



International Journal of Eurasia Social Sciences
Vol: 11, Issue: 41, pp. (863-892).

Article Type: Research Article

Received: 25.03.2020

Accepted: 03.09.2020

Published: 23.09.2020

INVESTIGATING THE LEVEL OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' ADHERENCE TO ETHICAL PRINCIPLES IN EDUCATIONAL ASSESSMENT*

Vural YILDIZ

Teacher, Ministry of National Education, Turkey, vuralyildiz06@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3089-6568

İsmail KINAY

Dr., Dicle University, Turkey, ismailkinay84@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8963-8411

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the level of secondary school teachers' adherence to ethical principles in educational assessment with respect to various variables. Descriptive survey design was adopted as the research design. The study was conducted on 601 teachers who were selected by simple random sampling from the secondary schools in the central districts of Diyarbakır in the 2017-2018 educational year. "Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment Scale" which was constructed by Alkharusi (2016) and adapted into Turkish by İlhan, Güler and Kinay (2017) was used to gather data from the participants. The accuracy of the data set was checked with descriptive statistics and three participants were found to be extreme values, resulting in an overall sample of 598. Descriptive statistics was carried out by obtaining minimum, maximum, mean and standard deviation values for the total scores of the individuals in the data set. After descriptive analyses, one-way analysis of variance and independent samples t-test were run for comparison of the mean scores. According to the results of the study, it was concluded that there was highly adherence to the ethical principles in educational assessments among teachers. Additionally, it was found that teaching specialty areas significantly influenced the level of teachers' adherence to ethical principles, but it did not vary as a function of gender and teaching experience.

Keywords: Assessment competencies, ethics, ethical principles, teacher's professional ethics.

* This paper is based on Master's thesis of the first author written under the supervision of the second author.

INTRODUCTION

The high-stakes examination system in Turkey has served as the key selection tool for the limited number of government positions and elite schools. Our education system, thus, has been largely organized around the preparation for these tests. As high-stakes examinations are considered to be the main determinant of students' success, Turkish people have traditionally attached great importance to them. However, it is quite important not to underestimate the influence of classroom assessment on students' achievements. Classroom assessments have a tremendous impact on students (Crooks, 1988: 439) and consume a significant part of teachers' professional time (Pope, 2006: 25). Furthermore, Dorr-Bremme and Herman (1986: 104) emphasizes that classroom assessment practices play at least as an important role in influencing and shaping students' future educational, professional and social opportunities as standardized tests.

Educational assessment entails sampling student learning in a given domain under certain conditions (Wickwire, 2003: 352). It is a process of collecting and organizing data from deliberate activities that serve as evidence whether learning objectives are met by students based on stated criteria (Lamprianou & Athanasou, 2009: 3). Classroom assessment activities include tasks such as teacher-made exams, curriculum-embedded tests, oral exams and a wide variety of other performance activities that constitute an indispensable part of students' learning pathways (Crooks, 1988: 439). The format, administration, scoring method, duration and all other variables of these assessment tools are designed by the teachers (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 65).

With the information gathered through educational assessment, teachers are able to enhance and advance their teaching and learning experience (Wickwire, 2003: 352), identify children with specific learning difficulties and determine the nature of the support they need (Atim, 2012: 1). Assessments may also serve to observe students' performances and judge the quality of curriculum and instruction (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 29), determine the pace of teaching according to students' prior knowledge and make decisions such as promotion and retention (Rudman, 1989: 1-2). However, teachers' competencies are of great significance for the effectiveness of the teaching and learning; otherwise, students will not achieve the desired learning outcomes (Koloi-Keaikitse, 2016: 121).

The majority of teachers' knowledge and skill levels in the area of measurement and assessment have been found to be below standards in various studies (Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2007; Şata, 2016; Temel, 1991; Volante & Fazio, 2007). According to Guskey (2003: 7), few teachers receive adequate formal training related to assessment of students' learning. Stiggins (2002: 6) also argued that teacher candidates rarely had the opportunity to learn how to utilize assessment as a tool to promote teaching and learning in teacher training programs. In addition to this, measurement and assessment courses in teacher education focus on helping teacher candidates understand the function of assessment for instructional purposes and teacher candidates are expected to be acquainted with only basic concepts in measurement and evaluation (Koloi-Keaikitse, 2016: 109). It can, therefore, be argued that

teachers have to improve their assessment skills through in-service courses, the assistance of colleagues or by trial-and-error (Lamprianou & Athanasou, 2009: 1).

It is broadly seen that teachers are on their own in their classroom assessment practices (Gullickson, 1984: 247). Many studies have shown that the teacher is the one who decides the ethicality of the assessment practices (Cirlan, 2017: 3). Brookhart (2004) describes this situation by stating that each class has an assessment character or environment which is shaped by teacher's practices, beliefs and attitudes in their teaching (Alkharusi, 2008: 245). Dorr-Bremme and Herman (1986:4) also argues that teachers' assessment practices are shaped according to the practical circumstances of teaching. As a result, it can be said that a variety of unethical and non-standard behaviour can inevitably arise in assessment processes.

Ethics in classroom assessment address the behaviour or rules that educators are expected to follow during assessment practices (Johnson, Green, Kim & Pope, 2008: 521). Wickwire (2003: 353) states that these ethical principles and standards emphasize the integrity of assessments and associates them with concepts such as quality, competency, need, appropriateness, meaningfulness, authenticity, accuracy, clarity, equity of opportunity and outcomes. Some important ethical issues associated with assessments are listed as follows: assessing students properly, grading students equally, not putting students in a disadvantageous position, making assessment useful for students and respecting their confidentiality or privacy (Lamprianou & Athanasou, 2009: 9).

Assessment is a process of using certain tasks to provide information that learning has occurred, to document information about the achievement, skills and abilities of an individual, or even to provide information to assess the effectiveness of our own teaching and improve our teaching methods (Lamprianou & Athanasou, 2009: 10). Classroom assessment is also an inherently ethical activity (Pope, 2006: 25). As nature of teacher-student relationship in classrooms places the students in a dependent position, teaching must involve ethical decision-making (Colnerud, 1997: 627). Assessment results that do not accurately reflect student knowledge and abilities may cause serious educational harm to the students. The trust between teachers and students can be weakened due to assessments viewed by the students as unfair or unreasonable (Green, Johnson, Kim & Pope, 2007: 1009). Mertler (2017: 4) claims that even if you are one of the world's most creative, engaging and competent educators, but if you are unable to accurately measure what your students know or have learned, you are acting unjustly to them.

In recent years, classroom assessment has attracted a lot of attention of the academic communities due to current concerns about the classroom assessment (Zhang & Burry-Stock, 2003: 323). It is also obviously seen that the importance given to classroom assessment has increased with the requirements of recent educational regulations in our country and this requires considering the quality of classroom assessments and the ethical principles in classroom assessment. Some "minor" unethical behaviour considered acceptable by teachers may have "huge" impacts on students' future educational, professional and social opportunities. Furthermore,

according to Ulusoy (2019: 214), personality and behaviours of teachers have a significant role in shaping students' characters.

As it is crucial to ensure that teachers are well-equipped with the skills and knowledge necessary to assess students fairly and appropriately, this study aims to investigate to what extent the teachers' assessment practices are in line with ethical principles in terms of various variables. Therefore, answers to the following questions were sought in this study:

1. What is the level of teachers' adherence to the ethical principles in educational assessment?
2. Is there a significant difference in levels of adherence to the ethical principles based on gender, teaching experience and teaching specialty areas?

METHOD

Research Design

Descriptive survey design was adopted as the research design to obtain data from teachers to investigate their level of adherence to ethical principles in educational assessment. Descriptive survey model aims to describe a phenomenon that currently exists or existed in the past under its own circumstances (Karasar, 2008: 77). The current status of teachers' in educational assessment is investigated in this study and it can, therefore, be said the design selected is the most suitable one for this study.

Population and Sample

The study population consisted of 4346 teachers who were working in public secondary schools in the central districts of Diyarbakır in the 2017-2018 educational year. As it was not possible to gather data from the entire population due to barriers such as time, accessibility and cost, a sample size that would ensure the representativeness of the sample to the population was selected. The study was conducted on 601 teachers who were selected by simple random sampling from the secondary schools. The accuracy of the data set was checked with descriptive statistics. Three participants were found to be extreme values and were not included in the sample, resulting in an overall sample of 598. Demographic characteristics of the participant teachers are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of Demographic Variables

Variables		N	%
Gender	Female	294	49.16
	Male	304	50.84
Total		598	100
Teaching Experience	1-5 yrs	169	28.26
	6-10 yrs	187	31.27

	11-15 yrs	150	25.08
	16 yrs and above	92	15.38
Total		598	100
Teaching Specialty Areas	Science & Mathematics	221	36.96
	Social Studies	107	17.89
	Art, Music, Physical Education	83	13.88
	Languages	187	31.27
Total		598	100

According to Table 1, 294 (49.16) of the participant teachers were female and 304 (50.84) of them were male. With regard to number of years in teaching experience, 169 teachers (28.26) had been working as teachers between 1-5 years; 187 teachers (31.27) had been working as teachers between 6-10 years; 150 teachers (25.08) had been working as teachers between 11-15 years and 92 of them (15.38) had been working as teachers 16 years and above. With respect to teaching specialty areas, 221 (36.96) were science & mathematics teachers; 107 (17.89) were social studies teachers; 83 (13.88) were art, music and physical education teachers and 187 (31.27) were language teachers.

Data Collection Tool

“Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment Scale” which was constructed by Alkharusi (2016) and adapted into Turkish by İlhan et al. (2017) was used as data collection tool in this study. The scale consists of 10 items which are supposed to be rated based on a 5-point Likert scale ranging from “no adherence” to “full adherence”. The teachers were required to show the level of their adherence to the principles on the scale. The high mean score obtained from the scale is considered to be the indicator of high adherence to ethical principles (İlhan et al., 2017: 788). Data collection tool is also comprised of questions about demographical characteristics of the respondents which include gender, teaching experience and teaching specialty areas. Cronbach's alpha value was measured to test the internal consistency of measure and it was found to be reliable with a value of .729 for this study.

Data Analysis

The aim of this study was to investigate whether or not the level of teachers' adherence to the ethical principles varied depending on the variables such as gender, teaching experience and teaching specialty areas. Firstly, the preliminary analysis was run to ensure the appropriateness of the data for further statistical analysis. Descriptive statistics were used to check data for data entry errors or missing values and analysis of the extreme values was performed. The results indicated that there was no data missing in the data set. Three participants were found to be extreme values and were not included the analyses, resulting in an overall sample of 598. Descriptive statistics was carried out by obtaining minimum, maximum, mean and standard

deviation values for the total scores of the individuals in the data set. After descriptive analyses, one-way analysis of variance and independent samples t-test were intended to be run for comparison of the mean scores of groups. In order to use parametric tests, samples are necessary to meet various assumptions such as normal distribution of dataset and homogeneity of the variances (Gravetter & Wallnau, 2013). The normality of distribution was checked using graphic methods, the skewness and kurtosis values, hypothesis testing and the variables were found to be normally distributed. Besides the normality assumption, the assumption of homogeneity of variance was also examined. Levene's test showed that the homogeneity of variance assumption was met for each variable. Therefore, it was concluded that it would be appropriate to use independent samples t-test and analysis of variance for the data analysis process.

FINDINGS

Findings about the Level of Teachers' Adherence to the Ethical Principles

Table 2. The Level of Teachers' Adherence to the Ethical Principles

N	Min.	Max.	\bar{X}	SD
598	29.00	50.00	44.42	4.74

According to Table 2, the minimum score was found to be 29.00 and the maximum score was 50.00. The mean was 44.42 and the standard deviation was found to be 4.74.

Findings about the Teachers' Adherence to the Ethical Principles Regarding Gender Variable

Table 3. Results of Independent t Test Results for Gender Variable

	N	\bar{X}	SD	t	df	MD	SE	P
Female	294	44.24	4.84	-.912	596	-.35	.39	.362
Male	304	44.60	4.65					

($p=.362 > .05$)

According to Table 3, it can be seen that the mean scores of male teachers ($\bar{X} = 44.60$, $SD= 4.65$) were slightly higher than those of female teachers ($\bar{X} = 44.24$, $SD= 4.84$). Independent t-test was used to determine whether this difference was statistically significant. Analysis results showed there were no significant differences between the female and male teachers' mean scores $t(598) = -.912$, $p > .05$.

Findings about the Level of Teachers' Adherence to the Ethical Principles Regarding Teaching Experience

Table 4. Descriptive Statistics Regarding Teaching Experience

	N	\bar{X}	SD	SE	Min.	Max.
1-5 yrs	169	44.08	4.90	.38	29.00	50.00
6-10 yrs	187	44.11	4.48	.33	30.00	50.00
11-15 yrs	150	44.96	4.91	.40	30.00	50.00
16 yrs and above	92	44.80	4.65	.48	30.00	50.00

Total	598	44.42	4.74	.19	29.00	50.00
-------	-----	-------	------	-----	-------	-------

According to Table 4, it can be observed that the mean scores vary by years of teaching experience. The one-way analysis of variance (ANOVA) was used to test for the statistical significance of differences and the results are presented in Table 5.

Table 5. Results of one-way ANOVA with Respect to Teaching Experience.

Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	94.87	3.00	31.62	1.41	.239
Within Groups	13330.94	594.00	22.44		
Total	13425.81	597.00			

($p=.239 > .05$)

Analysis results showed that teaching experience had no statistically significant influence on teachers' adherence to ethical principles $F(3, 598) = 1.41, p > .05$.

Findings about the Level of Teachers' Adherence to the Ethical Principles Regarding Teaching Specialty Areas

Table 6. Descriptive Statistics Regarding Teaching Specialty Areas

	N	\bar{X}	SD	SE	Min.	Max.
Science & Mathematics	221	43.84	4.75	.32	29.00	50.00
Social Studies	107	44.14	4.27	.41	32.00	50.00
Music, Art, Physical Education	83	45.59	5.15	.57	30.00	50.00
Languages	187	44.75	4.71	.34	30.00	50.00
Total	598	44.42	4.74	.19	29.00	50.00

According to Table 6, it can be seen that the mean scores vary by teaching specialty areas. The one-way analysis of variance (ANOVA) was used to test for the statistical significance of differences and the results are presented in Table 7.

Table 7. Results of one-way ANOVA with Respect to Teaching Specialty Areas

Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Between Groups	218.02	3.00	72.67	3.27	.021*
Within Groups	13207.79	594.00	22.24		
Total	13425.81	597.00			

(* $p=.021 < .05$)

The results of analyses revealed that teaching specialty areas had a significant influence on the level of teachers' adherence to ethical principles $F(3, 598) = 3.27, p < .05$. The Scheffe test was used to identify pairs of means which differed significantly. The results revealed that music, art and physical education teachers ($\bar{X} =$

45,59) showed higher levels of adherence to ethical principles than those of mathematics and science (\bar{X} = 43,84).

DISCUSSION

The aim of this study was to investigate the level of secondary school teachers' adherence to the ethical principles in educational assessments. According to the findings, it can be concluded that there was highly adherence to the ethical principles in educational assessments among teachers. This result may be due to the fact that high-stakes testing has huge impact on our education system and this may lead to assessing students properly and helping in preventing possible ethical violations. Several studies have likewise shown that teachers had a high sense of efficacy about their assessment capabilities (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2016; Çelebi & Akbaş, 2012; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Mabagala, Mwisukha, Wanderi, & Muindi, 2012; Toprakçı, Bozpolat & Buldur, 2010). For instance, according to a study conducted by Acar-Erdol and Yıldızlı (2018: 2165), a great majority of teachers were found to believe that they did not see the need for the assessment training.

On the other hand, in some studies, participants were presented with various scenarios in which they were asked to rate them as "ethical" or "unethical". The findings obtained from these studies showed that teachers held significantly different approaches to educational assessment and they had split opinions regarding their practices in some scenarios. One example is the study by Green et al. (2007) showed that nearly half of teachers adopted different approaches for the scenarios presented. Based on the results of this study, Green et al. (2007) concluded that assessment is a field of practice that is away from common practices. In another study conducted by Johnson et al. (2008), teachers' approaches showed diversity in handling with ethical issues in their assessment practices. Liu, Johnson and Fan (2016) investigated the viewpoints of pre-service teachers in the United States and China about ethical assessment practices and it was found that there was no global consensus about the ethical assessment practices. The results obtained from these studies clearly indicate that there is no wide agreement among teachers about the fair assessment practices. Thus, can it be concluded that teachers really take ethical principles into consideration in their assessment practices or can it be explained by other reasons? A study conducted by Turkish Education Association (2009: 58) on "Teacher Competencies" revealed that teachers were found to feel highly self-efficacious in their abilities, varying from 90 percent to 98 percent. Noting that this result was questionable, it was implied that it might be due to the lack of self-awareness about their professional developmental needs.

Teachers' assessment practices and assessment skills are interrelated to each other but both have own attributes; while the former is used as a general concept to refer to assessment activities, the latter reflects the perceptions of teachers' ability to conduct classroom assessment practices. This may explain why, even if they are incompetent to perform assessment practices properly, they consider their assessment skills as good (Zhang & Burry-Stock, 2003: 326). Wickwire (2003: 350), in this regard, stated that "peer beliefs and behaviours, and institutional encouragement and enforcement, are influential in decision making, but the final decision rests with the individual and his or her capacity, nature, and degree of subscribed obligation". Temel

(1991: 26) also suggested that the reason why teachers claim that they accurately assess and grade student work can originate from their lack of knowledge in measurement and evaluation. Gözen (2014: 715) also claimed that simply being aware of ethical rules does not mean a teacher follows these rules when assessing students' performances.

The data analysis did not show significant differences about teachers' adherence to the ethical principles in relation to gender variable. Önen (2014: 96) reaching similar findings speculated that teachers spend many hours in their schools in close contact with their colleagues; therefore, they influence each other's beliefs and they are likely to develop more similar attitudes over time. Likewise, Colnerud (1997: 630) argues that teachers have to conform to the norms prescribing what is important and appropriate in their own group, which puts teachers under pressure to stick to collegial loyalty. Serwinek (1992: 562) has similarly argued that social forces, in recent years, have a great impact on narrowing perceptual differences between genders in their ethical conduct. However, conflicting results have been obtained from various studies regarding the role of gender in ethical decision making. While some studies have found no difference in gender-related responses to ethical issues (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; Çelebi & Akbaş, 2012; Önen, 2014; Toprakçı et al., 2010), others have found that differences are often in favor of women (Alkharusi, 2016; Callan, 1992; Forte, 2004; Özyer & Azizoğlu, 2010; Sweeney, Arnold & Pierce, 2010).

In relation to teaching experience, results indicated that there were no statistically significant differences about teachers' adherence to ethical principles. This finding is in line with previous studies that have indicated that teaching experience had no significant influence on teachers' adherence to ethical principles (Akbaş, 2018; Cirlan, 2017; Cizek et al., 1996; Çelebi & Akbaş, 2012; Green et al., 2007; Kaplan, 2007; Önen, 2014; Zhang & Burry-Stock, 2003). Stiggins (1995: 252) stated that the assessment competency could only be achieved through professional development. Likewise, Zhang and Burry-Stock (2003: 334) argues that, regardless of teaching experience, assessment competency of teachers can be improved by measurement and assessment training. On the other hand, Koloi-Keaikitse (2016: 110) argues that one of the factors that influence the teachers' assessment practices is the practice of implementing similar assessment methods used when they were students. This may limit teachers' assessment capabilities irrespective of their teaching experience. However, there are also studies which have shown that as teaching experience increases, teachers tend to behave more ethically (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2016; Erdemir, 2007; Toprakçı et al., 2010). As Carr (2006:172) points out there is no doubt that every profession is likely to adopt some moral constraints on their conduct; however, some professions demand higher ethical standards compared to the others and teaching is one of those professions. Therefore, teachers are expected to be mindful of their responsibility as a role model (Elkatmış, 2019: 63). Consequently, it is fair enough to say that experienced teachers' knowledge of what ethics is and how to apply it in their classrooms will aid them in making the best decision when ethical dilemmas arise in daily classroom practices.

In relation to teaching specialty areas, the results of the study showed that teaching specialty areas had a significant influence on the level of teachers' adherence to ethical principles. This result supports the studies conducted by Alkharusi (2011) and Zhang and Burry-Stock (2003) who drew the conclusion from their studies that teachers' assessment practices substantially reflects the content area they teach. The result indicated that teaching specialty areas such as music, art and physical education were reported to have higher levels of adherence to ethical principles than science and mathematics teachers. However, the previous studies have found conflicting results. While some studies have found statistically significant differences on the teachers' adherence to the ethical principles based on teaching specialty areas (Alkharusi, 2016; Çambay & Kazanç, 2018; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen et al., 2007; Zhang & Burry-Stock, 2003), other studies have found no significant difference (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Çelebi & Akbağ, 2012; Erdemir, 2007).

RECOMMENDATIONS

The findings of present study showed that teachers' educational assessment practices were in line with the ethical principles. However, as discussed before, having the knowledge of ethical principles may not necessarily mean that a teacher knows how to fairly assess students' performance. Therefore, it is recommended to hold in-service trainings to integrate ethical dimensions of assessment into teachers' professional competence. Furthermore, measurement and evaluation courses in teacher training programs should address practical issues regarding the ethical principles in educational assessment. Additionally, different data collection methods such as classroom observation and interviews may be used to gain a broader insight into teachers' assessment competence and practices.

ETHICAL DECLARATION

This study was carried out fully in accordance to the journal writing rules, publication principles, ethical research standards and journal's ethical principles. The ethical committee approval for this research was obtained from Educational Sciences Ethics Committee, Dicle University (21/05/2018-46709). Responsibility belongs to the authors for any violations related to the article.

REFERENCES

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). "Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Zamanları ve Sıklıkları: Nevşehir İli Örneği." *Elementary Education Online*, 17(4): 2151-2169. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506988
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alkharusi, H. A. (2008). "Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals." *Educational Assessment*, 13: 243–266. doi: 10.1080/10627190802602509

- Alkharusi, H. A. (2011). "Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-Service Assessment Training." *Journal of Turkish Science Education*, 8(2): 39-48. doi: 10.5539/ies.v7n5p116
- Alkharusi, H. A. (2016). "Measuring Teachers' Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment." *Asian Social Science*, 12(4): 149-158. doi: 10.5539/ass.v12n4p149
- Atim, H. (2012). *How Classroom Assessments Promote Equity and Students' Learning: Interview Study of Teachers' Assessment Practices in Norwegian Schools*. Master's Dissertation, Department of Special Needs Education Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Norway. Retrieved March 5, 2019, from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35407>
- Callan, V. J. (1992). "Predicting Ethical Values and Training Needs in Ethics." *Journal of Business Ethics*, 11(10): 761-769. doi: 10.1007/BF00872308
- Carr, D. (2006). "Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching." *Oxford Review of Education*, 32(2): 171-183. doi: 10.1080/03054980600645354
- Cirlan, E. (2017). *Ethical Classroom Assessment: Differences for Pre-Service and In-Service Teachers in Finland*. Master's Dissertation, University of Oulu, Finland. Retrieved February 12, 2019, from <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022425.pdf>
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M. & Rachor, R. E. (1996). "Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation and the Kitchen Sink." *Educational Assessment*, 3(2): 159-179. doi: 10.1207/s15326977ea0302_3
- Colnerud, G. (1997). "Ethical Conflicts in Teaching." *Teaching and Teacher Education*, 13(6): 627- 635. doi: 10.1016/S0742-051X(97)80005-4
- Crooks, T. J. (1988). "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students." *American Educational Research Association*, 58 (4): 438-481. doi: 10.3102/00346543058004438
- Çakan, M. (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 99-114. doi: 10.1501/Egifak_0000000101
- Çambay, Ö. & Kazanç, S. (2018). "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi." *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3): 140-165. doi: 10.33907/turkjes.461609
- Çelebi, N. & Akbağ, M. (2012). "A Study for Identification of Ethical Conduct of the Teachers Working at Public High Schools." *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2): 425-441.
- Dorr-Bremme, D. & Herman, J. L. (1986). *Assessing Student Achievement: A Profile of Classroom Practices*. E. L. Baker (Ed.). CSE Monograph Series in Evaluation, 11. Los Angeles: University of California, National Center for Research, on Evaluation, Standards, and Student Testing. Retrieved April 18, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338691.pdf>
- Elkatmış, M. (2019). Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. Baskı) içinde (s.42-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Forte, A. (2004). "Business Ethics: A Study of the Moral Reasoning of Selected Business Managers and the Influence of Organizational Ethical Climate." *Journal of Business Ethics*, 51(2): 167-173. doi: 10.1023/B:BUSI.0000033610.35181.ef
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145. doi: 10.21031/epod.09064
- Gözen, G. (2014). "Roles and Ethical Responsibilities of Teachers and School Principals in Educational Testing Process." *Elementary Education Online*, 13(2): 710-725.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences* (9th ed.). USA: Jon-David Hague.
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. & Pope, N. S. (2007). "Ethics in Classroom Assessment Practices: Issues and Attitudes." *Teaching and Teacher Education*, 23: 999-1011. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.042
- Gullickson, A. R. (1984). "Teacher Perspectives of Their Instructional Use of Tests." *Journal of Educational Research*, 77(4): 244-248. doi: 10.1080/00220671.1984.10885532
- Guskey, T. R. (2003). "How Classroom Assessments Improve Learning." *Educational Leadership*, 60(5): 6-11.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İlhan, M., Güler, N. & Kinay, İ. (2017). "Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 779-795. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326597
- Johnson, R. L., Green, S. K., Kim, D.H. & Pope, N. S. (2008). "Educational Leaders' Perceptions about Ethical Practices in Student Evaluation." *American Journal of Evaluation*, 29(4): 520-530. doi: 10.1177/1098214008322803
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2004). "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10: 15-29.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M.A. & Kösterelioğlu, İ. (2007). "Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 117-127.

- Koloi-Keaikitse, S. (2016). "Assessment Training: A Precondition for Teachers' Competencies and Use of Classroom Assessment Practices." *International Journal of Training and Development*, 20(2): 107-123. doi: 10.1111/ijtd.12072
- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment (Revised ed.)*. Rotterdam: Sense Publishing. Retrieved January 14, 2019, from <https://www.sensepublishers.com/media/29-a-teachers-guide-to-educational-assessment.pdf>
- Liu, J., Johnson, R. & Fan, X. (2016). "A Comparative Study of Chinese and United States Preservice Teachers' Perceptions about Ethical Issues in Classroom Assessment." *Studies in Educational Evaluation*, 48: 56-66. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.01.002
- Mabagala, S., Mwisukha, A., Wanderi, M.P. & Muindi, D.M. (2012). "Physical Education Teachers Compliance with Professional Code of Ethics & Conduct in Tanzania." *Journal of Educational Science and Research*, 2(2):19-35.
- Mertler, C. A. (2017). *Classroom Assessment: A Practical Guide for Educators*. London: Routledge. Retrieved January 9, 2019, from <https://www.routledge.com/Classroom-Assessment-A-Practical-Guide-for-Educators/Mertler/p/book/9781884585494>
- Önen, Ö. (2014). *Teachers' Openness to Violation of Ethical Decisions. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Özyer, K. & Azizoğlu, Ö. (2010). "Demografik Değişkenlerin Kişilerin Etik Tutumları Üzerine Etkileri." *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2): 59-84.
- Pope, N. S. (2006). "Do No Harm To Whom?: An Examination of Ethics And Assessment." Invited Essay, South Atlantic Philosophy of Education Society 2006 Yearbook, 25-31. Retrieved February 8, 2019, from <https://drive.google.com/file/d/0B2IRXFWcJbkldnRMVURackJNUGc/view>
- Rudman, H. C. (1989). "Integrating Testing with Teaching." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(6):1-4.
- Serwinek, P. J. (1992). "Demographic & Related Differences in Ethical Views among Small Businesses." *Journal of Business Ethics*, 11(7): 555-566. doi: 10.1007/BF00881448
- Stiggins, R. J. (1995). "Assessment Literacy for the 21st Century." *Phi Delta Kappan*, 77(3): 238-255.
- Stiggins, R. J. (2002). "Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning." *Phi Delta Kappan*, 83 (10): 758-765. doi: 10.1177/003172170208301010
- Sweeney, B., Arnold, D. & Pierce, B. (2010). "The Impact of Perceived Ethical Culture of the Firm and Demographic Variables on Auditors' Ethical Evaluation and Intention to Act Decisions." *Journal of Business Ethics*, 93(4): 531-551. doi: 10.1007/s10551-009-0237-3
- Şata, M. (2016). "Türk Eğitim Sistemi'nde Sınıf İçi ile Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış." *Current Research in Education*, 2(1): 53-60.
- Temel, A. (1991). "Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları." *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18: 23-27.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). "Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu." *International Journal of Educational Research*, 1(2): 35-50.

- Turkish Education Association (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. Retrieved January 16, 2019, from http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter Değerler ve Ahlak Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). "Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development." *Canadian Journal of Education*, 30(3): 749-770. doi: 10.2307/20466661
- Wickwire, P. N. (2004). Applications of Professional Ethics in Educational Assessment, In J. Wall & G. Walz (Eds.), *Measuring Up: Assessment Issues for Teachers, Counselors and Administrators*, (pp. 362-439). Austin, TX: Pro Ed, Inc. Retrieved March 3, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480379.pdf>
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). "Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills." *Applied Measurement in Education*, 16(4): 323-342. doi: 10.1207/S15324818AME1604_4

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL DEĞERLENDİRMELERDE ETİK İLKELERE BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma yöntemi olarak betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ortaokul öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 601 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ve İlhan, Güler ve Kinay (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Ölçeği" katılımcılardan veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Veri setinin doğruluğu betimsel istatistiklerle kontrol edilmiş ve üç katılımcı uç değer olarak gözlemlendiği için veri seti 598 olarak düzenlenmiştir. Veri setinde yer alan bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra ortalama puanların karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere yüksek düzeyde bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim alanları öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeylerini anlamlı bir biçimde etkilerken cinsiyet ve mesleki kıdeme bağlı olarak bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme yeterlikleri, etik, etik ilkeler, öğretmenlik meslek etiği.

GİRİŞ

Türkiye’de merkezi sınav sistemi, sınırlı sayıdaki kamu görevine ve nitelikli okullara temel seçim aracı olarak işlev görmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimiz büyük ölçüde bu sınavlara hazırlık ekseninde şekillenmiştir. Merkezi sınavlar öğrencilerin başarılarının temel belirleyicisi olarak görüldüğünden, Türk toplumu geleneksel olarak bu sınavlara büyük önem atfetmektedir. Bununla birlikte sınıf içi değerlendirmelerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin hafife alınmaması oldukça önemlidir. Sınıf içi değerlendirmeler öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahiptir (Crooks, 1988: 439) ve öğretmenlerin mesleki zamanlarının önemli bir kısmını tüketmektedir (Pope, 2006: 25). Buna ek olarak Dorr-Bremme ve Herman (1986: 104) sınıf içi değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelecekteki eğitimsel, mesleki ve sosyal fırsatlarını şekillendirmede ve etkilemede en az merkezi sınavlar kadar önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Eğitimsel değerlendirme, belirli koşullar altında belirli bir konu alanındaki öğrenmenin örneklenmesini gerektirir (Wickwire, 2003: 352). Öğrencilerin, belirlenen kriterlere göre öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarına dair kanıt sağlayan kasıtlı faaliyetlerden veri toplama ve organize etme sürecidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 3). Sınıf içi değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenim hayatlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturan öğretmen yapımı sınavlar, müfredatla ilişkili testler, sözlü sınavlar ve çok çeşitli diğer performans etkinlikleri gibi görevleri içerir (Crooks, 1988: 439). Bu değerlendirme araçlarının formatı, uygulanması, puanlanması, süresi ve diğer tüm etkenler öğretmenler tarafından tasarlanır (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 65).

Öğretmenler, eğitimsel değerlendirmeler aracılığıyla elde edilen veriler ile öğrenme ve öğretme deneyimlerini geliştirip iletirler (Wickwire, 2003: 352), belirli öğrenme güçlükleri olan çocukları tanırlar ve onların ihtiyaç duydukları desteğin niteliğinin belirlerler (Atim, 2012: 1). Değerlendirmeler ayrıca öğrencilerin performanslarını takip etmeye ve eğitim programı ile öğretimin etkililiğini değerlendirmeye (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 29), öğrencilerin ön bilgilerine göre öğretimin hızını belirlemeye ve ödüllendirme ile sınıf tekrarı gibi kararlar almaya hizmet eder (Rudman, 1989: 1-2). Ancak öğretmenlerin yeterlikleri öğrenim ve öğretimin etkililiği bakımından büyük önem taşır, aksi durumda öğrenciler istenilen öğrenme çıktılarına ulaşamayacaktır (Koloji-Keaitse, 2016: 121).

Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve beceri düzeylerinin standartların altında kaldığı görülmüştür (Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2007; Şata, 2016; Temel, 1991; Volante & Fazio, 2007). Guskey’e (2003: 7) göre çok az öğretmen öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yeterli bir resmi eğitim alır. Stiggins (2002: 5) de öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarında değerlendirmenin öğrenme ve öğretmeyi iyileştirecek bir araç olarak nasıl kullanacaklarına ilişkin öğrenme fırsatına nadiren sahip olduklarını öne sürmüştür. Ayrıca, öğretmen eğitimindeki ölçme ve değerlendirme dersleri, öğretmen adaylarının eğitimsel amaçlar için değerlendirmenin işlevini anlamalarını sağlamaya odaklanmaktadır ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede sadece temel kavramları öğrenmeleri beklenmektedir (Koloji-Keaitse, 2016: 109).

Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirme becerilerini hizmet içi eğitim kursları, meslektaşlarının yardımı veya deneme yanılma yöntemleriyle geliştirmek zorunda oldukları söylenebilir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 1).

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında kendi başlarına oldukları açıkça görülmektedir (Gullickson, 1984: 247). Pek çok çalışma, öğretmenlerin, değerlendirme uygulamalarının etikliğine karar veren kişi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cirlan, 2017: 3). Brookhart (2004) her sınıfın, öğretmenin öğretimindeki uygulama, inanç ve tutumlarıyla şekillenen bir değerlendirme karakterine ya da ortamına sahip olduğunu ileri sürerek bu durumu açıklar (Alkharusi, 2008: 245). Dorr-Bremme ve Herman (1986: 4) da öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının, öğretimin uygulamadaki koşullarına göre şekillendiğini ileri sürer. Sonuç olarak değerlendirme süreçlerinde kaçınılmaz olarak çeşitli etik dışı ve standartlara uygun olmayan davranışların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Eğitimsel değerlendirmelerde etik, eğitimcilerin değerlendirme uygulamalarında uymaları beklenen davranışları veya kuralları irdelemektedir (Johnson, Green, Kim, & Pope, 2008: 521). Wickwire (2003: 353) bu etik ilke ve standartların, değerlendirmelerin bütünlüğünü vurguladığını ifade eder ve bunları nitelik, yeterlilik, ihtiyaç, uygunluk, anlamlılık, otantiklik, doğruluk, açıklık, fırsat eşitliği ve çıktılar gibi kavramlarla ilişkilendirir. Değerlendirme ile ilişkili bazı önemli etik durumlar şöyle sıralanabilir: öğrencileri uygun bir biçimde değerlendirme, adil bir şekilde puanlama, öğrenciler için bir mağduriyet yaratmama, değerlendirmeleri öğrencilerin faydasına olacak şekilde ele alma ve mahremiyet ile gizliliği sağlama (Lamprianou & Athanasou 2009: 9).

Değerlendirme; öğrenmenin gerçekleştiğine ilişkin verileri sağlamak, bir bireyin başarısı, becerileri ve yetenekleri hakkında veriler elde etmek ve hatta kendi öğretimimizin etkililiğini değerlendirme amacıyla veri sağlamak ve öğretim yöntemlerimizi geliştirmek için bir takım görevleri kullanma sürecidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 10). Aynı zamanda sınıf içi değerlendirme doğal olarak etik bir uygulamadır (Pope, 2006: 25). Sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi doğası gereği öğrenciyi öğretmene tabii kıldığı için öğretim etik kararlar almayı gerektirir (Colnerud, 1997: 627). Öğrencilerin bilgi ve becerilerini tam olarak yansıtmayan değerlendirme sonuçları öğrenciler için potansiyel eğitimsel zararlara neden olabilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven, öğrencilerin haksız ve mantıksız olarak algıladığı sınıf içi değerlendirmelere bağlı olarak zarar görebilir (Green, Johnson, Kim, & Pope, 2007: 1009). Mertler (2017: 4) dünyanın en yaratıcı, sempatik ve becerikli öğretmenlerden biri olsanız bile eğer öğrencilerinizin neler bildiğini ya da öğrendiğini isabetli bir şekilde ölçemiyorsanız öğrencilerinize karşı adaletsizce davranmış olacağınızı ileri sürer.

Sınıf içi değerlendirmelere ilişkin son zamanlardaki kaygılar sebebiyle bu konu son yıllarda akademik çevrelerden oldukça fazla ilgi çekiyor (Zhang & Burry-Stock, 2003: 323). Ülkemizde son zamanlardaki eğitimsel düzenlemelerin gereği olarak sınıf içi değerlendirmelere verilen önemin arttığı da açıkça görülmektedir ve bu durum sınıf içi değerlendirmelerin niteliği ve sınıf içi değerlendirmelerde etik ilkeler üzerine kafa yormayı gerektirmektedir. Öğretmenlerce kabul edilebilir görülen bazı etik olmayan “küçük” davranışlar öğrencilerin gelecekteki eğitimsel, mesleki ve sosyal fırsatları üzerinde “muazzam” etkilere sahip olabilir. Ayrıca Ulusoy’a

(2019: 214) göre öğretmenlerin kişilikleri ve davranışları, öğrencilerin karakterlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir.

Öğretmenlerin öğrencileri adil ve uygun bir şekilde değerlendirmelerini sağlayacak gerekli bilgi ve becerilerle donanmış olduklarından emin olmak çok önemli olduğu için bu araştırma öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından etik ilkelerle ne düzeyde uyumlu olduğunun incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeylerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretim alanlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini incelemek için veri toplama amacıyla betimsel tarama modeli araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2008: 77). Bu çalışmada öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde mevcut durumları incelenmektedir ve bu sebeple seçilen araştırma modelinin bu araştırma için uygun olduğu söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda çalışan 4346 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamından veri toplamanın zaman, erişebilirlik ve maliyet gibi gerekçeler sebebiyle mümkün olmadığı için evreni temsil edebilecek bir örneklem büyüklüğü seçilmiştir. Araştırma ortaokullardaki öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 601 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistiklerle veri setinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Üç katılımcının uç değer olduğu gözlemlenmiştir ve bu katılımcılar örnekleme dâhil edilmeyerek veri seti 598 olarak düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	294	49.16
	Erkek	304	50.84
Toplam		598	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	169	28.26
	6-10 yıl	187	31.27

	11-15 yıl	150	25.08
	16 ve üzeri yıl	92	15.38
Toplam		598	100
Öğretim Alanı	Fen & Matematik	221	36.96
	Sosyal Bilgiler	107	17.89
	Müzik, Resim, Beden Eğitimi	83	13.88
	Dil	187	31.27
Toplam		598	100

Tablo 1'e göre katılımcı öğretmenlerin 294'ü (% 49.16) kadın ve 304'ünün (% 50.84) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik hizmetinde geçen yıllar incelendiğinde, 169 öğretmenin (% 28.26) 1-5 yıl arasında; 187 öğretmenin (% 31.27) 6-10 yıl arasında; 150 öğretmenin (% 25.08) 11-15 yıl arasında ve 92 öğretmenin (% 15.38) ise 16 yıl ve üzerinde deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğretim alanları açısından incelendiğinde öğretmenlerin 221'i (% 36.96) fen ve matematik; 107'si (% 17.89) sosyal bilgiler; 83'ü (% 13.88) resim, müzik ve beden eğitimi ve 187'sinin (% 31.27) dil alanlarından olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ve İlhan ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, "hiç bağlı değilim" ile "tamamıyla bağlıyım" arasında uzanan beşli Likert tipi bir dereceleme üzerinden değerlendirilmesi beklenen 10 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ölçekte yer alan etik ilkelere ne düzeyde bağlı olduklarını belirtmeleri beklenmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, etik ilkelere yüksek bağlılığın göstergesi şeklinde yorumlanmaktadır (İlhan ve diğerleri, 2017: 788). Veri toplama aracında ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretim alanlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ölçme sonuçlarının iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır ve 0.729 değeri ile ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin cinsiyet, alan ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Öncelikle, verilerin istatistiksel analizler için uygunluğunu temin etmek için ön analiz yapılmıştır. Veriler, veri giriş hataları veya eksik değerler için betimsel istatistiklerle kontrol edildi ve uç değer analizi yapıldı. Sonuçlar veri setinde eksik veri olmadığını gösterdi. Üç katılımcının uç değer olduğu gözlemlenmiş ve bu bireyler analiz dışında bırakılmıştır, böylelikle örneklem 598 olarak düzenlenmiştir. Veri setinde yer alan bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra grupların ortalama puanlarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t- testinin kullanılması amaçlanmıştır. Parametrik testlerin yürütülebilmesi için evrenin normal dağılımı ve varyansların homojenliği

gibi varsayımları sağlaması gerekmektedir (Gravetter & Wallnau, 2013). Dağılımın normalliği grafiksel yöntemler, çarpıklık ve basıklık değerleri, hipotez testleri kullanılarak kontrol edildi ve değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normallik varsayımının yanı sıra varyansların homojenliği varsayımına ilişkin inceleme yapılmıştır. Levene testi her bir değişken için varyansların homojenliği varsayımını sağlandığını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda, bağımsız örneklem t- testi ve varyans analizi ile veri analizi sürecinin yürütülmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Etik İkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Etik İkelere Bağlılık Düzeyleri

N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
598	29.00	50.00	44.42	4.74

Tablo 2 incelendiğinde, minimum puanın 29,00 ve maksimum puanın ise 50,00 bulunduğu görülmektedir. Söz konusu puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın 44,42; standart sapmanın ise 4,74 olduğu görülmüştür.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Etik İkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	Ortalamaların Farkı	Farkın Standart Hatası	P
Kadın	294	44.24	4.84	-.912	596	-.35	.39	.362
Erkek	304	44.60	4.65					

($p = .362 > .05$)

Tablo 3 incelendiğinde erkeklerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 44,60$, $SS = 4,65$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 44,24$, $SS = 4,84$) biraz yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına ilişkin farklılığın anlamlı olmadığını göstermiştir $t(598) = -.912$, $p > .05$.

Mesleki Kıdem Açısından Öğretmenlerin Etik İkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel İstatistiksel

	N	\bar{X}	Ss	Standart Hata	Min.	Max.
1-5 yıl	169	44.08	4.90	.38	29.00	50.00
6-10 yıl	187	44.11	4.48	.33	30.00	50.00
11-15 yıl	150	44.96	4.91	.40	30.00	50.00
16 ve üzeri yıl	92	44.80	4.65	.48	30.00	50.00
Toplam	598	44.42	4.74	.19	29.00	50.00

Tablo 4 incelendiğinde kıdem değişkeninin düzeylerine bağlı olarak puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	94.87	3.00	31.62	1.41	.239
Gruplar İçi	13330.94	594.00	22.44		
Toplam	13425.81	597.00			

($p=.239 > .05$)

Analiz sonuçları, mesleki kıdemin öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir $F(3, 598) = 1.41, p > .05$.

Öğretim Alanı Açısından Öğretmenlerin Etik İlkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretim Alanı Açısından Betimsel İstatistiksel

	N	\bar{X}	Ss	Standart Hata	Min.	Max.
Fen & Matematik	221	43.84	4.75	.32	29.00	50.00
Sosyal Bilgiler	107	44.14	4.27	.41	32.00	50.00
Müzik, Resim, Beden Eğitimi	83	45.59	5.15	.57	30.00	50.00
Dil	187	44.75	4.71	.34	30.00	50.00
Toplam	598	44.42	4.74	.19	29.00	50.00

Tablo 6 incelendiğinde alan değişkenine bağlı olarak puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	218.02	3.00	72.67	3.27	.021*
Gruplar İçi	13207.79	594.00	22.24		
Toplam	13425.81	597.00			

(* $p=.021 < .05$)

Analiz sonuçları, öğretim alanlarının öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir $F(3, 598) = 3.27, p < .05$. Düzeyler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Sheffe testi yürütülmüştür. Sonuçlar müzik, resim ve beden eğitimi alanlarındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 45,59$), fen ve matematik alanındaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 43,84$) etik ilkelere daha yüksek bağlılık gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere yüksek düzeyde bağlı oldukları sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuç merkezi sınavların eğitim sistemimiz üzerindeki güçlü etkilerinden kaynaklanıyor olabilir ve bu durum, öğrencilerin uygun bir biçimde değerlendirilmesini ve muhtemel etik ihlallerin engellenmesini sağlamış olabilir. Pek çok çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini oldukça yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2016; Çelebi & Akbağ, 2012; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Mabagala, Mwisukha, Wanderi, & Muindi, 2012; Toprakçı, Bozpolat & Buldur, 2010). Örneğin Acar-Erdol ve Yıldızlı'nın (2018: 2160) yaptığı bir çalışmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olmadığı inancına sahip oldukları görülmüştür.

Öbür taraftan bazı çalışmalarda ise katılımcılara “etik” veya “etik dışı” olarak sınıflandırmaları istenilen çeşitli senaryolar sunulmuştur. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde oldukça farklı yaklaşımlar sergilediklerini ve bazı senaryolardaki uygulamalarında görüş farklılıklarına sahip olduklarını göstermiştir. Green ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin neredeyse yarısının sunulan senaryolarda farklı yaklaşımlar benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Green ve diğerleri (2007) bu çalışmanın sonuçlarına istinaden değerlendirmenin ortak kanaatlerden uzak bir uygulama alanı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Johnson ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenler değerlendirme uygulamalarını etik açıdan ele alırken yaklaşımlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Liu, Johnson ve Fan (2016) ise Amerika Birleşik Devletleri ile Çin'deki öğretmen adaylarının etik değerlendirme uygulamaları hakkındaki bakış açılarını incelemişlerdir ve etik değerlendirme uygulamaları hakkında küresel anlamda bir fikir birliği olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular açıkça göstermektedir ki öğretmenler arasında adil değerlendirmeye ilişkin geniş bir mutabakat bulunmamaktadır. Öyleyse, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında etik ilkeleri gerçekten göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılabilir mi ya da bu durum başka nedenlerle açıklanabilir mi? Türk Eğitim Derneği (2009: 58) tarafından “Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili yapılan çalışma, öğretmenlerin yüzde 90 ile 98 arasında değişen oranlarda yetenekleri konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun bazı soru işaretleri uyandırdığı ifade edilerek bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları konusundaki öz farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ve değerlendirme becerileri birbiriyle ilişkili olmakla beraber birbirinden farklı yönleri de vardır. Değerlendirme uygulamaları, yapılan değerlendirme etkinlikleri ile ilgili genel bir kavram olarak kullanılırken değerlendirme becerisi, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarını yürütme becerilerine ilişkin algılarını yansıtır. Bu durum öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını gereğince gerçekleştirecek kadar yeterli olmasalar bile, kendi değerlendirme becerilerinin neden daha iyi olarak değerlendirdiklerini açıklayabilir (Zhang & Burry-Stock, 2003: 326). Bu bağlamda, Wickwire (2003: 350)

“meslektaş inanç ve davranışları ile kurumsal özendirme ve yaptırımların, kararlar almada etkili olduğunu, ancak nihai kararın kişinin kapasitesi, tabiatı ve yükümlülük altına girme düzeyi ile ilgili olduğunu” ifade etmiştir. Temel (1991: 26) ise öğretmenlerin, öğrencileri isabetli bir şekilde değerlendirip puanlama yaptıklarını ileri sürmelerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Gözen (2014: 715) de sadece etik kuralların farkında olmanın, bir öğretmenin öğrenci performansını değerlendirirken bu kurallara uyacağı anlamına gelmeyeceğini öne sürmüştür.

Veri analizleri cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çalışmasında benzer sonuçlara ulaşan Önen (2014: 96) öğretmenlerin meslektaşları ile okullarda yakın ilişkiler içinde uzun zaman harcadıklarını ve böylece birbirlerinin inançlarını etkileyip zamanla benzer tutumlar geliştirmelerinin muhtemel olduğunu öne sürmüştür. Colnerud (1997: 630) öğretmenlerin kendi aralarında neyin önemli ve uygun olduğunu belirleyen normlara uymak zorunda olduklarını ve bu durumun öğretmenleri meslektaş sadakatine bağlı olma konusunda baskı altında tutacağını öne sürer. Serwinek (1992: 562) de benzer şekilde toplumsal güçlerin, son yıllarda cinsiyetin etik davranışlar üzerindeki algısal farklılıklarını sınırlaması üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte cinsiyetin etik karar alma üzerindeki rolüne ilişkin yapılan çeşitli çalışmalarda tutarlı olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda etik durumlara yönelik yanıtlarda cinsiyete ilişkin bir farklılık görülmezken (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; Çelebi & Akbaş, 2012; Önen, 2014; Toprakçı ve diğerleri, 2010) bazı çalışmalarda ise çoğunlukla kadınlar lehine cinsiyetten etkilendiği görülmüştür (Alkharusi, 2016; Callan, 1992; Forte, 2004; Özyer & Azizoğlu, 2010; Sweeney, Arnold & Pierce, 2010).

Öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeylerinde, mesleki kıdeme bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlik deneyiminin, öğretmenlerin etik ilkelere bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşan önceki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Akbaş, 2018; Cirlan, 2017; Cizek ve diğerleri, 1996; Çelebi & Akbaş, 2012; Green ve diğerleri, 2007; Kaplan, 2007; Önen, 2014; Zhang & Burry-Stock, 2003). Stiggins (1995: 252) değerlendirme yetkinliğine yalnızca mesleki gelişim yoluyla ulaşılacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Zhang ve Burry-Stock (2003: 334) da öğretmenlik tecrübesinden bağımsız olarak öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerinin ölçme ve değerlendirme eğitimi ile geliştirilebileceğini savunur. Öbür taraftan Koloï-Keaikitse (2016: 110) öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını etkileyen etkenlerden birisinin öğrenci oldukları dönemde kullanılan benzer değerlendirme yöntemlerini benimsemelerinin olduğunu öne sürer. Bu, öğretmenlik tecrübeleri ne düzeyde olursa olsun öğretmenlerin değerlendirme yeteneklerini sınırlayabilir. Bununla birlikte öğretmenlik deneyimi artıça öğretmenlerin daha etik yaklaşımlarında buldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2016; Erdemir, 2007; Toprakçı ve diğerleri, 2010). Carr (2006: 172) şüphesiz ki her meslekte davranışsal olarak ahlaki açıdan bazı kısıtlamaların benimsenmesinin olası olduğunu ancak bazı mesleklerin diğerlerine oranla daha üst düzeyde etik ilkeler gerektirdiğini ve öğretmenliğin de bu mesleklerden biri olduğunu belirtir. Bu yüzden, öğretmenlerin bir rol model olarak sorumluluklarının farkında olmaları beklenir (Elkatmış, 2019: 63). Sonuç olarak, günlük sınıf içi uygulamalarda etik ikilemler ortaya çıktığında, deneyimli

öğretmenlerin etiğin ne olduğunu ve bunun sınıflarında nasıl uygulanacağına dair bilgileri en doğru kararları vermelerine yardımcı olacağını söylemek mümkündür.

Çalışmanın sonuçları, öğretim alanlarının öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, çalışmalarında öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının önemli ölçüde öğrettikleri alanı yansıtacağı sonucuna ulaşan Alkharusi (2011) ve Zhang ve Burry-Stock'un (2003) çalışmalarını destekler niteliktedir. Sonuçlar müzik, resim ve beden eğitimi gibi öğretim alanlarının, fen ve matematik alanlarına göre etik ilkelere daha çok bağlı olduklarını bildirdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, önceki çalışmalarda birbiriyle tutarlı olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda öğretim alanlarına bağlı olarak öğretmenlerin etik ilkelere bağlılıklarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulurken (Alkharusi, 2016; Çambay & Kazanç, 2018; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen ve diğerleri, 2007; Zhang & Burry-Stock, 2003) diğer bazı araştırmalarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Çelebi & Akbaş, 2012; Erdemir, 2007).

ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme uygulamalarının etik ilkelerle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte daha önce bahsedildiği üzere etik ilkelerin bilgisine sahip olmak, bir öğretmenin öğrenci performansını adil bir şekilde nasıl değerlendirileceğini bileceği anlamına gelmeyebilir. Bu yüzden, değerlendirmenin etik boyutlarını, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bütünleştirmek için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarındaki ölçme ve değerlendirme dersleri, eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkeler konusuna ilişkin uygulamadaki durumların üzerine eğilmelidir. Buna ek olarak öğretmenlerin değerlendirme yeterlikleri ve uygulamalarına yönelik daha kapsamlı bir bakış açısı elde etmek için sınıf içi gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılabilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışma dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, etik araştırma ilkelerine ve dergi etik ilkelerine tamamen uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için Etik Kurul Onayı, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır (21/05/2018-46709). Makale ile ilgili her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). "Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Zamanları ve Sıklıkları: Nevşehir İli Örneği." *Elementary Education Online*, 17(4): 2151-2169. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506988
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alkharusi, H. A. (2008). "Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals." *Educational Assessment*, 13: 243–266. doi: 10.1080/10627190802602509

- Alkharusi, H. A. (2011). "Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-Service Assessment Training." *Journal of Turkish Science Education*, 8(2): 39-48. doi: 10.5539/ies.v7n5p116
- Alkharusi, H. A. (2016). "Measuring Teachers' Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment." *Asian Social Science*, 12(4): 149-158. doi: 10.5539/ass.v12n4p149
- Atim, H. (2012). *How Classroom Assessments Promote Equity and Students' Learning: Interview Study of Teachers' Assessment Practices in Norwegian Schools*. Master's Dissertation, Department of Special Needs Education Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Norway. Retrieved March 5, 2019, from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35407>
- Callan, V. J. (1992). "Predicting Ethical Values and Training Needs in Ethics." *Journal of Business Ethics*, 11(10): 761-769. doi: 10.1007/BF00872308
- Carr, D. (2006). "Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching." *Oxford Review of Education*, 32(2): 171-183. doi: 10.1080/03054980600645354
- Cirlan, E. (2017). *Ethical Classroom Assessment: Differences for Pre-Service and In-Service Teachers in Finland*. Master's Dissertation, University of Oulu, Finland. Retrieved February 12, 2019, from <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022425.pdf>
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M. & Rachor, R. E. (1996). "Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation and the Kitchen Sink." *Educational Assessment*, 3(2): 159-179. doi: 10.1207/s15326977ea0302_3
- Colnerud, G. (1997). "Ethical Conflicts in Teaching." *Teaching and Teacher Education*, 13(6): 627- 635. doi: 10.1016/S0742-051X(97)80005-4
- Crooks, T. J. (1988). "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students." *American Educational Research Association*, 58 (4): 438-481. doi: 10.3102/00346543058004438
- Çakan, M. (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 99-114. doi: 10.1501/Egifak_0000000101
- Çambay, Ö. & Kazanç, S. (2018). "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi." *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3): 140-165. doi: 10.33907/turkjes.461609
- Çelebi, N. & Akbağ, M. (2012). "A Study for Identification of Ethical Conduct of the Teachers Working at Public High Schools." *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2): 425-441.
- Dorr-Bremme, D. & Herman, J. L. (1986). *Assessing Student Achievement: A Profile of Classroom Practices*. E. L. Baker (Ed.). CSE Monograph Series in Evaluation, 11. Los Angeles: University of California, National Center for Research, on Evaluation, Standards, and Student Testing. Retrieved April 18, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338691.pdf>
- Elkatmış, M. (2019). Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. Baskı) içinde (s.42-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Forte, A. (2004). "Business Ethics: A Study of the Moral Reasoning of Selected Business Managers and the Influence of Organizational Ethical Climate." *Journal of Business Ethics*, 51(2): 167-173. doi: 10.1023/B:BUSI.0000033610.35181.ef
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145. doi: 10.21031/epod.09064
- Gözen, G. (2014). "Roles and Ethical Responsibilities of Teachers and School Principals in Educational Testing Process." *Elementary Education Online*, 13(2): 710-725.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences* (9th ed.). USA: Jon-David Hague.
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. & Pope, N. S. (2007). "Ethics in Classroom Assessment Practices: Issues and Attitudes." *Teaching and Teacher Education*, 23: 999-1011. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.042
- Gullickson, A. R. (1984). "Teacher Perspectives of Their Instructional Use of Tests." *Journal of Educational Research*, 77(4): 244-248. doi: 10.1080/00220671.1984.10885532
- Guskey, T. R. (2003). "How Classroom Assessments Improve Learning." *Educational Leadership*, 60(5): 6-11.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İlhan, M., Güler, N. & Kinay, İ. (2017). "Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 779-795. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326597
- Johnson, R. L., Green, S. K., Kim, D.H. & Pope, N. S. (2008). "Educational Leaders' Perceptions about Ethical Practices in Student Evaluation." *American Journal of Evaluation*, 29(4): 520-530. doi: 10.1177/1098214008322803
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2004). "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10: 15-29.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M.A. & Kösterelioğlu, İ. (2007). "Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 117-127.

- Koloi-Keaikitse, S. (2016). "Assessment Training: A Precondition for Teachers' Competencies and Use of Classroom Assessment Practices." *International Journal of Training and Development*, 20(2): 107-123. doi: 10.1111/ijtd.12072
- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment (Revised ed.)*. Rotterdam: Sense Publishing. Retrieved January 14, 2019, from <https://www.sensepublishers.com/media/29-a-teachers-guide-to-educational-assessment.pdf>
- Liu, J., Johnson, R. & Fan, X. (2016). "A Comparative Study of Chinese and United States Preservice Teachers' Perceptions about Ethical Issues in Classroom Assessment." *Studies in Educational Evaluation*, 48: 56-66. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.01.002
- Mabagala, S., Mwisukha, A., Wanderi, M.P. & Muindi, D.M. (2012). "Physical Education Teachers Compliance with Professional Code of Ethics & Conduct in Tanzania." *Journal of Educational Science and Research*, 2(2):19-35.
- Mertler, C. A. (2017). *Classroom Assessment: A Practical Guide for Educators*. London: Routledge. Retrieved January 9, 2019, from <https://www.routledge.com/Classroom-Assessment-A-Practical-Guide-for-Educators/Mertler/p/book/9781884585494>
- Önen, Ö. (2014). *Teachers' Openness to Violation of Ethical Decisions. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Özyer, K. & Azizoğlu, Ö. (2010). "Demografik Değişkenlerin Kişilerin Etik Tutumları Üzerine Etkileri." *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2): 59-84.
- Pope, N. S. (2006). "Do No Harm To Whom?: An Examination of Ethics And Assessment." Invited Essay, South Atlantic Philosophy of Education Society 2006 Yearbook, 25-31. Retrieved February 8, 2019, from <https://drive.google.com/file/d/0B2IRXFWcJbkldnRMVURackJNUGc/view>
- Rudman, H. C. (1989). "Integrating Testing with Teaching." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(6):1-4.
- Serwinek, P. J. (1992). "Demographic & Related Differences in Ethical Views among Small Businesses." *Journal of Business Ethics*, 11(7): 555-566. doi: 10.1007/BF00881448
- Stiggins, R. J. (1995). "Assessment Literacy for the 21st Century." *Phi Delta Kappan*, 77(3): 238-255.
- Stiggins, R. J. (2002). "Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning." *Phi Delta Kappan*, 83 (10): 758-765. doi: 10.1177/003172170208301010
- Sweeney, B., Arnold, D. & Pierce, B. (2010). "The Impact of Perceived Ethical Culture of the Firm and Demographic Variables on Auditors' Ethical Evaluation and Intention to Act Decisions." *Journal of Business Ethics*, 93(4): 531-551. doi: 10.1007/s10551-009-0237-3
- Şata, M. (2016). "Türk Eğitim Sistemi'nde Sınıf İçi ile Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış." *Current Research in Education*, 2(1): 53-60.
- Temel, A. (1991). "Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları." *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18: 23-27.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). "Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu." *International Journal of Educational Research*, 1(2): 35-50.

- Turkish Education Association (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. Retrieved January 16, 2019, from http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter Değerler ve Ahlak Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). "Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development." *Canadian Journal of Education*, 30(3): 749-770. doi: 10.2307/20466661
- Wickwire, P. N. (2004). Applications of Professional Ethics in Educational Assessment, In J. Wall & G. Walz (Eds.), *Measuring Up: Assessment Issues for Teachers, Counselors and Administrators*, (pp. 362-439). Austin, TX: Pro Ed, Inc. Retrieved March 3, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480379.pdf>
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). "Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills." *Applied Measurement in Education*, 16(4): 323-342. doi: 10.1207/S15324818AME1604_4

ETHICS COMMITTEE APPROVAL

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2018-46709



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : 90871155-044-
Konu : Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜNE

- İlgi : a) 20/04/2018 tarihli, 37265 sayılı ve "Veri Toplama Aracı Uygulama" konulu yazı
b) 24/04/2018 tarihli, 37738 sayılı ve "Anketler" konulu yazı
c) 27/04/2018 tarihli, 39490 sayılı ve "Anketler" konulu yazı
d) 07/05/2018 tarihli, 42340 sayılı ve "Anketler" konulu yazı
e) 10/05/2018 tarihli, 43491 sayılı ve "Anketler" konulu yazı
f) 15/05/2018 tarihli, 44752 sayılı ve "Anketler" konulu yazı

İlgi yazılar tetkik edilmiş olup; Etik Kurulumuzun 17.05.2018 tarihli oturumunda görüşülmüş olan kararlar, ilgili kurul kararı ekte sunulmuştur.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL
Başkan

EK :
22

DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Bölümüne
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümüne

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BE6PB83HE

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 05 Faks+90 412 248 83 20
e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Behçet Oral
Evrak Pin Kodu: 66891



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

İ.Ü.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 21 May 2018 Oturum 7 No: 1,2,3,4,5,6 Saat:13.30

İlgi: 24.04.2018 tarih ve 37738 sayılı yazı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 16951004 no'lu yüksek lisans öğrencisi Vural YILDIZ, Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY danışmanlığında **“Ortaokullarda Görev yapan Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”** Konulu tez çalışması için uygulamak istediği veri toplama aracının etik açıdan incelenmesine ilişkin talebi kurulumuzun 17.05.2018 tarihli oturumunda görüşülmüş ve ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

KARAR-2018 / 7/5 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 16951004 no'lu yüksek lisans öğrencisi Vural YILDIZ, Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY danışmanlığında **“Ortaokullarda Görev yapan Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”** Konulu tez çalışması için uygulamak istediği veri toplama aracının etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke-şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, veri toplama aracının/anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.