

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' nin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi¹

Adaptation of the Scale of Attitude towards Postgraduate Education into Turkish Culture and Examination of its Psychometric Properties

İlhan İLTER, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ilter@ksu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4411-200X

ÖZ. Bu çalışmada Ng, Tuckett, Fox-Young ve Kain (2014a) tarafından geliştirilen Lisansüstü Eğitime Yönelik Ölçeği' nin Türk kültürüne uyarlanarak yükseköğretimde lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya mezun olan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri değerlendirmek için uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi 'inde herhangi bir programda lisansüstü eğitim gören (ör. yüksek lisans veya doktora) 560 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 ve Lisrell 8.7 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda %55.12 varyansı açıklayan 13 maddelik ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki faktörler 'Kolaylaştırıcı roller', 'Profesyonel tanınırlık' ve 'Engelleyici faktörler' boyutlarından oluşmaktadır. DFA sonuçları ise üç faktörlü bu yapının genel olarak iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur [$\chi^2 = 194,67$, $sd=62$, $\chi^2 /sd= 3.13$, $RMSEA=0.069$, $S-RMR=0.051$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.92$, $CFI=0.94$, $IFI=0.96$, $NNFI=0.92$, $NFI=0.91$]. Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 ve test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Türkiye'de, yükseköğretimde herhangi bir programda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmek için psikometrik olarak test edilmiş bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışmada uyarlanan ölçeğin ilgili alanyazına yeni modeller ve öneriler sunarak bu ihtiyaca cevap vermenin ilk adımını oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, lisansüstü eğitim, tutum, geçerlik ve güvenirlik

ABSTRACT. This study aimed to adapt the Scale of Attitude towards Postgraduate Education (SATPGE) developed by Ng, Tuckett, Fox-Young and Kain (2014a) into Turkish culture by ensuring the structural validity and reliability of the scale in order to measure postgraduate students' attitudes to postgraduate education. The study group consisted of 560 students who were registered to postgraduate education (i.e. PhD or Master's) at University of Kahramanmaraş Sutçu Imam in Turkey. The programs SPSS 21.0 package and LISREL 8.7 were used to check the validity and reliability. Exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory factor analysis (CFA) were performed to examine the validity of the model of the Turkish form of the SATPGE. The EFA results showed that a three-subscale 13-item instrument accounted for 55.12% of total variance explained. The subscales of the SATPGE were "Facilitator roles", "Professional recognition" and "Obstacle factors". The CFA results showed that three subscales for 13 items had a goodness of model fit (The fit indices of the model were: $\chi^2 = 194, 67$, $df=62$, $\chi^2 /df= 3.13$, $RMSEA=0.069$, $S-RMR=0.051$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.92$, $CFI=0.94$, $IFI=0.96$, $NNFI=0.92$, $NFI=0.91$). Cronbach's alpha indicated that the internal consistency reliability of the scale was .84, and the test-retest reliability was found to be .82. In Turkey, a psychometric instrument is needed to measure the postgraduate students' attitudes towards postgraduate education. Hence, in this study it is expected that the adapted scale will ensure the first step in psychometric response to this need by providing new models and suggestions to the relevant literature.

Keywords: Higher Education, postgraduate education, attitude, validity and reliability

¹ Bu çalışma "Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi" adlı BAP projesi (2018/2-50 M numaralı) kapsamında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

SUMMARY

Introduction

The role of higher education is great in the promotion and integrate of science and technology in a country and in the training of high-level practitioner manpower (Tosun, 2001). Higher education science, education, art, management, research and health service design (Unal & İlter, 2010). Higher education has various functions such as providing high quality teaching service, perceiving the problems of the country and suggesting rational solutions to these problems, producing scientific publications and educating qualified manpower for economic development (Karakutuk, 2000; Sevinç, 2001). Post-graduate education is an important educational process contributing to the development of researchers, teachers, and scientists who need the country for development. Described as one of the important functions of contemporary higher education institutes, postgraduate education is regarded as an important indicator of contemporary life. Post-graduate education will be considered an absolute necessity in the next future due to changing world conditions, industry and community needs, government policies and the changing nature of education. The high quality and quantity of human resources needed by the information age communities is an important place for postgraduate education. Particularly in the international arena, the decisive factor in the competition conditions is the high quality manpower, and the demand for the postgraduate education for an advanced education and technological development is increasing rapidly (Tuzcu, 2003).

Postgraduate education programs are high level academic programs or professional development activities aimed at educating individuals to master and PhD or proficiency titles in universities, to contribute theoretical and practical knowledge through research, and to develop qualified staff who can meet the growing industrial and community needs. Post-graduate education is defined as a training program that develops a high level of expertise with knowledge and effectiveness at a higher level than undergraduate level education, specificity in depth on a field (Baş, 2013; Köksalan, İlter & Görmez, 2010). The aim is to train high-quality, well-trained, high-quality manpower for postgraduate education programs and help individuals become professional in the context of professional and academic equipment. There is evidence in the literature that postgraduate education has develop the professional experience of individuals by increasing professional knowledge and skills (Francke, Garssen & Abu-Saad, 1995; Pelletier et al., 1994). However, individuals who identify factors that affect postgraduate education attitudes about postgraduate education in Turkey was found to take part in studies with. This is thought to be due to the fact that there is no a psychometric instrument that evaluates the factors that affect the postgraduate students' attitudes to post-graduate education. Research has shown that some instruments were developed by researchers to examine graduate students' attitudes towards post-graduate education (Bezen, Aykutlu, Seçken & Bayrak, 2016; Er & Unal, 2017; Konokman & Alıcı, 2014; Unal & İlter, 2010). However, those participants found that they did not register post-graduate education programs. Thus, findings from those instruments aiming to identify attitudes towards post-graduate education are considered insufficient to examine the factors that influence students' attitudes towards post-graduate education. This study aimed to adapt the scale of attitude towards postgraduate education (SATPGE) developed by Ng, Tuckett, Fox-Young and Kain (2014a) to Turkish culture by ensuring the validity and reliability of the SATPGE in order to measure the postgraduate students' attitudes to postgraduate education in Turkey. In this study, it is expected that the adapted scale will ensure the first step in psychometric response to this need by providing new models and suggestions to relevant literature.

Methodology

This study was conducted out a quantitative research design that aimed to adaptation the Scale of Attitude towards Postgraduate Education (SATPGE). The study group consisted of the registered students (N = 560) to postgraduate programs (e.g. Master or PhD level) at University of Kahramanmaraş Sutçu Imam. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates. A confirmatory factor analysis was used to examine whether there was a valid model for SATPGE's factor structure. Exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory factor analysis (CFA) were performed to examine the validity of the model of the Turkish form of the SATPGE. SPSS 21.0 and LISREL 8.7 programs were used for the validity and reliability analyzes of SATPGE. Cronbach's alpha was calculated to obtain information about reliability of scale. SATPGE was developed by Ng et al. (2014a) to explore post-graduate students' attitudes towards the post-graduate education. The original version of SATPGE is a 15-item self-report instrument in Australia. Students rate each item on a 5-point scale. The scale is comprised of a three-subscale (sub-scales: Facilitators, Professional recognition and Barriers). Total explained variance for the three factors was 52.5%. The original scale's KMO value (Kaiser-Meyer-Olkin) was calculated as .816 and the Bartlett's test as 1712.630 ($p < .000$). The first subscale in the scale was labeled as "Facilitators". This factor consisted of 7-item and accounted for 28.5% of the variance. The second subscale was labelled as "Professional recognition" consisted of four items and accounted for the 15.4% of the variance. The third factor was labelled as "Barriers". This subscale consisted of 4 items and accounted for 8.6% of the variance. Cronbach's alpha indicated the internal consistency reliability of the original scale was found .87. The original version of the scale contained functional condition scores with adequate test-retest reliability ($r = .88$). In Ng et al. study's (2014a), CFA was not used to determine whether there was a valid model for SATPGE's factor structure. The consent for the adaptation of the SATPGE for Turkish sample was obtained from the authors of the original instrument. The instrument was translated into Turkish by filed and language experts. Afterwards, the authors adapted of the scale items in Turkish form, to be a validity instrument for post-graduate students in post-graduate education program in Turkey by considering literature review (Armstrong & Adam, 2002; Dilci, 2009; Ilhan, 2009; Pelletier et al., 1994). The Turkish form administered the different study groups who registered to postgraduate education (i.e. PhD or Masters) at University of Kahramanmaraş Sutçu Imam. SATPGE adapted as a Turkish form, was organized as an online questionnaire before the implementation phase of the questionnaire. The online questionnaire was sent to the personal e-mail of 1800 students who registered at the post-graduate education. Data was analyzed using SPSS 21.0 and Lisrell 8.7 programs. EFA was performed for the construct validity of the Turkish form of the SATPGE. In addition, CFA was used to determine whether there was a valid model for the SATPGE's factor structure.

Results and Discussion

In this study, the EFA results indicated that the factor loadings of the two items in the Turkish scale were below .32 or they had high load values in more than one factor. Such items were excluded from the scale and factor analysis for the remaining 13 items was made again. As a result, a total of 13 items, which were more than self-value 1, and a final factor of a three-subscale identified as in the original instrument. It was accounted for 55.12% of the total variance. The self-values used for determining the variance accounted by the scale factors were 3.45 for the first subscale, 1.88 for the second subscale and 1.22 for the third subscale of the SATPGE. The KMO values of the scale was .786 and the Bartlett's test was calculated as 1125.023 ($p < .000$). The first subscale of the SATPGE was labeled as "Facilitator roles" which included of six items consisting of 1, 2, 3, 4, 5 and 6 items with factor load values ranging from .55 to .72 and accounted for 42.24% of the variance. The second subscale was labeled as 'Professional Recognition', which included three items consisting of 7, 8 and 9 items ranging from .39 to .55 with factor loadings and accounted for 15.25% of the variance. The third sub-scale was labeled

as "Obstacle factors", which included four items consisting of 10, 11, 12 and 13 items with factor loadings ranging from .52 to .71 and accounted for 34.5% of the variance. The item total score correlation values of the SATPGE were found ranged from .41 to .78. The CFA was performed to determine whether factor structure on the other sample with similar characteristics in the EFA result of the original form of SATPGE would be confirmed in Turkish sample (Jöreskog & Sörbom, 1996). The CFA for the model showed the following goodness of fit statistics: 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). The goodness of fit statistics suggest that the model has good fit. The Cronbach's alpha indicated the internal consistency reliability of the scale was .84. Cronbach alpha of each of the subscales for the subscales of "Facilitator Roles", "Professional Recognition" and "Obstacle factors" were .81, .77, and .75", respectively. Test-retest reliability of the scale was found to be .82. This adaptation study was studied on postgraduate students. Scale of Attitude towards Postgraduate Education - Turkish Version can be studied on different students who are registered to postgraduate education programs in higher education institutions. By using this scale, prevalence of postgraduate students' attitudes towards postgraduate education can be revealed in Turkey. This scale can be pioneer for the future studies, and researchers in order to examine registered students' attitudes to postgraduate education in Turkey.

GİRİŞ

Bir ülkede bilim ve teknolojinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesinde ve bunu sağlayacak yüksek düzeyli uygulayıcı insangücünün yetiştirilmesinde kuşkusuz yükseköğretimin rolü büyüktür. Yükseköğretim eğitim, bilim, sanat, yönetim, araştırma ve sağlık hizmeti tasarımı ayrıca ekonomik kalkınmada aktif bir role sahiptir (Ünal ve İlter, 2010; Tosun, 2001). Yükseköğretim, yüksek nitelikte eğitim-öğretim hizmeti sunmak, ülke sorunlarını doğru algılamak ve bu sorunlara akılcı çözüm önerileri getirmek, bilimsel yayın üretmek ve ekonomik kalkınma için gerekli nitelikli insangücünü yetiştirmek gibi çeşitli işlevlere sahiptir (Karakütük, 2000; Köksalan, 1999; Sevinç, 2001). Bugün yükseköğretim bilim ve teknoloji çağı toplumlarının yaşam felsefesinin odak noktalarından birisidir (Ekici, 2011). Bir üniversitenin saygınlığı belirlediği eğitim hedefleri ve eğitim politikaları yoluyla öğrencilerini en iyi şekilde eğitebilme ve gelecek yaşam için onları yetiştirebilme gücüne bağlıdır. Yükseköğretimde yer alan lisansüstü eğitim kalkınma için bir ülkenin gereksinim duyduğu araştırmacı bireyler, öğretim üyesi ve bilim insanlarının yetiştirilmesine katkıda bulunan önemli bir eğitim sürecidir. Çağdaş üniversitelerin önemli işlevlerinden biri olarak tanımlanan lisansüstü eğitim çağdaş yaşamın önemli bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu eğitimin değişen dünya koşulları, sanayi ve toplum gereksinimleri, hükümet politikaları ve eğitimin değişen doğası nedeniyle yakın bir gelecekte mutlak bir gereklilik olarak kabul edileceği düşünülmektedir. Bu bakımından bilgi çağı toplumlarının ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikte ve nicelikte insangücünün yetiştirilmesinde lisansüstü eğitimin yadsınmaz bir yeri ortaya çıkmaktadır. Özellikle uluslararası arenada yoğunlaşan rekabet koşullarının belirleyici unsuru yüksek nitelikli insangücü olduğundan ileri düzey bir eğitim ve teknolojik alanda bir gelişim için lisansüstü eğitim ve öğrenim talebi hızla artmaktadır (Karakütük, 2001; Tuzcu, 2003).

Yükseköğretimde Lisansüstü Eğitim ve İşlevleri

Küreselleşme, rekabetçi pazarda sürekli değişim, yönetim ve hizmetler, tasarım ve geliştirme gibi uzmanlaşmış beceriler ve yenilikçi araştırmalar için dünya çapında talep, çok sayıda lisansüstü yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bugün eğitim fırsatlarına ve lisansüstü çalışmalara erişim daha fazla artırılmıştır. Lisansüstü eğitim; eğitim kurumlarının araştırma kabiliyetlerini oluşturma, akademik saygınlıklarını ve mali kazanımlarını artırma fırsatları sağladığından bilim ve teknolojik gelişme açısından son derece önemli olarak kabul edilir. Bir yükseköğretimde, lisansüstü eğitimin başarısı ve kalitesi büyük oranda lisansüstü eğitim programlarına kayıtlı bireylerin etkin ve verimli denetimine bağlıdır (Alam, Alam ve Rasul, 2013).

Lisansüstü eğitim programları üniversitelerde bireyleri yüksek lisans (bilim uzmanlığı) ve doktora veya sanatta yeterlik unvanlarına yönlendiren, araştırma aracılığıyla teorik ve pratik bilgiye katkıda bulunabilecek ve gelişen sanayi ve toplum gereksinimlerini karşılayacak nitelikli insangücünü yetiştirmeyi amaçlayan bir akademik program veya mesleki gelişim faaliyetidir. Lisansüstü eğitim bir alanda derinlemesine çalışarak lisans derecesinden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip yüksek uzmanlık gücünü yetiştiren bir yükseköğretim olarak tanımlanır (Baş, 2013; Köksalan, İlter ve Görmez, 2010; Varış, 1973). Lisansüstü eğitim programlarının öncelikli amacı bireylerin bir alanda kapsamlı orijinal araştırmalar yapmalarına yardımcı olarak onların mesleki ve akademik bağlamında daha profesyonel olmalarına yardımcı olmaktır. Lisansüstü eğitim, bireyin sadece lisans dersleri ile elde edilemeyen, yeni ve yaratıcı yollarla bilgi derinliğini artırmak ve uygulama becerilerini geliştirmek için yapılandırılır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008). Araştırmacılara göre lisansüstü eğitimin amacı bir alanda uzmanlaşmak için profesyonel bilgi ve becerilerin gelişimini ve devamını sürdürmek, mevcut durum ve yeterlilikleri geliştirmek hem bireysel hem de profesyonel düzeyde uygulama ve iş deneyimlerini ilerletmek ve yeni yetkinlikler geliştirmektir (Cragg ve Andrusyszyn, 2004; Richards ve Potgleter, 2010).

Lisansüstü eğitim bir üniversiteye akademik bağlamda liderlik ve dinamiklik kazandıran dolayısıyla üniversitenin en önemli çağcıl işlevlerinden birisi olarak tanımlanır. Lisansüstü eğitimin tamamlanması bireylerin kariyer olasılıklarını ilerletmelerine yardımcı olduğu gibi kendi çalışma alanlarını (uzmanlık alanı) anlamalarını da derinleştirir. Bu eğitimin merkezini

güncel tasarımlar, iş ve kariyer planları, ekip öğretimi ve farklılaştırılmış araştırma, geliştirme faaliyetleri ve tasarım çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırmacılar lisansüstü eğitimin kişilerin çalışma ile ilgili bir dizi akademik deneyim çeşitliliğini geliştirdiğini, bir akademik çevreye ve araştırmaya geçmeye ya da bir kariyer yolunda uzmanlaşmaya ve/veya tamamen değişmeye olanak sağladığını savunmuştur (Cooley, 2008; Cragg ve Andrusyszyn, 2004; Karakütük, 2001; White, 2009). Buna göre lisansüstü öğrenim, bir lisans derecesi ile birlikte akademik temelleri öğrendikten sonra yeni bilgi ve beceriler geliştirmek, bir konu hakkında derin bir anlayış ve öğrenme fırsatı kazanmak, yeniden eğitilmek ve verimli bir şekilde kendini geliştirmek için mükemmel bir yol olarak tanımlanabilir.

Bugün lisansüstü eğitimin daha fazla önem kazanmasının birçok nedeni vardır. Yükseköğretim kurumlarının araştırma ve yayın üretme işlevlerini üstlenmesi, küresel ölçekte rekabeti sağlayacak ve hızlandıracak yeni düzenlemeler, bilimde yaşanan hızlı değişimler ve bunda üniversitelerin önemli bir rol oynaması, kalkınmada üst-düzeyli uygulayıcı insan gücüne duyulan ihtiyacın sürekli artması, okullaşma oranındaki artışın nitelikli öğretim elemanı ihtiyacını doğurması, yeni uzmanlık alanlarının ortaya çıkışı ve lisansüstü yeterliliklere sahip bireylerin iş piyasasında öncelikli olarak tercih edilmesi bunlardan bazılarıdır. Ayrıca lisans eğitimi tamamlayan meslek sahiplerinin kendilerini yenileme, üretim, kariyer bağlamında yükselme veya alanında uzmanlaşma gereksinimi ve bazı kurum ve kuruluşlarda yönetici veya uzman olabilmek için lisansüstü derecelere sahip olma koşulunun aranması diğer nedenler arasındadır (Karaman ve Bakırcı, 2010; Kilmen, 2007).

Kuşkusuz toplumların her anlamda gelişmesi toplumu oluşturan bireylerin kaliteli eğitim almasına bağlıdır (Er ve Ünal, 2017). Günümüzde lisansüstü eğitim her ne kadar zorunlu olmasa da tüm bilim dallarında lisans düzeyinde eğitimi tamamlayan her birey için hangi mesleği yürütecek olursa olsun lisansüstü eğitim almak neredeyse bir moral kaynağı veya profesyonelleşme için bir zorunluluk haline gelmiştir. Yeni bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyan bireyler bu eğitimi bir alanda ya da kendi alanında uzmanlaşma veya kariyer planlamada bir çözüm yolu olarak görmektedir. Battie ve Steelman (2014) lisansüstü eğitimin amacının seçilmiş bir alanda bilgi ve teknik beceriler hakkında yüksek bir yetkinlik kazanmaya, profesyonel gelişim sağlamaya ve hesap verebilirlik çerçevesinde profesyonel standartları başarmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Gelişen sanayi ve iş yaşamı ile birlikte yükseköğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacılara duyulan ihtiyacın artması ile birlikte eğitim hizmetleri de önem kazanmaya başlamıştır. İyi nitelikte yükseköğretim kurumları araştırma yeteneklerini geliştirmek, yüksek kaliteli mezunlar yetiştirerek akademik saygınlığını artırmak, etki faktörü yüksek dergilerde makaleler yayınlamak ve donanımlı lisans öğrencilerini kendi programlarına çekmek için bir marka imajı oluşturmak adına sürekli çaba harcamaktadır. Lisansüstü öğrencileri çekmek için üniversiteler lisansüstü araştırmaların kalitesini (temel ve uygulamalı) geliştirmek, kalite denetimini sağlamak (daha yüksek öğrenci memnuniyeti, tez ve yayın faaliyetleri) bu hedeflere ulaşmak için kaynaklar, çalışma alanları, laboratuvarlar dahil olmak üzere akademik danışmanlık, destek hizmetleri ve araştırma merkezleri oluşturmaktadır (Alam vd., 2013; Beer ve Mason, 2009; Ismail ve Abiddin, 2011; Lee, 2007). Dimitriadou-Panteka, Koukourikos ve Pizirtzidou (2014) lisansüstü düzeyde eğitimin bireylerin bağımsız araştırmalar yürütebilme, bilimsel olayları geniş bir perspektifle irdeleyerek yorumlayabilme, bilimsel bir yöntem geliştirebilme ve bilinen bir yöntemi yeni bir içerik veya alana uyarlayabilme ve bunları uzmanlık alanına yansıtabilme potansiyeline sahip olduğunu açıklamıştır. Eastwood (2000) lisansüstü öğreniminin nihai amacının pratiği destekleyen beceri ve iş değerlerin, bilimsel etik ve bilginin korunmasını ve uygulayıcıların bunları bilinçli, kendinden emin, eleştirel ve iyimser bir şekilde değerlendirerek yürütmelerini sağlamak olduğunu açıklamıştır.

Alanyazında lisansüstü eğitimin bireylerin yeni bilgi ve beceriler (ör. uzmanlık becerileri, grup / takım becerileri, genel yetenek becerileri, öz-güven becerileri) geliştirerek bir alanda profesyonel olarak uzmanlaşmalarına yardımcı olduğu, deneyim çeşitliliği sağladığını gösteren kanıtlar mevcuttur (Cryer, 1998; Francke, Garssen ve Abu-Saad, 1995; Pelletier vd., 1994). Armstrong ve Adam (2002) lisansüstü eğitime kayıtlı on iki öğrenciyle yaptığı görüşmelerde

öğrenciler lisansüstü eğitimin kendi uzmanlık alanı özgü uygulamalarda karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerine yardımcı olduğunu, dolayısıyla iş özerkliği ve iş doyumunu artırdığını belirtmiştir. Pelletier, Donoghue ve Duffield (2003) ve Cotterill-Walker (2012) yürüttükleri çalışmalarda lisansüstü eğitim yeterliliğini sağlamış bireylerin meslektaşlarını yetiştirmede rol model olarak hareket ettiğini, kendi araştırma bulgularına dayanarak stratejik kararlar verebildiğini, mesleğe katkılar konusunda kendilerine daha fazla güven duyduklarını tespit etmiştir. Bu bulgu ve tanımlardan anlaşılacağı üzere lisansüstü eğitim bireyin bir bilim dalında uzmanlaşması, etik sınırlar içerisinde doğru kararlar alması ve kanıtlara dayalı uygulama ve deneyimlerini desteklemesi anlamına gelmektedir (Pelletier vd., 2003; Pelletier vd., 1994; Wood, 1998).

Ülkemizde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin lisansüstü eğitimle ilgili tutum ve inançlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi içeren çalışmaların sınırlı düzeydedir (Kara, 2008; Nayır, 2007). Ayrıca lisansüstü eğitime yönelik tutumları inceleyen çalışmaların da sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiştir (Adıgüzel, 2002; Alhas, 2006; Karaman ve Bakırcı, 2010; Sayan ve Aksu, 2005; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Yılmaz, Tonga ve Çakır, 2017). Bu durumun lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri değerlendiren özel bir psikometrik aracın bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de var olan çalışmalarda farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için birtakım ölçme araçların geliştirildiği görülmüştür (Bezen, Aykutlu, Seçken ve Bayrak, 2016; Er ve Ünal, 2017; Konokman ve Alıcı, 2014; Ünal ve İlter, 2010). Ancak bu çalışmalara dâhil olan katılımcıların herhangi bir programda lisansüstü eğitim görmediği ortaya çıkmıştır. Bundan ötürü lisansüstü eğitime yönelik tutumları tespit etmeyi amaçlayan bu ölçme araçları yoluyla elde edilecek bulguların öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemede yetersiz olacağı düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimi etkileyen faktörleri belirlemek, lisansüstü eğitim gören bireylerin bu eğitim hakkında tutum ve davranışlarını iyileştirmede önemli bir adım olabilir. Tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, lisansüstü eğitimin işlevsel niteliği ve bu eğitimin önündeki olası engeller hakkında bir bilgi tabanı oluşturmaya yardımcı olabilir (Barr, Freeth, Hammick, Koppel ve Reeves, 1999).

Bu gereklilik doğrultusunda bu çalışmanın amacı yükseköğretimde herhangi bir programda lisansüstü eğitimin bir kademesinde (yüksek lisans veya doktora eğitimi) öğrenim gören ya da mezun olan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek için Ng, Tuckett, Fox-Young ve Kain (2014a) tarafından geliştirilen Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’ni Türk kültürüne uyarlamaktır. Çalışmada uyarlanacak ölçeğin lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitimini etkileyen faktörleri değerlendirmeyi hedefleyen araştırmacılar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olacağı ayrıca alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı beklenmektedir. Uyarlanacak ölçeğin lisansüstü eğitimle ilgili çalışmalara ve eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olacağı, danışmanlık hizmetlerine ışık tutması açısından bir kaynaklık teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu sayede lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitimini etkileyen faktörlerin belirlenerek buna göre olumlu ve yüksek tutumların kazandırılmasının bu eğitimin daha fazla özendirilmesi ve lisansüstü eğitim programlarına bir rehberlik etmesine yardımcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimi etkileyen temel faktörlerin belirlenmesi, lisansüstü öğrenim görmüş ve yapacak olanları özendirme açısından önemli adımlar olarak düşünülebilir. Bu adımlar lisansüstü eğitimin kolaylaştırıcı rolleri ve önündeki engeller hakkında algılanan tutum ve inançları belirlemek bu sayede lisansüstü eğitimi çekici kılacak ortamları tasarlamak adına yararlı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Ng vd. (2014a) tarafından geliştirilen Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin (LEYTÖ) Türk kültürüne uyarlanarak ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak lisansüstü eğitim gören öğrenciler için uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında mevcut çalışma nicel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın kapsamına yükseköğretim kurumlarında herhangi bir programda yüksek lisans veya doktora

eğitimine devam eden veya bu programlardan en az birinden mezun olan öğrenci unsuru girmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde herhangi bir programda lisansüstü düzeyde öğrenim gören (ör. Yüksek lisans veya doktora) ve seçkisiz olarak belirlenen toplam 560 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerliğine dair bilgi elde etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını saptamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA farklı çalışma gruplarından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Çalışma Grubu 1

Araştırmanın birinci çalışma grubunu AFA'nın yapıldığı 112'si erkek ve 188'i kadın olmak üzere lisansüstü eğitim gören ve seçkisiz olarak belirlenen 300 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı anabilim dallarında herhangi bir programda lisansüstü eğitim gören veya bunlardan birinden mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin lisansüstü eğitim derecesine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %70'inin (N=210) yüksek lisans düzeyinde ve %30'unun (N=90) ise doktora düzeyinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Çalışma Grubu 2

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu DFA'nın yapıldığı 115'i erkek ve 145'i kadın olmak üzere lisansüstü eğitim gören ve seçkisiz olarak belirlenen 260 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde herhangi bir programda lisansüstü eğitimin bir kademesinde (ör., yüksek lisans veya doktora eğitimi) öğrenim gören ya da mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim derecesine göre öğrenci dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %25'inin (N=65) doktora düzeyinde %75'inin (N=195) ise yüksek lisans düzeyinde eğitim gördüğü tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Attitudes towards Postgraduate Education Scale) Ng vd. (2014a) tarafından lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ya da mezun olan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Geliştirilen ölçekte yer alan maddeler lisansüstü eğitimin kolaylaştırıcıları, lisansüstü eğitimin önündeki engelleri ve lisansüstü eğitimde profesyonel gereksinimleri temsil edebilecek maddeleri içermektedir. Bu maddeler lisansüstü eğitime kayıtlı bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörlerin temelini oluşturmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde Ng vd. (2014a) tarafından öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş (ör. Barr vd., 1999; Considine, Ung ve Thomas, 2001; McDonald, Willis, Fourie ve Hedgecock, 2009) ve elde edilen bulgular kapsamında bir madde havuzu oluşturulmuş ve pilot uygulamadan sonra 15 maddeden oluşan nihai ölçek metni ortaya çıkarılmıştır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipi öz bildirim dayalı olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin cevaplama seçenekleri "5=Kesinlikle katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Emin değilim, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının yoğunluğunu göstermektedir. Tutum maddelerine verilecek cevaplar doğru ve yanlış kategorilere göre tasnif olunmamıştır. Katılımcıların sadece herhangi bir ifadeye katılıp katılmadıklarını belirtmeleri önemlidir. Bu nedenle ölçek üzerinde katılımcıların tutumları doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelerle katılıp katılmadıklarına göre değerlendirilmektedir. Ng vd. (2014a) tarafından yapılan AFA sonucunda ölçeğin %52.5 varyansı açıklayan 15 maddelik üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri (Kaiser-Meyer-Olkin) .816 ve Bartlett Testi ise 1712.630 ($p < .000$) olarak hesaplanmıştır. Ölçekte birinci faktör "Kolaylaştırıcılar" olarak tanımlanmıştır. Bu faktör yedi maddeden oluşmakta ve varyansın %28,5'ini açıklamaktadır. Ölçekte "Profesyonel tanınırlık"

olarak tanımlanan ikinci faktör dört maddeden oluşmakta ve varyansın %15.4'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise “Engelleyiciler” olarak tanımlanmıştır. Bu faktör dört maddeden oluşmakta ve varyansın %8.6'sını açıklamaktadır. 15 tutum maddesinin yer aldığı orijinal ölçekte bazı maddeler 8, 10, 12 ve 13 ögeleri olumsuz olarak ifade edilmiştir. Veri analizinde bu ögeler tersine çevrilerek kalan maddeler ile tutarlı olmaları sağlanmış ve verilerin doğruluğu artırılmıştır (De Vellis, 2003; McCleary, 2002). Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 ve test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla birinci faktör için .78, ikinci faktör için .74 ve üçüncü faktör için .68 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ölçek maddelerinin .12 ile .46 arasında değişen madde-toplam korelasyonuna sahip olduğu, faktör yük değerlerinin ise .442 ile .857 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ng vd. (2014a) tarafından geliştirilen ölçeğe yazarlar tarafından AFA yapılmış ancak ölçeğin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını belirlemek amacıyla DFA yapılmamıştır. Mevcut çalışmada ise Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktörel yapısı farklı çalışma grupları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla desteklenmiştir.

İşlem

Araştırmada Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği için toplanan veriler SPSS 21.0 ve LISREL 8.7 programları yoluyla analiz edilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması süreci hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye Uyarlama Süreci ve Dil Eşdeğerliliği

Orijinal ölçek formu üç alt boyutta ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanarak geliştirilmesine katkı sağlamak için ölçeği geliştiren Ng vd. (2014a) ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve kendilerinden uyarlama izni alınmıştır. Öncelikle orijinal ölçeğin Türkçe formunu elde edebilmek için alan ve dil uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Birinci aşamada, orijinali İngilizce olan ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi amaçlanmıştır. İki alan ve dil uzmanı tarafından ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, bu çevriler dil uzmanları tarafından karşılaştırılmış ve ölçekte yer alan maddeleri en iyi şekilde ifade ettiği düşünülen çevriler esas alınmıştır. Son aşamada, dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilen formun tekrar İngilizceye çevrili yapılmış ve söz konusu bu formlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda orijinal ölçekte yer alan maddelerin ifadelerinin Türkçe karşılıkları tam olarak belirlenmiş ve gerekli derecelendirme seçenekleri ve yönergeleri de eklenerek ölçeğin taslak Türkçe formu elde edilmiştir. Ng ve arkadaşları tarafından geliştirilen üç faktörlü 15 maddelik Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği sadece hemşirelik girişim programı kapsamında lisansüstü eğitime kayıtlı öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada araştırmacı (çalışmanın yazarı) orijinal ölçeğin Türk kültüründe yükseköğretimde herhangi bir programda lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya mezun olan öğrenciler için kullanışlı ve güvenilir bir araç olması için Türkçeye çevrilen maddelerin bazılarında biçimsel ve içerik açısından düzenlemelerde bulunmuştur. Ayrıca orijinal ölçekte “Kolaylaştırıcılar” adlı birinci faktör Türkçeye uyarlanan formda “Kolaylaştırıcı Roller” şeklinde adlandırılırken; “Engeller” adlı üçüncü faktör ise “Engelleyici Faktörler” şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmacı bunu yaparken ilgili alanyazın (ör. Alam vd., 2013; Armstrong ve Adam, 2002; Dilci, 2009; İlhan, 2009; Karakütük, 2000; Pelletier vd., 2003) ve uzman görüşleri ışığında hareket etmiştir. Örnek ifadeler “Lisansüstü eğitim hemşirelerin bilgisini artırır.” (Orijinal), “Lisansüstü eğitim bir alanda profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur” (Düzenlenen madde) şeklindedir. Bu adımdan sonra Türkçe formundaki maddelerin anlaşılır olup olmadığını, gereksiz veya belirsizlikleri içerip içermediğini ve dil bilgisine uygunluğunu değerlendirmek için Türkçe Eğitimi Bölümünde iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler düzenlenen maddelerin açık, basit ve anlaşılır olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özelliklerini belirlemek için ölçek uyarlama sürecinin uygulama aşamasına geçilmiştir. Söz konusu 15 maddeden ve üç faktörden oluşan Türkçe formunun psikometrik özelliklerini test etmek ve ölçekteki tüm ifadelerin faktörlere ne derece yüklendiğini tespit etmek için AFA ve DFA yapılmıştır.

Ölçeğin Uygulanma Süreci

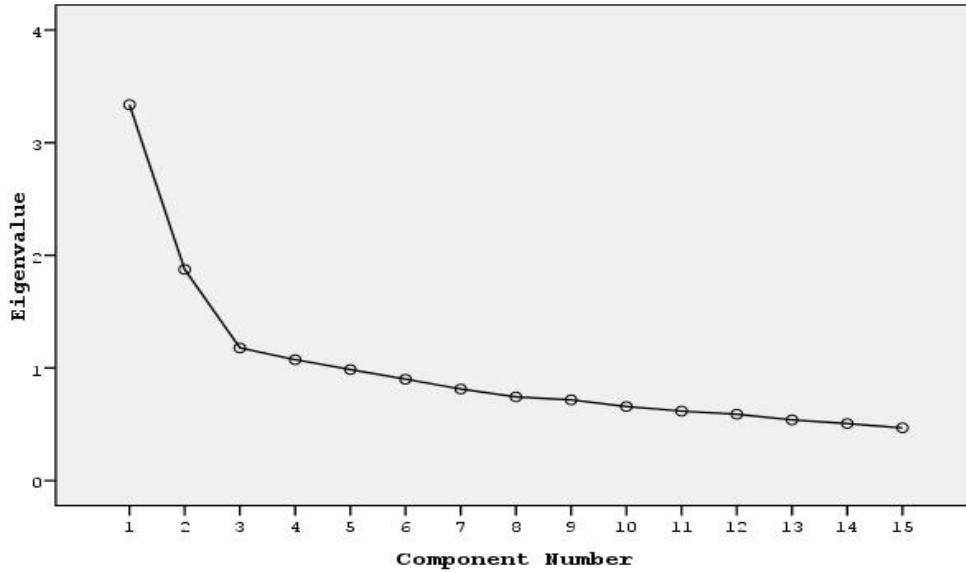
Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' nin bu araştırmada belirlenen çalışma gruplarına uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda uyarlanan ölçme aracı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde herhangi bir programda lisansüstü eğitime kayıtlı öğrencilere uygulanmıştır. Anketin uygulanma aşaması öncesi çalışmanın yazarı hedef öğrencilere ulaşmak için Türkçe formu olarak uyarlanan ölçeği online anket şeklinde düzenlenmiştir. Online anket çalışmayı tanıtan ve katılmaya davet eden bir biçimde tasarlanmıştır. Alınan izin doğrultusunda araştırmacı lisansüstü eğitime kayıtlı olduğu belirlenen 1800 öğrencinin kişisel e-postasına online olarak düzenlenmiş anketi (EK-1) göndermiştir. Araştırmacı katılımcılara herhangi bir şekilde bu çalışmaya katılmaya zorlanmayacağını ve katılmayı reddetmekte özgür olacaklarını ayrıca bildirmiştir. Bu davet, katılımcıların ankete çevrimiçi olarak verdikleri cevaplar ile kabul edilmiştir. Katılımcılara online anketin iki ay süreyle açık kalacağı bilgisi de verilmiştir. Katılımı teşvik etmek için çevrimiçi anketin erişime açılmasından bir ay sonra katılımcılara bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Ankete katılım, doğrudan çalışma web sitesine aktarılan bir davet mektubunda yer alan erişim bağlantısına (link) tıklanarak başlatılmıştır. Çevrimiçi anket, demografik değişkenler ile ilgili dört maddeyi ve lisansüstü eğitime yönelik tutumları belirlemeye dayalı 15 maddeyi ve cevaplama seçeneklerini içermektedir. Demografik değişkenler cinsiyet, mezun olunan lisans programı, lisansüstü eğitim durumu (ör. Yüksek lisans ve doktora) ve lisansüstü eğitim programı şeklindedir. Katılımcılardan ölçekte sıralanan her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okumaları ve 5'li Likert tipi bir derecelendirmede kendilerine uygun olan her bir ifadeye ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. İlgili enstitülerde lisansüstü eğitime kayıtlı olduğu tespit edilen öğrencilere gönderilen toplam 1800 e-posta davetinden sadece 700'ünden geri dönüş sağlanabilmiştir. Ayrıca 80 e-posta adresinin de geçersiz olması nedeniyle iade edildiği görülmüştür. Bütün katılımcı verileri isimsiz olarak düzenlenmiş ve internet tabanlı bir anket yazılımı kullanılarak elektronik olarak toplanmıştır. Veri tabanı kayıt sırasında otomatik olarak oluşturulan ve yalnızca çalışmanın yazarı tarafından erişilebilen bir çalışma kimliği ile ilişkilendirilmiştir. Online olarak düzenlenen çalışma, erişime kapatıldıktan sonra elde edilen veri seti bir Excel dosyası olarak dışa aktarılmıştır. Veri kümesinin ilk temizliği Excel' de gerçekleştirilmiştir. Eksik veri içeren, boş bırakılan veya hatalı olan anket verileri tespit edilerek veri setinden (N=140) çıkarılmıştır. Temizlenen veri dosyası daha sonra veri analizi için SPSS 21.0 programına aktarılmıştır. SPSS' e aktarılan veriler analiz edilmeden önce veri seti hataları, frekanslar, aralık dışı değerler için yeniden taranmıştır (Pallant, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) belirlenen çok sayıda değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak için yürütülür (Seçer, 2015). Faktör analizi bir konuda katılımcıların ölçme aracına verdikleri yanıtlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplayarak birbiri ile bağlantılı olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin sınıflandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir (Ural ve Kılıç, 2005). Bu çalışmada, Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin (LEYTÖ) yapı geçerliliğine kanıt sağlamak için yapı geçerliliği kapsamında ölçme aracına AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliliği aracın ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Tavşancıl, 2014). AFA' da madde seçimi ve maddelerin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değerinin .32 ve üzeri, madde öz-değerinin 1 ve üzeri, maddelerin tek bir faktörde yer almasına ve iki faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995; Shevlin ve Lewis, 1999; Tavşancıl, 2014). Madde seçiminde faktör yük değeri için kabul edilen sınır değer Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nde az sayıda madde yer aldığı için .32 'ye kadar düşürülmüştür. Araştırmacılara göre madde faktör yük değerinin genellikle .45 ve daha yüksek olması önerilir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Ancak bazı çalışmalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin .30'a da kadar kabul

edildiği görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışma için maddelerin faktör yük değerleri için kabul noktası .32 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada ilk olarak birinci çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda KMO .786 ve Bartlett testi ise 1125.023 ($p < .000$) olarak hesaplanmıştır. Leech, Barrett ve Morgan'a (2005) göre KMO değerinin .70-.79 arasında olması kabul edilebilir örneklem büyüklüğünü göstermektedir. Verilerin normalliği için her bir ölçek maddelerinden toplam puan alınmış ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçekten toplanan veriler normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Buna göre ölçekten elde edilen puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir. Bir bütün olarak ele alındığında tüm analiz sonuçları ölçek maddelerinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA yapılmıştır. Faktör analizine ilk olarak 15 maddeden başlanmıştır. Analizin ilk sonuçları ölçekte iki maddenin faktör yük değerlerinin .32'nin altında kaldığı diğer bir ifadeyle kabul düzeyinin altında yük değeri verdikleri tespit edilmiştir. Bu tür maddeler ölçekten çıkarılmış ve kalan 13 madde için faktör analizi yeniden yapılmıştır. Analiz sonucunda öz-değeri 1'den büyük olan toplam 13 madde ve ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 3 faktörden oluşan nihai ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek varyansın %55.12'sini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizinde ölçeğin faktörlerin açıkladıkları varyansı belirlemede kullanılan öz-değerlerin birinci faktör için 3.45, ikinci faktör için 1.88 ve üçüncü faktör için 1.22 olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'de ölçekteki faktörlere ilişkin öz-değer çizgi grafiği (Scree Plot) verilmiştir.

Scree Plot



Şekil 1. Scree Plot (Çizgi) Grafiği

Şekil 1'de ölçeğin öz-değerlerinin çizgi grafiğinde hızlı düşüşlerin meydana geldiği kırılma noktalarının 1, 2 ve 3 numaralı faktörler olduğu ve 3 numaralı faktörden itibaren ise grafiğin yatay bir şekil aldığı görülmektedir. De Vellis (2003) çizgi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktör sayısının uygun faktör sayısını tespit etmede ölçüt olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkının hem azaldığı, hem de bu katkının genel olarak aynı olduğu görülmektedir (Çokluk vd., 2016). Bu çerçevede incelenen çizgi grafiğinde LEYTÖ'nün içerdiği anlamlı faktör sayısının orijinal formundaki gibi üç olduğu

anlaşılmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin madde faktör yük değerleri ve faktörlerin açıkladığı varyans değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri			Madde Toplam Korelasyonu
	FAKTÖR-1	FAKTÖR-2	FAKTÖR-3	
6	.723			.76
2	.669			.50
4	.641			.78
3	.792			.55
1	.556			.72
5	.579			.63
11			.710	.57
10			.606	.44
12			.520	.58
13			.644	.72
9		.443		.41
7		.551		.68
8		.391		.57
Toplam varyans	%42.24	%15.25	%34.5	
Açıklanan Toplam Varyans (%): 55.12				

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nde yer alan faktörlerden ilki faktör yük değerleri .55 ile .72 arasında değişen 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler olmak üzere toplam 6 maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %42.24'ünü açıklayan "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutudur. İkinci faktör, faktör yük değerleri .39 ile .55 arasında değişen 7, 8 ve 9. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %15.25'ini açıklayan 'Profesyonel Tanınırlık' alt boyutudur. Üçüncü faktör ise faktör yük değerleri .52 ile .71 arasında değişen ve 10, 11, 12 ve 13. maddeler olmak üzere dört maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın %34.5'ini açıklayan "Engelleyici Faktörler" alt boyutudur. Bu üç faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %55.12'sini açıklamaktadır. Ölçeğin madde geçerliliğini belirlemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam puan korelasyon değerlerinin .41 ile .78 arasında değiştiği bulunmuştur (bkz. Tablo 1). Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği ve ölçek toplamı ile uyumlu olduğu dikkate alındığında, ölçekte bulunan bütün maddelerin ölçek toplam puanıyla orta veya yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2013; Kline, 2011b; Pohlmann, 2004; Polit ve Beck, 2010). Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için faktörler arası korelasyon değerleri de incelenmiştir. Bu değerler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3
Faktör 1	1	.17	.47
Faktör 2	.17**	1	.12*
Faktör 3	.47*	.12*	1

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

Tablo 2’de LEYTÖ ‘nün alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ulaşılan veriler ölçekte üç faktör arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğunu ve çoklu bağıntı probleminin bulunmadığını göstermektedir (p< .01). Ölçeğin korelasyon değerlerinin ise .12 ile .47 arasında değiştiği bulunmuştur. Pallant’a (2013) göre ölçeğin faktörleri arasındaki

korelasyon katsayısının çoklu bağıntı problem açısından ulaşılan korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması önerilir.

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'ndeki Faktörler

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'ndeki faktörler "Kolaylaştırıcı roller", "Profesyonel tanınırlık" ve "Engelleyici faktörler" boyutlarından oluşmaktadır. Bunlara ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

1. *Kolaylaştırıcı Roller*: "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutu lisansüstü eğitim alma, lisansüstü eğitimi sürdürme hedeflerine yönelik davranışları harekete geçiren veya özendiren kolaylaştırıcılar olarak tanımlanır. Hedefe yönelik davranışlar, açık bir şekilde yorumlanmış amaçları, bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilebilecek davranış ve eylemlere dönüştürülmesini içeren motivasyon alt kümelerini tarif eder (Schultheiss, 2008). Kolaylaştırıcılar, bireylere kariyer alma, kariyere devam etme yönünde itici güç sağlar ve bireylerin yükseköğretimde lisans eğitiminden sonra kariyer fırsatlarını artırmak için lisansüstü eğitim ile ilişkilerini geliştirmeye ve genişletmeye yönelik stratejileri entegre etmelerine yardımcı olmaktadır. Kolaylaştırıcı roller bireylerin eğitimlerini ilerletme konusunda bir dizi lisansüstü eğitimden beklentilerini veya lisansüstü eğitimden beklenenleri, lisansüstü eğitimin amaç ve işlevlerini tanımlar. Bunlar kariyer gelişimi, bir alanda bilgi ve anlayış kazanımı, terfi, iş memnuniyeti, eleştirel düşünme, yansıtıcı deneyim, iş ve akademik özerklik ve karar verme şeklindedir (Ng vd., 2016).

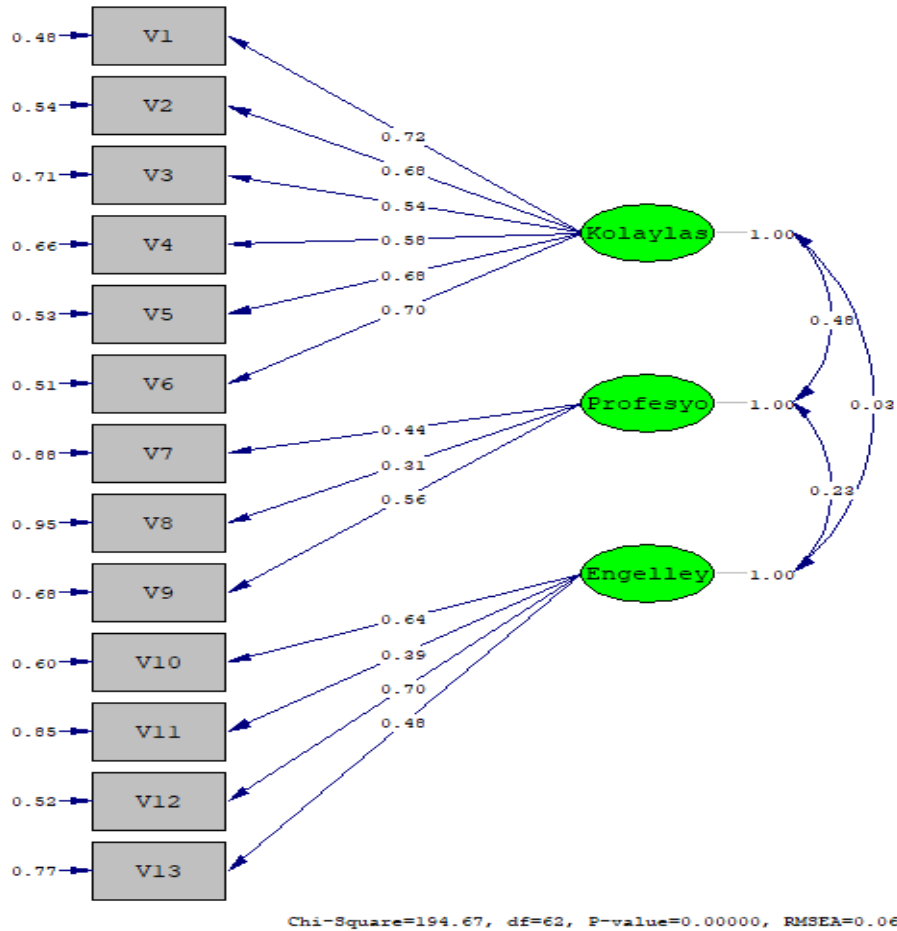
2. *Profesyonel Tanınırlık*: Profesyonel standartlar, belirli bir kurum veya kuruluşu daha etkili ve verimli kılmak için tasarlanan üst-düzyer koşullardır. Bu standartlar profesyonel gelişimin en önemli niteliğidir. Bu standartların önemi bireyler yükseköğretimde lisansüstü eğitim gördükçe daha da belirginleşmektedir. Profesyonel tanınırlık ise bireylerin kendi alanında değerli hissetmelerine katkı sağlayan önemli bir faktördür ve profesyonel değerler ve profesyonel bir kimlik gelişiminde merkezi ve kritik bir rol oynar (Battié ve Steelman, 2014; Dalichow, 1996; Ng, 2016). Profesyonel tanınırlık kavramı, katılımcıların kariyer eğitiminin mesleğini daha etkili ve verimli kılmak için profesyonellik koşullarını sunduğunu ve profesyonelleşmeyi desteklediğini anladıklarını yansıtır. Bahn (2007) ve Bines ve Watson (1992) profesyonel tanınırlığın yükseköğrenim yeterlilikleri ile birlikte geldiğini ve çalışanların kurumlarının meşru taleplerini yerine getirmek için lisansüstü yeterliliklerini yüksek bir seviyede tutma ihtiyacından kaynaklandığını açıklamıştır. Profesyonel tanınırlık bireylerin yükseköğretime girmesiyle daha belirgin hale gelen mesleki ve kişisel gelişimin ayırt edici bir özelliğidir. Bu yapı lisansüstü öğrenim gören bir bireyin kariyer veya çalışma hayatında ilerlemeye devam ederken geliştirdiği bilgi, beceri ve yöntemlerle ilgili bilimsel yetkinliğini; kısacası uzmanlık alanına dair uygulama ve deneyimlere sahip olmayı tanımlar (Ng, 2016). Dolayısıyla bireylerin lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitim alarak gerek mesleki uzmanlıklarını gerekse akademik kariyerlerini geliştirmelerini açıklar. Profesyonel tanınırlık ayrıca bir bireyin lisansüstü eğitim alarak yüksek düzeyde mesleki ve akademik standartları yakaladığını, kendinde özel bir yetkinlik (uzmanlık) geliştirdiğini ve bunu işverenlere, meslektaşlarına, paydaşlarına veya tüketicilere yansıtmayı veya göstermeyi de içerir. Sonuç olarak profesyonelliğin özü yüksek eğitim düzeyine dayanan içsel bir saygıyı ve başarılı olmak için görev ve sorumlulukları etkili biçimde yerine getirmeyi, bunun sonucunda alanda uzmanlığı ve başarıyı ispat etmeyi içerir (Reni, 2007).

3. *Engelleyici Faktörler*: Ölçekte "Engelleyici Faktörler" alt boyutu lisansüstü eğitimin başarısını engelleyen ve benzer bir yapıya sahip olan öğeleri içermektedir. Engeller bir bireyin harekete geçmesini veya bir görevi sürdürmeyi, yerine getirmesini önleyen ve sınırlayan koşullar ve algılardır. "Engelleyici Faktörler" bireylerin lisansüstü eğitime katılımını engelleyen durumlar, içsel veya dışsal unsurlar, ya da bireyi motivasyonsuzluğa iten güçler ya da yüksek beklentiler olarak da tanımlanabilir. Bu boyutta tanımlanan engellere terfi beklentileri, iş tatmini üzerine olumsuz etki, iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemede güçlük, çalışma sırasında lisansüstü eğitimin üstlenilmesi, aile içi taahhütler, işveren desteğine duyulan gereksinim, mali sıkıntılar, aile baskısı, eğitim ve araştırma desteği eksikliği, zaman veya materyal olanakları ve

çalışma ortamındaki stres ve bilgi kaynaklarına erişimde yaşanan problemler örnek verilebilir (Ng, 2016; Ng vd., 2013, 2014a).

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin orijinal formunun AFA sonucunda benzer özelliklere sahip başka bir örneklem üzerinde faktör yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek için DFA yapılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Sümer (2000) DFA' nın kuramsal bir temelden destek alarak birçok değişkenden meydana gelen faktörlerin gerçek veriler ile ne derece uyum sağladığını değerlendirmeye ilişkin bir analiz olduğunu ifade etmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ise faktör sayısını belirlemek ya da doğrulamak istendiğinde çok değişkenliğin olduğu sayıtlısının kullanılmasını önermektedir. DFA' daki amaç bir yapıyı keşfetmek değil, aksine daha önce keşfedilen bir yapının başka bir örnekleme anlamlılığını test etmeye çalışmaktır (Brown, 2006; Raykov ve Marcolides, 2000; Schumacker ve Lomax, 2004). Ölçeğin AFA sonucu elde edilen 3 faktörlü yapısının uygunluğu DFA ile incelenmiştir. DFA araştırmanın ikinci çalışma grubundan ($N=260$) toplanan verilerle yapılmıştır. DFA 'da ilk kontrol edilmesi gereken gözlenen değişkenlerin t değerlerinin anlamlılık düzeyleridir. Parametre tahminleri t değerlerinin 1.96 üzerinde olması .05 düzeyinde ve 2.56 üzerinde olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu işaret etmektedir (Çokluk vd. 2016, s.304). Bu bilgiye göre ölçekte tüm maddelerin t değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Bu aşamada göstergelerin hata varyanslarının da kontrol edilmesinde yarar vardır. Şekil 2'de ölçeğin maddelerinin faktör yapısına ilişkin standartlaştırılmış çözüme ait model örüntüsü verilmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği 'nin Standartlaştırılmış Çözüm Değerleri

Yukarıda Şekil 2’de gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde ölçekte 8. Madde dışında tüm maddelerin hata varyansları düşük olarak değerlendirilebilir. Maddelerin hata varyanslarının .48 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde hata varyansı yüksek maddelerin ölçekten çıkarılması için *t* değerlerinin anlamlılık düzeyi de önem taşımaktadır. Her bir maddeye ilişkin *t* değerinin anlamlılık düzeyi maddenin hata varyansı yüksek olsa bile analiz dışı bırakılmasını engelleyen bir durumdur (Çokluk vd., 2016). Ölçekte 8. madde için manidar *t* değerinin elde edilmesi nedeniyle bu göstergenin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğuna ve model içerisinde yer almasına karar verilmiştir. Sonuç olarak Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği ’ndeki tüm maddelerin ilgili yapıyla olan modelin uygun olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ’da değerlendirmeye alınan bir diğer konu modelin uyum iyiliği indekslerinin incelenmesidir. Model uyum iyiliği indeksleri, test edilen modelin kabul edilip edilmeyeceğini değerlendirmek için kullanılan ölçütler olarak tanımlanır (Kline, 2011b). Bu çalışmada yapılan DFA Ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), RMR (Root Mean Square Residual), Standardized RMR, GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NNFI (Nonnormed Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) uyum iyiliği indeksleri de incelenmiştir. Ölçeğin DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği indeksleri ile ilgili değerler Tablo 3’te (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Doğrulamalı Faktör Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	S-RMR	NNFI	NFI	CFI	GFI	AGFI	IFI
194.67	62	3.13	.069	.05	.92	.91	.94	.93	.92	.96

DFA’ da önerilen modelin ve analize alınan örneklemin istatistiksel açıdan uygunluğunu test eden değer χ^2 değeridir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tablo 3’te ölçeğin uyum iyiliği indeksleri ile ilgili değerlerde görüldüğü üzere model uyum indeksi (χ^2) = 194.67 ve serbestlik derecesi (sd)=62 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2 /sd oranı 3.13 (194.67/62=3.13) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ki-kare değerine göre ($\chi^2 /sd= 3.13$) ölçeğin model uyumunun anlamlı ve iyi düzeyde ($3.00 \leq \chi^2/sd \leq 8.00$) olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011b). Şekil 2’de yol şemasındaki RMSEA değerine bakıldığında ise .069 düzeyinde bir uyum indeksine erişildiği saptanmıştır. RMSEA’ nın .05’ten küçük olması mükemmel; .08’den küçük olması iyi uyuma (Jöreskog ve Sörbom, 1996) 1.00’dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu çerçevede RMSEA değeri $.05 \leq RMSEA \leq .08$ arasında iyi uyum olarak değerlendirilebilir. Diğer model uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde GFI ’nın .93 ve AGFI ’nin .92 olduğu belirlenmiştir. GFI ve AGFI indekslerinin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999). Buna göre GFI ve AGFI ’nin iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR’inin uyum indeksinin .05 olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş RMR ’inin .05’in altında olması mükemmel uyuma .08’in altında olması iyi uyuma (Brown, 2006; Kline, 2011b) ve 1.00’ın altında olması zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre çalışmada S-RMR değerinin $\leq .05$ olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). NFI uyum indeksi incelendiğinde NFI ’nin .91 olduğu görülmektedir. NFI değeri için ise .95 ve 1.00 arasındaki değerler iyi uyumun göstergesi iken .90 ile .95 arasındaki değerler kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Buna göre NFI’ nın .90 dan büyük olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliği indeksine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak NNFI, CFI ve IFI uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI’ nın .92, CFI’ nın .94 ve IFI’ nin ise .96 olduğu görülmektedir. NNFI, CFI ve IFI indekslerinin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma ve .90’ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Sümer, 2000). Buna göre NNFI ve CFI ’nin iyi uyuma ve IFI değerinin ise mükemmel uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. DFA sonuçlarına göre Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’ nin 13 maddelik üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ve modele ait tüm uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik gösterdiği

bulunmuştur (Çokluk vd., 2016; Kline, 2011a). Bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise DFA ile elde edilen uyum iyiliği indekslerinin hipotez modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007).

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin Güvenirlik Çalışması

LEYTÖ 'nün güvenirlik çalışması iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar-test yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar-test güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık	Test-Tekrar-Test
Faktör 1	.81	.79
Faktör 2	.77	.78
Faktör 3	.75	.76

Güvenirlik analizi sonucunda LEYTÖ 'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri ise "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .81 "Profesyonel Tanınırlık" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .77 ve "Engelleyici Faktörler" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte iki hafta arayla yapılan test-tekrar-test güvenirlik sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .80, p < .01$). Test-tekrar-test güvenirlikleri için düzeltilmiş korelasyon katsayıları (r) birinci alt boyut için .79, ikinci alt boyut için .78 ve üçüncü alt boyut için .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin geliştirme ve uyarlama sürecinde güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği göz önüne alındığında, ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar-test güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Pallant, 2013; Tezbaşaran, 1997). Sonuç olarak bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ışığında Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölme aracı olarak yükseköğretimde herhangi bir programda lisansüstü eğitim gören veya bu programlardan birinden mezun olan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri değerlendirmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilmesi, öğrencileri lisansüstü eğitim almaya veya devam etmeye özendirilmeye dair uygulamaların geliştirilmesi ve eğitimsel çıktıların iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya görmüş öğrencilere uygulanabilen sağlam bir psikometrik aracın geliştirilmesi lisansüstü eğitimde ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesine ve lisansüstü eğitimle ilgili güncel politikaların geliştirilmesine imkân verecektir. Bu nedenle bu çalışma yükseköğretimde herhangi bir programda lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitim ile ilgili inançlarını araştırmak için Ng vd. (2014a) tarafından geliştirilen Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin (LEYTÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi için yürütülmüştür.

Orijinal ölçek formu 15 maddeden ve "Kolaylaştırıcılar", "Profesyonel Tanınırlık" ve "Engeller" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması için öncelikle ölçeği geliştiren yazarlar ile iletişime geçilerek kullanım izni alınmıştır. Bu adımdan sonra ölçeğin uyarlama süreci ve dil geçerliliği için alan uzmanlarına danışılmış ve ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Türkçeye uyarlanan taslak ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Birinci çalışma grubundan toplanan

verilerle yapılan faktör analizinin ilk sonuçları orijinal ölçekte 15 maddeden ikisinin faktör yük değerlerinin .32'nin altında kaldığını göstermiştir. Bu gerekçelerle ölçeğin taslak Türkçe formunda yer alan iki madde ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda toplam 13 madde ve 3 faktörden oluşan nihai ölçek metni elde edilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %55.12'sini açıklayan 13 madde elde edilmiştir. Yapılan döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi yine 3 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler ise "Kolaylaştırıcı Roller", "Profesyonel Tanınırlık ve "Engelleyici Faktörler" alt boyutlar şeklinde adlandırılmıştır. Elde edilen bu bulgu ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi genel bir faktörel yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımlarına bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutunda, 7, 8 ve 9. maddeler "Profesyonel Tanınırlık" alt boyutunda ve 10, 11, 12 ve 13. maddeler "Engelleyici Faktörler" alt boyutunda yer almaktadır. Madde analizi sonucunda 13 madde ve üç faktörden oluşan nihai ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin .41 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin madde faktör yük değerlerinin "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutunda .55 ile .72 arasında değiştiği, "Profesyonel Tanınırlık" alt boyutunda .39 ile .55 arasında değiştiği ve "Engelleyici Faktörler" alt boyutunda ise .52 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunda açıklanan varyansın ise %52.5 olduğu ve faktör yük değerlerinin .39 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür (Ng vd., 2014a). Kline (2011a) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan toplam varyansın en az %40 olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise varyans değerinin en az %52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda AFA sonucunda elde edilen %55.12 varyansın ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğu ifade edilebilir.

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' nin orijinal formunda üç faktörlü bir yapıya sahip olmasına karşın farklı bir çalışma grubu ile yapılan AFA sonucuna göre ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması sonucunda yine üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada faktör analizi ile elde edilen üç faktörlü yapının DFA ile model uyumu ve uyum iyiliği indeksleri test edilmiştir. DFA sonucunda uyum iyiliği indeksleri incelenmiş ve ki kare değerinin ($\chi^2 = 194,67$, $sd=62$, $\chi^2 /sd= 3.13$) anlamlı ve iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Kline, 2010). Ayrıca diğer uyum iyiliği indekslerinin de kabul edilebilir ve/veya mükemmel düzeyde olduğu tespit edilmiştir ([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). DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve 13 maddeden oluşan üç faktörlü yapının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011a; Marcoulides ve Schumacher, 2001). Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında sonucunda iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılara göre psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Ölçeğin alt boyutları açısından güvenilirlik katsayıları "Kolaylaştırıcı Roller" alt boyutu için .81, "Profesyonel Tanınırlık" alt boyutu için .77 ve "Engelleyici Faktörler" alt boyutu için .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur

GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin Türkçe formundan toplanan verilerin kuramsal yapı tarafından açıklandığı ve güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olarak lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitim hakkında tutumlarını değerlendirmek ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Bilim ve eğitimin ortak amaç ve işlevleri çerçevesinde (Karakütük, 2001) bireyleri lisans eğitimlerinden sonra lisansüstü düzeyde eğitim almaya özendirerek bir alanda uzmanlaşmaya yönlendirmek için lisansüstü eğitim programlarının yaygınlaşması önerilir. Bununla ilgili olarak atılması gereken adım bireylerin lisansüstü eğitim hakkında inançlarını, algılarını ve lisansüstü eğitimlerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmaktır. Bugüne kadar, ülkemizde lisansüstü eğitim

gören öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçen tümevarımsal olarak geliştirilen ve psikometrik olarak test edilmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışmada Ng vd. (2014a) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanan Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, ilgili alanyazında yeni modeller ve öneriler sunarak bu ihtiyaca cevap vermenin ilk adımını oluşturmaktadır. Çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalar için bir ön adım niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin lisansüstü öğrenim görmüş ve/veya yapacak olan bireyleri bir alanda lisansüstü eğitim almaya veya bu eğitimi devam ettirmeye özendirilecek uygulamaları geliştirmede ve lisansüstü eğitim ile ilgili algılanan kolaylaştırıcılar ve engeller hakkında daha genellenebilir bilgilere erişilmesinde bir potansiyel yararı olacağı varsayılmaktadır.

Gelecekte ölçek yoluyla toplanacak bulguların lisansüstü eğitimin amaçlarına yol göstereceği ve uzmanlık arayışı için lisansüstü eğitim ile ilgili konulara ve danışmanlık hizmeti veren öğretim üyelerine genel bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Eğiticiler veya diğer alan uzmanları yapacakları çalışmalarda Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'ni kullanarak lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören veya bu eğitimden mezun olan öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörleri belirleyip lisansüstü eğitimin daha geniş bir görünümünü elde edebilirler (Armstrong ve Adam, 2002). Uyarlanan ölçek araştırmacılara lisansüstü eğitimin kolaylaştırıcı rolleri ve lisansüstü eğitimin önündeki olası engeller hakkında birleşik bir anlayış sunmaktadır (Ng, Eley ve Tuckett, 2016; Ng vd., 2014b). Bu birbiriyle ilişkili temalar lisansüstü eğitimden yararlanan bireylerin uzmanlık alanlarına anlamlı bir bakış açısı sağlayarak onların lisansüstü eğitim ile ilgili algılarını, beklentilerini ve karşılaştıkları engelleri keşfetmeye yardımcı olabilir (Barr vd., 1999).

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, E.(2002). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara.
- Aitken, L., Currey, J., Marshall, A., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed-method approach, *Intensive and Critical Care Nursing*, 24, 68-77.
- Alam, F., Alam, Q., & 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* (Ankara Gazi Üniversitesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi,
- Armstrong, D.J. & Adam, J. (2001). The impact of a postgraduate critical care course on nursing practice. *Nurse Educ Prac*, 2, 169-175
- Bahn, D. (2007). Orientation of nurses towards formal and informal learning: Motives and perceptions. *Nurse Education Today*, 27, 723- 730.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & 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
- Battie, R., & Steelman, V. M. (2014). Accountability in nursing practice: Why it is important for patient safety. *AORN Journal*, 100(5), 537- 541
- Battié, R., & Steelman, V. M. (2014). Accountability in nursing practice: why it is important for patient safety. *AORN journal*, 100(5), 537-541.
- Beer, M.D., Mason, R.B., 2009. Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision, *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588- 606
- Bezen, S., Aykutlu, I., Seçken, N., ve Bayrak, C. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 17-29.
- Bines, H., & Watson, D. (1992). *Developing Professional Education*. Bury St. Edmunds: The Society for Research into Higher Education and Open University Press

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spps uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Considine, J. L., Ung, & Thomas, S. (2001). Clinical decisions using the national triage scale: how important is postgraduate education? *Accident and Emergency Nursing*, 9, 101-108
- Cooley, M. C. (2008). Nurses' motivation 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., & Andrusyszyn, M. (2004). Outcomes of master's education in nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1), 1-18
- Cryer, P. (1998). Introduction, in: P. Cryer (Ed.) *Developing Postgraduates' Key Skills: issues in postgraduate supervision, teaching and management*, Guide 3, pp. 1-5 (London, Society for Research into Higher Education/ Times Higher Education Supplement).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Dalichow, F. (1996). Criteria and procedures for the recognition of foreign qualifications. *Higher Education in Europe*, 21(4), 26-38
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. (2th edit). Thousand Oaks: Sage Publications
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dimitriadou-Panteka, A. Koukourikos, K., & Pizirtzidou, E. (2014). The concept of self-esteem in nursing education and its impact on professional behaviour. *International Journal of Caring Sciences*, 7(1), 6- 11
- Eastwood, C. (2000). Who is 'out of school'? *Child Care in Practice*, 6, 9-26.
- Ekici, T. (2011). *Türkiye'de nitelik bilim inanı yetiştirmenin*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (7-8 Ekim 2011), Ankara Gazi Üniversitesi. Ankara
- Er, H. ve Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(2), 687-707
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th Ed.). Thousand Oaks, Sage
- Fraenkel, J.R., Wallend, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: New York: Mc. Graw-Hill
- Francke AL, Garssen B. & Abu-Saad, B.H.(1995). Determinants of changes in nurses' behaviour after continuing education: a literature review. *Journal of Advanced Nursing* 21, 371-377
- Henson, K. R., & Roberts, K. J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55
- İlhan, A.Ç. (2009). *Bologna süreci Lisansüstü yeterlilikler çerçeve programının oluşturulması*. Ankara Üniversitesi Sempozyum Verileri. Ankara
- Ismail, A., Abiddin, N.Z.(2011). Improving the development of postgraduates' research and supervision, *International Education Studies* 4(1), 78- 89
- Jöreskog, K.G., Sörbom, D. (1996). *LISREL 8.7: User's reference guide [Computer software manual]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 176-189
- Kline, P. (2010). *A psychometrics primer*. London: Free Assn Books.
- Kline, R. B. (2011a). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edt.), NewYork: Guilford Press

- Kline, R.B. (2011b). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press
- Konokman, G. Y., & Alici, D. (2014). An attitude scale about graduate education: Reliability and validity study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 112-129.
- Köksalan, B. (1999). *Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köksalan, B., İltar, İ., ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 290-294
- Lee, A.M., 2007, Developing effective supervisors: Concepts of research supervision, *South African Journal of Higher Education* 21(4), 680-693
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). London, Erlbaum.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3,327-336
- McCleary, L. (2002). Using multiple imputations for analysis of incomplete data in clinical research. *Nursing Research*, 51, 339- 343
- McDonald, S., Willis, G., Fourie, W., & Hedgecock, B. (2009). Graduate nurses' experience of postgraduate education within a nursing entry to practice programme. *Nursing Praxis in New Zealand*, 25(3), 17-26
- Nayır, F. (2007), *Ankara'da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Ng, .L.C., Tuckett A.G., Fox-Young, SK, Kain, V.J. (2014b). Exploring registered nurses' attitudes towards postgraduate education in Australia: An overview of the literature. *Nurs Educ Pract*, 4(2), 162 –172
- Ng, L.C, Eley, R., & Tuckett, A. (2016). Exploring factors affecting registered nurses' pursuit of postgraduate education in Australia. *Nursing & Health Sciences*, 18(4), 435-441.
- Ng, L.C, Tuckett, A. G., Fox-Young, S.K, Kain, V. J. (2014a). Exploring registered nurses' attitudes towards post graduate education in Australia-instrument development. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(3), 20-29
- Ng, L.C. H. (2016). *Exploring registered nurses' attitudes to postgraduate education for specialty practice in Australia*. (Unpublished dissertation). University of Queensland Australia
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright
- Pelletier, D., Donoghue, J., Duffield, C. (2003). Australian nurses' perception of the impact of their postgraduate studies on their patient care activities. *Nurse Education Today* 23 (6), 434–442
- Pelletier, D., Duffield, C., Gallagher, R., Soars, L., Donoghue, J., & Adams, A. (1994). The effects of graduate nurse education on clinical practice and career paths: A pilot study. *Nurse Education Today*, 14, 314-321
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the Journal of Educational Research: 1992- 2002. *Journal of Educational Research*, 98(1), 14-22
- Polit, D., & Beck, C. (2010). *Essentials of nursing care: Methods, appraisal and utilization* (7th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins
- Raykov, T. & Marcoulides, C.A. (2000). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Reni, Y. (2007). Persepsi mahasiswa dan mahasiswi akuntansi mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi. *Pemilihan Karir Sebagai Akuntan*, 5 (2), 176-191.
- Richards, L., & Potgieter, E. (2010). Perceptions of registered nurses in four state health institutions on continuing formal education. *Curationis (Pretoria)*, 33(2), 41- 50
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and and Social Psychological Attitudes*, 1(3), 1-16
- Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma, lisansüstü eğitim. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 59–66
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23–74
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177- 193

- Schultheiss, O. C. (2008). Implicit motives. In R. W. R. O. P. John, & L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality Psychology: Theory and Research* (3rd ed., pp. 603- 633). New York, NY US: Guilford Press
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40
- Shevlin, M.E., & Lewis, C.A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri*. İstanbul: Türk Psikoloji Yayınları
- Şahin, Ç., Demir, M., & Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 304-320.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları* Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayın.
- Tosun, A. (2001). *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim*. Ankara: TÜBA Yayın.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 314-339
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayın.
- Ünal, Ç. ve İlter, 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
- Variş, F. (1973). *Türkiye'de lisansüstü eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayın.
- White, K. (2009). Self-confidence: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 103-114
- Wood, J. (1998). The ENB 199: An exploration of its effects on A & E nurses' practice. *Accident and Emergency Nursing*, 6, 219- 225.
- 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

EK-1. Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Maddeleri		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Emin değilim
Kolaylaştırıcı Roller	1. Lisansüstü eğitim karar verme konusunda öz-güven düzeyini artırır.					
	2. Lisansüstü eğitim eleştirel düşünme becerilerin gelişimini destekler.					
	3. Lisansüstü eğitim akademik özerkliği destekleme ve sergileme davranışlarını teşvik eder.					
	4. Lisansüstü eğitim iş doyumunu artıran deneyimler kazandırır.					
	5. Lisansüstü eğitim bir alanda profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur.					
	6. Bir alanda yapılan lisansüstü öğrenim kariyer farkındalığını artırarak kariyer gelişimine yardımcı olur.					
Profesyonel Tanımlılık	7. 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.					
	8. Alanında lisansüstü eğitim yeterliliğine sahip bir bireyle bu alanda lisansüstü yeterliliklere sahip olmayan bir birey arasında alana özgü uygulama ve deneyimlerde hiçbir farklılık yoktur.					
	9. Lisansüstü öğrenim gören bir bireyin unvanını elde etmeden önce kendi çalışma alanına ilişkin lisansüstü yeterliliklere ve deneyimlere sahip olması gerekir.					
Engelleyici Faktörler	10. Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur.					
	11. Lisansüstü eğitimin başarılı olabilmesi için lisansüstü öğrenim alan bireylere destek sağlanması gerekir (ör. zaman, mali yardım, danışman rehberliği, eş ve/veya işveren desteği vb.).					
	12. Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir.					
	13. Lisansüstü öğrenim, maliyeti yüksek bir eğitimidir.					