte gerçekleştirdiği bilgisayar öz yeterlilik araştırmasında öğretmenin bilgisayara karşı tutumlarını ve bilgisayarı etkin olarak kullanmasını belirleyen en önemli unsurun bilgisayar konusundaki yeterliliği olduğunu belirlemiştir.

Deniz (2005) ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği araştırmasında erkek öğretmenlerin bayanlara göre bilgisayara daha çok ilgi duyduğunu, genç öğretmenlerin yaşlılara göre bilgisayara ilişkin daha olumlu tutumlara ve daha az kaygıya sahip olduklarını, kıdem yılı 21 yılı geçen öğretmenlerin bilgisayara ilişkin olumsuz tutumlarının kıdem yılı 1-5 yıl arasında değişenlerden daha çok olduğunu tespit etmiştir.

Erkan (2006) öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek üzere 2002–2003 öğretim yılında 164 anaokulu üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada anaokulu öğretmenlerini bilgisayara yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, gençlerin yaşlılara göre, bilgisayara ilişkin deneyimi olanların ve ev bilgisayarına sahip

olanların olmayanlara göre bilgisayara yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir.

Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay ve Çakıroğlu (2006) öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin bilgisayarın eğitim ortamında kullanımına ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını ancak sınıflarında, yeterli bilgisayar olmaması, öğretim programının buna uygun olmaması, bu konuda yeterince eğitilmiş olmamaları gibi bir takım endişeler taşıdıklarını belirlemiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) öğretmenlerin çağdaş bilgi kaynaklarından yararlanma eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarının genelde düşük olduğu ve yaş, mezun oldukları üniversite gibi değişkenlere göre değiştiğini belirlemiştir.

Akkoyunlu (2002), öğretmenlerin internet kullanımına ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin interneti en fazla iletişim amaçlı olarak kullandıklarını belirlemiştir. Oral (2004a) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada ise öğretmen adaylarının internetin öğretimde, araştırmada, iletişimde ve bilgi paylaşımında kullanımına yönelik olumlu tutumlar gösterdiği, interneti, en fazla araştırma ve ödev yapma amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Usluel ve Aşkar (2006) ilköğretim öğretmenlerin internet ve e-posta kullanımına ilişkin olarak 683 öğretmeni kapsayan bir araştırmada gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda:

- Öğretmenlerin genelinin internet ve e-posta hizmetlerini kullandığı,
- İnterneti kullananların e-posta kullananlardan fazla olduğu,

- 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin internet ve e-posta kullanı eğilimlerinin daha yüksek olduğu,
- Öğrenim düzeyi ve internete ilişkin hizmet içi eğitim almış olma durumunun internet ve e-posta kullanımını etkilediği belirlenmiştir.

Orhan ve Akkoyunlu (2004) öğrencilerin internet kullanımına ilişkin olarak dört devlet okulu ve iki özel okulda gerçekleştirdikleri bir çalışmada, yaş ilerledikçe internete kullanım oranının ve oyun dışında çeşitli amaçlar için internet kullanımının arttığını belirlemişlerdir.

Yenice (2003), bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayara ilişkin tutumlarına etkilerini belirlemek için ilköğretim 8. sınıfa devam eden 66 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada bilgisayarlı etkinliklerle desteklenmiş fen eğitiminin öğrencilerin fen ve bilgisayara yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı ve bilgisayarla etkileşim süresinin bilgisayara yönelik tutumları etkilediği tespit edilmiştir.

Aksüt, Tuğyan, Çakın ve Battal (2006) eğitim fakültesi öğrencilerinin internetin ödev hazırlama amaçlı olarak kullanımına ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin internete ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları ancak kendilerini internet konusunda yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Aksüt, Çakın, Çınar ve Erkan (2006) tarafından yabancı dil eğitiminde internet kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri üzerine yürütülen bir çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin genel olarak internet üzerinden yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Günüç ve Taşkın (2005) öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 2004–2005 öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl

Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilen internet kullanımına ilişkin tutum ölçeğini kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının internet tutumları cinsiyet, devam ettikleri program, bir bilgisayara sahip olma, evden internete bağlanabilme değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Erkekler kızlara göre, fen ve matematik öğretmenliklerine devam edenler okul öncesi ve sosyal bilimler programlarında okuyanlara göre, evinde bilgisayarı ve interneti olanlar olmayanlara göre internet kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler. Öğretmen adayları internet ortamının bilgiye erişme, mültimedya ders ortamları oluşturabilme, öğrenci merkezli öğrenme süreci oluşturabilme gibi yararları olduğunu düşünmekte ve öğrenme ortamında internetten yararlanmaya karşı da olumlu tutum sergilemektedirler.

2.2.1.3 Eğitim Yöneticilerinin İnternet Ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına İlişkin Çalışmalar

Eğitimbilim literatüründe, bilişim teknolojisine ilişkin tutum çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin bilişim teknolojilerine ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Beaver (1991) okul yöneticilerinin teknolojik yeterliliklerini belirlemeye yönelik araştırmasında, yöneticilerin mesleki başarının artması için bilgisayar yeterliliğinin önemine inandıklarını ancak bu alanda yetersiz oldukları ve yetersiz bir eğitim aldıklarını belirlemiştir. Brooks (1997) teknolojinin sağlanması ve planlamasına ilişkin bir çalışmada, yöneticilerin okulların teknolojik gelişimlerine önem verdiklerini ancak bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirlemiştir.

Heart ve Washington (1999) okul yöneticilerinin değişen teknoloji, teknoloji problemleri ve paralelinde gelişen liderlik sorumlulukları sonucunda karşılaştıkları problemleri irdeleyen araştırmalarında, okul yöneticilerinin öğretilsel ve teknolojik liderlik konularına önem verdikleri belirlenmiştir. Aynı çalışmada yöneticinin teknolojik gelişime ilişkin rolü teknolojiyi sağlama, planlama ve teknoloji konusunda öğretmenlerin eğitimi olarak belirlenmiştir (Yılmaz, 2005).

Keser tarafından 2000 yılında yönetici adayları üzerinde teknolojiye ilişkin tutumlarını belirlemek üzere gerçekleştirilen bir araştırmada yönetici adaylarının %45,9'unun bilgisayar, %20,9'unun CD çalar, %8,7'sinin video kamera, %29,6'sının tepegöz, %10,7'sinin internet, %3,6'sının çoklu ortam, %3,1'inin video konferans ve etkileşimli video, %4,6'sının video kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yönetici adaylarının teknolojiye ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, görev yapılan kademe, branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Altun (2000) okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada, okul yöneticilerinin bilgisayarı daha çok yazışma yapmak amacıyla kullandıklarını belirlemiştir.

Çelikten (2002) okul müdürlerinin bilgisayar becerilerini inceleyen çalışmasında yöneticilerin yazışmalar, muhasebe işlemleri, kayıt ve bordro işlemlerinde bilgisayarı etkin biçimde kullandıklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada yöneticilerin bilgisayar yardımıyla elde edilecek sağlıklı verilerin karar verme sürecini kolaylaştıracağına, kırtasiyeciliği azaltacağına, böylece yürütülen süreçlerde kolaylık, hız ve niteliğin artacağına inandıkları belirlenmiştir.

Altun (2002) okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek üzere Hatay il merkezinde 42 okulda çalışan toplam 123 yönetici üzerinde

gerçekleştirdiği araştırmasında, yöneticilerin teknoloji ve gelişme, teknolojiyi benimseme, kullanma, izleme, teknoloji ve yönetim, teknoloji ve güven, teknoloji ve internet, teknoloji korkusu, teknoloji ve karamsarlık alt alanlarında yaptığı incelemeler sonucu okul müdürlerinin teknolojiye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Altun (2004) okul müdürlerinin bilişim teknolojisi sınıflarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 17 okul müdürü üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada okullarında bilişim teknolojisi sınıfı bulunan yöneticilerin bilgisayarla ilgili teknik becerilere, bilgisayarı kullanmaya, bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve personeli motive etmeleri gerektiğine inandıklarını belirlemiştir.

2.2.2 İşkoliklik Üzerine Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1 İşkolikliğe İlişkin Genel Araştırmalar

İşkoliklik konusunda temel bir çalışma Machlowitz tarafından 1980 yılında gerçekleştirilmiştir. İşkoliklik özellikleri gösterdiğini tespit edilen 100 kişi üzerinde nitel bir araştırmada yapılmış, işkolik çalışanların iş memnuniyetinin ve verimliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt: Burke, Koyuncu & Fiksenbaum, 2007). Bu çalışmaya katılan özellikle psikoloji ve aile terapisi alanında çalışan denekler henüz verilerin sonuçları ortaya çıkmadan işkolik olduklarını reddetme eğilimleri göstermişlerdir. Bir bölüm katılımcı ise işkolik çıkma ihtimallerini hiç umursamamıştır. Araştırmacılar bu durumu alkolik bireyin kendi durumunu inkâr etmesi ya da önemsiz bulmasına benzetmektedirler. (Macmillan ve ark, 2004).

Spence ve Robbins (1992) kendi geliştirdikleri işkoliklik envanterini kullanarak akademisyenlerin işkoliklik eğilimlerini irdelemişlerdir. Araştırma sonucunda güdülenme, çalışmaktan zevk alma, iş stresi, iş bağımlılığı gibi etkilerde cinsiyetler

arası anlamlı bir fark bulunmazken, işkolik kadınların sağlık problemlerinin erkeklerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Spence ve Elder tarafından yapılan bir araştırmada ise MBA derecesi olan denekler üzerinde işkolikliğin iş doyumunu ve insan psikolojisi üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada erkeklerin kadınlara göre yüksek iş bağımlılığı gösterdiği belirlenmiştir (Akt: Temel, 2006).

Amerika ve Kanada'da 2000 yılında 107 çalışan üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada işkoliklerde görülen aşırı iş bağımlılığının aile ilişkilerine zarar verdiği, ayrıca işkoliklerin ailevi problemlerin çözümüne katılmadığı aksine ailevi sorumluluklardan kaçındığı belirlenmiştir (Akt: Temel, 2006).

Snir ve Harpaz (2002) İsrail'de farklı toplumsal kesimlerden belirledikleri 973 serbest meslek sahibi ve ücretli çalışanlardan oluşan bir denek grubu üzerinde işkolikliğin bireysel, mesleki ve demokratik tutumlara etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada işkolikliğin bireysel ve ailevi etkilerini ayrıca bireyin mesleki tutumları ve iş ortamında gelecekte beklentilerini ölçen MOW (Meaning of Work International Research Team, 1987) ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada İsrail örneğinde işkolikliğin çevresel değişkenlere bağlı olduğu ve geçmiş yıllara nazaran artma eğilimi gösterdiği ortaya konulmuştur. Araştırmada haftalık çalışma saati yüksek olan çalışanların iş doyumunu daha yüksek çıkmış, araştırmacılar bu durumu işkolikliğin pozitif bir sonucu olarak ele almışlardır. İşkoliklerin belirli çalışma saatleri içerisinde yayılmış kısa süreli işlerde başarılı ve dayanıklı oldukları ancak uzun hafta, ay gibi uzun vadeye yayılmış işlerde dayanıksız olmaları, ayrıca uzun vadeli işlerde işkoliklerin ailevi ve sosyal yaşantısının kesintiye uğradığı belirlenmiştir (Snir & Harpaz, 2004).

Mcmillan ve ark. (2004) Yeni Zelanda'da yaşayan 421 işçi üzerinde işkolikliğin bireylerarası ilişkilere yaptığı etkileri incelemek üzere Spence ve Robbins (1992) işkoliklik envanteri üzerinde Mcmillan, Brady, O'Driscoll ve Mars (2002) tarafından geliştirilen Work-Bat-R formunu kullanarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada işkolik bir çalışanın iş arkadaşlarıyla iletişim için haftada 19.3 saat, işkolik olmayan çalışmanın ise haftada ortalama 19.6 saat ayırdığı belirlenmiş anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine bireyler arası ilişkiler önemseme bazında işkolik ve işkolik olmayanların verdiği puanlar birbirine oldukça yakındır. İşkoliklerin işkolik olmayanlara göre daha sık öpüştükleri, daha az güldükleri belirlenmiştir. Araştırmada asosyalite perspektifinde işkolikler ve işkolik olmayanlar arasında anlamlı farklara ulaşılamamıştır. Katılımcılar işkolikliğin bireyler arası ilişkiler üzerindeki etkilerini önemsemezken aile ilişkileri üzerindeki olumsuz etkilerini ciddiye almışlardır.

Kanai, Wakabayashi ve Filling (1996) Japonya'da 1072 tam gün çalışan işçi üzerinde Spence ve Robbins işkoliklik envanteri (1992) kullanılarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya göre iş ortamındaki stres, demografik değişkenler, iş alışkanlıkları ve işkoliklik eğilimleri bireyin sağlığını ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir.

Kanai ve Wakabayashi (2001) Japon otomobil sektöründe çalışan 4062 mavi yakalı işçinin işkolikliklerini Spence ve Robbins (1992) modelinden geliştirilen Kanai, Wakabayashi ve Filling (1996) işkoliklik envanteri kullanarak incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, iş yeri ortamı ve iş yükü iş stresini ve işe bağımlılığı artırmakta, işkolikliği tetiklemektedir. İşkoliklik iş yerindeki çevresel faktörlerden yoğun biçimde etkilenmektedir. 35-39 yaş arasındaki işçilerde işe güdülenme boyutunda iş stresi ve aşırı iş yüklemesine paralel bir artış belirlenmiştir. 50 ve üzeri

hariç olmak üzere diğer gruplarda iş stresinin işten zevk alam eğilimini tetiklediği belirlenmiştir. 35 yaş altı işçilerde işten zevk alma ve güdülenme eğilimleri arasında doğru bir orantı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre işe güdülenme ve işten zevk alma faktörlerinin etkilediği işe bağımlılık eğilimi bireyin aile yaşamını düzenli yürütmesini engellemektedir.

Koyuncu ve ark., (2007) Türk bilim insanlarının iş doyumları ve işkolikliklerini belirlemek amacıyla 243'ü erkek, 165'i kadın 409 profesör üzerinde Spence ve Robbins (1992) işkoliklik envanteri ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada kadın ve erkek profesörler arasında işkolikliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklar bulunmamıştır. Her iki grupta iş ve özel yaşam arasındaki dengenin ayarlanamamasının mesleki başarıyı azaltacağı konusunda aynı inanç ve korkuları paylaşmaktadır. İşkolikliğe ilişkin alt boyutlarda benzer sonuçlar bulunmasına karşın kadın ve erkeklerin farklı psikosomatik belirtiler gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kadınlar erkeklere göre daha açık, belirli ve kendilerine özgü belirtiler göstermektedirler.

2.2.2.2 Eğitim Yöneticilerinin İşkolikliklerine İlişkin Araştırmalar

Eğitim yöneticilerinin işkoliklikleri üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmının deneyselken bir kısmı işkoliklik üzerine farklı alanlarda yapılan çalışmaların eğitim yönetimi çerçevesinde yorumlanması şeklindedir (Mckay, 2004).

Mckay (2002) Nebraska'da bulunan 800 tanınmış okul yöneticisi üzerinde meslek yaşam, iş yerindeki gerilim ve stres unsurları, tutkular ve diğer mesleki yönleri içeren nitel bir inceleme gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin %43'ünün işkolik olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin hemen tüm zamanlarını okulda ya da okula ilişkin işlerde geçirdiklerini belirlenmiştir. Ayrıca boş zamanlarında genelde okul

başarısının nasıl artacağı ve öğretmen ve öğrencilerin yönetimiyle ilgili konuları düşündüklerini tespit edilmiştir. (Akt: Mckay, 2004).

Mckay (2004) araştırmasında, işkoliklik kavramı üzerine yapılan çalışmalarla eğitim yöneticilerinin işkoliklikleri konusunda kendi araştırmalarını bütünleştirmiş ve işkolik eğitim yöneticisinin profilini şu özelliklerle çıkarmıştır:

- Özsaygısı ve başkalarının ona duyduğu saygı azalır.
- Yeni fikirler üretemez.
- Sorumluluklarını tam olarak yerine getiremez.
- Okulun gelişimi için gereken sorumlulukları almaktan kaçınır.
- Sınıfları ya da okulu gezmektense ofisinde oturmayı tercih eder.
- Otorite ve sorumluluklarını paylaşmaktan kaçınır. İşini en iyi kendisinin yapabileceğini düşünür.
- Kriz anlarında başarılı bir yönetici değildir.
- Çok çalışmasının sebebini iş arkadaşlarının işlerini tam olarak yapması olarak gösterir.
- Bazı önemli projeleri vardır ancak ayrıntılarla uğraşmaktan asıl projelerine yoğunlaşamaz.

İşkolikliğin doğası ve etkileri üzerine yapılan araştırmalar (Ramsey, 2002) ve bu araştırmaların eğitim yönetimi perspektifinde değerlendirilmesi sonucunda eğitim yöneticilerinin işkoliklikten kurtulmaları için aşağıdaki tavsiyeler ortaya çıkmaktadır (Mckay, 2004).

- Gün içinde iş ve özel yaşam zamanlarını ayarlamalıdır.
- Çalışma saatlerine belirli bir limit koymalıdır.
- Zamanı bir araç olarak kullanmalıdır.

- Gün içindeki faaliyetlerini listelemeli. Listesi üzerinden en az 1 maddeyi silerek sadeleştirmeler yapmalıdır.
- Günlük rutin işlerini değiştirmelidir.
- Önemsiz görüşmeleri azaltmalıdır.
- İşlerini önem sırasına koymalıdır.
- Yeteneklerini geliştirmek için zaman ayırmalıdır.
- Kısa notlar alarak çalışmalıdır.
- Ofis kapısı açık olarak çalışmalıdır.
- Çalışırken özel hayatı unutmamalı, ancak özel yaşamında işi düşünmemelidir.
- Aşırı ciddiyetten kaçınmalıdır.
- Zaman, zaman çalışma tarzını değiştirmelidir.

Literatür incelemelerinde işkoliklik ve teknoloji tutumları arasındaki ilişkileri ya da eğitim yöneticilerinin teknoloji kullanımının işkoliklikleri üzerine etkilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma modeli, örneklem, kullanılan ölçme araçları ve veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma betimleyici (tanımlayıcı) araştırma modellerinden genel tarama ve ilişkisel tarama yöntemleri bir arada kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimleyici tarama modelleri geçmişte, bu gün ya da belli bir süreçte var olan olayları, durumları ve olguları ortaya koymaya yönelik yaklaşımlardır. Var olanı değiştirmeye ya da etkilemeye çalışmadan olgunun bilimsel portresinin ortaya konulması sürecini içermekte; nelerden oluştuğunu ve neler ile ilişkili olduğunu sorgulamaktadırlar. (Karasar, 2004; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2004). Genel tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında belli bir olay, olgu ya da duruma ilişkin genel bir kanıya ulaşmak amacıyla evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çeşitli taramalar düzenlenmesi, böylece olgu ya da durumun çeşitli yönleriyle tanımlanması söz konusudur (Karasar, 2004; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2004). İlişkisel tarama modelinde ise iki veya daha çok sayıda değişken ya da durum arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi irdelenmekte, böylece farklı bulgular üzerinden evrene ilişkin yeni bilgiler geliştirilebilmektedir (Karasar, 2004; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2004).

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin internete yönelik tutumlarını ve işkoliklik eğilimlerini betimlemek ve bu iki durum arasındaki ilişkileri ortaya sermektir. Bu amaçla betimsel yöntemler kapsamında ilişkisel bir tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde internet erişimi mümkün olan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. İnternet bağlantısı olan kurum idarecilerinin evrene dâhil edilmesinin sebebi çalışmada hem ölçme paketinin, hem de katılım davetinin yöneticilere internet aracılığıyla ulaştırılmış olmasıdır.

Bu evren içerisinde bir örneklem oluşturmak amacıyla, internet bağlantısına sahip ve MEB e-posta sistemine dâhil olan tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına çalışmanın amacını anlatan ve ölçeklerin bulunduğu web adresini bildiren bir bilgilendirme mesajı ulaştırılmıştır.

MEB e-posta hizmeti her okulda sadece bir idarecinin erişim yetkisine sahip olduğu bir sistemdir. MEB istatistik verilerine göre ülke genelinde 33899 ilköğretim ve 6581 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (MEB Strateji ve Planlama Daire Başkanlığı, 2007). 2005 yılı itibarıyla bunlardan 12410 ilköğretim, 2080 ortaöğretim ve 2185 mesleki ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 16675 eğitim kurumunun internet bağlantısı gerçekleştirilmiştir (Aytaç, 2006). Her okulda bir idarecinin MEB e-posta sistemine ulaşabildiği göz önünde bulundurulursa bilgi iletisinin ulaştığı dolayısıyla araştırmanın çalışabilir evrenini oluşturan okul yöneticisi sayısının 16675 olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örnekleme bu evren içerisinde kolayda örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme olasılığa dayalı olmayan, belirlenen evren içerisinde ulaşılabilen tüm katılımcıların dâhil edilmesiyle örneklem oluşturmayı öngören ve günümüzde internet üzerinden gerçekleştirilen ölçme çalışmalarında

yaygınlıkla kullanılan bir örneklem oluşturma yöntemidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2004).

Örnekleme oluşturmak amacıyla çalışmanın amacını ve ölçme aracının bulunduğu web adresini içeren bir bilgilendirme mesajı, 15.09.2006 tarihinden itibaren 15'er günlük aralıklarla MEB e-posta sistemi üzerinden ülke genelinde sisteme üye ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına gönderilmiştir. Bu bilgi mesajını alarak 15.02.2007 tarihine kadar ölçme aracını dolduran yöneticilerden elde edilen verilerle araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Örnekleme 203 okul yöneticisi yer almıştır. Sekaran'a göre (1992) 16037 kişilik bir evrende %5'lik belirlilik düzeyi için gerekli örneklem sayısı 375–377 aralığındadır. Literatürde, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda 30'dan büyük, 500'den küçük örneklem büyüklüğünün evreni temsil kapasitesinin yeterli olduğu varsayılmaktadır (Altunışık ve ark., 2004). Ayrıca, iyi seçilmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırmaların geniş gruplara göre daha güvenilir sonuçlar verebileceği üzerinde durulmaktadır (Karasar, 2004). Örnekleme yer alan yöneticiler, kurumsal ya da kişisel ısrar ya da etki altında kalmadan; tamamen kişisel istekleri doğrultusunda araştırmaya katılmışlardır. Bu durumun, örneklem sayısının düşük olmasına karşın, toplanan verilerin niteliğini artırdığı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle elde edilen örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme yeteneğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Örnekleme oluşturan okul yöneticileri çeşitli demografik özelliklerine göre irdelenmiştir. Çalışmaya 74 okul müdürü (% 37.5), 107 müdür yardımcısı (% 54.3) ve 16 müdür yetkili öğretmen (% 8.12) katılmıştır. Cinsiyet dağılımı 23 kadın (% 11.39) ve 179 erkektir (% 88,61), yaşları 24 ile 65 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 38.98$; $SS = 8.45$).

Yöneticilerin kıdem yılları 1 ile 35 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 8.10$; $SS =$

7.17). Örneklemin medeni durum, çalışılan kurum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branşlarına ilişkin dağılımları Tablo3.1’de verilmektedir.

Tablo 3. 1. Örnekleme Oluşturan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler		<i>f</i>	%
Medeni Durum	Evli	160	78.82
	Bekar	40	19.70
	Dul	3	1.48□
Kurum	İlköğretim	101	50.50
	Ortaöğretim	44	22.00
	Mesleki Ortaöğretim	55	27.50□
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	22	11,00
	Lisans	164	82.00
	Yüksek Lisans	14	7.00□
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	98	49.75
	5-10 yıl arası	37	18.78
	10-15 yıl arası	32	16.24
	15 yıl ve üstü	30	15.23□
Branş	Sosyal Alan	53	26.37
	Sayısal Alan	38	18.91
	Mesleki ve Teknik Al.	51	25.37
	Sınıf Öğretmenliği	59	29.35□

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Örnekleme yer alan okul yöneticilerinden 53’ü (% 26.37) sosyal alanlara ilişkin branşlardandırlar. Bunlardan 16’sı Türkçe (% 7.88), 6’sı tarih(% 2.96), 7’si coğrafya (% 3.45), 11’i din kültürü ve ahlak bilgisi (% 5.42), 1’i felsefe (% 0.49), 5’i Almanca (% 2.46), 1’i Fransızca (% 0.49), 6’sı sosyal bilgiler (% 2.97) öğretmenidir. 38’i (% 18.91) sayısal branşlardandırlar. Bunlardan 12’si matematik (% 5.91), 9’u kimya (% 4.43), 7’si fizik (% 3.45), 8’i fen bilgisi (% 3.94), 2’si biyoloji (% 0.99) öğretmenidir.

Örnekleme yer alan yöneticilerden 51’ i (% 25,37) meslek dersi öğretmenidir. Bunların 6’sı tesviye (% 2,96), 9’u elektrik (% 4.43), 11’i bilgisayar (% 5.42), 4’ü metal (% 1.97), 3’ü elektronik (% 1.48), 3’ü otomotiv (% 1.48), 6’sı genel meslek dersleri (% 2.96), 5’i muhasebe (% 2.46), 1’i büro yönetimi ve sekreterlik (% 0.99), 3’ü el sanatları ve mobilya dekorasyon (% 1.48) öğretmenidir. Yöneticilerden 59’u (% 29.06) sınıf

öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinden sonra örneklem grubunda en çok yer alanlar Türkçe, matematik, din kültürü ve bilgisayar öğretmenleridir. En az katılım ise büro yönetimi ve sekreterlik, el, sanatları, elektronik ve otomotiv öğretmenliği branşlarından olmuştur.

Örnekleme oluşturan yöneticilerden 178'i iş yerinde (% 87.7), 151'i evinde (% 74.4) evinde bilgisayara sahiptir. 184'ünün evinde (% 91.09), 113'ünün iş yerinde internet bağlantısı bulunmaktadır (% 55.67). Yöneticilerin okullarında ve evlerinde bilgisayar ve internet sahibi olma durumları, günlük bilgisayar ve internet kullanma süreleri ve ne zamandır internet kullanıcısı oldukları Tablo 3.2'de ifade edilmektedir.

Tablo 3. 2. Örneklemin Bilgisayar ve İnternet Kullanımına İlişkin Özellikleri*

Değişkenler		f	%
İşyerinde Kişisel Bilgisayara Sahip Olma	Evet	178	87.68
	Hayır	25	12.32□
Evde Bilgisayara Sahip Olma	Evet	151	74.38
	Hayır	52	25.62□
İşyerinde İnternet Bağlantısı Bulunması	Evet	184	91.09
	Hayır	18	8.91□
Evde İnternet Bağlantısı Bulunması	Evet	113	55.67
	Hayır	90	44.33□
Günlük Bilgisayar Kullanımı	0-2 saat arası	60	29.85
	2-4 saat arası	63	31.34
	4 saatten çok	78	38.81□
Günlük İnternet Kullanımı	1 saatten az	60	29.70
	1-2 saat	62	30.69
	2-4 saat	49	24.26
	4 saatten çok	31	15.35□
İnternet Kullanma Süreci	1 yıldır	33	16.26
	2-3 yıldır	63	31.03
	4-5 yıldır	42	20.69
	5 yıldan çok	65	32.02□

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Yöneticilerin büyük bir kısmı, işyerlerinde kişisel bilgisayara ($n = 178$, % 87.68) ve internete ($n = 184$, % 91.09) sahiptirler. Önemli bir kısmı iş yerinde günde 4 saatten çok bilgisayar başında çalışırken ($n = 78$, % 38.81), günde 1 saatten daha az (n

= 60, % 29.70) ya da 1-2 saat internetten faydalanmaktadırlar ($n = 62$, % 30.69). Genelde, 5 yıldan uzun süredir ($n = 65$, % 32.02), ya da 2-3 yıldır ($n = 63$, % 31.03) internet kullanmaktadırlar.

Yöneticilerin internet kullanım amaçları irdelendiğinde iş, eğitim, bankacılık, haber alma, fatura ödeme, kişisel gelişim, para kazanma, tanıtım ve program indirme alanları karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçlara ilişkin istatistiksel veriler Tablo 3.3'te verilmektedir.

Tablo 3. 3. Örnekleme Oluşturan Okul Yöneticilerinin İnternette Faydalanma

Amaçları*

Değişkenler		f	%
Eğlence	Kullanırım	52	25.62
	Kullanmam	151	74.68□
İş	Kullanırım	147	72.41
	Kullanmam	56	27.59
Eğitim	Kullanırım	148	72.91
	Kullanmam	55	27.09
Haber Alma	Kullanırım	142	69.95
	Kullanmam	61	30.05
Bankacılık	Kullanırım	48	23.65
	Kullanmam	155	76.35
Fatura Ödeme	Kullanırım	33	16.26
	Kullanmam	170	83.74
Kişisel Gelişim	Kullanırım	104	51.23
	Kullanmam	99	48.47□
Para Kazanma	Kullanırım	3	1.48
	Kullanmam	200	98.52
Tanıtım	Kullanırım	39	19.21
	Kullanmam	168	80.79
Program İndirme	Kullanırım	3	1.48
	Kullanmam	200	98.52
Toplam İnternet Kullanım Amacı Sayısı	1 ve daha az amaçla	42	20.69
	2-3 amaçla	67	33.00
	4-5 amaçla	63	31.03
	5'ten çok amaçla	31	15.27□

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Yöneticiler interneti en çok eğitim ($n = 148$, % 72.91), iş ($n = 147$, % 72.41) ve haber alma ($n = 142$, % 69.95); en az fatura ödeme ($n = 33$, % 16.26), para kazanma

($n = 3$, % 1.48) ve program indirme ($n = 3$, % 1.48) amaçlarıyla kullanmaktadırlar. Örneklemin büyük bölümü interneti 2-3 ($n = 67$, % 33.00) ya da 4-5 ($n = 63$, % 31.03) farklı amaç için kullanmaktayken, 5'ten çok amaç için kullananlar ($n = 31$, % 15.27) azınlıkta kalmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin günlük çalışma süreleri 2 ila 16 saat arasında değişmektedir ($\bar{X} = 8.01$; $SS=2.54$). İşe ilişkin olarak günlük internetten faydalanma süreleri 0 ile 15 saat arasında değişmektedir ($\bar{X} = 2.32$; $SS = 1.63$). Eve iş götürme sıklığı aylık olarak irdelendiğinde 0 ila 22 kez arasında değiştiği görülmektedir ($\bar{X} = 5.33$; $SS = 6.54$). İş için hafta sonları harcanan vakit 0 ile 20 saat arasında değişmektedir ($\bar{X} = 3.40$; $SS = 3.53$).

Günlük çalışma ve işle ilgili olarak internet kullanma saatleri, eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu işe ayrılan vakit değerleri dağılımlarının seyrine göre, eşit aralıklı olarak gruplanmıştır. Bu değerler Tablo 3.4'te verilmektedir.

Tablo 3. 4. Örneklemi Oluşturan Okul Yöneticilerinin Çalışma Saati ve İş İçin İnternette Yararlanma Sıklıkları *

Değişkenler		<i>f</i>	%
Günlük Çalışma Saatleri	1-4 saat arası	30	14.78
	5-9 saat arası	125	61.58
	10 saat ve üstü	48	23.65 □
İşle İlgili Günlük İnternet Kullanma Saatleri	0-1.9 saat	61	30.05
	2- 3.9 saat	101	49.75
	4 saat ve üstü	41	20.20 □
Son 1 Ay İçerisinde Eve İş Götürme Sıklığı	Hiç	55	29.26
	1-5 kez	83	44.15
	5' ten çok kez	50	26.60 □
İş İçin Hafta Sonları Harcanan Vakit	Hiç	39	19.21
	1- 5 saat	115	58.97
	5 saatten çok	41	21.03 □

* Kayıp değerler tabloda görülmemektedir.

Yöneticilerin günlük çalışma saatleri yoğunlukla 5-9 saat aralığındadır ($n = 125$, % 14.78). Yöneticilerin önemli çoğunluğu günde 8 saat ($n = 56$, % 27.61) çalıştığını ifade etmektedirler. En az çalışan yönetici günde 2 saat ($n = 2$, % 0.98), en çok çalışan 16 saat ($n = 1$, % .049) işiyle meşgul olmaktadır. 101 okul yöneticisi (% 49.75) işiyle ilgili olarak günde 2 ile 3.9 saat arası internetten yararlandığını ifade etmektedir. 89 yönetici (% 41.93) günde 2 saat internetten yararlanmaktadır. 9 kişi (% 4.43) internetten hiç yararlanmamakta, 1 kişi (% 0.49) günde 15 saat yararlanmaktadır. 55 yönetici (% 44.15) eve hiç iş götürmezken 29'u (% 14.31) ayda 5 kez, 12'si (% 5.91) 10 kez, 11'i (% 5.42) 22 kez eve iş götürmektedir. Eğitim yöneticileri hafta sonlarının ortalama 3.42 saatini ($SS = 3.53$) işlerine için harcamaktadırlar. 39 yönetici (% 19.21) hafta sonlarında işi için hiç zaman harcamazken, 35'i 2 saat (% 17.24), 23'ü 4 saat (% 11.33), 17'si 6 saat (% 8.37), 17'si 1 saat (% 8.37) ve 15'i 3 saat (% 7.39) vakit harcamaktadır.

3.3 ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilen İnternet Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği, Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen İşlokilik Envanteri'nin (Work-Batt) Kart (2005) tarafından dilimize uyarlanarak geçerlik, güvenirlik analizleri yapılan Türkçe formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunu içeren bir paket kullanılmıştır.

İnternet Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği (Tavşancıl & Keser, 2002), altı alt boyutta 25'i olumlu 6'sı olumsuz toplam 31 önermeden oluşmaktadır. Her bir önerme için "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmam" ve "Hiç katılmam" şeklinde 5'li Likert tipinde bir tercih listesi verilmektedir. Puanlama, "Tamamen Katılıyorum" ifadesinden "Hiç Katılmam" ifadesine doğru 5-4-3-2-1 şeklindedir. 12, 13,

15, 21, 24, 25 maddelerde ise puanlamada ters çevrilir. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 31 maksimum puan 155'tir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından 370 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği temel bileşenler analiziyle incelenmiş ve öz değeri 1'den büyük altı faktör belirlenmiştir. Altı faktörün açıkladığı toplam varyans % 49.96'dır. Faktörler için eigen değerleri ve açıkladıkları varyanslar sırasıyla; birinci faktör için 7.49, % 24.18; ikinci faktör için 2.40, % 7.74; üçüncü faktör için 1.86, % 6.00; dördüncü faktör için 1.35, % 4.38; beşinci faktör için 1.30, % 4.19; altıncı faktör için 1.06, % 3.45'tir. Varimax rotasyonu sonucunda, madde faktör yükleri .41-.77 aralığında belirlenmiştir. Madde toplam katsayıları .26-.54, madde kalan katsayıları .24-.53 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin eşzamanlı geçerliliğini belirlemek amacıyla Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği (Berberoğlu & Çalikoğlu, 1991) ile ilişkisi incelenmiş ve anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (.54). Ayrıca, BÖTE bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere oranla ve interneti ve bilgisayarı sık kullananların kullanmayanlara göre ölçekten daha yüksek puan alması gibi geçerliği güçlendiren bulgulara da erişilmiştir. Araştırmada ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .89$ olarak belirlenmiştir. Altı Alt faktöre ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla şöyledir: $\alpha = .77$, $\alpha = .76$, $\alpha = .73$, $\alpha = .74$, $\alpha = .64$, $\alpha = .70$ (Tavşancıl & Keser, 2002).

Bu araştırmada ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları şu şekilde tespit edilmiştir:

Toplam Ölçek İç Tutarlılık Katsayısı:	$\alpha = .83$
1. İnternetin öğretimde kullanımı (1–8. maddeler):	$\alpha = .67$
2. İnternetin araştırmada kullanımı (9–15. maddeler):	$\alpha = .66$
3. İnternetin sosyal etkileşimde kullanımı (16–19. maddeler):	$\alpha = .77$

4. İnternetin öğretimde kullanımından hoşlanma (20–23. maddeler): $\alpha = .08$
5. İnternetin iletişimde kullanımı (27–27. maddeler): $\alpha = .42$
6. İnternetin bilgi paylaşımında kullanımı (28-31. maddeler) : $\alpha = .85$

İşkoliklik Envanteri (Work-Batt) Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen, bireylerin işkoliklik eğilimlerini üç alt kategoride belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçekteki alt kategoriler İşten Zevk Alma (WE), İşe Güdülenme (WI) ve İşe Bağımlılık (WI)' tır. Ölçek üç alt boyuta ilişkin her biri 5'li Likert tipinde toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Genel olarak kişinin işinden sosyal yaşamının diğer yönlerine oranla ne denli zevk aldığını ve diğer sosyal yaşam alanlarına oranla enerjisi ve zamanının ne kadarını işi için tükettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İşkoliklik Envanteri Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler, çeşitli alan uzmanları ve akademisyen örneklemelerinde uygulanmıştır. (Kart, 2005). Spence ve Robbins (1992) uygulamaları sonucunda ölçek alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayılarını İşe Bağımlılık kategorisi için $\alpha = .67$, İşe Güdülenme kategorisi için $\alpha = .80$ ve İşten Zevk Alma kategorisi için $\alpha = .88$ olarak belirlemişlerdir (Koyuncu, 2006).

İşkoliklik envanterinin Kart (2005) tarafından uyarlanan Türkçe Formu geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar İşten Zevk Alma (WE) ve İşe Güdülenme (D) alt boyutlarıdır. Ölçek 2 alt boyuta 18'i olumlu 2'si olumsuz toplam 20 önermeden oluşur. İşten Zevk Alma kategorisinde 9, İşe Güdülenme kategorisinde 11 soru yer alır. Her bir önerme için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadelerini içeren 5'li Likert tipinde bir tercih listesi vardır. Puanlamada önermelere verilen yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılmıyorum ifadesine doğru 5–4–3–2–1 şeklinde puanlanır. 6. ve 8. maddeler ise puanlamada ters çevrilir. Ölçekten en az

20 en çok 100 puan alınır. İşkoliklik envanteri Türkçe formunun geçerliğine ilişkin olarak yapılan faktör analizlerinde tüm maddeler için birinci faktör yük değerlerinin .42-.75 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği Promax rotasyon analiziyle incelenmiş, öz değeri 1'i geçen 2 faktör belirlenmiştir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans % 29.60'tır. Faktörler için eigen değerleri ve açıkladıkları varyanslar sırasıyla; birinci faktör için 4.88, % 19.53; ikinci faktör için 2.52, % 10.07'dir. Promax rotasyonuna göre madde yükleri .34-.58 aralığında değişmektedir. Toplam-madde korelasyonun katsayıları .11-.62 aralığındadır. Ölçeğin eşzamanlı geçerliliğini belirlemek amacıyla Jenkins A Tipi Davranış Skalası (Jenkins, Zyzanski, & Rosenman, 1979) arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, korelasyon katsayıları .22 – .24 ($p < .05$) aralığında bulunmuştur. Türkçe form için iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .83$ olarak bulunmuştur (Kart, 2005).

Bu araştırmada ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları şu şekilde tespit edilmiştir:

Toplam ölçek iç tutarlılık katsayısı	$\alpha = .84$
1.İşi Eğlenceli Bulma	$\alpha = .67$
2. İşe Güdülenme	$\alpha = .76$

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu katılımcıların demografik bazı özellikleri yanında iş alışkanlıkları ve işyerinde internet ve bilgisayar kullanımlarına ilişkin bir takım soruları içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Form yaş, cinsiyet, görev, medeni durum, çalışılan kurum, öğrenim durumu, branş ve kıdem yılı demografik soruların yanında, işyerinde ve evde bilgisayar ve internet sahibi olup olama, internet kullanım amaçları bilgisayar ve internet kullanma sıklığı, günlük

çalışma saatleri, eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu işi için ayrılan zamana ilişkin bir grup çoktan seçmeli ve açık uçlu soru içermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Öncelikle, ölçek geliştiricilerinden kullanım ve internette yayımlama konularında gerekli izinler sözlü olarak alınmıştır. İnternet Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği (Tavşancıl & Keser, 2002), İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu (Kart, 2005) ve kişisel bilgi formundan oluşan ölçme paketi araştırmacı tarafından internette yayımlanmaya ve veri toplamaya uygun hale getirildikten sonra <http://www.egitimarastirmasi.com> web adresi üzerinden yayımlanmıştır. Ardından çalışmanın amacı ve ölçme paketinin internet adresini içeren bir bilgi mesajı MEB e-posta sistemi üzerinden sisteme kayıtlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına iletilmiştir.

Bu iletim süreci 15.09.2006–15.11.2006 tarihleri arasında periyodik olarak 4 kez tekrarlanmıştır. Bu süreçte ölçme paketine dışarıdan erişimi engellemek için veri toplama işleminin yürütüldüğü web adresi arama motorlarında gizlenmiştir. Böylece sadece bilgi mesajını gittiği okullarda bu mesajın ulaştığı e-postayı açma yetkisine sahip yöneticilerin ölçme paketine ulaşmaları sağlanmıştır. Ölçme paketine ulaşan yöneticilere ilişkin veriler yine internet üzerinde Microsoft Access (2003) programıyla tasarlanan bir veri tabanında tutulmuştur.

Araştırma verileri, katılımcılar formu doldurduktan sonra eş zamanlı olarak kodlanarak internet ortamındaki veri tabanına aktarılmıştır. Ölçme paketi 15.09.2006–15.02.2007 tarihleri arasında internette yayımlanmıştır. Bu süreç sonunda veri tabanı internetten indirilerek düzenlemiştir. Düzenlemeler sırasında ölçme aracını toplam 222 okul idarecisinin doldurduğu; ancak bunlardan 19 tanesinin çalışmada kullanılmayacak

derecede eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu 19 katılımcı elenerek çalışmanın örneklemini oluşturan 203 yöneticiye ilişkin veriler elde edilmiştir.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada toplanan veriler SPSS 11.0.0 (Statistical Package for Social Sciences; SPSS Inc, 2001) paket programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Bu süreçte öncelikle veri gruplarının parametrik analizler için gerekli sayıları ve dağılımları sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiş ve sağladıkları görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle, alt problemlerin çözümlenmesine ilişkin olarak kullanılacak istatistiksel yöntemler belirlenmiştir.

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü problemleri irdelemek için ortalama ve standart sapma değerlerini, *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Beşinci alt problemin irdelenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırma bulguları araştırmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda üç temel aşamada incelenmiştir. İlk aşamada, internete yönelik tutum puanları bağımsız değişkenlerin internete yönelik tutumlara etkileri, ikinci aşamada işkoliklik eğilimleri ve bağımsız değişkenlerin bu eğilimler üzerine etkileri irdelenmiştir. Üçüncü aşamada ise, internete yönelik tutumlarla, işkoliklik eğilimleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının yaş, cinsiyet, görev, kıdem yılı, branş, çalışılan kurum, medeni durum, öğrenim durumu, evde ve okulda kişisel bilgisayar ve internet sahibi olma, günlük internet ve bilgisayar kullanım saatleri, interneti kullanım amaçları bağımsız değişkenlerine göre ne gibi değişiklikler gösterdiğiidir.

Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutum ortalaması $\bar{X} = 99.1$ ($SS = 16.37$) olarak tespit edilmiştir. Örneklem cinsiyet değişkenine göre irdelendiğinde dağılımın 23 kadın (% 11.39) ve 179 erkek (% 88.61) şeklinde olduğu görülmüştür. Dağılım parametrik analizler için uygun olmadığı için parametrik olmayan analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre internet kullanımına yönelik tutumların ne şekilde değiştiğini belirlemek üzere Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Cinsiyete göre gruplarda eleman sayıları arasındaki farkın yüksekliği nedeniyle analiz için erkek grubundan kadın katılımcı sayısı kadar bir grup rasgele olarak seçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.1'de ifade edilmektedir.

Tablo 4.1. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Değişimi

	Kadın (n=23)		Erkek (n=23)		U
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	102.32	19.15	96.78	16.09	-1.25
Öğretimde Kullanımı	28.39	5.60	26.30	6.08	-1.33
Araştırmada Kullanımı	24.00	5.05	21.26	6.12	-1.75
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.00	4.92	12.09	4.40	-0.77
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.36	2.59	11.96	2.42	-0.37
İletişimde Kullanımı	12.87	4.04	13.87	3.20	-0.64
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	12.70	4.03	11.30	3.8	-1.19

$p > .05$

Analiz sonucunda eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır ($p > .05$).

Örneklemin internet kullanımına ilişkin tutumlarının yaş değişkeni açısından ne şekilde değiştiği irdelenirken yaş değişkeni 24–29 yaş, 30–39 yaş, 40–49 yaş, 50 yaş ve üstü şeklinde dört gruba ayrılmış ve gruplar arası farkları belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Yaşa Göre Değişimi

	Yaş								F (sd=3,199)
	I. 24-29 (n=30)		II. 30-39 (n=80)		III. 40-49 (n=62)		IV. 50 ve üstü (n=31)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	95.47	15.99	100.13	16.93	98.73	16.00	100.65	16.26	0.69
Öğretimde Kullanımı	25.43	6.50	27.44	5.91	27.45	5.46	29.26	4.13	2.34**
Araştırmada Kullanımı	21.00	5.21	22.18	6.30	22.74	5.28	23.06	5.32	0.84
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	10.90	3.89	12.48	4.67	11.71	4.30	11.90	4.78	0.98
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	11.57	2.18	12.62	3.09	12.24	2.23	12.26	2.65	1.16
İletişimde Kullanımı	15.30	2.12	14.16	2.77	13.35	2.55	12.13	3.25	8.07*
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.27	4.03	11.00	4.41	11.23	3.90	12.03	3.96	0.46

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

Analiz sonuçlarına göre, 50 yaş ve üzerindeki yöneticiler ($\bar{X} = 29.26$; $SS = 4.13$) internetin öğretimde kullanımına ilişkin olarak 24–29 yaş aralığındaki yöneticilerden ($\bar{X} = 25.43$; $SS = 6.50$) daha fazla olumlu tutuma sahiptirler ($F_{(3-199)} = 2.34$; $p < .01$). 20–24 yaş aralığındaki eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 15.30$; $SS = 2.12$) internetin iletişim aracı olarak kullanılmasına karşı 40–49 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 13.35$; $SS = 2.55$) ve 50 yaş ve üzerindeki yöneticilerden ($\bar{X} = 12.13$; $SS = 3.25$) daha çok olumlu tutuma sahiptirler.

30–39 yaş aralığındaki yöneticiler ($\bar{X} = 14.16$; $SS = 2.77$) internetin iletişimde kullanılmasına 50 yaş ve üzeri gruba göre ($\bar{X} = 12.13$; $SS = 3.25$) daha olumlu yaklaşmaktadırlar ($F_{(3-199)} = 8.07$; $p < .05$).

Örneklem görev değişkeni açısından gruplandığında parametrik analizler için yeterli grup sayıları oluşmamış bu nedenle parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal-Wallis testine başvurulmuştur. Bulgular Tablo 4.3'te verilmektedir.

Tablo 4.3. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Görevlerine Göre Değişimi

	Görev			χ^2	sd
	Müdür (n = 74)	Müdür Yrd. (n = 107)	Md. Ytk. Öğretmen (n = 16)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İnternet Tutum	102.14	94.19	110.22	1.60	2
Öğretimde Kullanımı	107.45	92.07	106.28	3.48	2
Araştırmada Kullanımı	102.39	97.17	95.53	.43	2
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	94.80	99.70	113.75	1.50	2
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	100.72	96.81	99.44	.22	2
İletişimde Kullanımı	88.54	103.57	116.78	4.85	2
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	97.59	97.10	118.22	2.00	2

$p > .05$

Analiz sonucunda örnekleme yer alan yöneticilerin internet kullanımına ilişkin tutumlarının görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Kıdem yılı değişkenine göre internet kullanımına ilişkin tutumların ne şekilde değiştiği ANOVA ile irdelenmiştir. Bulgular Tablo 4.4'te ifade edilmektedir.

Tablo 4.4. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi

	Kıdem Yılı (Yöneticilikte Geçirdiği Süre)								F (<i>sd</i> = 3, 199)
	1-5 Yıl (<i>n</i> = 98)		5-10 Yıl (<i>n</i> = 37)		10-15 Yıl (<i>n</i> = 32)		15 Yıl ve üstü (<i>n</i> = 30)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	99.12	15.41	99.28	18.67	101.09	15.47	97.13	16.59	0.31
Öğretimde Kullanımı	26.95	5.93	26.59	6.51	28.94	4.73	28.23	4.42	1.45
Araştırmada Kullanımı	21.65	5.74	23.24	6.07	23.22	6.32	22.50	3.86	1.05
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	12.27	4.12	11.86	4.89	12.63	4.23	10.43	5.12	1.57*
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma İletişimde Kullanımı	12.20	2.64	12.94	3.20	12.22	1.93	12.03	2.58	0.86
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	14.68	2.30	13.03	2.93	12.97	2.47	12.43	3.70	8.04**
	11.37	4.15	11.08	3.80	11.13	4.43	11.50	3.79	0.09

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

Analiz sonuçlarına göre kıdem yılı 1-5 yıl arasında değişen eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 12.27$; $SS = 4.12$) 15 yıl ve üzerinde olan yöneticilere ($\bar{X} = 10.43$; $SS = 5.12$) göre internetin sosyal etkileşimde kullanımına ilişkin daha fazla olumlu tutuma sahiptirler ($F_{(3-199)} = 1.57$; $p < .05$). Kıdem yılı 1-5 yıl arasında değişen yöneticiler ($\bar{X} = 14.68$; $SS = 2.30$) internetin iletişimde kullanılmasına kıdem yılı 5-10 arasında değişen ($\bar{X} = 13.03$; $SS = 2.93$), 10-15 yıl arasında değişen ($\bar{X} = 12.97$; $SS = 2.47$) ve 15 yıldan çok

olan ($\bar{X} = 12.43$; $SS = 3.70$) yöneticilere göre daha olumlu yaklaşmaktadırlar ($F_{(3-199)} = 8.04$; $p < .01$).

Branş değişkenine ilişkin olarak internet kullanımına yönelik tutumların değişimi ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.5’de gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Branşlara Göre Değişimi

	Branş								F (sd = 3,197)
	Sözel Aln. (n = 53)		Sayısal Aln. (n = 38)		Mesleki Aln. (n = 51)		Sınıf Öğrt. (n = 59)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	101.96	16.10	99.00	15.97	94.35	16.21	100.83	16.27	2.24*
Öğretimde Kullanımı	28.60	5.84	27.05	5.13	25.25	5.69	28.58	5.16	4.41**
Araştırmada Kullanımı	23.34	5.59	22.61	5.22	20.88	6.03	22.51	5.71	1.71*
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.26	4.09	12.47	5.01	11.82	4.40	12.20	4.58	0.65
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma İletişimde Kullanımı	13.13	2.84	12.21	2.56	11.65	2.27	12.14	2.73	2.92*
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	13.91	3.08	13.74	2.65	14.27	2.26	13.25	3.19	1.22
	11.72	4.14	10.92	4.01	10.47	4.36	11.78	3.90	1.25

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

Sözel alanlardan ($\bar{X} = 101.96$; $SS = 16.10$) ve sınıf öğretmenliğinden ($\bar{X} = 100.83$; $SS = 16.27$) gelen eğitim yöneticileri mesleki alanlardan ($\bar{X} = 94.35$; $SS = 16.21$) gelenlere göre internet kullanımına ilişkin daha yüksek olumlu tutuma sahiptirler ($F_{(3-197)} = 2.24$; $p < .05$). Yine sözel alanlar alanlardan ($\bar{X} = 28.60$; $SS = 5.84$) ve sınıf öğretmenliğinden ($\bar{X} = 28.58$; $SS = 5.16$) gelen eğitim yöneticileri internetin öğretimde kullanımına ilişkin olarak mesleki alanlardan gelen yöneticilere göre daha yüksek olumlu tutuma sahiptirler ($F_{(3-197)} = 4.41$; $p < .01$).

İnternetin araştırmada kullanılmasına ilişkin olarak sözel alanlardan gelen yöneticiler ($\bar{X} = 23.34$; $SS = 5.59$) mesleki alanlardan gelenlere göre ($\bar{X} = 20.88$; $SS = 6.33$) daha çok olumlu tutuma sahipken ($F_{(3-197)} = 1.71$; $p < .05$); sözel alanlardan gelen yöneticiler ($\bar{X} = 13.13$; $SS = 2.84$) internetin öğretimde kullanılmasından hem mesleki alanlardan ($\bar{X} = 11.65$; $SS = 2.27$) hem de sınıf öğretmenliğinden ($\bar{X} = 12.14$; $SS = 2.73$) gelen yöneticilerden daha çok hoşlanmaktadır ($F_{(3-197)} = 2.92$; $p < .05$).

Çalışılan kurum değişkeninin eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarına etkileri ANOVA ile irdelenmiştir. Bulgular Tablo 4.6'da aktarılmaktadır.

Tablo 4.6. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Çalışılan Kurumlara Göre Değişimi

	Kurum						F (<i>sd</i> =2,197)
	İlköğretim (<i>n</i> = 101)		Ortaöğretim (<i>n</i> = 44)		Mesleki Ortaöğretim (<i>n</i> = 55)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	101.21	15.95	101.23	16.00	94.05	16.10	3.98*
Öğretimde Kullanımı	28.46	5.42	27.64	5.87	25.40	5.51	5.44**
Araştırmada Kullanımı	22.97	5.59	22.50	5.49	20.96	6.05	2.24*
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.93	4.39	12.55	4.33	11.64	4.70	0.52
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.34	2.69	12.89	2.75	11.80	2.40	2.10*
İletişimde Kullanımı	13.57	3.13	13.98	2.40	14.07	2.56	0.66
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.72	3.83	11.68	4.28	10.18	4.31	2.82*

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

Analiz sonucunda, ilköğretim ($\bar{X} = 101.21$; $SS = 15.95$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 101.23$; $SS = 16.00$) yöneticilerinin toplam internet tutumlarının mesleki ortaöğretim ($\bar{X} = 94.05$; $SS = 16.10$) yöneticilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-197)} = 3.98$; $p < .05$). İlköğretim kurumu yöneticileri ($\bar{X} = 28.46$; $SS = 5.42$) internetin öğretimde kullanımına mesleki ortaöğretim kurumu yöneticilerine göre ($\bar{X} = 25.40$; $SS = 5.51$) daha olumlu tutumlar beslemektedirler ($F_{(2-197)} = 5.44$; $p < .01$). İnternetin araştırmada kullanımı boyutunda ilköğretim ($\bar{X} = 22.97$; $SS = 5.59$) ve orta öğretim (\bar{X}

= 22.50; $SS= 5.49$) yöneticileri mesleki orta öğretim ($\bar{X} = 20.96$; $SS = 6.05$) yöneticilerine göre daha olumlu tutumlar beslemektedirler ($F_{(2-197)} = 2.24$; $p < .05$). Ortaöğretim yöneticileri ($\bar{X} = 12.89$; $SS = 2.75$) mesleki ortaöğretim yöneticilerine göre ($\bar{X} = 11.80$; $SS = 2.40$) internetin öğretimde kullanılmasından daha çok hoşlanırken ($F_{(2-197)} = 2.10$; $p < .05$), ilköğretim yöneticileri ($\bar{X} = 11.72$; $SS = 3.83$) bilgi paylaşımında internet kullanımı konusunda mesleki ortaöğretim yöneticilerine ($\bar{X} = 10.18$; $SS = 4.31$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(2-197)} = 2.82$; $p < .05$).

Örnekleme oluşturan eğitim yöneticilerinin öğrenim düzeyleri ile internet kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler Kruskal-Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 4.7’de verilmektedir.

Tablo 4.7. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi

	Öğrenim Durumu			χ^2	Sd
	Ön Lisans (n = 22)	Lisans (n = 164)	Yüksek Lisans (n = 14)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İnternet Tutum	99.98	99.26	108.61	.34	2
Öğretimde Kullanımı	113.27	97.63	114.04	2.25	2
Araştırmada Kullanımı	109.64	99.32	100.00	.62	2
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	88.14	101.95	102.89	1.14	2
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	84.05	101.38	109.04	2.17	2
İletişimde Kullanımı	66.05	102.43	132.04	12.43*	2
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	108.18	99.69	97.89	.45	2

* $p < .05$

Tabloya göre, lisans (Sıra Ort = 102.43) ve yüksek lisans (Sıra Ort = 132.04) düzeyinde öğrenim görmüş okul yöneticileri ön lisans (Sıra Ort = 66.05) düzeyinde öğrenim görenlere göre internetin iletişimde kullanılmasına ilişkin daha olumlu tutuma sahiptirler ($\chi^2 = 12.43$; $p < .05$).

Eğitim yöneticilerinin medeni durumlarının internete yönelik tutumları üzerine etkileri Kruskal-Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Değişimi

	Medeni Durum			χ^2	Sd
	Evli (n = 160)	Bekar (n = 40)	Dul (n = 3)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İnternet Tutum	98.75	109.05	146.67	2.15	2
Öğretimde Kullanımı	100.50	104.41	149.67	.84	2
Araştırmada Kullanımı	103.34	95.36	118.83	.70	2
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	100.33	107.50	117.67	.60	2
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	99.97	107.82	98.50	14.39	2
İletişimde Kullanımı	94.13	133.00	108.50	3.58**	2
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	98.44	113.07	144.17	2.81	2

** p<.01

Analiz sonuçlarına göre bekâr (Sıra Ort = 133.00) ve dul (Sıra Ort = 108.50) okul yöneticileri internetin iletişim amaçlı olarak kullanımına ilişkin olarak evlilere (Sıra Ort = 94.13) oranla daha olumlu tutumlar içerisindedirler ($\chi^2 = 3.58$; $p < .01$).

Eğitim yöneticilerinin günlük bilgisayar kullanım sürelerinin internet kullanımına yönelik tutumları üzerine etkileri ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.9’da verilmektedir.

Tablo 4.9. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İnternet Kullanma Sürelerine Göre Değişimi

	Günlük İnternet Kullanım Süresi								F (sd = 3,198)
	1 saatten az (n = 60)		1-2 saat (n = 62)		2-4 saat (n = 49)		4 saatten çok (n = 31)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.90	16.63	96.87	14.19	99.00	15.43	104.23	20.76	1.40*
Öğretimde Kullanımı	27.43	4.91	26.39	5.51	28.16	5.77	28.26	7.19	1.18
Araştırmada Kullanımı	22.75	5.19	22.39	5.61	21.18	6.04	23.26	6.21	1.04
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.77	4.82	12.26	4.23	11.33	4.35	12.55	4.53	0.62
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.59	3.10	11.84	2.64	12.41	2.17	12.45	2.51	0.91
İletişimde Kullanımı	12.62	3.38	13.69	2.02	14.37	2.60	15.23	2.70	7.36*
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.42	4.15	10.31	4.01	11.55	3.91	12.48	4.43	2.15*

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

Analiz sonuçlarına göre, günde 4 saatten çok internet kullanan yöneticiler ($\bar{X} = 104.23$; $SS = 20.76$), 1 saatten az internet kullananlara ($\bar{X} = 98.90$; $SS = 16.63$) göre internet kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-198)} = 1.40$; $p < .05$). Günde 4 saatten çok ($\bar{X} = 15.23$; $SS = 2.70$), 2-4 saat arası ($\bar{X} = 14.37$; $SS = 2.60$) ya da 1-2 saat arası ($\bar{X} = 13.69$ $SS = 2.02$) internet kullanan yöneticiler internetin iletişimde kullanılmasına ilişkin olarak günde 1 saatten az internet kullanan yöneticilere ($\bar{X} = 12.62$; $SS = 3.38$) göre daha olumlu tutumlar beslemektedirler ($F_{(3-198)} = 7.36$; $p < .05$).

Günde 4 saatten çok internet kullanan yöneticiler ($\bar{X} = 12.48$; $SS = 4.43$) internetin bilgi paylaşımında kullanımına ilişkin 1-2 saat kullanan yöneticilerden ($\bar{X} = 10.31$; $SS = 4.01$) daha fazla olumlu tutuma sahiptirler ($F_{(3-198)} = 2.15$; $p < .05$).

Eğitim yöneticilerinin ne kadar zamandır internet kullanmakta olduklarının internete yönelik tutumları üzerine etkileri ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.10'da verilmektedir.

Tablo 4.10. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İnternet Kullanagelme Süreçlerine Göre Değişimi

	İnternet Kullanagelme Süreci								F (sd = 3,197)
	1 yıl ve daha az (n = 33)		2-3 yıldır (n = 63)		4-5 yıldır (n = 42)		5 yıldan çok (n = 65)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.44	16.24	102.00	15.77	96.05	15.87	98.54	17.23	1.19
Öğretimde Kullanımı	27.03	5.35	28.97	4.90	26.76	6.19	26.55	6.05	2.34*
Araştırmada Kullanımı	23.85	4.12	22.51	5.68	21.24	6.26	22.03	5.94	1.38*
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.30	4.86	12.25	4.44	12.00	4.18	11.86	4.53	.33
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.09	2.97	12.52	2.71	12.07	2.56	12.31	2.54	0.31
İletişimde Kullanımı	12.03	3.90	14.00	2.33	13.64	2.36	14.52	2.61	6.27**
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.55	4.18	11.75	4.00	10.33	3.99	11.26	4.29	1.05

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

Tablo incelendiğinde, interneti 2–3 yıldır kullanan yöneticilerin ($\bar{X} = 28.97$; $SS = 4.90$) 5 yıldan çok zamandır kullananlara ($\bar{X} = 26.55$; $SS = 6.05$) göre internetin öğretimde kullanılmasına ilişkin daha çok olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir ($F_{(3-197)} = 2.34$; $p < .05$). 1 yıldan az zamandır internet kullanan yöneticiler ($\bar{X} = 23.85$; $SS = 4.12$) 4–5 yıldır kullananlara ($\bar{X} = 21.24$; $SS = 6.26$) göre internetin araştırmada kullanımına daha olumlu yaklaşmaktadırlar ($F_{(3-197)} = 1.38$; $p < .05$). 2-3 yıldır ($\bar{X} = 14.00$; $SS = 2.33$), 4-5 yıldır ($\bar{X} = 13.64$; $SS = 2.36$) ve 5 yıldan çok zamandır ($\bar{X} = 14.52$; $SS = 2.61$) internet kullanan yöneticiler interneti iletişimde kullanma alt boyutunda 1 yıldan az süredir internet kullanan yöneticilere ($\bar{X} = 12.03$; $SS = 3.90$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-197)} = 6.27$; $p < .01$).

Eğitim yöneticilerinin günlük bilgisayar kullanma sürelerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarına etkileri ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.11’de verilmektedir.

Tablo 4.11. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Sürelerine Göre Değişimi

	Günlük Bilgisayar Kullanım Süresi						F (sd=2,197)
	2 saat ve daha az (n = 60)		2-4 saat arası (n = 63)		4 saatten çok (n = 78)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.35	16.48	99.08	14.88	99.74	17.66	0.12
Öğretimde Kullanımı	27.70	5.15	27.14	5.26	27.46	6.39	0.14
Araştırmada Kullanımı	22.70	5.26	22.13	5.92	22.15	5.95	0.19
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.57	4.48	12.00	4.13	12.22	4.71	0.36
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.32	2.95	12.10	2.72	12.44	2.40	0.28
İletişimde Kullanımı	12.88	2.94	14.30	2.27	14.21	2.85	5.36**
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.18	4.17	11.41	3.92	11.27	4.25	0.04

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

Tablo incelendiğinde, günde 2–4 saat arası ($\bar{X} = 14.30$; $SS = 2.27$) ve 4 saatten çok ($\bar{X} = 14.21$; $SS = 2.85$) bilgisayar kullanan yöneticilerin, 2 saatten az kullananlara ($\bar{X} = 12.88$; $SS = 2.94$) göre internetin iletişimde kullanılmasına ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir ($F_{(2,197)} = 5.36$; $p < .01$).

Yöneticilerin internet kullanımına ilişkin olarak ifade ettikleri amaçlarlar, internet kullanımına ilişkin tutumları arasındaki istatistiksel farklılıklar bağımsız t-testi ile irdelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 ve 4.16’ da aktarılmıştır.

Tablo 4.12. İnterneti Eğlence İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri

	Evet (n = 52)		Hayır (n = 151)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	100.88	17.79	98.46	15.87	-0.92
Öğretimde Kullanımı	27.92	6.49	27.25	5.40	-0.73
Araştırmada Kullanımı	22.62	6.21	22.21	5.52	0.44
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.75	4.52	11.98	4.46	0.32
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	11.96	2.28	12.41	2.77	1.04
İletişimde Kullanımı	14.88	2.45	13.39	2.87	-3.35**
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.75	4.25	11.10	4.08	-0.98

**p<.01

Tablo incelendiğinde interneti eğlence için kullananların ($\bar{X} = 14.88$; $SS = 2.45$), kullanmayanlara ($\bar{X} = 13.39$; $SS = 2.88$) göre iletişimde kullanma alt boyutuna ilişkin daha olumlu tutumlar besledikleri görülmektedir ($t = -3.35$; $p < .01$).

Tablo 4.13. İnterneti İş İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri

	Evet (n = 147)		Hayır (n = 56)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.28	16.94	101.24	14.69	1.14
Öğretimde Kullanımı	27.27	5.89	27.82	5.16	0.61
Araştırmada Kullanımı	21.97	5.86	23.21	5.16	1.40
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	12.05	4.43	11.59	4.58	-0.65
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.20	2.69	12.53	2.57	0.76
İletişimde Kullanımı	13.86	2.75	13.55	3.07	-0.68
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	10.93	4.18	12.14	3.87	1.88*

*p<.05

Tablo incelendiğinde interneti iş için kullanmayanların ($\bar{X} = 12.14$; $SS = 3.87$), internetin bilgi paylaşımı için kullanımı alt boyutunda kullananlara göre ($\bar{X} = 10.98$; $SS = 4.18$) daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir ($t = 1.88$; $p < .05$).

Tablo 4.14. İnterneti Eğitim İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri

	Evet (n=148)		Hayır (n=55)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	99.89	17.11	96.89	14.05	-1.15
Öğretimde Kullanımı	27.70	5.93	26.69	4.97	-1.11
Araştırmada Kullanımı	22.14	6.09	22.76	4.48	0.69
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	12.22	4.39	11.11	4.60	-1.58
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.43	2.69	11.93	2.56	-1.18
İletişimde Kullanımı	14.11	2.59	12.87	3.28	-2.80*
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.29	4.26	11.20	3.75	-0.13

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

Analiz sonucuna göre, interneti eğitim amacıyla kullananlar ($\bar{X} = 14.11$; $SS = 2.59$), iletişimde kullanma alt boyutunda kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 12.87$; $SS = 3.28$) daha çok olumlu tutum beslemektedirler ($t = -2.80$; $p < .05$).

Tablo 4.15. İnterneti Haber Alma İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri

	Evet (n = 142)		Hayır (n = 61)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.09	16.44	101.43	16.10	1.32
Öğretimde Kullanımı	27.26	5.83	27.80	5.39	0.62
Araştırmada Kullanımı	21.85	6.08	23.38	4.54	1.75*
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.82	4.49	12.15	4.43	0.47
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.18	2.59	12.55	2.81	0.89
İletişimde Kullanımı	13.97	2.56	13.31	3.37	-1.52
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.00	4.11	11.89	4.12	1.40

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

Görüldüğü gibi, interneti haber alma amacıyla kullanmayan yöneticiler ($\bar{X} = 23.38$; $SS = 4.54$), kullananlara ($\bar{X} = 21.85$; $SS = 6.08$) göre interneti araştırmada kullanmaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler ($t = 1.75$; $p < .05$).

Tablo 4.16. İnterneti Kişisel Gelişim İçin Kullanma Amacının İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlara Etkileri

	Evet (n = 104)		Hayır (n = 99)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	101.96	15.39	96.09	16.89	2.58*
Öğretimde Kullanımı	28.54	4.89	26.25	6.23	2.91**
Araştırmada Kullanımı	23.87	5.14	20.68	5.81	4.14**
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.71	4.53	12.14	4.41	-0.68
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.41	2.60	12.17	2.73	0.63
İletişimde Kullanımı	13.16	3.10	14.41	2.38	-3.20**
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	12.06	3.83	10.43	4.27	2.85**

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

Bulgulara göre, interneti kişisel gelişim amacıyla kullanan yöneticilerin ($\bar{X} = 101.96$; $SS = 15.39$) internet kullanımına ilişkin genel tutumları kullanmayanlara ($\bar{X} = 96.09$; $SS = 16.89$) göre daha olumludur ($t = 2.58$; $p < .05$). İnterneti öğretimde ($t = 2.91$; $p < .01$), araştırmada ($t = 4.14$; $p < .01$) ve bilgi paylaşımında ($t = 2.85$; $p < .01$) kullanma alt boyutlarında, interneti kişisel gelişim için kullanan yöneticiler ($\bar{X} = 28.54$; $SS = 4.89$; $\bar{X} = 23.87$; $SS = 5.14$; $\bar{X} = 12.06$; $SS = 3.83$) kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 26.25$; $SS = 6.23$; $\bar{X} = 20.68$; $SS = 5.81$; $\bar{X} = 10.43$; $SS = 4.27$) daha olumlu tutumlara sahiptirler. İletişim alt boyutunda interneti kişisel gelişim için kullanmayanlar ($\bar{X} = 14.41$; $SS = 2.38$) kullananlara ($\bar{X} = 13.16$; $SS = 3.10$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler ($t = 3.20$; $p < .01$).

İnterneti bankacılıkta, fatura ödemede, tanıtımda ve program indirmede kullanma amaçlarıyla, internet kullanmaya ilişkin tutumlar arasında anlamlı farklar tespit edilememiştir ($p > .05$).

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin yaş, cinsiyet, görev, kıdem yılı, branş, çalışılan kurum, medeni durum, öğrenim durumu, günlük çalışma saatleri ve hafta sonu işe ayrılan vakit bağımsız değişkenlerine göre ne gibi değişiklikler gösterdiği.

Eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimi ortalaması $\bar{X} = 71.8$ ($SS = 10.83$) olarak tespit edilmiştir. Yöneticilerin cinsiyetlerinin işkoliklik eğilimleri üzerine etkileri Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyete göre gruplarda eleman sayıları arasındaki farkın yüksekliği nedeniyle analiz için erkek grubundan kadın katılımcı sayısı kadar bir grup rasgele seçilmiştir. Analiz sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedirler ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.18’de ifade edilmektedir.

Tablo 4.17. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Değişimi

	Kadın ($n = 23$)		Erkek ($n = 23$)		U
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.91	12.38	70.52	12.67	-0.33
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.74	6.09	33.00	6.44	-0.54
İşe Güdülenme (D)	39.17	7.70	37.52	7.37	-0.86

* $p < .01$

İşkoliklik eğilimlerinin yaş, kıdem yılı, branş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre değişimi ANOVA ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 4.19, Tablo 4.20, Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’de aktarılmaktadır.

Tablo 4.18. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Yaşlarına Göre Değişimi

	Yaş								F (sd = 3,199)
	24-29 (n = 30)		30-39 (n = 80)		40-49 (n = 62)		50 ve üstü (n = 31)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	66.57	11.83	74.09	9.81	71.71	10.22	71.10	12.10	3.71*
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	30.40	6.32	34.00	4.87	33.29	5.30	32.65	5.92	3.33*
İşe Güdülenme (D)	36.17	6.94	40.09	6.84	38.42	6.25	38.45	7.37□	2.57**

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

Analiz sonuçlarına göre, 30–39 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 74.09$; $SS = 9.81$), 40-49 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 71.71$; $SS = 10.22$) ve 50 yaş ve üzerindeki ($\bar{X} = 71.10$; $SS = 12.10$) yöneticilerin işkoliklik eğilimleri 24-30 yaş aralığındakilerden ($\bar{X} = 66.57$; $SS = 11.83$) daha yüksektir ($F_{(3-199)} = 3.71$; $p < .05$). 30-39 yaş aralığındaki yöneticiler ($\bar{X} = 34.00$; $SS = 4.87$) ve 40-49 ($\bar{X} = 33.29$; $SS = 5.30$) yaş aralığındaki yöneticiler 24-30 yaş ($\bar{X} = 30.40$; $SS = 6.32$) aralığındakilere oranla işlerini daha eğlenceli bulmaktadırlar ($F_{(3-199)} = 3.33$; $p < .05$). 30–39 yaş aralığındaki yöneticilerin ($\bar{X} = 40.09$; $SS = 6.84$), 24-30 yaş aralığındakilere ($\bar{X} = 36.17$; $SS = 6.94$) göre işe güdülenmeleri yüksektir ($F_{(3-199)} = 2.57$; $p < .01$).

Tablo 4.19. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri Kıdem Yıllarına Göre Değişimi

	Yöneticilikte Geçirdiği Süre								F (sd = 3,199)
	1-5 Yıl (n = 98)		5-10 Yıl (n = 37)		10-15 Yıl (n = 32)		15 Yıl ve üstü (n = 30)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	70.96	10.52	72.35	11.07	74.66	10.33	70.57	11.93	1.10
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.67	5.57	33.11	5.72	33.63	4.99	33.27	5.78	0.27
İşe Güdülenme (D)	38.29	6.68	39.24	6.80	41.03	6.49	37.30	7.43□	1.87*

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

Bulgulara göre, kıdem yılı 10-15 yıl arasında değişen yöneticilerin ($\bar{X} = 41.03$; $SS=6.49$) işe güdülenme oranları kıdem yılı 1-5 arasında değişen ($\bar{X} = 38.29$; $SS = 6.68$)

ya da 15 yıl ve üstü olanlardan ($\bar{X} = 37.30$; $SS = 7.43$) daha yüksektir ($F_{(3-199)} = 1.87$; $p < .05$).

Tablo 4.20. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Branşlarına Göre Değişimi

	Branş								F ($sd = 3,197$)
	Sözel ($n = 53$)		Sayısal ($n = 38$)		Mesleki Alanlar ($n = 51$)		Sınıf ($n = 59$)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	72.91	9.52	70.29	13.01	71.65	10.35	71.78	10.91	0.43
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.36	5.76	32.26	6.24	33.00	4.74	33.29	5.45	0.35
İşe Güdülenme (D)	39.55	5.26	38.03	8.37	38.65	7.22	38.49	6.73	0.41

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.21. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Çalışılan Kuruma Göre Değişimi

	Kurum						F ($sd = 2,197$)
	İlköğretim ($n = 101$)		Ortaöğretim ($n = 44$)		Mesleki Ortöğrt ($n = 55$)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.95	10.37	71.32	9.63	72.53	11.71	0.15
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.21	5.37	32.27	5.53	33.56	5.56	0.72
İşe Güdülenme (D)	38.74	6.38	39.05	5.64	38.96	7.81	0.03

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin değişimi Mann Whitney-U Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 4.23 ve Tablo 4.24'te verilmektedir.

Tablo 4.22. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Görevlerine Göre Değişimi

	Görev			χ^2	sd
	Müdür (n = 74)	Müd Yrd. (n = 107)	Md. Ytk. Öğretmen (n = 16)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İşkoliklik	102.55	98.46	86.19	1.11	2
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	102.33	98.79	85.03	1.22	2
İşe Güdülenme (D)	101.50	98.75	89.13□	.63□	2

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.23. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi

	Öğrenim Durumu			χ^2	sd
	Ön Lisans (n = 22)	Lisans (n = 164)	Yüksek Lisans (n = 14)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İşkoliklik	84.91	102.11	106.11	1.86	2
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	89.11	100.54	117.96	2.14	2
İşe Güdülenme (D)	86.80	102.62	97.18□	1.50□	2

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Eğitim yöneticilerinin medeni durumlarının işkoliklikleri üzerine etkileri Kruskal-Wallis Analizi ile irdelenmiştir. Bulgular Tablo 4.25’de verilmektedir. Tablo 4.24. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Medeni Durumlarına Göre Değişimi

	Medeni Durum			χ^2	sd
	Evli (n = 160)	Bekar (n = 40)	Dul (n = 3)		
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort		
Toplam İşkoliklik	100.46	105.96	131.50	100.46	1.050
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	101.52	101.21	138.33	101.52	1.171
İşe Güdülenme (D)	100.20	107.91	119.33□	100.20	.819□

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Eğitim yöneticilerinin gün içerisinde iş için harcadıkları vakit, işle ilgili olarak internet başında geçirdikleri zaman, son bir ay içerisinde eve iş götürme sıklıkları ve hafta sonları iş için ayırdıkları zaman değişkenlerinin işkoliklik eğilimi üzerine etkileri ANOVA ile irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.26, Tablo 4.27 ve Tablo 4.28’de verilmektedir.

Tablo 4.25. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş İçin Harcadıkları Vakte Göre Değişimi

	İş için harcanan vakit						<i>F</i> (<i>sd</i> = 2,200)
	1-5 saat arası (<i>n</i> = 30)		5-10 saat arası (<i>n</i> = 125)		10 saat ve üstü (<i>n</i> = 48)		
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	
Toplam İşkoliklik	71.80	11.48	71.81	10.57	71.73	12.14	2.62 *
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.85	5.27	32.97	5.69	33.51	5.60	2.39 *
İşe Güdülenme (D)	38.95	7.41	38.84	6.55	38.22	8.00	1.72

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre iş için günde 10 saat ve üzeri vakit ayıran bireylerin ($\bar{X} = 74.88$; $SS = 12.14$) işkoliklik eğilimleri 5–10 saat arası çalışan bireylerden ($\bar{X} = 70.73$; $SS = 10.53$) yüksektir ($F_{(2-200)} = 2.62$; $p < .05$). Yine günde 10 saat ve üzeri çalışan bireyler ($\bar{X} = 34.54$; $SS = 5.60$) yaptıkları işi günde 5–10 saat arası çalışan bireylerden ($\bar{X} = 32.54$; $SS = 5.42$) daha eğlenceli bulmaktadırlar ($F_{(2-200)} = 2.39$; $p < .05$).

Tablo 4.26. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Eve İş Götürme Sıklıklarına Göre Değişimi

	Son Bir Ay İçerisinde Eve İş Götürme Sıklığı						F (sd = 2, 185)
	Hiç (n = 55)		1-5 Kez (n = 83)		5 ve üstü (n = 50)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	70.04	9.72	70.53	12.20	75.56	9.92	4.22*
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.20	4.58	32.19	6.26	35.04	5.05	4.90*
İşe Güdülenme (D)	37.84	6.70	38.34	7.39	40.52	6.55	2.22

*p<.05

Analiz sonuçlarına göre, ayda evine 5 ve daha fazla iş götüren yöneticilerin ($\bar{X} = 75.56$; $SS = 9.92$) işkoliklik eğilimleri hiç götürmeyenlerden ($\bar{X} = 70.04$; $SS = 9.72$) ve 1–5 kez götürenlerden ($\bar{X} = 70.53$; $SS = 12.20$) daha yüksektir ($F_{(2-185)} = 4.22$; $p < .05$). Yine ayda evine 5 ve daha fazla iş götüren yöneticilerin ($\bar{X} = 35.04$; $SS = 5.05$) işlerini eğlenceli bulma eğilimleri hiç götürmeyenlerden ($\bar{X} = 32.20$; $SS = 4.58$) ve 1–5 kez götürenlerden ($\bar{X} = 32.19$; $SS = 6.26$) daha yüksektir ($F_{(2-185)} = 4.90$; $p < .05$).

Tablo 4.27. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Hafta Sonu İş İçin Harcadıkları Zamana Göre Değişimi

	İş İçin Hafta Sonları Harcanan Vakit						F (sd = 2, 192)
	Hiç (n = 39)		1-5 saat (n = 115)		5 saatten çok (n = 41)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	67.92	11.34	71.89	9.26	74.61	13.68	3.93*
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	31.26	5.83	33.30	5.13	33.80	6.18	2.56*
İşe Güdülenme (D)	36.67	7.38	38.59	5.63	40.80	8.85	3.74**

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

Tablodan elde edilen bulgulara göre, işi için hafta sonu 1–5 saat arası ($\bar{X} = 71.89$; $SS = 9.26$) ve 5 saatten fazla ($\bar{X} = 74.61$; $SS = 13.68$) vakit harcayan eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri hiç vakit harcamayanlardan ($\bar{X} = 67.92$; $SS = 11.34$) daha yüksektir ($F_{(2-192)} = 3.93$; $p < .05$). Hafta sonu işi için 5 saat ve daha fazla zaman

ayıran yöneticiler ($\bar{X} = 33.80$; $SS = 6.18$) işlerini hiç zaman harcamayanlara ($\bar{X} = 31.26$; $SS = 5.83$) göre daha eğlenceli bulmaktadırlar ($F_{(2-192)} = 2.56$; $p < .05$). Yine hafta sonu işi için 5 saat ve daha fazla zaman ayıran yöneticilerin ($\bar{X} = 40.80$; $SS = 8.85$) işe güdülenme eğilimleri zaman harcamayanlara ($\bar{X} = 36.67$; $SS = 7.38$) göre daha yüksektir ($F_{(2-192)} = 3.74$; $p < .01$).

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi eğitim yöneticilerinin bilgisayar ve internetten faydalanma sıklıkları ve amaçlarının işkoliklik eğilimlerini ne şekilde etkilediğidir. Bu amaçla iş yerinde internet ve bilgisayar sahibi olma durumlarının işkoliklik eğilimi üzerine etkileri incelenmiştir. Ayrıca işle ilişkili olarak internet kullanmanın internet tutumları ve işkoliklik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Günlük bilgisayar ve internet kullanma süreleri ve ne zamandan beri internet kullanmakta olduğu değişkenlerinin işkoliklik üzerine etkileri ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.29, 4.30 ve 4.31’de verilmektedir.

Tablo 4.28. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük Bilgisayar Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi

	Günlük Bilgisayar Kullanın Süresi						F (sd = 2,197)
	2 saat ve daha az (n = 60)		2-4 saat arası (n = 63)		4 saatten çok (n = 78)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.20	10.06	71.48	10.83	72.56	11.33	0.31
İş Eğlenceli Bulma (WE)	32.43	4.56	33.73	6.15	33.03	5.58	0.86
İşe Güdülenme (D)	38.77	6.74	37.75	6.25	39.54	7.25	1.21

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.29. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi

	Günlük İnternet Kullanım Süresi								F (sd = 3,198)
	1 saatten az (n = 60)		1-2 saat (n = 62)		2-4 saat (n = 49)		4 saatten çok (n = 31)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	72.27	10.73	71.37	9.77	72.00	9.99	71.13	14.35	0.11
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.73	4.56	33.29	5.43	33.51	5.58	32.16	6.98	0.48
İşe Güdülenme (D)	39.53	7.42	38.08	6.03	38.49	5.88	38.97	8.69	0.48

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri günlük internet kullanım sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.30. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Zamanlarına Göre Değişimi

	İnternet Kullanma Süreci								F (sd = 3-197)
	1 yıl ve daha az (n = 33)		2-3 yıldır (n = 63)		4-5 yıldır (n = 42)		5 yıldan çok (n = 65)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.39	11.77	71.94	10.14	71.93	9.81	71.77	11.82	0.02
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.21	5.06	33.24	5.50	33.38	4.93	33.06	6.08	0.32
İşe Güdülenme (D)	39.18	7.82	38.70	6.12	38.55	6.28	38.71	7.45	0.05

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, ne kadar zamandır internet kullanmakta olduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Eğitim yöneticilerinin iş yerinde ve evde internet sahibi olma durumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkileri Bağımsız t-Testi ve Mann Whitney-U analizleri ile irdelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.32, Tablo 4.33, Tablo 4.34 ve Tablo 4.35'te ifade edilmektedir.

Tablo 4.31. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş Yerinde Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi

	Evet (n = 178)		Hayır (n = 25)		U
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.79	11.01	71.84	9.65	-0.50
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	32.87	5.53	34.32	5.13	-0.66
İşe Güdülenme (D)	38.92	6.93	37.52	6.19	-1.34

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, iş yerinde bilgisayar sahibi olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.32. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Evde Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi

	Evet (n = 151)		Hayır (n = 52)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.71	11.30	72.04	9.42	-0.18
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.07	5.83	32.98	4.41	0.09
İşe Güdülenme (D)	38.64	7.03	39.06	6.33	-0.37

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, evde bilgisayar sahibi olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.33. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İş Yerinde İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi

	Evet (n = 184)		Hayır (n = 18)		U
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	71.80	11.12	71.33	7.69	0.17
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.02	5.63	33.06	4.07	-0.02
İşe Güdülenme (D)	38.78	7.04	38.28	4.75	-0.29

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, iş yerinde internet bağlantısı sahibi olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.34. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin Evde İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi

	Evet ($n = 113$)		Hayır ($n = 90$)		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	72.05	11.20	71.47	10.40	0.38
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.26	5.97	32.78	4.84	0.61
İşe Güdülenme (D)	38.80	6.72	38.69	7.03	0.11

$p > .05$

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, evde sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$).

Eğitim yöneticilerinin internet kullanım amaçlarının çokluğu ile işkoliklik eğilimleri arasındaki ilişkiler ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4.36'da ifade edilmektedir.

Tablo 4.35. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İnterneti Kullanma Amaç Çokluklarına Göre Değişimi

	1 ve daha az amaçla ($n = 42$)		2-3 amaçla ($n = 67$)		4-5 amaçla ($n = 63$)		5 ten çok amaçla ($n = 31$)		F ($sd = 3,199$)
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İşkoliklik	70.33	10.29	70.81	10.40	73.79	10.26	71.84	13.28	1.15
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	31.29	5.01	32.93	5.21	34.03	5.59	33.68	6.12	2.30 *
İşe Güdülenme (D)	39.05	6.44	37.88	6.92	39.76	6.25	38.16	8.25	0.92

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, interneti 5'ten çok amaçla kullanan eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 71.84$; $SS = 13.28$), 1 ve daha az amaçla kullananlara göre ($\bar{X} = 70.33$; $SS = 10.29$) işlerini daha eğlenceli bulmaktadırlar ($F_{(3-199)} = 2.30$; $p < .05$).

Eğitim yöneticilerinin internet kullanma amaçlarının işkoliklikleri üzerine etkileri *t*-testi ve Mann-Whitney U analizleri ile incelenmiştir. Bulgulara göre, eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri interneti eğlence, iş, haber alma, tanıtım, bankacılık, fatura ödeme, program indirme ve kişisel gelişim amacıyla kullanma durumlarına göre istatistikî bir fark göstermemektedir ($p > .05$). İnterneti eğitim amacıyla kullanan eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinde bir takım farklılaşmalar tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 4.37'de verilmektedir.

Tablo 4.36. Eğitim Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İnterneti Eğitim Amacıyla Kullanmalarına Göre Değişimi

	Evet ($n = 148$)		Hayır ($n = 55$)		<i>t</i>
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	
Toplam İşkoliklik	72.93	10.34	68.73	11.61	-1.15*
İşi Eğlenceli Bulma (WE)	33.75	5.23	31.15	5.76	-3.06*
İşe Güdülenme (D)	39.18	6.63	37.58	7.31□	-1.48

** $p < .01$

Analiz sonuçlarına göre interneti eğitim amacıyla kullanan yöneticiler ($\bar{X} = 33.75$; $SS = 5.23$) işlerini kullanmayanlara ($\bar{X} = 31.15$; $SS = 5.76$) göre daha eğlenceli bulmaktadırlar ($t = 3.06$; $p < .05$). Yine interneti eğitim amacıyla kullanan yöneticilerin ($\bar{X} = 68.73$; $SS = 11.61$ işkoliklik eğilimleri kullanmayanlara göre ($\bar{X} = 68.73$; $SS = 11.61$) daha yüksektir ($t = 1.15$; $p < .05$).

4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi eğitim yöneticilerinin iş alışkanlıklarına ilişkin çalışma saatleri, iş için günlük internet kullanım saatleri, eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu iş için ayrılan zaman değişkenlerinin internet kullanımının ilişkin tutumlarını ne şekilde etkilediğidir.

Eğitim yöneticilerinin iş alışkanlıklarının internete yönelik tutumları üzerine etkileri ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin internet tutumları günlük çalışma saatlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > .05$). İşle ilgili olarak günlük internet kullanımı, aylık olarak eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu iş için ayrılan zaman boyutlarında yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.38, Tablo 4.39 ve Tablo 4.40'da aktarılmaktadır.

Tablo 4.37. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İşe İlişkin Günlük İnternet Kullanım Zamanlarına Göre Değişimi

	İşle İlgili Olarak Günlük İnternet Kullanma Zamanı						F (sd=2,192)
	Hiç (n = 39)		1-5 saat (n = 115)		5 saatten çok (n = 41)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.74	16.76	99.52	15.44	97.68	17.74	0.20
Öğretimde Kullanımı	28.05	5.76	27.58	5.02	26.41	7.07	0.93
Araştırmada Kullanımı	98.74	16.76	99.52	15.44	97.68	17.74	0.32
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	28.05	5.76	27.58	5.02	26.41	7.07	3.97*
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	22.92	4.81	22.13	5.75	22.02	6.52	0.13
İletişimde Kullanımı	10.49	4.39	11.97	4.34	13.29	4.82	1.19
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	12.18	2.72	12.20	2.67	12.44	2.52	2.45*

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, günde 5 saatten çok internet başında çalışan yöneticiler ($\bar{X} = 26.41$; $SS = 7.07$) internetin sosyal etkileşimde kullanımı alt boyutunda interneti işiyle ilgili olarak hiç kullanmayan yöneticilerden ($\bar{X} = 28.05$; $SS = 5.76$) daha olumsuz tutumlara sahiptirler ($F_{(2-192)} = 3.97$; $p < .05$). Yine günde 5 saatten çok internet başında çalışan yöneticiler ($\bar{X} = 12.44$; $SS = 2.52$) günde 1-5 saat arası internet kullananlara

($\bar{X} = 12.20$; $SS = 2.67$) göre internetin bilgi paylaşımında kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(2-192)} = 2.45$; $p < .05$).

Tablo 4.38. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Eve İş Götürme Sıklığına Göre Değişimi

	Son Bir Ay İçinde Eve İş Götürme Sıklığı						F (<i>sd</i> =2,185)
	Hiç (<i>n</i> = 55)		1-5 Kez (<i>n</i> = 83)		5 ve üstü (<i>n</i> = 50)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	101.89	14.65	96.69	16.25	102.44	17.50	2.65*
Öğretimde Kullanımı	28.04	5.07	26.46	5.68	29.28	5.70	4.25*
Araştırmada Kullanımı	24.09	5.15	21.33	5.62	22.70	5.81	4.16*
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	10.76	4.36	12.28	4.65	12.50	4.24	2.53*
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.56	2.55	11.98	2.78	12.60	2.79	1.32
İletişimde Kullanımı	101.89	14.65	96.69	16.25	102.44	17.50	0.42
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	28.04	5.07	26.46	5.68	29.28	5.70	3.34*

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, ayda 5 ve daha çok kez evine iş götüren eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 102.44$; $SS = 17.50$), 1-5 kez iş götürenlere ($\bar{X} = 96.69$; $SS = 16.25$) göre internet kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-185)} = 2.65$; $p < .05$).

Öğretimde kullanım alt boyutunda ayda 5 ve daha çok kez evine iş götüren eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 29.28$; $SS = 5.70$), 1-5 kez iş götürenlere ($\bar{X} = 26.46$; $SS = 5.68$) göre internet kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-185)} = 4.25$; $p < .05$). Araştırmada kullanım alt boyutunda evine hiç iş götürmeyen yöneticiler ($\bar{X} = 24.09$; $SS = 5.15$) 1-5 kez iş götürenlere ($\bar{X} = 21.33$; $SS = 5.62$) göre daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-185)} = 4.16$; $p < .05$). İnterneti sosyal etkileşimde kullanma alt boyutunda ayda 5 ve daha çok kez evine iş götüren yöneticiler ($\bar{X} = 12.50$; $SS = 4.24$) hiç götürmeyenlerden ($\bar{X} = 10.76$; $SS = 4.36$) daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-185)} = 2.53$; $p < .05$). Bilgi paylaşımında kullanma alt boyutunda evine iş götürmeyen

yöneticiler ($\bar{X} = 28.04$; $SS = 5.07$), 1–5 kez götürenlerden ($\bar{X} = 26.46$; $SS = 5.68$) daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(3-185)} = 3.34$; $p < .05$).

Tablo 4.39. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Hafta Sonları İş İçin Ayırdıkları Zamanlara Göre Değişimi

	Hafta Sonu İş İçin Ayrılan Zaman						F (<i>sd</i> =2,200)
	0-1.9 saat arası (<i>n</i> = 61)		2-3.9 saat arası (<i>n</i> = 101)		4 saat ve üstü (<i>n</i> = 41)		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Toplam İnternet Tutum	98.87	17.59	99.32	14.79	98.83	18.53	0.20
Öğretimde Kullanımı	27.85	5.33	27.41	5.57	26.83	6.54	0.39
Araştırmada Kullanımı	22.52	5.86	22.54	5.38	21.41	6.21	0.63
Sosyal Etkileşimde Kullanımı	11.48	5.01	12.20	4.39	11.90	3.80	0.49
Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	12.08	2.87	12.35	2.63	12.46	2.42	0.29
İletişimde Kullanımı	13.02	3.41	13.84	2.48	14.73	2.44	4.70**
Bilgi Paylaşımında Kullanımı	11.59	4.33	10.98	3.93	11.49	4.30	0.48

** $p < .01$

Hafta sonları iş için 4 saat ve daha fazla zaman harcayan eğitim yöneticileri ($\bar{X} = 14.73$; $SS = 2.44$) internetin iletişimde kullanımına ilişkin olarak 0–1.9 saat arası zaman harcayanlardan ($\bar{X} = 13.02$; $SS = 3.41$) daha olumlu tutumlara sahiptirler ($F_{(2-200)} = 4.70$; $p < .01$).

4.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi, eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları ile işkoliklik eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığıdır. Bu amaçla internet kullanımına yönelik tutumlar ve işkoliklik eğilimleri ve alt boyutları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) metoduyla analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 4.41’de ifade edilmektedir.

Tablo 4.40. Eğitim Yöneticilerinin İnterneti Kullanmaya Yönelik Tutumlarıyla İşkoliklik Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2	2.1	2.2
1 Toplam İnternet Tutum										
1.1 Öğretimde Kullanımı	.82**									
1.2 Araştırmada Kullanımı	.71**	.56**								
1.3 Sosyal Etkileşimde Kullanımı	.31**	.10	-.15*							
1.4 Öğretimde Kullanımından Hoşlanma	.65**	.45**	.33**	.28**						
1.5 İletişimde Kullanımı	.49**	.24**	.16*	.13	.27**					
1.6 Bilgi Paylaşımında Kullanımı	.76**	.55**	.50**	-.01	.39**	.42**				
2. Toplam İşkoliklik	.29**	.27**	-.10	.56**	.33**	.09	.05			
2.1 İşi Eğlenceli Bulma	.18*	.24**	-.18**	.37**	.21**	.13	.03	.85**		
2.2 İşe Güdülenme	.31**	.23**	.00	.60**	.36**	.03	.06	.90**	.54**	
\bar{X}	99.08	27.42	22.31	11.92	12.29	13.77	11.27	71.79	33.04	38.75
SS	16.37	5.69	5.69	4.47	2.66	2.84	4.12	10.83	5.49	6.84

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

Analiz sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin toplam internet kullanmaya ilişkin tutumları ve toplam işkoliklik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .29$; $p < .01$). Yine toplam internet tutumları ile işkolikliğin işi eğlenceli bulma ($r = .18$; $p < .05$) ve işe güdülenme ($r = .31$; $p < .01$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İnternetin öğretimde kullanılması

alt boyutu ile toplam işkoliklik eğilimi ($r = .27; p < .05$), işi eğlenceli bulma ($r = .24; p < .01$) ve işe güdülenme ($r = .23; p < .01$) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur. İnternetin araştırmada kullanımı alt boyutu ile işkolikliğin işi eğlenceli bulma alt boyutu arasında ($r = -.18; p < .01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İnternetin sosyal etkileşimde kullanımı alt boyutu ile toplam işkoliklik ($r = .56; p < .01$), işi eğlenceli bulma ($r = .37; p < .01$) ve işe güdülenme ($r = .60; p < .01$) alt boyutları arasında pozitif yönde ilişkiler söz konusudur.

İnternetin öğretimde kullanımından hoşlanma alt boyutu ile toplam işkoliklik ($r = .33; p < .01$), işi eğlenceli bulma ($r = .21; p < .01$) ve işe güdülenme ($r = .36; p < .01$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İnternetin iletişimde kullanımı ve bilgi paylaşımı için kullanma alt boyutlarında ise işkolikliğin hiçbir boyutuna ilişkin anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır ($p > .05$).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 BULGULARIN YORUMU

Bulgular, araştırma problemleri paralelinde beş boyutta yorumlanmıştır.

1. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Tutumlarına İlişkin Bulguların Yorumları:

Araştırmada eğitim yöneticilerinin internet kullanmaya ilişkin olarak genelde olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin bilişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına yönelik olarak yapılmış önceki araştırmaları destekler niteliktedir (Beaver, 1991; Brooks, 1997; Çelikten, 2002; Altun, 2002).

Yöneticilerin internete yönelik tutumları cinsiyetlerine ve görevlerine bağlı olarak değişmemektedir. Keser tarafından (2000) yönetici adaylarının teknolojiye ilişkin tutumlarını belirlemek üzere yapılan araştırmada da yöneticilerin teknolojiye ilişkin tutumlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Yaşa göre bakıldığında, 50 yaş üzerindeki yöneticilerin interneti daha çok öğretim amacıyla, 24–39 yaş aralığındaki yöneticilerin ise daha çok iletişim amacıyla kullanmaya karşı olumlu tutumlar beslediği görülmektedir. Buradan hareketle, 50 yaş ve üzeri yöneticilerin interneti daha çok bir eğitim-öğretim ortamı olarak 24–39 yaş aralığındaki yöneticilerin ise daha çok bir iletişim aracı olarak algıladıkları kanısına ulaşılabilir.

Kıdem yılı 1–5 arasında değişen yöneticiler internetin sosyal etkileşim ve iletişimde kullanılmasına ilişkin olarak kıdem yılı 5'ten fazla olan yöneticilere göre daha olumlu tutumlar beslemektedirler. Bu bulgu, yine, genç yöneticilerin interneti bir iletişim ve etkileşim aracı olarak algıladıkları kanısını güçlendirmektedir.

Branş değişkeni açısından bakıldığında sözel alanlardan gelen yöneticilerin mesleki alanlardan gelenlere göre internet kullanımına ilişkin daha olumlu tutumlar beslediği görülmektedir. Sözel alanlardan ve sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticiler

internetin öğretimde kullanılmasına ilişkin daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Ayrıca sözel alanlardan gelen yöneticiler internetin öğretimde kullanılmasından diğer grupların tümünden daha çok hoşlanmaktadırlar. Buradan hareketle, internet tutumları en olumlu olan grubun sözel alanlardan gelen yöneticiler olduğu söylenebilir. Sonrasında ise sınıf öğretmenliği ve sayısal alanlardan gelen yöneticiler bulunmaktadır. İnternet kullanımına ilişkin olumlu tutumları en düşük olan grup mesleki alan öğretmenliklerinden gelen yöneticilerdir.

Çalışılan kurumlar açısından irdelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin toplam internet kullanım tutumlarının mesleki ortaöğretim kurumu yöneticilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticileri interneti öğretimde, araştırmada ve bilgi paylaşımında, ortaöğretim okulu yöneticileri araştırmada ve öğretimde kullanımından hoşlanmada mesleki ortaöğretim okulu yöneticilerinden daha olumlu tutumlar beslemektedirler. Buradan hareketle internet kullanımına ilişkin en olumlu tutumların ilköğretim okulu yöneticileri tarafından beslendiği sonrasında ortaöğretim okulu yöneticilerinin geldiği söylenebilir. İnternet kullanımına ilişkin olumlu tutumları en düşük olan grup mesleki ortaöğretim kurumu yöneticileri sahiptir. Bu bulgu branşlar bazında tespit edilen bulgular ile birleştiğinde mesleki ortaöğretim yöneticilerinin internete yönelik tutumlarının diğer gruplardan ayırt edici bir biçimde düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumu düzeyinde bakıldığında lisans ve yüksek lisans mezunlarının internetin iletişimde kullanımına ilişkin olarak ön lisans mezunlarından daha olumlu tutumlar besledikleri görülmektedir. Ön lisans mezunu idareciler genelde orta yaş üzeri kimselerdir. Bu noktadan hareketle bulgunun genç yöneticilerin yaşlılara göre interneti

daha çok bir etkileşim ve iletişim ortamı olarak algıladıkları yargısını güçlendirdiği ifade edilebilir.

Medeni durumlarına göre bakıldığında, bekâr veya dul olan okul yöneticilerinin evli olanlara göre interneti iletişim amaçlı olarak kullanmaya ilişkin daha olumlu tutumlar beslediği görülmektedir. Buradan hareketle eğitim yöneticileri arasında interneti iletişim amaçlı olarak kullanmanın daha çok karşı cinsle ilişki kurmak için bir araç olarak algılandığı, evlilerin bu amaca yönelik tutumlarının zayıf olduğu düşüncesine ulaşılabilir.

Günlük bilgisayar kullanım saatleri irdelendiğinde, yöneticilerin bilgisayar kullanım süreleri arttıkça interneti iletişim amaçlı olarak kullanmaya yönelik olumlu tutumlarında da artışlar gözlenmektedir. Dolayısıyla, bilgisayarla daha çok çalışan yöneticilerin interneti de daha çok kullanmaktadırlar. Bulgulardan hareketle yöneticilerin bilgisayar ve internet başında kaldıkça interneti iletişim aracı olarak kullanma eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Belki de bazı yöneticiler bilgisayar ve interneti sadece iletişim amaçlı kullanmakta ve bu amaçla internette uzun saatler geçirmektedirler.

İnternet kullanma sürelerinin internete ilişkin tutumlara etkileri irdelendiğinde, günde 4 saatten çok internet başında kalan yöneticilerin internet kullanım tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. İnternette kalma süreleri arttıkça yöneticilerin iletişim amaçlı olarak ve de kısmen bilgi paylaşımı amaçlı olarak internet kullanımına ilişkin olumlu tutumları artmaktadır. Eğitim yöneticilerinin internet kullanım süresi arttıkça interneti iletişim amaçlı kullanma eğilimleri de artmaktadır. Şu halde internette 4 saatten fazla zaman geçiren yöneticiler bu zamanlarının önemli kısmını iletişim için

ayırmaktadırlar. Bu bulgu bazı yöneticilerin bilgisayar ve interneti yalnızca iletişim aracı olarak kullandığı varsayımını güçlendirmektedir.

İnterneti 1–2 ya da 2–3 yıldır kullanan yöneticiler daha çok öğretim ve araştırma için kullanırken; 4–5 yıldır ve 5 yıldan uzun zamandır kullanan yöneticiler daha çok iletişim için kullanılmaktadırlar. Şu halde, internetle olan etkileşim süreci ile interneti iletişim amaçlı olarak kullanma eğilimi eğitim yöneticilerinde doğru orantılı olarak artmaktadır.

İnterneti kullanma amaçlarına bakıldığında eğlence amaçlı olarak internet kullandığını ifade eden yöneticilerin daha çok iletişim, iş için kullandıklarını ifade edenlerin daha çok bilgi paylaşma amacıyla internet kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin internette eğlence amaçlı olarak genelde sohbet odalarını kullandıklarını, işleri ile ilgili olarak da çeşitli bilgi ve belgeleri paylaştıklarını göstermektedir. Altun (2000)' da benzer biçimde okul yöneticilerinin bilgisayar ve bilişim teknolojilerinden mesleki alanda genellikle yazışma yapmak amacıyla kullandıklarını belirlemiştir.

Bu bölümde ortaya çıkan önemli bir bulgu da interneti haber alma amacıyla kullanan eğitim yöneticilerinin interneti araştırmada kullanmaya ilişkin olumlu tutumlarının, haber alma amacıyla kullanmayanlardan düşük olmasıdır. Buradan hareketle interneti sadece haber almak için kullanan yöneticilerin internete her girdiklerinde sadece belli bir ya da iki haber portalına erişip internetteki tüm zamanlarını buralarda geçirdikleri düşüncesi çıkarılabilir.

2. Eğitim Yöneticilerini İşkoliklik Eğilimlerine İlişkin Bulguların Yorumları:

Araştırmada eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri cinsiyetlerine göre

değişmemektedir. Bu bulgu Koyuncu ve arkadaşları (2007) tarafından Türk bilim insanları örnekleminde gerçekleştirilen işkoliklik araştırmasıyla benzeşmektedir.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında, işkoliklikleri en düşük olan grubun 24–30 yaş aralığındaki yöneticiler olduğu görülmektedir. İşkolikliğin alt boyutları olan işini eğlenceli bulma ve işe güdülenme eğilimleri 39 yaşına kadar artmakta, 40 yaşından sonra yeniden düşüşe geçmektedir. İşkolikliği en yüksek olan grup 30–39 yaş grubudur. Japonya’da bir işçi grubu üzerinde benzer araştırmalar yapan Kanayi ve Wakabayashi (2001)’de işkoliklik eğilimlerinin 35–39 yaşları arasında tavan yaptığını ve 30 yaşını geçtikten sonra işe güdülenme boyunda görülür bir artış yaşandığını belirlemişlerdir. Bu durum işkolikliğin en yoğun yaşandığı yaş aralığının 30–39 yaş aralığı olduğu bulgusuna evrensel bir bakış açısı kazandırmaktadır. İşkoliklik eğilimindeki bu dalgalanmanın sebebi şu şekilde izah edilebilir: 24–30 yaş aralığındaki yöneticiler genelde bekârdır ve yalnız yaşarlar. Düzenli bir aile hayatları henüz yoktur. Mesleki yaşamdan öte sosyal yaşamdan beklentileri vardır. Bu durum onların dikkatini işlerinden ziyade sosyal yaşamlarına vermelerine neden olmaktadır. 30–39 yaş aralığında ise yöneticiler çoğunlukla aile hayatlarını kurmuşlardır. Düzenli yaşamları içinde sosyal sorumluluklarını yerine getirmeleri bu nedenle de kazanç ve mesleki yükselme daha önemli hale gelmiştir. Bu durum işe ilişkin konsantrasyon ve güdülenmelerini yükselir. 40 yaş ve daha sonrasında ise yöneticilerin önce işlerinden aldıkları zevk azalır. Çoğunluğu mesleki olarak yükselebileceği en önemli kademeye çıkmıştır. Çıkamayanların ise bu konudaki beklentileri sönmüştür. Çoğunun çocukları eğitimlerini tamamlamış kendi hayatlarını kazanmaya başlamışlardır. Bu durum yöneticilerin motivasyonu ve güdülenmesini azaltır. Super’in Mesleki Gelişim Kuramı (1957)’ na göre birey 25–30 yaş arasında deneme sürecini yaşar. Bu dönemde farklı

işler, ya da işe ilişkin farklı alanlar arasından elde ettiği mesleki doyuma göre bir tercih yapmaya çalışır. Farklı işler, ortamlar tanır ve adapte olmaya çalışır. Bu nedenle bir işe tam olarak yoğunlaşamaz. 31–44 yaş aralığı ise sağlamlaştırma dönemidir. Bu dönemde birey mesleğinden elde ettiği maddi ve manevi çıkarları artırmak ve mesleki konumunu güçlendirmek için performansını büyük ölçüde işine yoğunlaştırır. Araştırmanın yaş değişkeni açısından ortaya koyduğu sonuçlar Super'in Mesleki Gelişim Kuramı'yla örtüşmektedir.

Kıdem yılına göre bakıldığında, kıdemleri 10–15 yıl arasında değişen yöneticilerin işe güdülenmelerinin hem 1–10 yıl arasındakilere, hem de 15 yıl ve üzerinelere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdem yıllarına göre işe güdülenme eğiliminde meydana gelen değişim yine yaş aralıklarına ilişkin olarak açıklanan düşünceleri desteklemektedir.

Günlük çalışma saatlerinin işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerine bakıldığında; günde 10 saat ve üzerinde zamanını iş için ayıran yöneticilerin hem işi eğlenceli bulma hem de toplam işkoliklik eğilimleri günde 5–10 saatini iş için ayıran yöneticilerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. İşkoliklik literatürü incelendiğinde bazı araştırmacıların (Temel, 2006) işkolikliği haftada 40 saat üzeri bazılarının ise (Kart, 2005) 50 saat üzeri ele aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre eğitim yöneticileri örnekleminde işkoliklik eğilimi haftada 50 saat ve üzerinde çalışanlarda belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır.

Eve iş götürme sıklıkları açısından incelendiğinde, ayda evine 5'ten çok iş götüren eğitim yöneticilerinin hem işini eğlenceli bulma hem de toplam işkoliklik eğilimleri evine ayda 5 kereden daha az iş götüren yöneticilerden daha yüksektir.

Buradan hareketle, evine ayda 5 kere ve daha fazla iş götüren eğitim yöneticilerinde işkoliklik eğiliminin başlamış olduğu ifade edilebilir.

Hafta sonları iş için ayrılan vakitlere bakıldığında, hafta sonu iş için zaman ayırma durumu arttıkça işkoliklik eğiliminin de arttığı görülmektedir. Hafta sonu işi için 5 saatten çok zaman ayıran yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin toplamda, işi eğlenceli bulma ve işe güdülenme alt boyutlarında 5 saatten az çalışanlara göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle hafta sonları iş için 5 saat ve üzerinde zaman ayırmanın işkolikliği artıracığı kanısına varılabilir.

Bulgular irdelendiğinde işkoliklik eğiliminin branş, çalışılan kurum, görev, öğrenim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre değişmediği belirlenmiştir.

3. Bilgisayar ve İnternette Faydalanma Sıklıklarının İşkoliklik Eğilimleri Üzerine Etkileri:

Bu alandaki bulgulara göre, eğitim yöneticilerinin interneti kullanım amaçları 5 ve üzerine çıktığı zaman işlerini eğlenceli bulma eğilimleri artmaktadır. İnternet kullanım tutumlarına ilişkin yapılan yorumlarda da belirtildiği gibi bu durum eğitim yöneticilerinin internet kullanım amaçları arttıkça işkoliklik eğilimlerinin arttığı kanısını güçlendirmektedir.

Bu alandaki ilginç bir bulgu da, interneti eğitim amacıyla kullanan yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin toplamda ve işini eğlenceli bulma alt boyutunda eğitim amacıyla kullanmayan yöneticilerden daha yüksek olmasıdır. Bu durum bazı eğitim yöneticilerinin işleriyle ilgili farklı yöntem, teknik ve değişimleri internette öğrenmekten ve işlerine adapte etmekten diğer yaşamsal alanlardan çok daha fazla zevk aldığı bu durumun da işkolikliğe sebep olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, günlük bilgisayar ve internetle çalışma süreleri ile işyeri

ve evde bilgisayar ve internet bağlantısı sahibi olma durumları işkoliklik eğilimini etkilememektedir.

4. İş Alışkanlıkları, Çalışma Saatleri Ve İşe İlişkin İnternet Kullanma Durumlarıyla İnternet Yönelik Tutumlar Arası İlişkiler:

Bu alandaki bulgulara göre işle ilgili olarak günlük 5 saatten fazla çalışan yöneticilerin interneti sosyal alanda kullanma eğilimleri azalmaktadır. Bu durum işkolikliğe ilişkin bulgularda da bahsedilen internet başında işe ilişkin geçen zaman arttıkça işkolikliğinde arttığı kanısını güçlendirmektedir. Eve iş götürme sıklığı arttıkça bilgi paylaşımı hariç internet tutumlarının tüm alt boyutundaki olumlu tutumlar artmaktadır. Bu durum internet tutumları yüksek olan eğitim yöneticilerinin eve daha sık iş götürme eğiliminde olduklarını akla getirmektedir. Dolayısıyla, internete yönelik olumlu tutumlar işkolikliği tetiklemektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin hafta sonu çalışma saatleri arttıkça interneti iletişim için kullanmaya yönelik olumlu tutumları da artmaktadır. Bu durumda akla bazı eğitim yöneticilerinin hafta sonları internetten iletişim amaçlı olarak faydalanmak için okula geliyor olabilecekleri gelmektedir.

5. Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İşkoliklik Eğilimleri Üzerine etkileri:

Bu bölüme ilişkin bulgulara göre, eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin toplam tutumları ve işkoliklik eğilimleri arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Bu bulgu işkoliklik literatüründe ele alınan bilişim teknolojilerinin bireyin iş ve sosyal yaşamı arasındaki sınırları yok etmek suretiyle işkolikliği artıran en önemli unsurlardan biri olarak gitgide öne çıktığı savını desteklemektedir (Aydın, 2006; Porter, 2001; Kart, 2005).

Yöneticilerin internet kullanımına ilişkin tutumları arttıkça işkoliklik eğilimleri de artmaktadır. Ayrıca, internetin öğretimde kullanımından hoşlanma ve sosyal etkileşimde kullanma boyutlarıyla işkolikliğin işi eğlenceli bulma ve işe güdülenme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. İnterneti öğretimde kullanmaktan hoşlanan ve sosyal etkileşim amacıyla internetten yararlanan yöneticilerin işkoliklik eğilimleri artmaktadır. Araştırma bulguları interneti sosyal yaşam fazlaca içerisine dâhil etmenin işkolikliğini artırdığını ortaya koymaktadır.

5.2 SONUÇLAR

Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerini ile internet tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin olumlu tutumları arttıkça işkoliklik eğilimleri ve bunlar içerisinde özellikle işini sosyal hayatın diğer yönlerine nazaran çok daha eğlenceli bulma eğilimi artmaktadır. Bu genel sonuç dışında alt problemlere ilişkin bulguların irdelenmesi sonucunda eğitim yöneticilerinin internete ilişkin tutumları ve işkoliklik eğilimlerine ilişkin anlamlı sonuçlar ortaya konmuştur.

Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre değişmezken yaş, branş, kıdem yılı, çalışılan kurum, öğrenim durumu, medeni durum, günlük internet ve bilgisayar kullanma süresi ve internet kullanım amaçlarının çokluğu değişkenlerine göre değişiklikler göstermektedirler.

Genç yöneticiler (24–39 yaş) interneti daha çok bir iletişim ve etkileşim ortamı olarak, orta yaş ve üstü yöneticiler ise (40-50 ve 50 üzeri) daha çok eğitim-öğretim amaçlı olarak kullanmaya yönelik olumlu tutumlar beslemektedirler. Sözel branşlardan gelen yöneticilerin internet kullanımına ilişkin en olumlu tutumlara sahiptirler. Sonrasında sınıf öğretmenliğinden ve sayısal alanlardan gelen yöneticiler yer

almaktadır. Mesleki alan öğretmenliklerinden gelen idareciler ise diğer gruplara göre internet kullanımına ilişkin en olumsuz tutumlara sahiptirler. Çalışılan kurumlar boyutunda, internet kullanımına ilişkin tutumlar olumludan olumsuzu doğru ilköğretim, orta öğretim ve mesleki ortaöğretim yöneticileri şeklinde değişmektedir.

Lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler ön lisans mezunlarına göre interneti daha çok iletişim amacıyla kullanmaktadırlar. Yine dul ve bekâr yöneticiler evlilere oranla internetin iletişimde kullanılmasına daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

Eğitim yöneticilerinin bilgisayar ve internetle etkileşim süreleri arttıkça, internet kullanımına ilişkin olumlu tutumları da artmaktadır. Ayrıca, internet başında geçirdikleri süreye paralel olarak interneti iletişim ve etkileşim amacıyla kullanma eğilimleri de artış göstermektedir. İnterneti eğlence amaçlı olarak kullandığını ifade eden yöneticiler, interneti iletişimde kullanmaya; iş amaçlı kullandıklarını belirtenler, bilgi paylaşımı amaçlı olarak kullanmaya daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Bu durum, eğitim yöneticilerinin internet ortamında eğlenmek için sanal sohbetlerden yararlandıklarını, işleri ile ilgili olarak da belge ve bilgi paylaştıklarını göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri cinsiyet, branş, çalışılan kurum, görev, öğrenim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre değişmezken, yaş, günlük çalışma saati, eve iş götürme sıklığı, hafta sonları iş için zaman ayırma durumu değişkenlerine göre değişiklikler göstermektedir.

Eğitim yöneticileri içerisinde işkoliklik eğilimleri en yüksek olan grup 30–39 yaş grubudur. 30 yaş altı ve 40 yaş üstünde işkoliklik eğilimleri düşükken 30–39 yaş aralığında özellikle genel işkoliklik eğilimi ve işi sosyal yaşamın diğer yönlerinden daha eğlenceli bulma eğilimi yükselmektedir. Bu durumun 30–39 yaş aralığının maddi

kazanç, mesleki yükselme gibi ihtiyaçların ve ailevi sorumlukların bireyde oluşturduğu baskıların yüksek olduğu bir aralık olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kıdem yılı 10–15 yıl arasında değişen yöneticilerde işkoliklik eğilimi hem 10 yıl altı hem de 15 yıl üzeri kıdem yılına sahip olanlara göre daha yüksektir. Bu durumun temel sebebinin yöneticilerin mesleki beklentilerinin 10–15 kıdem yılı arasında yoğunlaşması olabileceği düşünülmektedir.

Günlük çalışma saati 10 ve üzerinde olan yöneticilerde işkoliklik eğilimi yükselmektedir. Eğitim yöneticileri için işkoliklik eğilimi açısından kritik çalışma süresi haftada 50 saattir. Hafta sonları işi için 5 saat ve üzeri zaman ayıran ve ayda evine 5 kereden fazla iş götüren yöneticilerde işkoliklik eğilimi yükselmektedir. Bu bölümde elde edilen sonuçlar eğitim yöneticileri için bazı işkoliklik kıstasları ortaya koymaktadır. Buna göre:

Hafta içinde 50 saatten fazla çalışan

Hafta sonu iş için 5 saat ve üzeri zaman ayıran

Ayda 5 kereden fazla eve iş götüren eğitim yöneticileri işkolik olarak tanımlanabilir. Eğitim yöneticilerinde işkoliklik eğiliminin kritik aralıkları 30–39 yaş ve 10–15 kıdem yılıdır.

Sonuç olarak; eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumları ve işkoliklik eğilimleri arasında ilişkiler söz konusudur. Yöneticilerinin interneti kullanmaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça, işkoliklik eğilimleri de artmaktadır. Özellikle internetin öğretimde kullanılmasına ve sosyal etkileşim amacıyla kullanılmasına olumlu yaklaşan yöneticilerin işlerinden hoşlanma eğilimleri ve işleri konusundaki güdülenmeleri yüksektir. Bu durumun mesleki, bireysel ve sosyal alanlarda internet üzerinden gerçekleştirilen uygulamaların eğitim yöneticilerinin iş ve

özel yaşamları için ayırdıkları zamanlar arasındaki sınırlamaları kaldırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin internete ilişkin tutumlarının iki temel kategoride gruplandığı görülmektedir. Bunlar internetin mesleki ve özel alanda kullanımına ilişkin tutumlardır. Yöneticiler mesleki alanda interneti daha çok bilgi ve belge paylaşımında kullanma eğilimindedirler. Özel yaşamlarında ise iletişim, eğitim, haber alma, kişisel gelişim ve kısmen de bankacılık ve fatura ödeme işlemlerinde internetten yararlanma eğilimindedirler. İşkoliklik eğilimleri de işten zevk alma ve işe güdülenme olarak iki temel kategoride ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin yaşları ve hafta sonu çalışma durumları her iki işkoliklik eğilimini de artırırken; kıdem yılları işe güdülenme eğilimlerini; günlük çalışma süreleri ve eve iş götürme sıklıkları işten zevk alma eğilimlerini artırmaktadır. Yöneticilerin interneti kullanım amaçları arttıkça işi eğlenceli bulma eğilimleri de artmaktadır. İşkolikliği etkileyen hafta sonu çalışma süreleri ve eve iş götürme sıklıkları internete ilişkin olumlu tutumlar arttıkça artış göstermektedir. Yöneticilerin, interneti öğretimde ve sosyal etkileşimde kullanma eğilimleri arttıkça işkoliklikleri de artmakta, interneti araştırmada kullanma eğilimleri arttıkça işi eğlenceli bulma eğilimleri azalmaktadır.

Eğitim yönetiminin temelinde okulun iç ve dış unsurlarını dinamik biçimde izleyip, geleceğine dair karar verme süreci yatmaktadır. Bunu, kararları uygulamak üzere planlama, iç ve dış çevresiyle etkili iletişim geliştirme ve örgütün maddi, teknolojik ve insani kaynaklarını koordine etme süreçleri izlemektedir (Bursalıoğlu, 2002). İşkoliklik hali yöneticinin yaratıcılığını ve sorumluluk alma yetisini körelterek karar verme ve vizyon geliştirme sürecini olumsuz etkileyebilir. Odasında oturan, çevresine karşı sağırlaşmış işkolik yönetici ne örgütün iç dinamiklerini ne de çevreyi

gözlemleyebilir. Örgütünün geleceği için kestirimler yapamaz, sağlıklı kararlar alamaz. Örgütünün ihtiyaçlarını, iç ve dış çevrenin beklentilerini algılayamadığı için, bunlara ilişkin planlamaları ve koordinasyonu gerçekleştiremez. İşkolik yöneticinin çevresine duyduğu saygı ve güven azalır. Çalışma arkadaşlarının işlerini iyi yapamadıkları düşünür. Bu durumda sağlıklı bir iletişim süreci gerçekleştiremez.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki; yöneticilerin internet kullanımına ilişkin olumlu tutumları arttıkça işkoliklik eğilimleri de artmakta, dolayısıyla bahsedilen olumsuzlukların oluşma riski yükselmektedir. Günümüzde eğitim kurumlarının yönetsel süreçlerdeki faaliyetlerinden bir bölümü internet üzerinden yürütmekle yükümlü oldukları düşünüldüğünde, internet teknolojilerinin eğitim yöneticileri üzerinde meydana getirebileceği işkoliklik eğilimleri üzerinde dikkatle durulması gereken sosyal bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.3 ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

Bulgular doğrultusunda araştırmacılar için bir dizi öneri geliştirilmiştir.

1. Araştırmalara önceden başka usullerle yapılan işlerin internetle yapılmaya başlamasının eğitim yöneticilerinde hangi hisleri uyandırdığını ölçmeyi amaçlayan nitel boyutlar eklenmelidir.

2. Bu araştırmanın bir benzeri daha geniş bir örnekleme uygulanabilir. Bu amaçla veriler hem elden hem de internet üzerinden toplanabilir.

3. Böyle bir araştırma öğretmenlere de uygulanmalıdır.

4. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin işkolikliklerine ilişkin tespit edilen bulgular ve geliştirilen kanılar benzer bir çalışmanın kişisel bilgiler bölümünde yer alabilir.

5. Araştırmada mesleki ortaöğretim okulu yöneticilerinin internete ilişkin tutumları ayırt edilir biçimde düşük bulunmuştur. Bu durumun sebepleri ve mesleki ortaöğretim kurumlarına etkileri araştırılabilir.

6. Araştırmada eğitim yöneticilerinde işkolikliğin en yoğun yaşandığı yaş aralığı 30–39 olarak bulunmuştur. Bu durumun sebepleri, etkileri ve çözüm yolları araştırılabilir.

5.4 UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Milli Eğitim Bakanlığı 2000’li yıllarla birlikte eğitim yönetimi sürecine hızla dâhil olan internet ve internet tabanlı uygulamaların yöneticilerin iş ve sosyal yaşamlarında ne gibi problemler doğurduğunu dikkate alarak çözüm yolları geliştirmelidir.

2. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar aynı zamanda okul yöneticilerini de yetiştiren kurumlardır. Bu nedenle sadece öğretimde değil eğitimin yönetsel boyutunda da bilişim teknolojilerinin doğru kullanımı ve ayrıca teknolojinin meydana getirebileceği bireysel ve sosyal rahatsızlıklar ve bunlardan korunma yolları konusunda öğretmen adaylarını eğitmelidirler.

3. Bulgulara göre işkolikliğin en zirvede yaşandığı dönem 30–39 yaş aralığıdır. Şu halde bu aralıkta çalışan eğitim yöneticilerine hatta bu yaş aralığında işkoliklik eğilimine kapılma riski olan tüm çalışan bireylere yönelik rehabilitasyon programları ve seminerler düzenlenmelidir.

4. Hızla gelişmekte olan bilişim teknolojilerinin bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyal etkileri olduğu günümüzde bilinmektedir (Keser, 2005; Aydın, 2006; Porter, 2001). Bilişim teknolojilerinin bu zararlı etkilere maruz kalmadan nasıl kullanılacağı

konusunda özellikle bilişim teknolojileri öğretimi alanında çalışmalar yürüten bilim insanları yoğunlaşmalıdırlar.

5. Eğitim yöneticilerine kendilerine bakanlık tarafından tahsis edilen resmi e-posta adreslerini daha düzenli kontrol etmeleri konusunda bilinçlendirilmelidir. Ayrıca, internet üzerinden yürütülen bilimsel araştırmalara katılmanın önemli bir sosyal sorumluluk olduğu konusunda bilinçlendirilmeli ve teşvik edilmelidirler.

6. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2002). "Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8
- Akkoyunlu, B., & Deryakulu, D. (1998). *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları No: 564
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik İnancı Üzerine Bir Araştırma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20
- Aksüt, M., Çakın, N., Çınar, V., & Erkan, G. (2006). "Üniversitede Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri", 20 Ekim 2006, <http://www.ab.org.tr/ab06/bildiri/33.doc>
- Aksüt, M., Tuğyan, Ö., Çakır, Ç., & Battal, İ. (2006). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ödevlerini Hazırlamada İnternet Kullanımına İlişkin Tutumları", 15 Kasım 2006, (<http://www.İnet-Tr.Org.Tr/İnetconf10/Bildiri/77.Doc>)
- Aktan, C.C. (2006). *Neo-Klasik Yönetim Teorilerinde İnsan Boyutu*. 15 Kasım 2006 <http://www.canaktan.org/yonetim/insan-yonetim/neo-klasik.htm>
- Aktan, C.C., & Tunç, M. (1998). "Bilgi Toplumu ve Türkiye", *Yeni Türkiye Dergisi*, 118-134.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Altun, A. (2003). "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 2(1), Article 9
- Altun, S.A. (2006). "Complexity of Integrating Computer Technologies into Education in Turkey", *Educational Technology & Society*, 9 (1), 176-187.

- Altun, S.A. (2004). “Okul Müdürlerinin Bilgi Teknolojisi Sınıflarına İlişkin Görüşleri”,
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37, 46-71
- Altun, S.A (2000). “Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri”, *Eğitim Araştırmaları*, 1, 10-16
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. İstanbul: Sakarya Kitabevi
- Arkonaç, S, A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ,
Çağdaş Eğitim, 121 (12), 8-11
- Ataman, G.(2001).*İşletme Yönetimi, Temel Kavramlar, Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul.
Türkmen Kitabevi
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* , 2, 89-195
- Attaran M., & VanLaar I. (2001). “Managing The Use Of School Technology: An Eight Step Guide For Administrators”, *The Journal of Management Development*, 20(5), 393-401
- Aydın, Ö. (2006). “En Ünlü İşkolikler”, *Capital İş ve Ekonomi Dergisi*. 20 Aralık 2006,
<http://www.capital.com.t>
- Aytaç, T. (2006). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). *Working Memory*. In G. A. Bower (Ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation*, 8- 47-90 New York: Academic Press.
- Bailey, G. D. (2001). “Technology Leadership:Ten Essential Buttons for Understanding Technology Integration in the 21st Century”, 10 Ocak 2007,

<http://coe.ksu.edu/bailey/currentbuttonart.html>

- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82
- Balcı B. (2002). “Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı”, *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 21 Şubat 2007, www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek/5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t323d.pdf
- Baloğlu, M., & Balgalmış, E. (2004) “Milli Eğitimde Çalışan İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi”, *XIII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, 85
- Bardakçı, S., & Baloğlu, M. (2005). “Eğitim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi: Samsun İli Örneği”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli Bildiri Kitabı*, 1, 262-265
- Berberoğlu, G., & Çalıköğlü, G. (1992). “Türkçe Bilgisayar tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-845
- Berry, D. C. (1994). *Implicit Learning: Twenty-five Years on. A Tutorial. In Conscious and Nonconscious Information Processing (755–782)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bilgin, H. (1996). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, H. (1996). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bindak, R. (2005). "Tutum Ölçeklerinde Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 17-26
- Bindak, R., & Çalik, H, C. (2006). "Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", *Eğitim Araştırmaları*, 22, 38-47
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Boninger, D. S., Krosnick, J. A., Berent, M. K., & Fabrigar, L. R. (1995). "The causes and consequences of attitude importance. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, 159–189 Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bornstein, R. F., & D'Agostino, P. R. (1992). "Stimulus Recognition and the Mere Exposure Effect", *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 545–552.
- Buelens M., Poelmans S. (2004). "Enriching the Spence and Robbins Typology of Workaholism Demographic, Motivational and Organizational Correlates." *Journal of Organizational Change Management*. 17 (5) : 440 -458.
- Burke, R. J., Koyuncu, M., & Fiksenbaum, L. (2007). "Workaholism, Work And Extra-Work Satisfactions, And Psychological Well-Being Among Professors In Turkey", *İş, Güç The Journal of Industrial Relations and Human Resources* 9(1), 28 Şubat 2007, <http://www.isgucdergi.org/pdf/ronaldmustafa.pdf>
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve davranış*(12. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak ve Sistemi Çözümlemek*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Can, H.(1994). *Organizasyon Ve Yönetim* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi

- Chapman, E. N. (1999). *Tutum En Değerli Varlığımız*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım
- Charming Health Center. (2007). "Workaholism: Getting Workaholic Implies Emotional Imbalance", 01 03 2007,
<http://www.charminghealth.com/applicability/workaholism.htm>
- Chung, H. K & Megginson, L, C. (1981). *Organizational Behavior. Englewood Cliffs*.
New Jersey: Prentice-Hall İnc.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). "Levels of Processing: A Framework For Memory Research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2006). "Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", 01 Ekim 2006,
http://www.metu.edu.tr/~kursat/jenk_hu_makale.doc
- Çakır, Ö. (2005). "Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 27-42
- Çapa Y., N.Çil. (2000). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelik, C, Ç., & Bindak, R. (2005). "Sınıf öğretmenliği bölümü Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik tutumlarının Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 13(2), 427-436
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü Ve Yönetimi (2. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Çelikten, M. (2002). "Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri", *Milli Eğitim*, 155, 182-190

- Çetin, Ş. (2006). “Öğretmenlik Mesleği tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.28-37
- Çolak, M., Sümbüloğlu, V., Sözen, C., & Korkut, E. (2005). “Tele-Radyoloji Uygulaması Etkililiğinin Gizli Sınıf (Latent Class) Analizi İle Değerlendirilmesi”, *Vu: Ulusal Bio İstatistik Kongresi Sözlü Bildiriler Kitabı*, 66-93
- Deangelis, T. (2004). “Are Beliefs Inherited? Research Shows Some Attitudes Are Rooted in Genetics, Though Environment is Still Key”, *Monitor on Psychology*, 35(4), 10 Temmuz 2006, <http://www.apa.org>
- Demir Ö., & Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Yayınları
- Demirci, C. (1996). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Bölümü 1. ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrencilere Ait Bazı Değişkenler Açısından Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayınevi
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı (2. baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri*, Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. Yağcı, E., & Seferoğlu, S, S.(2001). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Deniz, L. (2005). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları”, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 4(2), Article 22

- Deniz, L. (1994). *Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2005a). *E-Dönüşüm Türkiye Projesi 2003-2004 KDEP Uygulama Sonuçları Ve 2005 Eylem Planı*, 5. Haziran 2006. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep/e-dtr/200509.pdf>
- DPT. (2005b). *E-Devlet Proje ve Uygulamaları*, DPT Bilgi Toplumu Dairesi. 10 Ocak 2007, <http://www.bilgitoplumu.gov.tr>
- Durmaz, H., & Özyıldırım, H. (2005). “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Ve Fen Bilimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(323), 25-31
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, Orlando, FL:Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Ege, İ., & Sezer, S. (2004). *Bilgi teknolojileri Kullanımı İle Akademik Verimlilik İlişkisi Erciyes Üniversitesi Örneği*. 6 Kasım 2006, <http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl-gos.php?nt=223>
- Ekici, G. (2005a). “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 71-83
- Ekici, G. (2005b). “Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28):82-90
- Ekiz, D. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Karşı Tutumları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2) , 373-402
- Erçetin, Ş. (2001). “Biz Akademisyenler Geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını

Yaratmaya Hazır mıyız?”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 25, 75–86.

Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). “Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. PAÜ Eğitim Fakültesi.28-30 Eylül. Denizli. Kongre Kitabı*, 1, 471-478

Erdem, A.R., & Anılan, H. (2000). ”PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri)*, 7,144-149

Erden, M. (1995). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 99-104.

Erdoğan, İ.(1994). *İşletmelerde Davranış (4. basım)*. İstanbul: Beta Yayınları

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi-İletişim*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Ergin, A., & Cem, B. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık

Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Erkan, S. (2006). “Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme”, 12 Aralık 2006,

<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf12/makaleler/12.pdf>

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T., & Güven, K. (2000). “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-32

- Fishbein M. (1963). "An Investigation Of The Relationships Between Beliefs About an Object and The Attitude Toward That Object", *Human Relations*, 16, 233-9
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gentry, C.G. (2006). *Eğitim Teknolojisi, Anlamın Sorgulanması*, 10 Aralık 2006, <http://ceit.metu.edu.tr/ot/2.htm> - 31k
- Güngör, C., & Aşkar, P. (2004). "E-Öğrenmenin ve Bilişsel Stilin Başarı ve İnternet Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 116- 125
- Günüç, S., & Taşkın, N. (2005). "Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli Bildiri Kitabı* c1,881-884
- Halbrook, A.L., Berent, M, K., Krosnick, J, A., Visser, P, S., & Boninger, D, S. (2005). "Attitude Importance and the Accumulation of Attitude-Relevant Knowledge in Memory", *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 749-769
- Harpaz, I., & Snir, R. (2003). "Workaholism. It's definition and Nature.", *Human Relations*, 56 (3), 291-319
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). *Social Psychology (4th Edition)*. Prentice Hall: London
- Leckenby, J.D. (2006). *Thory in Persuasive Communication and Desicion Making*. 10 Kasım 2006, http://www.ciadvertising.org/SA/fall_02/adv382j/khkim05/howadwrok/attitude.htm
- Hunter, B. (1992). "Linking For Learning: Computer And Communications Network

Support for Nation Wide Innovation In educations”, *Journal of Science Education and Technology* 1,1

İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetim Bilgi Sistemi (İlsis). (2007). *İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetim Bilgi Sistemi*, 10 Ocak 2007, <http://www.ilsis.meb.gov.tr/> İlsis - İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetim Bilgi Sistemi _htm

İşman, A. (2001). “Teknolojinin Felsefi Temelleri”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 Aralık 2006, www.ef.sau.edu.tr/dergi/efdergisayi1.pdf

İşman, A., Karşlı, M, D., & Gündüz, H, B. (2002). “Uzaktan Eğitimin Yönetimi: Bir Model Önerisi”, *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs 2002, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Jenkins, C. D., Zyzanski, Şç J., & Rosenman, R. H. (1979). *Jenkins Activity Survey Manual*. New York: Psycholigal Corp.

Jones, T. ve Clarke, V.A. (1994). “A Computer Attitude Scale for Secondary Student”. *Computers Education*. 22 (4), 315 - 318

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Basım Yayım

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A, Sermet Matbaası.

Kahraman, Ö., Köse, S., & Kara, İ. (2005). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Bilgisayar Okuryazarlığı, Bilgisayara karşı ve Bilgisayar Destekli Öğretime Karşı Tutum Araştırması”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli Bildiri Kitabı*, c1, 828-832

- Kanai, A., & Wakabayashi, M. (2001). "Workaholism Among Japanese Blue-Collar Employees", *International Journal of Stres Management*, 8(2), 129-145
- Kanai, A. & Wakabayashi, M. & Fillin, S. (1996). "Workaholism Among Employees in Japanese Corporations: An Examination Based on The Japanese-Version Workaholism Scales", *Japanese Psychological Researc*, 38(4), 192-203
- Kapusuzoğlu, Ő. (2004) "Yönetimde Özdenetim" ,*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1, 615-619
- Karaaslan, A., & Hazır, K. (2006). "Web Tabanlı Yönetim Sistemi İçerisinde Sürekli Değişim Altyapısı Oluşturma Gereği: Esnek Bir Model Önerisi.", 10 Kasım 2006. <http://www.iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/17-03.pdf>
- Karaer, H. (2005). "Lise Fen Bölümü Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(326), 23-29
- Karagöz, Y., & Ekici, S. (2006). "Sosyal Bilimlerde Yapılan Uygulamalı Araştırmalarda Kullanılan İstatistiksel Teknikler Ve Ölçekler", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (1), 15 Aralık 2006, <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/857.pdf>
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E. (2005). "Küreselleşme ve Lizbon 2010 Eğitim Hedefleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195-209
- Karşlı, M, D. (2004). *Yönetmel Etkililik (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Karlı, M. D., Cerit, Y., Akgün, N., & Yıldız, K. (2001). "Bilgi Teknolojilerinin İnsan Gücü İstihdamına Etkileri Çerçevesinde Üniversitelerimizin İstihdam Politikaları ve Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,10 Ocak 2007, www.ef.sau.edu.tr/dergi/efdergisayi1.pdf
- Kart, M.E. (2005). "Reability and Validity of The Workaholism Battery (Work-Batt): Turkish Form", *Social Behavior and Personality*, 33 (6), 609-618
- Katz, Y.J., & Jones, S.H. (2000). "The Reability and Validity of The Hebrew Version of The Computer Attitude Scale", *Computer & Education*, 35, 149-159
- Kaya, S, N. (2006). *Tutumlar*. 10 Kasım 2006, <http://www.sanalpsikolog.com/>
- Kayalı, C.A., & Yereli, A, N. (2002). "Türkiye'de Bilgi Toplumu Yaratılması ve E-Devlet Uygulamalarına Genel Bir Bakış", *1. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi/10-11 Mayıs 2002*. Hereke-İzmit
- Kemeny, A. (2002). Driven to Excel: A Portrait of Canada's Workaholics. Canadian Social Trends. 11 Şubat 2007, www.statcan.ca/english/studies/11-008/feature/star2002064000s1a01.pdf
- Keser, H. (2005). *İnsan-Bilgisayar Etkileşimi ve İnsan Sağlığına Etkisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keser, H. (2000). "Yönetici Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları.", *IV: Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 696-700. Ankara: Meb Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- Keser, H.(1999). "Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma", *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No:1076, Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51, Eskişehir.
- Kızılcıkelik, S., & Erjem, Y.(1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası

- Klaft, R.P., & Kleiner, B.H (1988). "Understanding Workaholics", *Business*, 38 (3), 37-40
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93
- Kolasa, B.J. (1970). *İşletmeler İçin Davranış Bilimine Giriş. (Çev. Kemal Tosun)*. İstanbul: İ.Ü.İşt.Fak.İşlt.İkt.Enst.yayımları No: 42
- Koyuncu, M., Burke, R.J., & Fixenbaum, L. (2007). "Work Experience and Staticfion of Male and Female Professors in Turkey: Signs of Progress?", *Equal Opputunities International*, 25(1), 38-47 .Emeral Group Publishing
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). "Attitude Strength: An Overview. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.) Attitude Strength", *Antecedents and Consequences*, 1–24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levy, P. (2003). "Developing 'Living Theory' in Educational Informatics", 1 Ocak 2007, http://homepages.north.londonmet.ac.uk/~cookj/alt_lt/Levy.htm
- Likert, R. (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology* 140, 55.
- Macit, İ. (2006). *Bilişim Nedir?* 10 Eylül 2006, <http://hpss.endustri.cu.edu.tr/ders/dokumanlar/BilisimNedir.pdf>
- Mckay, J. (2004). "Workaholism: Praised or the Plague of School Administators?", *A Journal of Scholarship & Practice*, 1(2), 6-10

- McMillan, L.H.W., Brady, E.C., O'Driscoll, E.C., & Marsh, N. V. (2002). "A Multifaceted Validation Study of Spence and Robbins' (1992). Workaholism Battery.", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 18, 207-230.
- McMillan, L.H.W., O'driscoll, M.P., & Brady, E. C. (2004). "The Impact of Workaholism on Personal Relationships", *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (2), 171- 186
- Meaning of Working International Research Team (1987). *The Meaning of Working: An international view*. Academic Press: London. 20 Ocak 2007,
<http://users.ugent.be/~rclaes/MOW/http://users.ugent.be/~rclaes/MOW/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Meb Web Sitesi Üzerinden Sunulan Hizmetler*, 1 Ocak 2007, <http://www.meb.gov.tr>
- MEB Eğitim Portalı. (2007). *Vizyonumuz?*, 20 Ocak 2007,
<http://www.egitim.gov.tr/icSayfalar/vizyon.html>
- MEB İşletmeler Daire Başkanlığı. (2007). *Döşenet Nedir?*, 15 Ocak 2007,
<http://idb.meb.gov.tr/programlar/dosenet/index.htm>
- MEB Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı (2007). *Meb İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007 Ek Dosya*, 20.Matr 2007 <http://sgb.meb.gov.tr/>
- Mudrack, P. E., Naughton, T.J. (2001). "The assesment of Workaholism as Behavioral Tendences: Scale Development and Preliminary Empricial Testing." *International Journal of Stres MAnagement*, 8 (2), 93-111
- Oates, W.E. (1968). "On Being a Workaholic (a serius jest)", *Pastoral Psychology*, 19, 16-20.
- Ocak, M. A. (2004). "Adult Learners' Attitudes Toward The Computers: A Case

- Study”, *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference on Ethnographic and Qualitative Research in Education*, Albany, NY: University at Albany. 10 Mart 2006, <http://www.albany.edu/eqre/papers/28EQRE.doc>
- Odabaş, H. (2003). “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri”. *Türk Kütüphaneciliği* 17.1, s:22-36
- Oral, B. (2004a). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-97
- Oral, B. (2004b). “Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1- 10, 10.Ekim.2006, www.e-sosder.com
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (2004). “İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımı Üzerine Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957) *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Ostroff, C. (1992). “The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis”, *Journal of Applied Psychology*, 77, 963–974.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (OSYM). (2007). *İletişim İşlemleri Portalı*, 18 Ocak 2007, <http://portal.osym.gov.tr/Help/Portal/Help.aspx?ID=%DDleti%FEim+%DD%FElemleri>
- Özçelik, D.A. (1989). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları: 8
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitabevi

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme (5. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özer, K. (2002). "E-Devlet Yolunda Türkiye", *Bilişim Derneği Yayınları*, 3 Mart 2006
http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/29042002/koray_ozer.htm
- Özgür, N. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). "Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Ve Başarı Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(327):22-28
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları
- Pehlivan, K.B. (2004). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki", *Eğitim Araştırmaları*, 14 (4), 211-218
- Peled, A. (2000). "Bringing the İnternet and Multimedya Revulation to the Classroom", *Campus-Wide İnformation Systems*. 11(1), 6-22. Msb Universty Press
- Pelton, L. F., & Pelton, T.W. (1996). "Building Attitudes: How A Technology Course Affects Preservice Teachers' Attitude About Technology", 15 Ocak 2007, <http://www.citejournal.org/vol1/iss1/currentpractice/article1.htm>
- Perrewe, P.L., & Zellars, K.L. (1998). "An Examination of Attributions and Emotions in the Transactional Approach to the Organizational Stresss Process", *Journal of Organizationl Behavior*, 20 (5), 739-752
- Porter, G. (2001). "Workaholic Tendencies and The High Potential for Stres Among

- Co-workers”, *International Journal of Stres Management*, 8(2), 147-164
- Ramsey, R. D. (2002). *A Word About Workaholics. Supervision*, 63,(2), 6-8.
- Resmi Gazete. (2003). Ekranlı Araçlarla Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik, 5 Nisan 2007, http://www.isguvenligi.net/mevzuat/4857_isig_yonetmelikleri/ekranli_araclar.pdf
- Rivis, A. (2006). *Attitudes and Attitude Change*. 10 Kasım 2006, http://ibs.derby.ac.uk/~lovemore/social/Lecture3_Attitudes.ppt
- Robinson, B. E. (2000).” Workaholism: Bridging the Gap Between Workplace, Sociocultural, and Family Research”, *Journal of Employment Counseling*, 37(1), 31-47
- Robinson, B.E (1996). “Concurrent validity of the Work Addiction Risk Test a Measure of Workaholism”, *Psychological Reports*, 79, 1313-1314
- Robinson, B. E., & Post, P. (1997). “Risk of Addiction to Work and Family Functioning”, *Psychological Reports*, 81, 91-95
- Roussos, P. L. (2002). “Computer Attitude Correlates: Do They Tell Us Anything New?. In K. Fernstrom (Ed.)”, *Proceedings Of 3rd International Conference On Information Communication Technologies In Education, Samos, Greece* , 525–532
- Sabah. (2004). “Çağın Yeni Bağımlılığı İşkoliklik”, 28.03.2004tarihli Sabah Gazetesi. 02 Mart 2007, <http://arsiv.sabah.com.tr/2004/03/28/gnd109.html>
- Sağlam, M., Yüksel, İ., & Demiral, S. (2005). “Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (IOLP) Öğrencileri İler Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, *XIV. Ulusal eğitim*

- Bilimleri Kongresi. PAÜ Eğitim Fakültesi.28-30 Eylül. Denizli. Kongre Kitabı,*
1, 478-484
- Saracoğlu, A., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). “A Comparative Research on the Democratic Attitudes of the Teachers and the Prospective Teachers”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 356-364
- Schneider, B., Hanges, P. J., Smith, D. B., & Salvaggio, A. N. (2003). “Which Comes First: Employee Attitudes or Organizational Financial and Market Performance?”, *Journal of Applied Psychology*, 88, No.5, 836–851
- Seferoğlu, S. (2005). “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Bir Araştırma”, *Euroasian Journal of Educational Research*, 5(19), 89-101
- Sekeran, U. (1992). Research Methods for Business (2nd Ed.), John Wiley and Sons, New York*
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1), 137-146
- Sherif C W, Sherif M & Nebergall R E. (1965). “Attitude and Attitude Change”, *The Social Judgment-Involvement Approach*. Philadelphia: W. B. Saunders, 12 Şubat 2007,
<http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1981/A1981KV81800001.pdf>
- Snir, R., & Harpaz, I. (2004). “Attitudinal and Demographic Antecedents of Workaholism”, *Journal of Organizational Change Management*, 17, 520-536.
- Sosyal Sigortalar Kurumu (SSK). (2007). *E-Bildirge Sistemi*. 16 Ocak 2007,
<http://ebildirge.ssk.gov.tr>

- Sönmez, V. (2000). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (9. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Spence, J.T., & Robbins, A.S. (1992). "Workaholism: Definition, Measurement, and Preliminary Results", *Journal of Personality Assessment*, 58, 160-178.
- SPSS, Inc. (2001), *SPSS For Windows 11.0.0*, SPSS Inc., Chicago.
- Sungur, N. (2003). *İşitli Bilmeceler*. İzmit: Sesim Ofset Matbaacılık
- Super, D. E. (1957). A Theory of Vocational Development, *American Psychologist*, 8 (4), 185-190, 10 Nisan 2007, http://www.psikoweb.com/mesleki_rehberlik.html
- Şen, A. İ., Koca Ö, S., & Aslı, S. (2005). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Ve Fen Derslerine Yönelik Olan Olumlu Tutumları Ve Nedenleri Eğitim Araştırmaları", 18, 186-201
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçarslan, A., & Köksal, A. (2004). "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki", *Eğitim Araştırmaları*, 15 (4), 99-109
- Şimşek, M, Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış (3. Baskı)*. Konya: Adım Matbaacılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (Ed. Yüksel Özden, 2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı/ Eğitim Ve Okul Yönetimi bölümü, 99-146*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Tanrıoğen, A. (1997). "Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55-58
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeği Geliştirilmesi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 79-100

- Temel, A. (1990). “Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 180-191
- Temel, A. (2006). “Organizasyonlarda İşkolizm ve İşkolik Çalışanlar”, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, c:8, s:2, 104–127
- Tezbaşaran, A. A. (1995). “Likert Tipi Ölçeklerin Geliştirilmesinde Korelasyon ve Test Teknikleriyle Madde Seçme.”, *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Tezbaşaran, A. Ata. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Thomas, W. H., Sorenson, K. W., & Feldman, D.C (2007). “Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Workaholism: A Conceptual Integration And Extension.”, *Journal Of Organizational Behavior*, 28, 111-136.
- Thurstone, L.L. (1928). “Attitudes Can Be Measured”, *American Journal of Sociology*, 23, 529-554.
- Thurstone, L.L. (1931). Measurement of Social Attitudes, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269.
- Topolnicki, D. (1989). “Workaholics: are you one?”, *Psychology Today*, 25. 20 Aralık 2006, (<http://www.highbeam.com/doc/1G1-7983831.html>)
- Treisman, A. (1964). “Selective Attention in Man”, *British Medical Bulletin*, 20, 12–16.
- Turan, S.(2002). “Teknolojinin Okul Yönetiminde etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü”, *Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2007). *Bilişim Sözcüğünün ve Bilişim Teknolojisi Kavramlarının Anlamları*. 10 Ocak 2007. <http://www.tdk.org.tr>

- Türk Dil Kurumu (TDK) (2006a). *Tutum Sözcüğünün Anlamı*. 10 Aralık 2006
<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA>
- Türk Dil Kurumu (TDK).(2006b). *Tavır Kavramı*. 10 Kasım 2006,
<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA>
- Usluel, Y.K., & Aşkar, P. (2006). “İlköğretim Öğretmenlerinin İnternet ve E-Posta Kullanımları.”, 20 12 2006. ,http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Bildiri/t329DA.pdf
- Üstün, A. (2005). ”Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Karşılaştırmalı İncelenmesi”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli Bildiri Kitabı*, 1, 447-451
- Üstüner, M. (2006). “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 45, 109-127
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları
- Yamamoto, G, T., & Kahraman, D. (2002). “Bilgi Yayılımını Sağlayan Kuruluşlarda Müşteri ve Türkcell Örneği”, *1. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi/10-11 Mayıs 2002*. Hereke-İzmit
- Yenice, N. (2003). “Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Ve Bilgisayar Tutumlarına Etkisi”, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology - TOJET*, 2(4), Article 12
- Yılmaz, A. (2005). “Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları

ve Dezavantajları”, *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 10 Ocak 2007, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-yilmaz.htm>

- Yılmaz, K., & Horzum, M, B. (2005). “Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri Ve Üniversite”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121
- Yöney, H. (2007). “Hayat Çalışmaktan İbaret Mi?” 12 Ocak, 2007, http://www.herbikonu.com/haberci/haber_oku.asp?haber=71

ÖLÇME ARAÇLARI

Değerli yönetici,

Bu çalışma eğitim yöneticilerinin internete yönelik tutumlarının işkoliklik düzeyleri üzerine etkilerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Elinizdeki form üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen ilk bölümde bulunan soruları dikkatle okuyarak cevaplayınız. Ardından 2. ve 3. bölümde bulunan soruları okuyarak verilen şablonda size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Tüm işaretlemelerinizi (X) şeklinde yapınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece yüksek lisans çalışmamız için kullanılacaktır. Çalışma vereceğiniz samimi yanıtlara dayalıdır ve gönüllülük esastır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Çalışma hakkında merak ettiğiniz tüm hususlar için lütfen araştırmacıya başvurunuz.

Salih BARDAKÇI
Bilgisayar Öğretmeni

Doç Dr. Mustafa BALOĞLU
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

a. Demografik Bilgiler:

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: () K () E
3. Göreviniz: () Müdür () Md. Yard. () Md. Yetkili Öğretmen
Diğer (Yazınız):.....
4. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar () Dul
Diğer (Yazınız):.....
5. Kurumunuz: () İlköğretim () Ortaöğretim () Mesleki Ortaöğretim
Diğer (Yazınız):
6. Öğrenim durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Y.Lisans
() Doktora Diğer (Yazınız):.....
7. Branşınız:
8. Kaç yıldır yöneticilik yapmaktasınız:
9. İş yerinde kişisel bir bilgisayara sahip misiniz? () Evet () Hayır
10. Evde kişisel bir bilgisayara sahip misiniz? () Evet () Hayır
11. İş yerinizde internet bağlantısı var mı? () Evet () Hayır
12. Evinizde internet bağlantısı var mı? () Evet () Hayır
13. Günde ortalama kaç saat bilgisayar kullanırsınız?
() Hiç () 1 saatten az () 1-2 saat () 2-4 saat () 4 saatten çok
14. Günde ortalama kaç saat internet kullanırsınız?
() Hiç () 1 saatten az () 1-2 saat () 2-4 saat () 4 saatten çok
15. Ne kadar zamandır internet kullanmaktasınız?
() Hiç () 1 yıldır () 2-3 yıldır () 4-5 yıldır () 5 yıldan fazla
16. İnterneti kullanım amaçlarınız nelerdir? Seçiniz:
() Eğlence () İş () Eğitim () Haber alma () Bankacılık işlemleri
() Fatura ödeme () Kişisel gelişim () Para kazanma () Tanıtım () Hiçbiri
Diğer (Yazınız) :.....
17. İşiniz için günde ortalama ne kadar vakit harcarsınız?
18. İşinizle ilgili olarak günde kaç saat internet kullanırsınız?
19. Son bir ay içerisinde eve kaç kez iş götürdünüz?
20. İşiniz için hafta sonları ortalama ne kadar vakit harcarsınız?

b. İnternete Yönelik Tutumlar:

Her soruyu okuduktan sonra sizin için en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.

İFADELER	Tamamen Katılırim	Katılırim	Kararsızım	Katılımam	Hiç katılımam
1. İnternet insanların eğitilme hakkını kullanmalarını sağlayan bir araçtır.					
2. İnternette öğrendiğim konuyu istediğim kadar tekrar etmek beni rahatlatıyor.					
3. İnternet öğretmenin veriminde artış sağlar.					
4. Bence internet öğretimin kalitesini artırıyor.					
5. İnternette kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı yakalıyorum					
6. İnternette öğrenci merkezli yaklaşımla öğretim yapılması öğrenme isteğimi artırıyor.					
7. İnternette öğrenmek beni eğlendiriyor.					
8. İnternet öğretimi sıkıcılıktan kurtarır.					
9. İnternet süper bir kütüphanedir.					
10. İnternet eş zamanlı bilgi alışverişi sağladığından ilgimi çekiyor.					
11. İnternette istediğim kaynağa ulaşmak beni sevindiriyor.					
12. İnternette araştırma yapmak bana sıkıcı gelir.					
13. Araştırma yaparken internetten yararlanmam.					
14. İnternet araştırma yapma isteğimi artırıyor.					
15. İnternet üzerinden tarama yapmaktan hoşlanmıyorum.					
16. İnternet sayesinde yeni insanlarla tanışıyorum.					
17. İnternette uzak ülkelerden yeni dostlar ediniyorum.					
18. İnternette uzak ülkelerden yeni dostlar edinmek beni mutlu ediyor.					
19. Sorunlarımı internet yoluyla farklı kesimlerden kişilerle paylaşmak beni rahatlatıyor.					
20. Keşke bütün dersler internet aracılığıyla verilseydi.					
21. İnternetteki öğretimin zevkli olduğunu düşünmüyorum.					
22. İnternette öğretim ilgi çekicidir.					
23. Bana göre internette öğrenme, öğretimi daha etkin kılar.					
24. Haberleşmelerimi internet aracılığıyla yapmam.					
25. İnterneti iletişimde kullanmam					
26. Mektup yazmak yerine e-mail kullanırım					
27. İnternette kendimi özgürce ifade edebiliyorum.					
28. İnternet bana göre, fikirlerin özgürce tartışıldığı en iyi ortamdır.					
29. Dünyadaki olayları izlemek için ana başvuru kaynağım internettir.					
30. İnternet bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir.					
31. İnternet benim için iletişimde ana kaynaktır.					

c. İşkoliklik Envanteri

Soruları okuduktan sonra, her sorunun karşısında bulunan seçeneklerden sizce en uygun olan sadece bir tanesini işaretleyiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Pek çok kişiye göre işimi daha çok severim.					
2. İşten kaydardığımda kendim suçlu hissedirim.					
3. Sanki işim çalışmaktan çok eğlence gibi.					
4. İşim o kadar ilginç ki çoğu zaman bana iş gibi görünmüyor.					
5. Gerçekten hafta sonlarını iple çekiyorum: sadece eğlence, iş yok!					
6. İşim gerçekten eğlenceli olduğu için benden beklenenden daha fazla çalışırım.					
7. İşte geçirdiğim zamanın çoğundan zevk alırım.					
8. İşimde hoşlanacak bir şey nadiren bulurum.					
9. Hiç hoşlanmasam bile sanki birileri beni çok çalışmak için zorluyor.					
10. Çalışırken olduğu kadar çalışmadığım zamanlarda bile vaktimi faydalı bir şeylerle değerlendiririm.					
11. Bir projeye uğraştığımda, zaman kavramını yitiririm.					
12. Bazen uyanır uyanmaz işe gitmek için sabırsızlanırım.					
13. Yaptığım işte hoşlanmasam bile benim için çok çalışmak önemlidir.					
14. İlginç bir projeye uğraştığımda kendimi ne denli keyifli hissettiğimi anlatamam.					
15. Bir an uzaklaşmak istediğimde bile çoğu kez kendimi işim hakkında düşünürken bulurum.					
16. İşim ve katıldığım diğer etkinlikler dışında hiç boş zamanım yok.					
17. Çoğu zaman içimde çok çalışmak için beni zorlayan bir şeyler olduğunu hissedirim.					
18. Bazen çalışmaktan o kadar çok hoşlanırım ki ara vermek bana zor gelir.					
19. Yapacak işe yarar bir şey bulamadığımda tatiller beni sıkır ve huzursuz eder.					
20. Diğer kişiler beni, aşırı çalışmaya meyilli biri gibi görür.					

Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederiz.

Araştırma hakkında merak ettiğiniz tüm hususlarda bizden bilgi alabilirsiniz.

Salih BARDAKÇI

Adres: Bafra Endüstri Meslek Lisesi, Bafra/SAMSUN

E-Posta: salihbardakci@hotmail.com Tel: 0 362 543 09 92

Cep Tel: 0 532 270 72 92