

An Attitude Scale about Graduate Education: Reliability and Validity Study

Gamze Yavuz Konokman¹ and Devrim Alıcı²

^{1,2}Mersin University, Faculty of Education, Educational Sciences, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 30.12.2012

Received in revised form

22.02.2013

Accepted 28.02.2013

Available online

21.04.2014

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a scale to determine prospective teachers' attitudes towards graduate education. For this reason the draft form with 44 items was applied on 685 prospective teachers being educated at Education Faculty at Mersin University. Exploratory factor analysis studies based on Varimax rotation revealed the scale had a structure with single factor and 4 components called as self-improvement, negative feelings, wishfulness and behavioral representation. Relating to the whole scale, Cronbach alpha reliability parameter was found as .939, and reliability parameters were found as .909; .850; .835 and .821, respectively. Four components altogether explained 57,171% of the variance. The findings of the analysis done to determine whether any differentiation arose on their attitudes according to gender, department, etc. were accepted as the proof of scale's validity. The findings revealed this scale was reliable and valid to determine prospective teachers' attitudes towards graduate education.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Graduate education, attitude, reliability, validity

Extended Abstract

Introduction

The important feature of the information age is the quick information production and the loss of the popularity of the existing information. As the necessity of the information age, individuals are expected to have such features as acquiring information easily, sharing and transferring the information, discussing the scientific events from different point of view, producing the information, using technology effectively to acquire the information, etc. The graduate education plays an important role in training the individuals having such features stated above. Tunç and Güven (2007) state that the time undergraduate education makes the individuals privileged finishes and graduate education makes the individuals privileged. The graduate education program is significant in the acquirement of the information and the increase of the individuals' qualification (Çoklar and Kılıçer, 2007). Uras and Kunt (2005) inform the importance of the graduate education program for the teachers' self-development. Furthermore, it is emphasized that the teachers should be encouraged to participate in the graduate education program to follow the educational researches and to carry out the similar studies (Çepni and Küçük, 2002). However, Karakütük (2000) informs that not encouraging the prospective teachers to graduate studies during their undergraduate education causes less teachers to have master or doctorate degree. Some of the factors, obstructing the teachers' caring out graduate studies are described as the importance of the graduate education not grasped enough by teachers, teachers' limited knowledge about the graduate education programs, limited number of the graduate education programs, etc. (Karakütük, 2000).

¹ Corresponding author's address: Mersin University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Turkey

Telephone: +90 324 341 2815-18/2022

e-mail: yavuz.gamze@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.012>

Even if encouraging the prospective teachers to graduate education is important, prospective teachers' thoughts on graduate education and their attitudes towards it are determined as some of the factors, directing them to the graduate education. Prospective teachers' having the wrong or uncompleted knowledge, their negative thoughts and attitudes to graduate education function as an obstacle preventing them from having graduate education. Therefore, it is required to take precaution in order to eliminate the negative thoughts and attitudes to graduate education and transform negative ones to positive ones. However, Firstly, the prospective teachers' knowledge, their thoughts about graduate education and their attitudes towards it should be defined. The purpose of the study is to develop a scale, used to determine prospective teachers' attitudes towards graduate education.

Method

685 prospective teachers studying at Mersin University as first and fourth year students in 2011-2012 academic year were attended in this study. Draft scale items were prepared considering the opinions of the prospective teachers and reviewing literature. Prepared items were examined by the specialists and after some items were eliminated, the draft form with 44 items was constituted. The scale was designed as Likert type with 5 categories. The scale categories were determined as "totally disagree (1)", "disagree (2)", "indecisive (3)", "agree (4)" and "totally agree (5)". 3rd, 9th, 12th, 16th, 23rd, 27th, 30th, 35th, 41st and 44th items in the draft form were scored inversely. Item analysis studies were carried out by analysis method based on correlation, for the calculation of item total test correlations Pearson correlation parameter was used. In order to show the factor structure of the scale, explanatory factor analysis was practiced and varimax rotation was executed. For doing explanatory factor analysis, the convenience of the data to the factor analysis was examined by means of Kaiser-Meyer-Olkin test and Bartlett's spherical test. During the factor analysis study items with factor load greater than .30 were added to the process. Factors whose eigenvalue was greater than 1 were used (Tabachnick and Fidell, 2001). The items whose difference between two factor loading values is less than 0.10 were removed from the scale. Reliability of the scale and the components of the scale were calculated using *Cronbach Alpha* parameter.

In order to determine whether the attitudes of the prospective teachers towards graduate education changed according to grade level, t test for independent samples was executed. In order to determine whether the attitudes of the prospective teachers towards graduate education changed according to gender, Mann Whitney U test was executed. In order to determine whether a meaningful difference arose in the attitudes of the prospective teachers towards graduate education according to department, knowledge level on graduate education, opinions on having graduate education, one way variance analysis (one way ANOVA) was carried out. LSD from post hoc tests was done in order to determine in which groups the observed meaningful differences were emerged.

Findings (Results)

Exploratory factor analysis studies based on Varimax rotation method revealed that the scale had a structure with single factor and 4 components. The components were called as self-improvement, negative feelings, wishfulness and behavioral representation. Relating to the whole scale, *Cronbach alpha* reliability parameter was found as .939, and reliability parameters were found as .909; .850; .835 and .821, respectively. Four components altogether explained 57,171% of the variance.

In order to determine whether any differentiation arose on the attitudes according to department, gender, knowledge level on graduate education and the opinion on having graduate education, findings of the performed analysis were accepted as the proof of scale's structure validity. As a result of statistical studies, it was found that prospective teachers' attitudes did not differ as regards gender. However, such variables as department, grade level, the knowledge level on graduate education, etc. lead to change in prospective teachers' attitudes. Regarding as the findings of the study, the attitudes of first year students were more positive than the attitudes of fourth year students. The ones educated at the department of psychological counseling and guidance had more positive attitudes towards graduate education. Moreover,

the increase of knowledge on graduate education affected the attitudes in a positive way. It was observed that the ones, thinking to have graduate education had more positive attitudes.

Conclusion and Discussion

Cronbach alpha reliability parameter relating to the whole scale was found as .939, and reliability parameters of the scale components were found as .909; .850; .835 and .821, respectively indicated the reliability of the scale. In order to determine whether any differentiation arose on prospective teachers' attitudes according to such variables as department, gender, knowledge level on graduate education, findings of the performed analysis indicated validity of the scale. In other words, obtained findings revealed that this scale was a reliable and valid in order to determine the attitudes of prospective teachers to graduate education. In addition to exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis can be carried out to indicate theoretical structure of the scale.

Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Gamze Yavuz Konokman¹ ve Devrim Alıcı²

^{1,2} Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

MAKALEBİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 30.12.2012
Düzeltilmiş hali
alındı 22.02.2013
Kabul edildi 28.02.2013
Çevrimiçi yayımlandı
21.04.2014

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla hazırlanan 44 maddelik deneme formu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 685 öğretmen adayına uygulanmıştır. Varimax döndürme yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek faktörlü 4 bileşenli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bileşenler kişisel gelişim, olumsuz duygular, isteklilik ve davranışsal gösterim olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .939; bileşenlerine ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .909; .850; .835 ve .821 olarak bulunmuştur. Dört bileşen birlikte toplam varyansın %57,171'ini açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının bölümlerine, cinsiyetlerine, lisansüstü eğitim konusundaki bilgi düzeylerine ve lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin görüşlerine göre, tutumlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulguları ölçeğin yapı geçerliğinin kanıtları olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Lisansüstü eğitim, tutum, güvenirlik, geçerlik

Giriş

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler; yeni bilgilerin hızla üretilmesine ve mevcut bilgilerin güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Demiralay ve Karadeniz (2008), yeni bilgilerin hızla üretilmesini ve mevcut bilgilerin kolaylıkla eskimesini; bilginin en büyük sermaye ve bilgili olmanın da en büyük güç olarak kabul edildiği bilgi çağının temel özelliği olarak değerlendirmektedir. Ekici (2012) modern çağı yakalamanın temel koşulunun, bilgi ve teknolojiye değişimleri izleyen, özümseyen ve gelişmelere katkıda bulunan bireylerin toplumdaki sayısının artması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu durumun ilköğretimden başlayarak yaşam boyu devam edecek olan etkili ve nitelikli eğitim öğretim anlayışıyla sağlanacağını eklemiştir (Ekici, 2012). Sevinç (2001) bilgi çağı toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde lisansüstü eğitimin yaşamsal öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bilgi ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim, bireylerin yükseköğretim sürecinde kazanmış oldukları bilgi ve becerilerle yetinmemelerine neden olarak, lisansüstü eğitimin örgün eğitimin bir parçası haline dönüşmesine yol açmıştır (Karakütük, 2000). Karakütük'e göre (1999), lisansüstü eğitimin önem kazanmasının altında yatan gerekçeler; üniversitelerin araştırma işlevini üstlenmesi, bilim ve teknolojiye değişimin hızla gerçekleşmesi, ülke kalkınmasında nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artması, okullaşma oranındaki artışın yükseköğretimde öğretim üyesi ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olması, lisansüstü eğitim yapan bireylerin iş piyasasında öncelikli olarak tercih edilmesidir. Bu durumda lisansüstü eğitimin; bilgiye ulaşmanın, yeni bilgi ve beceriler elde edebilmenin, bilim ve teknolojiye gelişmeleri izleyebilmenin, mesleki anlamda kendini gerçekleştirebilmenin yollarından biri olduğu düşünülebilir. Günümüzde lisansüstü eğitim zorunlu olmasa da lisans eğitimini tamamlayan her birey için hangi mesleği gerçekleştirecek olursa olsun (avukat, mühendis, öğretmen vb.) lisansüstü eğitim yapmak neredeyse bir

² Sorumlu yazarın adresi: Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
Telefon: +90 324 341 2815-18/2022
e-posta: yavuz.gamze@hotmail.com
DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.012>

zorunluluk haline gelmiştir. Yeni bilgi ve beceriler kazanmaya ihtiyaç duyan bireyler, lisansüstü eğitimi bir çözüm yolu olarak görmektedirler.

Lisansüstü Eğitim

Alanyazın incelendiğinde lisansüstü eğitime ilişkin çeşitli tanımlamalarla karşılaşmıştır. Karaman ve Bakırcı (2010), lisansüstü eğitimin “fakültelerde verilen dört yıllık eğitimin ardından kavramsal düzeyde lisans derecesi veya diploması alan öğrencinin, lisans eğitiminde alınan disiplin konusunda veya ilgi duyduğu bilim dalında enstitüler tarafından verilen eğitimle yüksek lisans (bilim uzmanlığı) veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlayan ve toplumların gereksinim duyduğu bilim insanı, araştırmacı ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek için oluşturulmuş üst düzey bir eğitim programı süreci” olduğunu belirtmiştir. Varış (1973), lisansüstü eğitimi, “üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyet” olarak tanımlamaktadır. Karakütük (2000) lisansüstü eğitimin; yüksek lisans ve doktora öğretimi ile tıpta uzmanlık, sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve bunların gerektirdiği eğitim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluştuğunu belirtmiştir. Arıcı (2001) lisansüstü eğitimin; bilim ve sanat üretme, yayma, toplumsal sorunları doğru algılama ve sorunlara çözüm önerileri getirme ile üst düzey insan gücünün yetiştirilmesini sağlama işlevleri olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimle; bilimsel araştırmaların yapılması, bilimin üretilmesi ve yayılması, bilimsel düşünmenin yaygınlaştırılması, araştırma geliştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, geleceğin öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve ülkenin kalkınmasında etkin nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin mümkün olabileceği belirtilmiştir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitimin birçok amaca hizmet ettiği düşünüldüğünde, lisansüstü eğitiminin sadece üniversitelerdeki öğretim elemanı ihtiyacını karşılamaya yönelik yapıldığı algısının insanların sahip olduğu yanılardan biri olduğu görülmektedir (Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012).

Tunç ve Güven (2007) lisans eğitiminin bireyi ayrıcalıklı kıldığı dönemlerin bittiğini; günümüzde yüksek lisans ve doktoranın bireyi ayrıcalıklı hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Bülbül (2003) lisansüstü eğitimi bireyin gelecekteki geliri ve sosyal statüsü için gerçekleştirdiği bir yatırım olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda da günümüz gençleri arasında lisansüstü eğitime eğilimin arttığı ya da artacağı söylenebilir. Tarman ve Yiğit (2012) Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek lisans yapmaya olan istekliliğin artmasını gelişen dünya ekonomisinde işe alımlarda yüksek lisans şartının aranır hale gelmiş olmasına bağlamaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde sanat ve bilim alanlarında yüksek lisans yapma alışkanlığının yanı sıra işletme ve yönetim alanlarında yüksek lisans yapma eğiliminin olduğu ileri sürülmüştür (Council of Graduate Schools, 2009). Ayrıca yüksek lisansın sık yapıldığı alanların başında eğitimin geldiği vurgulanmaktadır (Wendler ve diğerleri, 2010). Benzer biçimde Çoklar ve Kılıçer (2007) de günümüzde bilgiye ulaşma ve nitelikli hale gelmede lisansüstü eğitimin önem taşıdığını belirtmektedir. Bu durum, bilgiyi üretme, paylaşma, aktarma konusunda yadsınamayacak öneme sahip öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren ya da gerçekleştirecek olan bireyler için de geçerlidir. Uras ve Kunt'a (2005) göre, lisansüstü eğitimlerin yaygınlaştırılarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim araştırmalarını takip etmeleri ve benzer araştırmalar gerçekleştirebilmeleri için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Çepni ve Küçük, 2002). Ören ve diğerleri (2012) geleceğin bireylerinin şekillendirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminde lisansüstü eğitimin etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminde lisansüstü eğitimin böylesine önem kazanmasında Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gereksinimleri karşılayacak nitelikte olmaması etkilidir (Yaşar, 2000; Şen, 2003).

Kara (2008), öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlama nedenlerinin; bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemek, eğitim araştırmalarından haberdar olmak, mesleki gelişimlerini sağlamak ya da mesleğinde uzmanlaşmak olduğunu belirtmiştir. Başer, Narlı ve Günhan (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin çoğunun kendilerini geliştirmeyi amaçladığı; atama ve akademik kariyer için lisansüstü eğitim yapmayı amaçlayan öğretmen sayısının az olduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde Alabaş, Kamer ve Polat (2012) kişisel gelişim ve mesleki kariyer edinmenin öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya yönlendiren öncelikli nedenler olduğunu ifade etmiştir. Aslan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da lisansüstü eğitime başlama nedenleri olarak genellikle bireysel ve toplumsal gelişimi sağlamak, bilimsel anlayışa sahip olmak, kariyerde yükselmek, yenilik ve gelişmeleri akademik bir

disiplin içerisinde izlemek, öğretmen olarak sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarının niteliğini arttırmak olarak belirtilmiştir. Benzer biçimde öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve kendi branşlarına ilişkin eksikliklerini tamamlamak için tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir (Bayındır ve Kılıç, 2012). Çevik ve Yiğit (2009)'in çalışmasında ise lisansüstü eğitime başlama nedenleri olarak ilk sırada kişisel gelişimi sağlamanın belirtildiği, bunu kariyerde yükselmenin izlediği ve son sırada da akademik personel olmanın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Oluk ve Çolak (2005) yapılan çalışmaların aksine lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin akademik kariyer ve üniversitelerde görev almayı lisansüstü eğitime başlama sebebi olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya yönlendiren farklı tercih sebeplerinin olduğunun göstergesidir. Erkilic (2007) eğitim öğretim etmenlerinin öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma istekliliklerini çok fazla etkilediği, araştırma ve geliştirme boyutundaki etmenlerin öğretmen adaylarının isteklilik düzeylerini orta derecede etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarında lisans eğitimleri sürecinde araştırma bilinci oluşturulamamasının öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma istekliliklerinde azalmaya yol açtığı ileri sürülebilir. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğunun lisansüstü eğitim sürecinde edindikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005). Öğretmenlerin çoğunun lisansüstü eğitimi meslektaşlarına önerdikleri, bir kısmının eğitim sürecinde yaşadıkları problemler nedeniyle lisansüstü eğitimin meslektaşları için gerekliliğine inanmadıkları vurgulanmıştır (Başer, Narlı ve Günhan, 2005). Bunun nedeninin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar olduğu düşünülebilir. Sevinç (2001) lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunları 'öğretim üyesi sorunu', 'mali sorunlar', 'tez ve seminer sorunu', 'kütüphane hizmetleri sorunu', 'yabancı dil sorunu', 'yönetsel sorunlar', 'bilimsel toplantılara katılım sorunu', 'tez danışmayla ilgili sorunlar', 'araç gereç ve donanım sorunu' gibi alt başlıklarla tanımlamıştır.

Karakütük (2000) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri" adlı çalışmada lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara değinilerek, (1) bakanlığın lisansüstü eğitime ilişkin bir politikasının olmadığı, (2) lisansüstü eğitimin bakanlık ve öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamadığı, (3) lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşlerinin buldukları okullarda tedirginliğe neden olduğu ve (4) lisansüstü eğitim maliyetinin öğretmenler tarafından karşılanmasının zor olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Nayır (2007) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmede ve danışmanlarına ulaşmada sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Karaman ve Bakırcı (2010) öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde maddi zorluk yaşadıklarını belirterek, kongre, sempozyum ve konferans vb. bilimsel çalışmalara katılmalarının imkansızlaştığını vurgulamaktadır. Bu bulgular lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenler tarafından yaşanan sorunların hem MEB hem de üniversitelerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bülbül (2012) yaşanan sorunların, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin bakanlık bünyesinde değerlendirilmesiyle, lisansüstü eğitim kontenjanları artırılarak ve uzaktan eğitim yaygınlaştırılarak, belli oranda harç muafiyetleri sağlanarak, ders dönemlerinde aylıklı izinli olmaları sağlanarak ve özlük hakları iyileştirilerek çözülebileceği ifade etmiştir. Sabancı (2012) lisansüstü öğrenimin öğretmenler için teşvik edilebilmesinin atama ve yer değiştirmelerde kolaylaştırıcı düzenlemelerin yapılmasıyla, öğretmenlerin burs, ek ödeme gibi benzeri yöntemlerle desteklenmesiyle ve okuldaki görevleri ile üniversitedeki eğitimleri arasında her yönden koordinasyonun sağlanmasıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

Bayındır ve Kılıç (2012) günümüzde bilginin öneminin artmasıyla öğretmenin bilginin tek kaynağı olduğu bilincinin ortadan kalktığını ve öğretmenin rolünün değiştiğini vurgulamıştır. Ayrıca günümüzde öğretmenin yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke dinerek kendini geliştirmeyi amaçlayan olması gerektiğini belirterek, öğretmenin gelişimini sağlamada lisansüstü eğitimin önemli bir payının olduğunu ileri sürmüştür (Bayındır ve Kılıç, 2012). Alabaş (2011) öğretmenlerin lisans sonrasında eğitimlerine devam ederek uzmanlaşmalarını sağlama, eğitim alanında yenilikleri takip etmelerini ve yenilik üretmelerini kolaylaştırma ile lisansüstü eğitim sürecinde edindikleri bilgileri sınıf ortamında kullanmalarını ve sınıf ortamında karşılaştıkları problemlere çözüm bulmalarını sağlama açısından lisansüstü eğitimin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmaya teşvik edilmeleri önemli olsa da, lisansüstü eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri, lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve tutumları bu eğitime yönelmelerini etkileyen önemli faktörler arasındadır. Lisansüstü eğitim konusunda yanlış ya da eksik bilgiye sahip olmaları; lisansüstü eğitim hakkındaki olumsuz görüş ve tutumları onların lisansüstü eğitime yönelmelerinde engelleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu konudaki olumsuz

duygu ve düşüncelerini ortadan kaldırmaya ve olumluya dönüştürmeye yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Ancak öncelikle öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin, görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Tutumların psikolojik düşünsel oluşum içerisinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluştuğu düşünüldüğünde, davranış bilimciler tarafından tutuma ilişkin yapılan tanımlamalarda farklılıkların olması mümkündür (Güney, 2011). Kolasa (1979) tutumu, "herhangi bir kişi, yer ya da olay karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi" olarak tanımlamıştır. Aiken (1979) belirli değışkene ilişkin tutumların olumlu ya da olumsuz olabileceğini belirtmiştir. Cüceloğlu'na (1991) göre ise, tutum "organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimi" dir. Tutumun, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" olduğu belirtilmiştir (Smith, 1968, akt. Kağtçıbaşı, 2010: 110). Smith (1968) tarafından yapılan bu tanımdan, tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, bireyin davranışlarından çıkarım yapılarak bireye atfedilen bir eğilim olduğu anlaşılmaktadır (Anastasi ve Urbina, 1997; Cohen ve Swerdlik, 2001). Radford ve Govier (1991) tutumların doğrudan gözlenmesinin çok zor olduğunu ancak tutumların kişilerin davranışlarıyla ortaya çıkarılabileceğini belirtmiştir. Tutumları ölçme yöntemlerinden biri bireylerin belirli sayıda maddeye verdikleri tepkilerin gözlemlenmesidir (Tavşancıl, 2006; Erkuş, 2003). Diğer ifadeyle, ölçekleme teknikleri aracılığıyla tutumların ölçülmesine çalışılır. Tutumların ölçülmesinde en sık kullanılan ölçekleme yöntemi ise, Likert tipi ölçeklerdir. Tutumların sözel olan ya da sözel olmayan dışı vurulan davranışlardan anlaşılabilmesi (Anastasi ve Urbina, 1997) görüşü dikkate alındığında, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde tutum ölçekindeki maddelere verilen tepkiler önem taşımaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin, lisansüstü eğitimi tercih sebeplerinin ve lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunların betimlenmesinin amaçlandığı çalışmalarda verilerin anket ya da görüşme yoluyla toplandığı görülmektedir (Alabaş ve diğerleri, 2012; Başer ve diğerleri, 2005; Ünal ve İlter, 2010; Yıldız, Akpınar, Aşkar ve Ergin, 2005)

Ancak bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi için nicel verilere dayanarak tutumların ölçülmesinde kullanılan bir ölçek geliştirme çalışmasına odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi bir ölçek geliştirmektir. Alanyazın incelendiğinde, bu konuda herhangi bir ölçme aracına rastlanmamış olup, bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Türü

Bu çalışma öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılan bir ölçek geliştirme çalışmadır. Çalışmada geliştirilen ölçekğin geçerliğine ilişkin kanıtların elde edilmesi için öğretmen adaylarının tutumlarının çeşitli değışkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma düşüncesi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmış olup, ilişkisel bir araştırma deseni kullanılmıştır (Erkuş, 2011: 87).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada temel amaç ölçek geliştirme olup, araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 685 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 447'si kadın (%65,3), 238'i (%34,7) ise erkektir. Öğretmen adaylarının 386'sı (%56,4) 1. sınıfta öğrenimine devam ederken, 299'u (%43,6) 4. sınıfta öğrenimine devam etmektedir. Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programından 91 (%13,3), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programından 58 (%8,5), İngilizce Öğretmenliği Programından 69 (%10,1), Okul Öncesi Öğretmenliği Programından 168 (%24,5), Sınıf Öğretmenliği Programından 95 (%13,9), Türkçe Öğretmenliği Programından 136 (%19,9), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programından 68 (%9,9) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 8'i (%1,2) lisansüstü eğitim konusunda bilgi düzeylerinin çok yüksek olduğunu belirtirken, 96'sı (%14) ortanın biraz üstünde, 293'ü (%42,8) orta, 125'i (%18,2) ortanın

biraz altında ve 163'ü (%23,8) çok düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının 206'sı (%30,1) lisansüstü yapmayı düşündüklerini, 171'i (%25) lisansüstü eğitim yapmayı düşünmediklerini ve 308'i (%45) lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışma grubu oluşturan 685 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde, ölçekteki maddelerin madde toplam test korelasyon katsayısı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılarak, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak çalışmada geliştirilen ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtların elde edilmesi için öğretmen adaylarının tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma düşüncesi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle her bir bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Her bir bağımsız değişken için yapılan normallik testlerinde uç değer olan veriler atılarak normal dağılım sağlanmıştır. Ayrıca kişisel bilgilere ilişkin sorulara verilen yanıtlarda eksikliklerin olması nedeniyle söz konusu analizlerde veri sayısı değişmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması. Ölçeğin deneme formunda yer alacak maddelerin oluşturulması amacıyla; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 135 öğretmen adayından lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorulardan oluşan bir form doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alınarak ve alanyazın incelenerek denemelik ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve bazı maddeler elendikten sonra kalan maddelere son şekli verilerek 44 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek kategorileri; “*Tamamen Katılmıyorum (1)*”, “*Katılmıyorum (2)*”, “*Kararsızım (3)*”, “*Katılıyorum (4)*” ve “*Tamamen Katılıyorum (5)*” olarak belirlenmiştir. Deneme formunda yer alan 3., 9., 12., 16., 23., 27., 30., 35., 38., 41. ve 44. maddeler ters puanlanmıştır.

Veri Analizi

Madde analizi çalışmaları korelasyona dayalı analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş; madde toplam test korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Madde toplam test analizinin sonrasında ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş (Murphy ve Davidshofer, 1998; Walsh ve Betz, 1995) ve varimax döndürme yapılmıştır (Gable, 1986; Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett'in küresellik testi yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Faktör analizi çalışması sırasında faktör yükü .30'dan büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bir maddenin iki faktördeki yük değeri farkı 0.10'nun altında olanlar ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenilirlik *Cronbach Alfa* katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen bölüm, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma düşüncesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Öğrenim görülen bölüm, sınıf, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma düşüncesi değişkenleri dikkate alındığında, lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının normal dağıldığı; cinsiyet değişkeni dikkate alındığında ise tutum puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Normallik testleri sonuçlarına bağlı olarak öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için puanların dağılımının normallik varsayımını karşıladığı durumlarda (K-S₃₇₆=.042, p>.05; K-S₂₈₁=.044, p>.05) ilişkisiz örneklem için t testi; cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda (K-S₄₃₀=.048, p<.05; K-S₂₂₈=.066, p<.05) Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının tutumlarında öğrenim görülen bölüme (K-S₁₅₀=.052, p>.05; K-S₉₄=.070, p>.05; K-S₉₀=.050, p>.05; K-S₅₅=.087, p>.05; K-S₆₇=.093, p>.05; K-S₁₃₄=.084, p>.05; K-S₆₇=.086, p>.05), lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyine (K-S₁₄₇=.053, p>.05; K-S₁₂₁=.053, p>.05; K-S₂₈₆=.035, p>.05; K-S₉₂=.059, p>.05; S-W₈=.907, p>.05) ve lisansüstü eğitim yapma konusundaki görüşlerine (K-S₁₄₁=.048, p>.05; K-S₃₀₀=.044, p>.05; K-S₂₀₅=.061, p>.05) bağlı olarak farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD yapılmıştır. Cinsiyet, sınıf, bölüm, bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim düşüncesi değişkenlerinin etki büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Elde edilen eta kare değerinin yorumlanmasında Cohen (1988)'in "d" indeksinden yararlanılmış; etki büyüklükleri $d = .2$ 'de "küçük", $d = .5$ 'te "orta" ve $d = .8$ olduğunda ise "büyük" olarak gruplanmıştır (Erkuş, 2011).

Bulgular

Ölçekte yer alan 44 maddeye ilişkin madde toplam test korelasyonları, ölçeğin faktör yapısı ve güvenilirlik katsayısına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Denemelik ölçeğin güvenilirlik, madde toplam test korelasyonu ve faktör analizi sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri						
		1	2	3	4	5	6	7
M1	.400	.351			.403	.364		
M2	.454	.455		-.312		.368		
M3	.427	.405	.357					
M4	.567	.570						
M5	.649	.648						
M6	.666	.668						
M7	.588	.577		.326	-.343			
M8	.609	.601	-.317		-.346			
M9	.596	.587		.350				
M10	.707	.712						
M11	.610	.615			-.403			
M12	.337					.491	-.369	
M13	.599	.612		-.312				
M14	.644	.657		-.311				
M15	.728	.737						
M16	.656	.656						
M17	.601	.597			.301			
M18	.640	.652						
M19	.671	.695		-.310				
M20	.412	.402	-.431		.358			
M21	.566	.583						
M22	.568	.590						
M23	.304		.306				.404	
M24	.652	.655						
M25	.626	.641						
M26	.556	.580		-.324				
M27	.626	.618						
M28	.613	.640		-.371				
M29	.682	.694						
M30	.520	.515	.509					
M31	.735	.748						
M32	.692	.719						
M33	.618	.641						
M34	.480	.464	-.543					
M35	.686	.686						
M36	.708	.730						
M37	.725	.732						
M38	.327			.441				
M39	.751	.753						
M40	.717	.735						
M41	.182							
M42	.707	.722						
M43	.604	.596	-.459					
M44	.484	.481	.362					
Özdeğer		15,91	2,379	2,186	1,289	1,146	1,016	.998
Açıklanan Varyans		37,01	5,534	5,084	2,998	2,666	2,364	2,320
Güvenirlilik (Cronbach Alfa)		.946						

Tablo 1 incelendiğinde deneme formu iç tutarlılık katsayısının 0,946 olmak üzere oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Varimax döndürme öncesi faktör analizi sonuçları özdeğeri 1'den büyük 6 faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci faktörün özdeğeri en yakınında olan ikinci faktörün 8 katına yakındır ve 1. faktör toplam varyansın %37,015'ini tek başına açıklamaktadır. Deneme formu iç tutarlılık katsayısının yüksek olması, madde toplam test korelasyonlarının .30'un üzerinde olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının yüksek olması, birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün yaklaşık 8 katına yakın olması ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2011).

Faktör yük dağılımını daha net görebilmek amacıyla varimax döndürme gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek faktörlü 4 bileşenli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Varimax rotasyonu sonucu ölçeğin madde toplam test korelasyonlarına, faktör yapısına ve güvenilirlik katsayısına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Varimax rotasyonuna göre faktör yükü dağılımı

Ölçek Maddeleri		MTK	Bileşenler			
			1	2	3	4
M28	Lisansüstü eğitimin özgüvenimi arttıracığını düşünüyorum	.653	.741			
M22	Lisansüstü eğitimin farklı bakış açıları kazandıracığına inanıyorum	.601	.706			
M32	Lisansüstü eğitimin yaratıcılığımı geliştireceğine inanıyorum	.710	.686			
M14	Lisansüstü eğitimin iletişim becerilerimi geliştireceğine inanıyorum	.653	.674			
M19	Lisansüstü eğitimin düşünme becerilerimi geliştireceğine inanıyorum	.683	.667			
M26	Lisansüstü eğitimin yaşam standartlarımı arttıracığını düşünüyorum	.613	.652			
M21	Lisansüstü eğitimle bilime katkı sağlayacağımı düşünüyorum	.581	.644			
M25	Lisansüstü eğitimin beni sosyalleştireceğine inanıyorum	.636	.623			
M33	Lisansüstü eğitimin araştırma becerilerimi geliştireceğine inanıyorum	.636	.593			
M36	Lisansüstü eğitimle kendimi daha iyi ifade edebileceğime inanıyorum	.719	.577			
M13	Lisansüstü eğitim yapmanın bir ayrıcalık olduğuna inanıyorum	.599	.570			
M30	Lisansüstü eğitimi işe yarar bulmuyorum	.552		.696		
M27	Lisansüstü eğitimi sıkıcı bulurum	.608		.693		
M16	Lisansüstü eğitim yapmanın keyifli olacağını düşünmüyorum	.666		.668		
M44	Lisansüstü eğitimi faydasız bir uğraş olarak görüyorum	.488		.660		
M35	Lisansüstü eğitim yapmanın beni mutlu edeceğine inanmıyorum	.684		.647		
M3	Bana göre, lisansüstü eğitim yapmak boşu boşuna para harcamaktır	.421		.630		
M9	Lisansüstü eğitim için çaba sarfedemem	.587		.616		
M20	Lisansüstü eğitimin öğretmen adayları için zorunlu olması gerektiğine inanıyorum	.394			.763	
M24	Lisansüstü eğitim yapmak için tüm zorluklara katlanırım	.644			.643	
M39	Lisansüstü eğitime giriş koşullarını sağlamak için elimden geleni yaparım	.729			.603	
M37	Lisansüstü eğitim yapmanın hayalini kurarım	.713			.583	
M18	Lisansüstü eğitim yapanlara özenirim	.647			.577	
M17	Alanımda yetkinleşebilmemin lisansüstü eğitim yapmama bağlı olduğuna inanıyorum	.597			.542	
M8	Öğretim elemanlarından lisansüstü eğitim konusunda bilgi almaya çalışırım	.586				.820
M7	Lisansüstü eğitime giriş koşullarının neler olduğunu araştırırım	.569				.807
M11	Alanımla ilgili lisansüstü eğitim programlarını incelerim	.619				.711
Özdeğer			10,697	1,854	1,691	1,194
Açıklanan Varyans			39,617	6,867	6,264	4,423
Güvenirlilik (Cronbach Alfa)			.939			

Tablo 2 incelendiğinde madde toplam test korelasyonlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Madde toplam test korelasyonlarının yüksek olmasıyla değişkenlerin ortak faktörler oluşturma olasılığı artmaktadır. Dört bileşen birlikte toplam varyansın %57,17'ini açıklamaktadır. Birinci faktörün değişkenin %39,617'sini tek başına açıklaması ve hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .939 bulunması maddelerin oldukça homojen bir yapıyı ölçtüğünü, yani ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergelerinden kabul edilebilir.

Madde atım süreci sonunda 27 madde kalmıştır. **1. bileşen;** 13., 14., 19., 21., 22., 25., 26., 28., 32., 33. ve 36. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *kişisel gelişim* olarak adlandırılmıştır. Kişisel gelişim bileşeni olarak adlandırılmasının nedeni, bu bileşende lisansüstü eğitimin öğretmen adaylarının kişisel gelişimine

katkı sağlamasına yönelik tutum cümlelerinin yer almasıdır. **2. bileşen;** 3., 9., 16., 27., 30., 35. ve 44. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *olumsuz duygular* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin olumsuz duygularını yansıtan tutum maddeleri yer almaktadır. **3. bileşen;** 17., 18., 20., 24., 37. ve 39. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *isteklilik* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin olumlu duygularının ve lisansüstü eğitim yapma isteklerinin vurgulandığı tutum maddeleri yer almaktadır. **4. bileşen;** 7., 8. ve 11. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *davranışsal gösterim* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende tutumun davranışsal ögesi üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu bileşende öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin olumlu duygularının davranışa dönüştürülmesinin vurgulandığı tutum maddeleri yer almaktadır.

Güvenirlilik çalışması. Ölçeğin bileşenlerine ve bütün ölçeğe ilişkin *Cronbach Alfa* güvenirlik katsayılarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Bileşenlere ait güvenirlik katsayıları

Alt Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Kişisel Gelişim	11	.909
Olumsuz Duygular	7	.85
İsteklilik	6	.835
Davranışsal Gösterim	3	.821
Bütün Ölçek	27	.939

Tablo 3 incelendiğinde bileşenlerin her birinin güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. "Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği"nin bütününe ait güvenirlik katsayısı da .939 bulunmuştur.

Geçerlik çalışmaları. Maddelerin yazımında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri belirlenerek, alanyazın incelenerek ve uzman kanıları alınarak "Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği"nin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin tek faktörlü 4 bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Pearson Momentler Korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçek bileşenlerinin birbiriyle ve ölçek toplam puanıyla olan ilişkileri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, bileşenlerin birbirleriyle ve toplam puanla yüksek ve pozitif yönde ilişki gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4. Bileşen ve toplam puan korelasyonları

		1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	4. Bileşen
1. Bileşen	Pearson M.Ç.K.K	-			
2. Bileşen	Pearson M.Ç.K.K	.579**	-		
3. Bileşen	Pearson M.Ç.K.K	.668**	.541**	-	
4. Bileşen	Pearson M.Ç.K.K	.488**	.474**	.558**	-
Toplam Puan	Pearson M.Ç.K.K	.893**	.800**	.846**	.690**

**p<.01

Ölçeğin geçerliğinin bir kanıtı olarak, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, lisansüstü eğitime yönelik bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma hususundaki görüşlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumları-mann whitney u testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	430	333,63	143459	47676	.503
Erkek	229	323,19	74011		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=47676$, $z=-0,670$, $p>.05$, $\eta^2=.02$). Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre hesaplanan eta kare değeri ($\eta^2= .02$), cinsiyetin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Cinsiyetin öğretmen adaylarının tutumlarında farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı bulgusuna dayanarak, günümüzde kadın ve erkeklerin benzer kariyer algılarına sahip oldukları yargısına varılabilir. Bu çalışmanın aksine, Ünal ve İlter (2010) sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını belirtmiştir ve kadınların erkeklere göre lisansüstü eğitime daha olumlu baktıklarını ve kariyer algılarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından lisansüstü eğitime yönelik tutum puanlarında kadın adayların lehine fark çıkmasının nedenlerinin genel olarak kadın adayların lisansüstü eğitimi akademik personel olmak için bir şart olarak görmeleri ve akademisyenlik mesleğini prestijli bulmaları olduğu belirtilmiştir (Ünal ve İlter, 2010). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini belirlemek için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumları-ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Birinci Sınıf	374	101,34	16,76	652	4,185	.000
Dördüncü Sınıf	280	95,81	16,64			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{652}=4,185$, $p<.05$, $\eta^2=.16$). Bu bulguya göre, birinci sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları dördüncü sınıfta öğrenimine devam edenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre hesaplanan eta kare değeri ($\eta^2= .16$), sınıf düzeyinin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak Ören ve diğerleri (2012) dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin isteklilik düzeylerinin üçüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşarak, bunun; sınıf düzeyi arttıkça lisansüstü eğitimle ilgili bilgilendirme düzeyinin artması, geleceğe yönelik planlamalarda lisansüstü eğitimin öneminin anlaşılması ya da atanamama korkusunun öğretmen adaylarını lisansüstü eğitime yönlendirmesi gibi nedenlerle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Karakütük (2000) öğretmenlerin lisans öğrenimleri sürecinde lisansüstü eğitim konusunda özendirilmemelerinin lisansüstü eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin başvurabilecekleri alanlardaki kontenjanların yetersiz oluşu ve lisansüstü eğitime başlamanın ön koşulu olarak yabancı dil sınavından başarılı olmanın gerekliliği, öğretmen adayları için lisansüstü eğitim yapmanın engelleri olarak düşünülmektedir (Karakütük, 2000). Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe lisansüstü eğitim yapma engellerini farkında olmalarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 7'de, tutumlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenim görülen bölüme göre lisansüstü eğitime ilişkin tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	SS
Okul Öncesi Öğretmenliği	150	99,78	17,15
Sınıf Öğretmenliği	95	96,75	18,59
Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	101,61	14,57
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	55	96,42	17,90
İngilizce Öğretmenliği	68	95,32	18,04
Türkçe Öğretmenliği	134	97,77	17,34
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	65	103,87	13,85

Tablo 8.Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumları-tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4197,302	6	699,550	2,434	.025
Gruplarıçi	186527,859	649	287,408		
Toplam	190725,161	655			

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{6,649}=2,434$, $p<.05$, $\eta^2=.02$). Post hoc testlerinden LSD testinin sonuçlarına göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenimine devam edenlerin ($\bar{X}=103,87$; $SS=13,85$) lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının diğerlerine oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=96,75$; $SS=18,59$), İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=96,42$; $SS=17,90$), Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=97,77$; $SS=17,34$) ve İngilizce öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=95,32$; $SS=18,04$) lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenimine devam edenler ($\bar{X}=103,87$; $SS=13,85$) kadar olumlu olmadığı saptanmıştır. Tutum puanlarının ortalama değerleri incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerini Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenimine devam eden öğretmen adayları ($\bar{X}=101,61$; $SS=14,57$) izlemektedir. Benzer biçimde Ören ve diğerleri (2012) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik istekliliklerinin en fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erkalıç (2007) teorik konulardan çok uygulamalı konuların çalışıldığı Okulöncesi ile istihdam olanaklarının düşük olduğu Almanca ve Fen Bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliğinin diğerlerine göre daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu bulguya dayanarak istihdam olanaklarındaki sınırlılıkların bireylerin güdülenmesini olumsuz yönde etkilediği yargısına varılabilir. Böylece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olmasının nedenlerinden bir kaçının istihdam olanaklarının fazlalığı nedeniyle güdülenme düzeylerinin yüksek olması ve bölümün öğretim programıyla öğrencilere araştırma bilincinin kazandırılması olduğu düşünülebilir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bölüme göre tutum puanları ortalamalarında farklılaşma gözlenirse de, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm bakımından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=.02$), öğrenim görülen bölümün lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine göre tutum puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 9'da, lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucu Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine göre tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Bilgi Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Çok Düşük	147	95,52	17,48
Ortanın Biraz Altında	120	97,54	15,69
Orta	286	100,07	16,40
Ortanın Biraz Üstünde	92	102,33	17,41
Çok Yüksek	8	111,75	17,44

Tablo 10. Öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumları-tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4682,092	4	1170,523	4,205	.002
Gruplarıçi	180370,432	648	278,349		
Toplam	185052,523	652			

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tutumlarında lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği saptanmıştır ($F_{4,648}=4,205$, $p<.05$,

$\eta^2=.02$). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik bilgi düzeylerindeki artışın lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ortaya çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan post hoc testlerinden LSD testinin sonuçlarından lisansüstü eğitim konusunda bilgi düzeyi çok yüksek olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=111,75$; $SS=17,44$) bilgi düzeyi ortanın biraz altında ($\bar{X}=97,54$; $SS=15,69$) ve çok düşük ($\bar{X}=95,52$; $SS=17,48$) olan öğretmen adaylarına oranla tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim konusunda bilgi düzeyi çok düşük olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=95,52$; $SS=17,48$) tutumlarının, bilgi düzeyi ortanın biraz üstünde ($\bar{X}=102,33$; $SS=17,41$) ve orta ($\bar{X}=100,07$; $SS=16,40$) olan öğretmen adayları kadar olumlu tutuma sahip olmadıkları görülmektedir. Karakütük (2000) öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresinde yüksek lisansa özendirilmemelerinin lisansüstü öğrenime daha az yönelmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitimin öneminin öğretmenlerin yeterince anlayamamış olmaları ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapabilecekleri kurum ve programlara ilişkin bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etmemelerinin nedenlerinden birkaçı olarak belirtilmiştir (Karakütük, 2000). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine göre tutum puanları ortalamalarında farklılaşma olduğu gözlenirse de, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgi düzeylerine göre elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=.02$), bilgi düzeyinin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin düşüncelerinin tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçlarına Tablo 11 ve Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Lisansüstü eğitim yapma düşüncesine göre tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Lisansüstü Eğitim Yapmaya İlişkin Düşünce	N	\bar{X}	SS
Hayır	142	81,43	13,07
Kararsızım	300	98,25	12,07
Evet	204	112,38	12,07

Tablo 12. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma düşüncesine göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumları-tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	80569,063	2	40284,531	266,176	.000
Gruplarıçi	97315,236	643	151,346		
Toplam	177884,299	645			

Tablo 11 ve Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tutumlarında lisansüstü eğitim yapma düşüncelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($F_{2,643}= 266,176$ $p<.05$, $\eta^2=.45$).

Post hoc testlerinden LSD testinin sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğretmen adaylarının ($\bar{X}=112,38$; $SS=12,07$) lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen ($\bar{X}=81,43$; $SS=13,07$) ve kararsız olanlara ($\bar{X}=98,25$; $SS=12,07$) göre olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen ($\bar{X}=81,43$; $SS=13,07$) ve kararsız olan ($\bar{X}=98,25$; $S=12,07$) öğretmen adaylarının tutum puanları arasında kararsız olanların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma düşüncesine göre eta kare değerinin ($\eta^2= .45$), lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Genel ölçeğe ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .939, bileşenlerine ait güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .909, .850, .835 ve .821 olarak bulunması, ölçeğin ve ölçek bileşenlerinin güvenilirliklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Dört bileşen birlikte toplam varyansın %57,171’ini açıklaması, ölçek bileşenlerinin birbirleriyle ve ölçek toplam puanıyla pozitif ve yüksek düzeyde ilişki göstermesi, ölçeğin tek boyutlu (tek faktörlü ve çok bileşenli) bir yapı sergilediğinin göstergesi kabul edilebilir. Geliştirilen ölçeğin

faktör yapısı, madde toplam test korelasyonları ve güvenilirlik katsayıları dikkate alındığında, ölçeğin kullanılabilir olduğu yargısına varılabilir.

AFA sonucunda elde edilen yapı, tek boyutlu bir ölçek elde edildiğini ortaya koymaktadır. Bileşenlere ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans ile özdeğerler grafiği dikkate alındığında tek boyutlu bir yapı elde edildiği rahatça gözlemlenebilir. Birinci bileşende yer alan 11 maddenin faktör yüklerinin .570 ile .741 arasında değişmesi ve bu bileşenle açıklanan toplam varyansın yaklaşık %40 olması ölçeğin tek boyutlu olarak yorumlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bileşenler arasındaki korelasyonların yüksekliği de, ölçeğin tek boyutlu olduğu yönündeki düşünceyi de desteklemektedir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin kanıtı olarak öğretmen adaylarının tutum puanlarının cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen bölüm, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyi ve lisansüstü eğitim yapma düşüncesi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre, cinsiyetin öğretmen adaylarının tutumlarında farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre hesaplanan eta kare değeri ($\eta^2 = .02$), cinsiyetin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak günümüzde kadın ve erkeklerin benzer kariyer algılarına sahip oldukları yargısına varılabilir. Bu çalışmanın aksine, Ünal ve İter (2010) sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını belirtmiştir ve kadınların erkeklere göre lisansüstü eğitime daha olumlu baktıklarını ve kariyer algılarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından lisansüstü eğitime yönelik tutum puanlarında kadın adayların lehine fark çıkmasının nedenlerinin genel olarak kadın adayların lisansüstü eğitimi akademik personel olmak için bir şart olarak görmeleri ve akademisyenlik mesleğini prestijli bulmaları olduğu belirtilmiştir (Ünal ve İter, 2010).

Öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında farklılaşma oluşturan bir değişken olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, birinci sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları dördüncü sınıfta öğrenimine devam edenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre hesaplanan eta kare değeri de ($\eta^2 = .16$), sınıf düzeyinin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aksine Ören ve diğerleri (2012) dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin isteklilik düzeylerinin üçüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin isteklilik düzeylerindeki artışın; sınıf düzeyi arttıkça lisansüstü eğitimle ilgili bilgilendirme düzeyinin artması, geleceğe yönelik planlamalarda lisansüstü eğitimin öneminin anlaşılması ya da atanamama korkusunun öğretmen adaylarını lisansüstü eğitime yönlendirmesi gibi nedenlerle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Karakütük (2000) öğretmenlerin lisans öğrenimleri sürecinde lisansüstü eğitim konusunda özendirilmemelerinin lisansüstü eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin başvurabilecekleri alanlardaki kontenjanların yetersiz oluşu ve lisansüstü eğitime başlamanın ön koşulu olarak yabancı dil sınavından başarılı olmanın gerekliliği, öğretmen adayları için lisansüstü eğitim yapmanın engelleri olarak düşünülmektedir (Karakütük, 2000). Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe lisansüstü eğitim yapma engellerini farkında olmalarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenimine devam edenlerin tutum puanlarının diğer bölümlerde öğrenimlerine devam edenlerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum puanlarının ortalama değerleri incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerini Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenimine devam eden öğretmen adayları izlemektedir. Benzer biçimde Ören ve diğerleri (2012) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik istekliliklerinin en fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erkılıç (2007) teorik konulardan çok uygulamalı konuların çalışıldığı Okulöncesi ile istihdam olanaklarının düşük olduğu Almanca ve Fen Bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliğinin diğerlerine göre daha düşük olduğunu vurgulamıştır. İstihdam olanaklarındaki sınırlılıkların bireylerin lisansüstü eğitim yapmaya güdülenmesini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Erkılıç, 2007). Ancak gerçekleştirdiğimiz çalışmada istihdam olanağının yüksek olduğu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olmasının nedenlerinden

birkaçının istihdam olanaklarının fazlalığı nedeniyle güdülenme düzeylerinin yüksek olması ve bölümün öğretim programıyla öğrencilere araştırma bilincinin aşılacağı olması ileri sürülebilir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bölüme göre tutum puanları ortalamalarında farklılaşma gözlenirse de, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm bakımından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2 = .02$), öğrenim görülen bölümün lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında lisansüstü eğitime yönelik bilgi düzeyine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyindeki artışın lisansüstü eğitime ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Karakütük (2000) lisansüstü eğitimin öneminin öğretmenlerin yeterince anlayamamış olmalarının ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapabilecekleri kurum ve programlara ilişkin bilgi sahibi olmamalarının, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmayı tercih etmemelerinin nedenlerinden birkaçı olarak belirtilmiştir. Bir başka deyişle, lisansüstü eğitime ilişkin bilgi sahibi olmanın, lisansüstü eğitimin önemini kavramanın ve lisans öğrenimi sırasında lisansüstü eğitim yapmaya teşvik edilmenin, öğretmen adaylarını lisansüstü eğitim yapmaya yönlendirdiği ileri sürülebilir. Bu bulgular ışığında lisans öğrencilerine öğrenimleri sürecinde lisansüstü eğitime ilişkin bilgi sunulması, “Bütünleştirilmiş Doktora”, “Yüksek Lisans”, “Doktora”, “ÖYP” vb. kavramlar ve programlardan haberdar edilmeleri gerekmektedir (Çokamay ve Çok, 2011). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeylerine göre tutum puanları ortalamalarında farklılaşma olduğu gözlenirse de, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgi düzeylerine göre elde edilen eta kare değeri ($\eta^2 = .02$), bilgi düzeyinin lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının tutumlarında lisansüstü eğitim yapma düşüncelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma düşüncesine göre eta kare değerinin ($\eta^2 = .45$), lisansüstü eğitime ilişkin tutum üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin kuramsal altyapısını sağlamlaştırmak amacıyla “doğrulayıcı faktör analizi” çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim yapma davranışlarını yordama gücünün belirlenebileceği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarında düşüşe neden olduğu sonucuna dayanarak, öğretmen yetiştiren programlarda öğrenimleri süresince öğretmen adaylarına araştırma bilincinin kazandırılması, lisansüstü eğitim yapmaya özendirilmesi ve lisansüstü eğitimi kariyer hedefi olarak belirlemelerinin sağlanması önerilebilir. Bunun için eğitim fakültelerinde verilen bilimsel araştırma teknikleri, araştırma projesi vb. derslerin içeriklerinin düzenlenmesinde uygulamalara yer verilmesi sağlanmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının araştırma bilincine sahip olması ve lisansüstü eğitim konusunda bilgilendirilmesi kısmen sağlanmış olacaktır. Ayrıca lisansüstü eğitime ilişkin bilgi düzeyindeki artışın bireylerin lisansüstü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında etkili olduğu sonucuna dayanarak öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adayları için lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime başvuru vb. konularda seminer ve konferanslar verilerek öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Bu çalışmada dikkate alınan değişkenlerin dışında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları ile farklı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinin ardından farklı veri toplama araçları yardımıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aiken, L.R. (1979). *Psychological testing and assessment*. (3rd ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.210>
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Arıcı, H. (2001). *Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim*. Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim (TÜBA,Bilimsel Toplantı Serileri: 7). Ankara: TÜbitak Matbaası, 53-64.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 87-115.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bayındır, N. ve Kılıç, H. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 103-115.
- Bülbül, M. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlar*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 404-413.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2001). *Psychological testing and assessment*. McGraw Hill Higher Education.
- Council of Graduate Schools. (2009). *Why should I get a master’s degree?* Washington, DC: Author.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül), ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Çevik, O. ve Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi (Amasya Üniversitesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1) 89-106.
- Çokamay, G. ve Çok, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü eğitimle ilgili görüşleri*. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (19-21 Ekim 2009). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 173-192.
- Çoklar, A. N. ve Kılıçer, K. (2007). *Lisansüstü eğitimde alternatif çözümler: Sanal platformlar*. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 172-176.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119.
- Ekici, T. (2012). *Türkiye’de nitelikli bilim insanı yetiştirmenin önemi*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 55-71.
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *GAU Journal of Social & Applied Sciences*, 3(5), 46-72.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gable, R. K. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karakütük, (1999). *Lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri ve Türkiye’deki uygulamalar*. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 17-19 Kasım, Ankara.

- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kolasa, Blair J. (1979). *İşletmeler için davranış bilimlerine giriş* (Çev: Kemal Tosun ve Diğerleri). İÜ İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing principles and applications*. Fourth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Nayır, F. (2007). *Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 141-144.
- Ören, F. Ş., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 189-201.
- Radford, J. & Govier, E. (1991). *A Textbook of psychology*. London: Sheldon Press.
- Sabancı, A. (2012). *Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 44-54.
- Sevinç, B. (2001). Türkiyede lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmetiçi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 111-121.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Tarman, B. ve Yiğit, M. F. (2012). *Lisansüstü eğitime karşılaştırmalı bir yaklaşım*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu(7-8 Ekim 2011). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 178-187.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunç, B. ve Güven, İ. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 173.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasının umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19.
- Ünal, Ç. ve İltar, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 1-18.
- Varış, F. (1973). *Türkiyede lisansüstü eğitim: Sosyal bilimlerde*. Ankara Üniversitesi Yayınları, 34, Ankara: Kalite Matbası.
- Walsh, W. B. ve Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment*. Third Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F. Millett, C., Rock, J., Bell, N., & McAllister, P. (2010). *The path forward: the future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Yaşar, Ş. (2000). *Bir meslek olarak öğretmenlik: öğretmenlik mesleğine giriş*, (Ed. Ersan Sözer). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 700.
- Yıldız, E., Akpınar, E. Aşkar, H. ve Ergin, Ö. (2005). Yüksek lisans eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 205-212.