

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

Ayşe Dönmez\*  
Elif Aydoğdu\*\*  
Mustafa Sever\*\*\*  
Ahmet Aypay\*\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarını; cinsiyet, öğrenim gördükleri lisans programı, devam ettikleri sınıf, ailede lisansüstü eğitim alma durumu, lisansüstü eğitime almaya istekli olma durumu ve akademik ortalama gibi farklı değişkenler açısından incelemektedir. Çalışma betimsel bir araştırma olarak dizayn edilmiş ve very toplama aracı olarak 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumlarının istek ve zorunluluk boyutuna ilişkin tutumlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve akademik ortalama dışındaki diğer değişkenlere göre adayların tutumlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen tutumları, lisansüstü eğitim, öğretmen adayları

## ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS GRADUATE EDUCATION

### ABSTRACT

This study sets out to explore to what extent gender, undergraduate studies, current course level, family education level, ambition towards getting a graduate degree and GPA have an impact on attitudes of teacher candidates towards their graduate studies. To this end, the research is designed as a descriptive survey research and employs a five-point likert type scaling. As a result, candidate teachers' attitudes on function dimension was higher than that of willingness and necessity. Furthermore, the candidates' attitudes differ on other variables excluding gender and GPA.

**Keywords:** teacher attitudes, graduate education, teacher candidates

---

\* Arş.Gör. Osmangazi Üniversitesi, e-posta: aysedonmez@ogu.edu.tr

\*\* Arş.Gör. Osmangazi Üniversitesi, e-posta: aydogduelf@gmail.com

\*\*\* Arş.Gör. Dr. Ankara Üniversitesi, e-posta: severmustafa@gmail.com

\*\*\*\* Prof. Dr. Osmangazi Üniversitesi, e-posta: aypaya@yahoo.com

## 1. GİRİŞ

Toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine getirmede en önemli faktör öğretmen faktörüdür. Bursalıoğlu'na (1994) göre okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri koymasıyla gerçekleşmektedir. Ancak geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreçtir (Ataç, 2003).

Şişman'ın (2011) belirttiği gibi bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak öğretmenlik konusunda yazılmış yayınlarda bazı başlıklar altında *kişisel* ve *mesleki* yönlerden öğretmen adaylarının sahip olması öngörülen özelliklerle ilgili uzun listeler bulmak mümkündür. Bunların bir kısmı, genelde çağımız insanının sahip olması gerekli görülen özellikler arasında görülebilir. Öğretmen adaylarının çağdaş bir insanda bulunması öngörülen bazı ortak özellikler yanında öğretmenlik mesleğine özgü bir takım özelliklere de sahip olması beklenir.

Bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan sürekli gelişme göstermesinde yüksek öğretimin çok büyük bir etkisi vardır. Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin sadece lisans programı mezunu olmaları çoğu alanda yeterli görülmemektedir. Pek çok alanda iş başvuruları değerlendirilirken, adayların lisansüstü eğitim almış olmaları önkoşul olarak sunulmakta, lisansüstü eğitimle bireylerin kendilerini farklı alanlarda yetiştirmeleri ve uzmanlık alanları geliştirmeleri beklenmektedir (Demirtaşlı, 2002).

Kalkınmanın gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi genelde üniversitelerden, özelde ise lisansüstü öğretim programlarından beklenmektedir. Bu nedenle lisansüstü öğretim kademesine gereken önemin verilmesi, ülkelerin kalkınması ve ekonominin gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur (Aslan, 2007).

Yüksek öğretimin içinde yer alan lisansüstü eğitim toplumun ihtiyacı olan araştırmacı bireylerin yetiştirildiği eğitim sürecidir. Nitekim her kurumun araştırmacı, alanında uzman bireylere ihtiyacı vardır. Dolayısıyla üniversitelerde elde edilen bilgiler ve deneyimler kurumların işleyişini değiştirmekte ve gelişme sağlamasında etkili olmaktadır. Artık öğretmen

adayları lisansüstü eğitim yaparak mesleki ve kişisel açıdan kendilerini geliştirmekte ve araştırmacı, yaratıcı bir kimlik kazanmakta, farklı bakış açılarından olaylara yaklaşabilmektedir. Eğitim öğretim kurumları açısından ele aldığımızda, lisansüstü eğitim alan bireylerden okulların beklentileri de değişmektedir. Bu bağlamda bireyler görev yaptıkları kurumda yol gösterici, yenilikçi, ileri görüşlü bir rol üstlenmektedir.

Varış'a (1972) göre, lisansüstü eğitim, üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle lisansüstü eğitim bir bilgi alanında derinlemesine çalışarak, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan yüksek ihtisas gücünü yetiştiren eğitim programıdır. Verilen bu programlar bireylerin mesleki alanda donanımlarını artırmak, akademik derinleşmeyi sağlamak ve ilgili iş alanlarında gerekli, nitelikli elemanları yetiştirmek amacıyla. Lisansüstü eğitimin işlevleri incelendiğinde ise üniversitelerin işlevleri ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Sevinç (2001), lisansüstü eğitimin ülke kalkınmasında ve ülkenin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan tipinin oluşmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Artık lisansüstü eğitim örgün eğitimin bir basamağı durumuna gelmiştir. Karakütük (1989) lisansüstü eğitimin gelişmesini ve önem kazanmasını şu nedenlere bağlamaktadır:

1. Bilgi birikimleri, teknolojideki hızlı gelişim yüksek öğretimden mezun olduktan sonra da lisansüstü eğitimi gerekli kılması.
2. Ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulması.
3. Bilim ve teknolojinin hızlı biçimde gelişmesi ve bu konuda üniversitelerin önemli bir rol üstlenmesi.
4. Temel eğitim süresinin uzaması ve çağ nüfusunun artması.
5. Yükseköğretimde okullaşma oranının artması ile birlikte öğretim üyesine olan gereksinimin de artması.

Batılı bilim adamları, üniversitenin, korunması ve geliştirilmesi gereken üç özelliğinin olduğunu, diğer özelliklerinin değiştirilebileceğini ve gerektiğinde terk edilebileceğini belirtmişlerdir. Korunması gereken üç özellik aşağıda sıralanmıştır:

1. *Yeni bilgi üretme görevi:* Diğer kurumlardan farklı olarak üniversite herhangi bir sorunun sorulabildiği ve herhangi bir cevabın verilebildiği bir yer olmalıdır. İşte bu akademik özgürlüktür.

2. *Ölümsüz doğruları koruma ve yayma*: Tarihi gerçekleri saptıranlara, bilimin kanunlarını reddedenlere ve demokratik kuruluşları yok etmek isteyenlere karşı koyabilmek için sağlıklı bir üniversiteye sahip olmak gerekir. Topluma doğruları söyleyen ve toplumun lokomotifini olan üniversitedir. Eğer, aşırı uçlara ve fikirlere mensup kişiler gidişattan, mevcut durum ve uygulamalardan memnunsaydı, üniversite hastalıklıdır, görevini yapamamakta ve daha önemlisi kutsalını yitirmektedir.

3. *İnsanlığa hizmet*: Üniversite çevrenin, ülkenin ve tüm insanlığın, ekonomik, politik, eğitim, sağlık ve diğer sosyal problemlerine çözüm üretmekle görevlidir. Bu nedenle, üniversite ile toplum arasındaki bağların kuvvetli olması gerekir (Marangoz, 2002).

Erkılıç (2007)'in yapmış olduğu bir araştırmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini, *eğitim-öğretim* ile *sosyo-ekonomik* boyutundaki etmenlerin çok; *araştırma-geliştirme* ile *psiko-sosyal* boyutlardaki etmenlerin *orta derecede* etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma istekliliklerinin, sendikal örgütlenme istekliliği ve devam edilen program açısından farklılık gösterdiği bulunmuştur. Köksalan, İltter ve Görmez'in (2010) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerinin olumlu olduğu, ancak isteklilik puanlarının çok yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır.

OECD tarafından yapılan "Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması"nın (TALIS) Türkiye Ulusal Raporu'nda, yüksek düzeyde eğitilmiş öğretmen oranının Avusturya'da %59, Belçika'da %84, Polonya'da %94, Slovakya'da %96 olduğu belirtilerek, Türkiye'deki öğretmenlerin ise yaklaşık %7'sinin yüksek lisans mezunu olduğu kaydedilmiştir. Söz konusu raporda, "Türkiye'de lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu dikkati çekmektedir" ifadesine yer verilmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin ortalama 12 gün mesleki gelişim etkinliğine katıldığı belirtilen raporda, mesleki gelişim etkinliklerinin %72'sini konferanslar/seminerler, %64'ünü ise çalıştayların oluşturduğu kaydedilmiştir. İlgili raporda, öğretmenlerin %75'i bu etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerinde çok etkili olmadığını belirtmesi dikkat çekicidir.

2000 yılında Karakütük tarafından yapılan "Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri" isimli çalışmada ortaya çıkan sonuçlar:

1. Bakanlığın lisansüstü öğretime ilişkin bir politikasının olmadığı,
2. Bu konuda mevzuat yetersizliğinin bulunduğu,

3. Lisansüstü öğretimin hem bakanlıkça hem de öğretmenlerce yeterinde anlaşılmadığı,
4. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşlerinin buldukları okullarda tedirginlik yarattığı,
5. Lisansüstü eğitimin maliyetinin öğretmenlerce karşılanmasının zor olduğu şeklindedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının değerlendirilmesine yönelik alan yazında yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Eğitim öğretimin kilit noktası öğretmenler ve bu bağlamda geleceğin öğretmenleri öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerinin önemi yadsınamaz.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarını; cinsiyet, öğrenim gördükleri lisans programı, devam ettikleri sınıf, ailede lisansüstü eğitim alma durumu, lisansüstü eğitim almaya istekli olma durumu ve akademik ortalama gibi farklı değişkenler açısından incelemektir.

## 2. YÖNTEM

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Karasar (2005) tarama modelini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak belirtmiştir.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın, evrenini 2010–2011 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği programlarına devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin henüz fakülteye yeni gelmiş olması ve lisansüstü eğitimi düşünme anlamında erken bir evrede oldukları düşünüldüğü için bu öğrenciler evrene dahil edilmemiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri**

<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	178	73,3
Erkek	65	26,7
<i>Toplam</i>	243	100,0
<b>Lisans Programı</b>		
Sınıf Öğretmenliği	92	37,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	70	28,8
Fen Bilgisi Öğretmenliği	46	18,9
BÖTE	15	6,2
Diğer	20	8,2
<i>Toplam</i>	243	100,0
<b>Sınıf</b>		
2. sınıf	74	30,5
3. sınıf	94	38,7
4. sınıf	75	30,9
<i>Toplam</i>	243	100,0
<b>Akademik Ortalama</b>		
1.00-2.49	78	32,1
2.50-2.99	98	40,3
3.00-4.00	67	27,6
<i>Toplam</i>	243	100,0
<b>LÜE İsteği</b>		
Yok	90	37,6
Var_Yakın Tanıdık (Anne-baba-kardeş)	86	35,4
Var_Uzak tanıdık	67	27,0
<i>Toplam</i>	243	100,0

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ünal ve İlter (2010) tarafından geliştirilen “Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 23 tutum maddesinden oluşan tutum ölçeği yer almaktadır. Ünal ve İlter (2010) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95; KMO değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçek, tutumu ölçmekte yaygın olarak kullanılan 5’li Likert tipi ölçektir. Tutum ölçmek için pek çok tutum ölçer

geliştirilmiştir. Veri toplama aracında yer alan tutum maddeleri için “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” dereceleri kullanılmıştır. Bu maddelerin analizinde istatistiksel teknikler kullanılmıştır ve maddeler yorumlanırken tamamen katılıyorum seçeneğine 5,00-4,21, katılıyorum seçeneğine 4,20-3,41, kısmen katılıyorum seçeneğine 3,40-2,61, katılmıyorum seçeneğine 2,60-1,81, hiç katılmıyorum seçeneğine 1,80-1,00 arası puanlar verilmiştir.

Ölçek, farklı bir çalışma grubuna uygulandığı için faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkilere dayanarak, verilerin daha manidar ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz türüdür. Amaç esas olarak değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığın kökenini araştırmaktır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak verilerin Kaiser Meyer Olkin=.881 ve Bartlett ( $X^2= 1800.285$ ,  $p<.05$ ) test analizleri sonuçları ile açıklayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucunda, orijinal faktör yapısının sağlamadığının tespit edilmiştir. Daha sonra, bu çalışmada elde edilecek olan verinin genellenebilirliği amaçlandığından faktör analizinde dik eksen döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak 23 madde ile yapılan faktör analizi sonrasında 4 maddenin faktör yükü .45’in altında olması, 1 maddenin de iki faktörde yaklaşık değer alması sebebiyle çıkarılması sonucu, ölçeğin en son hali 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. Alt ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.484 ile 0.680 arasında değişmektedir. Ölçeğin 1. alt boyutunun toplam varyansın %26.338’ini, 2. alt boyutunun toplam varyansın %18.249, 3. alt boyutunun toplam varyansın %11.881’ini açıkladığı toplamda ise % 56,467’sini açıkladığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı boyutlar bazında 0.66 ile 0.88 arasında değişmektedir. Tablo 2’de ölçeğin boyutlarının madde sayıları ve elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sunulmuştur.

**Tablo 2. Ölçek Boyutlarının Madde Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	Madde Sayısı	n	Alpha
1. İşlev	9	243	.88
2. İstek	6	243	.84
3. Zorunluluk	3	243	.66
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>243</b>	<b>.88</b>

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.0 programında işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ki-kare, ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi ve ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise  $p=0,05$  anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

**Tablo 3. Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<b>n</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>1. İşlev</b>	243	0.905	.386
<b>2. İstek</b>	243	1.372	.046
<b>3. Zorunluluk</b>	243	1.854	.002

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı non parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla; *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi; *devam ettikleri lisans programı, sınıf düzeyi, akademik ortalam, ailede lisansüstü eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim alma isteği* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi; Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının  $\eta$ , X ve SS Değerleri**

<b>Alt Faktörler</b>	<b>N</b>	<b>En az</b>	<b>En çok</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ss</b>
<b>İşlev</b>	243	1.00	5.00	3.8692	.69025
<b>İstek</b>	243	1.00	5.00	3.2689	.90705
<b>Zorunluluk</b>	243	1.00	5.00	3.0096	.91884



**Tablo 5. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Mann Whitney U-Testi sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralar Ort.	Sıralar Topl.	U	Z	p
İşlev	Kadın	178	123.25	21938.50	5562.500	-.459	.646
	Erkek	65	118.58	7707.50			
	Toplam	243					
İstek	Kadın	178	122.36	21780.00	5721.000	-.132	.895
	Erkek	65	121.02	7866.00			
	Toplam	243					
Zorunluluk	Kadın	178	121.31	21593.50	5662.500	-.254	.799
	Erkek	65	123.88	8052.50			
	Toplam	243					

Tablo 5'teki Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlevine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $U=5562.500$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteğine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $U=5721,000$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk olduğuna ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $U=5662,500$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının buldukları lisans programı değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Boyutlar	Lisans Programı	N	Sıralar Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
İşlev	SÖ	92	137.79	4	9.037	.060	—
	İMÖ	70	115.44				
	FÖ	46	102.40				
	BÖTE	15	124.37				
	Diğer	20	115.63				
	Toplam	243					
İstek	SÖ	92	128.15	4	10.158	.038	SÖ-FÖ BÖTE-İMÖ BÖTE-FÖ
	İMÖ	70	118.86				
	FÖ	46	99.66				
	BÖTE	15	160.60				
	Diğer	20	127.10				
	Toplam	243					
Zorunluluk	SÖ	92	139.28	4	10.902	.028	SÖ-İMÖ
	İMÖ	70	104.21				
	FÖ	46	114.60				
	BÖTE	15	127.90				
	Diğer	20	117.38				
	Toplam	243					

Tablo 6 incelendiğinde, çoklu değişkenler arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev boyutuna ilişkin tutumları devam ettikleri lisans programına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=9.037,  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin istek boyutuna ilişkin tutumu, öğrenim gördükleri lisans programına göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=10.158,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, BÖTE öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumunun İMÖ ve FÖ öğretmen adaylarından ve SÖ öğretmen adaylarının FÖ adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. BÖTE öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumu, İMÖ ve FÖ öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumlarından daha yüksektir. Buna ek olarak SÖ öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumu, FÖ öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumlarından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu buldukları lisans programına göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=10.902,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, SÖ öğretmen adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumunun İMÖ öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. SÖ adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu, İMÖ adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumundan daha yüksektir.

**Tablo 7. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının buldukları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
İşlev	2	74	149.83	2	16.862	.000	2-3
	3	94	108.10				2-4
	4	75	111.97				
	Toplam	243					
İstek	2	74	140.28	2	9.910	.007	2-4
	3	94	121.90				
	4	75	104.09				
	Toplam	243					
Zorunluluk	2	74	149.52	2	16.975	.000	2-3 2-4
	3	94	113.06				
	4	75	106.05				
	Toplam	243					

Tablo 7 incelendiğinde, çoklu değişkenler arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev boyutuna ilişkin tutumu devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=16.862,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 2. sınıf öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumunun 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. 2. sınıf öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumu, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin istek boyutuna ilişkin tutumu, buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=9.910,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 2. sınıf öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumunun 4. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. 2.sınıf öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumu, 4. sınıf öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=16.975,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 2. sınıf öğretmen adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumunun 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. 2. sınıf öğretmen adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu, 3. ve 4. sınıf adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumlarından daha yüksektir.

**Tablo 8. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının ailede lisansüstü eğitim almış birey değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Boyutlar	Ailede LÜE almış birey	N	Sıralar Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
İşlev	Yok	90	118.97	2	,854	,653	
	Var_yakın	86	119.94				
	Var_uzak	67	128.71				
	Toplam	243					
İstek	Yok	90	106.25	2	7,439	,024	
	Var_yakın	86	133.69				Yok-
	Var_uzak	67	128,16				Var_yakın
	Toplam	243					Yok-
Zorunluluk	Yok	90	120.17	2	1,175	,556	Var_uzak
	Var_yakın	86	128.24				
	Var_uzak	67	116.45				
	Toplam	243					

Tablo 8 incelendiğinde, çoklu değişkenler arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev boyutuna ilişkin tutumu ailelerinde lisansüstü eğitim alan birey bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=.854,  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin istek boyutuna ilişkin tutumu, ailelerinde lisansüstü eğitim alan birey bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=7.439,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ailesinde lisansüstü öğrenim görmüş yakın tanıdığı bulunan öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumunun ailesinde lisansüstü öğrenim görmüş uzak tanıdığı bulunan ve tanıdığı bulunmayan öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ailesinde lisansüstü öğrenim görmüş yakın tanıdığı bulunan öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumu, ailesinde lisansüstü öğrenim görmüş uzak tanıdığı bulunan biri ve tanıdığı bulunmayan öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu ailelerinde lisansüstü eğitim alan birey bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. (ki-kare=1.175,  $p>0.05$ ).

**Tablo 9. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının lisansüstü eğitim görme isteği değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Boyutlar	İstek	N	Sıralar Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
İşlev	Evet	107	139.72	2	16.479	.000	Evet-Kararsız Evet-Hayır Kararsız-hayır
	Kararsızım	87	117.40				
	Hayır	49	91.46				
	Toplam	243					
İstek	Evet	107	164.69	2	88.895	.000	Evet-Kararsız Evet-Hayır Kararsız-hayır
	Kararsızım	87	107.61				
	Hayır	49	54.32				
	Toplam	243					
Zorunluluk	Evet	107	139.49	2	16.189	.000	Evet-Kararsız Evet-Hayır Kararsız-hayır
	Kararsızım	87	117.41				
	Hayır	49	91.95				
	Toplam	243					

Tablo 9 incelendiğinde, çoklu değişkenler arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev boyutuna ilişkin tutumu lisansüstü eğitim görme isteklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=16.479

$p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının işlev boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarının tutumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin istek boyutuna ilişkin tutumu, lisansüstü eğitim görme isteklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=88.895,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarının tutumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk boyutuna ilişkin tutumu lisansüstü eğitim görme isteklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. (ki-kare=16.189,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının zorunluluk boyutuna ilişkin tutumunun lisansüstü eğitim görmek isteyemeyen ve bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarının tutumundan daha yüksektir. Bunlara ek olarak her üç alt boyutta da lisansüstü eğitim görmek istemede kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarının lisansüstü eğitim görmek istemeyen öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 10. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşma durumuna ait Kruskal Wallis H-testi sonuçları**

Boyutlar	Akademik Ortalama	N	Sıralar Ortalaması	sd	Ki-kare	p
İşlev	1.00-2.49	78	119,31	2	,264	,876
	2.50-2.99	98	124,67			
	3.00-4.00	67	121,22			
	Toplam	243				
İstek	1.00-2.49	78	121,58	2	1,110	,574
	2.50-2.99	98	117,45			
	3.00-4.00	67	129,14			
	Toplam	243				
Zorunluluk	1.00-2.49	78	128,59	2	1,192	,551
	2.50-2.99	98	120,72			
	3.00-4.00	67	116,19			
	Toplam	243				

Tablo 10 incelendiğinde, çoklu değişkenler arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev boyutuna ilişkin tutumu akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=.264  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin istek boyutuna ilişkin tutum puanları akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1.110  $p>0.05$ ). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin zorunluluk boyutuna ilişkin tutum puanları akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1.192  $p>0.05$ ).

**Tablo 11. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime görme isteği ile akademik ortalama değişkenini arasındaki farklılığa ait Ki-kare Testi sonuçları**

		İstek			
		Evet	Kararsızım	Hayır	Toplum
1.00-2.49	N	32	27	19	78
	%	41	34.6	24.4	100
2.50-2.99	N	41	37	20	98
	%	41.8	37.8	20.4	100
3.00-4.00	N	34	23	10	67
	%	50.7	34.3	14.9	100
Toplam	N	107	87	49	243
	%	44	35.8	20.2	100

**ki-kare=2.724 sd=4 p=,605**

Tablo 11 incelendiğinde ortalaması 1.00-2.49 olanlarda lisansüstü eğitim almak isteyenlerin oranının %41, kararsız olanların oranının %34.6, istemeyenlerin oranının %24.4 olduğu görülmektedir. Ortalaması 2,50-2,99 olanlarda lisansüstü eğitim almak isteyenlerin oranının %41,8, kararsız olanların oranının %37,8, istemeyenlerin oranının %20.4 olduğu görülmektedir. Ortalaması 3.00-4.00 olanlarda lisansüstü eğitim almak isteyenlerin oranının %50,7, kararsız olanların oranının %34,3, istemeyenlerin oranının %20.2 olduğu görülmektedir. Farklı akademik ortalamaya sahip öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim alma isteğindeki bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (ki-kare=2.724 p>,605).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de lisansüstü öğretimden beklenti düzeyinin yüksek olmasına karşın, bu kademeye gereken önemin verilmediği görülmektedir. Buradaki nedenlerden birisi, lisansüstü öğretimin diğer öğretim kademelerine göre daha geç gelişmesi, lisansüstü öğretimin öneminin kavranamamış olması ve ülkemiz üniversitelerinin diğer ülkelerdeki köklü üniversitelerle karşılaştırıldığında çok genç üniversite olmalarının kuşkusuz etkisi vardır. ÖSYM’nin Yükseköğretim İstatistikleri incelendiğinde 2009-2010 öğretim yılında lisans düzeyinde mezun öğrenci sayısının 559.868 iken lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olan öğrenci sayısının ise 47.262 görülmektedir. Lisansüstü eğitime ayrılan kontenjanlar, giriş koşulları ve bireylerin kişisel durumları bağlamında bu durum ayrı bir tartışma konusudur. Bu çalışmada bizi ilgilendiren kısım ise ailesinde lisansüstü eğitim alan yakın akrabası bulunan öğretmen adaylarının istek alt boyutuna ilişkin tutum puanlarının ailesinde lisansüstü eğitim alan uzak akrabası bulunan ve lisansüstü eğitim alan biri bulunmayan adaylara göre daha yüksek bulunmuş olmasıdır. Yine ÖSYM’nin Yükseköğretim İstatistikleri’ne bakıldığında üniversitelerin lisansüstü düzeyinden mezun öğrenci sayıları 2007-2008 öğretim yılında 32.425, 2008-2009 öğretim yılında 37.806, 2009-2010 öğretim yılında 47,262 olduğu görülmektedir. Bu verilerin de ortaya koyduğu gibi lisansüstü öğrenim görmekte olan birey sayısında sürekli bir artış bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim yapan bireylerin diğer kademelerde öğrenim görmekte olan bireyler üzerinde etkisi düşünüldüğünde bu durum sevindirici gözükmemektedir.

İlgili çalışmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev alt boyutuna ilişkin puanları “katılıyorum” düzeyinde, istek ve zorunluluk alt boyutlarına ilişkin tutum puanları “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı

çok yüksek düzeyde olmasa da olumlu tutumlarının olduğu söylenebilir. Ünal ve İter (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının hem işlev hem de isteklilik alt boyutlarına ait tutum puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. İki çalışma arasındaki farklılığın nedeni, farklı örneklem ve bu kişilerden elde edilen verilerin farklı faktör yapısı oluşturması şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin alt boyutlarına ilişkin tutumları, cinsiyet ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşmamış fakat bölümler bazında bir farklılaşma olduğu görülmüştür. BÖTE öğretmen adaylarının istek boyutuna ilişkin tutumu, İMÖ ve FÖ öğretmen adaylarından daha yüksektir. SÖ öğretmen adaylarının ise istek ve zorunluluk boyutlarına ilişkin tutumu, FÖ öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durumun KPSS ile belirlenen kontenjan ve atama puanlarıyla bir ilgisi olduğu düşünülebilir. Öğretmen atamaları için belirlenen puanlar incelendiğinde ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri için belirlenen taban puanın bilişim teknolojileri ve sınıf öğretmenleri için belirlenen taban puana göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. MEB tarafından 2010 yılında yapılan atamaya göre fen bilgisi öğretmenliğinde minimum puan 86,962, ilköğretim matematik öğretmenliğinde 86,215, bilişim teknolojilerinin 81,017 ve sınıf öğretmenliğinde 79,635 olmuştur. Aynı yıl Aralık ayında yapılan atamalar incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliğinde minimum puanın 87,698, ilköğretim matematik öğretmenliğinde 88,623, bilişim teknolojilerinin 83,591 ve sınıf öğretmenliğinde 79,179 olduğu görülmektedir. En son yapılan atama olan 03.02.2012 tarihli atama döneminde fen bilgisi öğretmenliğinde minimum puan 86,962, ilköğretim matematik öğretmenliğinde 87,112, bilişim teknolojilerinin 86,627 ve sınıf öğretmenliğinde 69,002 olmuştur. Son yıllarda bilişim teknolojileri alanındaki minimum puanların artmasının yanı sıra uzun yıllardır özellikle ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliğinde minimum puanların oldukça yüksek olması bu bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının düşmesine neden olduğu düşünülebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sınıf düzeyi değişkeni bağlamında incelendiğinde 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlev ve zorunluluk alt boyutlarına ilişkin tutumları, 3. ve 4. sınıftaki adaya; istek alt boyutuna ilişkin tutumları ise 4. sınıftaki adaya göre daha yüksektir. Eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının eğitimlerini bitirip atanma isteklerinin arttığı ve bu bağlamda KPSS'nin onlarda yarattığı kaygı düşünüldüğünde lisansüstü eğitim



yapmanın daha geri planlarda kaldığı düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmada öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanmak için çok fazla zaman ayırdıkları, özellikle son sınıf öğrencilerinde sınavın atanamama korkusu ve kaygı yarattığı, fakültedeki derslere olan motivasyonlarında düşüş yarattığı, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirdiği ve ayrıca adayları umutsuzluk ve isteksizliğe sürüklediği gibi sonuçları ortaya çıkmıştır (Eraslan, 2004; Baştürk, 2007; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Karaçanta, 2009; Çimen ve Yılmaz, 2011). Bütün bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının çok yüksek olmasada lisansüstü eğitime olumlu tutumu olduğu fakat sınavı geçme ve atanmanın hayatlarında daha öncelikli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler yapılabilir:

Öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla lisansüstü eğitime karşı tutumlarında oluşan düşüşün nedenleri detaylı şekilde araştırılabilir ve bu bağlamda fakültelerde öğretim üyeleri ve uzmanlar tarafından öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi sağlanabilir.

MEB, öğretmen ataması konusunda farklı bir strateji, özellikle öğretmenlerin kendilerini gerek eğitim bilimleri alanında gerekse de alan bilgisi açısından geliştirebilmelerine olanak tanıyabilecek bir lisansüstü öğrenim politikası geliştirirse öğretmen adayları lisansüstü eğitime karşı olumlu tutum kazanabilirler.

Öğrencilerin lisansüstü eğitime karşı tutumlarında değişkenlere göre ortaya çıkan farklılıkların nedenleri üzerine farklı örneklerde nicel-nitel araştırmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim*, 174, 250-269.

Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-31.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.

Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çimen, O. & Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 2(4)159-172.

- Demirtaşlı, N. Ç. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 61-70.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Erkılıç, T.A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler. *GAUJ. Soc. & Appl. Sci.*, 3(5), 46-72.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karakütük, K. (1989). *Türkiye’de öğretim sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dergisi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Köksalan, B., İter, 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), 277-299.
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı sayısal veriler*. 13.03.2012 tarihinde [http://ikgm.meb.gov.tr/sayisal\\_veriler.asp?ID=207](http://ikgm.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207) adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2012). Ölçme, seçme ve yerleştirme merkezi 2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 13.03.2012 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11320/2008-2009-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html> adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2012). Ölçme, seçme ve yerleştirme merkezi 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 13.03.2012 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12038/2009-2010-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html> adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2012). Ölçme, seçme ve yerleştirme merkezi 2010-2011 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 13.03.2012 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html> adresinden alınmıştır.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Ünal, Ç. ve İter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-18.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını*, 23, 51-72.