

Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeği “ACDÖ”

Mehmet KARA*
Ferhat Caner AÇIKBAŞ**
Buse YILMAZ***

Öz: Bu araştırmanın amacı akademisyenlerin bilgi edinirken ve paylaşırken hangi özellikleri sergilediklerini tespit eden geçerli ve güvenilir bir ölçek amacı geliştirmektir. Lawshe tekniği ile hazırlanan ölçeğin aday formunda; “niteliksel adımlar” olarak odak grup görüşmeleri, “niceliksel adımlar” kapsamında ise sayıltı analizleri ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Uzman dönütleri sonrası 34 maddelik madde havuzu 37 maddeye çıkarılmış olup, 5’li Likert yapıdaki (5=Kesinlikle Katılıyorum, ... 1=Kesinlikle Katılmıyorum) deneme formu 367 akademisyene uygulanmıştır. Gerçekleştirilen Keşfedici Faktör Analizi (KFA) sonucu, 3 faktörlü 19 maddelik yapı ile tekrar veri toplanmış ve 406 gözlem ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Faktör isimlendirmesi sonrası; Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, “Taktik-Strateji” (n=5) alt boyutu için ,86, “İletişim” (n=8) alt boyutu için ,84, “Bilişsel-Sosyopatik” (n=6) alt boyutu için ,89 ve ölçeğin tamamı için ise ,92 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans oranı %61’dir. Akademisyenler üzerine birçok çalışma gerçekleştirilmiş olsa da akademik cimrilik konusunda hangi faktörlerin önemli olduğunu ölçen bir çalışmaya rastlanılmamış olması çalışmanın motivasyonunu oluşturmuştur. Mevcut çalışma, gözlenen bu eksikliği gidermeyi ve akademisyenlerin bilgi paylaşırken hangi özellikleri sergilediklerine dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Araştırma sonuçları, Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeği’nin (ACDÖ), geçerli ve güvenilir olduğu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: akademisyen, bilişsel-sosyopatik, cimri, geçerlik, güvenilirlik.

A Scale development Study: Academic Stinginess Level Scale “ASLS”

Abstract: The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that identifies the characteristics exhibited by academics when acquiring and sharing knowledge. The draft version of the scale, prepared using the Lawshe technique, included focus group interviews as ‘qualitative steps’ and validity and reliability analyses using frequency analyses as ‘quantitative steps.’ Following expert feedback, the 34-item item pool was expanded to 37 items, and the trial form with a 5-point Likert scale (5 = Strongly Agree, ... 1 = Strongly Disagree) was administered to 367 academics. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted, data was collected again with a 3-factor, 19-item structure, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with 406 observations. After factor naming, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were as follows: ‘Tactics-Strategy’ (n=5) was ,86, for the ‘Communication’ (n=8) sub-dimension it was ,84, for the ‘Cognitive-Sociopathic’ (n=6) sub-dimension it was ,89, and for the entire scale it was ,92. The explained variance ratio was 61%. Although many studies have been conducted on academics, the lack of a study measuring which factors are important in academic stinginess motivated this study. The present study aims to address this gap and draw attention to the characteristics that academics exhibit when sharing information. The research results demonstrate that the Academic Stinginess Level Scale (ASLS) is valid and reliable.

Keywords: academician, cognitive-sociopathic, reliability, stingy, validity.

*Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi, Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Mersin-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-9454-5164>, mehmetkara@mersin.edu.tr

** Araştırma Görevlisi, Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Mersin-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-0219-8447>, acikbasferhat@mersin.edu.tr

*** Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Mersin-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-5794-0819>, yilmazbuse.00@gmail.com

Giriş

İnsanlar, sahip oldukları bilgileri yaşayarak informal şekilde ya da eğitim kurumları vasıtasıyla formal şekilde edinebilirler. Eğitimde formal öğrenme, yapılandırılmış ve planlı bir müfredat kapsamında gerçekleşen, genellikle derecelerle sonuçlanan öğrenme sürecini temsil ederken; informal öğrenme, bireyin günlük yaşam deneyimleri ve çevresi aracılığıyla kendiliğinden ve plansız olarak edindiği bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Chetry, 2024). Formal eğitim yoluyla bilgi edinmeye aracılık eden kurumlardan biri de üniversitelerdir. Çağımızda üniversiteler bilgi toplumu içerisinde yer alan, bilginin üretildiği, topluma hizmet sunan önemli temel kurumlardan biri olup (Büken, 2006) çeşitli yetkin alanlarda eğitim ve araştırma yapan seçkin bireyler yetiştiren kurumlardır (Aya, 2017). Üniversiteler eğitim ve öğretim sürecini başarılı kılmak adına öğrencileri bilgilerle donatan eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda üniversitelerin temel yapısında yer alan öğretim elemanları yani akademisyenler ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde birey yetiştiren ve bu misyonu yerine getirmekle yükümlü kişilerdir (Aya, 2017). Akademisyenlerin yükümlü olduğu misyonu yerine getirirken kişisel ve mesleki yeterliliğe ve yetkinliğe sahip olması beklenir (Çetin ve Ünsal, 2022). Öğretim elemanları; nesnellik, hakkaniyet, doğrucu, tarafsız, adalet, saygı ve benzeri ahlaki değerlere sahip, bilimsel çalışma ve akademik faaliyetleri boyunca elde ettikleri bilgi ve birikimlerini meslektaşlarına, öğrencilerine ve toplumun diğer kesimlerine paylaşan kişilerdir (Aya, 2017). Bu bilgi paylaşım süreci, bilginin diğer insanlar tarafından kavranılıp kabullenilmesi ve bunun kullanılmasını içeren bir süreçtir (Şentürk ve Carman, 2019). Akademik hayatta mesleğini icra ederken, yükümlülüklerini eksik veya hatalı olarak sürdürebilen akademisyenler olabileceği gibi bu yükümlülüklerini kusursuza yakın şekilde yerine getirenler de olabilir. Bu anlamda akademisyenlerin yetkinlikleri ve farkındalıkları, diğer meslektaşlarından daha üst seviyede olabilir. Kaçar ve Beycioğlu, (2017) yetkinlik farkındalığı yüksek öğretmenlerin, çeşitli yöntem ve teknikler ile ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere destek sağlayabildiklerini ifade etmektedir (Çetin ve Ünsal, 2022). Bir öğretim elamanı derste ne anlatıyor? Bilgisinin ne kadarını aktarabiliyor? Öğrencinin seviyesine inebiliyor mu? Sahip olduğu bilgileri düzenli olarak güncelliyor mu? Bilgilerini ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşıyor mu? Elbette bu soruları çoğaltmak mümkündür (Coşkun, 2020). Bu sorulara karşı evet cevabını alabileceğimiz akademisyenlerin yanı sıra aksi yönde görüş bildiren öğretim elemanları da olabilmektedir. Bilgisini paylaşmayan, saklayan, kıskanan, eksik ya da kusurlu bilgi veren öğretim elemanları, akademik cimri olarak ifade edilebilir. Özellikle akademik hayat boyunca elde edinilen bilgilerin paylaşımı konusunda cimrileşme görülebilmektedir.

Temelde “Cimri” kelimesi Farsça kökenli olup Türkçe ‘de pintilik, eli sıkı, fena, kabahatli anlamında kullanılır (Kaplan, 2022). Cimrilik, tüketmesi gerekenden çok daha azının gerçekleştirilmesidir (Arıkan, 2018). Gazzali ise cimriliği, harcama yapılması gereken durumda harcama yapmamak olarak açıklamıştır (Coştu, 2021). Daha az tüketim gerçekleştirme veya daha az harcama yapılmasının sebebi, bireyin sahip olduğu şeye karşı hissettiği aşırı sevgi olarak gösterilmektedir (Coştu, 2021). Cimrileşme sahip olunan maddi aitliğin dışında, bilgi üretme alanında da kendisini gösterebilmektedir. Öyleyse eğitim açısından cimrilik, öğreten kişinin bilgisini kasıtlı olarak yeterince paylaşmaması anlamına gelebilmektedir. Kişide meydana gelen bilgi cimriliğinin altında yatan gizil süreçleri anlayabilmek için kişinin gelişim süreci iyi analiz edilmelidir.

Gelişim süreçlerinden biri olan kişilik gelişimini, yaş ile balantı olarak sekiz döneme ayıran Erik Erikson, Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı’nda kişiliğin sadece çocukluk dönemine bağlı olmadığını, aksine yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu kabul etmektedir (Çiftçioğlu vd., 2016). Bu kapsamda Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı’nın ilk evresi olan Temel Güvene Karşı Güvensizlik Dönemi’nde (0-18ay), bebeğin gereksinimlerinin, ebeveynleri tarafından yeterli düzeyde karşılanmaması durumunda bebekte dış dünyaya karşı güvensizlik duygusu ortaya çıkar (Kuzu, 2022). Bu güvensizlik duygusu bireyi sonraki yaşamında cimriliğin özelliklerini taşıyan bir kimliğe bürüyebilir. Eğitim sürecinde deneyimlenen güvensizlik duygusu, bireyde geleceğe dair belirsizlik ve kaygı yaratabilir; bu durum, ilerleyen dönemlerde bireyin maddi kaynaklarını aşırı derecede koruma eğilimi göstermesine hatta bilgi paylaşımı konusunda isteksizlik sergilemesine sebep olabilir (Mullainathan & Shafir, 2013). Erikson, bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesinin, büyük oranda, içinde bulunduğu kritik dönemdeki gelişim evresinde karşılaşılabilecek karmaşalar ile başa çıkabilme yeteneğine bağlı olduğuna inanır (Gürses ve Kılavuz, 2011). İhtiyaçların yeterli düzeyde karşılanmaması ve karmaşa ile baş edememe durumunda oluşan güvensizlik hissiyatı sonucunda kişinin sosyal ve mesleki hayatında şüphe, kaygı, aşağılık duygusu, düşük özgüven, cimrilik gibi davranışlar gözlemlenir (Çiftçioğlu vd., 2016). Bu noktada Temel Güvene Karşı Güvensizlik Dönemi’ni olumsuz yönde yaşamış bir öğretim elemanı, bilgisini cömertçe sunmak istemeyen, pintilik gösteren dolayısıyla bilgisini bencilce paylaşmayı tercih eden bir birey olarak, öğrencilerin öğrenme çıktılarına zarar verebilir. Nitekim Maverdi, bilgi sahibi kişinin öğretmek konusunda cimrilikten kaçınması gerektiğini ifade eder (Alakurt ve Keser, 2016). Ayrıca bir öğretim elemanının bilgisini öğrencilere aktarma konusunda cimri olması yalnızca 0-18 ay dönemindeki yaşantısına bağlı olmayabilir. Bu yüzden bir akademisyeni cimriliğe sürükleyen diğer faktörler incelendiğinde, bu akademisyenlerin sahip olması gereken bazı davranış kalıplarının dışında hareket ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda 1975 yılında Amerika’da Ulusal Eğitim Derneği Temsilci Kurulu tarafından yayınlanan “Eğitimcilerin Etik Kodları” ile 14 Ekim 1998’de Saddleback Koleji Akademik Senatosu’nun yayınladığı “Fakültelerde etik kodlar ve mesleki standartlar” başlıklarında üniversitedeki akademisyenlerin, öğrenciye, mesleğine, meslektaşına ve topluma karşı sorumluluklarının yer aldığı belirtilmiştir (Karatay,

2022). Bu etik kodlara uymayan öğretim elemanlarında, bilgi paylaşımındaki cimrileşmenin nedenleri arasında, yükseköğretim kurumlarında gözlemlenen yarış, bireysel çıkar ve kaygılar (Büken, 2006) ile öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim problemleri örnek gösterilebilir. Öğretim elemanın öğrencisiyle sorun yaşaması ve onu yeterince sevmemesi durumunda aktaracağı bilgiyi, istenilen şekilde öğrenciye iletemediği; öğrencinin de öğretmenini benimsemediği ve saygı duymadığı sürece bilgiyi yeterli ve arzu edilen ölçüde alamadığı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde üniversitelerde akademik cimriliğin var olabileceğine dair bir kanının olduğu ancak öğretim elemanlarında akademik cimriliğin ne tür ve hangi düzeyde olduğunu ölçen bir ölçme aracının olmadığı fark edilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında akademisyenlerin bilgi üretme ve bilgi yayma konusundaki cimriliğini değerlendirmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bilgi paylaşımı, akademik gelişimin yapı taşlarından biri olmasına karşın, bazı akademisyenlerde gözlemlenen gönülsüzlük ve kişisel çıkarları önceliklendirme eğilimi, iş birliği kültürüne zarar verebilmektedir. Bu davranış şekli, alanyazında sıklıkla değinilen bir kavram olmasına rağmen, “akademik cimrilik” kavramı çerçevesinde sistematik bir şekilde ele alınmamış ve ölçülebilir hale getirilmemiştir. Alanyazında bilgi paylaşımı üzerine yapılmış çalışmaların çoğu motivasyon, rekabet veya kurumsal faktörler gibi değişkenlere yoğunlaşmakta; bireysel düzeydeki paylaşım tutumlarını değerlendiren ölçme araçları oldukça sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu istenmeyen olgu, akademik ortamlarda bilgi paylaşımına yönelik gönülsüzlüğü değerlendirmede ciddi bir yöntemsel boşluk olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın temel problemi, akademik dünyada giderek görünür hale gelen bu tutumsal sorunun –yani akademik cimriliğin– hangi düzeyde ve hangi boyutlarda yaşandığını ortaya koyabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı eksikliğidir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, akademisyenlerin bilgi paylaşımı konusundaki tutumlarını ölçmek üzere “Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeği”ni geliştirmek ve bu doğrultuda alana kuramsal ve uygulamalı katkı sunmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Akademisyenlerin; meslektaşlarına, öğrencilerine ya da çevrelerine yönelik olarak, bilgi, materyal ve deneyim paylaşma konusunda var olabilecek cimrilik düzeyinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, keşfedici sıralı desen yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitekim keşfedici sıralı desen, araştırmacının önce nitel verilerle keşif yaptığı ve elde edilen bulgulara dayanarak nicel veri toplama sürecini planladığı karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2017). Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi konusunda temel araştırma niteliğinde olan bu çalışmada, akademisyenlerin tepkilerini değerlendirmek maksadıyla dereceli toplamalar yoluyla ölçekleme işe koşulmuştur. Bahsi olunan temel araştırma, akademisyenlerin yanıtlarından yola çıkarak, çıkarımlar yapılmasına imkân sağlar. Bu bağlamda denek yanıtlarına dayalı olarak dereceli toplamalar kullanılarak yanıtlayıcı merkezli ölçekleme yaklaşımı (Crocker, 2012) ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu ve Prosedür

Akademide görev yapan öğretim elemanlarının bilgi edinme ve paylaşma konusundaki cimrilik düzeylerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma iki farklı çalışma grubundan meydana gelmektedir. Ölçme modelinin keşfi ve belirlenmesi amacıyla öncelikle Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde aktif görev yapmakta olan akademisyenlerden elde edilen 367 gözlem ile Keşfedici Faktör Analizi (KFA) gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma grubunu oluşturan ve araştırmaya gönüllü katılan akademisyenlerden gözlemler; Mart-Nisan 2024 tarihleri arasında gerçekleştirmiştir. KFA uygulanmadan önce veri setinin uygunluğunu test eden sayıltı analizleri yapılmış olup, 58 gözlem analizden çıkarılmış ve 309 gözlem ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İlk gözlem setine katılan 309 gönüllü katılımcının; 146’sı kadın (%47,2), 163’ü erkek (%52,8), 5’i 18-25 yaş aralığında (%1,6), 172’si 26-45 yaş aralığında (%55,7), 132’si 46 yaş ve üzerinde (%42,7) iken, 76’sı Prof. Dr. (%24,6), 64’ü Doçent Dr. (%20,7), 42’si Dr. Öğretim Üyesi (%13,6), 67’si Arş. Görevlisi (%21,7), 53’ü Öğretim Görevlisi (%17,2) ve 7 kişi de diğer (%2,3) (Araştırma Görevlisi Dr., Öğretim Görevlisi Dr. vb.,) unvanlara sahip akademik personeldir. Ayrıca akademide görev tecrübesi 1-5 yıl arası olan 61 kişi (%19,7), 6-10 yıl arası olan 48 kişi (%15,5), 11-15 yıl arası olan 45 kişi (%16,4), 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan kişi sayısı ise 155 kişidir (%55,2). Katılımcılardan 168’i (%54,4) lisansüstü öğrenci mezun ederken, 141’i (%45,6) lisansüstü öğrenci mezun etmemiştir. Yine katılımcıların 99’unun (%32) gören yaptığı birimde idari görevi var iken, 210’unun (%68) idari görevi yoktur. Çocukluk döneminde ailesinin kendisine karşı olan tavrını, şu anda değerlendirdiğinde demokratik bulan öğretim elemanı sayısı 223 (%72,2) iken, otokratik bulan 86 (%27,8) kişi bulunmaktadır.

Etik Prosedür

Araştırma etik izni Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Etik Kurulundan 12/12/2023 tarihinde 18/12/2023-070 karar no ile alınmıştır. Ayrıca araştırmaya gönüllü katılan akademisyenlerden gözlemler yüzyüze yazılı çıktı şeklinde ve çevrimiçi olarak elde edilmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Akademik Cimrilik Ölçeği 'ne ait deneme formunun nasıl meydana getirildiği, uzman çalışmalarının ne şekilde gerçekleştirilip analizlerine hangi varsayımlarla yapıldığı bu bölümde detaylı bir şekilde raporlandırılmıştır.

İşlem

1.Aşama: Odak grup görüşmeleri

Bu aşamada nitel araştırma tekniklerine dayalı elverişli örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma katılımcılarının erişilebilirliklerine, yakınlıklarına ve çalışmaya katılma istekliliklerine göre seçilmesini içeren elverişli örnekleme stratejisi (Etikan vd., 2016), araştırmaya erişimde kolaylık sağlaması yönüyle de tercih sebebi olmaktadır (Andrade, 2021). Bu çerçevede araştırmanın sınırlarını, kapsamını ve içeriğini oluşturmak ve netleştirmek adına tespit edilen uygun ortak zamanlarda; alanında uzman ve ölçek geliştirme çalışmalarına sahip 6 akademisyen ve öğrenim sürecine devam etmekte olan 20 spor bilimleri, 20 eğitim bilimleri, 10 mühendislik, 10 sosyal bilimler ve 5 tıp fakültesi öğrencisi ile farklı zamanlarda bir araya gelinerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Şubat 2024 tarihinde gerçekleştirilen bu görüşmelerin ana konusu madde havuzu hakkında fikir edinmek ve likert yapısı hakkında öngörü oluşturmaktır. Öte yandan öğrenimine devam eden öğrencilerle görüşme esnasında derslerine giren öğretim elemanlarının, öğrencilere bilgi ve deneyimlerini aktarma konusunda yaklaşım tarzları ile ilgili görüş alınmıştır.

2.Aşama: Alanyazın incelemesi gerçekleştirme

Literatür incelemesi, çalışmaya ek kanıtlar oluşturmak ve destek sağlamak maksadıyla gerçekleştirmiş olup, insan iş birliğini psikolojik bir perspektiften ele alan "Becerikli ve Cimri" çalışması, mevcut araştırmaya katkı sunmuştur (Eisenbruch & Roney, 2017). Niteliksel adımlar kapsamında ise öğrencilerle ve akademisyenlerle yapılan görüşmeler neticesinde duygu ve deneyimlerini yazılı olarak bildirmeleri, madde havuzuna katkı sağlamıştır.

3.Aşama: Kapsam geçerlik oranı (KGO) analizi

Birinci ve ikinci aşama neticesinde aday ölçek formu oluşturulmuş ve 3 akademisyene madde havuzu sesli olarak okunmuştur. Alınan dönütler neticesinde maddeler dil ve anlatım yönünden zenginleştirilerek anlam farklılıkları giderilmiştir. Aday ölçek formu 34 madde halinde düzenlenerek, uzmanların isteklerine bağlı olarak yazılı çıktı ya da çevrimiçi e-mail yoluyla 13 akademisyene ulaştırılıp temsil gücü ve anlaşılabilirlik yönünden incelemeleri talep edilmiştir. Belirtilen "Temsil Gücü" oluşturulan maddelerin teorik yapıyla ilişkisinin değerlendirilmesine dikkat çekerken, "Anlaşılabilirlik" ise hedef kitle akademisyenler tarafından net bir biçimde algılanmasını test etmektedir. Uzman dönütleri Lawshe tekniğinde hazırlanmış bir ölçüt çizelgesinde istenmiş olup her iki ölçüt için de; 3: İyi, 2: Geliştirilmeli, 1: Kötü şeklinde puanlama yapmaları talep edilmiştir. Dönütler sonucunda Kapsam Geçerlik Oranının (KGO) -1 yani mutlak red ile +1 yani mutlak kabul arasında değerler üretmesi hedeflenmiştir. Kapsam geçerlik oranına ait gerçekleştirilen denklem, Eşitlik 1'de verilmiştir. Bu kapsamda;

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1 \text{ (Eşitlik.1)}$$

Denklemden verilen Nu: İlgili maddeye iyi yanıtı veren uzman sayısını belirtirken, N: Maddeye herhangi bir şekilde dönüt veren uzman sayısını göstermektedir. Değerlendirmeye katkı sunan bütün uzmanların ilgili maddeye iyi cevabını vermesi sonucunda KGO=1 değerini alırken, dönütlerin yarısının maddeye iyi yanıtı alması sonucu KGO=0 değerini alır. Ayrıca tüm uzmanların maddeyi kötü yanıtı vermesi sonucu ise, KGO=-1 değeri saptanır. Hesaplama sonucunda KGO=0 veya negatif bir değer üretmişse, o maddenin KGO'nı yoktur ve ölçekten kesin olarak çıkarılmalıdır (Lawshe, 1975; Wilson vd., 2012; Ayre & Scally 2014).

Akademik Cimrilik Ölçeği çerçevesinde ise $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde 13 uzman için KGO=CVR kritik değerinin 0.585 olduğu (Lawshe, 1975), bu nedenle 4 maddenin kapsam geçerlilik ölçütüne karşılamaması ve 2 maddenin de uzmanların tavsiyesine uyulması neticesinde denemelik formdan çıkartılması gerektiği yargısına varılmıştır. Ayrıca 9 madde de uzmanların görüşleri üzerine denemelik form alınmıştır. Sonuç olarak uzman değerlendirme ve kapsam geçerliği çalışması sonrasında ilk olarak uzmanlara sunulan 34 maddelik formdan toplamda 6 madde çıkarılarak 9 madde eklenmiş ve 37 maddelik denemelik form, ilk uygulama için hazır hale getirilmiştir. KGO dışında, uzmanlardan Likert tipi ve

derecelendirme adları konusunda görüş istenmiş olup ve 5'li yapının (5: Kesinlikle Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Nötrüm, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum) uygun olacağı fikrinde birleşilmiştir.

4.Aşama: Deneme ölçek formunun akademisyenlere uygulanması

Kapsam Geçerlik Oranları uzman dönütleri neticesinde test edilerek oluşturulan 5'li likert yapıdaki 37 maddelik deneme formu, çevrimiçi ve yüz yüze yazılı çıktı şeklinde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde aktif şekilde görev yapmakta olan 367 akademisyene ulaşılarak uygulanmış ve gözlemler elde edilmiştir.

5.Aşama: Faktör analizlerinin gerçekleştirilmesi (KFA-DFA)

Ulaşılan 367 gözlem ilk olarak sayıltı analizine tabii tutulmuştur. Bu kapsamda; kayıp veri, uç değerler, gözlem setinin yeterliliği, çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı, değişkenler arasındaki korelasyon matrisi (R matrisi) üzerinden faktör analizinin yapılabilir olup olmadığını yani R'nin faktörlenebilirliği ile normallik-doğrusallık durumları sınanmıştır. KFA için ulaşılan 367 gözlem ve DFA için ulaşılan 406 gözlem için sayıltılar ayrı ayrı test edilip analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Ölçme aracının nihai şekline ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen KFA ile ölçeğin yapı geçerliğine ek kanıtlar sağlamak maksadıyla yakınsak ve ıraksak geçerlik değerleri hesaplanmıştır. Öte yandan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. DFA için gözlem seti, Haziran 2024 tarihinde, yine çalışmaya gönüllü katılan 187 kadın, 219 erkek olmak üzere toplam 406 akademisyenden oluşmaktadır. Ölçeğe ait formun geliştirilmesinde tercih edilen ve uygulanan aşamalar bölüm 2.3'te detaylandırılarak verilmiştir.

Akademisyenlerin bilgi edinme ve bilgi paylaşma konusundaki cimrilik düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, keşfedici ve doğrulamalı faktör analizleri niceliksel yöntem basamakları olarak gerçekleştirilirken, ölçek güvenilirliğinin tespiti için Cronbach Alfa iç tutarlık değerleri ile birleştirici güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Sayıltı analizlerinin ardından faktör sayıları, isimlendirmeleri, faktörlerin yük değerleri de hesaplanmıştır.

Nitel veri analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiş ve veriler açık kodlama tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte, katılımcı görüşleri satır satır okunarak tekrarlayan kavram, ifade ve anlam birimleri kodlara dönüştürülmüş; ardından benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Elde edilen temalar, akademik bilgi paylaşımındaki isteksizlik, rekabetçilik, bireysel korumacılık ve güven eksikliği gibi kavramsal çerçeveleri ortaya koymuştur. Bu temalar ışığında her bir tema yapısına uygun olacak şekilde ölçekte yer alacak önermeler tasarlanmıştır. İfade edilen bu sistematik geçiş, keşfedici sıralı desenin doğasına uygun olarak, nitel bulgulardan nicel araç geliştirme sürecini sağlam temellere dayandırmıştır (Creswell & Plano Clark, 2017).

Bir dizi değişkenin altında yatan yapıyı ortaya çıkarmak için çeşitli alanlarda uygulamada sıkça tercih edilen istatistiksel bir yöntem olan keşfedici faktör analizi, verilerin ortak varyanslarına göre gruplara ya da faktörlere indirgenmesini içerirken (Watkins, 2018), psikolojik teorilerin ve ölçümlerin geliştirilmesinde ve doğrulanmasında temel bir araç olarak kabul edilir (Quaal vd., 2020) ve faktörler arasındaki ilişkileri araştırır (Purnamasari vd., 2019). KFA için örneklem büyüklüğü ve yeterliliği önem arz etmektedir. Bu noktada Krichbaum ve diğerleri (2011) 25 maddelik bir anket için en az 125 örneklem büyüklüğünün olması gerektiğini vurgularken Vielma-Aguilera ve diğerleri (2024) hem KFA hem de DFA için ölçekteki her bir madde için en az on gözlemin yeterli olabileceği vurgularken, Echeverri ve diğerleri (2019) ise bir ölçeğin doğrulanması için 500'den büyük bir örneklem büyüklüğünün KFA yapmak için yeterli olabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışma için ulaşılan 367 gözlemin yeterli örneklem büyüklüğünü yansıttığı düşünülmektedir.

Ölçeğe ait maddelerin, merkezi eğilim ölçüleri olan mod, meydan ve aritmetik ortalama değerlerinin karşılaştırmaları sonucu ulaşılan gözlemlerin birbirine çok yakın olması nedeniyle dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca uç değer incelemesi sonucu; Mahalanobis uzaklıkları ve Z değerleri analiz edilmiş olup, üretilen tüm Z değerlerinin 3,11 ile -2,87 aralığında olduğu ve Tabachnick ölçütleri (-4, +4) dikkate alındığında gözlem setinde herhangi bir tekli aykırı değere rastlanılmadığı belirtilmelidir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Çok maddeli ölçeklerin gizil yapılarını değerlendirmek ve gözlem verilerindeki varyansı açıklayan kalıpları veya faktörleri tespit etmek için kullanılan Z puan aralığı -4 ile +4 değerlerine kadar genişletilebilir (Vannatta, 2005). Ayrıca çoklu aykırı değerler olup olmadığı belirlemek için Mahalanobis uzaklıkları analiz edilerek Ki kare dağılım tablosu kriter alınmış olup ($\chi^2_{33;0,001}=59.703$) tablo değerinin üzerinde değer üreten 58 gözlem değeri Mahalanobis değerlerini karşılamaması gerekçesiyle analiz dışı tutulmuş ve elde kalan 309 gözlem ile analizler gerçekleştirilmiştir.

İki değişkene ilişkin doğrusallığa ulaşmanın neredeyse imkânsız olduğu varsayımıyla (Kara vd., 2023) ölçekte yer alan ilişkilerin doğrusal olduğu öngörüsü ile analizler sürdürülmüştür. Ayrıca normallik sayıltısı kapsamında maddeler ayrı ayrı olarak incelenerek, merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık-baskıklık katsayıları analiz edilmiştir. Mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine çok yakın değerler üretmesi sonucu tek değişkenli normallik sayıltısı sağlanmıştır (Can,

2018). Daha sonra ölçekte yer alan 37 maddeye ait skewness (çarpıklık) değerlerinin; 1.052 ile .473 ve kurtosis (basıklık) değerlerinin ise 4,482 ile -,914 arasında değerler ürettiği gözlenmiştir. Yalnızca 4 maddenin (9-16-25-30) çarpıklık için belirtilen kritik değer aralığının dışında değerler üretmesi sebebiyle ilgili 4 madde analiz dışı tutulmuştur. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, çarpıklık katsayısının -3,3 ile +3,3 ve basıklık katsayısının -7 ile +7 arasındaki değerlerinin normallik şartları için yeterli olduğu (Bernstein, 2000) düşünüldüğünde, normallik şartlarının sağlandığı belirtilmelidir. Ayrıca olası çoklu bağlantı problem durumunun tespiti için Tolerans ve VIF değerlerine analiz edilmiş, ölçekte yer alan 33 maddeye ait Tolerans değerlerinin 0,638 ile 0,200 aralığında değerler ürettiği ve VIF değerlerinin ise 4,482 ile 1,567 aralığında değerler ürettiği bulgulanmıştır. Gerçekleştirilen sayıltı analizleri neticesinde, kalan 33 maddeye ait tüm Tolerans değerlerinin >0,20 ve tüm VIF değerlerinin <5 olması nedeniyle gözlem setinde yer alan maddelerin hiçbirinde çoklu bağlantı problemi ile karşılaşmadığı belirtilmelidir.

Ölçekleme çalışmasına ait modelin farklı zaman noktalarında ortaya çıkan hata terimleri arasındaki korelasyonu ifade eden hataların otokorelasyonu eğer çalışmada yer alıyorsa Tip I hatası meydana gelebilir (Jenson vd., 2007). Bu doğrultuda tüm maddeler için sağlanan Durbin-Watson (D-W) değeri önem taşımaktadır. Mevcut çalışma için D-W:1,46 olarak hesaplanmış olup, hataların birbirinden bağımsız olduğu ifade edilmelidir (Kalaycı, 2010). Gerçekleştirilecek faktör analizlerinin diğer bir sayıltısı olan R'nin faktörlenebilirliğini saptamak için "Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü Testi" ve Bartlett'in (Bartlett's Test of Sphericity) "Küresellik Testi" açısından KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerinin KMO=.929 olması, yeterliliğin çok iyi bir biçimde faktörlenebilir seviyede olduğunu ve maddeler arası ilişkilerin anlamlılığının 0'dan farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Hedeflenen kriterler için, Sofroniou ve Hutcheson (1999) KMO değerlerine ait sonuçların; (0,5<KMO<0,7) arasının normal; (0,7<KMO<0,8) arasının iyi; (0,8<KMO<0,9) arasının çok iyi; 0,9 ve üzerinin ise mükemmel olduğunu belirtmiştir (Dağlı, 2015). Belirtilen kriterler kapsamında ulaşılan değerin mükemmel derecede olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olması ($p<0,05$) değişkenler için oluşturulan matrisin anlamlı olduğu ve faktör analizi için yapının uygun olduğuna kanıt niteliğindedir (Gülbüz ve Şahin, 2014). Dolayısıyla matriste yer alan maddeler arası ilişkilerin 0'dan farklı olup olmadığını test eden Bartlett'in Küresellik Testi sonuçlarına göre yokluk hipotezi reddedilmiştir ($\chi^2=5485,126$, $p<0,05$).

Tablo 1.

Akademisyenlerin Parametrelerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	146	47,2
	Erkek	163	52,8
Yaş	18-25	5	1,6
	26-45	172	55,7
	46 ve Üstü	132	42,7
Lisansüstü Öğrenci Mezun Etme Durumu	Evet	168	54,4
	Hayır	141	45,6
İdari Görev	Evet	99	32
	Hayır	210	68
Akademik Ünvan	Prof. Dr.	76	24,6
	Doç. Dr.	64	20,7
	Dr. Öğr. Üyesi	42	13,6
	Arş. Görevlisi	67	21,7
	Öğretim Görevlisi	53	17,2
	Diğer (Dr.Arş.Gör. vb.)	7	2,3
Akademik Tecrübesi (Görev Süresi)	1-5 Yıl	61	19,7
	6-10 Yıl	48	15,5
	11-15 Yıl	45	14,6
	16 ve Üstü	155	50,2
Aile Tutumu	Demokratik	223	72,2
	Otokratik	86	27,8
Toplam		309	100,0

Tablo 1'de araştırmaya gönüllü katılan akademisyenlere ait betimsel istatistikleri sunulmuştur. Ölçeğin psikolojik yapı geçerliğinin belirlenmesi için tekrar veri toplama yöntemine gidilerek aktif görev yapmakta olan 406 akademisyenden gözlemler elde edilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ait kestirilen hata varyansları ve standardize edilmiş yük değerlerinin yanı sıra uyum iyiliği kriterlerinin saptanması için analizler gerçekleştirilmiştir. Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeğine ilişkin

tutarlılığı ortaya koyan Cronbach alfa güvenirlik analizi katsayıları da hesaplanmış olup, DFA uygulaması öncesi 19 maddeye sahip ölçek yeniden akademisyenlere ulaştırılarak gözlemler toplanmıştır. Ulaşılan 406 gözlem ile ilk olarak sayıltı analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede; kayıp veriler, doğrusallık, normallik, örneklem büyüklüğü ve çoklu bağlantı durumu test edilmiştir.

Gözlemler esnasında herhangi bir kayıp veriye rastlanılmamıştır. Ayrıca merkezi eğilim ölçüleri değerlendirilerek; mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirlerine göre konumları göz önünde bulundurularak bu değerlerin birbirine çok yakın değerler üretmesi sonucu tek değişkenli normallik durumunun sağlandığı sonucuna varılmıştır. Ek olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine göre; çarpıklık değerlerinin genel olarak pozitif değerler ürettiği ve 1,730 ile 0,825 aralığında olduğu, basıklık değerlerinin ise yine genel olarak pozitif değerlere sahip olduğu ve 3,074 ile -0,427 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık katsayısı tipik olarak ± 1 aralığında olması belirtilirken (akt., Göldağ, 2019), yaygın kanı olarak -3,3 ile +3,3 arasında üretilen değerlerin, normallik sayıltısını karşıladığı (Bernstein, 2000) belirtilebilir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların gerekli sayıltıları sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen gözlemlere ilişkin uç değerlerin incelenmesi ile gerçekleştirilen çoklu aykırı değer analizi için mahalanobis uzaklıkları; tekli aykırı değerler için ise Z değerleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda maddelere ilişkin Mahalanobis değerleri incelenerek tablo değeri ile karşılaştırılmış ($\chi^2_{19;0,001}=43,820$) ve tablo değeri üzerinde değer üreten 17 gözlem analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca ulaşılan Z değerlerinin 3,02 ile -3,19 arasında olması sonucu sayıltılar sağlanarak, DFA'ya kalan 389 gözlem ile devam edilmiştir.

Çoklu bağlantı problem durumunun tespiti için VIF ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Bu çerçevede maddeler arası VIF değerlerinin 3,441 ile 1,273 aralığında olduğu, Tolerans değerlerinin ise 0.625 ile 0.291 aralığında değerler ürettiği gözlenmiştir. Ulaşılan tüm Tolerans değerlerinin $>0,20$ ve tüm VIF değerlerinin <5 olması sonucu çoklu bağlantı problemi olmadığı yargısına varılmıştır (Hair vd., 2010; Field, 2024). Gerçekleştirilen sayıltı analizleri sonucu 406 gözlemin, Tabachnick ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda elde edilen gözlem setinin DFA analizleri için uygun büyüklükte olduğu kanısına ulaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2015). Sayıltı analizleri ile 389 gözlemden oluşan veri seti ve 19 maddelik ölçek formu ile DFA gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Geçerlik Bulguları

Keşfedici Faktör Analizi Bulguları

Keşfedici faktör analizi için ulaşılan 367 gözlem ile öncelikle sayıltı analizleri gerçekleştirilmiştir. Sayıltı analizleri neticesinde 309 veri ile alt boyutların temsil edilme derecelerini sunan varyans değerlerinin ,812 ile ,554 aralığında olduğu gözlenmiştir. Her bir maddeye ait bu değer ,10'dan daha düşük değer üretmesinin sorunlu bir durum olduğu görüşü ile yalnızca tablo değerlerine bakarak hüküm vermenin yeterli derecede bir dayanak oluşturmayacağı anlayışı ile (Çokluk vd., 2012) faktör yapılarına netlik kazandırma amaçlanmıştır. Bu çerçevede "Yamaç-Eğim Grafiği", "Toplam Varyansın Yüzdesi Metodu", "Kaiser Metodu" ve "Açıklanan Varyans Kriteri" yöntemleri işe koşulmuştur. Analiz sonucu, ortaya çıkan plato görünümü, yeni bir faktörün oluşum merkezi olarak kabul edilerek yeni bir faktör olarak nitelendirilir (Kara vd., 2023). Bu kapsamda şekil 1'de verilen yamaç eğim grafiği, 4. noktadan itibaren bir plato oluşumunu temsil etmektedir. Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeğinin 3 faktörlü bir yapıdan meydana geldiği ve Kaiser Metodu göz önünde bulundurulduğunda, öz değer 1'den büyük değere sahip olmasının yeni bir faktörün varlığını kanıtladığı ifade edilebilir. Gerçekleştirilen farklı iki kontrol analizi sonucunda, başlangıçtan itibaren azalan bir ivme gösteren öz değerin kabulü noktasında bir yorumlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle ortada hiçbir eleştiri bırakmadan, ana kırılma noktalarını daha objektif bir biçimde ortaya sergilemek için açıklanan varyans tablosu, tablo 2'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Yamaç Eğim Grafiği



Toplam Varyans Yüzdesi Methodu, bir veri setindeki genel yer alan genel değişkenliğe, farklı faktörlerin katkısını belirlemek amacıyla çeşitli alanlarda kullanılan istatistiksel bir ölçütün temsildir (Kara vd., 2023). Temel faktörleri saptamaya yardımcı olan bu teknik, her bir ilave katkının %5'den daha az değere sahip olmasının, ulaşılabilir maksimum faktör sayısına ulaştığını ortaya koyar (Kalaycı, 2010). Bu çerçevede tablo 2'te üç faktörlü bir yapının varlığı ortaya konulmuştur.

Tablo 2.

Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz değerler			Karesi alınan yüklerin toplam çıkarımı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	8,491	44,692	44,692	4,369	22,996	22,996
2	2,082	10,960	55,652	3,805	20,029	43,025
3	1,017	5,353	61,005	3,416	17,980	61,005
19	,192	1,009	100,000			

Açıklanan varyans ölçütlerine ilişkin; Chen vd., (2014), varyans yüzdesinin önerilen %30 sınırının altına düşebileceğini, Büyüköztürk (2018) ise tek boyutlu ölçekler için açıklanan varyans oranının ideal olarak %30 veya daha yüksek olması gerektiğini belirtmiş, ancak sosyal bilgilerdeki genel kabulün %40 ile %60 arasında bir değer alması gerektiği düşünüldüğünde araştırma kapsamında üretilen % 61,005'in oldukça iyi seviyede olduğu düşünülmektedir. Direktör ve Nuri (2019), tek faktörlü yapıdaki bir ölçeğin toplam varyansın %46,3'ünü açıklamasını kabul edilebilir bulurken yine Demir (2023), Sosyal Bilimler alanındaki çalışmalarda, toplam varyansın %40'ından fazlasını açıklayan faktör oranının anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak, Büyüköztürk vd., (2012) ise bir ölçeğin kabul edilebilir sayılabilmesi için açıklanan toplam varyansın en az %30 olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bu açıklamalar ışığında ve belirtilen tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda 3 faktörlü bir yapının varlığı ortaya desteklenmektedir. Öte yandan Horn (1965)'un paralel analizi ile rassal dağılan deneysel göstergeler, üretilen öz değerler ile karşılaştırılmış ve açıklanan toplam varyans tablosuna göre değerlendirilerek, özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam yapının %61'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapıya kanıtlar sunulmuştur. Tablo 2' göre; 1. Faktör toplam varyansın %22,996'sını, 2. faktör toplam varyansın %20.029'unu ve 3. faktör %17.980'ini açıklamaktadır. Öte yandan analize dahil edilmeyen maddeler ve gerekçeleri tablo 3'te detaylandırılmıştır

Tablo 3.

Açımlayıcı Faktör Analizi Madde Çıkarımları ve Gerekçeleri

Communalities<0,30 (Maddeler)	Faktör Yüğü 0,45'in Altında Olan Maddeler	Binişik Maddeler Aralarında 0.10'dan daha az fark bulunan Maddeler	Rasyonel Nedenler (Faktör İsimlendirmesi, Dil ve Anlatım)
-	6	1-3-8-13-14	11

Communalities değerlerinin 0.30'dan küçük olması sebebiyle analiz dışı bırakılan madde olmamasının yanı sıra faktör yük değeri 0.45'in altında olan 6. maddenin çıkarılması uygun bulunmuştur. Aralarında 0.10'dan daha az fark bulunması sebebiyle binişik olan 1-3-8-13 ve 14. maddeler de analiz dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda keşfedici faktör analizi öncesinde 33 maddelik form, 26 maddeye indirgenirken, sonuç olarak varyansın %61'ini açıklayan, 19 maddelik ve 3 faktörlü bir yapı halini gelmiştir. Ölçeğin nihai yapısına ilişkin maddeler ve ortak varyans değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Maddelerin Ortak Varyansları, Faktör Yükleri ve Toplandıkları Faktörler*

No	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı (h ²)
M2	Akademik menfaatim için bilimsel bilgilerimi kendime saklarım.	,690			,641
M4	Kuruma ait araştırma materyallerini kendime saklarım.	,720			,751
M7	Akademik çalışmaların yayınlanma süreçleri konusunda bilgi paylaşmam.	,613			,472
M12	Bilgi paylaşımı gerektiren durumlarda menfaataime göre tavır alırım.	,671			,757
M37	Yapacağım projeleri sadece işime yarayacak meslektaşlarımla paylaşırım.	,662			,665
M10	Öğrencilere bilgi paylaşımında sınırlarım vardır.		,554		,319
M18	Meslektaşlarımda gördüğüm bilgi eksikliklerini düzeltmem.		,555		,546
M19	Branşıma ait bilgi paylaşılan bir ortamda sessiz kalmayı tercih ederim.		,704		,650
M23	Grup çalışmalarından en çok faydalanan kişi olmak isterim.		,615		,516
M24	Keşfettiğim akademik tecrübeleri kendime saklarım.		,509		,544
M26	Bilgi almak, bilgi vermeden daha önemlidir.		,674		,563
M32	Öğrencilere sunduğum bilimsel bilgiler arttıkça bana olan ihtiyaçlarının azaldığını hissedirim.		,658		,563
M35	Çok yazarlı makalelerde ilk isim ben olmalıyım.		,604		,550
M5	Akademik yükselme hedeflerim söz konusu olduğunda bilgimi bencilce kullanırım.			,707	,674
M15	Yeni bir unvana atanan meslektaşımı kıskanırım.			,745	,621
M17	Bilgi içeren ders materyallerimi paylaşmam.			,671	,543
M31	Meslektaşlarım bilimsel bilgi paylaşa bile ben paylaşmam.			,800	,737
M34	Başkalarının benim bildiklerimden faydalanması beni rahatsız eder.			,804	,727
M36	Gerektiğinde eksik veya hatalı bilgi verebilirim.			,812	,751
	Açıklanan Varyans Değerleri	17,980	20,029	22,996	
	Cronbach Alfa Değerleri	,86	,84	,89	
	Ölçeğin Tümü İçin Cronbach Alfa				,92

Ölçekte yer alan maddelere ait toplam varyans değerleri ve maddelerin ölçekte yer alan tam halleri Tablo 4'te sunulmuştur. Üretilen değerlere göre açıklanan toplam varyansın %61 olarak belirlenmiştir. Yine maddelere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları; 1.faktör için ,86, 2. Faktör için ,84, 3.faktör için ise ,89 ölçeğin bütünü için ise ,92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin ait olduğu faktör ile ilişkisel durumları ve dil ve anlatım özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ve literatür bilgileri açısından değerlendirildiğinde; faktör isimlendirmeleri, faktör madde sayıları ve güvenilirlik değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Faktör İsimlendirmesi ve Faktörlere Ait Güvenirlik Katsayıları*

Faktör Sayısı	Faktör İsimleri	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
---------------	-----------------	--------------	---------------

1. Faktör	Taktik-Strateji	5	,86
2. Faktör	İletişim	8	,84
3. Faktör	Bilişsel-Sosyopatik	6	,89
Ölçeğin tümü için			,92

Literatür bilgileri ışığında; 1. Faktöre “Taktik-Strateji”, 2. Faktöre “İletişim” ve 3. Faktöre “Bilişsel-Sosyopatik” isimlerinin verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca her üç faktöre ait güvenirlik katsayılarının da genel kabul kritik değeri olan ,60’ın (>0,60) üzerinde olması sebebiyle geliştirilen ölçme aracının, güvenilir ölçümler ürettiği ifade edilebilir.

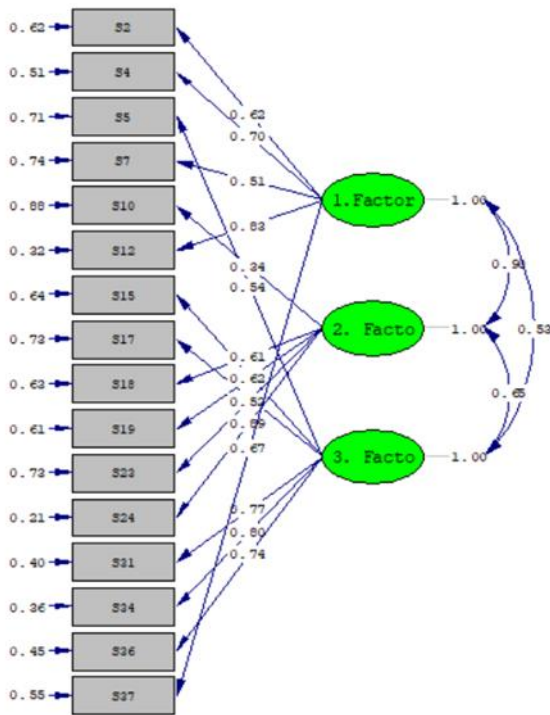
DFA Bulguları

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda 1. Faktöre ilişkin standardize yük değerleri ,83 ile ,51 aralığında olup 12. Maddenin 1. faktörü en iyi açıklayan madde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 2. faktöre ait standardize yük değerleri ,89 ile ,34 aralığında ve 2. faktörü en iyi açıklayan 24. madde olurken; 3. faktöre ilişkin standardize yük değerleri ,80 ile ,52 aralığında değerler üretilip 34. Maddenin, ilgili faktörü en iyi açıklayan madde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizinde yer alan maddelere, olumlu veya olumsuz yanıt verme hususunda uçlarda yer alan akademisyenlerin olası çeşitliliklerini tespit etmek ve madde ayırt edicilik özelliklerini saptamak için üretilen T değerlerinin -1,96 ile +1,96 dışında yer almasının ölçek için uygun olduğu Kara ve diğerleri (2023) göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan bütün değerlerin arzu edilen aralıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik cimrilik ölçeği için ayrıca bir ek kanıt niteliği taşıyan T değerlerinin, nihai ölçek formunda yer alacak olan 19 maddenin hepsine ek kanıt oluşturduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda Şekil 2’de standardize değerler ve Şekil 3’te t değerleri verilmiştir.

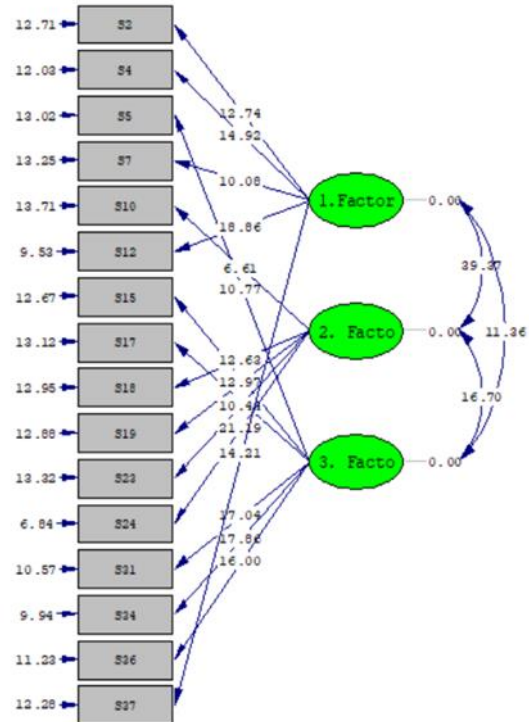
Şekil 2.

Test Edilen Modelin Standartlaştırılmış Değerleri



Şekil 3.

T Değerlerine İlişkin Anlamlılık Düzeyleri ($p \leq .05$)



Şekil 2’de sunulan standardize edilmiş ilişki katsayılarının tümünde yüksek değerler gözlenmiş olup Şekil 3’te verilen, maddelere ilişkin tüm t değerlerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan göstergelere ek kanıt niteliğinde model iyiliği kriterleri analiz edilmiş olup, çalışma grubunda yer alan gözlemlerle model uyumunun net bir şekilde sağlandığını ifade edilebilir (Çokluk vd., 2012).

Tablo 6.*Uygun İyiliği Kriterleri ve Üretilen Değerler*

<i>Uyum Ölçümü</i>	<i>Mükemmel Uyum</i>	<i>İyi-Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Elde Edilen Değer</i>
χ^2/sd	<2	<5	503/101=4,98
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	$,05 \leq ,08 \leq ,08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,05 \leq ,072 \leq ,10$
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq ,95$	$,90 \leq ,90 \leq ,95$
CFI	$,96 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	$,90 \leq ,91 \leq ,95$
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	$,90 \leq ,90 \leq ,95$
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	$,85 \leq ,85 \leq ,90$

Kaynaklar: (Munro, 2005; Schreiber vd., 2006; Şimşek, 2020; Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2004; Lenz vd., 2010; Wang and Wang, 2019).

Model uyumu çerçevesinde değerlendirilen (χ^2/sd) göstergesi ($\chi^2:503$ ve $sd:101$) 4,98 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen Ki kare değerinin düşük olmasının, iyi bir model uyumunu temsil ettiği (Kline, 2014; Sümer, 2000) göz önüne alındığında çalışma bulgularının kabul edilebilir kritik değer aralığında yer aldığı ifade edilebilir. Ayrıca Hu ve diğerleri (2024), bir modelin χ^2/sd değerinin 5'ten küçük değer üretmesinin iyi uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Model uyumu çerçevesinde üretilen diğer göstergeleri; RMSEA=,08, SRMR=,072 NFI=,90, CFI=,91, GFI=,90, AGFI=,85 şeklindedir. Değerlerin kabul edilebilir sınırlar aralığında olması amaca hizmet ettiğinin açık bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Jöreskog ve Sor-bom, 1993).

Bu kapsamda geliştirilen Akademik Cimrilik Ölçeği'nin 3 faktörlü ve 19 maddeden oluşan yapısının model uyumu doğrulanmıştır. Ölçeğe ilişkin psikolojik yapı geçerliği kapsamında faktör değerleri olarak ifade edilen; maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV), ortalama açıklanan varyans (AVE), maksimum paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) ile birleştirici güvenilirlik değerleri (CR), tablo 7'de sunulmuştur.

Çalışma kapsamında ulaşılan faktörlerin ve faktör içi yapıların yakınsak ve iraksak geçerlik kanıtları doğrultusunda hesaplanan AVE değerlerinin 0.5'ten büyük olması ($AVE > 0,5$) ve tüm CR değerlerinin de AVE değerlerinin üzerinde yer alması amaçlanmıştır (Yaşlıoğlu, 2017). Bulgulara göre CR değerleri AVE değerlerinin üzerindedir. Buna göre; yakınsak geçerlik için temel kriter olarak düşünülen ve birleştirici güvenilirlik değeri olan CR değerlerinin, açıklanan varyansın ortalaması olan AVE değerlerinden büyük olması koşulu da netlik sağlanmıştır ($CR > AVE$).

Birden çok faktörlü yapılarda, faktörler arası ilişkilerin, faktör içi ilişkilerden daha düşük olması olarak ifade edilen iraksak geçerlik, ayrı faktörlerin birbirini iraksaması olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda çalışmaya ait MSV değerlerinin, ASV değerlerinin üzerinde değerler ürettiği gözlenmiştir. Ayrıca iraksak geçerlik kanıtı gereği AVE değerlerinin MSV değerlerinden büyük olması şartı da yerine getirilmiştir. Elde edilen değerlere göre genel anlamda iraksak geçerlik ölçütlerinin sağlandığı görülmektedir. Iraksak geçerliliğin son koşulu olan, her bir faktöre ait AVE değerinin karekökünün, o faktörün diğer faktörlerle olan korelasyon katsayılarından büyük olması durumu da değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, yapısal modelde yer alan faktörler arası korelasyon katsayıları (,62, ,53 ve ,41) dikkate alındığında, tüm faktörler için VAVE değerlerinin korelasyon katsayılarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçekte yer alan yapıların birbirinden ayrıştığını ve iraksak geçerliğin sağlandığını göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981).

Ayrıca çalışmaya ek kanıtlar sağlayan birleştirici güvenilirlik değerleri (CR) analiz edildiğinde elde edilen bütün değerlerin ,70 şartının sağladığı ortaya konulmuştur. Bu çerçevede tablo 7'de ifade edilen değerler ve gerekli ölçütler verilmiştir.

Tablo 7.*Ölçeğin Ait Yakınsak ve Iraksak Geçerlikler ile Birleştirici Güvenirlik Değerleri*

<i>Faktörler</i>	<i>AVE</i>	<i>MSV</i>	<i>ASV</i>	<i>CR</i>
1	0,53	0,50	0,174	0,86
2	0,52	0,50	0,174	0,84
3	0,55	0,50	0,174	0,89
Ölçütler	AVE>,50 CR>AVE	MSV<AVE	ASV<MSV	CR>,70

Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçekleme çalışması kapsamında, analizlerde kullanılan 389 gözlem ve çalışma grubu olan akademisyenlere uygulanan 19 maddelik nihai ölçek formu üzerinden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik analizi katsayı

değerleri; 1. Faktör için: ,86, 2. Faktör için: ,84, 3. Faktör için: ,89 ve ölçeğin tamamı için: ,92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular sonucunda Akademik Cimrilik Ölçeğinin güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olarak psikolojik yapı geçerliğinin doğrulandığı ifade edilebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Genel anlamda cimrilik, bireyin bencil davranışlarının dışa vurumu (Zhang, 2022), kıskançlık ve kavgacılık gibi özelliklerin bir göstergesi (Sackey, 2002) olarak ifade edilen olumsuz bir davranış olarak tanımlanır (Bove vd., 2009). Kaçınılması gereken bir özellik olarak ifade edilen cimrilik, bireyin psikolojik anlamda iyi oluşunu olumsuz etkileyen davranış biçimidir (Masroom vd., 2020). Akademik anlamda cimrilik ise, bireylerin akademik bir bağlamda kaynak, bilgi veya yardım paylaşma veya sağlama konusunda tereddüt ettikleri bir davranışı akla getirebilir. Bu davranışlar akademisyenlerin meslektaşlarına ya da öğrencilerine karşı gerçekleşebilir. Bu kavram, bir akademisyenin iş birliği yapmama, şüpheli olma veya akademik çabalara zaman ya da emek harcamak istememe gibi çeşitli şekillerde kendisini gösterebilir (Rindfuss vd., 2015). Ayrıca akademik araştırma bulgularının paylaşılmasında cömert davranılmaması ile de ilişkilendirilebilir (Pedersen vd., 2018). Burada ifade edilen akademik cimrilik akademideki iş birliğini, bilginin yayılmasını ve araştırmanın ilerlemesinin önünü tıkayabilir. Bu durum da şeffaflık eksikliğine ve bilgiye sınırlı erişime yol açabilir. İfade edilen bu davranış kalıpları da, akademik disiplinlerin ilerlemesini engelleyebilir ve belirli bir alandaki bilginin genel büyümesini sınırlandırabilir (Darmiany vd., 2021).

Araştırmanın teorik açıdan en önemli katkısı, akademik paylaşım davranışlarını olumsuz etkileyen ancak literatürde yeterince ölçümselleştirilemeyen “akademik cimrilik” kavramına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmesidir. Bu yönüyle çalışma, akademik iş birliği, paylaşım kültürü ve örgütsel davranış literatürüne yeni bir boyut kazandırmaktadır. Pratik açıdan ise geliştirilen ölçme aracı, üniversitelerdeki yöneticilere ve politika yapıcılara, bilgi paylaşımındaki isteksizliği ölçme ve buna yönelik iyileştirici stratejiler geliştirme konusunda işlevsel bir araç sunmaktadır. Bu bağlamda, akademik cimrilik belirlenmesi, akademik performans değerlendirmeleri, ekip çalışması uygulamaları ve mesleki gelişim programlarının daha etkili tasarlanmasına katkı sunabilir.

Akademik kurumlar ve bireyler, cömertlik, karşılıklı saygı ve akademik fedakârlık kültürünü teşvik ederek bilimsel alışveriş, iş birliği ve bilginin yayılması için daha elverişli bir ortam yaratabilirler. Akademik cimrilik üstesinden gelmek, iş birliği, ortak öğrenme ve kolektif bilgi arayışıyla gelişen canlı bir akademik topluluğu beslemek için gereklidir (Pedersen vd., 2018). Çünkü cimrilik kişinin kendi kazancına odaklanarak çevresinde yer alanlara zararlı etkiler bırakabilir. Bu sebeple çalışmada bir farkındalık kazandırma hedefiyle olumsuz özellikleri düzeltme imkânı sunulabilir. Bu amaçla gerçekleştirilen Akademik Cimrilik Ölçeği (ACÖ), zararlı davranışların azaltılması ve akademideki iş birliğinin artırılması için önem arz etmektedir.

Akademisyenlerin iş birliği için gerek meslektaşlarına gerekse öğrencilerine yönelik hangi alanlarda ve ne şekilde cimrilik davranışını gösterdiğine odaklanan bu çalışma önemli bilgiler sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmada yer alan iki farklı akademisyen grubu ile gözlemler elde edilerek verilere ulaşılmış ve Keşfedici Faktör Analizi (KFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir.

İki ayrı dönemde gerçekleştirilen veri toplama sürecinin ilkinde, 367 akademisyenden elde edilen gözlemler ile sayıltı analizleri sonrası 309 gözlem ile KFA uygulanmıştır. Ayrıca akademisyenlere yönelik betimsel istatistikler ile detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Sürecin ikinci aşamasında tekrar veri toplama yoluna gidilerek 406 akademisyene ulaşılarak sayıltı analizleri sonucu 389 gözlem ile DFA gerçekleştirilmiştir. Öte yandan ölçek geliştirme süreci; odak grup görüşmeleri, alanyazın incelemesi, kapsam geçerlik oranının tespiti, aday ölçek formunun uygulanması ile KFA-DFA şeklinde 5 aşama olarak gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, geliştirilen ölçme aracının hem yapı geçerliği hem de iç tutarlılığı açısından psikometrik açıdan yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Açıklanan toplam varyansın %61 olması, ölçeğin akademik cimrilik olgusunu açıklamada güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu ortaya göstermektedir. Üç faktörlü yapıya ulaşılmış olması, akademik cimrilik tek boyutlu değil; farklı tutum ve davranış biçimlerinden oluşan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. İç tutarlılık katsayılarının ,80’in üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliği açısından literatürde önerilen sınırların (Nunnally & Bernstein, 1994) üzerinde bir performansa sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum iyiliği değerleri de (CFI, GFI ve AGFI > ,90; RMSEA ve SRMR < ,08) ölçeğin kuramsal yapısıyla tutarlı bir şekilde işlediğini kanıtlamaktadır. Bu bulgular, alanyazında akademik paylaşım eksikliğiyle ilgili geliştirilen sınırlı sayıda ölçme araçlarıyla kıyaslandığında ölçeğin hem yapı hem de uyum düzeyi açısından geçerli ve güvenilir bir alternatif sunduğunu ortaya koymaktadır.

Teorik Çıkarımlar bağlamında araştırma, akademik alanda bilgi paylaşımına yönelik isteksizlik davranışını “akademik cimrilik” kavramı altında sistematik biçimde kavramsallaştırarak literatüre özgün bir katkı sunmuştur. Bu yönüyle, kişisel

düzye akademik iş birliğini engelleyen tutumların ölçülebilmesine olanak tanıyan ilk psikometrik araçlardan biri geliştirilmiştir. Ölçeğin çok boyutlu yapısı, akademik cimriliğin tekil bir davranış değil; şüphecilik, paylaşım isteksizliği ve rekabet temelli bir tutum bütünü olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, örgütsel davranış ve sosyal psikoloji literatürüne yeni bir kavramsal çerçeve kazandırmaktadır. Ayrıca geliştirilen ölçek, ilerleyen araştırmalarda akademik performans, iş birliği düzeyi, örgütsel bağlılık gibi değişkenlerle ilişkili olarak kullanılabilir; farklı kültür ve akademik sistemlerde çapraz geçerlik analizleriyle modelin sınanması önerilmektedir.

Yönetel / Pratik Çıkarımlar bağlamında ise Akademik Cimrilik Düzeyi Ölçeği (ACDÖ), üniversitelerdeki yöneticiler, politika geliştiriciler ve insan kaynakları birimleri tarafından bilgi paylaşımını engelleyen bireysel eğilimleri belirlemek amacıyla kullanılabilir. Özellikle akademik performans değerlendirmeleri, ekip kurma süreçleri ve mesleki gelişim uygulamalarında bu ölçekten elde edilecek veriler stratejik karar alma süreçlerini aydınlatılabilir. Eğitim ve danışmanlık alanında, akademik iş birliğini teşvik eden müdahale programlarının yapılandırılmasında kullanılabilcek tanılayıcı bir araç işlevi görebilir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında paylaşım kültürünü destekleyecek politikaların geliştirilmesinde ve bilgi yönetimi stratejilerinin tasarlanmasında bu ölçekten yararlanılması önerilmektedir.

Bu araştırma, akademik cimrilik kavramını ölçmeye yönelik önemli bir ölçek geliştirme süreci sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle araştırmanın örneklemini Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla bulgular, farklı ülkelerdeki akademik kültürlerde genellenebilirlik açısından sınırlı olabilir. Bu bağlamda, geliştirilen ölçeğin kültürler arası geçerliği henüz test edilmemiştir. Gelecek çalışmalarda, ölçeğin farklı kültürel bağlamlarda uygulanarak çapraz geçerlik analizlerinin yapılması önerilmektedir.

İkinci olarak, veri toplama süreci, araştırmacının kontrolü dışında kalan bazı dinamikler nedeniyle test-tekrar test yöntemiyle desteklenememiştir. Oysa bu tür bir uygulama, ölçeğin zaman içindeki kararlılığını ortaya koymak açısından önemlidir. İlerleyen araştırmalarda, bu yöntemin uygulanması yoluyla ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ek kanıtlar elde sunulabilir.

Üçüncü olarak ise, araştırmada sadece öz bildirim yoluyla toplanan veriler kullanılmıştır. Bu yöntem, sosyal beğenirlik yanlılığı gibi bazı sınırlılıkları beraberinde getirebilir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda nitel verilerle desteklenen karma yöntem yaklaşımlarının benimsenmesi, daha derinlikli ve bağlamsal sonuçlara ulaşılmasını destekleyebilir. Ek olarak, geliştirilen ölçek yalnızca üç boyutlu bir yapı üzerinden değerlendirilmiştir. Fakat akademik cimrilik davranışı bağlamsal olarak farklı bileşenler gösterebilir. Bu nedenle ölçeğin farklı alt boyutlar açısından genişletilmesi ya da yeni alt ölçeklerin eklenmesi, olgunun daha bütüncül anlaşılmasına katkı sunabilir.

Gelecek araştırmalarda, akademik cimrilik ile akademik başarı, üretkenlik, iş birliği, örgütsel bağlılık ve etik tutumlar gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıca ölçek, idari görevde bulunan akademisyenler, yeni başlayan araştırma görevlileri veya emekliliğe yakın öğretim üyeleri gibi farklı kıdem düzeylerindeki gruplarla uygulanarak demografik değişkenlerin etkisi de değerlendirilebilir. Nihai açıdan değerlendirildiğinde bu çalışma akademik cimrilik olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlarken, konuya ilişkin gelecekte yapılacak çok boyutlu ve kültürel çeşitliliği dikkate alan araştırmalara yön verecek bir temel sunmaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için etik izin Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Etik Kurulu'ndan 12/12/2023 tarihinde 18/12/2023-070 karar no ile alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkıları

Bu çalışmada birinci yazar planlama koordinasyon ve istatistiki analizler yönünden katkı sunarken, ikinci yazar gözlemlerin elde edilmesine katkı sağlamıştır. Raporlama aşaması her üç yazar tarafından iş birliğinde yürütülmüştür.

Kaynakça

- Alakurt, T. & Keser, H. (2016). Bilgi paylaşma davranışları ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1033–1054. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210081>
- Andrade, C. (2021). The inconvenient truth about convenience and purposive samples. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86-88. <https://doi.org/10.1177/0253717620977000>.
- Arıkan, S. (2018). Türkçede İkili Karşıtlık Kavramları Olarak “Erdem ve Kusur.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 592–606. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/443391>.
- Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 267-271. <https://doi.org/10.17681/hsp.281915>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bernstein, I. (2000, April). Some consequences of violating SEM’s assumptions. In *Annual Meeting of Southwestern Psychological Association, Dallas, TX*.
- Bove, L. L., Nagpal, A., & Dorsett, A. D. S. (2009). Exploring the determinants of the frugal shopper. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 16(4), 291-297. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2009.02.004>
- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37(3), 164-170.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, G., Adelman, N. E., Saad, Z. S., Leibenluft, E., & Cox, R. W. (2014). Applications of multivariate modeling to neuroimaging group analysis: a comprehensive alternative to univariate general linear model. *Neuroimage*, 99, 571-588. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.06.027>.
- Chetry, K. K. (2024). Formal vs. informal education: Impacts on cognitive development and learning outcomes. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 11(1), 659–667. https://www.researchgate.net/publication/379927823_Formal_vs_Informal_Education_Impacts_on_Cognitive_Development_and_Learning_Outcomes
- Coşkun, H. (2020). İnsan yetiştirmenin önemine ve akademik etiğe bir bakış. *Helal ve Etik Araştırmalar Dergisi / Journal of Halal and Ethical Research*, 1(2), 129–136. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1640>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crocker, L. (2012). *Introduction to measurement theory* (3. Baskı). In Handbook of complementary methods in education research.
- Çetin, Y. C., & Ünsal, S. (2020). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(63), 1-15. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.872532>
- Çiftçiöğlü, H., Polat, Ö.A., & Eren, E. (2016). Kişilik gelişimi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 3(7), 166-177. <https://doi.org/10.26450/jshsr.27>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Baskı) Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218. <https://doi.org/10.17755/esosder.45359>
- Darmiany, D., Widiada, I. K., Nisa, K., Maulyda, M. A., & Nurmawanti, I. (2021). Strengthening character value based on experiential learning to reduce student academic cheating behavior. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(1), 135. <https://doi.org/10.25273/pe.v11i1.8810>
- Demir, Ü. (2023). Scale development study: Students' school satisfaction scale. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 25-39. <https://doi.org/10.47714/uebt.1261576>
- Direktör, C., & Nuri, C. (2019). Personality beliefs as a predictor of smartphone addiction. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 46(3), 61-65. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000195>
- Echeverria, N., Hemmerichs, K., & Kavadias, D. (2019). The legacy of country-level experience of armed conflict on emancipative value preferences: A global cross-national study. *International Journal of Comparative Sociology*, 60(5), 342-370. doi
- Eisenbruch, A. B., & Roney, J. R. (2017). The skillful and the stingy: Partner choice decisions and fairness intuitions suggest human adaptation for a biological market of cooperators. *Evolutionary Psychological Science*, 3(4), 364–378. <https://doi.org/10.1007/s40806-017-0107-7>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Göldağ, B. (2019). Lise öğrencilerinin okul kültürü algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 813-830. <https://doi.org/10.17679/inuefd.511330>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153–166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/16674/173312>
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis. In *Multivariate data analysis* (pp. 785-785).
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, MR. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies*, 195-200. <https://doi.org/10.21427/D79B73>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hu, W., Bao, J., Yang, X., & Ye, M. (2024). Psychometric evaluation of the chinese version of the stressors in breast cancer scale: a translation and validation study. *BMC Public Health*, 24(1), 425. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18000-3>
- Jenson, W. R., Clark, E., Kircher, J. C., & Kristjansson, S. D. (2007). Statistical reform: Evidence-based practice, meta-analyses, and single subject designs. *Psychology in the Schools*, 44(5), 483-493. <https://doi.org/10.1002/pits.20240>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. *Scientific Software International*, 226.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayın.
- Kaplan, F. (2022). Pintilik mi fakirlik mi: Mihaliçli bedrî'nin cimrilik gazeli ve gazeldeki cimrilik kavramı. *Söylem Filoloji Dergisi*, 7(1), 181-191. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1076601>
- Kara, M., Kara, N. Ş., & Uzun, N. B. (2023). Level of competition forgiveness scale in sport (fclss): Validity and reliability study. *International Innovative Education Researcher (IEdRes)*, 3(3), 130-161. <https://doi.org/10.29228/iedres.70523>
- Karatay, M. (2022). Akademik etik. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 196-214. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1054488>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kuzu, E.D. (2022). *Kişilerarası İlişkilerin Makyavelizm ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi* (Tez No: 715994). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing Company.
- Masroom, M. N., Yunus, W. M. A. W. M., & Huda, M. (2020). Understanding of significance of zakat (islamic charity) for psychological well-being. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 693-697. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.02.127>
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Macmillan.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory 3rd edition* (MacGraw-Hill, New York).
- Pedersen, E. J., McAuliffe, W. H., & McCullough, M. E. (2018). The unresponsive avenger: More evidence that disinterested third parties do not punish altruistically. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(4), 514-544. <https://doi.org/10.1037/xge0000410>
- Purnamasari, U. D., Surawidarto, M., Andrian, D., Hadi, S., & Istiyono, E. (2019). Exploratory factor analysis: Motivation for learning. *KnE Social Sciences*, 3(15), 58–65. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i15.4354>
- Quaal, A., Passante, G., Pollock, S. J., & Sadaghiani, H. R. (2020). Exploratory factor analysis of the QMCA. In *2020 Physics Education Research Conference (PERC)*, 406-411. <https://doi.org/10.1119/perc.2020.pr.Quaal>
- Rindfuss, R. R., Choe, M. K., Tsuya, N. O., Bumpass, L. L., & Tamaki, E. (2015). Do low survey response rates bias results? Evidence from Japan. *Demographic Research*, 32 (26), 797-828. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2015.32.26>
- Sackey, M. B. (2002). Faith healing and women's reproductive health. *Institute of African Studies Research Review*, 18(1), 5-11. <https://doi.org/10.4314/rrias.v18i1.22853>

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press. Routledge.
- Sofroniou, N., & Hutcheson, G. (1999). The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models. *Sage Publications*. <https://doi.org/10.4135/9780857028075>
- Smer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve rnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- şentürk, F.K., & Carman, Y. (2019). Örgüt kültürünün ve örgütsel adaletin bilgi paylaşımı üzerine etkisi: Bir devlet niversitesi rneđi. *Alanya Akademik Bakış*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.492117>
- şimşek, . F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). Yapısal Eşitlik Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *ok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. Baskı). Nobel.
- VanNatta, M. (2005). Constructing the battered woman. *Feminist Studies*, 31(2), 416-443. <https://doi.org/10.2307/20459035>
- Vielma-Aguilera, A., Grandn, P., Bustos, C., & Fernndez, D. (2024). Development and psychometric properties of Associative Stigma in Mental Healthcare Providers Scale (ESA-MHP). *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11469-024-01236-6>
- Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. WILEY Publishers.
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of black psychology*, 44(3), 219-246. <https://doi.org/10.1177/009579841877180>
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(zel Sayı), 74–85. <https://doi.org/10.26650/istanbulijef.2017.0035>
- Zhang, K. (2022, December). *Assess the Relationship Between People's Big Five Figures and Their Parents and Parenting Styles*. Verbal declaration, In 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2022) (pp. 1575-1584). Atlantis Press.

Extended Abstract

Introduction

People can acquire the knowledge they have informally through experience or formally through educational institutions. Universities, which are among the institutions that mediate knowledge acquisition through formal education, are one of the important basic institutions in the information society, where knowledge is produced and provides services to the society (Büken, 2006), and are institutions that train distinguished individuals who conduct education and research in various competent fields (Aya, 2017). The teaching staff in the basic structure of universities are people who have moral values such as objectivity, fairness, impartiality, respect and similar, and who share the knowledge and experience they have gained throughout their scientific studies and academic activities with their colleagues, students and other segments of society (Aya, 2017). What does a teaching staff teach in class? How much of their knowledge can they convey? Can they get down to the level of the student? Does they regularly update their knowledge? Does they share their knowledge and experiences with their colleagues? Of course, it is possible to multiply these questions (Coşkun, 2020). In addition to academics who can answer yes to these questions, there may also be teaching staff who can act in the opposite direction. Faculty members who do not share their knowledge, who hide it, who are jealous, who provide incomplete or defective information can be described as academic misers. In particular, stinginess can be observed in the sharing of information acquired throughout academic life.

Stinginess is the realization of much less than what is necessary to consume (Arıkan, 2018). So, in terms of education, stinginess can mean that the teacher intentionally does not share his/her knowledge enough. Erik Erikson, who divided personality development, one of the developmental processes, into eight periods, believes that the individual's ability to develop a healthy personality depends on his/her ability to cope with the chaos he/she will encounter during the critical period of development (Gürses and Kilavuz, 2011). As a result of the feeling of insecurity that occurs when the needs are not met sufficiently and the person cannot cope with the chaos, behaviors such as doubt, inferiority, low self-confidence, and stinginess are observed in the person's social and professional life (Çiftçioğlu vd., 2016). At this point, a faculty member who has experienced the Basic Trust vs. Distrust Period negatively can harm the learning outcomes of students as an individual who does not want to generously share his/her knowledge, is stingy, and therefore prefers to transfer his/her knowledge selfishly. When the literature is examined, it is noticed that there is a belief that academic stinginess may exist in universities, but there is no measurement tool that measures the type and level of academic stinginess among faculty members. The aim of the current research is to develop a reliable and valid measurement tool that can be used to evaluate the stinginess of academics in producing and disseminating knowledge.

Method

This study, which was conducted to determine the parsimony levels of academicians working in academia in terms of acquiring and sharing information, consists of two different study groups. In order to discover and determine the measurement model, Exploratory Factor Analysis (EFA) was first conducted with 367 observations obtained from academicians who are actively working at various universities in Turkey. Before applying EFA, assumption analyses were conducted, 58 observations were excluded from the analysis and factor analysis was conducted with 309 observations. With EFA, which was conducted to reach the final form of the measurement tool, convergent and divergent validity values were calculated in order to provide additional evidence for the construct validity of the scale. On the other hand, model fit was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA). The observation set for CFA consists of 406 academicians who volunteered to participate in the study. In this study, which was conducted to determine the parsimony levels of academicians in obtaining and sharing information, exploratory and confirmatory factor analyses were performed as quantitative method steps, while Cronbach's Alpha internal consistency values and convergent reliability values were calculated to determine scale reliability. Following the assumption analyses, factor numbers, naming, and factor loading values were also calculated.

Findings and Discussion

KFA Findings

For exploratory factor analysis, assumption analyses were first performed with 367 observations. As a result of assumption analyses, it was observed that the variance values presenting the representation levels of sub-dimensions with 309 data were between ,812 and ,554. As a result of the analysis, it can be stated that the Academic Parsimony Level Scale consists of a 3-factor structure and when the Kaiser Method is taken into consideration, an eigenvalue greater than 1 proves the existence of a new factor. Factor 1 explains 22,996% of the total variance, factor 2 explains 20,029% of the total variance and factor 3 explains 17,980%. In addition to the fact that no item was excluded from the analysis due to the communalities values being less than 0,30, it was deemed appropriate to remove item 6, whose factor loading value was below 0,45. Since there was a difference of less than 0,10 between them, overlapping items 1-3-8-13 and 14 were also excluded from the analysis. In this context, before the exploratory factor analysis, the 33-item form was reduced to 26 items, and as a result, it became a 19-item and 3-factor structure explaining 61% of the variance. According to the values produced, the total variance explained was determined as 61%. It is thought that it would be appropriate to give the names "Tactics-Strategy" to the 1st factor, "Communication" to the 2nd factor and "Cognitive-Sociopathic" to the 3rd factor. In addition, since the reliability coefficients of all three factors are above the generally accepted critical value of .60 (>0,60), it can be stated that the developed measurement tool produces reliable measurements.

DFA Findings

As a result of the confirmatory factor analysis, the standardized loading values for Factor 1 were between ,83 and ,51, and it was concluded that Item 12 was the item that best explained Factor 1. In addition, the standardized loading values for Factor 2 were between ,89 and ,34, and Item 24 best explained Factor 2; while the standardized loading values for Factor 3 produced values between ,80 and ,52, and it was concluded that Item 34 was the item that best explained the relevant factor. The (χ^2/sd) indicator ($\chi^2:503$ and $sd:101$) evaluated within the framework of model fit was determined as 4,98. Considering that the low Chi square value obtained represents a good model fit (Kline, 2014; Sümer, 2000), it can be stated that the study findings are within the acceptable critical value range. In this context, the model fit of the 3-factor and 19-item structure of the Academic Stinginess Scale developed has been verified. In addition, when the convergent reliability values (CR) providing additional evidence for the study were analyzed, it was revealed that all values obtained met the ,70 condition.

Within the scope of the Academic Stinginess Level Scaling study, the Cronbach Alpha reliability analysis coefficient values obtained from the 19-item final scale form applied to 389 observation and study group academics used in the analyses were calculated as; For Factor 1: ,86.2, For Factor 2: ,84.4, For Factor 3: ,89,3 and For the entire scale: ,92,2. As a result of these findings, it can be stated that the psychological construct validity of the Academic Stinginess Scale has been verified as a highly reliable measurement tool.

This study, which focuses on the areas and ways in which academics display stinginess towards both their colleagues and students for collaboration, provides important information. In this context, observations were obtained with two different groups of academics participating in the study and data were obtained, and the construct validity of the scale was tested using Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). In the first of the data collection process carried out in two separate periods, EFA was applied with 309 observations after the assumption analyses with the observations obtained from 367 academics. In addition, detailed information was obtained with descriptive statistics directed to the academics. In the second stage of the process, data collection was repeated and 406 academics were reached and EFA was performed with 389 observations as a result of the assumption analyses. On the other hand, the scale development process was carried out in 5 stages as focus group interviews, literature review, determination of the content validity rate, application of the candidate scale form and EFA-CFA. Necessary corrections were made by consulting expert opinions throughout the process. After exploratory factor analysis, the total variance value explained for the scale was determined as 61%, and a 3-factor 19-item structure was reached. Determining which characteristics people who are actively working in the academy focus on in terms of acquiring and sharing information is seen as an important criterion in terms of science. For this reason, the scaling study developed is expected to be an effective tool in closing this gap. The findings obtained in the study draw attention to which issues are given importance.