DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Prospective Teachers' Attitudes and Opinions towards Measurement and Evaluation Course in Education

Cemile BALIK, Araştırma Görevlisi, Fırat Üniversitesi, cbalik@firat.edu.tr

Murat TUNCER, Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, mtuncer@ firat.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 2 Aralık 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 6 Ekim 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Aralık 2025

Balık, C. ve Tuncer, M. (2025). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(3), 4005-4033.
DOI. 10.51460/baebd.1594848

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin ortaya konmasıdır. Ardışık karma desene göre tasarlanan bu araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni kullanılırken nitel boyutunda temel nitel araştırma tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 371 öğretmen adayı oluştururken nitel boyutunda 11 öğretmen adayı yer almıştır. Veri toplama aracı olarak "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında sayısal puan türüne sahip öğretmen adaylarının derse yönelik yüksek bir tutum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç dersin bir bölümünde matematiksel işlemlere ihtiyaç duyulmasından dolayı öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarının derse yönelik tutumlarını etkilemesi ile açıklanabilir. Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının dersi almadan önce dersin zor olduğuyla ilgili ön yargıya sahip oldukları belirlenmiştir. Dersin daha verimli geçmesi adına süreçte aktif oldukları uygulamalı etkinlikler, etkileşimli bir ders süreci, alternatif ölçme yaklaşımlarına yer verilmesini önermişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Öğretmen adayı, Tutum, Karma yöntem araştırmaları.

Abstract. This study examines pre-service teachers' (PTs) attitudes towards the Measurement and Evaluation in Education course and their suggestions for improvement. In the quantitative dimension of this research, which was designed according to the sequential mixed design, survey design was used, while basic qualitative research was preferred in the qualitative dimension. Using a sequential mixed-method design, quantitative data were collected from 371 PTs via the "Attitude Scale towards Measurement and Evaluation Course in Education," and qualitative perspectives were obtained through interviews with 11 PTs. Results revealed that PTs with quantitative score types had higher attitudes toward the course, likely due to their readiness for its mathematical components. However, interviews indicated that PTs initially perceived the course as challenging. In order for the course to be more efficient, they suggested that the course should include applied activities, an interactive course process, and alternative measurement approaches.
Keywords: Measurement and evaluation, Pre-service teacher, Attitude, Mixed method research.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Education is generally defined as the process of creating desired behaviours in individuals (Ertük, 1972). The formation of desired behaviours in students is an indication that an efficient and productive education process is carried out. The functionality of the education process should be determined by revealing the status of having the behaviours expected to be acquired by the students in the education-training process and the level at which they are acquired (Tan, 2020). For this, measurement and evaluation practices in education come to the fore. According to Başol (2019), evaluation is important in terms of determining the effectiveness and quality of the teaching process, providing the opportunity to increase learner success and containing information about the effectiveness of different methods applied in the course process. Teachers, who are the implementers of education and training processes in schools, are expected to carry out the measurement process at different stages of educational situations in accordance with the objectives of the course and the subject and make an appropriate evaluation. For this, teachers should have sufficient knowledge about measurement and evaluation. They are expected to gain these competences through the Measurement and Evaluation in Education course in the pre-service education process. This course, which aims to improve the theoretical and practical knowledge of PTs, is an important course for teachers to make effective measurement and evaluation. At this point, various factors such as the instructor's approach to the course process, the physical environment in which the course takes place, the use of materials, class size, and the attitude of PTs towards the course can affect the acquisition of course competencies. While all these variables are important for the teaching process, this research is limited to the attitudes of PTs towards the Measurement and Evaluation course. The concept of attitude is known to be positive or negative evaluations towards people or events and reflects our feelings towards something (Robbins & Judge, 2012). The concept of attitude is very important for learning processes because an individual's willingness to learn anything is important for learning performance (Commission, 2014). It is important to determine PTs' attitudes towards Measurement and Evaluation in Education course, but revealing the reasons underlying these attitudes will allow a better explanation of attitudes towards the Measurement and Evaluation course. In this direction, the general purpose of the study can be explained as determining the attitudes of PTs towards the Measurement and Evaluation in Education course and revealing their opinions about the course.

Method. This study was organised according to the sequential explanatory design from mixed method research. In the sequential explanatory design, the research begins with a quantitative approach, and a qualitative approach is used to explain the quantitative results (Creswell, 2021). In the quantitative dimension of this study, survey design was used to determine PTs attitudes towards Measurement and Evaluation in Education course, and in the qualitative part, basic qualitative research was used to determine their views towards the course. While 371 PTs studying in different teaching programmes at Fırat University Faculty of Education participated in the quantitative dimension of the study, 11 PTs participated in the qualitative dimension. Attitude Scale towards Measurement and Evaluation Course in Education and semi-structured interview form were used as data collection tools. In data analysis, t test and Kruskal Wallis were applied for quantitative data, while inductive content analysis was preferred in the analysis of qualitative data.

Balık, C. ve Tuncer, M. (2025). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(3), 4005-4033.
DOI. 10.51460/baebd.1594848

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Results. In line with the findings of the research, it was concluded that pre-service teachers' attitudes towards the course were low in the “Negative Approach” dimension, slightly above average in the “Importance” dimension and moderate in the “Cognitive Competence” dimension. On the other hand, no significant difference was found in the comparisons between pre-service teachers' attitudes towards the course and gender variable. According to the test conducted to determine whether there is a significant difference in the attitude scores of pre-service teachers towards the course according to the teaching programme they are studying, there is a significant difference in all dimensions of the scale and in general. In addition, while pre-service teachers stated that they had prejudices towards the course, they stated that the course was mostly taught with traditional methods and that they remained passive in the process.

Discussion and Conclusion. This study examined the attitudes of pre-service teachers at Fırat University towards the *Educational Measurement and Evaluation Course (EÖDD)* in relation to various variables. Findings indicated that pre-service teachers exhibited low levels of attitude in the *“Negative Approach”* dimension, slightly above average in the *“Importance”* dimension, and moderate levels in the *“Cognitive Competence”* dimension. This can be attributed to the perception that the course content is overly detailed and not directly applicable to their professional lives. In terms of teacher education programs, pre-service teachers in Turkish Language Teaching and Social Studies Teaching programs demonstrated lower attitude scores, whereas those in Science Education displayed higher scores. Additionally, students entering programs through quantitative score types exhibited more positive attitudes, while those with verbal scores displayed more negative attitudes, likely due to the course's quantitative emphasis. Regarding class levels, senior students showed higher scores in the negative approach dimension, whereas third-year students scored higher in the importance dimension. In relation to grade point average, students with lower grades exhibited higher scores in the negative approach dimension, while students with higher grades showed more positive overall attitudes. Pre-service teachers’ preconceived notions of the course as quantitative and challenging were found to negatively influence their attitudes. The study suggests that integrating more interactive and constructivist approaches in course delivery could mitigate these negative perceptions and enhance both engagement and learning outcomes.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Eğitim en genel anlamıyla bireyde istendik davranışlar oluşturma süreci (Ertük, 1972) olarak tanımlanır. Eğitim sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi öğrenenlerin, belirlenen öğretim hedeflerine ulaşmasından geçer. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler tarafından kazanılması beklenen davranışlara sahip olma durumları, kazanımlar edinilmiş ise de ne düzeyde oldukları ortaya konarak eğitim sürecinin işlevselliği belirlenmelidir (Tan, 2020). Okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarıyla istenilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemenin yolu ölçme ve değerlendirme yapmaktan geçer (Başol, 2019). Başol'a (2019) göre değerlendirme öğretim sürecinin etkililiğinin ve niteliğinin belirlenmesi, öğrenen başarısını arttırma imkânı vermesi ve ders sürecinde uygulanan farklı yöntemlerin etkililiği hakkında bilgiler içermesi açılarından önemlidir. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin eğitim sürecinin her aşamasında uygulanması gerekmektedir (Göçer, 2018). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi bilgi, beceri ve tutumlara ne ölçüde ulaştıklarının sistematik olarak belirlenmesinin gerekçeleri olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik davranışlarındaki gelişmelerin takip edilmesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması, başarılı öğrencilerin motive edilmesi ve öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini değerlendirmeleri gösterilebilir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sonuçları okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin eğitim süreçlerine ilişkin karar, uygulama ve yargılarında dikkate alınır (Semerci, 2015).

Eğitim-öğretim süreçlerinin okullardaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin dersin ve konunun amaçlarına uygun olarak eğitim durumlarının farklı aşamalarında ölçme işlemini gerçekleştirmesi ve buna uygun bir değerlendirme yapması beklenmektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Bu durumu destekler biçimde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) kapsamı içinde mesleki beceri yeterlik alanı altında ölçme ve değerlendirme alanına yönelik beş gösterge belirlemiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliği konusunda "*Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır*" davranışı hedeflenmiştir (MEB, 2017). Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının bu yeterlikleri meslek bilgisi derslerinden biri olan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi (EÖDD) ile kazanmaları beklenmektedir. Bu ders ile eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirmenin sahip olduğu yer ve önem, alana ilişkin temel kavramlar, ölçme araçlarının psikometrik özellikleri, başarı testi geliştirme ve uygulama, ölçme sonuçlarının yorumlanması ve dönüt sağlama, ölçme puanlarının analizi, değerlendirme ve not verme (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018) konuları ile öğretmen adaylarının kuramsal ve uygulamalı bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında sıklıkla kullanacakları bilgileri içeren bu derse ilişkin yeterlikleri sağlamaları, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttırabilecek unsurlardandır.

Ders içeriği, ölçme ve değerlendirmeye ait genel yapı içermektedir ancak asıl konu öğretmen adaylarının bu yeterlikleri kazanma durumlarıdır. Bu noktada dersin yürütücüsü olan öğretim üyesinin ders sürecine yaklaşımı, dersin gerçekleştiği fiziksel ortam, materyal kullanımı, sınıf mevcudu, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumu gibi çeşitli etkenler ders yeterliklerini kazanma durumunu etkileyebilmektedir. Bahsedilen tüm bu değişkenler öğretim süreci için önemliyken bu araştırma öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları ve görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Tutum kavramı İnceoğlu (2011) tarafından "*bireyin bir kişi ya da durumla ilişki kurma anında davranışa geçme öncesinde aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir deyişle eyleme*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hazırlanma ya da hazır olma hali" şeklinde tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise kişiler veya olaylara yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler olduğu ve bir şeye yönelik duygularımızı yansıttığı (Robbins ve Judge, 2012) belirtilmiştir. Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal şeklinde üç boyuttan oluşmakla birlikte bu boyutlar çerçevesinde kişilerin eylemleri şekillenir (Seel, 2012). Bu araştırmada tutum değişkenine odaklanılmasının nedeni, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinden elde edecekleri yeterlikleri ne ölçüde kazandıklarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal süreçlerle de yakından ilişkili olmasıdır. Tutum, bireyin bir konuya yönelik ilgisi, motivasyonu ve katılım düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynadığından, öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek açısından kritik bir değişken olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları ölçme ve değerlendirme dersi sonunda sahip olmaları beklenen yeterlikleri kazanmaları noktasında belirleyici olacaktır. Çünkü bireyin herhangi bir şeyi öğrenmek üzere istekli olması öğrenme performansı açısından önemlidir (Komisyon, 2014). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının altında yatan nedenleri derinlemesine anlayabilmek amacıyla, onların ölçme ve değerlendirme dersinde edindikleri deneyimlere ve bu deneyimlerin onlarda nasıl bir izlenim bıraktığına ilişkin düşüncelerini ve duygularını ayrıntılı biçimde belirlemek önemlidir. Çünkü bireylerin deneyimleri ve bilgisi gibi zihinsel süreçleri, duyuşsal boyutun gelişmesinde önemlidir (İnceoğlu, 2010). Alanyazında öğretmen adaylarının tutumları ve bu tutumları şekillendiren görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öncelikle tutumlarının belirlenmesi ve sonrasında bu tutumların oluşmasına neden olan deneyimlerin ortaya çıkarılması hem dersin etkililiği hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından önemli olabileceği gibi alanyazında bu anlamda katkı sağlaması umulmaktadır.

Alanyazında ölçme ve değerlendirme dersine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Başman ve Tavşancıl, 2016; Yaşar, 2017; Ozan ve Kıncal, 2017; Çardak, 2018; Göçer, 2020; Şimşek ve Kılcan, 2022), ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumun derse yönelik yeterlik-özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı (Kalemoğlu-Varol, 2016; Altun, 2017; Tekin, 2019), yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre belirlendiği (Tuncer ve Geçim, 2018; Karaduman ve Yanpar-Yelken, 2020), ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ile öz yeterlik inançları ve yaşadıkları zorlukların ilişkilendirildiği (Ogan-Bekiroğlu, 2009) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme dersinin Dale'nin yaşantı konisine uygun olarak tasarlanıp uygulanması (Yılmaz ve Tuncer,2020), derste web 2.0 araçlarının kullanılarak etkinlikler oluşturulması (Yiğit, 2023) gibi deneysel çalışmalar, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına ilişkin görüşlerin belirlendiği (Toptaş, 2011; Şaşmaz-Ören vd. 2014; Cüvelek ve Büyükgüzel, 2022) çalışmalar ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerin belirlendiği çalışmalar (Aslan Altan ve Karalar, 2022; Yıldırım ve Şahin, 2024; Gündüz vd., 2024) yer almaktadır. Öte yandan ölçme ve değerlendirme dersine yönelik görüşlerin metafor aracılığıyla belirlendiği çalışmalar (Gök vd., 2012; Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2016), derse ilişkin görüş ve uygulamalar (Pullu ve Kazu, 2023), derste yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerin belirlenmesi (Önal Çalışkan ve Üstündağ, 2010), proje tabanlı (Şahin ve Kılıç, 2022) ve teknoloji destekli yaklaşıma (Karakuş ve Turhan Türkkan, 2021) göre düzenlenen derse ilişkin görüşleri ortaya koyan farklı araştırmalar yapılmıştır.

Alanyazında ölçme ve değerlendirme dersine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, bu dersi almış öğretmen adaylarının derse ilişkin tutumlarını ve bu tutumların oluşumunda etkili olan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

deneyimlerini incelemeye odaklanan bir çalışmanın, sürece ilişkin ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öyle ki bu tutumların arkasındaki nedenlerin ve deneyimlerin anlaşılması, ders sürecinde adayların ihtiyaçlarının tespitine ve öğretim süreçlerinin daha nitelikli biçimde geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Zira bir davranışın ortaya çıkışında etkili olan değişkenlerin, koşulların ve nedenlerin bilinmesi, o davranış hakkında kapsamlı bilgi edinilmesini sağlar. Bu doğrultuda bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin ortaya konması şeklinde açıklanabilir. Bu genel amacın yanı sıra aşağıdaki alt amaçlar bu araştırma ile açıklanmaya çalışılan diğer durumları içermektedir;

- Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumları ne düzeydedir?
  - Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumları sırasıyla cinsiyet, öğretmenlik programı, puan türü, dersi tekrar alma durumları, derse ilişkin harf notu ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının EÖDD'ye ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı ardışık desene göre düzenlenmiştir. Ardışık açıklayıcı desende araştırmaya nicel yaklaşımla başlanır, nicel sonuçları açıklamak için ise nitel yaklaşımdan yararlanılır (Creswell, 2021). Bu çalışmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumlarını belirlemek üzere tarama deseni kullanılmış olup nitel kısımda ise derse yönelik görüşlerini belirlemek adına temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2023-2024 güz döneminde EÖDD'yi almış olan 508 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Her iki dönemde EÖDD'yi almış olan öğretmen adayları başarılı olma durumları gözetilmeksizin araştırmaya dahil edilmiş olup 371 öğretmen adayı araştırmanın nicel boyutuna dahil olmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşmeler için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen ortalama puanlar, görüşme yapılan öğretmen adaylarının farklı tutum düzeylerini temsil etmesini sağlamak ve maksimum çeşitliliği yakalamak amacıyla düşük (1.60 – 2.85), orta (2,86–3,60) ve yüksek (3,61–5,00) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen toplam 11 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcı çeşitliliğini artırmak ve bulguların yorumlanabilirliğini güçlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının demografik özellikleri kişisel bilgi formu ile toplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ilişkin dağılımları

Değişkenler		***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	281	75,7
	Erkek	90	24,3
Sınıf Düzeyi	Üçüncü sınıf	89	24,0
	Dördüncü sınıf	282	76,0
Puan türü	Sözel	153	41,2
	Eşit ağırlık	85	22,9
	Sayısal	108	29,1
	Dil	25	6,7
Dersi alma durumu	Bir kez alma	365	98,4
	Birden çok kez alma	6	1,6
Öğretmenlik programı	Türkçe Öğretmenliği	21	5,7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	17,3
	Matematik Öğretmenliği	52	14,0
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	52	14,0
	İngilizce Öğretmenliği	42	11,3
	Sınıf Öğretmenliği	35	9,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	14,0
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	47	12,7
	Resim Öğretmenliği	6	1,6

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarına bakıldığında %75,7'si kadın (*f*=281), %24,3'ü erkek (*f*=90) oldukları görülmektedir. Çalışmanın nicel boyutuna 371 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ise %24'ü üçüncü sınıf (*f*=89), %76'sı dördüncü sınıf (*f*=282) şeklindedir. Öğretmen adaylarının % 41,2'si sözel (*f*=153), %22,9'u eşit ağırlık (*f*=85), %29,1'i sayısal (*f*=108) ve %6,7'si dil (*f*=25) puan türü ile öğrenim gördükleri programa yerleşmişlerdir. Öğretmen adaylarının %98,4'ü (*f*=365) dersi bir kez alırken %1,6'sı (*f*=6) dersi birden çok defa almışlardır.

Çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları EÖDD'ye yönelik harf notlarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmen adaylarının EÖDD'ye ilişkin harf notu dağılımları

	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Harf Notu Aralıkları							
	AA (100-99)	BA (89-85)	BB (84-75)	CB (74-70)	CC (69-60)	DC (59-55)	DD (54-50)	Toplam
f	64	71	102	57	47	9	8	358
%	17.3	19.1	27.5	15.4	12.7	2.4	2.2	96.5

Fırat Üniversitesi harf notu ve puan aralıklarına göre oluşturulan (Fırat Üniversitesi, 2024) Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adayları EÖDD'yi çoğunlukla BB harf notu ile geçerken FF ile başarısız olan öğrenci bulunmamaktadır. Harf notuna ilişkin bilgiyi belirtmeyen 13 öğretmen adayı dersi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

başarıyla tamamlamış olup, veri setlerinde başka eksiklik bulunmadığından araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, öğretmenlik programı, puan türü, sınıf düzeyi, derse ilişkin harf notu ve dersi tekrar alma durumuna ilişkin kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise Yaşar (2014) tarafından geliştirilen "*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. "*Olumsuz Yaklaşım*", "*Önem*" ve "*Bilişsel Yeterlik*" şeklinde 3 boyuttan oluşan ölçek 5'li likert şeklinde (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum şeklinde oluşturulmuştur). Ölçek toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayısı birinci boyut için .93, ikinci boyut için .88 ve üçüncü boyut için .84 olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .94'tür (Yaşar, 2014). Bu araştırma verilerinden elde edilen güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.
Ölçek verileri için güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Varyans	Cronbach Alfa
Olumsuz yaklaşım	11	85.55	.92
Önem	5	19.85	.90
Bilişsel yeterlik	4	8.78	.75
Genel	20	96.30	.89

Tablo 3'e göre olumsuz yaklaşım boyutunda .92, önem boyutunda .90, bilişsel yeterlik boyutunda .75 iken ölçek genelinde tabakalı cronbach alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla araştırma verilerinin güvenilir bir aralıkta olduğu ifade edilebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Ölçek boyutlarının yorumlanmasında, ölçek madde ortalamalarının, skalada karşılık gelen kategorilere göre değerlendirilmesine başvurulmuş ve aralıklar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Ölçek madde ortalamalarının ölçek düzeyinde temsil ettiği anlamlar

Seçenekler	Sınırlar	Boyutlar
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.79	
Katılmıyorum	1.80-2.59	M1, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11
Kararsızım	2.60-3.39	M2, M3, M7, M17, M18, M19, M20
Katılıyorum	3.40-4.19	M12, M13, M14, M15, M16
Kesinlikle katılıyorum	4.20-5.00	

Olumsuz yaklaşım boyutuna ait maddelerin (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11) sekizi katılmıyorum, üçü kararsızım olarak ifade edilmiştir. Önem boyutundaki maddelerin tümünde öğretmen adayları katılıyorum (M12, M13, M14, M15, M16) seçeneğini tercih etmiştir. Bilişsel yeterlik boyutundaki tüm maddeler kararsızım (M17, M18, M19, M20) düzeyinde yer almaktadır. Ölçek boyutlarıyla ilgili bulgular bu sınırlar bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacılar tarafından oluşturulan sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretmen adaylarının derse ilişkin düşüncelerini kapsamlı biçimde ortaya koymak amacıyla, derse başlamadan önceki beklentilere yönelik görüşler, ders sürecine ilişkin değerlendirmeler (sınıf atmosferi, ders içi etkinlikler), derse yönelik ilgi ve katılım durumları (derse hazırlık yapma, devamlılık, etkinliklere katılım), dersin mesleki gelişime katkısı ile derse yönelik önerilere yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken iki uzmandan görüş alınmış ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması

Veriler 2023-2024 güz döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve EÖDD'yi almış öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde gerekli etik kurul izinleri (Evrak Tarih ve Sayısı: 05.02.2024-21893) alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla 4.03.2024-12.03.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin ortalama puanları üzerinden yüksek, orta ve düşük tutuma sahip olan öğretmen adaylarından gönüllü olanlar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Asıl görüşmeler gerçekleştirilmeden önce görüşme sorularının işlevselliğini görebilmek için gönüllü bir öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrası soruların anlaşılır ve kolay yanıtlanabilir olduğu görülmüştür. Nitel veri toplama sürecine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Yarı yapılandırılmış görüşme sürecine ilişkin bilgiler

Kişi Sayısı	Kod	Cinsiyet	Branş	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1.	Pilot Görüşme	Kadın	PDR	16.05.2024	13' 39''	Eğitim Fakültesi A Blok 310
2.	Ö1	Kadın	PDR	16.05.2024	13' 01''	
3.	Ö2	Kadın	PDR	16.05.2024	14' 20''	
4.	Ö3	Kadın	Fen Bilimleri	16.05.2024	13' 05''	
5.	Ö4	Kadın	Sosyal Bilgiler	17.05.2024	10' 20''	
6.	Ö5	Kadın	Sosyal Bilgiler	20.05.2024	13' 20''	
7.	Ö6	Kadın	Sosyal Bilgiler	20.05.2024	13' 14''	
8.	Ö7	Kadın	Fen Bilimleri	23.05.2024	13' 56''	
9.	Ö8	Kadın	Fen Bilimleri	23.05.2024	07' 09''	
10.	Ö9	Kadın	Fen Bilimleri	23.05.2024	17' 02''	
11.	Ö10	Kadın	Sosyal Bilgiler	27.05.2024	10' 31''	
12.	Ö11	Kadın	Sosyal Bilgiler	27.05.2024	13' 52''	

Görüşmelere dahil olan katılımcıların tamamı kadın öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitleme örneklemesine gidilmiştir. Derse yönelik tutum puanları üzerinden yüksek, orta, düşük alan öğretmen adayları tercih edilmiştir. Bu aralıkta olan iki erkek

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmen adayı görüşmeye katılmaya gönüllü olmamıştır. Nitekim bu durum öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilmesi (MEB, 2025) ve dolayısıyla eğitim fakültelerinde de daha çok kadın öğretmen adayının olması ile açıklanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubunun 281 kadın ve 90 erkek öğretmen adayından oluşması, bu durumu desteklemektedir. Dolayısıyla katılımcıların tamamının kadınlardan oluşması bu araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Veri analizi

Nicel verilerin analizinde ilk olarak veri setinde uç değerlerin olma durumu kontrol edilmiş ve z skoru aralığının -3, +3 aralığında olduğu görüldüğü için veri çıkarma işlemi yapılmamıştır. Veri setinde yer alan kayıp verilerin dağılımını belirlemek üzere yapılan işlemler sonrasında %0.0 ile %1.6 aralığında olduğu görülmüştür. Kayıp veri oranı %5'in altında olduğu için (George ve Mallery, 2022) seri ortalamaları atanmıştır. Ardından verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için öncelikle merkezi eğilim ölçüleri kontrol edilmiş ve ortalama (56,45), ortanca (55) ve tepe değerin (52) birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1, +1 aralığında olması ve histogramların da normal dağılıma uygunluğu sonucunda nicel veriler için parametrik testlerden t testi (Tablo 7, Tablo 10), ve nonparametrik testlerden Mann Whitney U (Tablo 11) uygulanmıştır. Araştırmada belirlenen değişken gruplarında örneklem sayısı 30'un altında olduğu için (Büyüköztürk, 2002) ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 8, Tablo 9, Tablo 12). Kruskal-Wallis testi doğrultusunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarında gözlenen anlamlı farklılıklar için cohen d değeri hesaplanmış ve yorumlanmasında 0.00-0.20 zayıf etki, 0.21-0.50 küçük, 0.51-1.00 orta ve >1 güçlü etki (Cohen, 1988) aralığı kullanılmıştır. Kruskal–Wallis testleri için etki büyüklüğü, Green ve Salkind'in (2005) önerdiği $\eta^2 = \chi^2 / (N - 1)$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve yorumlanmasında Cohen'nin (1998) .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük etki sınıflaması kullanılmıştır.

Normal dağılım gösteren değişkenler için uygulanan Levene testi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni olumsuz yaklaşım (p=.612), önem (p=.209), bilişsel yeterlik (p=.644) ve ölçek genelinde (p=.998); sınıf düzeyi değişkeni ise olumsuz yaklaşım (p=.197), önem (p=.885), bilişsel yeterlik (p=.644) ve ölçek genelinde (p =.941) olmak üzere tüm boyutlarda varyans homojenliği göstermiştir (p>.05).

Nitel veriler için veri seti üzerinde kategoriler, temalar ve örüntülerin belirlendiği tümevarımsal analiz (Patton, 2018) gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

Araştırmanın nitel bölümünde inandırıcılığı sağlayabilmek için katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunmak, verilerin derinlemesine toplanması, çeşitli aşamalarda uzman görüşünün alınması, üçgenleme yapılması, katılımcı teyidi alınması gerekirken aktarılabilirliği sağlamak için detaylı betimleme, katılımcı grubun amaçlı örnekleme yöntemlerine göre belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışmanın verileri araştırmacıların görev yürüttüğü kurumda katılımcılarla uzun süreli etkileşimlerde bulunularak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, görüşme sonrasında katılımcı teyidi alınarak veriler üzerinde ekleme ya da

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıkarma işlemi yapmalarına olanak verilmiştir. Veri toplama aşamasında nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanılmasıyla üçgenleme yapılmıştır. Ayrıca görüşme sorularının oluşturulması ve veri analizi süreçlerinde uzman görüşleri alınmıştır. Nitel veri analizi sürecinde elde edilen kodlar ve temalar, nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzman tarafından incelenerek kodlayıcı güvenirliği sağlanmıştır. Nitekim uzman görüşü veri toplama araçlarının oluşturulmasından kod, kategori ve temaların uyum derecesinin belirlenmesi açısından önemli bir güvenirlik kriteridir (Tutar, 2022; Merriam, 2023). Bu doğrultuda söz konusu araştırmada da analiz sürecinin ardından oluşturulan kod, alt tema ve temaların uygunluğu, nitel araştırma alanında deneyimli iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri karşılaştırılmış ve görüş birliği ile görüş ayrılığı sayıları kullanılarak iki değerlendirici arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (2021) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]) ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda uyum yüzdesi %83 olarak belirlenmiş olup, bu değer %80'in üzerinde olduğundan verinin nitel analizinde güvenirliğin sağlandığı söylenebilir. Görüşmeler gerçekleştirmeden önce görüşme sorularının işlevselliğini görebilmek adına pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler detaylı bir şekilde raporlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öte yandan katılımcı grubu belirlenirken nicel boyut için ölçüt olarak ölçme ve değerlendirme dersini alan gönüllü katılımcılar, nitel boyut için ise tutum ölçeği ortalama puanı üzerinden düşük, orta ve yüksek aralığında olan gönüllü katılımcılar tercih edilmiş olup amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamak adına araştırma soruları doğrultusunda veri toplama araçları seçilmiş, veri analizi bu bağlamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı belirlenirken güvenilir olmasına özen gösterilmiş, elde edilen verilerle yapılan analizde de güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiş ve raporlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumları

Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik tutumları ilişkin betimsel istatistik bilgileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
EÖDD'ye yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Olumsuz yaklaşım	Önem	Bilişsel yeterlik	Genel
S	.84	.87	.73	.60
X̄	2.36	3.68	3.06	3.53
Min.	1	1	1	1.60
Max.	4.55	5	5	4
Çarpıklık	.37	-.82	-.30	.10
Basıklık	-.62	.55	.59	-.24

Tablo 6'ya göre olumsuz yaklaşım boyutunda ortalama puanları 2.36 ile katılmıyorum aralığında iken önem boyutunda ortalama puan 3.68 ile katılıyorum düzeyinde ve bilişsel yeterlik

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

boyutuyla ilgili olarak ortalama puan 3.06 ile kararsızım düzeyindedir. Ölçek geneli ise 3.53 ile katılıyorum düzeyinde görüş ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
EÖDD'ye tutum puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklemler t testi sonucu

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Olumsuz Yaklaşım	Kadın	281	2.32	.83	369	-1.386	.166
	Erkek	90	2.46	.87			
Önem	Kadın	281	3.66	.89	369	-.555	.579
	Erkek	90	3.72	.81			
Bilişsel Yeterlik	Kadın	281	3.02	.73	369	-1.734	.084
	Erkek	90	3.18	.74			
Genel	Kadın	281	3.54	.60	369	.439	.661
	Erkek	90	3.51	.59			

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin alt boyutlarında ve genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre EÖDD yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 8.
Öğretmenlik programına göre EÖDD'ye ilişkin tutum puanlarına yönelik kruskal-wallis testi bulguları

Ölçek Boyutları	Öğretmenlik Programı	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	P	Fark	η2
Olumsuz Yaklaşım	1-Türkçe Ö.	21	273.90	8	41.707	.001	1>2,3,4,5,7,8 2>4,8 3>4,8 4<5,6,7 8<5,6,7	.113
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	64	185.88					
	3-Matematik Ö.	52	216.43					
	4-Fen Bilimleri Ö.	52	135.39					
	5-İngilizce Ö.	42	204.81					
	6-Sınıf Ö.	35	201.71					
	7-Okul Öncesi Ö.	52	185.44					
	8-PDR	47	138.05					
	9-Resim Ö.	6	211.50					
Önem	1-Türkçe Ö.	21	125,64	8	26.901	.001	1<2,4,5,7,8 2>3 4>2,3,5,6,7,8	.072
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	64	194,33					
	3-Matematik Ö.	52	155,10					
	4-Fen Bilimleri Ö.	52	238,13					
	5-İngilizce Ö.	42	189,96					
	6-Sınıf Ö.	35	178,20					
	7-Okul Öncesi Ö.	52	182,94					
	8-PDR	47	192,20					
	9-Resim Ö.	6	120,08					
Bilişsel Yeterlik	1-Türkçe Ö.	21	198,76	8	41.619	.001	2<3,4,5,6 3>4,7,8 6>4,7,8	.112
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	64	142,03					
	3-Matematik Ö.	52	236,74					
	4-Fen Bilimleri Ö.	52	185,95					
	5-İngilizce Ö.	42	198,14					
	6-Sınıf Ö.	35	243,10					
	7-Okul Öncesi Ö.	52	153,05					
	8-PDR	47	176,16					
	9-Resim Ö.	6	115,58					
Genel	1-Türkçe Ö.	21	100,60	8	39.429	.001	1<2,3,4,5,6,7,8 2<4,8 3<4,8 4>5,6,7 5<8	.106
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	64	180,27					
	3-Matematik Ö.	52	167,54					
	4-Fen Bilimleri Ö.	52	242,72					
	5-İngilizce Ö.	42	172,08					
	6-Sınıf Ö.	35	175,57					
	7-Okul Öncesi Ö.	52	179,12					
	8-PDR	47	225,64					
	9-Resim Ö.	6	121,83					

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre derse yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre olumsuz yaklaşım [$\chi 2(8)= 41.707$, p<.001]. Önem [$\chi 2(8)= 26.901$, p<.001] ve Bilişsel yeterlik [$\chi 2(8)= 41.619$, p<.001] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$\chi 2(8)= 39.429$, p<.001] anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın hangi öğretmenlik programları arasında olduğunu belirlemek için yapılan

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çoklu karşılaştırmalarda olumsuz yaklaşım boyutunda sosyal bilgiler (p=.001), matematik (p=.012), fen bilimleri (p=.001), İngilizce (p=.021), okul öncesi (p=.001), PDR (p=.001) öğretmenlik programları ile Türkçe öğretmenliği arasında Türkçe programının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği ile fen bilimleri (p=.008) ve PDR (p=.013) arasında sosyal bilgiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Matematik öğretmenliği ile fen bilimleri (p=.001) ve PDR (p=.001) arasında matematik lehine anlamlı bir farklılık vardır. Fen bilimleri öğretmenliği ile İngilizce (p=.002), sınıf (p=.014) ve okul öncesi öğretmenliği (p=.013) programları arasında fen bilimleri aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. PDR programı ile İngilizce (p=.005), sınıf (p=.026) ve okul öncesi öğretmenliği (p=.027) programları arasında PDR aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Olumsuz yaklaşım boyutunun etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Önem boyutunda ise sosyal bilgiler (p=.018), fen bilimleri (p=.001), İngilizce (p=.026), okul öncesi (p=.033), PDR (p=.010) öğretmenlik programları ile Türkçe öğretmenliği arasında Türkçe programının aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler programı ile matematik programı arasında sosyal bilgiler lehine (p=.047) anlamlı bir farklılık vardır. Fen bilimleri programı ile sosyal bilgiler (p=.040), matematik (p=.001), İngilizce (p=.031), sınıf (p=.008), okul öncesi (p=.007), PDR (p=.017) programları arasında fen bilimleri lehine anlamlı bir farklılık vardır. Önem boyutunun etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Bilişsel yeterlik boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği ile matematik (p=.001), fen bilimleri (p=.024), İngilizce (p=.017) ve sınıf öğretmenliği (p=.001) programları arasında sosyal bilgiler aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Matematik öğretmenliği programı ile fen bilimleri (p=.016), okul öncesi (p=.001) ve PDR (p=.002) programları arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf öğretmenliği programı ile fen bilimleri (p=.012), okul öncesi (p=.001) ve PDR (p=.004) programları arasında sınıf öğretmenliği programı lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bilişsel yeterlik boyutunun etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçek genelinde ise Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler (p=.002), matematik (p=.004), fen bilimleri (p=.001), İngilizce (p=.013), sınıf öğretmenliği (p=.012), okul öncesi (p=.007) ve PDR (p=.001) programları arasında Türkçe öğretmenliği programı aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal bilgiler öğretmenliği ile fen bilimleri (p=.001) ve PDR (p=.017) programları arasında sosyal bilgiler programının aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Matematik öğretmenliği ile fen bilimleri (p=.001) ve PDR (p=.002) programları arasında matematik öğretmenliğinin aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Fen bilimleri öğretmenliği programı ile İngilizce (p=.003), sınıf öğretmenliği (p=.008) ve okul öncesi öğretmenliği (p=.006) programları arasında fen bilimleri lehine anlamlı bir farklılık vardır. PDR programı ile İngilizce öğretmenliği programı arasında PDR lehine anlamlı bir farklılık (p=.013) vardır. Ölçek genelinin etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına dahil oldukları puan türüne göre tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek adına gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.
Puan türüne (PT) göre EÖDD'ye ilişkin tutum puanlarına yönelik kruskal-wallis testi bulguları

Ölçek Boyutları	PT	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	P	Fark	η2
Olumsuz Yaklaşım	1-Sözel	153	199.91	3	7.343	. 062	-	
	2-Eşit Ağırlık	85	168.31					
	3-Sayısal	108	174.69					
	4-Dil	25	209.94					
Önem	1-Sözel	153	178.46	3	2.892	.409	-	
	2-Eşit Ağırlık	85	180.21					
	3-Sayısal	108	197.29					
	4-Dil	25	203.06					
Bilişsel yeterlik	1-Sözel	153	156.87	3	19.739	.000	1<2,3,4	.053
	2-Eşit Ağırlık	85	201.93					
	3-Sayısal	108	208.91					
	4-Dil	25	211.16					
Genel	1-Sözel	153	165.84	3	10.292	.016	1<2,3	.027
	2-Eşit Ağırlık	85	198.86					
	3-Sayısal	108	205.59					
	4-Dil	25	181.02					

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının puan türüne göre tutum puanları "Bilişsel Yeterlik" boyutunda [$\chi 2(3)= 19.739$, p<.000] ve ölçek genelinde [$\chi 2(3)= 10.292$, p<.016] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi puan türleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U ile yapılan çoklu karşılaştırmalarda bilişsel yeterlik boyutunda sözel puan türüne sahip öğretmen adayları ile eşit ağırlık (p=.001), sayısal (p=.001) ve dil (p=.006) puan türüne sahip olanlar arasında sözel puana sahip olanların aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Ölçek genelinde ise sözel puan türüne sahip olanlar ile eşit ağırlık (p=.026) ve sayısal puan türüne sahip olanlar arasında (p=.003) sözel puan türüne sahip olanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Her iki boyut için etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına bağımsız örneklemler t testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Sınıf düzeyine göre EÖDD'ye ilişkin tutum puanlarına yönelik bağımsız örneklemler t testi

Ölçek Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	sd	t	p	d
Olumsuz Yaklaşım	3.Sınıf	89	2.20	.77	1.670	369	-2.035	.043	.247
	4.Sınıf	282	2.41	.86					
Önem	3.Sınıf	89	3.87	.89	.021	369	2.485	.013	.302
	4.Sınıf	282	3.61	.85					
Bilişsel Yeterlik	3.Sınıf	89	3.00	.73	.214	369	-.900	.369	-
	4.Sınıf	282	3.08	.73					
Genel	3.Sınıf	89	3.65	.59	.005	369	2.239	.026	.272
	4.Sınıf	282	3.49	.60					

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile olumsuz yaklaşım, önem boyutları ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın olumsuz yaklaşım boyutunda son sınıflar lehine, önem boyutunda üçüncü sınıflar lehine ve ölçek genelinde üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu her boyutta etki büyüklüğünün küçük olduğu belirlenmiştir.

Dersi tekrar alma durumuna göre tutum puanlarının farklılık yaratıp yaratmadığı belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.
Dersi tekrar alma durumlarına göre EÖDD'ye ilişkin tutum puanlarına yönelik mann whitney u testi

Ölçek Boyutları	Dersi Alma Durumu	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Olumsuz Yaklaşım	İlk kez alma	365	186.05	67907.00	1078.000	.948
	Tekrar alma	6	183.17	1099.00		
Önem	İlk kez alma	365	186.04	67906.00	1079.000	.951
	Tekrar alma	6	183.33	1100.00		
Bilişsel Yeterlik	İlk kez alma	365	186.91	68221.00	764.000	.201
	Tekrar alma	6	130.83	785.00		
Genel	İlk kez alma	365	186.07	67916.00	1069.000	.920
	Tekrar alma	6	181.67	1090.00		

Öğretmen adaylarının dersi tekrar alma durumlarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

EÖDD'ye ait harf notuna göre tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12.
Harf notuna göre EÖDD'ye ilişkin tutum puanlarına yönelik kruskal-wallis testi bulguları

Ölçek Boyutları	*Harf Notu*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sd*	*χ2*	*P*	*Fark*	*η2*
Olumsuz Yaklaşım	1-AA	64	158.30	6	21.913	.001	1<5,6 2<5,6,7 3<5,6 5>4	.061
	2-BA	70	153.77					
	3-BB	102	177.33					
	4-CB	58	184.15					
	5-CC	47	222.20					
	6-DC	9	248.61					
	7-DD	8	239.56					
Önem	1-AA	64	183.07	6	6.376	.382	-	
	2-BA	70	186.66					
	3-BB	102	187.29					
	4-CB	58	168.17					
	5-CC	47	151.48					
	6-DC	9	208.28					
	7-DD	8	203.25					
	1-AA	64	191.91	6	8.574	.199	-	

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

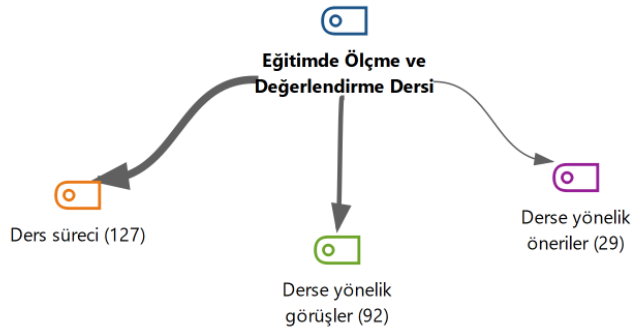
Bilişsel Yeterlik	2-BA	70	173.19					
	3-BB	102	168.24					
	4-CB	58	193.29					
	5-CC	47	163.12					
	6-DC	9	205.89					
	7-DD	8	245.69					
Genel	1-AA	64	198.17					
	2-BA	70	198.94					
	3-BB	102	182.69					
	4-CB	58	174.13	6	14.799	.022	5<1,2 5>3	.041
	5-CC	47	134.76					
	6-DC	9	149.94					
	7-DD	8	154.50					

Tablo 12'ye göre öğretmen adaylarının harf notları ile derse yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre "Olumsuz Yaklaşım" [χ2(6)= 21,913, p<.001], boyutunda ve ölçeğin genelinde [χ2(6)= 14,799,p<.022] anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi puan türleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U ile yapılan çoklu karşılaştırmalarda "Olumsuz Yaklaşım" boyutunda AA alanlar ile CC (p=.002) ve DC (p=.024) alanlar arasında AA alanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. BA alanlar ile CC (p=.001). DC (p=.016) ve DD (p=.038) alanlar arasında BA alanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. BB alanlar ile CC (p=.013) ve DC (p=.037) alanlar arasında BB alanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. CC alanlar ile CB alanlar arasında CC alanlar lehine anlamlı bir farklılık (p=.032) vardır. Olumsuz yaklaşım boyutunun etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçek genelinde ise CC alanlar ile AA (p=.003) ve BA (p=.001) alanlar arasında CC alanlar aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. CC alanlar ile BB alanlar arasında CC alanlar lehine anlamlı bir farklılık (p=.007) vardır. Anlamlı farklılığın küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik görüşleri

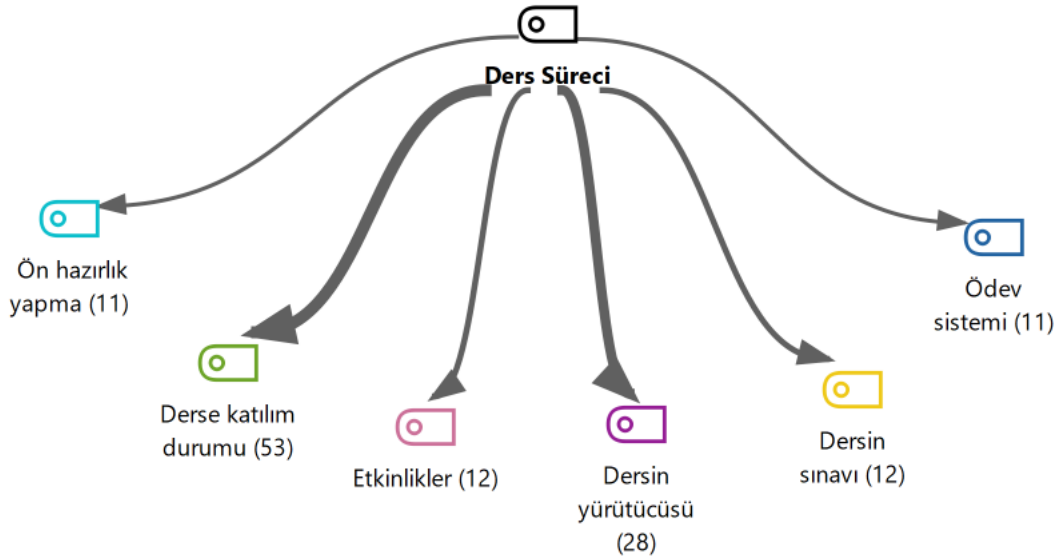
Öğretmen adaylarının EÖDD'ye yönelik görüşlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler doğrultusunda oluşturulan bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. EÖDD görüşme temaları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarıyla EÖDD'ye yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular "Ders Süreci", "Derse Yönelik Görüşler" ve "Derse Yönelik Öneriler" olmak üzere üç tema şeklinde açıklanmıştır. En çok görüşün ifade edildiği "Ders Süreci" temasına ilişkin alt temalar ise Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Ders süreci teması ve alt temaları

"Ders süreci" teması ön hazırlık yapma, derse katılım durumu, etkinlikler, dersin yürütücüsü, dersin sınavı ve ödev sistemi olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Ön hazırlık yapma alt temasında öğretmen adaylarının çoğunluğu derse herhangi bir hazırlık yapmadan gittiğine ilişkin görüşlerini *"Bu konuda dürüst davranacağım. Hazırlıklı değildim, hiçbir derse hazırlıklı gitmedim (Ö6)"; Ön hazırlık çok yaptığımı söyleyemem ama bu benimle alakalı bir şey. Yani öyle sürekli her derse hazırlıklı giden bir öğrenci değilim maalesef (Ö10)"* ifadeleri ile örneklendirebiliriz. Ön hazırlık yaptığını belirten öğretmen adaylarının görüşleri ise şu şekildedir *"Evet, evet, önceden bakıyordum. Ben hocadan biraz daha ilerdeydim. Hani daha net anlamak için hani ölçme dersine bu dönem bitireyim. KPSS de daha kolay olması için bitirdim erkenden (Ö4); Evet, hani ben gelmeden önce de yurtta şey yapıyorum işte videolar falan izliyordum. Hani bir hazırbulunuşluğum olsun. En azından yabancı kalmıyorum. Kavramları hoca anlattığı zaman da bunu tamamlarım diye düşündüm (Ö11)".*

Derse katılım durumuna ilişkin görüşlere bakıldığında ise çoğunlukla derse katılımın yüksek olduğu ifade edilirken bazı öğretmen adayları nadiren katıldıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

> *"Katılımı yüksek bir dersti soru kısmına geldiğimizde özellikle soru çözümünde çoğu kişi katılırdı. (Ö1); Şöyle söyleyelim, ben katıldım ama diye hatırlıyorum. Katıldıysam da bir sefer falan ama genel olarak ben derse çok katılan bir öğrenci değilim. Bu dersle alakalı bir durum değil (Ö10)."*

Etkinlikler alt temasında derse yapılan etkinliklerin genellikle soru- cevap şeklinde olduğu, sunum üzerinden bir anlatım yapıldığı *"Derste etkinlik olarak soru çözümü yapıldı. Onun dışında başka*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

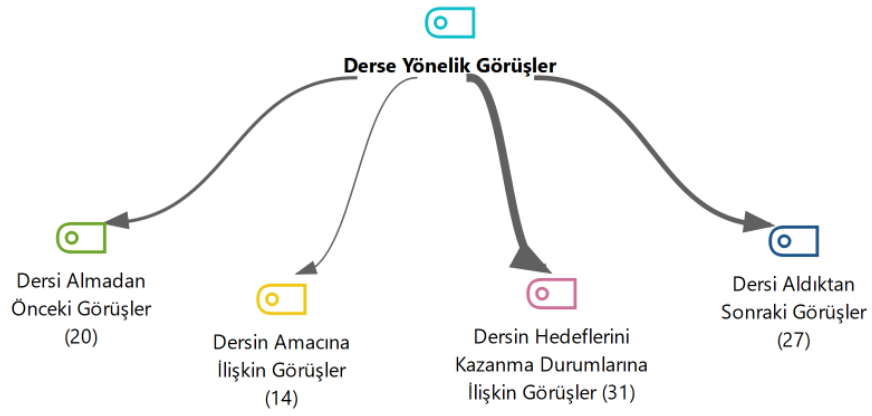
bir etkinlik yapılmadı (Ö4)"; Rutin geçti genel olarak slayt okundu, sorular çözüldü. Bence etkileşimin daha fazla olması gerektiği kanaatindeyim(Ö11)" şeklinde belirtilmiştir.

Dersin yürütücüsüne ilişkin görüşler alt temasında farklı öğretim elemanları yer aldığı için görüşlerde de bazı farklılıklar oluşmuştur. Ancak çoğunlukla dersin yürütücüsü sayesinde derse olan ön yargılarının kırıldığını, dersi sevdiklerini, eğlenceli anlatımı ile dersi kolaylaştırdığı, öğrencileri derse dahil ettiği, öğrencilere ve derse karşı olumlu tutuma sahip olduğuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu görüşleri *"Dersin hocası ilk derse başladığınızda bizdeki önyargıları sordu. Bu ders hakkında ne düşünüyorsunuz? Ne biliyorsunuz tarzı. Evet dedi. Bu ders yani bilenin aksine işte daha basit bir ders diye böyle sevdirmeye de çalıştı. Hocanın tutumu çok bu konuda dersi geçmemi sağladı. Öyle söyleyeyim (Ö7); Hocamızın eğlenceli işte soruları yönelterek anlamadığınız noktada söyleyin işte çekinmemenizi de rahat davranmamızı da sağladığı için hocama da çok teşekkür ediyorum. Katkısı büyük oldu yani (Ö6); hani olabildiğince herkesi katmaya çalışıyordu (Ö1)* şeklinde örneklendirilebilir. Bir öğretmen adayı ise dersin yürütücüsünün sınıfla etkili iletişim kuramadığına ilişkin görüşlerini *"Hoca böyle sakindi hocam sonradan açıldı bu sefer öğrenciler kendini geri çekti. Yani öğretmen ve öğrenci ilişkisi biraz zayıf da diyebiliyorum. Yani böyle ölçmeye değerlendirme kısmı ki eğitim dersi daha çok böyle etkileşim isteyen bir ders hani sözel olduğu için öğrencilere sıkıcı gelebiliyor. Burada şey yapman lazım. Eğitim bilimleri yani eğitim kimliğini, kesinliğini kesinlikle konuşturman gerekiyor bu noktada (Ö11)"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları dersin sınavının ders içeriğinde anlatılan özelliklere uygun olduğunu şu sözlerle belirtmişlerdir:

> *"Güvenilirliğe tamdı, uygundu geçerliği güvenirliği iyiydi. Ben çok başarılı olamadım sınavlarında ama (Ö2)"; "Dersin sınavının uygun olduğunu hatırlıyorum (Ö1)."*

Ödev sistemine ilişkin çoğunlukla derste ödev verilmediği *"Yani şuna çalışın arkadaşlar. Öyle gelin tamamen sıfır gelmeyin şeklinde uyarıları oluyordu. Ama hani öyle yazısal olarak bir ödevim olmuyordu (Ö9)"; "Ödev, hayır, hayır, ödev sistemi uygulanmadı şeyde derste etkinlik sistemi de olmadı. Ödev sistemi de yok (Ö8)"* şeklinde belirtilirken bazı gruplarda nadiren de olsa önde verildiği *"Ödev sistemi evet arada veriyordu. Ödev hoca yapan yapıyordu yani (Ö5)"* şeklinde ifade edilmiştir. Derse yönelik görüşler teması ve ilgili alt temaları Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 3. Derse yönelik görüşler teması ve alt temaları

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Derse yönelik görüşler" teması dersi almadan önceki görüşler, dersin amacına ilişkin görüşler, dersin hedeflerini kazanma durumuna ilişkin görüşler ve dersi aldıktan sonraki görüşler olmak üzere dört alt temada açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının dersi almadan önceki görüşlerine bakıldığında çoğunluğun derse yönelik ön yargısının olduğu, bazıları dersin sözel olduğunu düşündüklerini, KPSS sınavı için önemli olduğunu bildiklerini ifade ederken bazı öğrenciler derse yönelik herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Buna örnek olarak *"Çevremdeki insanlar ölçmeye değerlendirmenin daha böyle sayısal ağırlıklı olduğunu ve çoğunun yapamadığını söylediler (Ö11)"; "Eğitim fakültesini okuyanların bu dersi almak istemediğini duyuyordum (Ö4)"; "Açıkçası dersle ilgili bir bilgim yoktu benim yani (Ö1)"; "A şöyle ölçme ve değerlendirmeye almadan önce aslında daha çok sözel sözele yatkın bir ders olduğunu düşünüyorum (Ö8)"; "Yok gerçekten hiç duymadım diyebilirim. Samimiyet şekilde, Onun dışında şunu biliyordum. KPSS için önemli bir ders (Ö10)"* ifadeleri gösterilebilir.

Dersin amacına ilişkin görüşlere bakıldığında sınav hazırlamaya yardımcı olmanın yanı sıra öğretmenin öğrenciyi tanıması, öğretmene yol göstermesi, öğretmenin kendisini değerlendirmesi amacını taşıyan bir ders olduğu şu görüşlerle ifade edilmiştir:

> *"Ders mesleğe başladığımızda sınav yaptığımızda daha düzgün yani ölçütlere daha uygunsa yapmamızı sağlar (Ö4)"; "….çocukların nerede asıl sıkıntı yaşadığını ölçme yaparak daha kolay buluyoruz (Ö9)"; "Bence öğretmenin hem kendini değerlendirmesi öğretmenlik sürecinde hem de öğrencileri değerlendirmesi noktasında fayda sağlar. Olması gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta bir öğretmen olarak yaptığım sınavların ya da öğrenci davranışlarının değerlendirmesini bunlar sayesinde bu ölçekler sayesinde daha kolay değerlendirilebilecek düşünüyorum (Ö3)".*

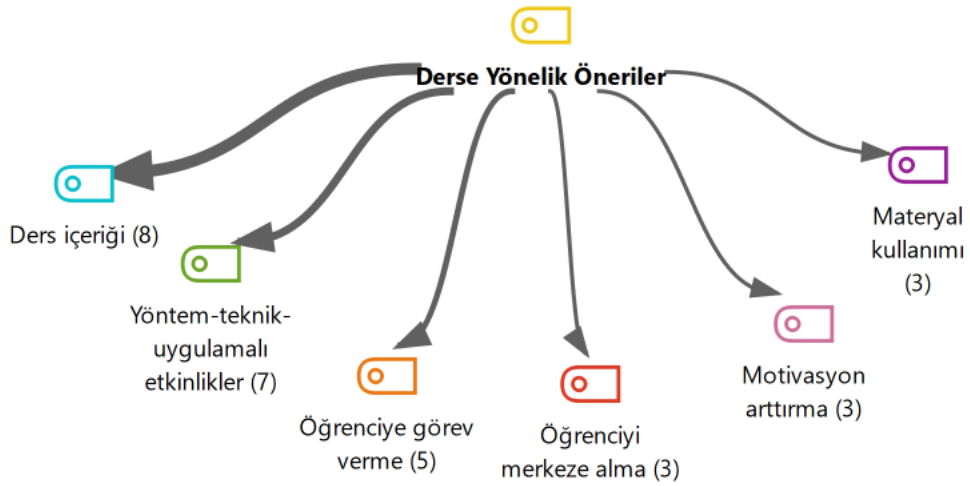
Dersin hedeflerini kazanma durumuna ilişkin ifade edilen görüşlere bakıldığında ise öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin hedeflerini kazandığını şu sözlerle *"Evet, sınavlar yaparken mesela öğrencilere daha farklı yaklaşabilirim. Hani ölçme konusunda biz hani normal soru hazırlanıyor diye bakılıyorduk ama kazanımlara göre kazanım odaklı soru yazılmasına gerektiğini öğrendim (Ö4)"; "Ölçme dersi sonuç olarak bir öğrencinin seviyesini ölçmemin gerektiren bir ders bana nasıl ölçmem gerektiğini öğretecek bir ders ve bu açıdan öğrencileri daha iyi eğitim sağlaması için ölçme ve değerlendirmenin çok büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum (Ö5)"; " Ama bence tüm öğretmen adaylarını alması gereken bir dersti. Çünkü ben öğretmenliğe yönelik çoğu şeyi orada öğrendim. Portföyü işte öğrencinin nasıl diyeyim dosyaları falan. Yani herkesin bir alması gereken (Ö2"; "Evet. sınavlar yaparken mesela öğrencilere daha farklı yaklaşabilirim. Hani ölçme konusunda biz hani normal soru hazırlanıyor diye bakılıyorduk ama kazanımlara göre kazanım odaklı soru yazılmasına gerektiğini öğrendim (Ö4)"* örneklendirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları eleştirel bakabilme, analitik düşünme ve bakış açısı kazanma konusunda bu dersin kendilerine fayda sağladığını şu sözlerle ifade etmişlerdir: *"İnsanın düşünme yetisini sanki hızlandırıyor gibi hissediyorum. Düşünme becerisini böyle problem çözmeye yönelik becerilerini daha fazla artabildiğini düşünüyorum. Tekdüze düşünme yöntemi olmadığı olmayan bir ders (Ö8)"; "Ne bileyim daha fazla alternatif çözümler. Sınava dair ondan sonra analitik düşünme yansıtıcı düşünme dediğimiz şey bir de biraz daha böyle eleştirel gözle bakmayı. Yani bu noktada bana bayağı bir faydası oldu diyebilirim (Ö11)"; "Sınav şöyle söyleyeyim, ben bu dersi aldıktan sonra birçok hocamı çok eleştirdim. Üniversitedeyken de ya biz bu dersi alıyoruz. Bu öğretmenler de bu dersi almıştır büyük yani. Şey yani neden böyle sorular soruyorlar diye çok düşündüm. Bazı öğretmenleri*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çok eleştirdim, içten içe hayır olamaz. Yani bu bunu almışsın. Yani bu bu şu şekilde sorulmaz. 3 tane konudan 2 tane klasik soru soramazsın yani (Ö8)". Bu görüşlerin yanı sıra derse ilişkin yeterlikleri kazanamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarından biri dersin teoride kaldığını düşündüğünü ifade ederken bir kısmı kavram yanılgılarının devam ettiğini ve derse ilişkin kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini *"Hocam bence yani bu üniversite zamanında gördüğümüz tüm eğitim derslerinin teorikte kaldığını düşünüyorum (Ö11)"; "sadece bazı kavramlar çok fazla karıştırıldığını, hani net ayrımların yapılamadığını, mesela ölçme, ölçüt ölçme aracı, bu tarz kavramlar çok karışıyor (Ö4)"; "Bu hedefleri kazanmaya çalışıyorum. Tam net bir şekilde kazanın diyebilir miyim? Bu konuda çok emin değilim çünkü dediğim gibi hani ben bi sınavda hazırlamadım. hazırlasam evet dediğim gibi bunları tekrar okurum çalışırım tekrar ederim. Onun üzerinden hazırlamaya çalışırım ya da eee. Öğretmenleri, öğrencileri bu şekilde yardımcı olmaya çalışırım (Ö10)"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Dersi aldıktan sonraki görüşlerde ise öğretmen adayları dersin içeriğine ilişkin olarak dersin detaylı bir matematik bilgisi gerektirmediğini, içeriğin yetersiz olduğunu dile getirirken bu görüşlerini *"Bence yani öyle bir matematik bilgisi gerekmiyordu. Açıkçası normal bir dört işten de çok rahat yapılabilirdi ama dediğim gibi herhalde matematiğe karşı çok fazla kaygıları olan öğrencilerden bunları duydum (Ö10)"; "Yani ben içerik olarak daha fazla bir şey bekliyordum (Ö11)"* şeklinde ifade etmişlerdir. Bunların yanında dersi gereksiz gördükleri, ders sürecinde zorlandıkları ve meslek yaşamında kullanılmayacak bilgilerin yer aldığını da ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini şu şekilde örneklendirebiliriz:

> *"Öyle bu ders niye var? Keşke olmasaymış. Şaka bir yanı da, Açıkçası ben de bunu düşünüyorum da cevap bulamıyorum (Ö7)"; "Belli bir noktada fazla zorlaştırılan bir ders bence (Ö1)"; "Bazı ayrıntılar çok çok fazlaydı. Yani o kadar ayrıntının okulda kullanılabileceğini çok sanmıyorum (Ö9)."*



Şekil 4. Derse yönelik öneriler teması ve alt temaları

Derse yönelik öneriler teması ders içeriği, yöntem-teknik-uygulamalı etkinlikler, öğrenciye görev verme, öğrenciyi merkeze alma, motivasyon arttırma ve materyal kullanımı şeklinde altı alt temadan oluşmaktadır. Ders içeriğine ilişkin olarak KPSS odaklı ders olması. derste fazlaca soru çözülmesi, başka derslerde devamlılığının sağlanması yönünde öneriler getirirken bazı öğrenciler

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

derste yapılan uygulamaların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bunlara ilişkin şu görüşler örnek verilebilir:

> *"Bu arada da KPSS de çok önemli. Bu bu ders belki KPSS bana bir etken olabilir. Dersi çalışabilmem için. Dersi anlayabilmem için kavrayabilmem için atanmak (Ö7)"; "Baştaki kavramlar aslında çok sıkıntılıydı. Hani benim için hep karıştırıyordum. Hangisi ne anlama geliyor? Bunun için örnekler verilebilir ama çok fazla örnek olduğu zaman da karışabiliyor. Hani ayırt edici örneklerle dersten önce bir tekrarla bir alıştırmayla derse gelinebilir (Ö4)"; "Bence daha çok soru çözülmeliydi. Çünkü hani hem KPSS de önümüze çıkan bir ders. Ki bizim günlük hayatta da karşılaşacağım bir daha (Ö11)"; "Ya benim, İyiydi yeterli iyiydi. Evet yeterliydi aslında anlatımı işte. Dersteki nasıl diyeyim derste hepimizi etkin katılım sağlıyordu iyiydi yani (Ö2)".* Yöntem-teknik-uygulamalı etkinliklerle ilgili olarak derste uygulamalı etkinliklerin yapılması ve modern ölçme yöntemlerinin öğretilmesi önerilmiştir. Bu görüşlere *"Etkinlik gibi aslında daha çok etkinliklere ağırlık verilebilirdi konulardan sonra (Ö1)"; "Bir dönem sonra bunu alacak öğrenciler için belki içerik biraz daha sadeleştirilebilir ve öğretmenlik sürecinde bence biz bu ölçeklerimiz çoğunu teknolojiye odaklı kullanacağız. Genellikle excell programları üzerinden kullanacağız ve bunun öğrendiğimizde eksikliği vardı. Mesela biz teknoloji tabanlı öğrenmedik, bunların da öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö3)"; "Şöyle olabilirdi, hocam aslında biz bir öğretmen adayı olarak yetişiyoruz. Bir konu kapsamında kazanım ve konuyu bizim branşımıza yönelik seçtikten sonra o konuyu derste anlatılmış olarak varsayıp sanki biz öğretmenmişiz ve soru nasıl hazırlayabilirmişiz gibi düşünebiliriz. Belki bu olabilirdi diye düşünüyorum. Yoksa zaten tek düze anlatarak da örnekler yaparak da işlenilecek (Ö8)"* ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. Öğrenciye görev verme ile ilgili olarak öğretmen adaylarının derse hazırlıklı gelmesi, ödev verilmesi ve sunum yaptırılması önerilmiştir. Bu görüşler *" Bir ön hazırlık yapmasını isterdim öğrencilerden. Haftaya şu dersi işleyeceğim. Alt başlıkları verirdim. Haftaya şu konuları işliycem bu konulara göz atın soru sorabilirim (Ö6)"; "Evet, şöyle söyleyebilirim, ödev hatırlamadım. Mesela büyük ihtimalle belki de ödev yoktu. Ödevler verilebilirdi (Ö10)"; "Hafta içi işte şu konuyu işte işleyeceğiz diye. Mesela buna bakın gelin ya da belki öğrencileri katmak adına bize de sunumlar falan belki yaptırılabilirdi arada bir bilmiyorum (Ö10)"* şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciyi merkeze alma ile ilgili olarak *"Yani hocam dediğim gibi ölçmeye ve değerlendirme hem hocam sözel bölümü vardı, hem sayısal kısmı vardı. Sözel bölümünde dediğim gibi biraz daha etkileşimde olabilirdi. Hocam çok sıkıcı geçiyordu ders yani bu sefer öğrenci tutumu değişiyor. Bu sefer motivasyonu düşüyor. Bu da sınıfın ortamını ambiyansını değiştiriyor (Ö11)"; "Hocam bir öğrencinin biliyorsunuz ki ne kadar dersi aktif katılım gerçekleştirirse o kadar akılda kalıcılığı fazla oluyor. Belki daha fazla aktif olabilirdik (Ö5)"* ifadeleri örnek gösterilebilir. Motivasyon arttırma alt temasında derse karşı olan ön yargının kırılması gerektiği ile ilgili *"Böyle ölçmeye karşı böyle bir tedirginlik vardı. Hani çevreden duyumdan işte ölçme dersi çok zor falan filan ki ben bunu kendimde yaşadım. Hani o olay olumsuz tutumu bir yana bırakıp daha böyle güzel bir şekilde dersini dinleyip o kavram yanılgılarını bir kenara atmalı (Ö11)"; "İnanın hocam benim motivasyonumun olması gerekiyor (Ö7)"* görüşleri örnek olarak sunulabilir. Ayrıca öğretmen adayları dersi somutlaştırmak adına materyal kullanımı ve kavram yanılgılarını gidermek için de kavram haritalarının kullanılmasını

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

önermişlerdir. Bu görüşlerini *"Böyle nasıl diyim somutlaştırarak işte eşyalarla ya onunla ilgili akıllı tahtada bir video açılabilir (Ö6)"; "Yani daha çok eğitimde kavram yazılarına çok gideren şeylerden biri de kavram haritalarıdır. Kavram haritalarında öğrencinin daha böyle bütünsel, daha çok eleştirel gözle baktığını görüyorsun. Hani bu noktada bence daha çok kavram haritalarına yer verilebilirdi (Ö11)"* şeklinde belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının EÖDD'ye ilişkin tutum düzeyleri çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Olumsuz yaklaşım boyutunda katılmıyorum aralığında iken önem boyutunda katılıyorum düzeyinde ve bilişsel yeterlik boyutunda ise kararsızım düzeyindedir. Bu durum olumsuz yaklaşım boyutunda düşük düzeyde puan almaları şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca önem boyutunun yüksek olduğu ve bilişsel yeterlik düzeyleri orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çardak'ın (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları olumsuz yaklaşım boyutunda orta olması bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Çalışkan ve Yazıcı (2013) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının olumlu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumlarının çok düşük düzeyde olduğunu ifade ederken Aslan'ın (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan karşılaştırmalarda cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Doğan ve Kara (2015) ile Tekin (2019) de çalışmalarında derse yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiş ve bu durum, bu araştırmanın mevcut sonucunu desteklemektedir. Öte yandan Aslan'ın (2020) çalışmasında derse yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni karşılaştırmasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çardak (2018) ise önem boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulurken diğer boyutlarda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programı ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçeğin tüm boyutlarında ve genelinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Olumsuz yaklaşım ve önem boyutunda Türkçe öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının en düşük tutum puanına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun, programın sözel ders ağırlıklı yapısından kaynaklandığı düşünülebilir. Bilişsel yeterlik boyutunda ise matematik ve sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Önem boyutunda ise fen bilimleri öğretmenliğinin diğer programlara göre daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Bu durum fen bilimleri eğitimi bölümüne giriş puan türünün sayısal olması, ders içeriklerinin sayısal ağırlıklı olması ile açıklanabilir. Aslan'ın (2020) çalışmasında da sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutum puanlarının diğer programlara kıyasla daha yüksek bulunması, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Puan türüne yönelik yapılan karşılaştırmada bilişsel yeterlik boyutunda ve ölçek genelinde sözel puan türü ile ilgili programa giriş yapan öğretmen adayları ile sayısal, eşit ağırlık ve dil puan türü arasında sözel puanın aleyhine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan'ın (2020) çalışmasında da eşit ağırlık ve sayısal puan türleri ile öğrenim gördüğü öğretmenlik programına dahil olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, fen bilimleri programındaki öğretmen adaylarının tutum puanlarının yüksek, Türkçe öğretmenliği programındaki adayların ise düşük olmasını açıklamaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerde, sözel puan türünden yerleşen öğretmen adaylarının dersin sayısal ağırlıklı yapısı nedeniyle ön yargılı olduklarının görülmesi de bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinde bağlam, eğitimci ve önceki deneyimlerin önemli bir etkisi olması (Struyven vd., 2005) puan türü değişkeninin anlamlı bir farklılığa sebep olmasını açıklamaktadır. Sınıf düzeyine göre derse yönelik tutuma bakıldığında olumsuz yaklaşım boyutunda son sınıftaki öğretmen adaylarının daha yüksek, önem boyutunda ise üçüncü sınıfların daha yüksek bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Aslan'ın (2020) çalışmasında sınıf değişkeni ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Dersi tekrar alma durumunun ise derse yönelik tutumla anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının EÖDD'deki akademik başarıları hakkında yorum yapabilmek için harf notu değişkeni ile derse yönelik tutum arasındaki ilişkiye bakıldığında "olumsuz yaklaşım" boyutunda düşük harf notuna sahip öğretmen adaylarının olumsuz yaklaşım puanları yüksekken ölçek genelinde yüksek harf notuna sahip olanların derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süral (2014) ise çalışmasında öğretmen adaylarının önem ve bilişsel yeterlik boyutlarında akademik başarısı yüksek kişilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, düşük akademik başarısı olanların ise olumsuz yaklaşım boyutunda yüksek bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin derse yönelik tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu ve başarı arttıkça olumlu tutumların güçlendiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının dersi almadan önce dersin sayısal ağırlıklı, zor bir ders olduğu yönünde ön yargıya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Acar-Güvendir ve Özer-Özkan (2016) ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelediği çalışmaların en sık tekrarlanan metafor "matematik" olmuştur. Bunu ise dersi zor, ayrıntılı, karmaşık ve hesaplama üzerine bir ders olması ile açıklamışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının derse ilişkin başarılarını arttırılması için öncelikle ön yargılarının azaltılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim bireylerin derse veya konuya ilişkin duyuşsal giriş özelliklerinin onların akademik başarıları üzerine etkisi olduğu (Bloom, 2016) bilindiği için bu çalışmada öğretmen adaylarının duyuşsal hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu söylenebilir. Oysa hazırbulunuşluk bireyin öğrenmekten mutluluk duymasının önemli bir faktörüdür. Hazırbulunuşluğu etkileyen önemli etkenlerden biri de ders içeriğine karşı öğrencinin tutumu ve motivasyonudur (Akay, 2019). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sayısal ağırlıklı, zor bir ders olduğu şeklindeki ön yargıları ders sürecini ve ders başarısını etkilediği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde derslerin daha çok soru-cevap ve düz anlatım şeklinde ilerlediği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları derse ilişkin önerilerinde öğrencilerin ders sürecine dahil edilmesini, eğlenceli etkinliklerin yapılmasını ve daha fazla etkileşim sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Karakuş ve Turhan-Türkkan (2021) çalışmasında, öğretmen adaylarının alanına yönelik teknoloji destekli geliştirilen ölçme ve değerlendirme dersinin yalnızca akademik başarıyı artırmakla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kalmayıp, aynı zamanda sürece ilişkin olumlu görüşler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencinin ders sürecinde sınıftaki diğer öğrencilerle etkileşim halinde projeler yürütmesi yeni bilgilerinin de yapılandırılmasını sağladığı (Duman, 2008) bilinmektedir. Önal-Çalışkan ve Üstündağ'ın (2010) yaratıcı dramanın kullanıldığı ölçme ve değerlendirme dersinin öğrencilerin derse yönelik bilişsel ve duyuşsal boyutunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla derslerde etkileşim ve yaratıcı uygulamaların artırılması, öğretmen adaylarının hem öğrenme sürecine katılımını hem de derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmen adaylarının ders sürecinde aktif kılınması, derse yönelik tutumlarının artırılmasını sağlayabilir. Ayrıca dersi yürüten öğretim elemanının olumlu tavrının öğretmen adaylarının derse bakışını iyi yönde etkilediği sonucundan hareketle dersin yürütücülerinin bu noktada önemli bir sorumluluğu olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adayları dersin daha etkili olabilmesi adına derste sınav kağıdı hazırlama ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı etkinliklerin yapılmasını ve modern ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da ders içeriğine dahil edilmesini önermişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını arttırmak üzere eylem araştırması ve deneysel çalışmalar gibi uygulamalı araştırmalar yürütülebilir. Böylece konu ile ilgili değişkenlerin ders sürecine etkisi gözlemlenebilir.
- Tutum puanı yüksek ve düşük olan öğretmenlik programlarında dersi yürüten öğretim üyelerinin ders sürecindeki uygulamalarını belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının derse öğrendikleri bilgileri doğrudan uygulayabilecekleri bir ders tasarımı oluşturulabilir.
- Öğretmen adaylarının ölçme araçlarını oluşturma ve kullanmalarına yönelik etkinlikler tasarlanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(*47*), 91-105.

Akay. C. (2019). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri (içinde ss. 25-42). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Editör: T. Yanpar Yelken). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altun. A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 20. 361-375. *DOI:10.9775/kausbed.2017.023*

Aslan Altan, B., ve Karalar, H. (2022). Acil Uzaktan Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri: Öğretmen Adaylarının Sesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 259-275. https://doi.org/10.17860/mersinefd.943824

Aslan. S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı*). 6047-6068. https://doi.org/10.26466/opus.755991

Başman. M. ve Tavşancıl. E. (2016). Self-efficacy perceptions and the attitudes of prospective teachers towards assessment and evaluation. *International Journal of Social. Behavioral. Educational. Economic. Business and Industrial Engineering.* 10(3). 932-937.

Başol. G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bloom. B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik. Çev.). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk. Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Camnalbur. M. ve Mutlu Bayraktar. D. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 7(2). 1149-1172. https://doi.org/10.15869/itobiad.378623

Creswell. J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. L. Erlbaum Associates.

Cüvelek. T. ve Büyükgüzel. İ. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. International Social Sciences Studies Journal.* 8(104). 3720-3730. DOI : 10.29228/sssj.65859

Çalışkan. H. ve Yazıcı. K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 10(1). 398-415.

Çardak. Ç.S. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları: anadolu üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 10(29). 401-453. https://doi.org/10.14520/adyusbd.398714

Doğan. N. ve Kara. Y. (2015). How are the pre-service teachers' attitude levels towards educational measurement and evaluation course and does ıt differ according to the demographic characteristics? Procedia. *Social and Behavioral Sciences.* 191. 1191 – 1195. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.556

Duman. B. (2018). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk. S. (1972). *Eğitimde Program geliştirme.* Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Fırat Üniversitesi (2024). *Fırat üniversitesi önlisans ve lisans eğitim-öğretim senato esasları.*

George. D. ve Mallery. P. (2022).*IBM SPSS Statistics 27 Step by Step.* New York: Routledge

Göçer. A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Göçer. V. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının analizi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 4 (8). 212-228.

Gök, B., Erdogan, O., Özen-Altinkaynak, S., ve Erdogan, T. (2012). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of measurement and assessment through metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1997-2003.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Green, S. B., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (4th ed.). Pearson.

Gündüz, T., Çelikten Demirel, S., ve Çakan, M. (2024). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 509-552.

İnceoğlu. M. (2011). *Tutum. algı. iletişim.* Siyasal Kitabevi.

Kalemoğlu-Varol. Y. (2016). The predictive power of the self-efficacy beliefs of physical education candidate teachers on their attitudes towards the assessment and evaluation in education. *Universal Journal of Educational Research.* 4(6). 1458-1463. DOI: 10.13189/ujer.2016.040625

Karakuş, M., ve Turhan Türkkan, B. (2021). Alanla ilişkilendirilmiş ve teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme dersine yönelik bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 11(1), 192-206.

Karaduman. B. ve Yanpar Yelken. T. (2020). Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 29(1). 339-353. https://doi.org/10.35379/cusosbil.651030

Komisyon (2014). *Pedagojik formasyon için öğrenme psikolojisi.* Ankara: Anı yayıncılık.

Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çeviri ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2021). Nitel veri analizi. (Çeviri ed. A. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2025). https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr#:~:text=%C3%96rg%C3%BCn%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev%20yapan,82'si%20kad%C4%B1n%20%C3%B6%C4%9Fretmenlerden%20olu%C5%9Fuyor. 26. 05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ogan-Bekiroglu. F. (2009). Assessing assessment: examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education.* 31(1). 1–39. https://doi.org/10.1080/09500690701630448

Ozan. C. ve Kıncal. R. Y. (2017). An ınvestigation of teacher candidates` attitudes towards educational measurement in terms of various variables. *Turkish Journal of Teacher Education.* 6(1). 18-32.

Patton. M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çeviri Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pullu, S. ve Kazu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları (Elazığ ili örneği). *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(36), 91-111.

Robbins. S.P. ve Judge. T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*.(Çeviri Ed: İ. Erdem). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Seel. N. M. (2012). Attitudes – Formation and Change. N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning* içinde. Springer. Cham.

Semerci. Ç. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (E. Karip) Ed. Ölçme ve Değerlendirme. (2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Struvyen. K.. Docyh. F. ve Janssens. S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 30(4). 325-341. https://doi.org/10.1080/02602930500099102

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. https://doi.org/10.30803/adusobed.188818

Şahin, Ş., ve Kılıç, A. (2022). Problem Tabanlı Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 333-353. https://doi.org/10.21666/muefd.969273

Şaşmaz-Ören. F.. Ormancı. Ü. ve Evrekli. E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim.* 39(173). 103-117.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (3), 4005-4033.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şimşek. Ü. ve Kılcan. B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler çerçevesinden incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education.* 6(1). 1-13.

Tan. Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Tekin. D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toptaş. V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim.* 36(159). 205-219.

Tuncer. M. ve Geçim. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 7(12). 16-38.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 22(Özel Sayı 2), 117-140.

Yaşar. M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 4 (1). 259-279. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.13

Yaşar. M. (2017). Öğretmen adaylarının "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2). 64-83.

Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., ve Şahin, M. G. (2024). Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Yüz Yüze ve Uzaktan Yürütülmesi Hakkında Alandaki Akademisyenler Ne Düşünüyor?. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 1217-1258. https://doi.org/10.29299/kefad.1426527

Yılmaz. Ö. ve Tuncer. M. (2020). Dale'in yaşantı konisine göre yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama.* 11(21). 39-62.

Yiğit. M. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin derse ilişkin motivasyonuna etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı.*