

## Exploring Factors Encouraging Teachers' Pursuit of Postgraduate Education and Barriers that Impeded Their Postgraduate Education<sup>1</sup>

*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Katılımını Teşvik Eden Etmenler ve Bu Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Engeller*

*İlhan İlter<sup>2</sup>*

### Abstract

This study aimed to explore the factors that encourage teachers who currently continued with a postgraduate education with Master's program to pursue postgraduate education and barriers they faced in undertaking postgraduate education. Participants consisted of 295 teachers (170 women and 125 men) enrolled in a Master's level program in any branch of science in the basic field of educational sciences at a state university. Data were collected through the use of a 5-Likert type scale. A cross-sectional research design, which is one of the types of screening research, was used and descriptive statistics were used in the analysis of study data. The results yielded three findings: First, career development, academic autonomy, confidence in decision-making, critical thinking, and acquisition of knowledge and skills were found as factors influencing the teachers' pursuit of postgraduate education, but career development and academic autonomy were the predominant reasons for pursuing postgraduate education. Second, there was strong agreement among the teachers that postgraduate education experiences did not increase their job satisfaction. Third, among the barriers to postgraduate education highlighted by teachers were the difficulty in finding a work-study-life balance whilst undertaking postgraduate education, stress when undertaking in postgraduate education while working, and the need for resources and support for postgraduate study to be successful, but stress and difficulty in work-life balance seem to be the prominent barriers, that impeded the teachers' postgraduate education. Findings indicate that postgraduate education seems by participants in this study not only as an effort to develop a future plan but also as a field of activity that could influence teachers' work and social life.

**Keywords:** Career development, higher-education, postgraduate education, the teaching profession

- 1 This study received ethics approval from University of Kahramanmaraş Sutcu Imam Social and Humanities Sciences Ethical Review Committee (Dated 14.03.2018 and numbered E. 3082).
- 2 Assoc. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş - Turkey, iilter@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4411-200X

### Atf için/Please cite as:

İlter, İ. (2020). Exploring factors encouraging teachers' pursuit of postgraduate education and barriers that impeded their postgraduate education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 905-944 doi: 10.14527/kuey.2020.020.

## Öz

Bu çalışmanın temel amacı lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden etmenleri ve lisansüstü eğitim süreçlerini etkileyen engelleri araştırmaktır. Araştırmanın katılımcılarını lisansüstü programlara sahip bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri temel alanında herhangi bir bilim dalında tezli yüksek lisans programına devam eden 295 öğretmen (170 kadın ve 125 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 5'li Likert tipi ölçek yoluyla edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma türlerinden biri olan kesitsel tarama yönteminden yararlanılmış ve elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında kariyer gelişimi, akademik özerklik, karar vermede öz-güven, eleştirel düşünme ve alanda yeni bilgi ve beceri kazanımı gibi öğelerin öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden önemli etmenler olarak bulunduğu, ancak kariyer gelişimi ve akademik özerkliğin baskın etmenler olduğu gözlenmiştir. Bir diğer önemli tespit ise öğretmenlerin çoğunluğu, lisansüstü eğitimin iş doyumunu artırmadığı kanaatinde olmasıdır. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştığı engeller arasında lisansüstü eğitim alırken iş-çalışma-yaşam dengesini bulmada zorluk, çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmenin stresi, lisansüstü eğitimin başarılı olması için kaynak ve desteğe duyulan ihtiyaçlar öne çıkmıştır. Ancak bulgularda iş-çalışma-yaşam dengesi ve stres öğretmenlerin lisansüstü eğitimini engelleyen baskın engeller olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonuçları lisansüstü eğitimin katılımcılar tarafından sadece gelecekle ilgili planlama veya yönetme çabası olarak değil aynı zamanda öğretmenlerin iş ve sosyal yaşamlarını etkileyen bir faaliyet alanı olarak görüldüğünü yansıtmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Kariyer gelişimi, yükseköğretim, lisansüstü eğitim, öğretmenlik mesleği

Received: 30.04.2020 / Revision received: 14.06.2020 / Approved: 11.08.2020

## English Version

### Introduction

Nowadays, attempts to professionalize in a field for employability and career planning are have been becoming become more and more prominent. Career development and career identity are addressed more intensely over the past two decades (Meijers, 1999; Osipow, 1999). Career development is not just a set of external motives based on hierarchical progress in terms of increasing capital or status but also the discovery of new career-related paths, clarification of goals, and the pursuit of professional relationships for intrinsically meaningful and ethically satisfying life experiences. Career development is a significant process that aims to create career identity, develop entrepreneurship and leadership rather than a particular outcome (Artess & Hooley, 2017). Career development in Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown, & Hackett, 1994) describes the process of navigating the lives, learning, and work of individuals to achieve the best results they can achieve within structural constraints in the fields in which they operate or in the institution they work in.

Undoubtedly, experience gained at the postgraduate level in higher-education is a motivating and a strong path to investing in career development (Bennett & Turner, 2012; Leman, 2015; Stuart, Lido, Morgan, Solomon & Akroyd, 2008). Today, postgraduate education (master's and doctoral education) become a powerful way of defining individuals' career paths and shaping career plans.

Postgraduate education provides individuals with a realistic perspective on possible employment options and career paths that match their interests and abilities. Because postgraduate education is the highest education authority where the academics needed by a university, as well as the qualified manpower and individuals needed by the society, are trained (Günay, 2018; Ünsal, 2014; Wisner, 2007). Postgraduate qualifications are a powerful theme that brings together many aspects of career development, as postgraduate education is one of the best areas in which individuals can pursue and career choice and complete career development (Artess & Hooley, 2017).

Competencies acquired during postgraduate study education as part of professional development are perceived by many as deep learning experiences (Ng, 2016; Wilson & Berne, 1999). Postgraduate education study encourages individuals to think about who they are, what they want from life concerning their field of specialization, to have a deep transition in the context of lifelong learning, and to educational opportunities gain a critical understanding of the world. As postgraduate experiences offer a clear advantage in the labor market and gain an expert identity, these training opportunities become inevitable in terms of employment and career opportunities (Purcell et al., 2012; Varhegyi & Jepsen, 2009).

Researchers have argued that postgraduate education study improves the skills of people in their specialty and scientific research methods, enables them to be involved in an academic environment and research field, or to progress and/or change completely on a career path (Cooley, 2008; Cragg & Andrusyszyn, 2004). Battie and Steelman (2014) define that postgraduate education aims to help gain a high level of competence and awareness of knowledge and technical skills in a selected field, provide professional development and achieve professional standards within the framework of accountability. Therefore, it is considered that the postgraduate career will be considered an absolute necessity in the near future due to the rapidly changing world conditions, economic needs, government policies, and the changing nature of education. (Kerry, 2015).

Nowadays, although postgraduate education is not compulsory, it has become almost a necessity for almost every individual who has completed his undergraduate degree, regardless of which profession he / she will be pursuing (Love & Street, 1998; Neumann, 2010; Ohnishi & Ford, 2015). Demand in the society and the self-improvement desire of individuals increase the interest and awareness about postgraduate education study day by day (Bozan 2012). Postgraduate education differs from undergraduate degree qualifications as it provides deeper training and specialization in a specific field (gradschools.com/masters). The idea of providing employment opportunities and efficient and effective working conditions affect individuals' intentions to study at the postgraduate level and their eventual decisions to do that study after graduating with a bachelor's degree finishing undergraduate degree (İlter, 2020; Martens & Felissa, 1998).

## **Postgraduate Education in Teaching Profession**

Developments in social life caused by rapid developments in science and technology require individuals to acquire new behaviors through education and to acquire new knowledge and skills for this (Sağlam, 2014). Education is an important element in the social, cultural, and economic development of countries. Education performs important functions such as helping individuals to develop their skills and careers, to carry attitudes and human values to contribute to social life, to interact with the environment and the world they live in by transferring existing values and cultural elements to new generations (National Ministry of Education, 2017).

The effective realization of these basic functions of the education system undoubtedly depends on the quality and devotion of the teachers who are in the education system and who are primarily responsible for the planning and operation of the education system (Bursalıoğlu, 2002; Haggmann & Answari, 2013). In order for the teaching profession to become professional, it is important for teachers to have different perspectives, acquire new knowledge and skills, and adapt to new developments in the education system (Poskitt, 2005). This because the teaching profession is a profession that requires highly educated staff with a solid academic background.

The system of education and the quality of teachers are constantly changing; society's perspective on education and teachers varies over time (Karlı & Güven, 2017). There is growing attention and emphasis on teacher quality and effectiveness for school and student outcomes, as well as teacher accountability in teacher training standards in national and international education systems (Ingvarson, 2002). In addition, while determining teacher training standards in an education system based on globalization, technology and science, teacher competencies, the design and contents of teacher education programs, the scope of teaching practices, design and measurement-evaluation criteria are emphasized (Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 2009; Finsterwald, Wagner, Schober & Lüftenegger, 2013).

Researchers have argued that teacher qualifications and professionalism gained more value through postgraduate education and that both elements displayed an effective position in training qualified manpower (Harvey, 2009). Moreover, teachers have postgraduate degrees for professional expertise and professionalization and develop their teaching profession competencies and capacities are among the "International Teacher Training Standards" (Ornstein & Hunkins, 2014; Stromquist, 1997). Postgraduate education provides teachers to gain new theories and skills in their field by specializing in pedagogical leadership, motivation, case management, professional counseling, and career guidance (Pelletier, Donoghue & Duffield, 2003).

One of the main objectives of postgraduate education is to train broad-minded, talented, and knowledgeable leader teachers who will be able to make quick and correct decisions in the teaching profession by using the ways of thinking of



science, connect theory and practice through critical thinking and action, and provide individual opportunities for students' learning and self-growth. It is essential for teachers to attend postgraduate education in order to adapt to ever-evolving science and technology and to maintain effective and safe teaching practices. This is because the main way to create a professional learning community and improve educational outcomes in a country is primarily through increasing teacher professionalism (Kane & Temple, 1997).

Teacher quality and the quality of the teaching process are reflected in the success of students and the quality of schools (Harvey, 2009; Şişman, 2011). Being aware of the importance of this, developed countries are trying to train more qualified teachers by organizing postgraduate professional specialization programs. It is important for teachers to develop themselves in career development, including various programs that can be considered within the framework of lifelong education as well as postgraduate education, and to have good teacher indicators by strengthening their teaching proficiency (Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown & Carr, 2015; Harvey, Sinclair & Dowson, 2005). UNESCO [United Nations Educational Social and Cultural Organization] emphasized teacher training in 10-year project work. According to this call, qualifications obtained at the undergraduate level is not sufficient to increase the innovation potential of students and schools in the teaching profession. Teachers are advised to closely follow up-to-date innovations specific to their areas of expertise, scientific methods, and new developments in educational technologies through postgraduate studies and reflect them to their practices (Cited Ishyaku, 2006). Postgraduate qualifications in the teaching profession are one of the influential milestones leading to greater professional competence and academic autonomy in the field. Research has shown that postgraduate teachers manage their curriculum more effectively, motivate their students more internally, and demonstrate their expertise in improving learning outcomes better (Arthur, Marland, Pill & Rea, 2006). These teachers were found they considered their experiences gained through undertaking postgraduate education studies as a road map in solving the problems encountered in school tasks.

### **The Present Study**

There is an increasing demand for postgraduate education in the teaching profession so that teachers can adapt to the changing nature and content of education and develop their professional expertise. Teacher educators, stakeholders, employers, and education officials argued that the importance of postgraduate experiences in a teaching career should be increasingly recognized and investments should be made in this direction due to the rapid change in the education sector (Freeman et al., 2008; NSW Institute of Teachers, 2006; Queensland College of Teachers, 2006; Zammit et al., 2007). A teacher's career is a distinctive part of their professional development and this is a motivational factor for lifelong learning as well as postgraduate education. By encouraging participation in postgraduate education, teachers should be helped to deepen their knowledge

and experience academically, improve their performance and achieve a higher level of excellence in their profession (Harvey, 2009; uwstout. edu.).

When examining the literature, in Turkey, there has been recently an increase in the number of postgraduate education research. However, there are limited studies on exploring factors affecting teachers' pursuit of postgraduate education (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Alhas, 2006; Kara, 2008; Koşar, Er & Kılınc, 2020; Katılmış, Çelik & Kop, 2013; Nayır, 2011; Teyfur & Çakır, 2018; Yılmaz, Tonga & Çakır, 2017). In the education system, which cannot go beyond teacher quality, it is important to reveal the reasons for pursuing postgraduate education and the barriers in undertaking postgraduate education among teachers for the pursuit of quality in the teaching profession. In order to seek quality in the teaching profession in the education system that cannot go beyond teacher quality, exploring the barriers faced by the factors affecting teachers' participation and continuity in postgraduate education was an important step in understanding teachers' attitudes, beliefs and concerns about postgraduate education. Identifying the factors that affect thoughts, perceptions or attitudes is useful for designing practices and quality models that will make postgraduate education more attractive (Barr, Freeth, Hammick, Koppel & Reeves, 1999). Identifying the factors that encourage participation in postgraduate education is also important to encourage thinking about undertaking postgraduate education for career advancement and career opportunities (Black & Bonner, 2011).

This present study aimed to contribute to the literature related to postgraduate education by exploring factors influencing teachers' pursuit of postgraduate education who enrolled in the Master's level program and the barriers that they encountered in undertaking postgraduate education.

## **Method**

Ethics approval was received for this present study with the decision of the University of Kahramanmaraş Sutcu Imam Ethics Review Committee with dated 14.03.2018 and numbered E. 3082.

### **Research Design**

A cross-sectional scanning method, one of the quantitative research types, was used in this present study. Cross-sectional studies are a useful step in terms of revealing the natural appearance and potential of the studied condition (Field, 2017). These data are cross-sectional since data were recorded over a certain period from a particular group (Büyüköztürk 2007; Thompson & Panacek, 2007).

### **Universe and Sampling**

The population sample for this study consisted of teachers who currently continued with a Master's program in any branch of science in the basic field of

educational sciences at different institutes in a university in Turkey. The sample of this study was consisted of 295 teachers, working at middle schools in an urban city in Turkey, 42.37% (n = 170) of whom were female and 57.63% (n = 125) of whom were male selected by snowball sampling method. The teachers' teaching experience ranged from 1 to 25 years and they worked as teachers or headmaster in public schools in different provinces in Turkey. The majority of teachers (78.31%, n = 231) were graduated from education departments, the other (21.69%, n = 64) were graduated from other departments. The teachers' age ranged from 21 to 42 and the average age was 32.64 (SD = 11.16). 69.49% (n = 205) of the teachers continued with Master's program in the educational sciences; 24.06% (n = 71) of them continued with Master's in the mathematics and science education, and 6.45% (n = 19) of them continued a Master's program in the elementary school education (e.g. Social studies education).

### **Instruments**

**Demographic Information Form** prepared by the researcher (author of the study) consisted of questions such as age, gender, undergraduate degree program graduated, teaching profession experience, and type of postgraduate programme in undertaking.

**Attitude towards Postgraduate Education Scale (ATPGES)** developed by Ng, Tuckett, Fox-Young, and Kain (2014) and adapted into Turkish by Ilter (2019), was used to determine the factors that encourage teachers' pursuit of postgraduate education and the barriers they faced in undertaking postgraduate education. The scale consisted of 13 items, measured three separate areas related to postgraduate education: Facilitating roles (Items 1,2,3,4,5,6 in the scale), professional recognition (items 7,8,9 in the scale), and inhibiting factors (items 10,11,12,13 in the scale) (i.e. barriers). Each item in the scale is measured on a 5-point Likert-type scale (5 = strongly agree, 1 = strongly disagree). Reliability testing using Cronbach's alpha was calculated for the internal consistency of ATPGES. The internal consistency coefficient, which was adapted to Turkish, was found to be .84. The Cronbach's alpha for three sub-scales ranged from .75 to .81. In this study, due to the research problem and the purpose of the study, it was decided to use only the sub-scales of facilitating roles and inhibiting factors in the ATPGES instrument. The facilitating roles subscale includes insights into the push towards undertaking postgraduate education (Ng, 2016). Facilitating roles define the expectations of postgraduate education and the aims and functions of postgraduate education (Ilter, 2019). These factors are self-confidence in decision-making, developing critical thinking, career development, supporting academic autonomy, job satisfaction, and acquisition of knowledge and skills. Inhibiting factors are barriers which define as conditions, perceptions, internal and external factors, demand, or high expectations that hinder or limit the success of postgraduate education. (Ng et al., 2014). Barriers are difficulties in finding work-study-social life balance, the need for multiple sources of support for post-

graduate study, the stress in undertaking postgraduate education, and the cost of postgraduate education. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was calculated items for the ATPGES and two sub-scales. The internal consistency coefficient of the ATPGES instrument was .85; for the sub-scale of facilitating roles was .88 and for the sub-scale of inhibiting factors was .89.

### **Data Collection**

In order to carry out this study, first of all, ethics approval was received from the social and humanities ethical review committee of the higher-education institution where the participants enrolled in the Master's level program. After this step, a survey application permission was obtained from the relevant higher-education institution to collect data by accessing students' e-mail information who were currently studying at the Master's program. The researcher converted the demographic information form and ATPGES into an online survey using the Google Docs system (docs.google.com). The online survey was designed in a way that promoted the study and invites participation. The online survey included 5 items related to demographic information and 10 items related to postgraduate education. The researcher sent the online survey to the e-mail of 512 students who registered in the Master's program, in line with the official and ethical permissions obtained. Participants were informed that the online survey will be available for two months. To encourage participation, a reminder email was sent to participants one month after the online survey was made available. Participants were informed in the online survey guidelines that the study would be conducted on a voluntary basis, that personal information would not be used outside the purpose of the study, and it was clearly stated that the participant could leave the study at any time. From a total of 512 e-mail invitations sent to students registered students to the pursuit of postgraduate education, 320 responds were obtained. Out of a total of 512, e-mail invitations were sent to the registered students but only 320 of students were returned, who have participated in this study. This indicated that approximately 61.63% of the target sample was reached. The online survey has lasted as it was thought that the responses from the participants reached a sufficient number for the sample. The study data collection process took about 35 days and the study data were transferred to the SPSS 22.0 data analysis program.

### **Data Analysis**

As there was no lost data among the study data gathered from 320 participants using the online survey all data were processed. SPSS 22.00 program was used in the statistical analysis of the data. Before the analysis, the standardized z-values for possible univariate extreme values in the data set were checked and excluded from the data analysis because the z value of 15 people was outside the limits of -3 and +3 (Tabachnick & Fidell, 2013). Mahalanobis distance was examined for multivariate incongruity (Alpar, 2013). The Mahalanobis distance

value for each participant was compared with the Chi-square value at the significance level of  $p < .001$ , and 10 participants who were found to be multivariate extreme values were excluded from the data analysis. As a result, with the exclusion of a total of 25 participants from the analysis, statistical analyzes were made with the data of 295 participants. It was also examined whether the data met the normality assumption on the data set (Tabachnick & Fidell, 2013). Skewness and kurtosis values of the variables were examined to determine whether the data showed a normal distribution. The skewness value was found to be  $-1.22$  and the kurtosis value as  $.97$ . Having these values between  $-1.5$  and  $+1.5$  supports that the data set has a normal distribution (Trochim & Donnelly, 2006). Descriptive statistics such as percentage, mean and standard deviation were used in the analysis of the study data.

## Results

### Findings regarding the Factors that Encourage Teachers to Pursue Postgraduate Education

Findings identified the factors that influenced the reason teachers to pursue postgraduate education are given in Table 1.

Table 1.

*Distribution of Responses of Teachers: Facilitating Roles Subscale*

Sub-scale Items (N = 295)	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Unsure (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)	M	SD
	%	%	%	%	%		
Postgraduate education increases the level of self-confidence in decision-making	46.81	38.7	6.49	4.8	3.2	3.50	3.05
Postgraduate education increases the development of critical thinking skills	41.30	45.8	4.88	5.31	2.75	3.96	2.38

Table 1.  
*Distribution of Responses of Teachers: Facilitating Roles Subscale (Devamı)*

Sub-scale Items (N = 295)	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Unsure (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)	M	SD
	%	%	%	%	%		
Postgraduate education encourages behaviors that support and demonstrate academic autonomy	54.15	25.2	9.30	7.20	4.3	4.37	2.94
Postgraduate education provides experiences that increase job satisfaction	12.33	17.4	16.10	34.2	20.2	2.41	1.85
Postgraduate education helps improve professional knowledge and skills in a specialty area	41.20	47.0	3.51	6.30	2.0	3.85	2.94
Postgraduate education enhances career development by increasing career awareness	56.50	27	6.96	7.19	2.41	4.52	1.85

As seen in Table 1 generally there was a level of agreement for the items represented the facilitating roles sub-scale between the teachers. When the items were examined the item of “Postgraduate education enhances career development by increasing career awareness” had the highest mean or average among all items in the facilitating roles subscale (M=4.52). 56.5% of the teachers who participated in this study responded this item as “strongly agree”, and 27% of them responded “agree”. Most participants answered that they agreed or strongly agreed with this item. Similarly, the item of “Postgraduate education encourages behaviors that support and demonstrate academic autonomy” (M= 4.37) was found to be one of the items strongly accepted by the teachers. 54.15% of the teachers responded “strongly agree” and 25.2% of them answered “agree” to this item on this subscale. 41.2% of the teachers responded “strongly agree” to the item of “Postgraduate education helps improve professional knowledge and

skills in a specialty area”, while 47% of them responded “agree” to the item. “Postgraduate education increases the development of critical thinking skills” (M= 3.96) was an item that the majority of teachers (45.8%) responded as “agree”. The item with the lowest mean or average was “Postgraduate education provides experiences that increase job satisfaction”. (M=2.41). 20.2% of the teachers responded “strongly disagree” to this item and 34.2% of them responded “disagree. Most teachers seem mainly that they agreed with such items career development, critical thinking skills, academic autonomy, confidence in decision-making, acquisition of professional knowledge, and skills were factors that encouraged participation in postgraduate education. However, career development and academic autonomy were found the items with the highest mean among teachers, while job satisfaction was the lowest average item.

**Findings regarding the Barriers that Impeded Teachers Postgraduate Education**

Findings identified the barriers faced by the teachers while they undertook postgraduate education are given in Table 2.

Table 2.

*Distribution of Responses of Teachers: Inhibiting Factors Subscale*

Subscale Items (N = 295)	Strongly Agree	Agree	Unsure	Disagree	Strongly Disagree	M	SD
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	%	%	%	%	%		
It is difficult to balance work, study, and social life whilst undertaking postgraduate education	43.5	30.2	8.2	11	7.1	3.87	3.05
Support is necessary for individuals who undertake and complete postgraduate education to be successful	39.5	37.7	14.5	5.0	3.3	3.52	2.38
Undertaking postgraduate education whilst also working at any institution is stressful	50.8	35.2	5.3	6.4	2.3	4.23	2.94
The cost of postgraduate education is too high	16.6	19.6	24.3	30.5	9.0	2.55	1.85



As seen in Table 2, the item “It is difficult to balance work, study, and social life whilst undertaking post-graduate education” was the highest mean among other items ( $M = 4.23$ ) on the inhibiting factors sub-scale. To this item, 50.8% of the teachers responded “strongly agree”, 35.2% of them responded “agree”. “Undertaking postgraduate education whilst also working at any institution is stressful” was another item that was accepted by teachers with a high mean ( $M = 3.87$ ). 43.5% of the teachers responded “strongly agree” to this item and 30.2% of them responded, “agree”. When the results were examined, 39.5% of the teachers responded to the item of “Support is necessary for individuals who undertake and complete postgraduate education to be successful” ( $M=3.52$ ), while 37.7% of them responded “agree”. The teachers responded to a high rate of this item. On the other hand, the item “The cost of postgraduate education is too high” ( $M= 2.55$ ) was found as the least accepted (less the agreement) by the teachers on this sub-scale. Only 16.6% of teachers agreed strongly that the cost of postgraduate education is too high. These results show that the teachers tended to agree with the list of barriers to postgraduate education for teachers were represented in this inhibiting factors.

## **Discussion, Conclusion and Suggestions**

This study explored the perceptions of teachers who continue with postgraduate education about the factors that encourage their participation in postgraduate education and the barriers they faced in undertaking postgraduate education. The results indicated that career development, confidence in decision making, critical thinking, academic autonomy, the acquisition of professional knowledge and skills in the field were found to be important factors that encouraged teachers to participate in postgraduate education. The teachers generally have a high level of positive agreement for these items. This finding suggest that postgraduate education significantly contributes to the personal performance of individuals (Varhegyi & Jepsen, 2009a). On the other hand, career development and academic autonomy were found to be the prominent reasons that encouraged teachers to participate in postgraduate education. Career development and academic autonomy seem having a high effect on teachers’ intentions to pursue postgraduate education. Also, the majority of teachers acknowledged highly that postgraduate education could provide an opportunity for their critical thinking and decision-making skills.

As expected, the teachers who participated in this study believed that they could improve their career by achieving postgraduate qualifications. This finding suggest that the teachers considered postgraduate opportunities as a stepping stone to gain an academic identity or to display professional behavior while performing their professional studies (Gouvernement du Québec, 2001; Hallinan & Hegarty, 2016; Penz et al., 2007). Development of academic autonomy can help teachers to develop their professional portfolios and reach their career goals. This is also a tendency that can be reflected in the students at school, causing

such a teacher's relationship with academic and professional knowledge to acquire an instrumental quality. The findings are similar to existing research results in the literature, confirming that postgraduate experiences add value to the individual's working character and experience, and provide a deeper foundation that supports more effective decision-making competence (Berry, 2009; Yazar, 2020). Research has shown that postgraduate education provides individuals the opportunity to acquire the necessary qualifications to function as professionals in a variety of environment and settings (Başer, Narlı & Günhan, 2005; Drennan & Hyde, 2008; Oluk & Çolak, 2005; Park & Kulej, 2009; Schober & Affara, 2006; Turhan & Yaraş, 2013; Warren & Mills, 2009).

Another important in this study was that most of the teachers had a common agreement that postgraduate education did not increase their job satisfaction. More than half of the teachers believed that postgraduate education enhanced their careers, but did not increase their job satisfaction. In the literature, there has been besides previous research showing that postgraduate study did not increase the job satisfaction of individuals (Asegid, Belache & Yimam, 2014; Lu, While & Barriball, 2005; Pelletier, Donoghue & Duffield, 2003; Skinner, Madison & Humphries, 2011), there has been other previous research showing that postgraduate experiences contributed to increasing job satisfaction. In a study on determining the relationship between postgraduate education experience and job satisfaction, it was found that postgraduate students were happier and more compatible in their profession than students who did not have postgraduate experience (Okpara, 2006). On the other hand, in some research found that postgraduate teachers had less job satisfaction than teachers with undergraduate degrees (Canbay, 2007; Yılmaz & Izgar, 2009).

Job satisfaction is the emotional response of the employee to his or her job. Job satisfaction is defined as an individual attitude about how well personal expectations at work correspond to the outcomes to be achieved (Coomber & Barriball, 2007; McKenna, 2000). Job satisfaction, which is one of the most important and necessary conditions for people to be happy, successful, and productive, is an emotional reaction that is developed by evaluating the work and the work environment (Kurçer, 2005). Factors affecting job satisfaction are is versatile (Mercer, 1997) and it depends not only on the nature of the job but also on beliefs and expectations of what individuals should do and how they should be in their work. Job satisfaction can consist of satisfaction from wages, promotion or career opportunities, social working conditions, supervision, individual development, or career opportunities (Eğinli, 2009). The opportunity to increase wages, the style of management, promotion, belonging, interest, and the general adaptation of the profession to the person, and the relationships with colleagues may be factors that can affect the professional satisfaction of graduate students. For example, "recognition" is an important factor in employee motivation (Tourangeau & Cranley, 2006). Brun and Dugas (2008) suggested that employees will approach their jobs more positively when they are provided with 'appropriate recognition'. For job satisfaction, the employer or management should accept the

roles and qualifications of postgraduate employees. For example, appreciating teachers for their graduate achievements can increase their job satisfaction. Perhaps strategies that strengthen job satisfaction of teachers who hold / will hold postgraduate degrees may include increasing satisfaction in areas of praise, role recognition and recognition. It can be thought that these strategies will increase the participation in postgraduate study, moreover, teachers with postgraduate experience will help to provide students with a more effective teaching and academic consultancy service at school. Nevertheless, the fact that the majority of registered teachers who continue postgraduate education in this study thought that postgraduate education did not increase their job satisfaction should be addressed as a strategic issue by the researchers. Future studies should examine the factors affecting the job satisfaction of teachers who have received or completed postgraduate education, as well as the predictive effect of postgraduate education experience on job satisfaction.

In the study, difficulty in work-study-life balance in undertaking postgraduate education, the stress of undertaking postgraduate education while working, and the need for resources/support and cost of postgraduate education were found as barriers that impeded the teachers postgraduate education. The item “Undertaking postgraduate education whilst also working at any institution is stressful” was identified to be the most commonly emphasized by the teachers. The teachers acknowledged that the biggest barrier in postgraduate education to be successful was the stress of continuing postgraduate education whilst working in a job. This suggests that teachers have problems while continuing their postgraduate studies. Previous research has shown that individuals who received postgraduate education were stressed while working in a job. Some of those research has demonstrated that teachers, administrators, or inspectors who undertook postgraduate education had problems in obtaining headmaster leave to continue postgraduate courses to pursue and complete their postgraduate education (Çalık & Gürer, 2019; Doğusan, 2003; Gürel, 2020; Oluk & Çolak, 2005; Öztürk & Dinç, 2016; Sabancı, 2011; Toprak & Taşğın, 2017; Turhan & Yaraş, 2013). In a study conducted with 100 teachers who have undertaken postgraduate education, the results showed that 60% of the teachers did not receive support from school administrators for participation in postgraduate studies while they undertook postgraduate education, and 33% could not undertake postgraduate courses due to the overlap of the school courses (Başer et al., 2005).

Another barrier frequently highlighted by teachers in this study was the thought that was the difficulty in balancing work-study and social life while participating in postgraduate education. The teachers rated highly difficulty in balancing work-life balance as a significant factor. It seems the teachers in this study had difficulties in balancing their postgraduate studies with their work, postgraduate studies, and social life. This findings was consistent with the result of Ng’s (2016) study that nurses studying at the postgraduate level were great stress in balancing home life and academic life and they feel fragmented or complicated between their roles as a wife, mother, and student. Also, Dilci (2009) concluded that the

academic studies of individuals who continued postgraduate education negatively affected their social life and could cause their domestic injuries. In a study conducted with teachers who undertook postgraduate education, it was found that most of the teachers had problems in attending postgraduate courses due to reasons such as workload intensity, flame responsibilities, insufficient incentives. Similarly, in another study by conducted Teyfur and Çakır (2018), teachers who continued with postgraduate education stated that their families considered postgraduate education as meaningless.

Researchers have note that participation in postgraduate studies may include multiple-tasks such as establishing work-life balance, childcare, fulfilling domestic responsibilities, focusing on postgraduate studies outside of work time, library, internet, or time spent in the laboratory (Beatty, 2001; Massey, Aitken & Chaboyer, 2009). Spence (2004) point out while a spouse or parent is continuing their postgraduate studies, this process is likely to affect family life, private life, and social relations. Generally, individuals tend to suspend relationships with friends, kinship relationships, or social life while they undertake postgraduate education (Gray, Rowe & Barnes, 2014; Massey et al., 2009). To reduce this tendency, support mechanisms can be provided to provide individuals with some incentives for the transformation of the work-life, working environment, and private life into ideal conditions, to achieve an ideal standard by providing morale and motivation to maintain healthy family life relations and to successfully carry out postgraduate education. A matter of fact, there is a risk that students will encounter some difficulties in completing their postgraduate degrees. These are parenting situations, local responsibilities, transportation, the need to earn money. Managing multidimensional life such as work, family commitments, academic works, and social environment while undertaking postgraduate education is challenging give rise to a variety of barriers; but maintaining balance students need to properly manage this process and take more responsibility. This can help increase their chances of successfully undertaking or completing postgraduate studies (Altmann, 2012; Plunkett, Iwasiw & Kerr, 2010). More research should address to explore how postgraduate education affects such situations.

The results indicate that the teachers had a strong agreement that support was necessary for postgraduate study to be successful. This finding suggests that the teachers strongly need available resources or support while they undertake postgraduate education. Accordingly, it is possible to say that the lack of resources and support seems an important barrier to postgraduate education to be successful for teachers. An important component of the postgraduate experience is the support provided to students. These areas of support strengthen students' personal and academic competence (Carpenter & Hudacek, 1996). Available resources (release time, emotional support, and financial support for postgraduate education) provided to individuals help to make postgraduate studies more efficient as well as individual research projects (Karakütük 2009; Ng, 2016). Constructive support provided to postgraduate students and individuals conducting post-doctoral research studies can shape the possible outcomes of postgraduate

education. Elements such as time, employer support, financial support, consultant guidance, access to databases, source material are important support structures for participation and continuation of postgraduate education. However, the lack of resources or support can adversely affect the successful completion of postgraduate education. Therefore, the support services provided to students help to complete postgraduate education successfully and balance work, academic studies, and social life (Hassouneh-Phillips & Becket, 2003; Tonbul, 2017). Lack of support is a source of stress and is often described as an obstacle or negative impact on educational experience and outcomes (Altmann, 2011; Penz et al., 2007). For students to work on their theses within the framework of a systematic and interdisciplinary study program or to interact with teams working on related issues, it is necessary to encourage forms of support, to provide and increase priority research and research education areas, to strengthen educational opportunities and to strengthen the quality of consultancy activities (German Research Foundation, 1993; Wissenschaftsrat, 1994). Participants in Carlson's (1999) study stated that they needed additional support resources to cope with complex lives, roles, and various responsibilities in postgraduate education. Cohen (2011) argued that granting work permits individuals to meet the need for academic working hours, scholarships for the follow-up of postgraduate education, employer, and financial support can encourage more individuals to intent pursue postgraduate education. Employer's support and financial assistance in participating in postgraduate education in higher education are important steps in contributing to the training of highly qualified workforce (Richards & Potgieter, 2010). In this context, the resources and constructive support provided to individuals in the postgraduate education process can encourage individuals to successfully carry out their postgraduate studies and thus achieve their postgraduate degrees.

This study identified the factors that likely encourage teachers currently enrolled in postgraduate education with a Master's program to pursue postgraduate education and the barriers they encountered their postgraduate education. The results revealed that the factors and barriers to teachers' pursuit of postgraduate education would affect their beliefs and behaviors towards postgraduate education. Findings highlight areas that can help motivate and pursue postgraduate education. These were career development, critical thinking, academic autonomy, confidence in decision making, professional knowledge, and skills. Academic autonomy and career development were found to be strong reasons that encourage teachers to participate in postgraduate education, but the majority of teachers in the study think that postgraduate education does not increase job satisfaction. On the other hand, finding the work-life balance, the stress caused by receiving postgraduate education while working, and the need for resources / support for the successful completion of postgraduate education have come to the fore as barriers faced by students in their postgraduate education process. Teachers pointed out that balancing work and social life with academic studies is a major stress while undertaking their postgraduate education. Results of this study may contribute to the literature on postgraduate education by revealing

the significant factors that encourage teachers to undertake postgraduate education and the list of barriers to postgraduate education. Future research should examine these factors that influence teachers' pursuit of postgraduate education to discuss and contextualize the findings of this study in depth. Identifying factors that may encourage a teacher to pursue postgraduate education and the barriers that prevent a teacher from pursuing postgraduate education is useful for supporting teachers' pursuit of postgraduate education or further education. This can also be a force for encouraging greater participation in postgraduate education in Turkey.

### **Limitations**

This study has some limitations. First, within the scope of this study, it was explored the factors that encourage teachers who have undertaken a postgraduate education (i.e. Master's degree) to pursue postgraduate education and barriers faced by the teachers in undertaking postgraduate education. In this respect, it should be taken into consideration that the study findings reflected self-reports of 295 teachers who currently continued postgraduate education. The number of samples that can cover our country in more detail and be represented in future research can be provided. Second, the factors affecting teachers' pursuit of postgraduate education were not evaluated in terms of variables of gender, seniority. Future research should address by examining these variables. Third, it should not be overlooked that this study was conducted in a cross-sectional design. Because cross-sectional studies are studies that present a snapshot of the research sample in a certain period (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Günümüzde istihdam edilebilirlik ve kariyer planlama için alanda profesyonelleşme girişimleri her geçen daha fazla ön plana çıkmaktadır. Kariyer gelişimi ve kariyer kimliği son yirmi yılda daha yoğun bir şekilde ele alınmıştır (Meijers, 1999; Osipow, 1999). Kariyer gelişimi sadece sermaye veya statü artırma açısından hiyerarşik ilerlemeye dayalı dışsal güdüler bütünü değildir; aynı zamanda içsel olarak anlamlı ve etik olarak tatmin edici yaşam deneyimleri için kariyer ile ilgili yeni yolların keşfi, hedeflerin netleştirilmesi ve profesyonel ilişkilerin arayışıdır. Kariyer gelişimi belirli bir sonuçtan çok kariyer kimliğini oluşturmaya, girişimciliği desteklemeye ve liderliği geliştirmeye yönelik anlamlı bir süreçtir (Artess ve Hooley, 2017). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'nda kariyer gelişimi (Lent, Brown ve Hackett, 1994) bireylerin içinde faaliyet gösterdikleri alanlarda veya çalıştıkları kurumda yapısal kısıtlamalar dâhilinde başarabilecekleri en iyi sonuçları elde etmek için yaşamları, öğrenmeleri ve çalışmalarındaki gezinme sürecini tanımlar.

Kuşkusuz kariyer gelişimine yatırım yapma düşüncesinde yükseköğretimde lisansüstü düzeyde kazanılan deneyimler motive edici ve istikrarlı bir yoldur (Bennett ve Turner, 2012; Leman, 2015; Stuart, Lido, Morgan, Solomon ve Akroyd, 2008). Bugün lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora eğitimi) bireylerin kariyer yollarını tanımlamada ve kariyer planlarını şekillendirmede güçlü bir yol haline gelmiştir. Lisansüstü eğitim bireylere ilgi ve yetenekleriyle eşleşen olası istihdam seçenekleri ve kariyer yolları hakkında gerçekçi bir bakış açısı sunmaktadır. Çünkü lisansüstü eğitim, bir üniversitenin ihtiyaç duyduğu akademisyenleri ayrıca toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün ve bireylerin yetiştirildiği en üst eğitim merciidir (Günay, 2018; Ünsal, 2014; Wisker, 2007). Lisansüstü eğitim bireylerin kariyer gelişimini gerçekleştirebilecekleri en iyi alanlardan biri olduğu gibi, lisansüstü eğitim aracılığıyla kazanılan yeterlilikler kariyer seçimi ve kariyer gelişiminin birçok yönünü bir araya getiren güçlü bir temadır (Artess ve Hooley, 2017).

Mesleki gelişimin bir parçası olarak lisansüstü eğitim sürecinde kazanılan yeterlilikler birçok kişi tarafından derin öğrenme deneyimleri olarak algılanır (ör. Ng, 2016; Wilson ve Berne, 1999). Lisansüstü eğitim bireylerin uzmanlık alanları ile ilgili olarak kim olduklarını, yaşamdan ne istediklerini düşünmeyi, yaşam boyu öğrenme bağlamında derin bir geçiş yaşamayı ve dünya üzerinde eleştirel bir değerlendirme anlayışı kazanmayı teşvik eder. Lisansüstü deneyimler ise iş gücü piyasasında da açık bir avantaj sunması ve bir uzman kimliği kazandırması nedeniyle bu eğitim fırsatları istihdam ve kariyer olanakları açısından kaçınılmaz hale gelmektedir (Purcell vd., 2012; Varhegyi ve Jepsen, 2009).



Araştırmacılar lisansüstü eğitimin kişilerin uzmanlık alanları ve bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili becerileri geliştirdiğini, bir akademik çevreye ve araştırma sahasına dâhil olmaya ya da kariyer yolunda ilerlemeye ve/veya tamamen değişmeye olanak sağladığını savunmuştur (Cooley, 2008; Cragg ve Andrusyszyn, 2004). Battie ve Steelman (2014) lisansüstü eğitimin amacını seçilmiş bir alanda bilgi ve teknik beceriler hakkında yüksek bir yetkinlik ve farkındalık kazanmak, profesyonel gelişim sağlamak ve hesap verebilirlik çerçevesinde profesyonel standartları başarmaya yardımcı olmak olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla lisansüstü kariyerin hızla değişen dünya koşulları, ekonomik gereksinimler, hükümet politikaları ve eğitimin değişen doğası nedeniyle yakın bir gelecekte mutlak bir gereklilik olarak kabul edileceği düşünülmektedir (Kerry, 2015).

Günümüzde ise lisansüstü eğitim her ne kadar zorunlu olmasa da lisans derecesini tamamlayan hemen hemen her birey için hangi mesleği yürütecek olursa olsun lisansüstü düzeyde öğrenim görmek neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir (Love ve Street, 1998; Neumann, 2010; Ohnishi ve Ford, 2015). Toplumdaki talep ve bireylerin kendini geliştirme arzusu lisansüstü eğitime olan ilgi ve farkındalığı her geçen gün artırmaktadır (Bozan, 2012; İltar, 2020). Lisansüstü eğitim belli bir alanda daha derin bir yetismeyi ve uzmanlaşmayı amaçladığı için lisans yeterliliklerinden ayrılmaktadır (gradschools.com/masters). Mezuniyet sonrası istihdam olanakları ve verimli çalışma koşullarını sağlama düşüncesi bireylerin lisans sonrası lisansüstü eğitim alma niyetlerini etkilemektedir (Martens ve Felissa, 1998).

### **Öğretmenlik Mesleğinde Lisansüstü Eğitim**

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmelerin neden olduğu toplumsal yaşamdaki gelişmeler bireylerin eğitim yoluyla yeni davranışlar kazanmalarını, bunun için de yeni bilgi ve becerileri edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Sağlam, 2014). Eğitim, ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak kalkınmasında önemli bir araç konumundadır. Eğitim mevcut değerleri, kültürel öğeleri yeni nesillere aktararak bireylerin yeteneklerini ve kariyerlerini geliştirmelerine, sosyal hayata katkı sağlamak üzere tutum ve çeşitli değerleri taşımalarına, yaşadığı çevre ve dünya ile etkileşim kurmalarına yardımcı olmak gibi önemli işlevleri yerine getirir (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Eğitim sisteminin bu temel işlevlerinin etkili şekilde gerçekleşmesi hiç şüphesiz eğitim sistemi içerisinde yer alan ve eğitim sisteminin planlanması ve işleyişinden birinci derece sorumlu olan öğretmenlerin niteliğine ve özverisine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2002; Haggmann ve Answari, 2013). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olmaları, yeni bilgi ve becerileri kazanmaları ve eğitim sistemindeki yeni gelişmelere uyum sağlamaları önemlidir (Poskitt, 2005). Çünkü öğretmenlik mesleği sağlam bir akademik geçmişe sahip yüksek eğitimli personel gerektiren bir meslektir.

Eğitimin sistemi ve öğretmen niteliği sürekli değişmekte, toplumun eğitime ve öğretmenlere bakış açısı zaman içerisinde farklılıklar gösterebilmektedir

(Karşlı ve Güven, 2017). Ulusal ve uluslararası eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme standartlarında okul ve öğrenci çıktıları için öğretmen kalitesi ve etkililiğine ayrıca öğretmen hesap verebilirliğine artan bir ilgi ve vurgu vardır (Ingvarson, 2002). Bununla birlikte küreselleşme, teknoloji ve bilimdeki gelişmelere dayanan bir eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme standartları belirlenirken öğretmen yeterlilikleri, öğretmen eğitimi programlarının tasarımı ve içerikleri, öğretim uygulamalarının kapsamı, tasarımı ve ölçme-değerlendirme ölçütleri gibi konular üzerinde durulmaktadır (Cruickshank, Jenkins ve Metcalf, 2009; Finslerwald, Wagner, Schober ve Lüftenegger, 2013).

Araştırmacılar öğretmen niteliği ve öğretmen profesyonelliğinin lisansüstü eğitim yoluyla daha fazla değer kazandığını; her iki unsurun nitelikli insan gücünü yetiştirmede etkin bir konum sergilediğini savunmuştur (Harvey, 2009). Ayrıca öğretmenlerin mesleki uzmanlık ve profesyonelleşme için lisansüstü derecelere sahip olmaları ve öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ve kapasitelerini geliştirmeleri “Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Standartları” arasında yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Stromquist, 1997). Lisansüstü eğitim öğretmenlerin pedagojik liderlik, motivasyon kaynağı, vaka yönetimi, mesleki danışmanlık ve kariyer rehberliği konularında uzmanlaşmalarını sağlayarak alanında yeni teori ve beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Pelletier, Donoghue ve Duffield, 2003).

Lisansüstü eğitimin temel amaçlarından biri de öğretmenlik mesleğine bilimin düşünme yollarını kullanarak hızlı ve doğru kararlar verebilecek, eleştirel düşünme ve eylem yoluyla teori ve pratiği birbirine bağlayacak ve öğrencilerin öğrenme ve öz-gelişimi için bireysel fırsatlar sağlayacak geniş görüşlü, yetenekli ve bilgili lider öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenlerin sürekli gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamaları ve etkili, güvenli öğretim uygulamalarını sürdürmek için lisansüstü eğitime katılmaları esastır. Çünkü bir ülkede profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmanın ve eğitimle ilgili temel çıktıları iyileştirmenin yolu öncelikle öğretmen profesyonelliğini artırmaktan geçmektedir (Kane ve Temple, 1997). Öğretmen kalitesi ve öğretim sürecinin niteliği ise öğrencilerin akademik başarısına ve okulların niteliğine yansımaktadır (Harvey, 2009; Şişman, 2011). Bunun öneminin farkında olan gelişmiş ülkeler lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları düzenleyerek daha nitelikli öğretmen yetiştirme çabası içerisine girmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin yanı sıra yaşam boyu eğitim çerçevesinde düşünülebilecek çeşitli programlar dâhil olmak üzere kariyer gelişimi konusunda kendilerini geliştirmeleri ve öğretmenlik mesleği yeterliliklerini güçlendirerek iyi öğretmen göstergelerine sahip olmaları önemlidir (Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown ve Carr, 2015; Harvey, Sinclair ve Dowson, 2005). UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim Sosyal ve Kültürel Örgütü] 10 yıllık bir proje çalışmasında öğretmen eğitimine vurgu yapmıştır. Bu çağrıya göre öğretmenlik mesleğinde, öğrenci ve okullarda inovasyon potansiyelini artırmak için lisans düzeyinde elde edilen yeterlilikler yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü çalışmalar aracılığıyla uzmanlık alanlarına özgü güncel yenilikleri, bilimsel yöntemleri, eğitim teknolojilerindeki yeni gelişmeleri yakından takip et-

meleri ve uygulamalarına yansıtılmaları önerilmektedir (Akt. Ishyaku, 2006). Bu anlamda öğretmenlik mesleğinde lisansüstü yeterlilikler daha fazla profesyonel yetkinliğe ve alanda akademik özerkliğe yol açan etkili bir dönüm noktalarından biridir. Araştırmalar lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğretim programlarını daha etkili bir şekilde yönettiğini, öğrencilerini içsel olarak daha fazla motive ettiğini, öğrenme çıktılarını geliştirmede uzmanlıklarını daha iyi sergilediğini göstermiştir (Arthur, Marland, Pill ve Rea, 2006). Ayrıca öğretmenlerin okul uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümünde lisansüstü eğitim yoluyla elde ettikleri deneyimleri “bir yol haritası” olarak gördükleri bulunmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Öğretmenlerin eğitimin değişen doğası ve içeriğine uyum sağlayabilmeleri ve mesleki uzmanlıklarını geliştirmeleri için öğretmenlik alanında lisansüstü eğitim talepleri giderek artmaktadır. Öğretmen eğitimcileri, paydaşlar, işverenler ve eğitim yetkilileri hızlı değişimin eğitim sektöründe de yaşanması ve devam etmesi nedeniyle öğretmenlik kariyerinde lisansüstü deneyimlerin önemini giderek daha fazla fark edilmesi ve yatırımların bu yönde yapılması gerektiğini savunmuştur (Freeman vd., 2008; NSW Institute of Teachers, 2006; Queensland College of Teachers, 2006; Zammit vd., 2007).

Bir öğretmenin kariyeri, mesleki gelişiminin ayırt edici bir parçasıdır ve bu, lisansüstü eğitim de dâhil olmak üzere sıra yaşam boyu eğitim için motivasyonel bir etkidir. Lisansüstü eğitime katılımın daha fazla teşvik edilerek öğretmenlerin bilgi ve tecrübe birikimlerinin derinleştirilmesine, bireysel performanslarının iyileştirilmesine ve mesleklerinde daha yüksek mükemmellik düzeyine ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır (Harvey, 2009; uwstout. edu.). Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de son zamanlarda lisansüstü eğitim ile ilgili araştırmaların sayısında artış olduğu gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerini hangi faktörlerin etkilediği konusunda yapılan çalışmaların sınırlıdır (ör. Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Alhas, 2006; Kara, 2008; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Katılmış, Çelik ve Kop, 2013; Nayır, 2011; Teyfur ve Çakır, 2018; Yılmaz, Tonga ve Çakır, 2017). Öğretmen kalitesinden öteye gidemeyen eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinde kalite arayışı için öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını ve devamını etkileyen faktörlerin karşılaşılan engellerin açığa çıkarılması öğretmenlerin bu eğitim hakkındaki tutum, inanç ve kaygılarını anlamlandırmada önemli bir adım olabilir. Düşünce, algı veya tutumları etkileyen etmenlerin belirlenmesi lisansüstü eğitimi daha çekici kılacak uygulamaları ve kalite modellerini tasarlamak adına yararlıdır (Barr, Freeth, Hammick, Koppel ve Reeves, 1999). Lisansüstü eğitime katılımı teşvik eden faktörlerin belirlenmesi kariyer gelişimi ve kariyer fırsatları için lisansüstü eğitimi almayı düşünmeye teşvik etmek açısından da önemlidir (Black ve Bonner, 2011). Bu bağlamda yapılan bu araştırma lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden faktörleri ve bu eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri araştırarak lisansüstü eğitimle ilgili alanyazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Bu araştırma için gerekli etik kurul onayı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Komisyonunun 14.03.2018 tarihli ve E. 3082 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma türlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel tarama yöntemi bir olgunun ya da örneklemin belirli bir zamandaki durumunu, doğal görünümünü ve potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlayan yararlı bir araştırma türüdür (Field, 2017). Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür ve veriler belirli bir gruptan belirli bir süre içerisinde elde edildiği için bu veriler kesitseldir (Büyüköztürk, 2007; Thompson ve Panacek, 2007).

### Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunun farklı enstitülerinde eğitim bilimleri temel alanında herhangi bir bilim dalında tezli yüksek lisans programına devam eden öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise %42.37’si (n=170) kadın ve %57.63’ü (n=125) ise erkek olmak üzere 295 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, örneklem seçim yöntemi olarak kartopu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Öğretmenler 1 ile 25 yıl arasında değişen mesleki deneyimine sahiptirler. Öğretmenlerin %78.31’i (n=231) eğitim fakültesinde farklı programlardan %21.69’u (n=64) de diğer fakültelere bağlı programlardan mezundur. Öğretmenlerin yaşları 21 ile 42 arasında değişmekte olup; yaş ortalaması 32.64’tür (SS=11.16). Öğretmenlerin %69.49’u (n=205) Eğitim bilimleri alanında, %24.06’sı (n=71) Matematik ve Fen bilimleri eğitimi alanında ve %6.45’i (n=19) ise Temel eğitime bağlı farklı programlarda (ör. Sosyal bilgiler eğitimi) tezli yüksek lisans eğitimi almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde Öğrenci Bilgi Formu ve Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

**Demografik Bilgi Formu.** Araştırmacı (çalışmanın yazarı) tarafından hazırlanan öğrenci bilgi formu lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, öğrenim görülen lisansüstü program türü gibi sorulardan oluşmaktadır.

**Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (LEYTÖ).** Bu araştırmada lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden etmenleri ve bu eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri belirlemek için Ng, Tuckett, Fox-Young ve Kain (2014) tarafından geliştirilen ve İlter (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

13 maddeden oluşan ölçek lisansüstü eğitim ile ilgili üç ayrı alanı ölçmektedir: Kolaylaştırıcı roller, profesyonel tanınırlık ve engelleyici faktörler. Ölçekteki her bir madde 5'li likert tipinde değerlendirilmektedir (5=Kesinlikle katılıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum). Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla kolaylaştırıcı roller alt ölçeği (ölçekte 1,2,3,4,5,6. maddeler) için .81, profesyonel tanınırlık (ölçekte 7,8,9. maddeler) için .77 ve engelleyici faktörler alt ölçeği (ölçekte 10,11,12,13. maddeler) için .75 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise araştırma probleminin yapısı ve araştırmanın amacı nedeniyle LEYTÖ'nün sadece kolaylaştırıcı roller ve engelleyici faktörler alt ölçeklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kolaylaştırıcı roller alt ölçeği lisansüstü eğitimi tercih etme, lisansüstü eğitimi sürdürme amacına yönelik davranışları teşvik eden etmenleri içermektedir. Kolaylaştırıcı roller lisansüstü eğitimden beklentileri ve lisansüstü eğitimin amaç ve işlevlerini tanımlar ve lisansüstü eğitimi üstlenmeye yönelik itici güç hakkında içgörüler sağlar (İlter, 2019). Bunlar karar vermede öz-güven artışı, eleştirel düşünmeyi geliştirme, akademik özerkliği destekleme, iş doyumunu artıma, alanda profesyonel bilgi ve beceri kazanımı ve kariyer geliştirmedir. Ölçekte engelleyici faktörler alt ölçeği ise lisansüstü eğitimin başarısını engelleyen, sınırlayan koşullar, algılar, içsel ve dışsal unsurlar, talep veya yüksek beklentiler olarak tanımlanır (Ng vd., 2014). Engeller lisansüstü eğitim alırken iş-çalışma-sosyal yaşam dengesini bulmanın zorluğu, lisansüstü eğitimin başarısı için birden fazla destek kaynağına duyulan ihtiyaç, lisansüstü eğitimin üstlenilmesindeki stres ve lisansüstü eğitimin maliyetidir. Bu çalışmada LEYTÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .85, kolaylaştırıcı roller alt ölçeği için .87 ve engelleyici faktörler alt ölçeği için .89 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın yürütülmesi için öncelikle katılımcıların öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumunun sosyal ve beşerî bilimler etik kurulundan 14.03.2018 tarih ve E. 3082 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Bu adımdan sonra yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilerin e-posta bilgilerine ulaşılarak veri toplama çalışmalarının yapılması için ilgili yükseköğretim kurumundan anket uygulama izni alınmıştır.

Araştırmacı Demografik Bilgi Formu ve Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğini Google Docs sistemini (docs.google.com) kullanarak online (çevrimiçi) anket şekline dönüştürmüştür. Online anket, çalışmayı tanıtan ve katılmaya davet eden bir biçimde tasarlanmıştır. Anket, demografik değişkenlerle ilgili 5 maddeyi ve lisansüstü eğitim ile ilgili 10 maddeyi içermektedir. Araştırmacı alınan resmi izinler doğrultusunda yüksek lisans programına kayıtlı olduğu belirlenen 512 öğrencinin kişisel e-postasına online olarak düzenlendiği anketi internet ortamında göndermiştir. Katılımcılara online anketin iki ay süreyle erişime açık kalacağı bilgisi verilmiştir. Katılımı teşvik etmek için anketin erişime açılmasından bir ay sonra katılımcılara bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Katılımcılara online

anket yönergesinde çalışmanın gönüllülük esasına göre yapılacağı, kişisel bilgilerin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı konusunda bilgi verilmiş ve çalışmadan katılımcının istediği zaman ayrılabilceği açık bir şekilde ifade edilmiştir. Lisansüstü eğitime kayıtlı öğrencilere gönderilen toplam 512 e-posta davetinden sadece 320'sinden geri dönüş sağlanabilmiştir. Bu oran hedef kitlenin yaklaşık %61.63'üne ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcılardan gelen yanıtların örneklem için yeterli sayıya ulaştığı düşünüldüğünden, online anket sistemi sona erdirilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 35 gün sürmüş ve süreç sonunda elde edilen veriler SPSS 22.0 veri analizi programına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Online anket sistemi kullanılarak 320 katılımcıdan elde edilen veriler içerisinde kayıp veri olmadığından bütün veriler işleme alınmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.00 programı kullanılmıştır. Analiz öncesi veri setinde olası tek değişkenli uç değerler için standartlaştırılmış z-değerleri kontrol edilmiş ve 15 kişiye ait z değeri -3 ile + 3 sınırları dışında olduğundan veri analizinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli aykırılık için de Mahalanobis uzaklığı incelenmiştir (Alpar, 2013). Her bir katılımcı için Mahalanobis uzaklık değeri  $p < .001$  anlamlılık düzeyinde Ki-kare değeri ile karşılaştırılmış ve çok değişkenli uç değer olduğu tespit edilen 10 katılımcı veri analizinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 25 katılımcının analiz dışında bırakılması ile birlikte 295 katılımcıya ait veriler üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır. Veri seti üzerinde verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına da bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değeri -1.22 ve basıklık değeri ise .97 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması veri setinin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Trochim ve Donnelly, 2006). Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### **Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Katılımını Teşvik Eden Etmenlere İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını etkileyen faktörlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
Öğretmen Yanıtlarının Dağılımı: Kolaylaştırıcı Roller Alt Ölçeği

Maddeler (N = 295)	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Emin değilim (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Ort.	SS
	%	%	%	%	%		
Lisansüstü eğitim karar verme konusunda öz-güven düzeyini artırır	46.81	38.7	6.49	4.8	3.2	3.50	3.05
Lisansüstü eğitim eleştirel düşünme becerilerin gelişimini destekler	41.30	45.8	4.88	5.31	2.75	3.96	2.38
Lisansüstü eğitim akademik özerkliği destekleme ve sergileme davranışlarını teşvik eder	54.15	25.2	9.30	7.20	4.3	4.37	2.94
Lisansüstü eğitim iş doyumunu artıran deneyimler kazandırır	12.33	17.4	16.10	34.2	20.2	2.41	1.85
Lisansüstü eğitim bir alanda profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur	41.20	47.0	3.51	6.30	2.0	3.85	2.94
Lisansüstü eğitim kariyer farkındalığını artırarak kariyer gelişimine yardımcı olur	56.50	27	6.96	7.19	2.41	4.52	1.85

Tablo 1 incelendiğinde kolaylaştırıcı roller alt ölçeğinde temsil edilen maddelere katılım konusunda araştırmaya katılan öğretmenler arasında bir fikir birliği görülmektedir. Maddeler incelendiğinde “Lisansüstü eğitim kariyer farkındalığını artırarak kariyer gelişimine yardımcı olur” maddesi kolaylaştırıcı roller alt ölçeğindeki bütün maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahiptir (Ort.=4.52). Bu maddeye araştırmaya katılan öğretmenlerin %56.5’i “kesinlikle katılıyorum” ve %27’si de “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye kesinlikle katılmaktadır. Benzer şekilde “Lisansüstü eğitim akademik özerkliği destekleme ve sergileme davranışlarını teşvik eder.” (Ort.=4.37) maddesi öğretmenler tarafından yüksek oranda kabul edilen maddelerden biridir. Bu maddeye öğretmenlerin %54.15’i “kesinlikle katılıyorum” ve %25.2’si de “katılı-



yorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %41.2’si “Lisansüstü eğitim bir alanda profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur” (Ort.=3.85) maddesine “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken; %47’si de “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 1’ görüldüğü gibi “Lisansüstü eğitim eleştirel düşünme becerilerin gelişimini destekler” (Ort.=3.96) maddesi öğretmenlerin çoğunluğu tarafından “katılıyorum” (%45.8) şeklinde görüş belirtilen bir maddedir. Alt ölçekte en düşük ortalamaya sahip madde ise “Lisansüstü eğitim iş doyumunu artıran deneyimler kazandırır” (Ort.=2.41) ögesidir. Bu maddeye öğretmenlerin %20 .2’si “kesinlikle katılmıyorum” ve %34.2’si de “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu kolaylaştırıcı roller alt ölçeğinde yer alan kariyer gelişimi, eleştirel düşünme, akademik özerklik, karar vermede öz-güven, alanda profesyonel bilgi ve beceri kazanımı maddelerini lisansüstü eğitime katılımı teşvik eden etmenler olarak kabul etmiştir. Bununla birlikte kariyer gelişimi ve akademik özerklik öğretmenler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerken iş doyumunu en düşük ortalamaya sahip bir maddedir.

### Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Engellere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştığı engellere yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Yanularının Dağılımı: Engelleyici Faktörler Alt Ölçeği

Maddeler (N = 295)	Kesinlikle Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Emin değilim (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	
	%	%	%	%	%	%	Ort.	SS		
Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur	43.5	30.2	8.2	11	7.1	3.87	3.05			
Lisansüstü eğitimin başarılı olabilmesi için lisansüstü öğrenim alan bireylere destek sağlanması gerekir	39.5	37.7	14.5	5.0	3.3	3.52	2.38			

Tablo 2.  
Öğretmen Yanularının Dağılımı: Engelleyici Faktörler Alt Ölçeği (Devamı)

Maddeler (N = 295)	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ort.	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	%	%	%	%	%		
Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir	50.8	35.2	5.3	6.4	2.3	4.23	2.94
Lisansüstü öğrenim, maliyeti oldukça yüksek bir eğitimidir	16.6	19.6	24.3	30.5	9.0	2.55	1.85

Tablo 2 incelendiğinde engelleyici faktörler alt ölçeğinde yer alan “Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir” maddesi diğer maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahiptir (Ort.=4.23). Bu maddeye öğretmenlerin %50.8’i “kesinlikle katılıyorum” ve %35.2’si de “katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemek zordur” maddesi yine öğretmenler tarafından yüksek oranda kabul edilen (Ort.=3.87) bir diğer maddedir. Öğretmenlerin %43.5’i bu maddeye “kesinlikle katılıyorum”, %30.2’si ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %39.5’i “Lisansüstü eğitimin başarılı olabilmesi için lisansüstü öğrenim alan bireylere destek sağlanması gerekir” (Ort.=3.52) maddesine “kesinlikle katılıyorum” yanıtı verirken, %37.7’si “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulguya göre öğretmenler bu maddeye de yüksek oranda katılım göstermiştir. Öte yandan araştırmada “Lisansüstü öğrenim, maliyeti yüksek bir eğitimidir.” (Ort.=2.55) maddesi dahil olan öğretmenler tarafından en az kabul edilen bir madde olarak belirlenmiştir. Bu madde diğer maddeler içerisinde en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin sadece %16.6’sı lisansüstü öğrenimin yüksek maliyetli bir eğitim olduğunu tamamen kabul etmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin engelleyici faktörler alt ölçeğinde temsil edilen maddeleri lisansüstü eğitimin önünde birer engel olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada yüksek lisans eğitimi gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden etmenler ve lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller hakkındaki algıların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının

da kariyer gelişimi, karar vermede öz-güven artışı, eleştirel düşünme yeteneği, akademik özerkliği destekleme, alanda profesyonel bilgi ve beceri kazanımı öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden önemli etmenler olarak bulunmuştur. Öğretmenler, genel olarak bu ögelere yüksek oranda olumlu yönde katılım göstermiştir. Elde edilen bu bulgu lisansüstü eğitimin bireylerin kişisel performanslarına önemli katkıları olduğunu gösteren önceki araştırmaları desteklemektedir (Varhegyi ve Jepsen, 2009a). Öte yandan araştırmada kariyer gelişimi ve akademik özerklik öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden baskın nedenler olarak görülmüştür. Kariyer gelişimi ve akademik özerklik öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma niyetleri üzerinde yüksek bir etkiye sahiptir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu lisansüstü eğitimin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimi için fırsat sağladığını kabul etmiştir.

Beklendiği gibi bu araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim yoluyla kendi kariyerlerini geliştirebileceğine inanmaktadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin akademik bir kimlik kazanmak ya da mesleki görevlerini yerine getirirken profesyonel davranışlar sergilemek için lisansüstü fırsatları bir basamak taşı olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır (Gouvernement du Québec, 2001; Hallinan ve Hegarty, 2016; Penz vd., 2007). Akademik özerkliğin gelişimi öğretmenlerin profesyonel portfolyolarını geliştirmelerine ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu, ayrıca öğretmenin akademik ve mesleki bilgi ile ilişkisinin araçsal bir nitelik kazanmasına neden olarak, okulda öğrencilere de yansıtılabilecek bir eğilimdir. Bulgular alanyazında var olan araştırma sonuçları ile benzerlik göstererek lisansüstü deneyimlerin bireyin çalışma karakterine ve deneyimlerine değer kattığını, daha etkili karar verme yeterliliğini destekleyen daha derin bir temel sağladığını doğrulamaktadır (Berry, 2009; Yazar, 2020). Araştırmalar lisansüstü eğitimin bireylere çeşitli ortamlarda uzman biri olarak işlev göstermesi için gerekli niteliklere sahip olma fırsatı sunduğunu göstermiştir (ör. Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Drennan ve Hyde, 2008; Oluk ve Çolak, 2005; Park ve Kulej, 2009; Schober ce Affara, 2006; Turhan ve Yaraş, 2013; Warren ve Mills, 2009).

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu, öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitimin iş doyumunu artırmadığı konusunda ortak fikre sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin yarısından fazlası lisansüstü eğitimin kariyerlerini geliştirdiği ancak mesleki doyumlarını artırmadığı kanaatindedir. Alanyazında lisansüstü eğitimin bireylerin iş doyumunu artırmadığını gösteren önceki çalışmalar yanında (ör. Asegid, Belache ve Yimam, 2014; Lu, While ve Barriball, 2005; Pelletier, Donoghue ve Duffield, 2003; Skinner, Madison ve Humphries, 2011) bu eğitim yoluyla kazanılan deneyimlerin iş doyumuna üzerine olumlu bir etkisinin bulunduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Lisansüstü deneyimler ile iş doyumuna arasındaki ilişkiyi belirleme üzerine yapılan bir araştırmada lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim almayan öğrencilere göre mesleklerinde daha mutlu, olumlu ve uyumlu oldukları belirlenmiştir (ör. Okpara, 2006). Ancak bazı çalışmalarda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyas-

la daha az iş doyumunu yaşadıkları görülmüştür (ör. Canbay, 2007; Yılmaz ve Izgar, 2009).

İş doyumunu çalışanın işine karşı bireysel olarak verdiği duygusal bir tepkidir. İş doyumunu, işteki kişisel beklentilerin elde edilecek sonuçlara ne kadar iyi karşılık geldiğine dair bireysel bir tutum olarak tanımlanır (Coomber ve Barriball, 2007; McKenna, 2000). Kişilerin mutlu, başarılı ve üretken olabilmeleri için en önemli ve gerekli koşullardan olan iş doyumunu işin ve iş çevresinin değerlendirilerek geliştirildiği duygusal bir tepkidir (Kurçer, 2005). İş doyumunu etkileyen faktörler ise çok yönlüdür (Mercer, 1997). Sadece işin niteliğine değil aynı zamanda bireylerin işlerinde ne yapması ve nasıl olması gerektiğine dair inanç ve beklentilere de bağlıdır. İş doyumunu ücretten, terfi veya kariyer imkânlarından, sosyal çalışma koşullarından, denetimden, bireysel gelişme veya kariyer olanaklarından duyulan doyumlardan oluşabilmektedir (Eğinli, 2009). Ücretlerin yükselme olanağı, yönetimin tarzı, terfi, aidiyet, ilgi, mesleğin kişiye genel uyumu ve meslektaşlar ile olan ilişkiler lisansüstü öğrenim gören bireylerin iş doyumunu etkileyebilecek etkenler olabilir. Örneğin “tanınma”, çalışanın motivasyonunda önemli bir faktördür (Tourangeau ve Cranley, 2006). Brun ve Dugas (2008) çalışanların “uygun tanınma” sağlandıklarında işlerine daha olumlu yaklaşacaklarını önermiştir. İş doyumunu için işveren ya da yönetim tarafından lisansüstü eğitim gören çalışanların rollerinin ve niteliklerinin kabul edilmesi oldukça önemlidir. Örneğin öğretmenleri lisansüstü başarılarından dolayı takdir etmek onların iş doyumunu artırabilir. Belki de lisansüstü derecelere sahip/sahip olacak öğretmenlerin iş doyumunu güçlendiren stratejiler arasında övgü, rol tanıma ve takdir alanlarında memnuniyeti artırmak yer alabilir. Bu stratejilerin lisansüstü eğitime katılımı artıracağı dahası lisansüstü deneyimleri olan öğretmenlerin okulda öğrencilere daha etkili bir öğretim ve akademik danışmanlık hizmeti sağlamaya yardımcı olacağı düşünülebilir. Yine de mevcut araştırmada lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitimin iş doyumunu artırmadığı görüşünde olması stratejik bir konu olarak araştırmacılar tarafından ele alınmalıdır. Gelecek araştırmalar lisansüstü eğitim alan ya da bu eğitimi tamamlayan öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen etmenleri ayrıca lisansüstü eğitimin iş doyumunu üzerindeki yordayıcı etkisini incelemelidir.

Araştırmada lisansüstü eğitim alırken iş, çalışma ve yaşamı dengelemede yaşanan zorluk, çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmenin stresi, kaynak/destek ihtiyacı ve lisansüstü eğitimin maliyeti araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitimini etkileyen engeller olarak bulunmuştur. Bulgular detaylı incelendiğinde “Herhangi bir kurumda çalışırken lisansüstü öğrenimi sürdürmek streslidir.” maddesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla ortak olarak vurgulanan bir maddedir. Öğretmenler lisansüstü eğitim sürecindeki en büyük engelin bir kurumda çalışırken lisansüstü eğitime devam etmede yaşanan stres olduğunu alenen kabul etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek lisans eğitimini alırken sorun yaşadığı söylenebilir. Alanyazında lisansüstü eğitim gören bireylerin bir kurumda çalışırken stresli olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Araştırmalar lisansüstü eğitim gören öğretmen, yönetici veya mü-

fetişlerin lisansüstü öğrenimlerine devam etmek için idari izin almada problem yaşadıklarını göstermiştir (ör. Çalık ve Gürer, 2019; Doğusan, 2003; Gürel, 2020; Oluk ve Çolak, 2005; Öztürk ve Dinç, 2016; Sabancı, 2011; Toprak ve Taşgın, 2017; Turhan ve Yaraş, 2013). Lisansüstü eğitim alan 100 öğretmenle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %60'ının lisansüstü eğitim alırken okul yöneticilerinden lisansüstü derslere katılım konusunda destek alamadığı, %33'ünün ise derslerin çakışmasından dolayı lisansüstü derslere katılamadığı tespit edilmiştir (Başer vd., 2005).

Araştırmada öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan bir diğer engel lisansüstü eğitime katılırken iş-çalışma ve sosyal yaşamı dengelemenin zor olduğu düşüncesidir. Öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü çalışmalarını sosyal yaşamları ve meslekleri ile dengelemede zorluklar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Ng'nin (2016) gerçekleştirdiği araştırmada lisansüstü düzeyde öğrenim gören hemşirelerin ev yaşamı ve akademik hayatın dengelenmesinin büyük bir stres olduğu ve bir eş, anne ve öğrenci olarak rolleri arasında kendilerini parçalanmış veya karmaşık hissettikleri bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Dilci'nin (2009) lisansüstü öğrenim gören bireylerin akademik çalışmalarının özel yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği ve aile içi zedelenmelere yol açabildiği bulgusu da bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümü iş yükü yoğunluğu, alevi sorumluluklar, özendiricilerin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı lisansüstü derslere devam etmede sorun ve kaygılar yaşadığı görülmüştür (Koşar vd., 2020). Benzer şekilde başka çalışmada (Teyfur ve Çakır, 2018) lisansüstü eğitime devam eden öğretmenler ailelerinin lisansüstü eğitim sürecini anlamsız bulduklarını ifade etmiştir.

Araştırmacılara göre lisansüstü çalışmalara katılım iş-yaşam dengesinin kurulması, çocuk bakımı, aile içi taahhütlerin yerine getirilmesi, iş zamanı dışında lisansüstü çalışmalara ağırlık verilmesi, kütüphane, internet veya laboratuvara harcanan zaman gibi çoklu görev ve sorumlulukları içerebilir (Beatty, 2001; Massey, Aitken ve Chaboyer, 2009). Spence 'ye (2004) göre bir eş ya da ebeveynin lisansüstü çalışmalarını sürdürürken bu sürecin aile hayatını, özel yaşamı ve sosyal ilişkileri etkilemesi olasıdır. Genellikle lisansüstü eğitim süresince bireyler arkadaşlarıyla ilişkilerini, akrabalık ilişkilerini veya sosyal hayatı askıya alma eğilimindedirler (Gray, Rowe ve Barnes, 2014; Massey vd., 2009). Bu eğilimin azaltılması için bireylere iş yaşamı, çalışma ortamı ve özel hayatın ideal şartlara dönüşmesi yönünde birtakım özendiricilerin sunulması, aile yaşamına dönük ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi için moral ve motivasyonun sağlanarak ideal bir standardı yakalamaları ve lisansüstü eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için destek mekanizmalarının sağlanması gerekir. Nitekim öğrencilerin lisansüstü eğitim derecelerini tamamlamada bazı zorluklarla karşılaşma riski vardır. Bunlar ebeveynlik durumları, yerel sorumluluklar, ulaşım, para kazanma ihtiyacı gibi. Lisansüstü eğitimi üstlenirken iş, aile içi taahhütleri, akademik çalışma ve sosyal çevre gibi çok boyutlu yaşamları yönetmek zorludur; ancak dengeyi korumak öğrencilerin bu süreci doğru şekilde yönetmeleri ve daha fazla sorumluluk almaları

gerekir. Bu durum lisansüstü çalışmalarını başarı ile tamamlama olasılıklarını artırmaya yardımcı olabilir (Altmann, 2012; Plunkett, Iwasiw ve Kerr, 2010). Lisansüstü eğitimin bu tür durumları nasıl etkilediğini belirlemek için alanyazında daha fazla araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretmenlerin yarısı lisansüstü eğitimin başarılı olması için desteğin gerekli olduğu konusunda hem fikirdir. Bu bulgu, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alırken kaynak veya destek mekanizmalarına önemle ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Buna göre kaynak ve destek hizmet eksikliğinin öğretmenler için lisansüstü eğitimlerinin önünde önemli bir engel olduğunu söylemek mümkündür. Lisansüstü deneyimlerin önemli bir bileşeni öğrencilere sağlanan destek alanlarıdır. Bu destek alanları öğrencilerin kişisel ve akademik yeterliliklerini güçlendirmektedir (Carpenter ve Hudacek, 1996). Bireylere sağlanan mevcut kaynaklar (lisansüstü eğitim için çalışma zamanı, finansal destek, duygusal destek), bireysel araştırma projelerinin yanı sıra lisansüstü çalışmalarını daha verimli hale getirmeye yardımcı olur (Karakütük, 2009; Ng, 2016). Lisansüstü öğrencilere ve doktora sonrası araştırma çalışmaları yürüten bireylere sağlanan yapıcı destekler lisansüstü eğitimin olası çıktılarını şekillendirebilmektedir. Zaman, işveren desteği, finansman desteği, danışman rehberliği, veri tabanlarına erişim, kaynak materyal gibi unsurlar lisansüstü eğitime katılım ve devamı için önemli destek yapılarıdır. Ancak kaynak ya da destek eksikliği lisansüstü eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencilere sağlanan destek hizmetleri lisansüstü eğitimin başarı ile tamamlanmasına ve iş, akademik çalışma ve sosyal yaşamı dengelemeye yardımcı olabilmektedir (Hassouneh-Phillips ve Becket, 2003; Tonbul, 2017). Desteğin yoksunluğu başlı başına bir stres kaynağıdır ve genellikle eğitim deneyimi ve çıktıları üzerinde bir engel veya olumsuz etki olarak tanımlanır (Altmann, 2011; Penz vd., 2007).

Öğrencilerin sistematik ve disiplinlerarası bir çalışma programı çerçevesinde tezleri üzerinde çalışmalarını veya ilgili konularda çalışan takımlarıyla etkileşim kurmalarını sağlamak için destek biçimlerinin özendirilmesi, öncelikli araştırma ve araştırma eğitimi alanlarının sağlanması, çoğaltılması, eğitsel olanakların güçlendirmesi ve danışmanlık faaliyetlerinin niteliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir (German Research Foundation, 1993; Wissenschaftsrat, 1994). Carlson'un (1999) çalışmasında yer alan katılımcılar lisansüstü eğitimde karmaşık yaşamlar, roller ve çeşitli sorumluluklarla başa çıkabilmek için ek destek kaynaklarına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Cohen (2011) akademik çalışma saatleri ihtiyacının karşılanması için bireylere serbest çalışma izninin verilmesi, lisansüstü eğitimin takibi için burs imkânı, işveren desteği ve mali desteğin ise daha fazla bireyin lisansüstü eğitime devam etmesini teşvik edebileceğini savunmuştur. Yükseköğretimde lisansüstü eğitime katılımda işverenin desteği ve mali yardım yüksek nitelikli işgücünün yetiştirmesine katkıda bulunmada önemli adımlardır (Richards ve Potgieter, 2010). Bu bağlamda bireylere lisansüstü eğitim sürecinde sağlanan kaynak ve yapıcı destekler bireylerin lisansüstü çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmelerini ve bu sayede lisansüstü derecelerini elde etmelerini teşvik edebilir.

Bu araştırma yüksek lisans programına kayıtlı öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden etmenleri ve bu eğitim sürecinde karşılaşılan engelleri açığa çıkarmıştır. Araştırma sonuçları, lisansüstü eğitime katılımı teşvik eden etmenlerin ve bu eğitimin önündeki engelleyici faktörlerin öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik inanç ve davranışlarını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bulgular lisansüstü eğitimi almaya ve bu eğitimi sürdürmeye motive etmeye yardımcı olabilecek dikkat çekici alanları öne çıkarmıştır. Bunlar kariyer gelişimi, eleştirel düşünme, akademik özerklik, karar verme konusunda öz-güven, alanda profesyonel bilgi ve beceri kazanımıdır. Akademik özerklik ve kariyer gelişimi öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden güçlü nedenler olarak bulunmuştur ancak araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu lisansüstü eğitimin iş doyumunu artırmadığını düşünmektedir. Öte yandan iş-yaşam dengesini bulma, çalışırken lisansüstü eğitim almanın yarattığı stres, lisansüstü eğitimin başarı bir şekilde tamamlanması için kaynak/destek ihtiyacı öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler lisansüstü eğitime devam ederken iş ve sosyal yaşamı akademik çalışmalar ile dengelemenin büyük bir stres olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçları lisansüstü eğitime katılımı teşvik eden farklı etmenleri ve lisansüstü eğitimde farklı sorunların yaşanabildiğini ortaya çıkararak lisansüstü eğitimle ilgili alanyazına önemli katkılar sunmuştur. Yine de araştırma bulgularını derinlemesine tartışmak ve bağlamsallaştırmak için öğretmenlerin lisansüstü eğitimine etki eden faktörleri inceleyen başka araştırmalara da ihtiyaç vardır. Bir öğretmeni lisansüstü eğitime teşvik eden olası etmenleri ve bir öğretmeni lisansüstü eğitime devam etmekten alıkoyan olası engelleri belirlemek lisansüstü eğitime katılımı teşvik eden faaliyetlerinin yapılmasına izin verebilir. Bunlar, ayrıca Türkiye’de lisansüstü eğitime daha fazla katılım için teşvik edici bir güç olabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları vardır. Birincisi, araştırma kapsamında yüksek lisans programına devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını etkileyen etmenler ve engelleyici faktörler incelenmiştir. Bu bakımdan araştırma bulgularının sadece yüksek lisans eğitimi gören 295 öğretmenin öz-bildirimini yansıttığı göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecek araştırmalarda ülkemizi daha detaylı bir şekilde kapsayacak ve temsil edilebilecek örneklem sayısı sağlanabilir. İkincisi, öğretmenlerin lisansüstü eğitimini etkileyen faktörler cinsiyet, kıdem, branş veya lisansüstü öğrenim görülen anabilim dalı değişkenleri açısından değerlendirilmemiştir. Gelecek araştırmalar bu değişkenleri incelemeyi ele alabilir. Üçüncüsü, bu araştırmanın kesitsel bir desende değerlendirildiği göz ardı edilmemelidir. Çünkü kesitsel araştırmalar belli bir zaman diliminde araştırma örnekleminin bir anlık görüntüsünü sunan çalışmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).



## References

- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-international Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları* (Y. Lisans Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayın.
- Altmann, T. K. (2011). Registered nurses returning to school for a bachelors degree in nursing: Issues emerging from a meta-analysis of the research. *Contemporary Nurse*, 39(2), 256- 272.
- Altmann, T. K. (2012). Nurses' attitudes towards continuing formal education: A comparison by level of education and geography. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 80- 84.
- Artess, J., and Hooley, T. (2017). *Toward a new narrative of postgraduate career*. Erwee et al. (eds.), *Postgraduate Education in Higher Education*, (pp. 1-19). R. Postgraduate Education in Higher Education University
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., and Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice: Research Report*. Birmingham: University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Arthur, L., Marland, H., Pill, A. and Rea, T. (2006). Postgraduate professional development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Professional Development in Education*, 32(2), 201-219.
- Asegid, A., Belachew, T., and Yimam, E. (2014). Factors influencing job satisfaction and anticipated turnover among nurses in Sidama zone public health facilities, South Ethiopia. *Nursing Research and Practice*, 1–26. Article ID 909768.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., and Reeves, S. (1999). *Evaluating Inter-Professional Education: A United Kingdom Review For Health And Social Care*. London. CAIPE and the British Educational Research Association
- Başer, N., Narlı, S., ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 129-135.
- Battie, R., and Steelman, V. M. (2014). Accountability in nursing practice: Why it is important for patient safety. *AORN Journal*, 100(5), 537- 541.
- Beatty, R. (2001). Continuing professional education, organisational support, and professional competence: Dilemmas of rural nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(5), 203-220.
- Bennett, P., and Turner, G. (2012). PTES 2012 National findings from the postgraduate taught experience survey. New York, NY: Higher Education Academy.
- Berry, J. (2009). Can there be an alternative to the centralised curriculum in England? *Improving Schools*, 12(1), 33-41.

- Black, K. E., and Bonner, A. (2011). Employer-based support for registered nurses undertaking postgraduate study via distance education. *Nurse Education Today*, 31(2), 163-167.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Brun, J. P., and Dugas, N. (2008). An analysis of employee recognition: Perspectives on human resources practices. *International Journal of Human Resources*, 19(4), 716- 730
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayın.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayın.
- Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi): Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Carlson, S. L. (1999). An exploration of complexity and generativity as explanations of midlife women's graduate school experiences and reasons for pursuit of a graduate degree. *Journal of Women and Aging*, 11(1), 39- 51.
- Carpenter, D. R., and Hudacek, S. (1996). *On doctoral education in nursing: The voice of the student*. New York, NY: National League for Nursing Press.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, S. M. (2011). Doctoral persistence and doctoral program completion among nurses. *Nursing Forum*, 46(2), 64-70.
- Cooley, M. C. (2008). Nurses' motivations for studying third level post-registration nursing programmes and the effects of studying on their personal and work lives. *Nurse Education Today*, 28, 588-594.
- Coomber, B., and Barriball, K. L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: a review of the research literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 297-314.
- Cragg, C. E., and Andrusyszyn, M. (2004). Outcomes of master's education in nursing. *International Journal of Nursing Education*, 1(1), 1- 18.
- Cruikshank, D.R., Jenkins, D.B., and Metcalf, K.K. (2009). *The act of teaching*. Boston: McGraw Hill.
- Çalık, T., ve Gürer, G. T. (2019). *Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. IHEC 2019, 63. IV. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (1993): Bericht – Drei Jahre Graduiertenkollegs, Bonn.
- Dilci, T.(2009).*Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Doğusan, F. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale
- Drennan, J., and Hyde, A. (2008). Social selection and professional regulation for master's degrees for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 63(5), 486- 493.
- Dünyadaki Bazı Üniversitelerde Ders Kredi İçerikler. (2009). Erişim: [http://www.uwstout.edu/programs/mse/online/online\\_faqs.html/Wisconsin/ABD](http://www.uwstout.edu/programs/mse/online/online_faqs.html/Wisconsin/ABD).
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3),134-155.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., and Lüftenegger, M. (2013). Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Freeman, O., Watson, R., Bawden, R., Champion, M., Dare, H., Lloyd, B. (2008). Teaching for uncertain futures. Canberra: Teaching Australia.
- Gouvernement du Québec. (2001). Teacher training: Orientations and professional competencies. Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. Erişim: [http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens\\_a.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_a.pdf)
- Gray, M., Rowe, J., and Barnes, M. (2014). Continuing professional development and changed re-registration requirements: Midwives reflections. *Nurse Education Today*, 34, 860- 865.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 71-88.
- Gürel, R. (2020). Öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 131-170.
- Hagmann, S., and Ansvari M. (2013). Teacher motivation and Job satisfaction. *International Journal of Vocational Education and Training*, 20(2), 7-22.
- Hallinan, C. M., and Hegarty, K. L. (2016). Advanced training for primary care and general practice nurses: Enablers and outcomes of postgraduate education. *Australian Journal of Primary Health*, 22, 113-122.
- Harvey, P. J. (2009). *Motivations of teachers in Australian Christian schools to engage in postgraduate study*. (Unpublished doctor of Philosophy). University of Western Sydney.
- Harvey, P., and Dowson, M. (2003). Transitional experiences of new teachers in Christian schools: A case study. *Journal of Research in Christian Education*, 12(2), 217-243
- Harvey, P., Sinclair, C., and Dowson, M. (2005). Teacher motivations for postgraduate study: Development of a psychometric scale for Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 4, 241-264

- Hassouneh-Phillips, D., and Beckett, A. (2003). An education in racism. *Journal of Nursing Education*, 42(6), 258- 265.
- Ingersoll, G. L., Olsan, T., Drew-Cates, J., DeVinney, B. C., and Davies, J. (2002). Nurses' job satisfaction, organizational commitment, and career intent. *Journal of Nursing Administration*, 32(5), 250- 263.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Ishyaku, A. (2006). Teacher education in Nigeria: Focus on EFA implementation. The UNESCO Teacher Training Initiative for SubSaharan Africa.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği'nin Türk Kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 263-284.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156.
- Kane, P. R., and Temple, E. (1997). Who is a good teacher? Who is a good school head? *Independent School*, 56, 50-57.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Karakütük, K. (2009). *Avrupa, Asya ve Amerika'da lisansüstü öğretim reformu*. Ankara: Pegem A Yayın.
- Karslı, M. D., ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. (Edit S.A. Kilimci). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme* (ss. 53-83). Ankara: Pegem A Yayın.
- Katılmış, A., Çelik, H. ve Kop, Y. (2013). Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 12 (1), 108-122.
- Kerry, T. (Ed.). (2012). *Meeting the challenges of change in postgraduate education*. Continuum International Publishing Group New Zealand.
- Koşar, D., Er, E ve Kılınc, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAKÜ)*, 53, 379-392.
- Kurçer, M.A. (2005). Harran Üniversitesi Tıp fakültesi hekimlerinin iş doyumu ve tüketmişlik düzeyleri. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 2(3), 10-15.
- Leman, J. (2015). *What do taught postgraduates want?* New York: Higher Education Academy.
- Lent, R. W., Brown, S. D., and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Love, A. and Street, A. (1998). *Quality in postgraduate research: Managing the new agenda* M. Kiley & G. Mullins (Eds) (University of Adelaide, The Advisory Centre for University Education).
- Lu, H., While, A. E., and Barriball, L. (2005). Job satisfaction among nurses: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 42, 211- 227.
- Martens, M.P. and Felissa K.L. (1998). Promoting life career development in the student athlete: How can career centers help? *Journal of Career Development*, 25(2), 123-134.
- Massey, D., Aitken, L. M., and Chaboyer, W. (2009). What factors influence suboptimal ward care in the acutely ill ward patient? *Intensive and Critical Care Nursing*, 25, 169-180.
- McKenna, E. (2000). *Business psychology and organisational behaviour. A Student's handbook*. Third edition. Psychology Press.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(3), 191-207.
- Mercer, D. (1997). Job satisfaction and the secondary headteacher: The creation of a model of job satisfaction. *School Leadership and Management*, 17(1), 57-67.
- Mili Eğitim Bakanlığı MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_aresinden](http://oygm.meb.gov.tr/meb_aresinden) yapılmıştır.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 199 – 222.
- Neumann, R. (2003). *The doctoral education experience*. Canberra: Department of Education Science and Training.
- Ng, L. (2016). *Exploring registered nurses' attitudes to postgraduate education for specialty practice in Australia*. (Unpublished dissertation). University of Queensland Australia.
- Ng, L. Tuckett, A. G., Fox-Young, S. K., and Kain, V. J. (2014). Exploring registered nurses' attitudes towards postgraduate education in Australia: An overview of the literature. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(2), 162-170
- NSW Institute of Teachers (2006). Professional teaching standards. Sydney: Author National Curriculum Board (2008b). National Curriculum Development Paper. Erişim [http://www.ncb.org.au/verve/\\_resources/development\\_paper.pdf](http://www.ncb.org.au/verve/_resources/development_paper.pdf) aresinden yapılmıştır.
- Ohnishi, S., and Ford, J. H. (2015). Student seminar program for improving academic presentation skills for PhD students in science: The effect of language background on outcome. *International Journal for Researcher Development*, 6(1), 57-76.
- Okpara, J.(2006). Gender and the relationship between perceived fairness in pay, promotion, and job satisfaction in a sub-Saharan African economy. *Women in Management Review*, 21(3), 224-240.

- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar, lisansüstü eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 141-144.
- Ornstein, C. A. and Hunkins, P.F. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Öztürk, F. G., ve Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil*, 5(21),506-520.
- Park, C., and Kulej, G. (2009). *The higher education academy postgraduate taught experience survey: PTES 2009 Report for The Higher Education Academy*. New York.
- Pelletier, D., Donoghue, J., and Duffield, C. (2003). Australian nurses' perception of the impact of their postgraduate studies on their patient care activities. *Nurse Education Today*, 23, 434-442.
- Plunkett, R. D., Iwasiw, C. L., and Kerr, M. (2010). The intention to pursue graduate studies in nursing: a look at BScN students' self-efficacy and value influences. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1). doi:10.2202/1548-923X.2031.
- Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 2(2), 136-151.
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Luchinsaya, D., Snape, J., Conaghan, L. and Tzanakou, C. (2012). *Futuretrack Stage 4: Transitions into employment, further study and other outcomes*. Manchester: Higher Education Careers Services Unit.
- Queensland College of Teachers (2006). *Professional Standards for Queensland Teachers*. Brisbane. Author.
- Richards, L., and Potgieter, E. (2010). Perceptions of registered nurses in four state health institutions on continuing formal education. *Curationis (Pretoria)*, 33(2), 41-50.
- Sabancı, A. (2011). *Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri* (7-8 Ekim 2011). Ankara Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (ss. 137-180), Ankara: Pegem A Yayın.
- Schober, M., and Affara, F. (2006). *International council of nurses advanced nursing practice*. Hong Kong: Blackwell Publishing Ltd.
- Skinner, V., Madison, J., and Humphries, J. H. (2011). Job satisfaction of Australian nurses and midwives: A descriptive research study. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 29(4), 19- 27.
- Spence, D. (2004). Advancing nursing practice through postgraduate education (Part one). *Nursing Praxis in New Zealand*, 20(2), 46- 55.

- Stromquist, N. P. (1997). *Literacy for Citizenship: Gender and grassroots dynamics in Brazil*, cited in Patricia K. Kubow and Paul R. Fossum, *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*.
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, M., Solomon, L. and Akroyd, K. (2008). *Widening participation to postgraduate study: Decisions, deterrents and creating success*. York: Higher Education Academy.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayın.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistic* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanrıoğen, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayın.
- Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 1745- 1764.
- Tonbul, Y. (2017) Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(1), 150-162.
- Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615.
- Tourangeau, A. E., and Cranley, L. A. (2006). Nurse intention to remain employed: Understanding and strengthening determinants. *Journal of Advanced Nursing*, 55(4), 497-509.
- Trochim, W. M., and Donnelly, J. P. (2010). *Research methods knowledge base*. Mason, OH: Atomic Dog Publishing.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43), 131-170.
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Varhegyi, M. M., and Jepsen, D. (2009a). *Undergraduate student aspirations, awareness and knowledge of postgraduate study options: A preliminary, qualitative investigation*. Paper presented at the International Employment Relations Association Annual Conference, Bangkok.
- Warren, J. I., and Mills, M. E. (2009). Motivating registered nurses to return for an advanced degree. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(5), 200- 207.
- Wilson, S. M. and Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wisker, G. (2007). *The postgraduate research handbook: Succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD*. Macmillan International Higher Education.
- Wissenschaftsrat (1994) Stellungnahme des Wissenschaftsrates zur Weiterführung des Graduiertenkolleg-Programms, in: *Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1994, Band 1, Köln*, pp. 401-427.



- Yazar, T. (2020). Opinions and suggestions of graduate students about postgraduate education, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 149-171.
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),1-45.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Zammit, K., Sinclair, C., Cole, B., Singh, M., Costley, D, and Brown a'Court, L. (2007). Teaching and leading for quality Australian schools: A review and synthesis of research-based knowledge. Canberra: *Teaching Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership*.