



## Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

### Exploring Registered Teachers' Attitudes towards Postgraduate Education

İlhan İLTER\*

• Geliş Tarihi: 27.11.2018 • Kabul Tarihi: 23.09.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 10.10.2019

#### Öz

Bu araştırmada lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve lisansüstü öğrenim durumu değişkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını iki farklı yükseköğretim kurumunda öğretmen yetiştirme alanlarında herhangi bir programda yüksek lisans (N=214) veya doktora düzeyinde (N=136) öğrenim gören 350 öğretmen (162'si kadın ve 188'i erkek) oluşturmaktadır. Veriler bağımsız gruplar t-testi, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgular incelendiğinde; erkek öğretmenler lisansüstü eğitimin kariyer gelişimi, akademik özerklik ve profesyonel yetkinlik kazanma konularına katkı sağladığını kadın meslektaşlarına göre daha fazla düşünmektedir. Öte yandan kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre lisansüstü öğrenimlerini iş, çalışma ve sosyal yaşamları ile dengelemede daha fazla zorluk çektiği görülmüştür. Doktora düzeyindeki öğretmenler ise yüksek lisans düzeyindeki meslektaşlarına göre lisans derecesinde kazanılan deneyimlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama veya uzmanlık yeterliliklerini güçlendirme açısından yeterli olmadığına; dolayısıyla bir alanda profesyonel tanınırlığı artırmada lisansüstü yeterliliklerinin de elde edilmesi gerektiğine daha fazla oranda katılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** lisansüstü eğitim, öğretmenlik mesleği, öğretmen eğitiminde lisansüstü eğitim, tutum

#### Atıf:

İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292. doi: 10.9779/pauefd.488580

\* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi  
E-posta: ilter@ksu.edu.tr (orcid.org/0000-0002-4411-200X)

## Abstract

The aim of this study was to explore the attitudes of registered teachers towards postgraduate study in terms of their gender and postgraduate degree variables. Data were collected through the use of the Attitudes Towards Postgraduate Education Scale. The sample was made up of a total of 350 teachers (162 women and 188 men) who were studying at Master's level (N=214) or PhD level (N=136) in the Teacher Training Programs in the education institutes of two universities in Turkey. Data were analyzed using the two-sample (independent groups) t-test, percentages, standard deviations and means. The results showed that teachers' attitudes to postgraduate studies were positive in terms of the level of agreement. The male teachers were more in agreement with the view that postgraduate study contributes to career development, academic autonomy and professional competence than were their female colleagues. On the other hand, the female teachers found that they encountered more difficulties in balancing their postgraduate studies and research with their family, work and social life whilst undertaking or completing their postgraduate degree than did their male counterparts. Another finding of this current study was that the teachers studying at PhD level were more in agreement than were those studying at Master's level that the qualifications gained at undergraduate level were not sufficient for meeting the professional development demands and needs, or for strengthening their professional competence. Consequently, they felt that postgraduate qualifications should be acquired in order to increase professional recognition in the field and their profession.

**Keywords:** postgraduate education, teaching profession, postgraduate education in teacher training, attitude

## Cited:

İlter, İ. (2020). Exploring registered teachers' attitudes towards postgraduate education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 262-293. doi: 10.9779/pauefd.488580

## Giriş

Küreselleşme, rekabetçi pazarda sürekli değişim, etkili zaman yönetimi, tasarım ve ürün geliştirme faaliyetleri için dünya çapında talepler çok sayıda lisansüstü yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Lisansüstü eğitim, eğitim kurumlarının araştırma ve yaratıcılık kabiliyetlerini geliştirme, akademik saygınlıklarını ve mali kazanımlarını artırma fırsatları sağladığından kariyer seçimi ve kariyer planlanması açısından son derece önemlidir. Bir yükseköğretimde lisansüstü eğitimin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde lisansüstü programların desteklenmesi, profesyonel gelişim standartlarının sağlanması ve öğrencilerinin etkin ve verimli denetimine bağlıdır (Alam, Alam ve Rasul, 2013). Kaliteli eğitim veren üniversitelerin önemli işlevlerinden birisi olarak tanımlanan lisansüstü programlar üniversitelerin kendi otonomilerinin güçlendirilmesinde ve küreselleşmesinde önemli göstergeler olarak kabul edilir. Bu eğitimin hızla değişen dünya koşulları, ekonomik gereksinimleri, hükümet politikaları ve bilimin değişen doğası nedeniyle yakın bir gelecekte mutlak bir gereklilik olarak kabul edileceği düşünülmektedir. Bu bakımından bilgiyi üreten toplumların gereksinim duyduğu yüksek nitelikte insan gücünün yetiştirilmesinde lisansüstü deneyimlerin yadsınamaz bir yeri ortaya çıkmaktadır (İlter, 2019; Karakütük, 2002).

Lisansüstü eğitim belirli bir alanda belirli bir süre boyunca bireylere derinlemesine bir çalışma alanı sağlar ve bu eğitim sürecinde alınan dersler ve kazanılan yeterlilikler genel olarak birçok kişi tarafından gerçek öğrenme deneyimleri olarak kabul edilir (Wilson ve Berne, 1999; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2016). Lisansüstü eğitim, bireyin ortaöğretim veya lisans dersleriyle elde edilemeyen, yeni ve yaratıcı yollarla bilgi derinliğini artırmak için yapılandırılan bir kariyer geliştirme sürecidir. Lisansüstü eğitim belli bir alanda daha derin bir yetiştirmeyi ve ileri düzey mesleki veya akademik çalışmaları ön plana çıkardığı için lisans düzeyinde kazanılan yeterliliklerden ayrılmaktadır ([www.gradschools.com/masters](http://www.gradschools.com/masters)). Araştırmacılar lisansüstü eğitimin önemini bir alanda daha fazla uzmanlaşmak için yeni bilgi ve becerilerin gelişimini ve devamını sürdürmek, profesyonel yetkinlikler ve akademik değerler kazanmak olarak açıklamıştır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008; Cragg ve Andrusyszyn, 2004). Cooley (2008) ise lisansüstü eğitimin kişilerin çalışma alanıyla ilgili bir dizi akademik deneyim çeşitliliğini geliştirdiğini, bir akademik çevreye ve araştırma sahasına dâhil olmaya ya da kariyer yolunda ilerlemeye ve/veya tamamen değişmeye olanak sağladığını belirtmiştir. Lisansüstü eğitim sonuç olarak profesyonel bir kariyer gelişiminin etkili bir parçası olarak bireylerin akademik, kişisel ya da mesleki gelişimine önemli düzeyde katkılar sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Robinson ve Sebba, 2004; Soulsby ve Swain, 2003).

## Öğretmen Yetiştirme Alanlarında Lisansüstü Deneyimler

Lisansüstü eğitim her ne kadar zorunlu olmasa da tüm bilim dallarında lisans düzeyinde eğitimini tamamlayan her birey için hangi mesleği yürütecek olursa olsun lisansüstü eğitim almak neredeyse bir moral kaynağı ve alanda profesyonelleşme için bir zorunluluk haline gelmiştir. Yeni bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyan bireyler bu eğitimi bir alanda uzmanlaşma ve kariyer planlamada etkili bir çözüm yolu olarak görmektedir (İlter, 2019). Battie ve Steelman (2014) lisansüstü eğitimin amacını seçilmiş bir alanda bilgi ve teknik beceriler hakkında yüksek bir yetkinlik kazanmaya, kariyer gelişimi sağlamaya ve hesap verebilirlik çerçevesinde profesyonel standartları elde etmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Belirtilen bu

amaçların gerçekleşmesi için eğitim kurumlarında daha iyi öğretmenlerin gelecek kuşakları bu hedeflere yönlendirmesi düşüncesi kuşkusuz öğretmen yetiştirme alanlarında ve öğretmenlik mesleğinde lisansüstü eğitime olan ilgiyi her geçen gün artırmaktadır. Lisansüstü eğitimin birçok amaca hizmet ettiği düşünüldüğünde, bu eğitimin sadece yükseköğretim kurumlarında araştırmacı bireyler ve öğretim üyesi gereksinimini karşılamadığı; aynı zamanda alanında uzman ve deneyimli öğretmenlerin de yetiştirilmesine katkıda bulunduğu görülmektedir (Alhas, 2006; Erkılıç, 2007; Güven ve Tunç, 2007; Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Sayın, 2005).

Günümüzde çeşitli sanayi dalları ve iş yaşamıyla birlikte üniversitelerde insan kaynağına duyulan gereksinimin artmasıyla eğitim hizmetleri de önem kazanmıştır. Kuşkusuz toplumların her anlamda gelişmesi toplumu oluşturan bireylerin yüksek nitelikli eğitim almasına bağlıdır. Eğitimin ana unsuru olan öğretmenin yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nin çağdaş gelişme ve değişimlere duyarlı kendini yenileyebilen bir yapı olarak var olabilmesi bunu sağlayacak yüksek nitelikte ve karakterde öğretmenler ile olası görünmektedir (Er ve Ünal, 2017; Sabancı, 2011). Öğretmen niteliği ve öğretmen profesyonelliği lisansüstü eğitimle daha fazla değer kazanmakta ve her iki unsur nitelikli insangücünü yetiştirmede etkin bir konum sergilemektedir. Bugün, tüm kademe ve branştaki öğretmenler lisans derecelerinin ötesinde kendilerini geliştirme fırsatlarına sahiptir. Öğretmenler kendi alanlarında veya ilgi duydukları bir dalda lisansüstü eğitime giriş koşullarını sağlamaları durumunda gerek yüksek lisans gerekse doktora eğitimi alarak kendilerini geliştirebilmektedir. Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim ise sürekli ve uzun vadeli bir taahhüdü içeren profesyonel statüde ileri mesleki gelişim ve akademik kariyer şeklindedir. Lisansüstü deneyimler öğretmenlik mesleğinde daha fazla profesyonel yetkinliğe ve alanda daha fazla akademik özerkliğe yol açan etkili dönüm noktalarından birisidir. Lisansüstü çalışmalar öğretmenlerin kişisel ilişkilerini, akademik ve sosyal yaşamlarını önemli ölçüde etkilemekte ve mesleki gelişime yönelik farkındalık ve öz-yetkinlik düzeylerini artırmaktadır. Arthur, Marland Pill ve Rea (2006) üç yükseköğretim enstitüsünde lisansüstü eğitim gören 46 öğretmenle yürüttükleri görüşmelerde lisansüstü dersleri tamamlayan öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim programlarını daha etkili bir şekilde yönettiği; böylece öğrencilerini içsel olarak motive ederek öğrenme çıktılarını geliştirmeye dayalı çalışma becerilerini ve uzmanlıklarını daha iyi sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmenler ayrıca okul uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümünde lisansüstü eğitim yoluyla elde ettiği deneyimleri etkili bir yol haritası olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Kuşkusuz öğretmen kalitesi ve öğretmen etkililiğine uluslararası anlamda da artan bir ilgi vardır. Öğretmenlerin mesleki uzmanlık ve profesyonelleşme için lisansüstü derecelere sahip olmaları ve bu sayede öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ve kapasitelerini geliştirmeleri "Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Standartları" arasındadır (Devine, Fahie ve McGillicuddy, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2014; Stromquist, 1997). Uluslararası çerçevede öğretmen yetiştirme standartlarında öğrenci çıktıları için öğretmen hesap verebilirliğine ilişkin artan bir vurgu vardır; öğretmenlerin sadece eğitim-öğretim hizmetlerinde donanımlı olmaları yeterli değildir; aynı zamanda lisansüstü eğitim de dâhil olmak üzere mesleki gelişim yoluyla yaşam boyu öğrenenler olarak gelişmeye devam etmeleri de önemlidir (Harvey ve Dowson, 2005; Ingvarson, 2002). Nitekim öğretmenlerin mesleki ve profesyonel gelişim gereksinimleri zaman içerisinde ve kariyerlerinin farklı zamanlarında değişebilmektedir (Zimpher, 1988). Bir öğretmenin kariyeri boyunca devam eden mesleki gelişimi "Sürekli Mesleki Gelişim" olarak

adlandırılır. Öğretmenin kariyeri, mesleki gelişiminin ayırt edici bir parçasıdır ve lisansüstü eğitim de dâhil olmak üzere profesyonel bir kimlik için motivasyonel bir etken olarak ortaya çıkmıştır (Harvey, 2009). Öğretmen eğitimcileri, paydaşlar, işverenler ve eğitim yetkilileri, hızlı değişimin eğitim sektöründe de yaşanması ve devam etmesi nedeniyle öğretmenlik mesleği kariyerinde lisansüstü eğitimin önemini giderek daha fazla fark edilmesi ve yatırımların bu yönde yapılması gerektiğini savunmuştur (Freeman vd., 2008; NSW Institute of Teachers, 2006; Queensland College of Teachers (QCT), 2006; Zammit vd., 2007). Bu değişikliklerin bir sonucu olarak öğretmenlerin 21. Yüzyılın gereksinimleri ve talepleri doğrultusunda kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve belirli akademik ve sosyal gelişim amaçlarına yönelik etkinliklere katılmaları önerilir (Harvey, 2009).

Bir eğitim sisteminin kalitesi, onun öğretmenlerinin kalitesinin önüne geçemez; dolayısıyla öğretmen kalitesinin artırılması öncelikli bir önem taşımaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmenlerin gelecek kuşaklara yüksek kalitede eğitim verebilmesi için araştırma, öz-yönlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, kişilerarası beceriler, mesleki gelişim stratejileri, küresel öğrenme stratejileri (ör. Liderlik, bir öğrenme kültürü yaratma, acil öğrenme haritaları, bilgi ürünlerinin geliştirilmesi, analitik öğrenme, etkili bilgi dağıtım) ve özel hedefler gibi mesleki gelişimi etkileyen yenilikçi uygulamalar konusunda belirli yeterliliklere sahip olması gerekir (Frischmuth, 2008; Stolk, Bulte, de Jong ve Pilot, 2009). Uluslararası düzeyde öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, lisansüstü eğitim, sertifika ve benzeri eğitimlerle desteklendiği görülmüştür. Örneğin Avustralya'daki öğretmen yetiştirme kurumları tarafından öğretmenlere kariyer yollarını ilerletmek amacıyla profesyonel gelişimin özendirilmesi gerektiği çağırısı yapılmıştır. Bu kuruluşlar öğretmenlere lisansüstü düzeyde eğitim dâhil olmak üzere sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını sağlayacak danışmanlık hizmetleri sunmaktadır. İngiltere'de 2005 yılında öğretmenler için "Öğretmen Eğitim Ajansı" [Teacher Training Agency (2004)] (şu anki adı Eğitim ve Geliştirme Ajansı) tarafından Mastır/Master (yüksek lisans) seviyesinde lisansüstü eğitime katılım için bir mesleki gelişim programı başlatılmıştır. Bunların amaçlarından biri de öğretmenlerin lisansüstü çalışmalara katılımını artırmak amacıyla karşılaşılan engelleri azaltmak ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini sağlamaktır. Yine Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok öğretmenin öğretmenlik kariyerinin ilk beş yılı içerisinde yüksek lisans eğitimini alması önerilir (Tom, 1999). Finlandiya'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekir. Finlandiya'da eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, kendi öğretim programlarının planlarını geliştirmek için uygun niteliklere ve yeterliliklere sahip sayılırlar. Bu sayede bu öğretmenler okul temelli uygulamalara, öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına ve özel yeteneklerine daha fazla odaklanabilmektedirler (National Curriculum Board, 2008). Türkiye'de ise şu ana kadar lisansüstü eğitimin bir öğretmenin mesleğinde ya da mesleki kariyerinde zorunlu bir parçası olmadığı bilinmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde YÖK iş birliği ve koordinasyon aracılığıyla öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik çağdaş bir yaklaşım ile lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının yapılandırılacağı ve yeni bir mesleki gelişim anlayışının ve modelin oluşturulacağı belirtilmektedir (MEB, 2019). Türkiye'de lisansüstü eğitim de dâhil olmak üzere öğretmenlik mesleğinde sürekli mesleki gelişim ve öğretmen profesyonelliği için öğretmenlerin lisansüstü eğitime, sertifika programlarına veya kariyer geliştirme faaliyetlere katılımına daha fazla önem verilmesi

amaçlanmalıdır ve bunun için yükseköğretim kurumları ile işbirliği içinde lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının tasarlanmasına gidilmelidir. Buna ilaveten aday öğretmenlerinin de 21. Yüzyılda varlık göstermelerini sağlayacak akademik, kişisel ve mesleki yeterlilikleri kazanması amacıyla henüz lisans dönemindeyken lisansüstü eğitimin önemini kavramaları ve buna dair bir farkındalık oluşturmaları oldukça önemlidir (Bakioğlu ve Göçmen, 2016; Güven ve Tunç, 2007).

Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü programlar profesyonel konularda (hayat boyu öğrenme, kariyer danışmanlığı, sürdürülebilir okul geliştirme projeleri vb.) toplumun gereksinimi olan nitelikli ve yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Lisans programlarından sonra verilen lisansüstü dersler aslında öğretmenlik mesleğinin niteliğinin ve profesyonelliğinin iyileştirilmesi ve toplumsal statüsünün artırılmasında oldukça etkilidir. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine akademik yeterlilikler yanında finansal, kültürel ve kurumsal faktörlere sahip güçlü bir kimlik kazandıracağı ve elde edilen birikimlerin alana entelektüel bir zenginlik sağlayacağı beklenmektedir (Purcell vd., 2012).

### **Araştırmanın Amacı ve Alanyazın**

Öğretmen kalitesinden öteye gidemeyen eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinde kalite arayışı için yükseköğretimde öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim fırsatlarından yararlanılması ve bu eğitime ilişkin tutumların ve bu tutumlara etki eden etki eden faktörlerin açığa çıkarılması mevcut araştırmanın yürütülmesinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir (Alhas, 2006; Er ve Ünal, 2017; Sıvacı, Gülbahar ve Çöplü, 2018; Ünal ve İter, 2010; Yılmaz, Tonga ve Çakır, 2017). Var olan çalışmalar çoğunlukla lisans öğrencilerin (aday öğretmenler) lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Bununla birlikte, lisansüstü eğitimle ilgili diğer çalışmalar ise daha çok lisansüstü öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler üzerinedir (Aslan, 2007; Aydemir ve Çam, 2015; Baş, 2013; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Karaman ve Bakırcı, 2010; Kuzu ve Becit, 2007; Nayır, 2007). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek onların bu eğitim hakkında görüş ve inançlarını iyileştirmede önemli bir adım olabilir. Çünkü tutumlar genellikle bireylerin davranışlarına ve güdülerine yansır; böylece kendi değerlerini oluşturmalarına yardımcı olur (Altmann, 2011). Buna göre lisansüstü eğitime ilişkin tutumların ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi lisansüstü eğitimin yararları, kariyer planlaması açısından önemi ve bu eğitim sürecinde karşılaşılan olası engeller ve sorunlar hakkında bir bilgi tabanı oluşturmaya yardımcı olabilir (Barr, Freeth, Hammick, Koppel ve Reeves, 1999).

Bu çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalar için bir ön adım niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilecek bulguların lisansüstü eğitim ile ilgili çalışmalara ve karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayacağı, öğretmen eğitimcilerine de yardımcı olması açısından bir kaynaklık teşkil edeceği beklenmektedir. Bu sayede öğretmen yetiştirme programları lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi öğretmenlik mesleğinde bu eğitimin daha fazla özendirilmesine, öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasına rehberlik etmesine yardımcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca

tutumların belirlenmesi lisansüstü öğrenim gören veya yapacak olanları özendirme ve katılımcı bir tutum sergilemeleri açısından önemli adımlar olarak düşünülebilir. Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim programlarına dair yapılmış az sayıda araştırma ve çalışmaların (Doğusan, 2003; Kara, 2008) konuyu bir bütün olarak ele almamış olması bu konunun bilimsel bütünlüğünü sağlayacak şekilde önemle ele alınmasının gerekli olduğunu işaret etmektedir. Araştırma kapsamında aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?
3. Lisansüstü öğrenim derecesi değişkenine (yüksek lisans veya doktora) göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışma, tarama araştırması çeşitlerinden biri olan kesitsel araştırma deseni olarak yürütülmüştür. Kesitsel çalışmalar incelenen durumun doğal görünümünün ve potansiyelinin ortaya çıkarılmasında faydalı bir adımdır (Field, 2017). Veriler, belirli bir gruptan belli bir zaman içerisinde kaydedildiğinden kesitseldir (Thompson ve Panacek, 2007).

## Katılımcılar

Bu çalışma “Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 23/03/2018 tarih ve 4284 sayılı Etik Kurul Kararı” onayından sonra düzenlenmiştir.

Araştırmanın evreni, Türkiye’de iki farklı üniversitenin eğitim bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde öğretmen yetiştirme alanlarında herhangi bir programda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 162’si kadın ve 188’i erkek olmak üzere 350 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler 2 ile 24 yıl arasında değişen iş deneyimine sahiptirler ve çeşitli branşlarda farklı illerin devlet okullarında öğretmen veya okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Lisansüstü eğitim derecesine göre dağılımlar incelendiğinde, öğretmenlerin 214’ü yüksek lisans (N=60 tezsiz yüksek lisans; N=154 tezli yüksek lisans) ve 136’sı doktora düzeyinde öğrenim gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca branşlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesinden mezun olduğu görülmüştür (%68’e karşı %32). Lisansüstü öğrenim görülen ana bilim dalları incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında en azının ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında lisansüstü öğrenim gördüğü belirlenmiştir (%70’e karşı %30).

## Veri Toplama Araçları

### *Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği:*

Katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için Ng, Tuckett, Fox-Young ve Kain (2014) tarafından geliştirilen ve çalışmanın yazarı tarafından (İlter, 2019) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türk kültürüne uyarlanan Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum

Ölçeği (LEYTÖ) kullanılmıştır. Ng vd. (2014) tarafından geliştirilen ölçek lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ya da mezun olan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek lisansüstü eğitimin işlevlerini, lisansüstü öğrenim sürecinde karşılaşılan engelleri ve lisansüstü eğitimin profesyonel gereksinimlerini temsil eden maddeleri içermektedir. Maddeler bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörlerin temelini oluşturmaktadır (Ng, 2016). Türk kültürüne uyarlanan nihai ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin öz-değeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü ve toplam madde varyansın %52.5' ini açıklayan bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir (İlter, 2019). Ölçekteki faktörlerden birincisi faktör yükleri .57 ile .78 arasında değişen 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler olmak üzere toplam altı maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %34.5'ini açıklayan "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutudur. İkinci faktör, faktör yükleri .48 ile .74 arasında değişen 7, 8 ve 9. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %32.25'ini açıklayan "Profesyonel Tanınırlık" alt boyutudur. Üçüncü faktör ise faktör yükleri .64 ile .79 arasında değişen ve 10, 11, 12 ve 13. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %41.5'ini açıklayan "Engelleyici Faktörler" alt boyutudur. Ölçek 5'li likert derecelendirmesine yönelik olarak yapılandırılmıştır (5=Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum). Ayrıca ölçeğin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları üç faktörlü yapının uyum indekslerince doğrulandığını göstermiştir [ $\chi^2/sd= 3.13$ , RMSEA= .069, GFI= .93, AGFI= .92, CFI= .94, IFI= .96, NFI= .91] (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 test-tekrar test katsayısı ise .81'dir. Bu çalışmada ise bir grup katılımcıdan (N=80) toplanan veriler üzerinde Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada veri toplama aracının katılımcı öğretmenlere uygulanması öncesi araştırmacı (çalışmanın yazarı) mevcut çalışmaya dahil olan katılımcılara ulaşmak için Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' ni online bir anket şeklinde düzenlemiştir. Anket çalışmayı tanıtan ve katılımı davet eden bir biçimde tasarlanmıştır. Online anketin lisansüstü eğitim gören öğrencilere uygulanması için lisansüstü eğitime kayıtlı öğrencilerin kurumlarından anket uygulama izni alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda araştırmacı lisansüstü eğitime kayıtlı olduğu belirlenen 550 öğrencinin kişisel e-postasına online olarak düzenlenmiş anket linkini göndermiştir. Araştırmacı, ayrıca katılımcılara herhangi bir şekilde katılmaya zorlanmayacağı ve katılmayı reddetmekte özgür olacaklarını belirtmiştir. Bu davet, katılımcıların ankete çevrimiçi olarak verdikleri cevaplarla kabul edilmiştir. Katılımcılara online anketin iki ay süreyle açık kalacağı bilgisi de verilmiştir. Katılımı teşvik etmek için araştırmacı çevrimiçi anketin erişime açılmasından bir ay sonra katılımcılara bir hatırlatma e-postası göndermiştir. Ankete katılım, doğrudan çalışma web sitesine aktarılan bir davet mektubunda yer alan erişim bağlantısına tıklanarak başlatılmıştır. Çevrimiçi anket, demografik değişkenlerle ilgili 4 maddeyi ve lisansüstü eğitime yönelik tutumlarla ilgili 13 maddeyi içermektedir. Bunlar cinsiyet, lisansüstü öğrenim derecesi (yüksek lisans/doktora) ve lisansüstü öğrenim görülen program şeklindedir. Katılımcılardan ölçekte rastgele sıralanan her bir maddeyi okumaları ve 5'li Likert tipi seçenekleri kullanarak kendilerine uygun olan her bir ifadeye ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. İki ay sonra öğrencilere gönderilen toplam 550 e-posta



davetinden sadece 380'inden geri dönüş yapıldığı belirlenmiştir. Tüm katılımcı verileri isimlessiz olarak düzenlenmiş ve internet tabanlı bir anket yazılımı kullanılarak elektronik olarak toplanmış ve mevcut çalışma için veri tabanında saklanmıştır. Veri tabanı kayıt sırasında otomatik olarak oluşturulan ve yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilen bir çalışma kimliği ile ilişkilendirilmiştir. Online olarak düzenlenen çalışma, erişime kapatıldıktan sonra elde edilen veri seti bir Excel dosyası olarak dışa aktarılmıştır. Eksik veri içeren veya hatalı olan anket verileri tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Temizlenen veri dosyası (N=350) daha sonra veri analizi için SPSS 21.0 veri analizi programına aktarılmıştır. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Veri setinin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını incelemek için veri seti üzerinde öncelikle verilerin normalliği test edilmiştir. Parametrik test varsayımlarından olan örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük olması yeterli sayıda olduğu olarak yorumlanmış (Kraska-Miller, 2013), daha sonra bir diğer varsayım olan verilerin normalliğine bakılmıştır. Verinin normal dağılım gösterip göstermediği betimsel grafikler ve normallik testleri aracılığıyla belirlenebilmektedir (Fidel, 2017). Bu kapsamda öncelikle ölçekten toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin Q-Q grafiği incelenmiştir. Q-Q grafiğine göre ölçekten elde edilen puanlar, beklenen normal doğrusuna yakındır. Verinin normallik analizi kapsamında basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Buna göre ölçme aracından elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (George ve Mallery, 2010; Gravetter ve Walnau, 2000; Field, 2017; Trochim ve Donnelly, 2006). Ayrıca verilerin dağılımları Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve normallik dağılımı varsayımının tüm alt boyutlar için sağlandığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Sonuç olarak, toplanan verilerin betimsel grafikler ve normallik testleri sonuçlarına dayalı olarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bakımından verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada tutum puanlarının yorumlanmasında 1.00-1.80 aralığı "Kesinlikle katılmıyorum (Düzyey: Düşük)", 1.81-2.60 aralığı "Katılmıyorum (Düzyey: Düşük)", 2.61-3.40 aralığı "Kararsızım (Düzyey: Orta)", 3.41-4.20 aralığı "Katılıyorum (Düzyey: Yüksek)" ve 4.21-5.00 aralığı "Kesinlikle katılıyorum (Düzyey: Çok Yüksek)" seçenekleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

## **Bulgular**

Bu bölümde Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nden (LEYTÖ) elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları üç alt boyut altında değerlendirilmiştir: "Kolaylaştırıcılar roller", "Profesyonel tanınırlık" ve "Engelleyici faktörler."

### **Alt problem 1: Öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?**

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Dağılımları**

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Kolaylaştırıcı roller	350	3.87	1.31
Profesyonel tanınırlık	350	3.75	2.55
Engelleyici faktörler	350	2.80	1.48
Genel Tutum	350	3.48	2.59

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu çalışmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu ve yüksek düzeydedir (Puan ortalaması  $\bar{X} = 3.48$ ). Katılımcıların LEYTÖ’ nün alt boyutlarından aldığı puan ortalamaları incelendiğinde, “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutundan elde edilen puanların en yüksek olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X} = 3.87$ ). “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutu “Karar vermede öz-güven”, “Eleştirel düşünme”, “Akademik özerklik”, “İş doyumunu”, “Profesyonel bilgi ve beceri kazanımı” ve “Kariyer gelişimi” maddelerinden oluşmaktadır. Elde edilen bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile ilgili “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutunda temsil edilen tutum maddelerinin çoğunluğunu kabul ettiğini göstermektedir. Tutum maddeleri arasında öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği tutum ögesi ise “Lisansüstü eğitim bir alanda gerekli profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur” maddesidir”. Bu boyut altında en düşük ortalamaya sahip madde ise ‘Lisansüstü eğitim iş doyumunu artıran deneyimler kazandırır’ ifadesidir.

Ölçekte “Profesyonel tanınırlık” alt boyutunun tutum puanı ortalaması  $\bar{X} = 3.75$  olarak bulunmuştur ki bu sonuç araştırmada beklenen bir durumdur. Çünkü lisansüstü eğitim bireylerin kariyer gelişimini gerçekleştirebilecekleri en iyi alanlardan birisi olduğu gibi, lisansüstü düzeyde kazanılan deneyimler profesyonel gelişiminin birçok yönünü bir araya getiren zengin bir temadır (Artess ve Hooley, 2017). “Profesyonel tanınırlık” alt boyutundaki tutum maddelerine verilen yanıtlara göre öğretmenlerin çoğunluğu lisans derecesinde kazanılan deneyimlerin uzmanlık yeterliliklerini güçlendirme açısından yeterli olmadığını; dolayısıyla lisansüstü yeterliliklerin mesleki ve profesyonel gelişimin ayırt edici bir özellik olduğunu kabul etmiştir. Nitekim “Alanında lisansüstü eğitim yeterliliğine sahip bir bireyle bu alanda lisansüstü yeterliliklere sahip olmayan bir birey arasında alana özgü uygulama ve deneyimlerde hiçbir farklılık yoktur” maddesine verilen yanıtlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine “Profesyonel tanınırlık” alt boyutu altında “Lisansüstü öğrenim gören bir bireyin alanında uzman biri olarak tanınması için uzmanlık alanına özgü lisansüstü yeterliliklere sahip olması ve bu yeterliliklere uygun davranışlar sergilemesi gerekir” ifadesi öğretmenler tarafından çoğunlukla kabul edilen bir maddedir.

Araştırmada LEYTÖ’ de katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer boyut Engelleyici Faktörler’ dir ( $\bar{X} = 2.80$ ). Alt boyuttaki maddeler katılımcıların lisansüstü eğitim alma kararlarını ya da lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen, engelleyen koşullar veya algılardır (İlter, 2019; Ng, 2016). Bu boyuttan elde edilen en düşük tutum puanı ‘Lisansüstü öğrenim, maliyeti yüksek bir eğitimidir’ ifadesine aitken; en yüksek puan “Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir” maddesine

aittir. Elde edilen bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimlerini sürdürmenin stresli olduğunu kabul ettiği; bu durumun da kendilerinin lisansüstü öğrenim süreçlerine bir engel olduğu ihtimalini göstermektedir. Yine ‘Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur’ ifadesi öğretmenlerin tutumlarını etkileyen ve çoğunluğu tarafından kabul edilen bir madde olarak ortaya çıkmıştır. “Engelleyici Faktörler” alt boyutundan elde edilen tüm bulgular, bu boyutta yer alan engeller ve taleplerin lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini sürdürmeye ve tamamlamaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucunu vermektedir.

### Alt problem 2: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumuna Göre Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Dağılımları**

Ölçek ve Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kolaylaştırıcı roller	Kadın	162	3.70	2.15	347	3.032	.000*
	Erkek	188	4.12	2.85			
Profesyonel tanınırlık	Kadın	162	3.68	3.25		.0589	.665
	Erkek	188	3.75	3.41			
Engelleyici faktörler	Kadın	162	2.88	2.24		2.459	.033*
	Erkek	188	2.74	2.02			
Genel Tutum	Kadın	162	3.41	3.45		1.456	.000*
	Erkek	188	3.53	3.36			

\* $p < .05$

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tutum puanları ortalaması cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir  $t = 1.456$ ,  $p < .05$ . Yapılan t testi analizi sonucuna göre erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.53$ ) lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerinin kadın meslektaşlarına ( $\bar{X} = 3.41$ ) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar kapsamında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyete göre tutumlarının “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir  $t = 1.456$ ,  $p < .05$ . Buna göre erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.12$ ) kadın meslektaşlarına ( $\bar{X} = 3.70$ ) göre “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutundaki tutum maddelerine katılım oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örneğin erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına göre lisansüstü eğitimde “Kariyer gelişimi”, “Akademik özerklik” ve “Profesyonel bilgi ve beceri kazanımı” maddelerine daha fazla oranda “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Ancak öğretmenlerin tutumları cinsiyetlerine göre “Profesyonel tanınırlık” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ).

“Engelleyici faktörler” alt boyutundan elde edilen tutum puanları ortalamaları arasında ise öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir  $t = 2.459$ ,  $p < .05$ . Bulgular incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.88$ ) erkek meslektaşlarına göre ( $\bar{X} = 2.74$ ) “Engelleyici faktörler” alt boyutundaki maddelerin çoğunluğuna daha fazla oranda

katılıyorum yanıtını verdiği bulunmuştur. Örneğin kadın öğretmenler erkeklere göre “Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur” maddesine daha fazla katılmıştır. Benzer şekilde “Lisansüstü eğitimin başarılı olabilmesi için lisansüstü öğrenim alan bireylere destek sağlanması gerekir” maddesi kadın öğretmenler tarafından daha fazla katılıyorum yanıtı verilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre kadın öğretmenler erkek meslektaşlarına göre lisansüstü öğrenim sürecinde çalışma zamanı, mali yardım, danışman rehberliği, eş ve/veya işveren desteği gibi konularda kendilerine daha fazla destek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular “Engelleyici faktörler” alt boyutunda tanımlanan maddelerin çoğunluğunun araştırmaya katılan kadın öğretmenler tarafından lisansüstü eğitimin önünde daha baskın engeller olarak görüldüğü sonucunu ortaya koymaktadır.

### Alt problem 3: Lisansüstü öğrenim derecesi değişkenine (yüksek lisans-doktora) göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?

Araştırmada “Lisansüstü öğrenim derecesi değişkenine (yüksek lisans-doktora) göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü öğrenim derecesi göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Lisansüstü Öğrenim Derecesine Göre Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Dağılımları**

Ölçek ve Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kolaylaştırıcı roller	Y.Lisans	214	3.86	1.28	347	3.452	0.65
	Doktora	136	3.94	2.35			
Profesyonel tanınırlık	Y.Lisans	214	3.60	3.31	347	1.851	.025*
	Doktora	136	3.85	1.45			
Engelleyici faktörler	Y.Lisans	214	2.88	2.22	347	2.856	.845
	Doktora	136	2.80	3.24			
Genel Tutum	Y.Lisans	214	3.43	4.31	347	2.038	.044*
	Doktora	136	3.54	2.33			

\* $p < .05$

Tablo 3’te öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutum puanları ortalaması lisansüstü öğrenim derecelerine açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir  $t = 2.038$ ,  $p < .05$ . Doktora derecesindeki öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutum puanları ortalaması ( $\bar{X} = 3.54$ ) yüksek lisans derecesinde olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.43$ ) göre daha yüksektir. Buna karşılık, öğretmenlerin lisansüstü öğrenim derecesine göre “Kolaylaştırıcı roller” ve “Engelleyici faktörler” alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada hem doktora hem de yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutundaki tutum maddelerine benzer katılım oranı gösterdiği sonucu çıkmıştır. Lisansüstü öğrenim derecesi açısından öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları “Engelleyici faktörler” alt boyutuna göre farklılaşmamıştır ( $p > .05$ ).

Ancak öğretmenlerin “Profesyonel tanınırlık” alt boyutundan aldıkları tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir  $t = 1.851$ ,  $p < .05$ . Buna göre doktora derecesindeki öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerinin ( $\bar{X} = 3.85$ ) yüksek

lisans derecesindeki öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.60$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin doktora düzeyindeki öğretmenler yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre “Alanında lisansüstü eğitim yeterliliğine sahip bir bireyle bu alanda lisansüstü yeterliliklere sahip olmayan bir birey arasında alana özgü uygulama ve deneyimlerde hiçbir farklılık yoktur” maddesine daha fazla oranda katılmıştır. Yine de yüksek lisans düzeyindeki öğretmenler “Lisansüstü öğrenim gören bir bireyin unvanını elde etmeden önce kendi çalışma alanına ilişkin lisansüstü yeterliliklere ve deneyimlere sahip olması gerekir” maddesine çoğunlukla katılarak alanda uzmanlaşmak için lisansüstü eğitimle ilgili deneyimlerin kazanılması gerektiğini kabul etmiştir (Richards ve Potgleter, 2010). “Profesyonel tanınırlık” alt boyutundan elde edilen yanıtlara göre doktora düzeyindeki öğretmenler profesyonel gelişimin sağlanmasında lisansüstü yeterliliklerin önemine daha fazla dikkat çekmiştir. Bu öğretmenler bir alanda profesyonel tanınırlığı artırmada lisansüstü yeterliliklerin önemine daha fazla vurgu yapmıştır. Bu sonuçlara göre doktora düzeyindeki öğretmenler lisansüstü öğreniminin bir alanda profesyonel olmanın ayırt edici bir özellik olduğunun daha fazla bilincinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin çoğunluğunun ise “Profesyonel Tanınırlık” alt boyutundaki bütün maddelere ortak karar verdikleri; lisansüstü eğitimin lisans düzeyinde verilen eğitime kıyasla bireylere daha fazla profesyonel bilgi ve beceri kazandırdığı konusunda bir anlaşmaya vardığı da görülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nde “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler lisansüstü eğitimin kendilerine karar verme, akademik özerklik, kariyer gelişimi, eleştirel düşünme ve profesyonel yetkinlik ve değerler geliştirme konusunda yararlar sağladığını kabul etmiştir. Bu bulgu ölçekte “Kolaylaştırıcı rollerin” öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını özendirdiğini veya bu eğitime yönelik tutumlarına olumlu yönde yansıdığını göstermektedir. Ancak “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutunda kariyer gelişimi ve akademik özerklik maddeleri öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen en baskın maddeler olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre kariyer gelişimi ve akademik özerklik konuları, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma ve/veya bu eğitime başlama ile ilgili niyetleri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ihtimalini vermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin uzmanlık alanında mesleki/akademik kariyerlerini ilerleterek akademik özerklik kazanmak ya da öğretmenlikte görevlerini yerine getirirken profesyonel davranış sergilemek için lisansüstü çalışmaları bir basamak taşı olarak kabul ettiği söylenebilir (Hallinan ve Hegarty, 2016; Harvey, 2009). Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini tamamlayarak çalıştıkları kurum ya da kamusal alanlardaki mevcut eğitim sisteminin ve öğretim hizmetlerinin daha dinamik bir yapı kazanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitimle ilgili geliştirdikleri olumlu ve yüksek tutumlar onların profesyonel değerlerini geliştirmeye yardımcı olabilir (MEB, 2018; Penz vd., 2007). Altmann’a (2011) göre yeni ve farklı öğrenme deneyimleri yoluyla elde edilen birikimler tutumların kazanılmasına ya da değişikliğe uğramasına neden olabilir, bu tutumlar bireylerin kariyer amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Yine bazı araştırmacılar kariyer gelişimine yatırım yapmada

özellikle lisansüstü çalışmaların motive edici bir faktör olduğunun altını çizmiştir. Çünkü lisansüstü eğitim bireylerin kariyer gelişimini gerçekleştirebilecekleri en iyi alanlardan birisi olduğu gibi, lisansüstü deneyimler kariyer gelişiminin birçok yönünü bir araya getiren zengin bir temadır (Artess ve Hooley, 2017; Lehman, 2015; Stuart vd., 2008). Ulaşılan sonuçlar lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle ilgili önceki araştırma bulguları ile tutarlık göstermektedir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Dilci, 2009; Kara, 2008; Turhan ve Yaraş, 2013). Başer, Narlı ve Günhan (2005) lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin bir kısmının mesleki kariyer ve kişisel gelişim alanlarına yatırım yapmak, bir kısmının da yükseköğretim kurumlarında akademik personel olmak için lisansüstü eğitimi tercih ettiğini belirlemiştir. Pervova'ya (1997) göre, öğrenim görülen bölüm farklılığı olmaksızın lisansüstü eğitim görmüş olmanın akademik ve sosyal gelişim açısından bir garanti oluşturduğu düşüncesi iş gücü piyasasında veya toplum hayatında yaygın olarak kabul edilen bir konsensüstür. Buna göre öğretmenlerin lisansüstü çalışmalara katılım göstermeleri profesyonel portfolyolarını geliştirmelerine hizmet edebilir; ayrıca mesleki ve profesyonel gelişimlerini tamamlayarak elde ettikleri standartları ve deneyimleri öğretmenlik mesleğine ya da kariyer hayatına yansıtılmaları kolaylaşabilir (Bakioğlu ve Pekince, 2016). Nitekim önceki araştırmalar lisansüstü eğitimin bireylere çeşitli ortamlarda uzman biri olarak işlev göstermesi için gerekli niteliklere sahip olma fırsatı sağladığını göstermiştir (Abraham ve Buckwalter, 1994; Ergünay, 2018; Garand ve Buckwalter, 1994; Richards ve Potgieter, 2010; Richardson ve Gage, 2010; Telef, 2011; Warren ve Mills, 2009).

Araştırmada Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nde (LEYTÖ) "Profesyonel tanınırlık" alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler uzmanlık arayışı için lisansüstü eğitimi tercih etmekte ve bir alanda uzmanlaşmak için ise lisansüstü yeterliliklere sahip olunması gerektiğini düşünmektedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre öğretmenler lisansüstü eğitimin profesyonel olmanın ayırt edici bir özellik olduğunu kabul etmiştir. "Profesyonel tanınırlık" alt boyutundaki maddelerin yüksek ortalaması öğretmenlerin uzmanlık alan yeterliliklerini etkilemede lisansüstü deneyimlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunluğu alanında uzman biri olarak tanınmak için uzmanlık alanına (çalışma alanı) özgü lisansüstü yeterliliklere sahip olunması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler ölçeğe verdikleri cevaplar ile lisansüstü eğitimde profesyonel gereksinimlerin karşılanması önemine dikkat çekmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim sürecindeki standartlar tarafından şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler uzmanlık deneyimi için lisans düzeyinde kazanılan niteliklerin mesleki gelişim veya profesyonelleşme açısından yeterli olmadığını; dolayısıyla alanda profesyonelleşme adına lisansüstü yeterliliklerinin de karşılanması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulgu araştırmacıların (Biggs, 2001; Department for Education, 2010) bugün tüm kademe ve branştaki öğretmenler kariyer aşamalarında ilerleyebilmek için mesleki veya akademik anlamda başarılı olmak durumundadır görüşüyle desteklenmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2017' de güncellediği 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' çerçevesinde okul yöneticileri ve öğretmenlere eğitim sisteminin ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak için yüksek düzeyde uzmanlaşma, kariyer planlama ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi hususunda çağrıda bulunmuştur. YÖK (2007) ise "Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi" raporunda, öğretmen yetiştirmede mentorluk eğitimi, işe başlama eğitimi, hizmetiçi eğitim ve yüksek uzmanlık eğitimini içeren bir öğretmen yetiştirme modeli üzerinde durulmuştur. Buna

göre ulaşılan bulgulardan anlaşılacağı üzere, öğretmenler bu gereklilikler etrafında “Öğretmen Yetiştirme Alanlarında” lisansüstü eğitim olarak kendi uzmanlık alan uygulamalarında güvenilirliklerini, öz-yeterliklerini ve mesleki duruş veya akademik kariyerlerini geliştirebileceklerini düşünmektedir.

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen bir başka sonuç “Engelleyici Faktörler” alt boyutundan elde edilen bulgulardır. Bulgular öğretmenlerin lisansüstü eğitimini veya bu eğitime devam etmelerini etkileyen engelleri (ör. Stres, iş-çalışma-sosyal yaşamı dengeleme, yüksek maliyet, çoklu destek biçimlerindeki eksiklik) bir araya getirmektedir. Engelleyici Faktörler” alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre “Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir.” maddesi öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan ifadedir. Tutum maddelerine verilen yanıtlara göre öğretmenlerin bir kurumda çalışırken lisansüstü eğitime devam etmede stres yaşadığı söylenebilir. Bu bulgu alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Karakütük, 2000; Nayır, 2011; Oluk ve Çolak, 2005; Öztürk ve Dinç, 2016; Turhan ve Yaraş, 2013). Ayrıca “Engelleyici faktörler” alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin lisansüstü öğrenim sürecinde iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemede zorluk yaşadığı görülmüştür. Öğretmenler lisansüstü eğitim nedeniyle iş, çalışma veya sosyal yaşamı dengelemeyi lisansüstü eğitimin önünde bir engel olarak kabul etmiştir. Araştırmacılar lisansüstü eğitime katılımın iş-yaşam dengesinin kurulması, aile içi taahhütlerin yerine getirilmesi, iş zamanı dışında akademik çalışmalara ağırlık verilmesi, kütüphane, internet, laboratuvar veya bilimsel toplantılara katılım için harcanan zaman gibi çeşitli durumları içerebildiğini; ancak bu sürecin aile hayatı, özel yaşamı ve sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilememesi gerektiğini açıklamıştır (Beatty, 2001; Massey, Aitken ve Chaboyer, 2009). Spence (2004) ve Dilci’ ye (2009) göre bir eş ya da ebeveynin lisansüstü öğrenimini sürdürürken bu sürecin kendi özel yaşamı ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte dahası ve aile içi zedelenmelere yol açabilmektedir. Hassouneh-Phillips ve Becket (2003) ise destek bulunmadığında ve destek eksikliğinde karşılaşılan zorlukların lisansüstü derslerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve tez çalışmaların tamamlanmasında olumsuz bir etki yaratabileceğini öne sürmüştür. Bu eğilimin azaltılması için lisansüstü öğrenim gören bireylere meslek yaşamı, çalışma ortamı ve özel hayatın ideal şartlara dönüşmesi yönünde maddi özendiricilerin sunulması, aile yaşamına dönük yatırımlar için belirli bir moral ve desteğin sağlanarak profesyonel bir standardı yakalamaları; bunu düzenli olarak sürdürmeleri için de çoklu destek biçimlerinin sağlanması amaçlanabilir.

### **Cinsiyet Açısından Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet durumuna göre sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına oranla lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları kapsamında bulgular incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre “Kolaylaştırıcı roller” alt boyutundaki maddelere katılım oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler “Kariyer gelişimi”, “Akademik özerklik” ve “Profesyonel yetkinlik kazanma” konularına kadın meslektaşlarına göre daha olumlu bakmaktadır. Öte yandan öğretmen tutumlarının cinsiyete göre “Profesyonel tanınırlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak “Engelleyici faktörler” alt boyutunda anlamlı farklılıklar

bulunmuştur. Elde edilen bulgular kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre “Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur” maddesine daha fazla oranda katıldığını ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler ise iş, çalışma veya sosyal yaşamını dengelemeyi lisansüstü eğitimin önünde bir engel olarak görmüştür. Başka bir deyişle, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre lisansüstü çalışmalarını iş ve sosyal yaşamları ile dengelemede daha fazla zorluk çektiği görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır (Altmann, 2011; Davey ve Robinson, 2002; Kersaitis, 1997; Penz vd., 2007). Örneğin 994 öğretmen üzerine yapılan bir çalışmada (İnandı, Özkan, Peker ve Atik, 2009) kadın öğretmenler çocuk bakımı, annelik, ev işleri gibi sorumlulukların kendi kariyerlerini engellediğini bildirmiştir. Yine Köstek (2007) ve Mohan’ ın (2001) araştırmasında da kadınlar kariyerlerinin önündeki en büyük engellerden birini evdeki görev ve sorumluluklar olduğunu ifade etmiştir.

Lisansüstü eğitim alan kadınlar eş, anne, evlilik planları ve ev hanımı gibi geleneksel kadın rolleri ile ilişkili sosyal ve duygusal ön yargılar yaşayabilirler (Bahn, 2007; Hughes, 2005). Araştırmacılara göre çalışan kadınların ev ve ailesine karşı olan sorumlulukları kendisini baskın olarak hissettirmekte ve kariyer yapan kadınların akademik faaliyetleri kendi sorumluluklarını bir ölçüde artırmaktadır (Çarıkcı, 2001; Gill ve Davidson, 2001; Gündüz 2010). Kadın öğretmenler hem mesleki hem de ev işlerinden dolayı yoğun bir iş yükü altındadır. İş yükünün fazlalığı ise hem ailesine karşı sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan hem de kariyerini geliştirmeyi amaçlayan kadına ek bir baskı yapmaktadır (Rutherford, 2001). Gönen ve Hablemit (2004)’e göre kadınlar ev işlerinin yaklaşık olarak %70’ini gerçekleştirmektedir. Bu tespit aslında aile içi taahhütlerin ve diğer sorumlulukların kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan ötürü kadınlar yeterli motivasyon ve çoklu destek hizmetleri görmediklerinde kariyer planlama ile ilgili fırsatlara yabancılaşabilmekte ve kariyer özelemlerini gerçekleştirememektedir (Büyükbeş, Karayılan ve Çelik, 2002). Bu çalışmada ise lisansüstü eğitim gören kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerinin erkek meslektaşlarına oranla daha düşük olması kadın öğretmenlerin yukarıda verilen gereklilikler ve sosyal koşullar tarafından etkilenmiş olabileceği ihtimalini vermektedir. Ancak lisansüstü eğitimin başarı ile sürdürebilmesi ve çalışmaların tamamlanması için lisansüstü eğitim gören bireylerin iş, sosyal çevre ve aile içi taahhütlerini etkili bir şekilde dengelemesi gerekmektedir (Ng, Eley ve Tuckett, 2016).

### **Lisansüstü Öğrenim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü öğrenim görülen derece (yüksek lisans veya doktora) açısından farklılık gösterip göstermediği sorusuna da cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar, doktora düzeyindeki öğretmenlerin tutum düzeylerinin yüksek lisans düzeyindeki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitim derecesine göre ölçekte “Profesyonel tanınırlık” alt boyutundaki maddelere ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Büyüköztürk ve Köklü (1999) doktora düzeyindeki öğrencilerin yüksek lisans düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha fazla lisansüstü yeterliliklere (ör. problem tanımlama, literatür tarama, yöntem, bulgular ve yorumlama, raporlama) sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde İpek, Tekbıyık ve Ursavaş’ın (2010) çalışmasında doktora düzeyindeki



öğrencilerin lisansüstü yeterlilikler konusunda yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerden daha yeterli olduğu görülmüştür. Bilindiği üzere doktora eğitimi, öğrencilere akademik bütünleşme, bilimsel tutum ve araştırmacı kişilik gibi akademik alanla ilgili yeterlilikler kazandırır (YÖK, 2007). Hoshmand (1991) doktora eğitimi ile özdeşleştirilebilen bilimsel eğitimi araştırma etkinlikleri için gereken nitelikli düşünce, tutum ve becerilerin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada doktora düzeyindeki öğretmenler yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış olduklarından kendilerini lisansüstü yeterlilikler ve deneyimler konusunda daha başarılı hissettiklerinden lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Doktora öğrencilerinin tutumlarının yüksek çıkmasında başlıca etken olarak bu öğrencilerin yüksek lisans öğrencilerinden daha fazla lisansüstü dersleri alarak bilimsel araştırma deneyimleri kazanmış olmaları gösterilebilir. Öz-yeterlik ve akademik performans üzerine çalışan araştırmacılar öz-yeterlik ve tutumları etkileyen temel faktörlerden birisini de elde edilen birikimler olduğunu savunmuştur (Schunk ve Pajares, 2002). Nitekim yüksek öz-yeterliliğin kariyer motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Bandura, 1997). Tutumlar eylemlerle bağlantılıdır, genellikle deneyim, sosyal faktörler, öğrenme veya kültür sonucu ortaya çıkar ve davranış üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu açıdan tutumlar bireyleri zihinsel ve duygusal açıdan eğitime katılımını ya bu eğitimi sürdürmeye motive edebilir (Altmann, 2012; Lane, Hall ve Lane, 2004; Ünal, 1981). Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada daha fazla bilimsel araştırma faaliyetlerine katılarak birikimler elde etmiş olmaları beklenen doktora düzeyindeki öğretmenlerin lisansüstü eğitime dair tutum düzeylerinin yüksek lisans düzeyindeki meslektaşlarından daha yüksek çıkması söz konusu alanyazında desteklenmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler**

Bütün araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında sadece iki devlet üniversitesinin enstitülerinde öğretmen yetiştirme alanlarında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları cinsiyet ve lisansüstü öğrenim derecesi değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bakımdan araştırma bulgularının sadece lisansüstü eğitim gören 350 öğretmenin tutumlarını yansıttığı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada öğretmenlerin tutumları öğretmenlik deneyimi, okul yöneticiliği, kıdem, branş veya lisansüstü öğrenim görülen anabilim dalı değişkenleri altında değerlendirilmemiştir. Gelecek çalışmalar bu değişkenleri ele alabilir. Benzer şekilde, farklı yükseköğretim kurumlarında lisansüstü eğitime kayıtlı öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin tutumları karşılaştırmalı olarak incelenerek üniversitelerarası bir araştırmanın yürütülmesinin de alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar bulunsa da, öğretmenlerin tutumlarının zaman içerisinde değişim göstermesi olasıdır (Haralambos ve Holborn, 2004). Bu çerçevede, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının tanımlayıcı, kesitsel bir desende değerlendirildiği göz ardı edilmemelidir. Çünkü kesitsel çalışma belli bir zaman diliminde araştırma örnekleminin bir anlık görüntüsünü sunan çalışmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Son olarak gelecek araştırmacılara lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilişkilendirilebileceği konusunda bir çalışma yapmaları önerilebilir.

*Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi* başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "**Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun**" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## Kaynakça

- Abraham, I. L., and Buckwalter, K. C. (1994). Geropsychiatric nursing: Clinical knowledge base in community and institutional settings. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 32(4), 20- 26.
- Aitken, L., Currey, J., Marshall, A., and Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixedmethod approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24(2),68-77.
- Alabaş, R., Kamer, S. 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.
- Alam, F., Alam, Q., and Rasul, M. G. (2013). A pilot study on postgraduate supervision. *Procedia Engineering*, 56(0), 875-881.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altmann, T. K. (2011). Registered nurses returning to school for a bachelors degree in nursing: Issues emerging from a meta-analysis of the research. *Contemporary Nurse*, 39(2), 256- 272.
- Altmann, T. K. (2012). Nurses' attitudes towards continuing formal education: A comparison by level of education and geography. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 80- 84.
- Artess, J., and Hooley, T. (2017). Toward a new narrative of postgraduate career. *Postgraduate Education in Higher Education*, 1-19. R. Erwee et al. (eds.), *Postgraduate Education in Higher Education*, University.
- Arthur, L., Marland, H., Pill, A. and Rea, T. (2006). Postgraduate professional development for teachers: Mmotivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Professional Development in Education*, 32(2), 201-219.
- Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 250-269.
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Bahn, D. (2007). Reasons for post registration learning: Impact of the learning experience. *Nurse Education Today*, 27, 715- 722.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2016). Singapur eğitim sistemi. In A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri*. (pp. 127-155). Ankara: Nobel
- Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2016). Kanada eğitim sistemi. (Editör Ayşen Bakioğlu s. 157, 195). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA' da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yay.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf) adresinden 01.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., and Reeves, S. (1999). *Evaluating Inter-Professional Education: A United Kingdom Review For Health and Social Care*. London. CAIPE and the British Educational Research Association.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 61-69.
- Başer, N., Narlı, S., ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 129-135.
- Battie, R., and Steelman, V. M. (2014). Accountability in nursing practice: Why it is important for patient safety. *AORN Journal*, 100(5), 537- 541.

- Beatty, R. (2001). Continuing professional education, organisational support, and professional competence: Dilemmas of rural nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(5), 203-220.
- Biggs, J.B. (2001). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Büyükbeş, T., Karayılan, D. ve Çelik, A. (2002, Mayıs). *Kadın iş görenlerin sorunlarına ilişkin Gaziantep ve Kahramanmaraş tekstil işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunulan Bildiri, Antalya, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Büyüköztürk, Ş. ve Köklü, N. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18-28
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cooley, M. C. (2008). Nurses' motivations for studying third level post-registration nursing programmes and the effects of studying on their personal and work lives. *Nurse Education Today*, 28, 588-594.
- Cragg, C. E., and Andrusyszyn, M. (2004). Outcomes of master's education in nursing. *International Journal of Nursing Education*, 1(1), 1- 18.
- Çalışoglu, M., and Yalvaç, A. S. (2019). The difficulties that the teachers who continue master of science education experience. *International Education Studies*, 12(4), 100-109.
- Çarıkçı, İ.H. (2001). *Banka çalışanlarının iş ve aile rollerinin çatışması*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davey, B., and Robinson, S. (2002). Taking a degree after qualifying as a registered general nurses: Constraints and effects. *Nurse Education Today*, 22, 624- 631.
- Department for Education. (2010). *School teachers pay and conditions document 2010 and Guidance on school teachers pay and conditions*. <http://publications.education.gov.uk> adresinden 11.04.2018 tarihinde erişilmiştir
- Devine, D., Fahie, D. and McGillicuddy, D.(2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83-108.
- Dilci, T.(2009).*Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Doğusan, F. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale
- Er, H. ve Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 687-707.
- Ergünay, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: Birçoklu durum çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim isteklilikleri etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 46-72.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Freeman, O., Watson, R., Bawden, R., Champion, M., Dare, H., Lloyd, B. (2008). *Teaching for uncertain futures*. Canberra: Teaching Australia.
- Frischmuth, C. ( September, 2008). Global learning strategy:. Global scaling up handwashing Project. Water And Sanitation Program: Working Paper [https://www.wsp.org/sites/wsp.org/files/publications/WSP\\_GlobalLearning\\_HWWS.pdf](https://www.wsp.org/sites/wsp.org/files/publications/WSP_GlobalLearning_HWWS.pdf) adresinden 12.9.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Garand, L. J., and Buckwalter, K. C. (1994). Essential clinical experience for subspecialty development in geropsychiatric nursing. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 32(4), 27-32.

- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gill, S. and Davidson, M. J. (2001). Problems and pressures facing lone mothers in management and professional occupations – a pilot study. *Women in Management Review*, 16 (8), 383-399.
- Gönen, E.ve Hablemit, Ş. (2004). *Akademisyen kadınlar*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayın.
- Gravetter, F. J., and Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral sciences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği. *Milli Eğitim*, 173, 157–171.
- Hallinan, C. M., and Hegarty, K. L. (2016). Advanced training for primary care and general practice nurses: Enablers and outcomes of postgraduate education. *Australian Journal of Primary Health*, 22, 113–122.
- Haralambos, M., and Holborn, M. (2004). *Sociology: Themes and perspectives* (6th ed.). London: Collins Publications.
- Harvey, P. J. (2009). *Motivations of teachers in Australian Christian schools to engage in postgraduate study*. (Unpublished dissertation). University of Western Sydney.
- Harvey, P., and Dowson, M. (2003). Transitional experiences of new teachers in Christian schools: A case study. *Journal of Research in Christian Education*, 12(2), 217–243.
- Hassouneh-Phillips, D., and Beckett, A. (2003). An education in racism. *Journal of Nursing Education*, 42(6), 258- 265.
- Hoshmand, L. L. (1991). Clinical inquiry as scientific training. *Journal of Counseling Psychologist*, 19 (3), 431-53.
- Hughes, E. (2005). Nurses' perceptions of continuing professional development. *Nursing Standards*, 19, 41- 49.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127–140.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği' nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 263-284.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S., ve Atık, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.
- İpek, C., Tekbıyık, A. ve, and Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(1), 127-145.
- Jöreskog, K.G, and Sörbom, D. (1996). *LISREL 8.7: User's reference guide [Computer software manual]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T.N. (2015). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1),147-164.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2000), 193-209.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme-lisansüstü öğretimin planlanması* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayın.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.

- Kersaitis, C. (1997). Attitudes and participation of registered nurses in continuing education in New South Wales, Australia. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 28, 135- 139.
- Köstek, H. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Kraska-Miller, M. (2013). *Nonparametric statistics for social and behavioral sciences*. Boca Raton: Taylor & Francis Group.
- Kuzu, A., ve Becit, G. (2007). *Öğretmenlerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm öneriler*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 17-20 Ekim 2007 Eskişehir.
- Lane, A. M., Hall, R., and Lane, J. (2004). Self-efficacy and statistics performance among Sport Studies students. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 435-448.
- Lehman, J. (2015). *What do taught postgraduates want?* York: Higher Education Academy.
- Massey, D., Aitken, L. M., and Chaboyer, W. (2009). What factors influence suboptimal ward care in the acutely ill ward patient? *Intensive and Critical Care Nursing*, 25, 169- 180.
- Masters Degree Programs: The Ultimate Directory. (t.y.). <https://www.gradschools.com/masters> adresinden 12.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> 13.02.2019 tarihinde erişilmiştir
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri Yönergesi*. <https://ogm.meb.gov.tr/> adresinden 11.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Mohan, Y. (2001). *Kadın yöneticilerin liderlik stilleri ve bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli
- National Curriculum Board (2008). The Shape of the National Curriculum: A Proposal for Discussion. Melbourne: Commonwealth of Australia. <http://www.ncb.org.au/default.asp> adresinden 09.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 199-222.
- Ng, L. (2016). *Exploring registered nurses' attitudes to postgraduate education for specialty practice in Australia*. (Unpublished dissertation). University of Queensland Australia.
- Ng, L. Tuckett, A. G., Fox-Young, S. K., and Kain, V. J. (2014). Exploring registered nurses' attitudes towards postgraduate education in Australia: An overview of the literature. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(2), 162-170.
- Ng, L., Eley, R., and Tuckett, A. (2016). Exploring factors affecting registered nurses' pursuit of postgraduate education in Australia. *Nursing and Health sciences*, 18(4), 435-441.
- National Curriculum Board (2008). National Curriculum Development Paper. [http://www.ncb.org.au/verve/\\_resources/development\\_paper.pdf](http://www.ncb.org.au/verve/_resources/development_paper.pdf) adresinden 01.04.2019 tarihinde erişilmiştir
- NSW Institute of Teachers. (2006). *Professional teaching standards*. Sydney: <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Main-Professional-TeachingStandards.html> adresinden 01.04.2018 tarihinde erişilmiştir
- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar, lisansüstü eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 141-144.
- Ornstein, C. A. and Hunkins, P.F. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.

- Ören, F. Ş., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 193-200.
- Öztürk, F. G., ve Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil*, 5(21),506-520.
- Penz, K., D'Arcy, C., Stewart, N., Kosteniuk, J., Morgan, D., and Smith, B. (2007). Inhibitory factors to participation in continuing education activities among rural and remote nurses. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 38(2), 58- 66.
- Pervova, I. (1997). A view on the current situation in Russian Education. *Interchange*, 28(4), 275-281.
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Luchinsaya, D., Snape, J., Conaghan, L. and, & Tzanakou, C. (2012). *Futuretrack Stage 4: Transitions into employment, further study and other outcomes*. Manchester: Higher Education Careers Services Unit.
- Queensland College of Teachers.(2006). *Professional standards for queensland teachers*. Brisbane: Author.
- Richards, L., and Potgieter, E. (2010). Perceptions of registered nurses in four state health institutions on continuing formal education. *Curationis (Pretoria)*, 33(2), 41-50.
- Richardson, A., and Gage, J. (2010). What influences practice nurses to participate in post-registration education? *Journal of Primary Health Care*, 2(2), 142- 149.
- Robinson, C. and Sebba, J. (2004). A Review of Research and Evaluation to Inform the Development of the New Postgraduate Professional Development Programme. [www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk) adresinden 11.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Rutherford, S. (2001). Organizational cultures, women managers and exclusion. *Women in Management Review*, 16 (8), 371-382.
- Sabancı, A. (2011). *Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri* (7-8 Ekim 2011). V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011). Ankara: Ankara Gazi Üniversitesi.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelemesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 272-28.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy; chapter in development of achievement motivation* (Editors: Wigfield, A. and Eccles, J.), San Diego: Academic Press.
- Sıvacı, S. Y., Gülbahar, B., ve Çöplü, F. (2018). Öğretmen adaylarının araştırma ve lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 911-926.
- Soulsby, D. and Swain, D. (2003). A report on the award-bearing INSET scheme. <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=4129> adresinden 02.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Spence, D. (2004). Advancing nursing practice through postgraduate education (Part one). *Nursing Praxis in New Zealand*, 20(2), 46- 55.
- Stolk, M. J., Bulte, A. M., de Jong, O., & Pilot, A. (2009). Towards a framework for a professional development programme: empowering teachers for context-based chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(2), 164-175.
- Stromquist, N. P. (1997) *Literacy for citizenship: Gender and grassroots dynamics in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, M., Solomon, L. and Akroyd, K. (2008). *Widening participation to postgraduate study: Decisions, deterrents and creating success*. York: Higher Education Academy.
- Teacher Training Agency.(2004).Criteria for PPD funding. [www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk) adresinden 15.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.

- Thompson, C. B., and Panacek, E. A. (2007). Research study designs: Non-experimental. *Air Medical Journal*, 26(1), 18-22.
- Tom, A. R. (1999). Reinventing master's degree study for experienced teachers. *Journal of Teacher Education*, 50(4), 245-254.
- Trochim, W. M., and Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43), 200-2018.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünal, Ç. ve İter, 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), 28-52.
- Warren, J. I., and Mills, M. E. (2009). Motivating registered nurses to return for an advanced degree. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(5), 200- 207.
- Wilson, S. M. and Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),1-45.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. (Yazarlar: Y. Kavak, A. Aydın, S. Akbaba Altun). Ankara.
- YÖK. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. Resmî Gazete Sayı: 29690. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23688337/lisansustu\\_egitim\\_ve\\_ogretim](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23688337/lisansustu_egitim_ve_ogretim) adresinden 13.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Zammit, K., Sinclair, C., Cole, B., Singh, M., Costley, D, Brown a'Court, L.(2007). *Teaching and leading for quality Australian schools: A review and synthesis of research-based knowledge*. Canberra: Teaching Australia.
- Zimpher, N. L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-60.



## Extended Abstract

### Introduction

Postgraduate education which is defined as one of the important academic functions of universities is considered as crucial indicators in the strengthening and globalization of a universities' autonomy and professionalism. Due to the rapidly changing world conditions, economic requirements, government policies and the changing nature of education, postgraduate education is considered an absolute necessity in the near future (Alam, Alam & Rasul, 2013; Iltter, 2019). There is an undeniable place of postgraduate education in the training of the high quality manpower needed by the societies producing knowledge and skills (Karakütük, 2002). Postgraduate education provides such an in-depth study over a certain period of time in a specialty area; the lessons learned and the qualifications acquired in this training process are generally perceived by many as lived learning experiences (Wilson & Berne, 1999). The aim of this study was to increase the awareness of teachers about postgraduate education in develop of quality in the teaching profession in the education system that cannot go beyond the quality of teachers. Investigating the factors that influence the engagement registered teachers' postgraduate education enrolled in postgraduate studies is an important step in developing their attitudes and beliefs about this education. This is because personal and attitudes are generally reflected in the behavior and action motives of an individual; thus helping them to develop teaching profession career or create their own professional values and skills (Altmann, 2011). Exploring the factors that affect thoughts or attitudes may also help to create a background base on the functional nature of postgraduate education and possible Inhibitory factors that influence negative to engage postgraduate education (Barr et al., 1999). The fact that limited research on the postgraduate studies in the Teacher Education has not addressed the subject as a whole point to the need to address the scientific integrity of this issue with importance. This current study could be unique in terms of investigating the attitudes of the teachers who were registered to the postgraduate education have not studied yet in literature. The study aimed to explore the attitudes of towards postgraduate education of teachers who registered to a Master's or PhD degree in any postgraduate program in the area of teacher education. The following research questions were addressed by this purpose:

a) What seems the picture of registered teachers' attitudes towards postgraduate education?

b) Was there a statistically significant difference in the registered teachers' attitudes towards postgraduate education between their genders?

c) Was there a statistically significant in registered teachers' attitudes towards postgraduate education between their postgraduate levels (Master's or PhD)?

### Method

#### Research Design and Participants

This study, which examined the registered teachers' attitudes to postgraduate education in the area of teacher education, was carried out in a cross-sectional research design which is a type of screening research. Participants of this study consisted of 350 teachers including 162 women

and 188 men, who were registered to different postgraduate education programs in the field of Teacher Training Programs in different institutes in two universities in Turkey.

### **Data Collection and Analysis**

The Attitudes to Postgraduate Education (ATPGE) scale which developed by Ng, Tuckett, Fox-Young and Kain (2014) translated into Turkish culture by author (İlter, 2019) was used to determine the registered teachers' attitudes to postgraduate education. The scale has 13 items and a three subscales and is a 5-Likert type inventory (Strongly agree and Strongly disagree). The inter-reliability coefficients for the subscales of the inventory are  $\alpha = 0.89$  for the Facilitating roles,  $\alpha = 0.86$  for the Professional Recognition,  $\alpha = 0.76$  Inhibitory factors (Ng et al., 2014). The English form of 15-item questionnaire was translated into Turkish context by the author after the permission process. Next, two experts from the English Language education sciences department retranslated it into English version. The scale took its final form after a third expert who can use both languages fluently compared the forms. Then, the scale of ATPGE was administered to 285 registered teachers registered teachers who were studying postgraduate education that were not included in this study in order to test the its psychometric characteristics on the Turkish sample. The results of exploratory factor analysis showed that there were three subscales having eigenvalues greater than 1 and accounted for 52.5% of the total item variance. Analyses indicated that there was the first sub-scale regarded as the basic factor which had eigenvalue of 1.058 and accounts for 34.5% of the total item variance (Facilitating roles). The second sub-scale having eigenvalue of 1.115 and accounting for 32.25% of the total item variance (Professional Recognition); the third sub-scale having eigenvalue of 2.542 and accounting for 9.153% of the total item variance. The factor loadings of the all items varied from .57 to .78, which indicated the high level of representability of the instrument. Confirmatory factor analyses showed that 13 items with three sub-scales were valid for Turkish sample [ $\chi^2= 194, 67, df= 62, \chi^2/df= 3.13, RMSEA= 0.069, S-RMR= 0.051, GFI= 0.93, AGFI= 0.92, CFI= 0.94, IFI= 0.96, NNFI= 0.92, NFI= 0.91$ ]. Cronbach alpha reliabilities of the three subscales ATPGE-Turkish Version were satisfactory at above .70 for all scales. Data set was rescanned for errors, frequencies, out of range data before being analyzed (Büyüköztürk, 2007).

### **Results**

The results indicated that registered teachers' attitudes to the postgraduate education in the area of teacher education were positively a level of agreement. Teachers accepted the majority of the items, which listed in the "Facilitating roles" and "Professional Recognition" subscales in the ATPGE scale. Results obtained from the "Facilitating roles" subscale showed the teachers have considered that postgraduate education provides a variety of benefits such as decision making, academic autonomy, career development, critical thinking. This finding indicates that the items of "Facilitating roles" sub-scale can encourage teachers' pursuit to postgraduate education hence they have positively influence on their attitudes to postgraduate studies. However, such items of career development and academic autonomy were found as the most emphasized factors by the teachers that influenced on their attitudes to postgraduate studies. Career development and academic autonomy items has a strong influence on teachers' intentions or pursuit to undertake the postgraduate education. Results suggest that the teachers accepted the postgraduate education as stepping stone in order to gain an academic autonomy or to exhibit professional

behaviors in their teaching profession throughout having postgraduate qualifications by participating the Teacher Education postgraduate programs (Hallinan & Hegarty, 2016; Harvey, 2009). Postgraduate teachers can assist to develop the curriculum in their schools or public institutions to become more dynamic in terms of quality development. Positive attitudes of teachers towards postgraduate education can help develop their professional values and skills in relation to teaching profession (Ministry of Nation Education, 2018; Penz et al., 2007). According to Altmann (2011) accumulations obtained through new and different learning experiences can lead to develop or change of attitudes, these attitudes help individuals create their own values. However, the results were consistent with previous research on postgraduate education which was conducted out registered teachers who were studying postgraduate education (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Dilci, 2009; Kahraman & Tok, 2015; Turhan & Yaraş, 2013). Başer, Narlı & Gunhan (2005) determined that while some of the teachers who were registered to postgraduate education chose to undertake the postgraduate education in order to invest their professional career and profession development; some of postgraduate teachers found to undertake the postgraduate studies to become academic staff in higher education institutions. According to Pervova (1997), it is widely accepted in the labor market or in community life that postgraduate education without departmental differences constitutes a guarantee for academic and social development. Participation of teachers in postgraduate studies may serve to develop their professional portfolios; furthermore, it will be for teachers to reflect the standards and experiences obtained by completing their professional and profession development to the teaching profession (Bakioğlu & Pekince, 2016). Research has shown that postgraduate education provides individuals with the opportunity to have the necessary qualifications to function as specialists in various settings (Abraham & Buckwalter, 1994; Garand & Buckwalter, 1994; Richards & Potgieter, 2010; Richardson & Gage, 2010; Warren & Mills, 2009).

Results of the “Professional Recognition” subscale showed that the teachers desired to undertake postgraduate studies to become a specialty in their profession and considered that all teachers should have to gain postgraduate qualifications. According to the responses to the items in the APTGE scale, the teachers agreed that a higher level of education is a distinctive feature of being a professional. The high mean score of items on the “Professional Recognition” subscale indicate that postgraduate qualifications play an important role in influencing teachers' specialty practice. This finding demonstrated that the majority of teachers thought that teachers need to have a postgraduate qualification related to their specialty practice in order to be recognised by the profession as a specialist teacher. Teachers accepted the importance of meeting professional requirements in postgraduate education. Teachers thought that the qualifications gained at the undergraduate level for the experience in a specialty are not sufficient in terms of professional development or professionalization and therefore, it is a necessary reason for the postgraduate qualifications to be fulfilled for professionalization in teaching. Today, teachers in all levels and branches need to achieve the qualifications required for advanced education and be more academically successful in order to advance in their career stages (Biggs, 2001; Department for Education, 2010). In Turkey, Ministry of Nation Education (2017) has called on the school administrators and all branches teachers for specialty practice, career planning and increasing the status of the teaching profession in order to meet to meet the changing needs and demands of the education system and students within the framework of the

“General Qualifications of Teaching Profession”. In addition, in the report of Higher Education Council (2007), a teacher training model which included mentoring training, pre-service training, in-service training and high specialty practice training was emphasized in teacher education programme. According to the findings, the participants in this study considered that they can develop their reliability, self-efficacy and professional posture or academic identity in their specialty practice area by pursuing postgraduate studies in teacher education within the framework of these requirements. In this study, another result influencing to pursue teachers' attitudes to postgraduate education was the findings obtained from “Inhibitory factors” subscale. The findings bring together the challenges that influence teachers' postgraduate education or their completing degree (e.g. stress, job-work-social life balancing, cost, lack of support). The lower rates of agreement for attitude items in the ATPGE scale was found in “Inhibitory factors” sub-scale. Sub-scale items were Inhibitory factors or challenges that influence participants' intention to pursue to undertake their education or attitudes towards postgraduate education (Author, 2019; Ng, 2016). The results showed that the item “Postgraduate study is stressful when working in a shift environment.” was the most commonly accepted statement by the teachers. The results showed that the teachers had experiencing stress in undertaking their postgraduate education while working in a shift environment. This finding was consisted with previous research (Doğusan, 2003; Öztürk & Dinç, 2016; Sabancı, 2011; Turhan & Yaraş, 2013). Moreover, the teachers found that they had difficulty in balancing work, study and social life during undertaking the postgraduate education. They found it difficult to balancing work, study and family due to postgraduate studies and consider postgraduate education as a barrier.

Researchers have noted that undertaking postgraduate education include conditions such as balancing work-life, fulfilling family commitments, focusing on academic studies outside of work time, time spent on library and laboratory or scientific meetings; however, this process should not adversely affect family life, specificity life and social relations (Beatty, 2001; Massey, Aitken & Chaboyer, 2009). According to Spence (2004) and Dilci (2009), while wife or parent undertake a postgraduate education, this process may adversely affect their family and social relations, and may lead to further injury and family damage. Hassouneh-Phillips & Becket (2003) when no support for postgraduate education and a lack of support in the completion of the difficulties encountered in successfully argued could create a negative impact. In order to reduce this tendency, it is aimed to provide incentives towards the transition of professional life, working environment and social life to the ideal conditions for the students who registered postgraduate education, to provide a morale and supports for the investments towards family life and to provide support for the continuation of a professional standard. The male registered teachers found they had higher-level attitudes to postgraduate education than their female counterparts. According to the findings of the subscales, male teachers had higher levels of participation of the items in the “Facilitating roles” subscale than their female counterparts. Male teachers seem having more positive on the subjects of career development and academic autonomy than their female counterparts by undertaking postgraduate education. On the other hand, teachers' overall attitudes to postgraduate education did not show a significant difference between the mean scores of “Professional Recognition” subscale in terms of genders. However, significant differences were found in the “Inhibitory factors” subscale. Findings indicated that the female teachers were more likely to consider the item of “It is difficult to balance work, study and social life whilst undertaking postgraduate education” than

male counterparts. This is the major finding which was a barrier faced by female teachers. Female teachers felt they faced that work, study and social life were as the challenges in undertaking postgraduate education to complete their postgraduate degree. In other words, female teachers have more difficulty in balancing their postgraduate studies with their work, family and domestic commitments than their male counterparts. The literature review undertaken as part of the postgraduate education showed that there are many issues affecting the decisions by registered females to pursue the postgraduate education (Altmann, 2011; Davey & Robinson, 2002; Kersaitis, 1997; Penz et al., 2007). In their study Inandı, Ozkan, Peker and Atik (2009) found that woman teachers who registered postgraduate education reported that their responsibilities such as child care, motherhood roles, housework could block to advance their academic career. In other research indicated that (Köstek, 2007; Mohan 2001) women stated that one of the biggest barriers to their professional development was their duties and extensively responsibilities at their home. Females who have undertaken postgraduate education may experience social and emotional prejudices associated with traditional woman roles such wife, mother, marriage plans and housewife (Bahn, 2007; Hughes, 2005). The responsibilities of working women towards their home and family make them feel dominant and their academic activities increase their own responsibilities (Çarıkçı, 2001; Gill & Davidson, 2001; Gunduz 2010). Female teachers are under an intensive workload due to both professional and domestic commitment. Excessive workload is an additional pressure on the woman, both trying to fulfill her responsibility to her family and aiming to enhance her career (Rutherford, 2001). According to Gönen and Hablemit (2004), women perform approximately 70% of housework. This finding shows that family commitments and other responsibilities are one of the biggest Inhibitory factors for female teachers to undertake postgraduate education. Therefore, females can be unfamiliar with career opportunities when they don't have enough motivation and support (Büyükbeş, Karayılan & Çelik, 2002). In this study, having low level of attitudes to postgraduate education of female teachers indicates the possibility that these teachers may have been influenced by the above commitments and other responsibilities. Successful completion of postgraduate education requires an effective balance of work, social and family commitments effectively (Ng, Eley & Tuckett, 2016).

The results showed that the teachers with PhD level had higher-level mean scores in the attitudes to intention to pursue postgraduate studies than those Masters' teachers which was an expected finding in this study. However, a significant difference was found between the average scores of the teachers on the "Professional Recognition" subscale according to their postgraduate degrees. PhD education provides students the acquisition of knowledge and skills as well as changes in attitudes and behaviours (Higher Education Council, 2007). Previous research support this finding. In their survey study, Büyüköztürk and Koklu (1999) found that PhD students had more postgraduate qualifications and skills such literature review, methodology, findings and discussion and reporting than students who registered master program. Hoshmand (1991) defined scientific education that can be identified with PhD education as the process of the attainment of a postgraduate qualification such as knowledge, attitudes and skills required for research activities. Ipek, Tekbiyk and Ursavaş (2010) concluded that PhD students were more competent on postgraduate qualifications than those master students. These results support the development of the self-efficacy and values increase success of postgraduate education and develop attitudes (Lane, Hall & Lane, 2004). In this study,

teachers with PhD level may have higher-level of attitudes to postgraduate education as they might feel they were more successful due to the acquisition of postgraduate qualifications. This is because they had completed their postgraduate degree. The main factor in the higher attitudes of PhD students can be considered by the fact that students with PhD level have more advanced postgraduate courses hence had gained insights and familiarity with the subject area and the research and advanced skills than students with master level. Self-efficacy researchers argued that one of the main factors influence self-efficacy and attitudes is level of education have learning experience (Bandura 1997; Schunk & Pajares, 2002). Attitudes are also associated with actions, a strong attitude can motivate an individual's cognitive and emotional participation to learning and further (Altmann, 2011). Personal and professional values and attitudes can help individuals continue to invest in their own self-development.

### **Implications and Limitations**

This study is expected that the results of this study obtained due to the multi-dimensional structure of ATPGE scale will constitute the step of responding to this need by providing suggestions to the literature and future research. This study will be a preliminary step for future research. This study is expected will contribute to the suggestions of the problems encountered in the postgraduate education and will be a source for the help of teacher educators. In this way, having determination of attitudes of postgraduate students to postgraduate education will help them to encourage undertake postgraduate studies in teacher education more and to guide the teaching profession. An investigation of attitudes of postgraduate education can be considered as important steps in terms of encouraging those who registered to postgraduate education programs or willing to undertake these programs. These steps can be useful to explore factors to pursue of postgraduate education and the perceived beliefs about the changes of this education, in order to provide new models and supports that will make postgraduate education more attractive for teachers. As in all research, this study had some limitations. First, the participants' attitudes to postgraduate education were examined in terms of their genders and postgraduate levels. In this respect, it should be taken into consideration that the findings of this study reflect the attitudes of 350 registered teachers who registered to postgraduate education. Attitudes of the registered teachers were not evaluated under the teaching experience, school management, seniority, branch or the types of postgraduate programs in Teacher Education area. Future research may address these variables. Similarly, it is expected that conducting an inter-university study in different higher education institutions will contribute to reputations by comparatively examining the attitudes of registered teachers to pursue postgraduate education. Moreover, although there was found significant differences between teachers' attitudes to postgraduate education, teachers' attitudes are likely to change over time (Haralambos & Holborn, 2004). Within the scope of this study, it should not be ignored that teachers' attitudes were evaluated in a descriptive and a cross-sectional design. Because the cross-sectional study is a snapshot of the research sample in a certain period of time (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Future research should investigate the correlation of registered teachers' attitudes to postgraduate education with their attitudes towards teaching profession.