

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sorusu Hazırlama Tutumları: Ölçek Geliştirme Çalışması

Turkish Teachers' Attitudes towards Written Question Preparation: Scale Development Study

Orhan Özen, Adnan Taşgın

Yazar Bilgileri

Orhan Özen 

Dr., İl Millî Eğitim Müdürlüğü,
Erzurum,

orhanozen25@gmail.com

Adnan Taşgın 

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,

atasgin@atauni.edu.tr

ÖZ

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin önemli parçalarından biridir. Sonuç yerine süreç değerlendirmenin daha fazla önem kazandığı günümüz eğitim anlayışında ölçme araçlarının tutarlı bir öğrenme kanıtı vermesinde hazırlayıcıların rolü büyüktür. Sınavların ve sınav sorularının hazırlanmasında öğretmenlerin tutumları belirleyicidir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yazılı sınavlar ve bu sınavlarda kullanılan sorulara yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda üç ayrı örneklem grubu ölçek geliştirme çalışmasına dâhil edilmiştir. Erzurum il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 434 Türkçe öğretmeni çalışmanın örneklemi oluşturmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının tespit edilmesinde yapısal eşitlik modellemesinden faydalanılmıştır. Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri .815, Bartlett's Küresellik Testi değeri ise $\chi^2=2130,101$; $df=120$, $p<.000$ için anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısının zaman boyutunda .92, hazırlama boyutunda .86, geçerlik boyutunda .61 ve yeterlik boyutunda .73 olduğu belirlenmiştir. Toplamda ise .86 güvenirlik katsayısı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre, hazırlanan ölçeğin Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkçe eğitimi
Açık uçlu sorular
Ölçme tutumu

Keywords

Turkish education
Open-ended questions
Assessment attitude

Makale Geçmişi

Geliş: 29.01.2025
Kabul: 13.04.2025

ABSTRACT

Assessment and evaluation is one of the important parts of the teaching process. In today's understanding of education, in which process evaluation instead of result evaluation gains more importance, the role of the preparers is great in providing consistent learning evidence for the assessment tools. Teachers' attitudes are decisive in the preparation of exams and exam questions. The aim of this study is to develop a scale that can validly and reliably measure Turkish teachers' attitudes towards the written exams used in their lessons and the questions used in these exams. For this purpose, three different sample groups were included in the scale development study. The sample of the study consisted of 434 Turkish teachers working in Erzurum city centre and its districts. Structural equation modelling was used to determine the factor structure of the scale. Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale was found to be .815 and Bartlett's Test of Sphericity value was found to be significant for $\chi^2=2130,101$; $df=120$, $p<.000$. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was .92 in the time dimension, .86 in the preparation dimension, .61 in the validity dimension and .73 in the competence dimension. In total, a reliability coefficient of .86 was obtained. According to the results of the study, it was stated that the prepared scale is a valid and reliable scale that can measure Turkish teachers' attitudes towards preparing open-ended questions.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özen, O. & Taşgın, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin yazılı sorusu hazırlama tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 23(1), 904-923. <https://doi.org/10.37217/tebd.1628948>

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitimde öğrenmenin ilerleyişinin ve öğrencilerin nihai öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirildiğini açıklamak için kullanılan kavramlardır (Adom vd., 2020). Ölçme, bir niteliği gözlemleyerek elde edilen sonuçları sayıların kullanılması veya başka araçlar vasıtasıyla göstermektir. Diğer bir ifade ile bir kişide herhangi bir özelliğin ne derecede bulunduğu belirlenmesine ölçme denilmektedir (Turgut, 1977). Eğitim alanında ölçmenin başlıca rolü, eğitimcilere öğretim faaliyetleri sonucunda ne kadar değişim meydana geldiğini bildirmek ve bir sonraki aşama için uygun zemin hazırlamaktır (Wilson, 2024). Öğretim programının sonunda öğrencide bulunmasını beklediğimiz niteliklerin belirlenmesinde ölçmeye başvururuz. Bir anlamda ölçme öğretim sonucunda bireylerdeki farklılığı ortaya koyma çabasıdır. Bu farklılıklar diğer bir ifadeyle ölçülen nesneden ölçülen nesneye değişkenlik gösteren bir durum olarak karşımıza çıkar.

Değerlendirme ise ölçümler sonucunda ortaya bir anlam çıkarma ve ölçümü yapılan nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Turgut, 1977). Değerlendirmenin sonunda bir değer yargısına ulaşmak hedeflendiğinden ölçme gibi tarafsız olması beklenmemektedir. Değerlendirme, ölçmeyle elde edilen sonuçların belli ölçütler yardımıyla kıyaslanması sonucunda belirlenen özellikler hakkında karar verilmesi aşamasıdır (Baykul, 2000). Bu durumda değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikli olarak ölçme işleminin yapılmış olması şarttır. Bir başka ifadeyle ölçme için değerlendirmenin ön koşuludur diyebiliriz (Tekindal, 2008).

Tutum; insan, nesne, yer veya faaliyetler hakkında yapılan değerlendirmeler içeren psikolojik durumlardır. Bu değerlendirmeler bazen olumlu bazen de olumsuz olabilir (Scior ve Werner, 2015). İnsanların sosyal davranışları başta olmak üzere birçok davranışını açıklarken tutumlardan faydalanılır (Gonen ve Grinberg, 2016). Tutum için üç bileşenden meydana geldiği konusunda görüş birliği vardır: bir kişi, nesne, konu veya olay hakkında hissettiğimiz duyuşsal tutum; konu hakkında fikir ve inançlarımızı belirleyen bilişsel tutum ve davranışımızın bu durumdan nasıl etkilendiğini belirten davranışsal tutum (Shari ve Vrande, 2016). Tutum araştırmalarında amaç bireylerin belli bir zaman dilimindeki tutumlarını öğrenmektir. Bunun yanında tutum araştırmalarının farklı amaçlarla da yürütüldüğü görülmektedir. Bireylerin ilerideki davranışları hakkında tahminde bulunmak, içinde bulundukları şartlarla ilgili tutumlarını belirlemek, tutumlarının yönünü değiştirmek ya da farklı tutumlar kazandırmak amacıyla bireylerin mevcut tercihlerinin belirlenmesi için tutumların ölçülmesi faaliyetleri uygulanabilir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bilgi, eğilim, beceri ve değerlerin seviyesini belirlerken süreçle ilgili eksikliklerin tespit edilmesini de sağlar. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, süreci en iyi şekilde destekleyen, beceri odaklı ve yapıcı geri bildirim sağlayacak şekilde yürütülmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde

yürütülmesinde en büyük rol, uygulamacı olarak öğretmene düşmektedir. Tek başına yeterli olduğunu düşünmek yanlış olsa da öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretmen yeterliliği belirleyici olacaktır (Şenel vd., 2018). Burada öğretmenden beklenen ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı görev araçlarını tercih etmesidir. Açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, kısa yanıtli geleneksel araçların yanında bilgi aktarımı ve serbest çağrışım gibi farklı bilişsel basamakların kullanımını sağlayan araçlara da yer verilmelidir. Bu araçlar aynı zamanda günlük yaşamla ilgili, ilgi çekici ve günlük hayatta yaşanabilecek sorunlara çözüm üretecek türden olmalıdır (MEB, 2024).

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği geliştirmek, eğitim sürecinde bireylerin değerlendirme uygulamalarına karşı bakış açılarını anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin, öğretmenlerin veya eğitim yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumları, bu süreçlerin etkinliğini doğrudan etkileyebilir (Black ve Wiliam, 1998). Olumlu tutumlar, değerlendirme süreçlerine daha bilinçli katılımı teşvik ederken, olumsuz tutumlar sürecin başarısını olumsuz etkileyebilir (Brookhart, 2013). Bu nedenle, güvenilir ve geçerli bir tutum ölçeği geliştirilmesi, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve sürece yönelik olası dirençleri tespit etmek için gereklidir (McMillan, 2013). Böylece, değerlendirme süreçleri daha adil, nesnel ve verimli hale getirilebilir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar incelenmiştir. 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla uygulanmaya başlanan yeni ölçme değerlendirme yöntemlerine ve araç-gereçlerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemeye çalışan Maden ve Durukan (2011) çalışmalarında kendi geliştirdikleri ölçeği uygulamışlardır. Gücüyeter ve Karadoğan (2019) çalışmalarında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili tutumlarının ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda çeşitli illerde ve okullarda görev yapmakta olan 231 Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle çalışan araştırmacılar Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek güvenli ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Tezci (2019) çeşitli branşlarda görev yapmakta olup ölçme ve değerlendirme dersi almış 649 öğretmenle yürüttüğü çalışmasında "Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği" geliştirmiştir.

Türkçe öğretimi alanında yapılan tutum ölçeği geliştirme çalışmaları incelendiğinde çalışmaların genellikle ortaokul Türkçe dersi öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine veya ders etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçmek için yapılan çalışmalar ağırlık göstermektedir. Ünal ve Köse (2014), Aytan (2016) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin Türkçe

dersine yönelik tutumlarını ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Çerçi ve Derman (2016) ise Türkçe dersi etkinliklerine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan tutum ölçeği geliştirme çalışmaları incelendiğinde çalışmaların ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı anlaşılmaktadır. Aktaş ve Alıcı (2012), Demirtaşlı vd. (2014), Polat ve Özmercan (2014) ile Yaşar (2014) çalışmalarında “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmişlerdir.

Çalışmalarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeklerini kullanan araştırmacılardan Süral (2014) eğitim fakültesi öğrencileriyle edebiyat fakültesi öğrencisi olup pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Aslan (2020) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Benzer bir çalışmada Yıldız vd. (2021) farklı branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını araştırmışlardır.

Alanyazın incelemesinde hem ölçme değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları hem de tutum ölçeği çalışmaları ayrı ayrı incelenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar ölçme ve değerlendirme anlayışı doğrultusunda bir bütün olarak ele alındığında sürecin istendik bir şekilde sonuçlanmasında öğretmenin rolü belirleyicidir. Bu rollerden biri de öğretmenin sınav ve sınav sorusu hazırlamaya yönelik tutumudur. Bu tutumun sağlıklı bir şekilde belirlenmesi süreçle ilgili geri bildirimler almak ve süreci yönetmek açısından son derece önemlidir. Eğitimde ölçme konusunda güçlü bilgi ve becerilerin, sağlam sınıf içi değerlendirme uygulamaları için gerekli olduğu söylenebilir. Ne yazık ki, bazı öğretmenler bilişsel düzeylere göre ölçme değerlendirme yapmamaktadırlar (Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen ve Mert, 2024) ve bu da etkili sınıf içi değerlendirme uygulamaları için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesini engelleyebilir (Alkharusi, 2010). Öğretmenlerin hazırladıkları sınav kağıtlarına ilişkin durumlardan hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayış ve tutumlarının belirlenmesi ölçme ve değerlendirme süreci açısından oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin düşük olması (Maden ve Durukan, 2011; Metin ve Demiryürek, 2009), hazırladıkları soruların bilişsel olarak sadece alt düzey becerileri ölçer nitelikte ve sadece konuşma becerisine yönelik olması (Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen ve Mert, 2024) ölçme ve değerlendirme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin sınav ve sınav sorusu hazırlama sürecindeki tutumlarını zaman, hazırlama, geçerlik ve yeterlik boyutları altında inceleyen bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma “Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Soruları Hazırlama Tutum Ölçeği” geliştirme çalışmasıdır. Aynı zamanda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. Likert tipi ölçek çalışması olarak tasarlanan çalışma belirlenen örneklemle ölçme aracı uygulanarak hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Türkçe öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirme çalışması doğrultusunda Erzurum il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin e-form hâlini doldurmaları sağlanmıştır. Her uygulamada farklı örneklemle çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ön uygulaması için ölçek taslağı 55 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Aynı şekilde AFA için 210 öğretmen ve DFA için ise 169 öğretmen uygulamaya katılmıştır. Çalışmanın daha iyi sonuçlar vermesi açısından maksimum çeşitleme örneklemeinden faydalanılmıştır. Bu yöntemde örneklem mümkün olduğunca geniş ve çalışma yapılan alanı kapsayacak şekilde seçilmelidir. (Büyüköztürk vd., 2016; Lodico vd., 2006). Örneklem grupları ve uygulamalara ilişkin betimsel sonuçlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklem Ait Betimsel İstatistikler

		<i>Ön Uygulama</i>		<i>AFA</i>		<i>DFA</i>	
	<i>Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>&</i>	<i>f</i>	<i>&</i>	<i>f</i>	<i>&</i>
Cinsiyet	Erkek	21	38,2	93	44,2	80	47,3
	Kadın	34	61,8	117	55,8	89	52,7
Yaş	20-30	21	38,1	74	35,2	57	33,5
	31-40	25	45,4	86	40,9	69	41,4
	41-50	8	14,5	47	22,4	40	23,6
	51-65	1	1,8	3	1,5	3	1,5
Görev Süresi	1-5	13	23,6	54	25,7	40	23,6
	6-10	9	16,3	37	17,5	32	18,8
	11-15	11	20	30	14,5	26	15,6
	16-20	12	21,8	52	24,7	37	22,1
	21-30	10	18,1	37	17,6	34	19,9
<i>Toplam</i>		<i>55</i>	<i>100</i>	<i>210</i>	<i>100</i>	<i>169</i>	<i>100</i>

Ölçek Geliştirme Süreci

Türkçe öğretmenlerine yönelik yeterlik ölçeği geliştirme çalışmasına ilk olarak mevcut alanyazın incelemesi yapılarak başlanmıştır. Aynı konuda farklı alanlarda yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenleri için yazılı sınav ve sınav sorularına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından 35 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ardından ölçek boyutlarının kesin sınırları belirlenmemiş, sınav sorularının hazırlanması, değerlendirilmesi, yazılı türleri boyutlarını kapsayacak şekilde maddeler belirlenmiştir. Yapılacak analizler sonucunda boyutların kesinleşmesi beklenmiştir. Öncelikle hazırlanan maddeler ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan iki öğretim üyesi tarafından, ölçek geliştirme alanında uzman öğretim üyeleri tarafından, Türkçe eğitiminde uzman iki öğretim üyesi tarafından, ortaokul 5,

6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersi veren iki öğretmen ve bir Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde maddeler hem dil ve anlatım açısından hem de ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda 4 madde ölçek taslağından çıkarılırken yerlerine yeni 2 madde eklenmiş ve 33 madde olması kararlaştırılmıştır. Ölçeğin beşli Likert şeklinde hazırlanmasına karar verilmiş ve sırasıyla “Kesinlikle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” olarak puanlanması belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra 55 Türkçe öğretmeniyle ölçeğin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden ölçekle ilgili görüşlerini de belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda bazı maddeler tekrar düzenlenmiştir. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda yapılan analizlerde maddelerin faktör yükleri, faktörlere göre dağılımı, binişik maddeler olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre 33 maddeden 8’inin faktör değerinin düşük olduğu tespit edilerek bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 25 maddelik yeni forma demografik unsurlara yönelik maddeler de eklenerek AFA için veri toplama sürecine geçilmiştir. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) için tamamen farklı örneklem seçilmiş ve 210 Türkçe öğretmeni uygulamaya katılmıştır. AFA sonucunda 9 madde daha ölçek formundan çıkarılmış ve 16 madde ile DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) uygulamasına geçilmiştir. Yine farklı bir örneklem seçilmiş ve 169 Türkçe öğretmenine form gönderilmiştir. AFA ve DFA’ya ait detaylı bilgiler, bulgular bölümünde yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının/araçlarının özellikleri, geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği konusunda bilgi verilmelidir.

Verilerin Toplanması

Uzman görüşleri sonucunda hazırlanan ön uygulama formu katılımcılara elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Ön uygulama formunda demografik unsurlar yer almazken formun sonunda görüş ve öneriler bölümüne yer verilmiştir. Geliştirilen ölçeğe ait formun tüm uygulamaları 2024/2025 eğitim-öğretim yılında Erzurum iline bağlı Aziziye, Yakutiye, Palandöken, Tortum, Horasan, İspir, Narman ilçelerinde görev yapmakta olan 425 Türkçe öğretmeniyle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Faktör analizi uygulamalarına geçmeden önce, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve çok değişkenlik normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını tespit etmek için Bartlett testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre KMO’nun .817 ($\chi^2=3057,447$; $p=.000$) ve yapının anlamlı olduğu, bu bulgular ışığında örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için yeterli olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamada elde edilen verilerin güvenirlik analizi yapılmış ve bu verilerle faktör analizi yapılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Hem AFA için hem de DFA için yeterli örneklem büyüklüğünün madde sayısının beş katından az olmamasına dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğü konusunda Bryman ve Cramer (2005) ile Pallant’ın (2017) her madde için en az beş katılımcı önerisi dikkate alınmıştır. Ölçeğe ait boyutlar AFA

uygulanması sırasında belirlenmiştir. DFA yöntemi kullanılarak AFA sonucunda elde edilen verilerin test edilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin ön uygulamasının yanında diğer uygulamaların da Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin son hâlinin iki yarı güvenirlik katsayısı da yine bu şekilde tespit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ölçek geliştirmek için yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ve güvenirliğin tespit edilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin tespitlere yer verilmektedir.

Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) Ait Bulgular

Çalışmanın AFA yöntemi kullanılarak elde edilen Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testlerine yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin değeri		.787
Bartlett'in Küresellik değeri	Ki-Kare	2130,101
	sd	120
	p	.000

Ölçeğe ilişkin yapı geçerliğinin tespit edilmesi amacıyla AFA yöntemi kullanılmıştır. AFA uygulamasında 210 öğretmenden oluşan bir örnekleme ulaşılmıştır. Bu analizdeki asıl amaç değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonlarının tespit edilmesidir.

AFA uygulanırken ölçek formuna ait maddelerin tespit edilmesinde maddelere ilişkin öz değerlerin en az 1, maddelerin faktör yük değerlerinin en az .30, aynı maddeye ait faktör yük değeri farkının ise .10’dan az olmamasına yani maddelerin binişik olmamasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2015). Aynı zamanda yapı geçerliği esnasında 25 derecelik varimax eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizine başlamadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s testleri uygulanmış ve KMO’nun .817 ($\chi^2=3057,447$; $p=.000$) ve yapının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değerler için Field (2009) ve Pallant’ın (2017) ifade ettikleri KMO’nun .60’tan yüksek olması, Bartlett’s Testi’nin de anlamlı bulunması hâlinde “verilerin faktör analizi yapmaya uygun olacağı” görüşünden hareketle verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu yönünde değerlendirme yapılmıştır.

25 maddeyle yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda binişiklik özelliği gösteren M12, M22, M21, M19 ve M1 maddeleri sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 20 madde 5 boyuttan oluşan yeni hâlinin KMO değeri .80 ve Bartlett’s Testi’nin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak Scree plot ve Monte Carlo paralellik analizinde ölçeğin dört boyut özelliği gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durumda yapılan faktör analizinde ölçek dört boyut olacak şekilde analiz yapılmış ve yine binişiklik özelliği

gösteren M10, M9, M11 ve M6 maddeleri sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin 16 madde ve 4 boyuttan oluşan analizi sonucunda KMO değerinin .78 ve Barlett's Testi'nin ($\chi^2=2130,101$; $p=.000$) anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğe ait faktörlerin tespit edilmesinde kullanılan yamaç eğim grafiğine ait görsel Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ölçeğin scree-plot grafiği

Şekil 1'de gösterilen yamaç eğim grafiği incelenmiştir. Buna göre öz değerin bir ve birden daha fazla bulunduğu dört boyut belirlenmiştir.

Yamaç eğim grafiğini doğrulamak veya desteklemek açısından Monte Carlo PCA Paralel Analizi (Watkins, 2000) yapılmış ve değerler kıyaslanmıştır. Buna göre yamaç grafiğinin gösterdiği dört boyut paralel analiz tarafından da doğrulanmıştır. Temel bileşenler analizi değerleri, paralel analiz sonuçlarından yüksek çıkmıştır. Temel bileşenler analizinin ve paralel analiz sonuçlarına ilişkin değerlerin karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Temel Bileşenler ve Kritik Değerlerin Öz Değerler ile Karşılaştırılması

Bileşen Numarası	Temel Bileşenler Analizi	Paralel Analiz Değeri	Karar
1	5,962	1,496	Kabul
2	2,381	1,396	Kabul
3	1,529	1,311	Kabul
4	1,313	1,239	Kabul

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin aldığı faktör yüklerine ait sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Faktör Yükleri

<i>Madde numarası</i>	<i>Faktör Yükü</i>			
	<i>1. Boyut</i>	<i>2. Boyut</i>	<i>3. Boyut</i>	<i>4. Boyut</i>
M15	.931			
M16	.930			
M14	.900			
M13	.803			
M23		.914		
M24		.865		
M25		.825		
M5		.661		
M17			.938	
M18			.930	
M20			.560	
M4			.557	
M2				.881
M3				.683
M7				.574
M8				.456
Açıklanan Varyans	37,26	14,87	9,55	8,20
Toplam Varyans:	69,88			

Tablo 4'te gösterildiği gibi ölçek formu dört boyuttan oluşmaktadır. Her boyuta ilişkin açıklanan varyans değerleri belirtilmiştir. Buna göre ilk boyut %37,26, ikinci boyut %14,87, üçüncü boyut %9,55 ve dördüncü boyut %8,20 oranında açıklamaktadır. Toplam varyansın ise %69,90 oranında açıklandığı görülmektedir. Ölçeğin toplam açıklaması beklenen varyansın %50'nin üzerinde olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda varyansın beklenen değerde olduğu görülmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2001) geliştirilen ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri .32'yi alt değer olarak belirtmektedirler. Sonuçların incelenmesinde en düşük faktör yükü değerinin .45 olduğu, madde faktörlerine ait yük değerlerini yeterli olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizine göre ölçek 4 boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut "hazırlama" boyutudur ve bu boyutta "M13, M14, M15, M16" maddeleri yer almaktadır. İkinci boyut "yeterlik" boyutudur ve bu boyutta "M5, M23, M24, M25" maddeleri yer almaktadır. Üçüncü boyut "geçerlik" boyutudur ve bu boyutta "M4, M18, M20" maddeleri yer almaktadır. Dördüncü boyut "zaman" boyutudur ve bu boyutta "M2, M3, M7, M8" maddeleri bulunmaktadır.

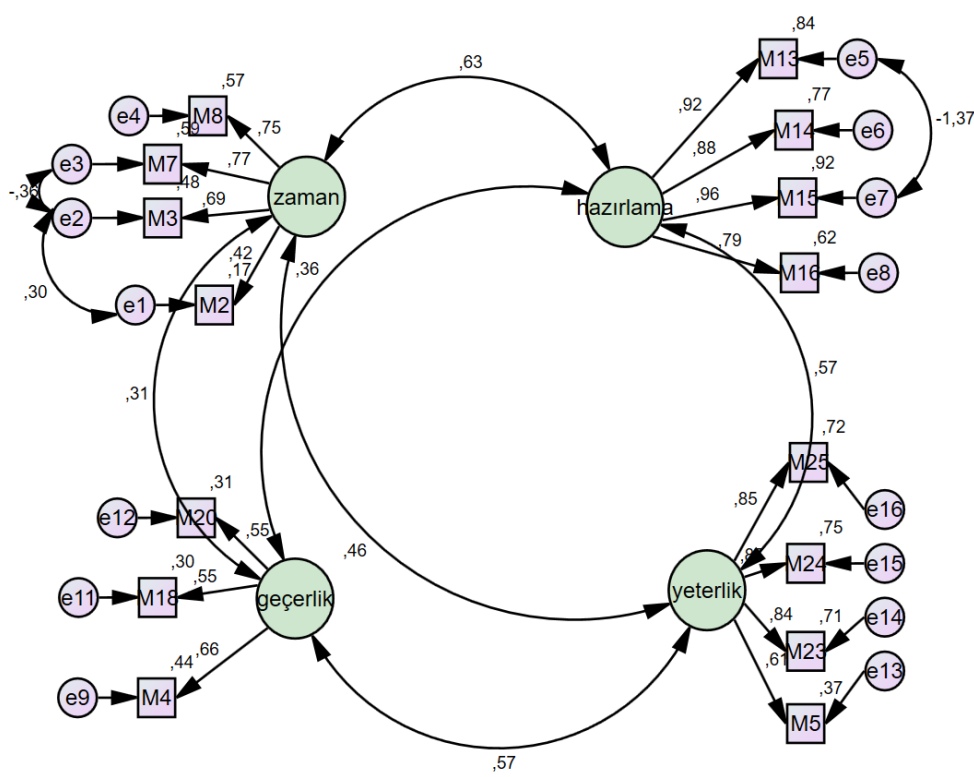
Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Yönelik Değerler

<i>Boyut</i>	<i>Boyut Adı</i>	<i>İlgili Maddeler</i>	<i>Alınabilecek Puan Aralığı</i>
1. Boyut	Hazırlama	13, 14, 15, 16	4-20
2. Boyut	Yeterlik	5, 23, 24, 25	4-20
3. Boyut	Geçerlik	4, 18, 20	3-15
4. Boyut	Zaman	2, 3, 7, 8	4-20

Tablo 5'te ölçeğe ait boyutlar ve boyutlara ait maddeler gösterilmektedir. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle

katılıyorum (5) şeklinde 5'li Likert olarak puanlanmaktadır. Tabloda ölçeğin her boyutunun alabileceği en düşük ve en yüksek puanlar gösterilmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular



Şekil 2. DFA sonuçları

Yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından elde edilen yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör yükleri incelenmiş ve düşük değere sahip olduğu tespit edilen M17 maddesi analizden çıkarılmıştır. Bu çıkarma işlemi sonucunda 15 maddeli son hâli ölçeğin boyutlarını etkilemediği için analize devam edilmiştir.

Maddelerin model uyumu ile veriler arasındaki uyumun test edilmesinde hangisinin kullanılacağına ilişkin tam olarak bir anlaşma bulunmamaktadır. Tüm uyum iyiliği değerleri kullanılacağı gibi bunlardan bazıları da kullanılabilir (İlhan ve Çetin, 2014). DFA sonuçları incelendiğinde; zaman boyutunun maddelerinin .42 ile .77 değerleri aralığında bulunduğu, hazırlama boyutunun maddelerinin .79 ile .92 değerleri aralığında bulunduğu, geçerlik boyutunun maddelerinin .55 ile .66 değerleri aralığında bulunduğu, yeterlik boyutunun maddelerinin ise .61 ile .85 değerleri aralığında bulunduğu belirlenmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ölçek 4 boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ki-kare uyum değerlerinin anlamlı ($\chi^2/sd=1,978$) olduğu belirlenen ölçeğin diğer uyum değerlerinin ise RMSEA=.077, SRMR=.065, CFI=.94, TLI=.92, IFI=.94 olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda belirlenen

uyum indeks değerleri ve alanyazında gösterilen referans değer aralığı (Byrne, 2011; Hooper vd., 2008; Schermelleh-Engel vd., 2003) ile hazırlanan modele ilişkin uyum değerlerine ait sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. DFA'ya Ait Uyum İndeksleri

<i>İndeksler</i>	<i>Referans Değeri</i>		<i>Ölçüm</i>	<i>Sonuç</i>
	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>İyi uyum</i>		
CMIN/DF	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	1,978	İyi uyum
TLI	$.90 < TLI \leq .94$	$.95 < TLI \leq 1$	.925	Kabul uyum
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	.076	Kabul uyum
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	$0 \leq SRMR \leq .05$	.0659	Kabul uyum
CFI	$.90 < CFI \leq .94$	$.95 < CFI \leq 1$	.942	İyi uyum
IFI	$.90 < NFI \leq .94$	$.95 < NFI \leq 1$	.943	Kabul uyum
Sd			383	

Tablo 6'da DFA yöntemi ile elde edilen değerler incelendiğinde ölçek modeli iyi uyum ve kabul edilebilir uyum özelliği göstermektedir. Türkçe Sınavlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analiziyle geçerliği denenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen ölçek Türkçe sınavlarına yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilir. Ölçeğin, standardize edilmiş regresyon katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde çıktığı görülmektedir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Kat Sayıları

Ölçeğe ait son uygulamanın güvenirliğinin tespit edilmesinde öncelikle ölçeğin her boyutuna ait güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Ardından ölçeğin son uygulamasının tamamının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu verilere ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Ölçeğin Son Uygulaması ve Faktör Yüklerine İlişkin Cronbach Alpha Sonuçları

	<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach's Alpha Değeri</i>
Zaman	1. Boyut -4 Madde	.92
Hazırlama	2. Boyut -4 Madde	.86
Geçerlik	3. Boyut -3 Madde	.61
Yeterlik	4. Boyut -4 Madde	.73

Tablo 7'de belirtildiği gibi ölçeğin son uygulamasında boyutlara ait Cronbach Alpha değerlerinin .61 ve .92 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Aynı ayrı boyutların güvenirlik katsayılarının ise zaman boyutunda .92, hazırlama boyutunda .86, geçerlik boyutunda .61 ve yeterlik boyutunda .73 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Ölçek Geneline Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

	<i>Cronbach α</i>	<i>McDonald's ω</i>
Ölçek	0,871	0,894

Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak McDonalds Omega güvenirlik katsayısına da bakılmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde, ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir (Özdamar, 2017).

İki Yarı Güvenirlik Kat Sayısı

Ölçeğin güvenirliğinin tespit edilmesinde kullanılan diğer yöntem ise iki yarı test tekniğidir. Tablo 8’de ölçeğin en son uygulamasına ilişkin değerlerin güvenirliğine ait veriler bulunmaktadır.

Tablo 9. Ölçeğin Son Uygulamasına İlişkin İki Yarı Test Sonuçları

<i>Ölçeğin Bölünmüş Hali</i>	<i>Cronbach's Alpha Değeri</i>
1. Bölüm	.80
2. Bölüm	.74

Ölçeğin 15 maddeden oluşan son uygulamasının iki yarı güvenirlik test sonuçlarına göre; ölçeğin Spearman-Brown korelasyon değeri ($r=.76$) ve Guttman Split Half Coefficient değeri ($r=.75$) olarak tespit edilmiş ve uygun değerler olduğu belirlenmiştir (Seçer, 2015). Aynı zamanda iki yarı Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Toplam Puan ve Ölçek Boyutlarına Ait Korelasyon Analizi Değerleri

	<i>Tutum top.</i>	<i>Zaman</i>	<i>Hazırlama</i>	<i>Geçerlik</i>	<i>Yeterlik</i>
Tutum top.	1				
Zaman		1	.24**	.10	.09
Hazırlama			1	.31**	.55**
Geçerlik				1	.32**
Yeterlik					1

Tablo 10’daki bulgulara göre ölçeğin boyutları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ölçme ve değerlendirme, verilen eğitimin kalitesini ortaya koymak ve bu kaliteyi daha ileriye taşımak için kritik bir süreçtir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları, eğitimin etkin bir şekilde değerlendirilmesi ve amacına uygun olarak ölçülmesi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

Öğretmenler, öğretim programının uygulayıcıları olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve nitelikleri aktarmakla sorumludur. Bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak için öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Ancak bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları şarttır. Başarı ile tutum arasındaki olumlu ilişki göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yazılı ve yazılı sorularına ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik geçerliğe ve güvenilirliğe sahip bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın ön uygulaması 55 Türkçe öğretmenine uygulanmış, AFA için 210 öğretmen ve DFA için ise 160 öğretmen belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizine başlamadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's testleri uygulanmış ve KMO'nun .817 ($\chi^2=3057,447$; $p=.000$) ve yapının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Alan uzmanı görüşleri de alınarak hazırlanan 33 maddelik ölçek formundan elde edilen veriler doğrultusunda güvenirlik analizi yapılmış ve formun 25 maddelik hâline AFA uygulanmıştır. Yamaç eğim grafiğini doğrulamak veya desteklemek açısından Monte Carlo PCA Paralel Analizi yapılmış ve değerler kıyaslanmıştır. Buna göre yamaç grafiğinin gösterdiği dört boyut paralel analiz tarafından da doğrulanmıştır. AFA sonucunda 16 madde ve 4 boyuttan oluşan yeni bir ölçek formu elde edilmiş bu hâliyle DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda formdan bir madde daha çıkarılmış ve ölçeğin son hâli 4 boyut ve 15 maddeden oluşmuştur. DFA yöntemi ile elde edilen değerler incelendiğinde ölçek modeli iyi uyum ve kabul edilebilir uyum özelliği göstermektedir. Ölçeğe ait son uygulamanın güvenirliğinin tespit edilmesinde öncelikle ölçeğin her boyutuna ait güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Ardından ölçeğin son uygulamasının tamamının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak McDonalds Omega güvenirlik katsayısına da bakılmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 15 maddeden oluşan son uygulamasının iki yarı güvenirlik test sonuçlarının uygun değerler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda iki yarı Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Hazırlama, zaman, geçerlik ve yeterlik alt boyutlarından oluşan ölçek formunun geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan sınav sorularına yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelenmesinde öncelikle tutum ölçeği çalışmaları incelenmiştir. Ardından ölçme ve değerlendirme alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Gücüyeter ve Karadoğan (2019) tarafından edebiyat öğretmenleri için geliştirilen ölçme ve değerlendirme tutum ölçeği incelenmiştir. Çalışmanın boyutları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Arastman vd. (2015) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını tespit etmeye çalışan, 7'li Likert tarzında 21 madde ve 4 boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin boyutlarının araştırmayla kısmen benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ölçek, ölçme aracı hazırlama, uygulama, temel kavramları bilme ve alternatif ölçme araçları boyutlarından oluşmaktadır. Tezci (2019) araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının sağlıklı bir

şekilde belirlenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda yürüttüğü ölçek çalışmasının araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde 4 boyut ve 22 maddeden oluştuğunu belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara önlem alınması açısından ölçeğin uygulanmasının öneminden bahsetmektedir.

Orak vd. (2023) çalışmalarında “Dinamik Matematik Öğrenme Nesneleri Tutum Ölçeği” geliştirmişlerdir. Çalışmalarının boyutlarının diğer çalışmalarının aksine iki boyutlu (öğrenme süreci ve geribildirim, öğrenme içeriği) olduğu anlaşılmaktadır. Beşli Likert şeklinde hazırlanan çalışma 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçek analizlerinin olumlu sonuçlar verdiğini ve kullanılabilir bir ölçek geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Eğitimde başarının sağlanmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin istendik düzeyde olması gerektiğini vurgulayan Yaşar (2014) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı geliştirmeyi amaçlayan yazar “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni geliştirmiştir. Çalışmasının 24 maddeden oluştuğunu belirten yazar ölçek boyutlarının ise olumsuz yaklaşım, bilişsel yeterlik ve önem boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Hem alanyazın incelemesi hem de yapılan analizler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını ölçmek için hazırlanan ölçeğin yeterli ve uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın Türkçe eğitime ve alanyazına hizmet etmesi amaçlanmaktadır.

Ölçek geliştirme süreci, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik tutumlarını anlamada önemli bir araç sunmaktadır. Eğitimde etkili ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürdürülebilmesi için öğretmenlerin bu süreçlere yönelik tutumlarının belirlenmesi hem öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine hem de öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin soru hazırlama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar belirlenerek bu alanlarda hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Dolayısıyla bu ölçeğin eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik gelecekteki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanmıştır. Diğer alanlara yönelik benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma araştırmacılar için örnek teşkil edebilir. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin sadece yazılı sorusu hazırlama tutumlarına yöneliktir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin diğer aşamalarına yönelik tutumları da araştırılabilir. Aynı zamanda tutum dışında kalan motivasyon, beceri, ilgi gibi diğer yönleri içeren araştırmalar da yapılabilir.

Bu ölçek ilgililer tarafından Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirme sürecini belirlemeye çalışan araştırmalarda kullanılabilir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin tutumlarının başarıya etkisinin öneminin belirtildiği alanyazın doğrultusunda bu tarz ölçekler önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin tutumlarını belirlemek ölçme ve değerlendirme süreçlerinin aksayan yönlerini belirleme ve tedbir alma açısından kolaylıklar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 109-119.
- Aktaş, M. & Alici, D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73.
- Alkharusi, H. A. (2010). Factors associated with preservice teachers' attitude towards educational measurement. *International Journal of Learning*, 17(1), 95-108.
- Arastman, G., Yıldırım, K., & Daşçı, E. (2015). Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 219-228.
- Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16[Eğitim ve Toplum Özel Sayısı], 6047-6068.
- Aytan, N. (2016). Türkçe dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 535-546.
- Baysal, A. C. & Tekarslan, E. (1998). *Davranış bilimleri*. Dönence.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. ÖSYM.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis for SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. Routledge.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (Multivariate applications series)*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. b.). Pegem Akademi.

- Çerçi, A. & Derman, S. (2016). Türkçe etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Demirtaşlı, N., Yalçın, S., & Ayan, C. (2014). Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin çok kategorili madde tepki kuramı modellerine dayalı olarak ölçeklenmesi. *IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* içinde (s. 41-42). Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. SAGE.
- Gonen, A. & Grinberg, K. (2016). Academic students' attitudes toward students with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 240-246.
- Gücüyeter, B. & Karadoğan, A. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenirlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(17), 47-60.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Lodico, M. S., Spaulding, D. D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Orak, C., Turan, Z., & Taşgın, A. (2023). Dinamik matematik öğrenme nesneleri tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ereğli Eğitim Fakültesi*, 5(2), 351-376.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan.
- Özen, O. & Mert, O. (2024). An investigation into open-ended question preparation skills of Turkish language teachers. *Educational Academic Research*, 55, 1-14.

- Pallant, P. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı.
- Polat, B. & Özmercan, E. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik ölçek geliştirme çalışması. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi içinde (s. 7-8). Pegem Akademi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scior, K. & Werner, S. (2015). *Changing attitudes to learning disability: A review of the evidence*. Mencap.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Shari, M. & Vranda, M. N. (2016). Attitude of primary school teachers towards children with learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 12(4), 323-335.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- Şenel, S., Pekdağ, B., & Günaydın, S. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 419-441.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tekindal, S. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tezci, İ. H. (2019). Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji (UBEST) Sempozyumu Tam Metin Kitabı içinde (s.408-417). İzmir, Türkiye.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Nuve.
- Ünal, F. T. & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249.
- Watkins, M. W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis – computer software*. Ed & Psych Associates.
- Wilson, M. (2024). What makes measurement important for education? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(4), 1-10.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.

Yıldız, M., Çiçek, Ö., Özçelik, E., Boz, Ş., & Admış, O. (2021). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49), 2206-2213.

Extended Summary

Assessment and evaluation are educational concepts used to assess students' learning progress and final outcomes (Adom et al., 2020). Assessment is to show the results obtained by observing a quality through the use of numbers or other means. In other words, the determination of the degree to which a person has any characteristic is called assessment (Turgut, 1977). Evaluation is making a meaning as a result of assessments and reaching a value judgement about the measured objects (Turgut, 1977). Since it is aimed to reach a value judgement at the end of evaluation, it is not expected to be objective like assessment. Evaluation is the stage of making a decision about the characteristics determined as a result of comparing the results obtained by assessment with the help of certain criteria (Baykul, 2000).

Attitude is a psychological state that includes evaluations about people, objects, places or activities. These evaluations can sometimes be positive and sometimes negative (Scior and Werner, 2015). Attitudes are used to explain many behaviours of people, especially social behaviours (Gonen and Grinberg, 2016).

Assessment and evaluation activities determine the level of knowledge, tendency, skills and values, while also identifying the deficiencies related to the process. Therefore, assessment and evaluation activities should be carried out in a way that supports the process in the best way, is skill-oriented and provides constructive feedback (MEB, 2024).

In the literature review, both scale development studies on assessment and evaluation and attitude scale studies were examined separately. When the studies in the literature are considered as a whole in line with the understanding of assessment and evaluation, the role of the teacher in the desired outcome of the process is decisive. One of these roles is the teacher's attitude towards exam and exam question preparation. Determining this attitude in a healthy way is extremely important in terms of receiving feedback about the process and managing the process. It can be argued that a strong foundation of knowledge and skills in educational assessment is essential for effective classroom assessment practices. Unfortunately, some teachers hold negative views about assessment and evaluation, which can hinder the development of the necessary knowledge and skills for successful classroom assessment (Alkharusi, 2010). The purpose of this research is to develop a scale that analyses teachers' attitudes towards exam and exam question preparation process under the dimensions of time, preparation, validity and competence.

This study is a development study of “Turkish Language Teachers’ Attitude Scale for Preparing Written Questions”. At the same time, the validity and reliability of the scale were evaluated. The study, which was designed as a Likert-type scale study, was prepared by applying the assessment tool to the determined samples. In line with the scale development study for Turkish teachers, Turkish teachers working in Erzurum city centre and districts were asked to fill in the e-form version of the scale. In each application, the research was carried out with various samples. For the preliminary application of the study, the draft scale was applied to 55 Turkish teachers. Likewise, 210 teachers participated in the application for EFA and 160 teachers participated in the application for CFA. In order for the study to yield better results, maximum variation sampling was utilised.

The pre-application form prepared as a result of expert opinions was delivered to the participants electronically. While demographic elements were not included in the pre-application form, the opinions and suggestions section was included at the end of the form. All applications of the form of the developed scale were applied with 425 Turkish language teachers working in Aziziye, Yakutiye, Palandöken, Tortum, Horasan, İspir, Narman districts of Erzurum province in 2024/2025 academic year.

Assessment and evaluation is a critical process to reveal the quality of the education provided and to carry this quality further. In this context, teachers' attitudes towards assessment and evaluation have a direct impact on the effective evaluation of education and its assessment in accordance with its purpose. As implementers of the curriculum, teachers are responsible for transferring the skills and qualifications that are targeted to be acquired by students. In order to understand whether these goals have been achieved, teachers need to use the knowledge and methods in the field of assessment and evaluation. However, in order for this process to be carried out successfully, teachers must have sufficient knowledge and skills regarding the assessment and evaluation course. When the positive relationship between success and attitude is considered, the importance of teachers' attitudes towards assessment and evaluation becomes clear.

The aim of this study was to develop a valid and reliable scale to assess the attitude levels of Turkish teachers regarding written and oral questions in assessment and evaluation practices. In the literature review, firstly attitude scale studies were examined. Then, scale development studies in the field of assessment and evaluation were examined. The study, presented in the form of a five-point Likert scale, consisted of 18 items. The researchers stated that the scale analyses yielded positive results and that they developed a usable scale. In line with both the literature review and the analyzes made, it was determined that the scale prepared to measure the attitudes of Turkish teachers was sufficient and appropriate. The study is intended to serve Turkish education and literature.

The research was prepared for Turkish teachers. Similar studies can be conducted for other fields. This study can be an example for researchers. This research is only about the attitudes of Turkish teachers in preparing written questions. The attitudes of teachers towards other stages of the assessment and evaluation process can also be investigated. At the same time, studies that determine other aspects such as motivation, skills, and interests, in addition to attitudes, can be conducted. This scale can be used by those concerned in studies that try to determine the assessment and evaluation process of Turkish education. In line with the literature indicating the importance of the effect of teachers' attitudes on success in the assessment and evaluation process, such scales are gaining importance. Determining teachers' attitudes will facilitate the determination of the problematic aspects of the assessment and evaluation processes and taking precautions.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar makalenin kavramsallaştırılmasında, izinlerin alınmasında, veri analizinde ve yazımında, ikinci yazar verilerin analizinde ve yazımında görev almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 26.11.2024 tarih ve 10 sayılı onayı ile yürütülmüştür.