

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumları ve Teknoloji Kabul ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi¹

Agâh Tuğrul KORUCU²
Hüsniye BİÇER³

Özet

Geleceği inşa edecek olan öğretmen adaylarının günümüz teknolojilerini kabul ve kullanımlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının incelenmesi, bu duruma yönelik varsa eksikliklerinin giderilmeye çalışılması kaliteli, nitelikli ve gelişime açık öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Amacı öğretmen adaylarının mesleki kaygı ve teknoloji kabul, kullanım durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olan bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde, farklı alanlarda öğrenim görmekte olan 243 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeği” kullanılan bu çalışmada veriler, bilgisayar destekli istatistik paket programı olan SPSS’te çözümlenmiştir. Çözümleme sırasında betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve basit korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları; bölümlere, sınıflara, cinsiyete, haftalık internet kullanımına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve mobil cihaz sahiplik sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım durumlarında ise; cinsiyet, haftalık internet kullanımı, sosyo-ekonomik düzeyleri ve mobil cihaz sahiplik sürelerine göre bir farklılığa rastlanmayıp, bölümlere ve sınıflara göre değişim gösterdiği bulgularına rastlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kaygı ölçeği ve teknoloji kabul ve kullanım ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen adayı, mesleki kaygı, teknoloji kabul, teknoloji kullanımı

1. Giriş

Bilgi çağının yaşanmakta olduğu bu dönem de, her geçen gün gelişmekte ve değişmekte olan teknoloji, yaşantımızın her alanında kendine yer edinmeyi başarmıştır. Değişikliklerin bu kadar hızlı olduğu bir çağ da bilgiyi üreten, bilgiyi geliştiren ve bu bilgileri sunan bir toplum olmak için yoğun bir çaba ve sürekli çalışma kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum ise eğitim alanını etkilemiş eğitim sisteminde bazı yenilikler yapma, daha çağdaş ve teknolojinin daha etkin rol aldığı bir yaklaşıma geçme gereksinimini oluşturmuştur. Nitekim Odabaş (2004), Türkiye’de bilgi teknolojilerinin bireysel ve kurumsal düzeyde yaygın olarak kullanılmasının eğitim, öğretim alanında değişiklikler olmasında etkili olduğunu ifade etmiştir.

Gelişmekte olan bilim ve teknoloji birçok gereklilik ve beklentiyi beraberinde getirmiştir. Teknolojinin yaygın olması, sürekli ve aktif olarak rol alması, bilgiyi üreten ve bilgiyi daha çabuk tüketen bir toplumun oluşmasında etkili olmuştur. Bu durum ise bilgi ve teknoloji çağının gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirme gereksinimi doğurmuştur. Artık değişime ve gelişime ayak uydurabilen, katkıda bulunarak yenilik getirebilen, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, bilgiyi üretebilen yani bilgiyle iletişim kurabilen, aktarılan bilgiyi yorumlayarak anlamlandıran, aktif katılım sağlayan, eleştiren, sorgulayan ve bu bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen bireylere olan ihtiyacın gün geçtikçe artması bireylerin bu model doğrultusunda yetiştirilmesini gerektirmektedir (Akkoyunlu, Sağlam ve Atav, 2006; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Olkun ve Toluk, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bilgi toplumunu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretim amaçlı kullanımı, bir gereklilik olmuştur (Çuhadar ve Yücel, 2010).

Bilgiyi paylaşmanın ve geliştirmenin en temel yolu ise eğitimidir (Turan ve Çolakoğlu, 2008). Öğretmenler ise eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğretmenler olmadan bir eğitim düşünülemez. Öğretmenler, eğitim ile ilgili hedeflenen değişimlerin amacına uygun olarak gelişiminde programları uygulayan, eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleme ve sistemin başarılı olup olmaması ile ilgili konular da anahtar rol üstlenerek sorumluluk sahibi olan kişilerdir (Fullan, 2007; Mahiroğlu, 2009).

Bireylerde beklenen bu özellikler ve yeterliliklerinin geliştirilmesi ancak eğitimle sağlanabileceği için eğitim öğretimde yapılan değişiklikler ve düzenlemeler geleceğe yön vermede sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin rollerinde değişikliklere sebep olmuştur. Okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin ve üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, teknolojiyi eğitim-öğretim etkinliklerinde istenilir seviyede kullanabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri ve bu yönde bilgi, beceri kazanmaları gerekmektedir. Bu süreçte yaşantılarında, eğitim

¹ Bu çalışma, ITTES (International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium) 2016 da özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, akorucu@konya.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hsnybcr@gmail.com

gördükleri fakültelerde, aldıkları derslerde, görev aldıkları okullarda ki yöneticilerle gerekli ve yeterli zaman, önem verilmelidir (Akpınar, 2003; Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003).

Eğitim ve öğretimin başrolünde ki öğretmenlerin kaliteli eğitim sağlaması, çağın gerekliklerine ayak uydurması ve bu bilgi becerileri kazanmaları için Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemiş ve yayınlamıştır (MEB, 2016). Tüm bu sorumluluk ve yeterliliklere sahip olma duygusu, gerekli zaman ve imkanın sağlanamaması gibi durumlar öğretmen adayları üzerinde ki baskı ve endişenin artmasına, mesleki kaygılarının oluşmasına etkili olmaktadır. Kaygı, genel olarak tehdit edici bir durum karşısında, kötü bir şey olacaktı düşünmesine kapılarak ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen birey tarafından hissedilen huzursuzluk, belirsizlik, korku, üzüntü, endişe, sıkıntı, tasa, kontrol kaybı gibi duyguları barındıran negatif bir reaksiyondur (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Bozdam ve Taşgın, 2008; TDK, 2016).

Doğan ve Çoban (2009) araştırmalarında, 'Ülkemizde üniversite öğrencilerinin sıkıntı yaşadıkları problem alanlarını saptamaya yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında kariyer edinme, mezun olunca ne olacaklarını bilememe ve mesleki kaygıların en sık problem yaşanan ilk üç alandan biri olduğu görülmektedir' diyerek sıkıntı yaşanan yönleri ifade etmişlerdir. Yine ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin mesleki kaygı oluşmasında birçok etmenin etkili olduğu görülmektedir. Tümerdem (2007) bu etmenleri şu şekilde ifade etmiştir: "Öğrenciler büyük ve zorlu bir yarıştan sonra üniversiteli olmakta, üniversiteli olmakla da kaygıları bitmemekte, öğrenim süreçleri boyunca geleceğe yönelik farklı kaygıları belirebilmektedir. Üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşamlarının en önemli dönemlerinden birinde oldukları ve bu dönemin iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demek olduğu yadsınamaz. Bu dönemde iş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin düşünceler, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve değişik sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir." Cabı ve Yalçınalp (2009), öğretmen adaylarının öğrenci ile iletişim kurmalarında, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, mesleki kabul ve çevre ile ilgili kaygıları olduğunu tespit etmişlerdir. Cabı ve Yalçınalp (2013), öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra girecekleri kamu personeli seçme sınavı nedeniyle de sorunlar yaşadığı ve zorlandığını ifade etmişlerdir.

Tüm bu etmenlerin yoğun bir şekilde etkili olduğu bir dönemde öğretmen adaylarından bir de bilgi ve iletişim teknolojilerini kavraması, kabul etmesi ve meslek yaşantısında aktif ve doğru bir şekilde kullanımının beklenmesi mesleki kaygı oluşmasında artı bir etmen olarak yerini almaktadır. Alanyazın tarandığında Cabı ve Yalçınalp'in (2009) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamaktan kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Erkin ve Gülseçen'in (2001) araştırmalarında ise, bilgisayar kullanma fırsatı bulan genç öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerden daha çok bilgili ve buna bağlı olarak daha az kaygılı oldukları bulgularına rastlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin görev yıllarına bakılmaksızın, teknoloji kullanımına yönelik bilgi, beceri ve deneyimlerinin mesleklerinde kaygı oluşturma açısından etkili olduğu söylenebilir. Böylelikle geleceği inşa edecek olan öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul ve kullanımının meslek yaşamlarına girmeden önce belirlenmesi, varsa bu eksiklerin giderilmeye çalışması mesleklerine yönelik kaygı durumlarının teknoloji ile ilgili olan boyutunun azaltılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü BİT ile ilgili olan bu yeterliklerin öğretmen adayları tarafından kavranması, kabul edilmesi ve doğru bir şekilde uygulama yapabilmesi kaygıların azalmasına, meslek hayatlarında özgüvenlerinin yüksek olmasına katkı sağlayacaktır. Nitekim Tekinarslan'da (2008) bu durumun önemini şu sözler ile ifade etmiştir: 'Öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojileri ve bilgi okuryazarlığı alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, onların hem kendi gelişimleri hem de öğretmen olduklarında öğrencilerini doğru yönlendirmeleri ve yetiştirmeleri açısından önemlidir.'

Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ve teknoloji kabul ve kullanım durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin, kaliteli, nitelikli ve özgüveni yüksek öğretmenler yetiştirilmesinde katkı sağlaması, bu katkılara bağlı olarak da eğitimde kalite ve niteliğin artması, geleceğe ve çağa ayak uydurabilen, teknolojiye ve teknolojide olan değişimlere açık, teknolojiyi bilinçli şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi, ileride yapılacak olan çalışmalara da fikir sunması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla, çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ve teknoloji kabul ve kullanım durumları bazı değişkenler açısından incelenmiş, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ve teknoloji kabul kullanım durumlarından aldıkları puanlar arasında ki ilişkinin ne yönde olduğuna dair incelemeler yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüme göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıflara göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre değişkenlik göstermekte midir?

4. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların haftalık internet kullanım sürelerine göre değişkenlik göstermekte midir?

5. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişkenlik göstermekte midir?

6. Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişkenlik göstermekte midir?

7. Katılımcıların Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanları ile Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli ve çalışma grubu

Araştırmada araştırma yöntemi olarak nicel araştırma benimsenmiş olup, nedensel karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, doğal olarak ortaya çıkmış durumdan farklı şekillerde etkilenmiş ya da etkilenmemiş en az iki grubun etkileyenlerini veya bir etkinin sonuçlarını belirleyebilmek amacı ile incelenen araştırmalardır (Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008,185)

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'ndeki 7 ayrı bölümde (Sınıf Öğretmeni, Bilişim Öğretmeni, Edebiyat – Türkçe Öğretmeni, Fen Bilgisi Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni, Matematik Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni) eğitim ve öğrenimine devam eden 243 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik verileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	123	50,6
	Kadın	120	49,4
Sınıf	1	64	26,3
	2	50	20,6
	3	67	27,6
	4	62	25,5
	Sınıf Öğretmeni	32	13,2
Branş	Bilişim Öğretmeni	33	13,6
	Edebiyat – Türkçe Öğretmeni	30	12,3
	Fen Bilgisi Öğretmeni	38	15,6
	İngilizce Öğretmeni	34	14,0
	Matematik Öğretmeni	36	14,8
	Okul Öncesi Öğretmeni	40	16,5
	Toplam	243	100,0

Katılımcıların 123'ü (%50,6) erkek, 120'si (%49,4) kadın öğrenci olup, 64'ü (%26,3) 1. Sınıfa, 50'si (%20,6) 2. Sınıfa, 67'si (%27,6) 3. Sınıfa ve 62'si (%25,5) 4. Sınıfa gitmektedir. Ayrıca, 32'si Sınıf Öğretmenliği Branşında, 33'ü Bilişim Öğretmenliği Branşında, 30'u Edebiyat-Türkçe Öğretmenliği Branşında, 38'i Fen Bilgisi Öğretmenliği Branşında, 34'ü İngilizce Öğretmenliği Branşında, 36'sı Matematik Öğretmenliği branşında ve 40'ı Okul Öncesi Öğretmenliği branşında öğrenim görmektedir.

2.2. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışma grubu öğrencilerinin demografik verilerinin elde edildiği kişisel bilgi formu, Cabi ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)" ve Kabakçı-Yurdakul, Ursavaş ve Becit-İşçitürk (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeği" kullanılmıştır.

Demografik veri toplama aracında; katılımcıların, öğrenim gördükleri bölümleri, öğrenim gördükleri sınıfları, cinsiyeti, haftalık internet kullanımı, sosyo-ekonomik düzeyleri, mobil cihaz sahiplik süresi, soruları ile katılımcıların demografik verileri belirlenmiştir.

"Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul Ve Kullanımları Ölçeği (ÖATKKÖ)"; Bilgi ve İletişim Teknolojilerine yönelik kullanım ve kabul düzeylerini belirlemek amacıyla, Kabakçı-Yurdakul, Ursavaş ve Becit-İşçitürk (2014) tarafından teknoloji kabul modellerinden UTAUT tabanında geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeği (ÖATKKÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94 bulunmuştur. Ölçek 23 maddeden ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bu

faktörler, performans beklentisi faktörü, çaba beklentisi faktörü, kolaylaştırıcı durumlar faktörü, sosyal etki faktörü, öz yeterlik faktörü, kullanıma karşı tutum faktörü ve davranışsal niyet faktörü olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu olup tersten kodlanan madde içermemektedir. 5’li Likert tipinde olan ölçekte her bir soru için tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23’tür. Bu araştırma için ölçekten alınabilecek puanlar şu şekilde derecelendirilmiştir: 23-45 düşük düzey, 46-68 orta düzey, 69-92 yüksek düzey ve 93-115 çok yüksek düzeydir.

“*Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)*”; Cabi ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen ve amacı öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmek olan Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) kullanılmıştır. MKÖ’nün geçerlik ve güvenirlik çalışması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam 45 maddeyi içeren ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.23 ile 0.73 arasında, Cronbach Alfa katsayıları ise 0.94 ile 0.67 arasında değişmektedir. Ölçek 5’li likert formatında (1=Çok Kaygılanıyorum, 2=Oldukça Kaygılanıyorum, 3=Kısmen Kaygılanıyorum, 4=Çok Az Kaygılanıyorum, 5= Kaygılanmıyorum) derecelendirilmiştir. Faktörlerin isimlendirilmesi bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenleri gruplayarak gerçekleştirilmektedir. Faktörlerde toplanan maddelerin içerdiği anlamlara bakılarak faktörler, görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci / iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı olarak isimlendirilmiştir.

2.3. Verilerin çözümlenmesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayarlı istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve tüm hipotezler 0.95 güven düzeyinde ($p = 0.05$) test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler parametrik test varsayımlarını karşıladığından ($N=243$), verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, her bir alt amaç için kullanılan testler aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılardan toplanan demografik veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekanslar verilerek açıklanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların; haftalık internet kullanım sürelerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri bölüme, sosyo-ekonomik durumlara ve mobil teknolojilere sahip oldukları süreler göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ise, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır.

3. Bulgular

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüme göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 2’de ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre sonuçları*

Öğrenim Gördüğü Bölüm	N	\bar{X}	S	
MKÖ	1 Sınıf Öğretmeni	32	149,28	34,20
	2 Bilişim Öğretmeni	33	150,63	30,91
	3 Edebiyat – Türkçe Öğretmeni	30	148,80	30,65
	4 Fen Bilgisi Öğretmeni	38	159,00	32,45
	5 İngilizce Öğretmeni	34	155,14	35,10
	6 Matematik Öğretmeni	36	148,38	44,15
	7 Okul Öncesi Öğretmeni	40	157,80	31,49
Toplam	243	153,01	34,32	
TKKÖ	1 Sınıf Öğretmeni	32	92,12	15,93
	2 Bilişim Öğretmeni	33	103,60	4,86
	3 Edebiyat – Türkçe Öğretmeni	30	86,23	15,12
	4 Fen Bilgisi Öğretmeni	38	90,60	13,00
	5 İngilizce Öğretmeni	34	85,73	15,60

Öğrenim Gördüğü Bölüm	N	\bar{X}	S
1 Sınıf Öğretmeni	32	149,28	34,20
2 Bilişim Öğretmeni	33	150,63	30,91
3 Edebiyat – Türkçe Öğretmeni	30	148,80	30,65
MKÖ 4 Fen Bilgisi Öğretmeni	38	159,00	32,45
5 İngilizce Öğretmeni	34	155,14	35,10
6 Matematik Öğretmeni	36	148,38	44,15
7 Okul Öncesi Öğretmeni	40	157,80	31,49
6 Matematik Öğretmeni	36	83,47	19,10
7 Okul Öncesi Öğretmeni	40	87,42	13,28
Toplam	243	89,76	15,52

Tablo 3. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

MKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
Bölüm	Gruplararası	4367,80	6	727,96	,612	,721	----
	Gruplarıçi	280700,12	236	1189,40			
	Toplam	285067,93	242				
TKKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
Bölüm	Gruplararası	9097,90	6	1516,31	7,271	,000	2 ile 1, 3, 4, 5, 6 ve 7;
	Gruplarıçi	49213,18	236	208,53			
	Toplam	58311,09	242				

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların MKÖ’den aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(6-236) = ,612, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Mesleki Kaygı durumları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmemektedir. Katılımcıların TKKÖ’den aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık vardır [$F(6-236) = 7,271, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın; 2 ile 1, 3, 4, 5, 6 ve 7 arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıflara göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 4’de ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre sonuçları

Öğrenim Gördüğü Sınıf	N	\bar{X}	S
MKÖ 1,00	64	148,50	39,59
2,00	50	155,20	32,02
3,00	67	151,73	31,16
4,00	62	157,30	33,66
Toplam	243	153,01	34,32
TKKÖ 1,00	64	87,15	18,12
2,00	50	85,64	14,63
3,00	67	97,86	11,85
4,00	62	87,04	13,84

Öğrenim Gördüğü Sınıf	N	\bar{X}	S	
MKÖ	1,00	64	148,50	39,59
	2,00	50	155,20	32,02
	3,00	67	151,73	31,16
	4,00	62	157,30	33,66
Toplam	243	89,76	15,52	

Tablo 5. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

MKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
Sınıf	Gruplararası	2795,593	3	931,864	,789	,501	---
	Gruplariçi	282272,342	239	1181,056			
	Toplam	285067,934	242				
TKKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
Sınıf	Gruplararası	6140,491	3	2046,830	9,377	,000	3 ile 1, 2 ve 4;
	Gruplariçi	52170,603	239	218,287			
	Toplam	58311,095	242				

Tablo 5’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların MKÖ’den aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-239)=,789, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Mesleki Kaygı durumları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmemektedir. Katılımcıların TKKÖ’den aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık vardır [$F(3-239)= 9,377, p<.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın; 3 ile 1, 2 ve 4 arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının cinsiyet durumlarına göre t-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
MKÖ	Erkek	123	154,86	31,52	241	,852	,395
	Kadın	120	151,11	37,01			
	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
TKKÖ	Erkek	123	90,69	13,38	241	,937	,350
	Kadın	120	88,82	17,45			

*P<0.05

Tablo 6’da da görüldüğü gibi katılımcıların MKÖ’den aldıkları puanlar *p<.05 anlamlılık düzeyi için .395>.05 olduğu için sonuç anlamlı değildir. Katılımcıların MKÖ’den aldıkları puanlar ortalaması (erkeklerin ortalaması $\bar{X}=154,86$; kadınların ortalaması $\bar{X}=151,11$) birbirine yakın çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 7’den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .395 > .05’dir ve sonuç anlamlı değildir. Bir başka değişle katılımcıların Mesleki Kaygı durumları, cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca, katılımcıların TKKÖ’den aldıkları puanlar *p<.05 anlamlılık düzeyi için .350 > .05 olduğu için sonuç anlamlı değildir. Katılımcıların TKKÖ’den aldıkları puanlar ortalaması (erkeklerin ortalaması $\bar{X}=90,69$; kadınların ortalaması $\bar{X}=88,82$) birbirine yakın çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 6’dan da görüldüğü gibi *p<.05

anlamlılık düzeyi için $.350 > .05$ 'dir ve sonuç anlamlı değildir. Bir başka değişle katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları, cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların haftalık internet kullanımına göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 7'de ve Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının haftalık internet kullanımına (hik) göre sonuçları

Haftalık internet kullanımı		N	\bar{X}	S
MKÖ	0-4	46	156,67	32,38
	4-8	51	157,64	25,91
	8-12	43	152,97	37,39
	12 ve üzeri	103	149,10	37,34
	Toplam	243	153,01	34,32
TKKÖ	0-4	46	88,02	13,10
	4-8	51	91,25	11,53
	8-12	43	88,32	17,80
	12 ve üzeri	103	90,41	17,21
	Toplam	243	89,76	15,52

Tablo 8. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının haftalık internet kullanımına (hik) göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

MKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
HİK	Gruplararası	3283,37	3	1094,45	,928	,428	----
	Gruplarıçi	281784,55	239	1179,01			
	Toplam	285067,93	242				
TKKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
HİK	Gruplararası	385,94	3	128,64	,531	,662	----
	Gruplarıçi	57925,15	239	242,36			
	Toplam	58311,09	242				

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların MKÖ'den aldıkları puanlar arasında, haftalık internet kullanımına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-239) = .928, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Mesleki Kaygı durumları haftalık internet kullanımına göre değişmemektedir. Katılımcıların TKKÖ'den aldıkları puanlar arasında, haftalık internet kullanımına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-239) = .531, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları haftalık internet kullanımına göre değişmemektedir.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 9'da ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine (sed) göre sonuçları

Sosyo-Ekonomik Düzey		N	\bar{X}	S
MKÖ	Kötü	8	154,12	28,43
	Orta	165	155,12	34,13
	İyi	70	147,92	35,25
	Toplam	243	153,01	34,32
TKKÖ	Kötü	8	85,37	13,46
	Orta	165	89,27	15,11

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	
MKÖ	Kötü	8	154,12	28,43
	Orta	165	155,12	34,13
	İyi	70	147,92	35,25
	İyi	70	91,44	16,66
Toplam	243	89,76	15,52	

Tablo 10. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine (sed) göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

MKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
SED	Gruplararası	2552,841	2	1276,420	1,084	,340	----
	Gruplarıçi	282515,094	240	1177,146			
	Toplam	285067,934	242				
TKKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
SED	Gruplararası	391,221	2	195,610	,811	,446	----
	Gruplarıçi	57919,874	240	241,333			
	Toplam	58311,095	242				

Tablo 10'da da görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların MKÖ'den aldıkları puanlar arasında, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-240)= 1.084, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Mesleki Kaygı durumları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmemektedir. Katılımcıların TKKÖ'den aldıkları puanlar arasında, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-240)= .811, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmemektedir.

Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanların mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 11'de ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının mobil cihaz sahiplik sürelerine (mcss) göre sonuçları

Mobil Cihaz Sahiplik Süresi	N	\bar{X}	S	
MKÖ	0-2yıl	27	159,77	33,98
	2-4yıl	39	157,17	32,72
	4-6yıl	177	151,06	34,68
	Toplam	243	153,01	34,32
TKKÖ	0-2yıl	27	87,81	15,53
	2-4yıl	39	90,58	14,53
	4-6yıl	177	89,88	15,78
	Toplam	243	89,76	15,52

Tablo 12. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının mobil cihaz sahiplik sürelerine (mcss) göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

MKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
MCSS	Gruplararası	2582,33	2	1291,169	1,097	,336	----
	Gruplarıçi	282485,59	240	1177,023			
	Toplam	285067,93	242				
TKKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
MCSS	Gruplararası	131,84	2	65,922	,272	,762	----
	Gruplarıçi	58179,25	240	242,414			
	Toplam	58311,09	242				

Tablo 12’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların MKÖ’den aldıkları puanlar arasında, mobil cihaz sahiplik sürelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-240)= 1,097, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Mesleki Kaygı durumları mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişmemektedir. Katılımcıların TKKÖ’den aldıkları puanlar arasında, mobil cihaz sahiplik sürelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-240)= .272, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişmemektedir.

Katılımcıların herbirinin Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanları ile Teknoloji Kabul Ve Kullanımları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon iki türlü değeri olan bir değerdir. Bu değerler; yön ve büyüklüktür. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyükköztürk, 2008, s. 32). Katılımcıların Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeğinden (TKKÖ) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının arasındaki ilişkinin sonuçları

	TKKÖ
MKÖ	-.738*

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13’te de görüldüğü gibi, Katılımcıların MKÖ ve TKKÖ puanlarının arasında; yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Amacı öğretmen adaylarının Mesleki Kaygı Durumları ile Teknoloji Kabul ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi olan bu çalışma 243 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan;

Öğretmen adaylarının; MKÖ’den aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların mesleki kaygı durumları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmemektedir. Bu bulgu Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermiştir. Nitekim Akgün, Gönen ve Aydın (2007)’nin çalışmasında da katılımcıların Fen ve Matematik öğretmenliği branşlarında olmaları kaygı düzeyleri açısından bir farklılık oluşturmamıştır. Hevedanlı ve Çakmak (2005), Eğitim ve Fen-Edebiyat fakülteleri biyoloji bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerini karşılaştırmış ve fakülteye göre de kaygı düzeylerinin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin okudukları bölümlerden atama sayılarının ya da iş bulma imkanının sürekli olarak değişkenlik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Literatür tarandığında katılımcıların Mesleki Kaygı durumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterdiği bulgularına da rastlanmaktadır (Özdayı, 2000; Atmaca, 2013; Kurtuldu ve Ayaydın, 2010).

Ancak, öğretmen adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın; 2 ile 1, 3, 4, 5, 6 ve 7 arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın nedeni bölüm derslerine göre teknolojiyi kullanma da değişik oranlarda gereklilik duyulmasından kaynaklanıyor olabilir. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012)’nin yaptığı Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarını araştırdığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının bölümlere göre farklılaştığı, fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin tutumlarının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan benzer çalışmalarda ki bulgular, bu bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara karşı, Usta ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan, Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algılarının belirlendiği bir çalışmada, öğretmen adaylarının inançlarının yüksek olduğu ancak bu inanç düzeylerinin bölümlere göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ayrıca Avcu ve Gökdaş (2012)’in öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetlerini belirlemek istediği çalışmasında öğretmenlerin görev yaptığı branşlara göre anlamlı bir farka rastlamadıkları sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların Mesleki Kaygı durumları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmemektedir. Serin, Güneş ve Değirmenci (2015)’nin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin mesleki kaygılarının öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre farklılık göstermediği sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir. Literatür tarandığında bu bulgu ile çelişmekte olan araştırmalarda mevcuttur (Özdayı, 2000; Hevedanlı ve Çakmak, 2005; Kurtuldu ve Ayaydın, 2010; Çelen ve Bulut, 2015). Ancak, Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın; 1 ile 3; 2 ile 3; 3 ile 1, 2 ve 4; 4 ile 3 arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012)'de, Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarını araştırdığı çalışmalarında, 2.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu sonucuna rastlamışlardır. Bu bulgulara karşı literatür tarandığında Usta, Bozdoğan ve Yıldırım (2007), sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarını değerlendirdikleri bir çalışmada öğrencilerin internet kullanımına ilişkin tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Şimşek (2015) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerini incelediği çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeylerinin tutumları etkilemede anlamlı bir belirleyici olmadığı sonucuna rastlamıştır.

Katılımcıların Mesleki Kaygı durumları, cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre mesleki kaygı durumlarının farklılık göstermediği bulgusu, öğretmen adaylarının kaygı durumlarını cinsiyet açısından inceleyen diğer çalışmalarda ki bulguları destekler niteliktedir (Özdayı, 2000; Bozdam ve Taşgın, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Kafkas, Çoban ve Karademir, 2010; Atmaca, 2013; Çelen ve Bulut, 2015). Bu durum günümüz toplumunda cinsiyet farketmeksizin herkesin meslek sahibi olması isteğinden ve gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgulara karşı mesleki kaygı durumlarının cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalarda mevcuttur (Hevadanlı ve Çakmak, 2005; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Tümerdem, 2007; Dursun ve Karagün, 2012; Rosenthal ve Schreiner 2000; Surtees vd., 2002). Ayrıca, Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları, cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Koca (2006) tarafından yapılan Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmalarının İncelediği çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Teknolojiye yönelik tutumların belirlendiği bazı çalışmalarda cinsiyet faktörünün teknolojiye yönelik tutumu etkilemede anlamlı bir faktör olmadığı sonuçlarına da rastlamak mümkündür (Şimşek, 2015; Usta, Bozdoğan ve Yıldırım, 2007; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012). Ancak teknoloji kabul ve kullanımının cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalarda mevcuttur ve bu bulgular bu çalışmada ki bulgular ile örtüşmemektedir (Avcu ve Gökdaş, 2012; Vankatesh ve Davis, 2000).

Katılımcıların Mesleki Kaygı durumları haftalık internet kullanımına göre değişmemektedir. Ayrıca, Teknoloji Kabul ve Kullanım durumları haftalık internet kullanımına göre değişmemektedir. Bu bulgunun aksine yapılan benzer çalışmalarda, Çetin, Çalışkan ve Menzi'nin (2012) öğretmen adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarını belirlediği çalışmada ve Usta, Bozdoğan Ve Yıldırım'ın (2007) öğretmen adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirildiği çalışmada, internet kullanma sürelerinin tutumları etkilemede önemli ve anlamlı bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı sonuçlar çıkmasının nedeni, literatürde ki çalışmalarda tutumun incelenmesinden kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların mesleki kaygı durumları sosyo-ekonomik düzeylerine ve mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişmemektedir. Literatüre bakıldığında mesleki kaygının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bulguları, bu çalışmadaki bulgu ile benzerlik göstermektedir (Dursun ve Karagün, 2012; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Çakmak ve Hevadanlı, 2005; Tümerdem, 2007). Ancak Dilmaç (2010)'ın görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki kaygılarının belirlenmesi üzere yaptığı çalışmada, düşük gelir düzeyine sahip olan katılımcıların mesleki kaygılarının, yüksek gelir düzeyine sahip olan katılımcılardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, teknoloji kabul ve kullanım durumları sosyo-ekonomik düzeylerine ve mobil cihaz sahiplik sürelerine göre değişmemektedir. Bu bulgunun aksine, Çetin, Çalışkan ve Menzi'nin (2012) öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını belirlediği çalışmada ve Usta, Bozdoğan ve Yıldırım'ın (2007) öğretmen adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirildiği çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olup olmama durumları tutumu etkileyen anlamlı bir faktör olarak bulunmuştur.

Katılımcıların MKÖ ve TTKÖ puanlarının arasında; yüksek düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kullanım ve kabul düzeyleri arttıkça mesleki kaygılarının azaldığı söylenebilir. Bu durum katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerini daha az kabullenip daha az kullandıklarında kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu durum teknolojik cihazlara karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine hatta katılımcıların teknofobilerinin oluşmasına yol açıyor olabilir. Teknofobi, bireylerin şu anda ya da gelecekte bilgisayar ya da bilgisayar teknolojisi ile karşılaşma ihtimali ortaya çıktığında ya da direk bilgisayar kullandığında, başarısız olmaktan korkmak gibi nedenlerle hissettiği endişe ve kaygı durumunun bir ifadesidir (Çırakoğlu, 2004; Gürçan ve Ceyhan, 2003; Rosen ve Weil, 1992). Erkin ve Gülseçen (2001) bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen psikolojik etmenleri araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin %40'ında ve öğrencilerin %35'inde farklı düzeylerde teknofobi olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımlarında kendilerini eksik hissetmeleri ve oluşturdukları olumsuz tutumlar mesleklerinde yetersiz olma düşüncesini ortaya çıkararak kaygılarının artmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu yorum Doğan ve Çoban'ın (2008) çalışmalarında ki bulguyu destekler niteliktedir. Doğan ve Çoban (2008) Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve tutumlar olumluya doğru gittikçe, kaygının da azaldığı bulgularına rastlamışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile sonuçlar paralellik göstermektedir.

5. Öneriler

Sonuç olarak tüm bu bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir;

Teknoloji kabul ve kullanım durumları için;

- Fakültelerde gerek bilgisayar laboratuvarları gerekse diğer teknolojik cihazların öğrencilerin daha çok kullanımlarına sunulması,
- Bu konuda öğrencilerin teşvik edilmesi,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken öğrencilere gerekli destek ve zamanın verilmesi,
- Öğretim elemanlarının da bilgi ve iletişim araçlarını aktif olarak kullanması ve öğrencilerin kullanmalarında rehber rol üstlenmesi önerilebilir.

Geleceğimizi şekillendirecek olan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süre boyunca kaygılarının belirlenmesinde ise olası durumların farkına varılarak,

- Fakültelerin ve öğretim üyelerinin desteği ile meslekleri hakkında bilinçlendirilmesi,
- Kendilerine ve mesleklerine karşı olan güvenlerinin gelişmesinde yardımcı rol üstlenilmesi,
- Gerekirse rehberlik hizmeti sağlanarak mesleki kaygıyı azaltmaya yönelik eğitimler verilmesi önerilebilir.

Investigation of Teacher Candidates' Occupational Anxiety Status and Technology Acceptance and Condition of Use

Extended Abstract

Science and technology which are developing increasingly accompanied to numerous requirements and expectations. The widespread, continuous and active usage of technology influences the formation of a community which produces and consumes knowledge more rapidly. This situation bears the necessity to raise individuals appropriate to the requirements of information and technology age. The increase in the necessity of individuals who keep up with change and improvement, who innovate by contributing, who access, use, produce and communicate with information, who interpret the connected information, who participate actively, who criticize and interrogate and who don't accept the information as the way it is, requires the raising of individuals in the direction of this model (Yıldırım and Şimşek, 2008; Akkoyunlu, Sağlam and Atav, 2006; Çelikten, Şanal and Yeni, 2005; Olkun and Toluk, 2003). Also in the raising of individuals forming the information community, the education-purposeful usage of information and communication technologies (ICT) has become a necessity (Çuhadar and Yücel, 2010). In order that the teachers who play the leading role in education provide qualitative education, keep up with today's requirements and gain these knowledge and skills, the Ministry of National Education determined and published the general qualifications of the profession of instructors. The qualifications of teachers regarding ICT are the following: individuals who; are aware of legal and ethical responsibilities regarding ICT and earn these to students, follow the developments in ICTs, are technology literate, access to educational sources in technological environments (databases, online sources etc.) and evaluate the accuracy and appropriateness of these, benefit from ICTs (online journal, applications software, e-mail, etc.) for the purpose of sharing information, support his/her Professional development and take advantage of ICTs for increasing his/her productiveness, prepare appropriate learning environments for students who possess different experiences, specifications and skills by using ICTs, explain how to use ICTs in the lesson plan, take advantage of computers and other technological tools in the preparation of materials, use Technologies which support student-oriented strategies by considering different needs of students, set an example for the effective usage of technological sources and teach these, analyse data by using ICTs and inform parents, school management and other educators about results using ICTs (MEB, 2016). The determination of anxiety situations of teacher candidates towards their profession before the beginning of their professional life and if any, the recovering of these deficiencies are very important in terms of raising qualified teachers who are open for improvement. Since the comprehension, admission and the appropriate application of these ICT qualifications by teacher candidates will contribute first of all to the raising of teachers who have low professional anxiety and high self-confidence, who can keep up with the future and the day, who are open to technological changes and who can use technology consciously and thus to the provision of quality in educational system. The purpose of this study is to analyse the professional anxiety situations and technology admission and usage situations of teacher candidates. Within the scope of this general purpose, the answers to the following research questions are sought. Quantitative research is used as research method and screening model is used. The study group of the research consists of 243 teacher candidates who receive education in 7 different departments (Departments of Class Teacher, Informatics Teacher, Literature-Turkish Teacher, Science Teacher, English Teacher, Mathematical Teacher, Pre-School Teacher) in Ahmet Keleşoğlu Education Faculty of Necmettin Erbakan University in 2015-2016 spring semester. 123 (50,6%) of participants are male and 120 (49,4%) of them are female and 64 (26,3%) among them attend to 1st grade, 50 (20,6%) to 2nd grade, 67 (27,6%) to 3rd grade and 62 (25,5%) to 4th grade. Moreover, 32 of them

receive education in Class Teacher Branch, 33 in Informatics Teacher Branch, 30 in Literature-Turkish Teacher Branch, 38 in Science Teacher Branch, 34 in English Teacher Branch, 36 in Mathematical Teacher Branch and 40 in Pre-School Teacher Branch. As data collection tools, the following are used; personal information form which is developed by researchers and by which the demographical data of students is obtained, “Professional Anxiety towards Teacher Candidates Scale (MKÖ)” which is developed by Cabi and Yalçınalp (2013) and “Teacher Candidates’ Technology Admission and Usage Scale (TKKÖ)” which is developed by Kabakçı-Yurdakul, Ursavaş and Becit-İşçitürk (2014). There isn’t any meaningful difference among the grades of teacher candidates in MKÖ in terms of their departments. In other words, the professional anxiety situations of participants don’t change in terms of their departments. The professional anxiety situations of participants don’t change in terms of their grades they receive education in. There isn’t any meaningful difference in the professional anxiety situations of teacher candidates in terms of their genders. The professional anxiety situations of participants don’t change in terms of their weekly internet usage. The professional anxiety situations of participants don’t change in terms of their socio-economic levels and mobile device possession durations. There is a high, negative and meaningful correlation among the MKÖ and TKKÖ grades of participants. Based upon these findings, the following suggestions may be presented; consciousness-raising conferences can be held regarding the job opportunities of students in terms of their departments in order to decrease professional anxiety. Again for reducing their professional anxiety, internship durations can be prolonged in order that students apply their professions further. As for technology admission and usage situations of students, further usage of computers and other technological devices by students can be provided. Consciousness-raising of teacher candidates during their education by determining their anxiety and technological admission and usage situations with the help of faculties and lecturers will be effective in the development of their self-confidence and delivering qualitative education. Hence the importance of this situation is defined by Tekinarıslan (2008) also with this statement: “The possession of sufficient knowledge and skills by teacher candidates regarding the computer technologies and information literacy is particular in terms of their professional development and their correct guidance to students.”

Keywords: teacher candidates, professional concerns, technology acceptance, use of technology.

Kaynaklar

- Akgün, A., & Aydın, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20).
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul Okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2).
- Atav, E., Akkoyunlu, B., & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca Ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(10).
- Avcu, D. Ü., & Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Kurtuldu, M. K., & Ayaydın, A. (2015). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(28).
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cabi, E., ve Yalçınalp S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri, IV. International Educational Technology Conference, Hacettepe Üniversitesi, S. 579.
- Cabi, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).
- Çelen, A., & Bulut, D. (2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi (Aibü Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18).

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Çırakoğlu, C. O. (2004). Bilgisayar kaygısı. *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı*, (13), 15-18.
- Cohen, L. , Manion, L.(1994). *Research methods in education* (Fourth Edition), Routledge
- Çuhadar, C., & Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 199-210.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi/Visual arts teacher candidates from the anxiety levels angle investigation of several variables. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (24).
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma.
- Erkin, E., & Gülseçen, S. (2001). Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen psikolojik etmenler. *Eğitim ve Bilim*, 26(121).
- Fullan, M.(2007). *The new meaning of educational change. fourth edition*. Teachers' College Press, New York.
- Gürcan A. & Ceyhan E. (2003). Bilgisayar kaygısı: öğretmen adayları üzerinde çok yönlü bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 401-432.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Ursavas, Ö. F., & Becit-İşçitürk, G. (2014). An Integrated Approach for Preservice Teachers' Acceptance and Use of Technology: UTAUT-PST Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 21-36.
- Kafkas, M. E., Mahmut, A. Ç. A. K., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Koca, M. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kabul ve kullanımı birleştirilmiş modelinin değişkenlerine göre öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research*, 21, pp. 89–96.
- Mahiroğlu, A. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. İçinde: Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi.4. Baskı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>.
- Odabaş, H. (2004). Use of internet based distance learning model towards information studies at higher education programs. Retrieved on december, 25, 2016 http://eprints.rclis.org/8225/1/Internet_Tabanli_Uzaktan_%C3%96gretim_Modelinin_Bilgi_Hizmetleri_ne_Y%C3%B6nelik_Y%C3%BCksek_%C3%96gretim_Programlarında_Kullan.pdf
- Olkun, S., ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdayı, N. (2000). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarının toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 233-248
- Rosen, L. D. ve M. M. Weil. (1992). *Measuring Tech-nophobia: A Manual for the Administration and Scoring of the Computer Anxiety Rating Scale, Computer Thoughts Survey and the General Attitudes Toward Computers Scale*.Champman University; USA.
- Rosenthal, B. S., Schreiner, A, C. (2000). Prevalence of psychological symptoms among undergraduate students in an ethnically diverse urban public college. *Journal of American College Health*. 49 (1): 12-18.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1).
- Surtees, P. G., Wainwright, NWJ., Pharoah, PDP. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambidge University. *Oxford Review of Education*, 28 (1): 21-38.
- Şimşek, Ü., & Yıldırım, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Tekinarslan, E. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlilikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(26).
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımını: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.

- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20).
- Türk Dil Kurumu. (2016). Güncel Türkçe Sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5862478daa57b0.80694917 adresinden 25.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., & Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının İnternet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1).
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.