

Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and Reliability Study

Gamze TUTİ, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-8831-6613

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Hatice RİZELİ, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-4009-1050

Abstract

In an effort to increase the quality of education and training, it is significant for teachers to have academic enthusiasm for their professional and personal development via graduate education. The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool suitable for examining teachers' academic aspiration. Within the scope of the research, four common main dimensions were determined by taking advantage of similar studies in the literature, and a draft item pool of 38 items was created. Research data were collected from two different groups. A total of 640 teachers, 313 in the first stage and 327 in the second stage, participated in the study. In the analysis of the data, item analysis, exploratory factor analysis, first and second level confirmatory factor analysis were performed, and reliability coefficients were calculated. As a result of the item analysis and EFA (Exploratory Factor Analysis), a 24-item scale consisting of four sub-dimensions was obtained. The findings obtained out of CFA (Confirmatory Factor Analysis) showed that the scale had an acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated as .96 for the reliability of the scale, revealed the scale was quite reliable. With reference to these findings, it can be stated that the Teacher Academic Aspiration Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure teachers' academic aspiration.

Keywords: academic aspiration, validity, reliability, teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 621-644
DOI:10.17679/inuefd.1009443

Article Type
Research Article

Received
14.10.2021

Accepted
06.05.2022

Suggested Citation

Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and Reliability Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 621-644. DOI: 10.17679/inuefd.1009443

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The term academic aspiration is defined in the literature as success-oriented academic advancement expectation of individuals together with the willing-to-learn and determined behavioral tendencies (Plucker, 1996). In the concept of academic aspiration the individual has two basic motives: (i) desire for intrinsic motivation and (ii) desire to promote and succeed in line with a specific goal (Plucker, 1998).

In this study, academic aspiration will be discussed as teachers' expectation of academic advancement in their graduate education processes with the willing-to-learn and determined behavior tendencies. Looking at the studies examining the opinions of teachers about postgraduate education, it is observed that the factors affecting the process are generally expressed through the titles of personal, academic, professional and social behavior originated ones (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012; Koşar, Er, & Kılınç, 2020; Teyfur & Çakır, 2018; Toptak & Taşğın, 2017).

Based on these studies, it is possible to outline the views of teachers about graduate education under four main headings: (i) personal interest, (ii) academic attitude, (iii) professional development and (iv) social outcomes. Personal attention corresponds to teachers' individual learning needs and potential, and their internal behaviors in order to be more successful in the graduate education process; academic attitude corresponds to academic and scientific behaviors of teachers during their graduate education; professional development corresponds to teachers' behaviors to increase their professional competence while social outcomes express the behaviors that correspond to the wishes and success of the teachers internalized in the postgraduate education process in the context of social values.

In addition to the studies on graduate subjects, which are mostly carried out qualitatively in the literature, a one-dimensional measurement tool developed by Minaz (2019) was found to evaluate the graduate education process of teachers. However, in the literature review, no valid and reliable measurement tool was found that deals with the cognitive, affective and behavioral dimensions of the graduate education process of teachers in the context of their academic aspiration. It is hoped that this study, which will fill this gap in the literature, will contribute to policy makers, practitioners, and the relevant literature.

Purpose

The aim of this study is to make the validity and reliability analysis of the "Academic Aspiration Scale" (AAS) in the context of development in the graduate education processes according to the opinions of the teachers.

Method

This research, which aims to determine the views of teachers on graduate education processes, was designed with a quantitative research approach and a scanning model was used. Scanning is the description of a current or past situation as it is (Karasar, 1999).

This research was carried out in two consecutive phases. In this context, data were collected from two different samples in the study. Participants are comprised of teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Trabzon, Turkey in the spring term of 2021. In the research, the convenience sampling method,

which provides convenience and speed to the researcher in terms of accessibility, was preferred.

Findings

Findings Related to Item Analysis of TAAS

As a result of the analysis carried out, it was seen that the arithmetic mean of the scale items took values between 3.19 and 4.21. The skewness and kurtosis values of the items were examined. It was observed that the coefficients of all the items, except for the 2nd and 11th items, were between ± 1 , and met the single normality assumption. Items 2 and 11, which did not show normal distribution, were removed from the scale for this reason.

It was determined that the skewness and kurtosis coefficient values of the other items were between 1.00 and $-.88$. In order to examine the discrimination power of the items, the item total correlation values were examined. It was observed that all items had values above $.30$. In this respect, it can be stated that all items in the scale are distinctive.

Findings Related to Exploratory Factor Analysis

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett values were first calculated in order to determine whether the scale data were appropriate for factor analysis. The KMO value of the scale was found to be $.95$ and the Bartlett Sphericity test ($\chi^2=8616.30$, $p<.001$) was found to be significant. According to the findings, it was seen that the items of the scale (eigenvalue >1) were placed under four different factors. When the ratios of the four different dimensions put forward to explain the total variance of the scale were examined, it was seen that they were 51.54%, 8.26%, 5.39% and 4.15%, respectively, and they explained 69.34% of the total variance in the scale. It is seen that the scale items have factor loading values between $.51$ and $.79$. According to the EFA findings, the first factor consisted of four items and was named as personal interest. The second factor consists of five items and is called academic attitude. The third factor consists of seven items and is named as professional development. The fourth factor consists of eight items and is named as social outcomes.

Findings Related to Confirmatory Factor Analysis

The first level CFA of the TAAS showed acceptable agreement with the values of χ^2/df (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) and GFI (0.90), while CFI (0.96) and IFI (0.97)) values were found to be in perfect agreement. The second level CFA of the TAAS showed acceptable agreement with the values of χ^2/df (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) and GFI (0.93), while CFI (0.96) and IFI (0.97)) values were found to be in perfect agreement. Cronbach's alpha coefficients were calculated to determine the internal consistency of the four-factor TAAS. It was calculated as $\alpha=.88$ in the dimension of personal interest, $\alpha=.89$ in the dimension of academic attitude, $\alpha=.95$ in the dimension of professional development, $\alpha=.95$ in the dimension of social outcomes, and $\alpha=.96$ in the total scale of TAAS. Based on this criterion and the calculated α coefficients, it would be fair to state that TAAS is a reliable scale. Additionally, it was determined that the correlation coefficients between the scale total and its factors took values between $.56$ and $.80$, and all relationships were significant at the $p<0.01$ level. According to the correlation findings, there is a moderately positive correlation between the scale total and its dimensions. Based on these findings, it can be stated that TAAS is a reliable scale with high internal consistency.

Discussion & Conclusion

Consequently, the "Teacher Academic Aspiration Scale", which consists of 24 items and four factors, is a valid and reliable measurement tool in determining the academic aspiration level of teachers. The developed scale includes four sub-dimensions: personal interest, academic attitude, professional development, and social outcomes.

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Gamze TUTİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-8831-6613

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Hatice RİZELİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4009-1050

Öz

Eğitim ve öğretimde niteliğin artırılması adına öğretmenlerin lisansüstü eğitim yoluyla mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik akademik isteklilik duyması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin akademik istekliliklerini incelemeye uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurularak alanyazındaki benzer araştırmalardan da yararlanarak dört ortak ana boyut belirlenmiş ve 38 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırma verisi iki farklı gruptan toplanmıştır. Çalışmanın birinci aşamasına 313, ikinci aşamasına ise 327 olmak üzere toplam 640 öğretmen katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi ve AFA sonucunda dört alt boyuttan oluşan toplam 24 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için .96 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin öğretmenlerin akademik istekliliklerini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: akademik isteklilik, geçerlilik, güvenilirlik, öğretmen



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 621-644
DOI:10.17679/inuefd.1009443

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.10.2021

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 621-644. DOI: 10.17679/inuefd.1009443

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi:

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmenler dünyadaki tüm eğitim sistemlerinin ortak temel unsurlarından biridir. Nitekim öğretmenler, eğitim örgütleri çatısında iyi yönde gelişimin baş mimarları olarak tanımlanmaktadır (Hill vd., 2005; Sullivan ve McDonough, 2002). Bu çerçevede eğitim örgütlerinde ortaya konulan hedeflerin gerçekleştirilmesinde görevli en önemli paydaşın öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Hatta ülkeler öğretmenlerini, sürdürülebilir bir kalkınmada önemli insan kaynağı olarak da görmektedirler. Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında ise temel rol eğitimde kaliteden geçmektedir. Öğrencilerin nitelikli bir eğitim alması eğitimde kalitenin bir göstergesidir ve öğretmen nitelikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2006). Öğretmen mesleği ve niteliği istenilen düzeye ulaşmadıkça, hiçbir eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilemeyeceği de belirtilmiştir (Akyüz, 2010). Bu durumun yaşanmaması adına öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ayrıca önem arz etmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişimi desteklenen öğretmen, sahip olacağı yeni mesleki yetkinliklerle kişisel, mesleki ve akademik başarıyı da olumlu olarak etkileyecektir. Nitelikli öğretmen ve akademik başarı arasında yapılan araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir (Atar, 2014; Erbilgin ve Boz, 2013; Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007).

Lisans eğitiminden sonra öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına başvurdukları en önemli kaynaklardan biri de lisansüstü eğitim programlarıdır (Avalos, 2011). Lisansüstü eğitim, bireylerin herhangi bir alanda uzmanlaşmasını ve onlara akademik yetkinliklerle birlikte mesleki gelişim imkânı sağlayan programlar olarak tanımlanmaktadır (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Bireyler bu lisansüstü eğitim programları sayesinde sadece mesleki değil kişisel gelişim yetkinlikleri de kazanmakta ve çalışma ortamlarında bu yetkinliklerini meslektaşları ile paylaşarak daha fazla deneyim sahibi olmaktadır. Mesleki yetkinlikler arttıkça bireyde öğrenmeye ve gelişmeye isteklilik duygusunun pekiştiği de ifade edilebilir. Kovalchuck ve Vorotnykova (2017) bireylerin mesleki yetkinlikleri arttıkça mesleki motivasyonlarının olumlu etkilendiğini söylemektedir. Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin de mesleki gelişimleri adına başvurdukları lisansüstü eğitimleri, akademik bilgi ve uygulama çalışmaları arasında bir köprü vazifesi görmesi sebebiyle kritik bir işlev kazanmaktadır (Alton-Lee, 2011).

Ülkemizde son yıllarda akademik ve mesleki gelişimleri adına lisansüstü eğitime başvuran öğretmen sayısında ciddi bir artış gözlemlense de MEB 2020 faaliyet raporunda yayınlanan lisansüstü eğitime sahip öğretmen sayıları (yüksek lisanslı öğretmenler 98.518, doktoralı öğretmenler 1743) Avrupa'daki ortalamaların çok altında bulunmaktadır. Türkiye'de lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranı yaklaşık %11 iken Avrupa'daki ülkelerde lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranlarının yaklaşık olarak %60'ların üzerinde olduğu görülmektedir (MEB, 2021). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'na bakıldığında ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlanması adına öncelikli hedefler belirlendiği görülmüştür (MEB, 2019). Lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısındaki artışın devamı için bu öncelikli hedeflerin gerçekleştirilerek bir öğretmenlik kariyer sistemi oluşturulması beklentisi de mevcuttur (Can, 2019). Böyle bir sistemin var olmasının öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına daha istekli olmasına yani akademik isteklilik duygularının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik isteklilik (academic aspiration), kavramı alanyazında bireylerin başarı odaklı akademik yükselme beklentisi ile öğrenmeye istekli ve azimli davranış eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Plucker, 1996). Akademik isteklilik kavramında, bireyin (i) içsel güdülenme isteği duyması ve (ii) belirli bir amaç doğrultusunda yükselme ve başarı arzusu olarak iki temel dayanağı bulunmaktadır (Plucker, 1998). Akademik isteklilik kavramı, öğrenme sürecindeki bireyin kendini keşfetmesi ve başarısını motive ederek kararlılığında etmen rol oynaması nedeniyle alanyazında oldukça ilgi görmektedir (Sanders, Munford ve Boden, 2017; Shankar, Ip ve Khalema, 2017; Smith vd., 2016). Yapılan çalışmaların genel olarak akademik isteklilik kavramını öğrencilerin öğrenme süreçleri bağlamında değerlendirildiği görülmüştür (Abu-Hilal, 2000; Ahmavaara ve Houston, 2007; Arastaman ve Özdemir, 2019; Carroll vd., 2009; Khattab, 2015; Koçak ve Ay, 2020; McCollum ve Yoder, 2011; Rothon, Arephin, Klineberg, Cattell ve Stansfeld, 2011; Uwah, McMahan ve Furlow, 2008). Bu çalışmada ise akademik isteklilik; öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerindeki akademik yükselme beklentisi ile öğrenmeye istekli ve azimli davranış eğilimleri olarak ele alınacaktır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, sürece etki eden faktörlerin genellikle kişisel, akademik, mesleki ve toplumsal davranış kaynaklı başlıklarda ifade edildiği görülmüştür (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Teyfur ve Çakır, 2018; Toptak ve Taşğın, 2017). Bu çalışmalardan yola çıkarak lisansüstü eğitimle ilgili öğretmen görüşlerini (i) kişisel ilgi, (ii) akademik tutum, (iii) mesleki gelişim ve (iv) toplumsal çıktılar olmak üzere dört ana başlıkta boyutlandırmak mümkündür.

Kişisel ilgi, öğretmenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve potansiyeli ile lisansüstü eğitim sürecinde daha başarılı olmak adına gösterdikleri içsel davranışları; akademik tutum, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde sergiledikleri akademik ve bilimsel davranışlarını; mesleki gelişim öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliliklerini artırmak adına sunmuş oldukları davranışları; toplumsal çıktılar ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecindeki özümsemiği istek ve başarının toplumsal değerler bağlamında karşılık gelen davranışları ifade etmektedir.

Son yıllarda lisansüstü eğitim ile ilgili çalışmalarda sayısal bir artış olduğu gözlenmektedir. Özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik farklı boyutlarda yapılan çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmaların genellikle görüş, sorun, beklenti, çözüm önerileri ve kariyer gelişimi bağlamında incelendiği görülmüştür (ör: Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İlter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019; Toprak ve Taşğın, 2017; Turhan ve Yaraş, 2013). Daha çok nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların yanında alanyazında Minaz (2019) tarafından öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecini değerlendirmek amacıyla geliştirilen tek boyutlu bir ölçme aracına rastlanılmıştır. Fakat alanyazın taramalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecini akademik isteklilikleri bağlamında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ele alan geçerli ve güvenilir herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Alanyazında ihtiyaç duyulan bu eksikliği tamamlayacak bu çalışmanın, politika belirleyicilerine, uygulayıcılara ve ilgili alanyazına katkı sunması umulmaktadır.

Bu boşluktan hareketle çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre lisansüstü eğitim süreçlerinde "Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAİÖ) geliştirilmesi bağlamında geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Belirlenen bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. ÖAiÖ, geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. ÖAiÖ, güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, şu an ya da geçmişteki bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 1999). Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir.

Katılımcılar

Bu araştırma ardışık olarak iki evrede yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmada iki farklı örneklemden veri toplanmıştır. Birinci örneklem ile açımlayıcı faktör analizi, ikinci örneklem ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2021 yılı bahar döneminde Trabzon ilinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılabilirliği yönünden araştırmacıya kolaylık ve hız sağlayan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Birinci katılımcı grupta 313 öğretmen bulunmaktadır. İkinci katılımcı grupta ise 327 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Değişkenler Bağlamında Katılımcılara Ait Sayısal Veriler

Katılımcılara Ait Değişkenler	Birinci Çalışma Grubu (313 Öğretmen)		İkinci Çalışma Grubu (327 Öğretmen)		
	f	%	f	%	
Cinsiyet					
	Kadın	204	65,2	214	65,4
	Erkek	109	34,8	113	34,6
Yaş					
	20-30	50	16,0	53	16,2
	31-40	126	40,3	141	43,1
	41-50	89	28,4	93	28,4
	50 üzeri	48	15,3	40	12,2
Eğitim Durumu					
	Lisans	276	88,2	280	85,6
	Lisansüstü	37	11,8	47	14,4
Eğitim Kademesi					
	Anaokulu	39	12,5	33	10,1
	İlkokul	141	45,0	121	37,0
	Ortaokul	123	39,3	105	32,1
	Lise	10	3,2	68	20,8
Mesleki Kıdem (Yıl)					
	1-5	43	13,7	45	13,8
	6-10	65	20,9	75	22,9
	11-15	65	20,8	68	20,8
	16-20	65	14,4	49	15,0
	20 üzeri	95	30,4	90	27,5

Medeni Durum	Bekar	47	15,0	54	16,5
	Evli	266	85,0	273	83,5
Toplam		313	100	327	100

Tablo 1’de sunulan tabloya göre cinsiyet değişkenine en fazla katılımcının kadın öğretmenler (n=204) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 31-40 yaş (n=126) arasında bulunan öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 50 üzeri yaş (n=48) arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü mezunu (n=37) olan katılımcı sayısının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Okul kademesi değişkenine göre ilkokulda (141) görev yapan katılımcı sayısının diğer kademelere göre fazla olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 21 yıl ve üzeri (n=95) kıdeme sahip öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 1-5 yıl (n=43) arasında kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Ayrıca medeni durum değişkenine göre katılımcıların çoğunluğunun evli (n=266) oldukları göze çarpmaktadır. Örneklem büyüklüğünün doğru seçimi sağlıklı bir faktör analizi için önemlidir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazına bakıldığında bir görüşte faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün en az 100 katılımcı olması gerektiği (Kline, 1994), diğer bir görüşte ise ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2006) ifade edilmiştir. Mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğü alanyazındaki belirtilen değerlere göre uygun olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Akademik İsteklilik Ölçeği (ÖAiÖ) geliştirilmiştir. ÖAiÖ’nün geliştirilmesi amacıyla ilk olarak açık uçlu sorular yoluyla lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan ve olmayan tüm öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde akademik gelişimlerine yönelik istekleri, duyguları, inançları, gelecek planları, mesleki katkıları, zorlayıcı ve kolaylaştırıcı faktörleri betimlemeleri istenmiştir. Dönüş sağlanan yanıtlar ile alanyazındaki benzer araştırmalardan (Arastaman ve Özdemir, 2019; Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Minaz, 2019; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019) yararlanarak dört ortak ana boyut belirlenmiş ve 38 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak form, biri ölçme ve beşi eğitim yönetimi alanında olmak üzere toplam altı eğitim bilimleri uzmanından görüş alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış ve dilsel açıdan incelenmiştir. Dönüş sağlanan uzman görüşleriyle 26 madde ve dört başlıklı (kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar) taslak form oluşturulmuştur. ÖAiÖ böylelikle uygulamaya hazır hale getirilmiştir. ÖAiÖ’ye ait beş dereceli Likert tipi maddeler; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için gerekli Etik Komisyon ve uygulama izinleri alınmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden Mart 2021 ve Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygun hale gelmesi için Mahalanobis uzaklık değeri ve Z puanı kullanılmıştır (Tezbaşaran, 2008). Verilerin normallik değerlerini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu bağlantı probleminin var olup olmadığını görmek için maddeler arasındaki korelasyon değerleri ($r < .90$) incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi değerleri tespit edilmiştir. ÖAiÖ için birinci katılımcı gruptan 343 öğretmene online form uygulanmıştır. Geri dönüş sağlanan toplam ölçeklerden 30’u eksik bilgi girişiyle analize uygun olmadığı için çıkarılmıştır. ÖAiÖ’nün yapı geçerliliğinin tespit edilmesi adına 313 ölçek üzerinde açıklayıcı

faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA SPSS 20.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak psikometrik yönleri güçlü ve belirsizliğini en aza indirmek adına etkili olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktörler arasında korelasyon olduğu varsayımından hareketle Direct Oblimin eğik döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Çokluk vd., 2010). AFA için faktör sayısı belirlenirken ölçüt öz-değerin 1'den büyük olmasıdır (Seçer, 2015). Bununla birlikte yamaç birikinti grafiğindeki dik inişler kriter alınmıştır. Ayrıca ikinci katılımcı gruptan farklı 327 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde de birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde alanyazında kabul edilen uyum iyiliği değer aralıkları ölçüt olarak kullanılmıştır (Schermelleh ve Moosbrugger, 2003). Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması "mükemmel uyum" olarak değerlendirilmekte olup mevcut çalışma için ölçüt olarak kullanılmıştır (Kline, 2005). DFA, AMOS v23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÖAiÖ'nün güvenilirliğinin tespitinde ise Cronbach-Alfa katsayısından faydalanılmıştır.

Bu araştırma için, Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 09.03.2021 tarih ve E-81614018-000-244 sayı no ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

ÖAiÖ'nün Madde Analizine İlişkin Bulgular

ÖAiÖ'de bulunan tüm maddelerin ayırt ediciliklerine bakılması ve ölçmesi hedeflenen davranışlarla ilişkili olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen madde analizi bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde Toplam Korelasyon Değerleri		Ort.	Çarpıklık	Basıklık	SS
	1.Düzye	2.Düzye				
1	.574	.582	4.10	-.88	1.00	.851
2	.675	.686	4.21	-1.22	2.25	.889
3	.747	.749	3.91	-.65	.65	.888
4	.670	.677	3.19	.27	-.09	.875
5	.702	.712	3.32	.23	.08	.891
6	.692	.703	4.04	-.69	1.00	.789
7	.728	.734	3.86	-.65	.97	.860
8	.494	.503	3.67	-.22	-.50	.968
9	.723	.734	3.26	.11	-.35	.909
10	.725	.734	4.12	-.80	.90	.818
11	.732	.744	4.14	-1.72	2.05	.785
12	.784	.791	3.96	-.45	.20	.865
13	.780	.780	3.89	-.62	.66	.856
14	.774	.788	4.00	-.64	.88	.824
15	.751	.768	4.00	-.23	-.11	.764
16	.657	.671	3.66	-.61	.71	.836

17	.631	.650	3.81	-.65	-.80	.956
18	.740	.762	4.03	-.56	.92	.827
19	.560	.572	4.03	-.62	.64	.769
20	.647	.656	3.94	-.71	.88	.765
21	.674	.689	3.88	-.61	.90	.818
22	.686	.695	3.98	-.70	.94	.840
23	.757	.765	3.93	-.53	.83	.795
24	.775	.788	3.97	-.67	.71	.799
25	.797	.815	3.96	-.88	.15	.766
26	.640	.659	3.93	-.22	.25	.868

Tablo 2'ye göre ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının 3.19 ile 4.21 arasında değer aldığı görülmüştür. Tablo 2'ye göre öncelikle maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. 2. ve 11. maddeler dışındaki tüm maddelerin katsayısının ± 1 arasında olduğu ve tekli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Belirtilen maddeler dışındaki tüm maddelerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Alanyazında belirtilen bu katsayılar aralığında yer almayan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği önerilmektedir (Şencan, 2005). Normal dağılım göstermeyen 2. ve 11. maddeler bu gerekçeyle ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayı değer aralıklarının 1.00 ile -.88 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değer aralıkları ölçek verilerinin normal dağıldığının bir göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Maddelerin ayırt edicilik güçlerini incelemek amacıyla madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bir testin iç tutarlılığının yüksek olması adına madde toplam korelasyonu katsayısının pozitif ve yüksek değerde bulunması gereklidir. Ayırt ediciliği yüksek bir maddenin, madde toplam korelasyon değerinin .30'un üzerinde bulunması bir ölçüt olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tüm maddeler bu doğrultuda incelenmiş ve tüm maddelerin .30'un üstünde değer aldıkları görülmüştür. Bu doğrultuda ölçekte bulunan tüm maddelerin ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit edebilmek adına ilk önce Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .95 olduğu ve Bartlett Küresellik testinin ($\chi^2=8616,30$, $p<.001$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesidir (Field, 2013). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA'da Temel Bileşenler Analizi kullanılmış olup ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

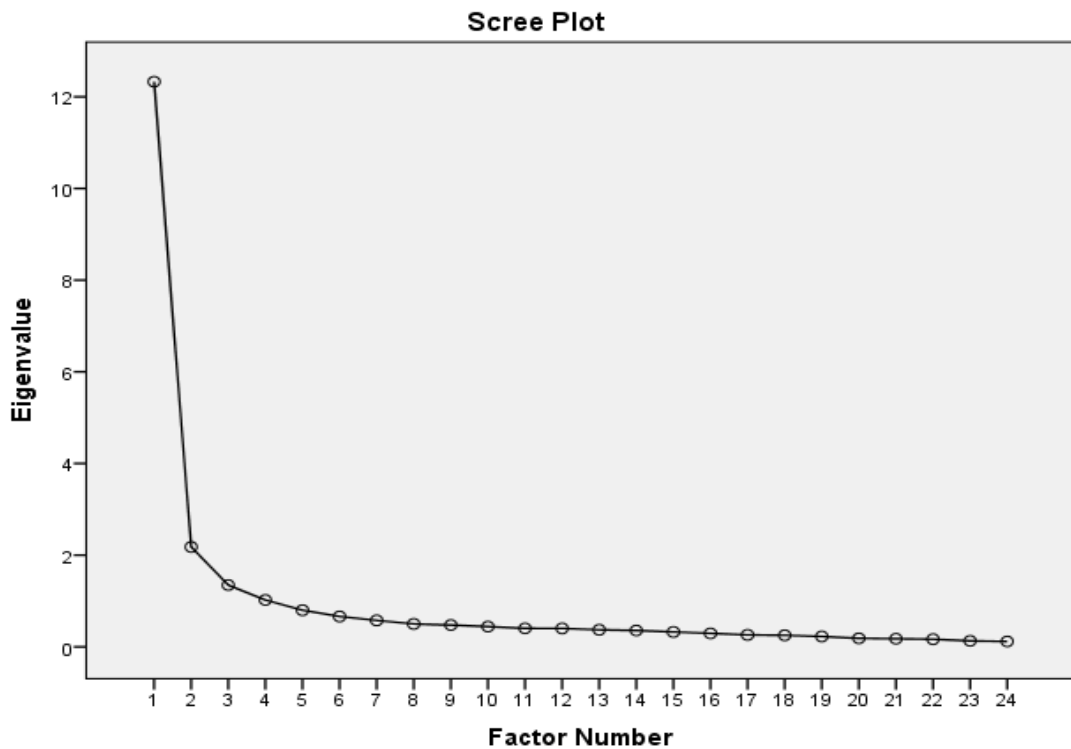
Temel Bileşenler Analizine İlişkin Bulgular

Faktör	Boyutlar	Madde No	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	Kişisel İlgi	1,3,6,7	13.916	51.54	51.54
2	Akademik Tutum	4,5,8,9,16	2.231	8.26	59.80
3	Mesleki Gelişim	10,12,13,14,15,17,18	1.456	5.39	65.19
4	Toplumsal Çıktılar	19,20,21,22,23,24,25,26	1.121	4.15	69.34

N= 313

Elde edilen bulgulara göre ölçek maddelerinin (özdeğeri>1) dört ayrı faktör altında yer aldığı görülmüştür. Özdeğer, açıklanan varyans ve yamaç-birikinti grafiği ölçekteki faktör yapısını ve sayısının karar verilmesinde önemli ölçütlerdir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 3'e bakıldığında dört faktörün (özdeğeri>1) sırasıyla 13.916, 2.231, 1.456 ve 1.121 özdeğere sahip oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında özdeğeri≥1 olan faktörler, boyutlandırmada önemli bir kriter olarak görülmektedir (Field, 2013). Bu bulgular ışında da ölçeğin dört boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur.

Ortaya konulan dört boyutun ölçeğin toplam varyansını açıklama oranlarına bakıldığında ise sırasıyla %51.54, %8.26, %5.39 ve %4.15 olduğu ve ölçekteki toplam varyansın %69.34'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki açıklanan bu oran toplam varyans oranının 2/3'ünden fazla bir değere sahip olması nedeniyle, ÖAiÖ'nün ilgili yapının iyi ölçüleceğinin güçlü bir göstergesi olarak sunulabilir (Büyüköztürk, 2012). Diğer önemli bir gösterge olan yamaç-birikinti grafiği ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

ÖAiÖ'ye ait yamaç birikim grafiğinde eğimin en aza indiği nokta faktör sayısının belirlenmesinde kritik önem taşımaktadır. Ayrıca ölçeğin faktör sayısında özdeğerin bir ve üzerinde değer alması temel ölçüttür (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Eğim ve özdeğer yükleri birlikte incelendiğinde ise ÖAiÖ'nün dört faktörlü yapısı ortaya konulmuştur. ÖAiÖ'ye ait faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*ÖAiÖ'ye ait Faktör Yük Değerleri*

Madde No	Akademik İsteklilik Ölçeği	1.Faktör (Kişisel İlgil)	2.Faktör (Akademik Tutum)	3.Faktör (Mesleki Gelişim)	4.Faktör (Toplumsal Çıktılar)	Ortak Faktör Varyansı
3	Bilimsel çalışmalar yapmak beni mutlu eder.	.74				.57
6	Bilimsel çalışmalar bana yeni bakış açıları kazandırır.	.72				.61
7	Bilimsel çalışmalar yapmak, iş doyumumu artırır.	.68				.68
1	Akademik yönden gelişeceğime inanıyorum.	.57				.59
4	Bilimsel/akademik dergileri takip ederim.		.77			.73
9	Bilimsel etkinlikleri (Konferans, sempozyum vs) takip ederim.		.77			.68
5	Bilimsel kitaplar okurum.		.74			.60
16	Mesleki gelişimim için alanımla ilgili akademik çalışmaları takip ederim.		.59			.73
8	Akademik gelişimim amacıyla eğitici kurslara gönüllü olarak katılırım.		.51			.61
12	Mesleğime yönelik motivasyonumda akademik çalışmalar önemlidir.			.78		.70
3	Meslekte daha etkili olabilmenin bir yolu da akademik çalışmalar yapmaktır.			.78		.76
14	Akademik çalışmalar yapmak mesleki zindeliğimi tazeler.			.74		.77
10	Akademik çalışmalar içerisinde yer almak mesleki gelişimimi destekler.			.71		.67
15	Akademik anlamda gelişmek, mesleğimle ilgili farklı kariyer alanlarını keşfetmeme olanak sağlar.			.70		.77
18	Akademik çalışmalar yapmak mesleki vizyonuma katkı sağlar.			.65		.70
17	Lisansüstü eğitim yapmak mesleki yönden beni geliştirir.			.57		.73
25	Akademik gelişimim, dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.				.79	.84
22	Akademik gelişim toplumsal statüyü yükseltir.				.78	.54
24	Akademik gelişimim, iç paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.				.78	.82
23	Akademik çalışmalarım, yer aldığım sosyal sorumluluk projelerinin etkililiğine katkı sağlar.				.76	.73

26	Akademik yönden yükselmek, toplumun mesleğine karşı duyduğu itibara katkı sağlar.	.72	.59
21	Akademik yönden yükselmek, toplumsal sorumluluklarımızı artıran bir unsurdur.	.72	.58
20	Toplumsal sorumlulukların daha etkili yerine getirilmesinde akademik çalışmalar önem taşır.	.67	.56
19	Bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanırım.	.64	.58

Tablo 4 incelendiğinde ölçek maddelerinin .51 ile .79 arasında faktör yük değeri aldıkları görülmektedir. Alanyazında ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükünün .500 ve üzerinde değer almasının iyi bir ölçüt olduğu ifade edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). AFA bulgularına göre birinci faktör dört maddeden oluşmakta olup kişisel ilgi olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör beş maddeden oluşmakta olup akademik tutum olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör yedi maddeden oluşmakta olup mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör ise sekiz maddeden oluşmakta olup toplumsal çıktılar olarak adlandırılmıştır.

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

ÖAiÖ'nin AFA sonucunda ortaya konulan ölçek yapısının doğrulanması adına ikinci çalışma grubundan (N=327) toplanan verilere birinci düzey DFA uygulanmıştır. Öncelikle dört boyutlu modele ait t değerleri incelenmiş olup 6.88 ile 12.55 arasında değer aldıkları görülmüştür. Hesaplanan tüm değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). İlgili modele ilişkin uyum iyiliği değerleri de hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

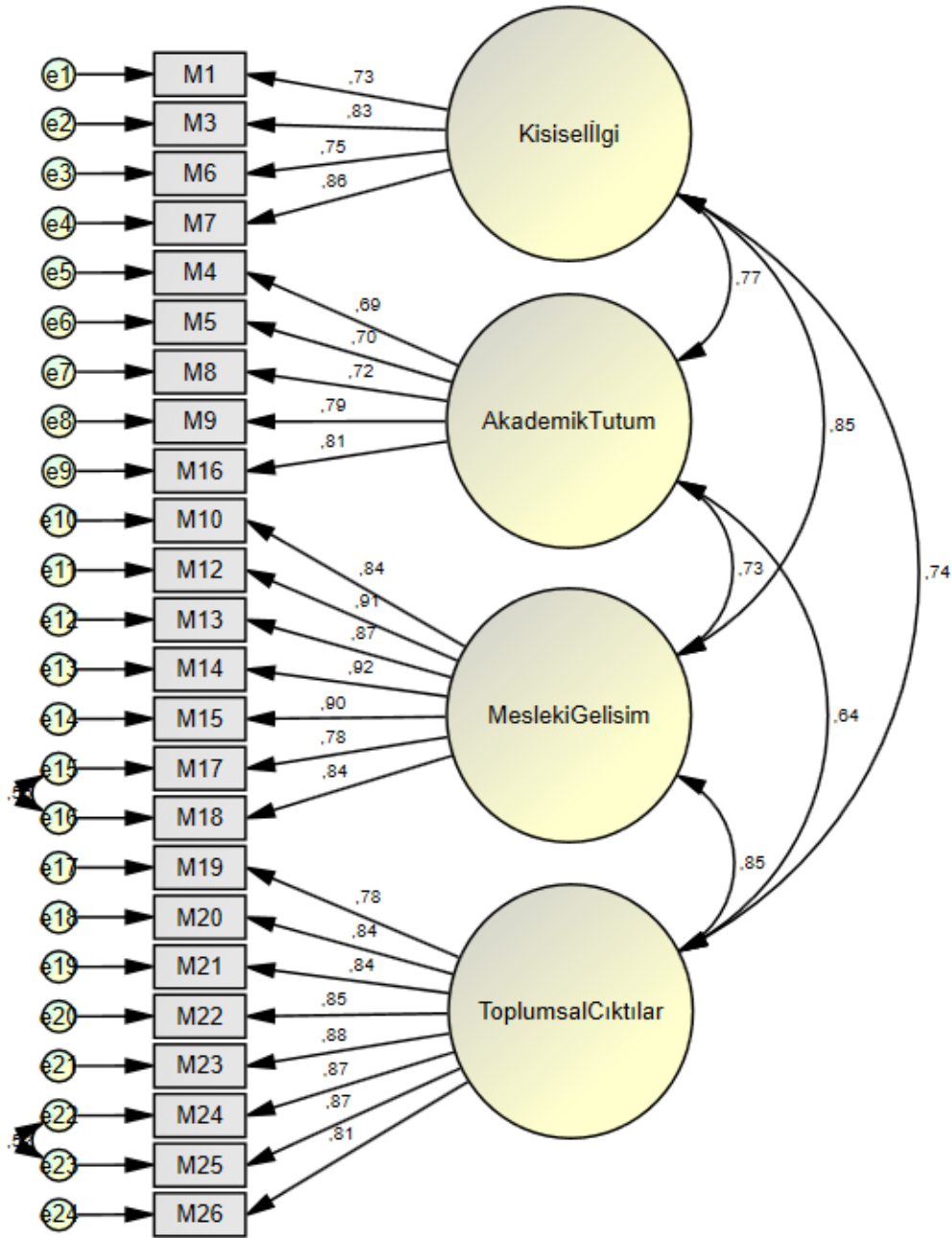
Tablo 5.

ÖAiÖ'ye Ait DFA Uyum İyiliği Değerleri

Uyum indeksleri	ÖAiÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	2.82	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.07	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.89	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.90	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.90	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 5 incelendiğinde ÖAiÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerinden χ^2 / sd (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) ve GFI (0.90) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.97) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Yapısal modelin anlamlı olduğunun göstergesinden biri olan PCLOSE değeri de .270 bulunmuştur. Ayrıca modele ait RMR değeri ise .051 bulunmuştur. Alanyazında bu değer .50'nin altında bulunması iyi uyum olarak değerlendirilirken .10'nun altında olmasının kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Mevcut modele ilişkin RMR

değerinden yola çıkarak modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Dört boyutlu modele ilişkin birinci düzey DFA path diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖAiÖ’ye Ait Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

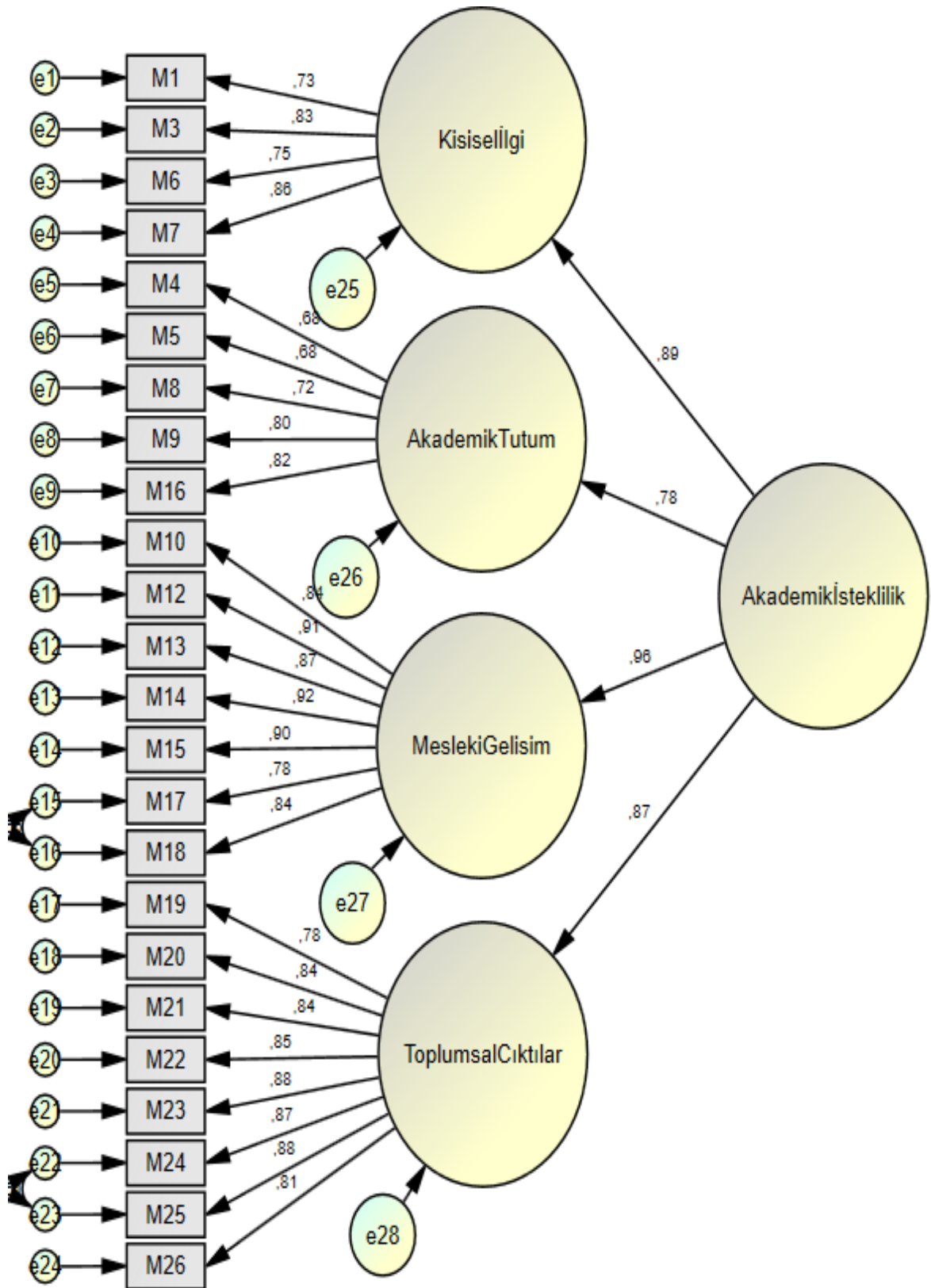
İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Birden fazla faktörden oluşan ölçeklerin ikinci düzey DFA ile test edilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu amaçla kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar olmak üzere bu dört boyutunun daha kapsamlı olan akademik isteklilik faktöründe birleşmesini doğrulamak adına ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik isteklilik faktörünün modele eklenmesiyle oluşan DFA uyum iyiliği değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.*Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri*

Uyum indeksleri	ÖAiÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	2.82	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.070	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.89	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.90	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.93	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 6 incelendiğinde ÖAiÖ'ye ait ikinci düzey DFA uyum iyiliği değerlerinden χ^2 / sd (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) ve GFI (0.93) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.97) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci düzey DFA için PCLOSE değeri ise .275 bulunmuştur. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Ortaya konulan bu değerlerden yola çıkarak ÖAiÖ'ye ait modelin iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte ikinci düzey DFA bulgularına göre faktörlerin t değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlı olup bu değerler sırasıyla kişisel ilgi 11.72, akademik tutum 10.09, mesleki gelişim 12.23 ve toplumsal çıktılar 10.44 olarak bulunmuştur. Bu t değerlerinin anlamlı bulunması modelin kabul edilebilirliği için önemli bir kanıttır (Schumacker ve Lomax, 2004). Dört boyutlu modele ilişki ikinci düzey DFA path diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. ÖAIÖ'ye Ait İkinci Düzey DFA Path Diyagramı

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Dört faktörlü ÖAiÖ'ye ait iç tutarlılığın tespit edilmesi adına Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ve tüm boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

ÖAiÖ'ye Ait Cronbach Alfa Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Kişisel İlgi	4	.88
Akademik Tutum	5	.89
Mesleki Gelişim	7	.95
Toplumsal Çıktılar	8	.95
Ölçek Toplam	24	.96

Tablo 7'ye bakıldığında ÖAiÖ'nin kişisel ilgi boyutunda $\alpha=.88$, akademik tutum boyutunda $\alpha=.89$, mesleki gelişim boyutunda $\alpha=.95$, toplumsal çıktılar boyutunda $\alpha=.95$ ve ölçek toplamında $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bir ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olması adına $\alpha \geq 0.70$ olması gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Şencan, 2005). Bu ölçütten ve hesaplanan α kat sayılarından yola çıkarak ÖAiÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut ölçeğe ait dört faktör ve ölçek toplamıyla olan ilişkileri hesaplanmıştır. İlgili korelasyon bulguları da Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

ÖAiÖ'ye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5
1.Kişisel İlgi	1				
2.Akademik Tutum	.67**	1			
3.Mesleki Gelişim	.68**	.65**	1		
4.Toplumsal Çıktılar	.68**	.56**	.71**	1	
5.Ölçek Toplam	.76**	.79**	.74**	.80**	1

**p<0.01

Tablo 8'e bakıldığında ölçek toplamı ve faktörleri arasındaki korelasyon katsayılarının .56 ile .80 arasında değer aldığı ve tüm ilişkilerin $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğinin geçerliliğinin sağlanmasında faktörler arasındaki ilişkilerin .80'den küçük olması beklenmektedir (Brown, 2006). Korelasyon bulgularına göre ölçek toplamı ve boyutları orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkili görülmektedir. Bununla birlikte ölçek toplamıyla tüm boyutlar arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur. Bu bulgulardan yola çıkarak ÖAiÖ'nün iç tutarlılığı yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik akademik isteklilik görüşlerinin tespiti için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma öncesinde öğretmen görüşlerine göre lisansüstü eğitim süreci ve akademik isteklilik değişkenlerine yönelik alanyazın taranmış ve geliştirilen ölçme aracı incelenmiştir (Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İltter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Minaz, 2019). Detaylı okumalar sonucunda mevcut ölçeğin dört boyuttan oluşturulacak bir yapıyla kapsamının çizilebileceği öngörülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde AFA, birinci düzey ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilerek güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısından faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya konulan bu dört boyut kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar olarak başlıklandırılmıştır.

AFA, DFA ve güvenilirlik katsayıları sonuçlarına göre dört faktörlü model doğrulanmış ve iyi uyum değerlerine sahip, kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliliği taşıyan, güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç akademik isteklilik ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçek sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Arastaman ve Özdemir, 2019; Minaz, 2019). Ayrıca lisansüstü eğitimde öğretmenlerin akademik istekliliğinin incelendiği çalışmalarda sürece etki eden faktörlerin genellikle kişisel, akademik, mesleki ve toplumsal davranış kaynaklı başlıklarda ifade edildiği görülmüştür (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Teyfur ve Çakır, 2018; Toptak ve Taşğın, 2017). Dolayısıyla ÖAiÖ'nün de bu araştırmada keşfedilen dört boyutlu yapısı kuramla ve benzer araştırmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Uygulama yönünden değerlendirildiğine ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (2018), öğretmenlerin mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel kariyer gelişimine yer verilmekte ve üniversite iş birliğinde sürekli eğitim ve lisansüstü eğitim özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sürecinde mevcut koşulların iyileştirilmesinin kritik önemde olduğu ifade edilebilir. Mevcut koşulların iyileştirilerek öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda teşviki adına akademik gelişime istek duymaları beklenmektedir.

Nitelikli öğretmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalardan yola çıkarak (Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007) ÖAiÖ ile öğretmenlerin akademik istekliliğinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve giderilmesinde eğitim politikacılarına ve araştırmacılara betimleyici bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

ÖAiÖ özellikle öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik yapılan nicel çalışmalar için alternatif bir ölçme aracı olması; akademik isteklilik değişkenini öğretmenler bağlamında ele alan ilk ölçme aracı olması ve süreci çok yönlü (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ele alması açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Bu önemle birlikte kuramsal açıdan mevcut araştırmanın olası doğurgusu ise ÖAiÖ'nün ileride yapılması muhtemel lisansüstü ve akademik isteklilik içerikli araştırmalarda kullanılabilir olmasıdır.

ÖAiÖ'nün olası doğurgusunun yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olması temel bir sınırlılıktır. Öğretmen örnekleminde elde edilen verilerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın yanında yapılacak diğer araştırmalarda, okul yöneticilerine ya da farklı kamu çalışanlarına uygulama yapılarak ÖAiÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırma verisi pandemi koşullarında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu durumda veriler, yalnızca internet erişimi olan kişilerden toplanarak araştırma grubunun yanlılığına sebebiyet vermiş olabilir. Bu nedenle ileride yüz yüze veri toplanarak ÖAiÖ'nün geçerliliği ve

güvenirliği test edilebilir. Son olarak öğretmen niteliklerinin eğitimde kaliteye katkısı düşünöldüğünde ise ÖAiÖ'nün araştırmalarda kullanılması alana önemli katkılar sunacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 09.03.2021 tarih ve E-81614018-000-244 sayı no ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*(1), 75-84.
- Ahmavaara, A. ve Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 613-632.
- 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* (2), 68-77. Doi: 10.1016/j.iccn.2007.09.001.
- Akyüz, Y. (2010). Türk eğitim tarihi. M.Ö 1000 – M.S. 2010. Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.
- Alton-Lee, A. (2011). (Using) evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education, 41*(3), 303-329.
- Arastaman, G. & Özdemir, M. (2019). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 44*(197), 105-119.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 121-137.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20.
- Bayar, A., & Çelenk, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 225-237.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York, NY: Guilford Press.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(4), 1618-1650.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence, 32*(4), 797-817.
- Çalışoglu, M., & Yalvaç, A. S. (2019). The Difficulties That the Teachers Who Continue Master of Science Education Experience. *International Education Studies, 12*(4), 100-109.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research And Evaluation, 10* (7), 1-9.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem.
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 687-707.

- Erbilgin, E. & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel sayı (1), 156-170.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Colemans' findings. *Education Next*, 16(2), 56-62.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge For Teaching On Student Achievement. *American Educational Research Journal*. June 20, (42), 371-406.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Koçak, S., & Ay, M. H. Lise Öğrencilerinin Demokratik Okul Kültürü Algısı ile Akademik İsteklilikleri Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 959-990.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınc, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish online journal of distance education*, 18(3), 214-227.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School Culture, Teacher Regard, and Academic Aspirations among Middle School Students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 65-74.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). MEB 2019-2023 stratejik planı. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Minaz, M. B. (2019). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of International Social Research*, 12(66), 864-872.
- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Plucker, J. A. (1998) The Relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246.

- Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education, 14*(2), 209-231.
- Sanders, J., Munford, R. & Boden, J. M. (2017). Pathways to educational aspirations: resilience as a mediator of proximal resources and risks. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 12*(2), 205-220.
- 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*(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Anı yayıncılık, Ankara.
- Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 495-513.
- Shankar, J., Ip, E. & Khalema, N. E. (2017). Addressing academic aspirations, challenges, and barriers of indigenous and immigrant students in a postsecondary education setting. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, DOI:10.1080/15313204.2017.1409675*
- Smith, M. L., Mann, M. J., Georgieva, Z., Curtis, R. & Schimmel, C. J. (2016). What counts when it comes to school enjoyment and aspiration in the middle grades, *RMLE Online, 39*(8), 1-13.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. ve Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. ve Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20*, 165-184.
- Sullivan, P., ve McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. *Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education (vol.4, s.249-255)*.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Teyfur, M., & Çakır, R. (2018). Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies (Elektronik), 13*(19), 1745-1764.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. [https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu], Erişim tarihi: 20.05.2020.
- Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 599-615.

- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 12(43), 200-218.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100503.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

İletişim/Correspondence

Dr. Gamze TUTİ
gmzeclskn@gmail.com
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
mrtozdem@hacettepe.edu.tr
Hatice RİZELİ
hrizeli@hotmail.com