

## Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmede Etik İlkeleri Algılama Düzeyleri\*

### Pre-service Teachers' Perception Levels of Ethical Principles in Assessment

Bekir Eren Yıldız<sup>1</sup>, Serkan Buldur<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bilim Uzmanı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, bekirerenyldz@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-6539-3103)

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, serkan.buldur@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-0733-4287)

**Geliş Tarihi:** 02.01.2024

**Kabul Tarihi:** 27.11.2024

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeylerinin belirlenmesidir. Aynı zamanda araştırma kapsamında Green vd. (2007) tarafından oluşturulan ve Fan vd. (2022) tarafından yenilenen ölçme ve değerlendirmede etik ilkelerle ilgili senaryolar ulusal alanyazına kazandırılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 882 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Senaryoların dil geçerliği için İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının senaryoların çoğunda ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla uyumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının adalet/ön yargı, değerlendirme sürecinde iletişim, not verme süreci ve gizlilik kategorilerinde uzmanlarla aynı düşüncede olma oranları nispeten yüksekken, çoklu değerlendirme fırsatları ile sınav yönetimi kategorilerinde aynı düşüncede olma oranları ise biraz daha düşüktür. Diğer taraftan senaryoların çoğunda kız öğretmen adaylarının uzmanlarla hemfikir olma oranları erkek öğretmen adaylarından daha fazladır. Sınıf düzeyi açısından ise adalet/ön yargı, değerlendirme sürecinde iletişim ve not verme süreci kategorilerinde sınıf düzeylerindeki farklılaşma diğer kategorilere göre daha fazladır.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme ve değerlendirme, etik, algı, öğretmen adayı.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of pre-service teachers' perception of ethical principles in assessment. In addition, scenarios related to ethical principles in assessment created by Green et al. (2007) and revised by Fan et al. (2022) were introduced to the national literature. The study sample, in which survey design was used, consisted of 882 pre-service teachers. For the language validity of the scenarios, the relationship between the scores obtained from the English and Turkish forms was examined by calculating the Pearson Product Moment Correlation Coefficient.

\* Bu çalışma, 26-29 Ekim 2023 tarihleri arasında düzenlenen XVI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiriden üretilmiştir.

As a result, it was determined that the pre-service teachers had views consistent with the assessment experts in most scenarios. While the pre-service teachers' agreement with the experts was relatively high in the categories of fairness/bias, communication about grading, grading practice, and confidentiality, their agreement was slightly lower in the categories of multiple assessment opportunities and test administration. On the other hand, in most of the scenarios, female pre-service teachers were more likely to agree with the experts than male pre-service teachers. In terms of grade level, the differentiation in the categories of fairness/bias, communication about grading, and grading practice is higher than the other categories.

**Keywords:** Assessment, ethics, perception, pre-service teacher.

## GİRİŞ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları kapsamında öğretim faaliyetlerinin etkililiği belirlenir ve bu amaçla öğrencilerden nicel ve nitel veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır (Cizek, 1997; McMillan & Workman, 1998). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sayesinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri hakkında dönütler alınmakla birlikte öğretim programı, öğretmen ve genel anlamda sistemle ilgili geri bildirimler de alınır (Bahar vd., 2008). Öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri (Linn, 1990) öğrencilerin akademik açıdan güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasıyla birlikte derse ilişkin motivasyonlarının artırılmasında da önemli bir etkiye sahiptir (Dietel vd., 1991).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki bu kritik rolü aynı zamanda bu faaliyetlerin kalitesiyle de ilgilidir. Temel hedeflerden birisi öğrencilerin öğrenmelerini en uygun şekilde yansıtan, geçerli aynı zamanda güvenilir ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmek olmalıdır. Bu koşulları sağlayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir çünkü öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler kendi öğretim süreçlerini etkilemekle birlikte öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde de etkilidir (Aitken, 2012; Harlen, 2009; McMillan & Moore, 2020). Uygulamalarla belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle alakalı ilkeleri benimsemeleri ve yerine getirmeleri gerekmektedir (Demirtaşlı, 2017). Bu ilkelerden birisi de etik ilkelerdir. Etik değerlendirme uygulamaları, değerlendirme esnasında öğrencilere verilebilecek zararları engellemede kilit rol oynarken (Green & Johnson, 2010), etik dışı değerlendirme uygulamaları ise öğrencilerin öğrenmeleri hakkında hatalı bilgiler verebilir (Schmeiser, 1995).

Eğitime özgü olarak etik; öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmeleri, topluma yarar sağlayacak şekilde kamu hizmeti sunmaları ve kendilerine ait olan yetkiyi kullanabilmeleri adına davranışlarına ışık tutan bir dizi normdur (Maxwell & Schwimmer, 2016). Öğretmenlerin eğitimde etik sorumlulukları ise; öğrencileri hakkında bilgi edinmek, öğrencilerin öğrenmelerine yol göstermek, veli ve meslektaşları ile pozitif ilişkiler kurmak (Wynne, 1995), öğrencilerinin her birine eşit şekilde davranmak ve kişisel işleri için öğrencilerden yararlanmamak (İlhan vd., 2017) olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken belirlenen kurallara ne derece uydukları da etik sorumluluklarının bir başka önemli boyutudur. Değerlendirmede etik, etik standartlara ve kurallara rehberlik eden değerlendirme uygulamalarının izlenmesi, elde edilecek bilgilerin doğru bir yöntemle toplanması ve kullanılması hakkındaki mesleki sorumluluk olarak ifade edilir (Nitko & Brookhart, 2014). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme seviyeleri hakkında bilgi edindikleri ve bu bilgileri kullanarak bir sonuca vardıkları bir süreçtir (Tierney, 2014). Bu süreçte etik ilkelere dikkat edilmelidir (Pope, 2006). Eğitimsel Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi'ne (Joint Committee on Standards for Education Evaluation [JCSEE], 2003) göre öğrenci değerlendirmeleri “etik, adil, faydalı, uygulanabilir ve doğru” olmalıdır. Eğer bu ana ilkelere uyulmazsa bazı problemlerin çıkması olasıdır çünkü değerlendirmede etik sorunlar yaygın bir problemdir.

Alanyazın ışığında ölçme ve değerlendirmede etik davranışlara birkaç örnek verilecek olursa; puanlama sürecinde öğrencilerin hepsine eşit davranılması (Estaji, 2011), sınav esnasında öğretmenler ya da gözetmenler tarafından doğru yanıtın ipucu şeklinde ifade edilmemesi, öğrencilerin düşük not almasını engellemek adına yanlış yanıtın silinip yerine doğru yanıtın işaretlenmemesi (Gao vd., 2021), öğrencinin sınav sonucunun kendisinden ve velisinden başka kimseye açıklanmaması (İlhan vd., 2017), geçerliği ve güvenilirliği sınınamamış ölçme araçlarının kullanılmaması (Cunningham, 1998), sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla sınav sonuçlarının kullanılmaması ve derste işlenmeyen konulardan soru sorulmaması (Green vd., 2007) şeklinde verilebilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere sınıf değerlendirmesinde etik konular çok çeşitlidir. Bu çeşitlilikten hareketle ilgili konular Green vd. (2007) tarafından; not verme süreci, değerlendirme sürecinde iletişim, çoklu değerlendirme fırsatları, ön yargı, gizlilik, sınav yönetimi ve standart testler olmak üzere yedi kategoriye ayrılmıştır.

Not verme süreci sınıf değerlendirmesi adına çok önemlidir. Öğretmenlerin değerlendirme esnasında öğrencinin derse karşı tutumu, katılımı veya yeteneği gibi değerlendirme hedefleriyle ilgili olmayan faktörlerin etkisini en düşük seviyede tutarak puanlama dışı etkenlerden kaçınmaları gerekmektedir (Popham, 1991). Çünkü puanlama dışı etkenler öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin yanlış bilgiler elde edilmesine sebep olabilir (Pope, 2006). Fan vd. (2022) puanlama dışı faktörlerin etkisini en aza indirmek için; değerlendirme esnasında adil olmayı engelleyecek etmenleri çıkarmak, objektif bir puanlama anahtarı kullanmak ve öğrencilerin isimlerini kağıdın arkasına yazdırmak gibi bazı metotlar önermişlerdir. Değerlendirme sürecinde iletişim, değerlendirmede önemli olan bir başka faktördür ve bu süreçte şeffaflık çok önemlidir (JCSEE, 2003). Öğretmenler değerlendirme süreci boyunca öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmalı puanlama esnasında dikkate alınacak yöntem, içerik ve faaliyetler hakkında bilgiler vermelidir (Stiggins vd., 1989). Öğrenciler değerlendirme esnasında tutarlı bir performans sergileyemeyebilirler veya tek bir ödev ya da test öğrencilerin öğrenmelerini gerçek bir şekilde belirlemede yetersiz kalabilir (Wiggins, 1994). Bu nedenden dolayı çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir (Waugh & Gronlund, 2013). Buna çözüm olarak da çoklu değerlendirme yöntemleri önerilmektedir (Nitko & Brookhart, 2014; Smith, 2003). Ön yargı kategorisine göre ise öğrencilerin almış oldukları puanlar öğrenmelerini eksiksiz bir halde yansıtmalı, öğrencilere değerlendirme sonucunda dönüt verirken akademik açıdan hem güçlü hem de zayıf yönlerine değinilmelidir (Ory & Ryan, 1993). Çünkü öğrencilerin yalnızca zayıf veya güçlü taraflarına değinilirse onlara zarar verilir (Gao vd., 2022). Değerlendirmede gizlilikte Brookhart & Nitko (2008)'ye göre öğretmenler, öğrenci bilgilerinin mahremiyetini ve gizliliğini korumakla sorumludurlar. Bu ifadeye göre sınav kağıtlarına akranların puan vermesi ya da puanların sınıf geneline açıklanması gibi uygulamalar yapılmamalıdır (Gao vd., 2022). Sınav yönetiminde ise sınavı yönetenler veya gözetmenler ölçme işleminin doğru bir şekilde yapılmasını sağlamakla sorumludurlar (Nitko & Brookhart, 2014). Sınav şartları tüm bireyler açısından aynı olmalıdır (Kline, 2000). Bu sebepten dolayı öğretmenler sınav esnasında öğrencilere sınav hakkında herhangi bir hatırlatma yapmamalıdır (Gao vd., 2022). Sınıf değerlendirmesinin diğer bir boyutu da öğrencileri standartlaştırılmış testleri çözmek için hazır hale getirmektir. Mehrens & Kaminski (1989)'ye göre test hazırlama ve öğrencileri bu testleri çözmeye uygun hale getirmede hatalı uygulamalar; doğrudan uygulanacak testteki hedeflere yönelik öğretim yapılması, kullanılacak olan teste benzer bir testin yada aynı testin daha önceden uygulanması şeklinde ifade edilebilir.

### **1.1 Araştırmanın Önemi ve Amacı**

İlgili alanyazın incelendiğinde değerlendirmede etik konusunun evrensel olduğu ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde önemli bir yere ait olduğu görülmektedir. Değerlendirmede etik ilkelerle ilgili yapılan çalışmalar nispeten yenidir. Bu konu hakkında sürekli çalışmalara gereksinim vardır ve özellikle farklı kültürlerde araştırmalar yapılmalıdır (Fan vd.,2017). Konuyla ilgili uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin değerlendirmede etik ilkelere yönelik algılarını birlikte inceleyen (Cırlan, 2017;

Green vd., 2007), eğitim liderlerinin öğrenci değerlendirmesindeki etik faaliyetlere ilişkin algılarını araştıran (Johnson vd., 2008), öğretmen adaylarının değerlendirmede etik algılarını inceleyen (Bergman, 2013; Bergman, 2018; Darabi Bazvand, 2023), farklı iki kültürdeki öğretmen adaylarının değerlendirmede etik ilkelere yönelik algılarını karşılaştırmalı inceleyen (Fan vd., 2019; Liu vd., 2016), eğitim üyelerinin değerlendirmede etik ilkelere ilişkin algılarını inceleyen (Fan vd., 2017; Fan vd., 2020), üniversite öğrencilerinin değerlendirmede etik ilkelere yönelik algılarını araştıran (Fan vd., 2022; Gao vd., 2022) ve doktora öğrencilerinin değerlendirme etiği algılarını inceleyen (Darabi Bazvand vd., 2023) çalışmalar bulunmaktadır. Ulusal alanyazında ise Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ve İlhan vd. (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Ölçeği” bulunmaktadır ve bu ölçek testin güvenli uygulanması, saydamlık ve gizlilik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Yıldız ve Kinay (2020) ise ortaokul öğretmenlerinin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini farklı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Farklı bir çalışmada ise Can (2017) İngilizce öğretmenlerinin sınıf değerlendirme uygulamalarının etik kapsamına ilişkin algılarını; öğretmenlerin çalıştıkları eğitim seviyeleri, mesleki deneyimleri, çalıştıkları eğitim kurumları ve öğrenim durumlarına göre incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Değerlendirme Alıştırmaları Ölçeği” ile araştırmacı tarafından yazılan örnek durumlar kullanılmış ve araştırma sonucunda farklı eğitim kurumlarında (özel ve devlet) çalışan öğretmenlerin sınıf değerlendirme uygulamalarının etik kapsamına ilişkin algılarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ulusal alanyazında yapılan çalışmaların tümünde örneklem grubunu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir ve bu çalışmada ise farklı olarak öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Çünkü geleceğin öğretmenlerinin meslek hayatlarına hazırlanırken ölçme ve değerlendirmeyle ilgili etik ilkelere yönelik algıları ile bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bunların geliştirilmesi meslek hayatlarında bu faaliyetleri daha etkili gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın bir diğer önemli yönü ise ölçme ve değerlendirmede etik ilkelere yönelik algıların benzer çalışmalara kıyasla daha kapsamlı incelenmesidir. Çünkü İlhan vd. (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Ölçeği” testin güvenli uygulanması, saydamlık ve gizlilik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise daha kapsamlı olarak ölçme ve değerlendirmede etiğin; adalet/ön yargı, gizlilik, çoklu değerlendirme fırsatları, not verme süreci, sınav yönetimi ve değerlendirme sürecinde iletişim olmak üzere altı boyutu incelenmiştir. Diğer bir taraftan bu çalışmada veriler ölçekle değil senaryolar aracılığıyla toplanmıştır. Bunlara ek olarak çalışmanın bir başka önemi de Green vd. (2007) aracılığıyla geliştirilen ve Fan vd. (2022) tarafından yenilenen ölçme ve değerlendirmede etik ilkelere ilgili algıları belirleyen senaryoların Türkçe uyarlamasının ulusal alanyazına kazandırılmasıdır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkelere yönelik algılarının cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri açısından da incelenmesi bir diğer önemli yön olarak öne çıkmaktadır. Çünkü eğitimle ilgili araştırmalarda duyuşsal özelliklerin yeri oldukça kritiktir ve bu özellikler üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden biri olan cinsiyetin çalışmalardaki rolü önemlidir. Dahası toplumsal cinsiyet ayrımları hem kızların hem de erkeklerin hayatına yön verir ve bu çeşitlilik sonuç olarak sadece farklılık olarak kalmaz ve daha fazla anlam taşır. Bu sebeple bir toplulukta kız ve erkeklerin toplumsal yaşama katılım oranı ve görünürlüğü o toplumda kabul edilen cinsiyet algısını etkiler (Öngen & Aytacı, 2013). Toplumsal değerler de etiğin temelini oluşturur (İlgaz & Bilgili, 2006). Toplumun cinsiyete yüklediği anlam erkek ve kızların düşünce, tutum ve inanç yapısına şekil verdiğinden dolayı bu araştırma, cinsiyetin etik algılara etkisinin incelenmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına hazırlık sürecinde elde ettikleri tecrübelerle beraber eğitimde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bilgileri arttıkça etik ilkelere yönelik algılarının değişebileceği gerçeğinden hareketle sınıf düzeyi de bu çalışmanın demografik değişkenlerinden biri olarak

belirlenmiş ve katılımcıların etik ilkelere yönelik algılarının sınıf düzeyi açısından incelenmesi de önemli görülmüştür.

Bu çalışma, özellikle ulusal alanyazında görülen boşluğu doldurması ve gelecek araştırmalara rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Fan vd. (2022) tarafından yenilenen senaryoların Türkçeye uyarlanması ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç çevresinde çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Türkçeye uyarlanan senaryolar için dil geçerliği koşulu sağlanmakta mıdır?
2. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri ne düzeyde algılamaktadırlar?
3. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri cinsiyet açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri sınıf düzeyi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmanın doğası gereğince nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, fazla sayıda elemandan oluşan bir evrende evren üzerinde genel bir sonuca ulaşma hedefiyle evrenin tümü veya ondan seçilecek bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2022).

### 2.2. Örneklem

Bu çalışma iki farklı örneklem (dil geçerliği uygulaması ve asıl uygulama için seçilen iki farklı grup) grubuyla yürütülmüştür. İlk örneklem grubunu, araştırmada kullanılan senaryoların Türkçeye uyarlanması ve dil geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitenin İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmuştur. İlgili öğrenciler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir.

Çalışmanın ikinci örneklem grubuyla ise asıl uygulama yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın çalışma evrenini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1840 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada çok aşamalı örnekleme yöntemi esas alınmıştır (Çıngı, 1994). İlk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi ikinci aşamada ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tabakalı örnekleme aşamasında örneklem birimi öğrenim görülen sınıf olmuştur. Örneklemin evreni temsil gücünü artırmak amacıyla sınıf mevcudu sayısına orantılı olarak örnekleme yapılmıştır. Her sınıftan seçilecek öğrenci sayısı belirlendikten sonraki aşamada katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Bu kapsamda asıl uygulamanın örneklemin grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı sınıflarda öğrenim gören 882 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1***Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişkenler	n	f (%)	
Cinsiyet	Kız	660	%75.1
	Erkek	219	%24.9
	<b>Toplam</b>	<b>879*</b>	<b>100</b>
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	212	%24
	2.Sınıf	226	%25.6
	3.Sınıf	232	%26.4
	4.Sınıf	212	%24
	<b>Toplam</b>	<b>882</b>	<b>100</b>

\* Üç katlımcı formda cinsiyet bilgisini işaretlemeyişinden dolayı cinsiyete ilişkin analizler 879 kişiyle yapılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

**Ölçme ve Değerlendirmede Etik İlkelerle İlgili Senaryolar Anketi:** Green vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Fan vd. (2022) tarafından yenilenen senaryolar değerlendirilmede etiğin; sınav yönetimi, not verme süreci, değerlendirme sürecinde iletişim, çoklu değerlendirme fırsatları, adalet/ön yargı ve gizlilik kategorileriyle ilgili 15 senaryodan oluşmaktadır. Örnek senaryolar ve senaryoların kategorilerine göre dağılımı ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2***Kategoriler ve Senaryo Örnekleri*

Kategori	Senaryo	Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının Görüşleri	Örnek Senaryo
Sınav Yönetimi	Senaryo 6	Etik Değil	“Bir öğretim üyesi, dersinin ara sınavını uygularken çoğu öğrencinin aynı soruyu hatalı yanıtlandığını fark eder. Öğretim üyesi, tüm öğrencilere bu soruya verdikleri cevabı bir kez daha kontrol etmelerini hatırlatır.”
	Senaryo 13	Etik Değil	
Not Verme Süreci	Senaryo 4	Etik	“Bir öğretim üyesi, çoğu öğrencisinin ara sınavda iyi performans göstermediğinden endişelidir. Sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık %70’inin geçer not alması matematiksel olarak imkansız hale gelmiştir. Bu nedenle öğretim üyesi, öğrencilerin çoğunun dönem sonundaki geçme şanslarının devam edebilmesi için her öğrencinin ara sınav notuna 20 puan ekler.”
	Senaryo 12	Etik Değil	
	Senaryo 15	Etik Değil	
Değerlendirme Sürecinde İletişim	Senaryo 5	Etik Değil	“İşbirliğine dayalı yürütülen bir grup projesinin puanlandırılmasında, öğretim üyesi öğrencilere puanlamanın nasıl yapılacağını gösteren bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) sunmaz, bunun yerine öğrencilerin proje boyunca genel performansına dayalı olarak bir not vereceğini söyler.”
	Senaryo 7	Etik Değil	
	Senaryo 11	Etik	
Çoklu Değerlendirme Fırsatları	Senaryo 3	Etik	“Bir öğretim üyesi, final sınavında yalnızca çoktan seçmeli sorular kullanmaktadır. Bu uygulamasını savunmak için ise çoktan seçmeli soruların objektif ve yeterli bir şekilde puanlandırılabilceğini belirtmektedir.”
	Senaryo 14	Etik Değil	

<b>Adalet/Ön yargı</b>	Senaryo 1 Senaryo 8 Senaryo 10	Etik Değil Etik Değil Etik Değil	<i>“Öğrencisinin evdeki sorunlar nedeniyle kötü bir hafta geçirdiğini bilen bir öğretim üyesi, öğrencinin sınavda aldığı kötü puanı telafi etmek için öğrencinin derse katılım notunu birkaç puan yükseltir.”</i>
<b>Gizlilik</b>	Senaryo 2 Senaryo 9	Etik Değil Etik Değil	<i>“Bir öğretim üyesi, sınıfta yaptığı tüm sınavları kendisi puanlamaktadır. Bunun yerine, öğrencilerin birbirlerinin kağıtlarını puanlamalarına ve sonrasında sonuçları gruplarında paylaşmalarına izin vermektedir.”</i>

Tablo 2 incelendiğinde senaryoların çoğunda ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından “etik olmayan” şeklinde kabul gören içerikler vurgulanırken, üç senaryoda ise “etik” içerikler vurgulanmıştır. Katılımcılardan senaryoyu okuyup, senaryodaki öğretim üyesinin gerçekleştirdiği uygulama hakkında ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından “etik” ya da “etik değil” şeklinde işaretleme yapmaları beklenmektedir. Katılımcıların uzmanlarla uyumlu cevapları “1” uyumlu olmayan cevapları ise “0” şeklinde kodlanmıştır.

**Uyarlama İşlemi:** Uyarlama işleminden önce senaryoların yazarları ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek uyarlama işlemi için izin alınmıştır. Sonrasında ise Türkçeye uyarlama süreci Şeker & Gençdoğan (2020) tarafından belirlenen sekiz adıma göre yapılmıştır.

Uyarlama işleminin ilk adımında, senaryoların orijinal hali araştırmacılar ve bir dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci adımda, hazırlanan çeviri formuna ilişkin yurt dışı doktoralı bir alan eğitimi uzmanının tavsiyeleri dikkate alınarak Türkçe form düzenlenmiştir. Üçüncü adımda hazırlanan Türkçe form ileri seviyede İngilizce bilen bir dil uzmanı tarafından tekrardan İngilizceye çevrilmiştir. Dördüncü adımda bir alan eğitimi uzmanından gelen tavsiyeler ve yapılan çeviriler kıyaslanarak çeviriye ilk şekli verilmiştir. Beşinci adımda senaryoların orijinal formu ve Türkçe formu İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 32 öğrenciye, ilk olarak İngilizce form ikinci olarak ise Türkçe form olmak üzere birer hafta arayla uygulanmıştır. Altıncı adımda İngilizce form ve Türkçe formdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Yedinci adımda senaryoların Türkçe halinin görünüş geçerliği için bir Türkçe uzmanına danışılmış ve gelen tavsiyeler doğrultusunda Türkçe forma son şekli verilmiştir. Son adımda ise senaryolar 882 öğretmen adayına uygulanmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmacılar tarafından sınıf ortamında gönüllülük esasına göre yüz yüze olarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adayları anketin amacı hakkında bilgilendirilmiş ve anketi yanıtlamaktan diledikleri zaman vazgeçebilecekleri ifade edildikten sonra katılımcılar anket formunu doldurmuşlardır.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Senaryoların dil geçerliğinin sınanmasında, birer hafta arayla uygulanan İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Veriler analiz edilirken ise ilk olarak her bir senaryo için öğretmen adaylarının uzmanlarla aynı düşüncede olma oranları hesaplanmış, sonrasında ise bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre uzmanlarla uyum oranlarına bakılmıştır.

## 2.6. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna yapılan başvuru sonucunda 27.12.2022 tarihli ve Sayı: E-60263016-050.06.04-245236 göre araştırma yapılmasının uygun olduğu yönünde karar verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde senaryoların dil geçerliğine ilişkin bulgular ile öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri genel olarak ve ayrıca bağımsız değişken (cinsiyet ve sınıf düzeyi) kategorilerine göre sunulmuştur.

### 3.1. Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

Dil geçerliği için İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nın son sınıfında öğrenim gören 32 öğrenciyle yapılan uygulama sonucunda senaryoların İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ,80 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre senaryoların Türkçe formu ile orijinal formunun eşdeğer olduğu söylenebilir.

### 3.2. Senaryolara İlişkin Genel Betimsel Bulgular

Öğretmen adaylarının uzmanlarla olan genel uyum yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3**

*Öğretmen Adaylarının Uzmanlarla Olan Genel Uyum Yüzdeleri*

Senaryo	Genel Uyum (%)	Senaryo	Genel Uyum (%)	Senaryo	Genel Uyum (%)
Senaryo 1	%89,5	Senaryo 6	%15	Senaryo 11	%91,3
Senaryo 2	%72,1	Senaryo 7	%63,9	Senaryo 12	%45,5
Senaryo 3	%94,7	Senaryo 8	%69,6	Senaryo 13	%33
Senaryo 4	%74,8	Senaryo 9	%75,9	Senaryo 14	%28,7
Senaryo 5	%76,9	Senaryo 10	%51,5	Senaryo 15	%60,8

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının uzmanlarla olan genel uyum yüzdeleri incelendiğinde en yüksek uyumu senaryo 3'te gösterdikleri göze çarpmaktadır. Senaryo 1 ve 11'de öğretmen adayları uzmanlarla yüksek düzeyde hemfikirken; senaryo 2, 4, 5, 8 ve 9'da ise uyum yüzdeleri senaryo 1 ve 11'e kıyasla biraz daha düşüktür. Senaryo 7, 10 ve 15'te ise öğretmen adaylarının yarısından daha fazlası uzmanlarla aynı düşünceye sahipken, senaryo 12, 13 ve 14'te çoğunluk uzmanlarla aynı düşüncede değildir. Öğretmen adayları en düşük uyumu ise senaryo 6'da göstermişlerdir.

### 3.3. Cinsiyet Açısından Uzmanlarla Uyuma İlişkin Genel Bulgular

Öğretmen adaylarının uzmanlarla olan uyum yüzdelerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.



**Tablo 4***Öğretmen Adaylarının Uzmanlarla Olan Uyum Yüzdelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Senaryo No	Genel Uyum (%)		Senaryo No	Genel Uyum (%)		Senaryo No	Genel Uyum (%)	
	Kız	Erkek		Kız	Erkek		Kız	Erkek
<b>Senaryo 1</b>	%91.5	%83.1	<b>Senaryo 6</b>	%13.9	%18.3	<b>Senaryo 11</b>	%92.7	%86.8
<b>Senaryo 2</b>	%74.8	%63.5	<b>Senaryo 7</b>	%67.4	%53	<b>Senaryo 12</b>	%44.9	%46.6
<b>Senaryo 3</b>	%95.2	%93.2	<b>Senaryo 8</b>	%71.5	%63.5	<b>Senaryo 13</b>	%31	%38.8
<b>Senaryo 4</b>	%74.8	%74.9	<b>Senaryo 9</b>	%79.1	%66.2	<b>Senaryo 14</b>	%30.7	%22.8
<b>Senaryo 5</b>	%78.6	%71.7	<b>Senaryo 10</b>	%53.6	%45.2	<b>Senaryo 15</b>	%61.5	%58.4

Tablo 4’te öğretmen adaylarının uzmanlarla olan uyum yüzdelerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; sekiz senaryoda (3, 5, 6, 10, 11, 12, 13 ve 15) oranların birbirlerine daha yakın olduğu ve senaryo 4’teki hemfikir olma oranlarının hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Altı senaryoda (1, 2, 7, 8, 9 ve 14) ise diğer senaryolara kıyasla kız ve erkek öğretmen adaylarının uzmanlarla ortak fikirde olma oranları arasındaki fark kız öğretmen adayları lehine biraz daha fazladır. Ayrıca 15 senaryodan sadece üç tanesinde (6, 12 ve 13) erkek öğretmen adaylarının uzmanlarla aynı fikirde olma oranları kız öğretmen adaylarından daha yüksektir.

#### 3.4. Sınıf Düzeyi Açısından Uzmanlarla Uyuma İlişkin Genel Bulgular

Uzmanlarla olan uyum yüzdelerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5***Öğretmen Adaylarının Uzmanlarla Olan Uyum Yüzdelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Senaryo	1.Sınıf (%)	2.Sınıf (%)	3.Sınıf (%)	4.Sınıf (%)
<b>Senaryo 1</b>	%88.7	%88.5	%89.2	%91.5
<b>Senaryo 2</b>	%74.5	%67.7	%72.4	%74.1
<b>Senaryo 3</b>	%93.9	%93.4	%94.4	%97.2
<b>Senaryo 4</b>	%84.9	%80.1	%69	%65.6
<b>Senaryo 5</b>	%82.1	%73.5	%75.9	%76.4
<b>Senaryo 6</b>	%15.1	%11.5	%18.1	%15.1
<b>Senaryo 7</b>	%50.7	%64.2	%63.8	%76.9
<b>Senaryo 8</b>	%60.2	%59.3	%77.6	%81.1
<b>Senaryo 9</b>	%72	%75.2	%79.7	%76.4
<b>Senaryo 10</b>	%39.8	%52.2	%56	%57.5
<b>Senaryo 11</b>	%87.2	%91.6	%91.4	%94.8
<b>Senaryo 12</b>	%45	%39.4	%50.4	%47.2
<b>Senaryo 13</b>	%28.9	%33.6	%33.2	%36.3
<b>Senaryo 14</b>	%29.9	%22.6	%31.9	%30.7
<b>Senaryo 15</b>	%46.4	%60.2	%67.7	%68.4

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre uzmanlarla hemfikir olma oranlarının 10 senaryoda (1, 2, 3, 5, 6, 9, 11, 12, 13 ve 14) birbirlerine benzer olduğu söylenebilir. Diğer beş senaryoda (4, 7, 8, 10 ve 15) ise sınıf düzeyleri arasındaki ortak fikre sahip olma oranları arasındaki fark kısmen daha yüksektir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ilk olarak Green vd. (2007) tarafından oluşturulan ve Fan vd. (2022) tarafından yenilenen senaryoların Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama aşamasında senaryoların Türkçe ve İngilizce formları arasındaki dil geçerliği hesaplanmış ve formların eşdeğer olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının genel olarak uzmanlarla aynı düşüncede oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının not verme süreci, değerlendirme sürecinde iletişim, adalet/ön yargı ve gizlilik kategorilerinde uzmanlarla uyum oranları yüksekken, sınav yönetimi ile çoklu değerlendirme fırsatları kategorilerinde uyum oranları ise nispeten daha düşüktür. Diğer taraftan senaryoların büyük bir kısmında kız öğretmen adaylarının uzmanlarla hemfikir olma oranları erkek öğretmen adaylarından daha fazladır. Toplumların cinsiyete yüklediği anlam kız ve erkeklerin hayatlarına yön vermektedir (Öngen & Aytaç, 2013). Bu nedenle kızların ve erkeklerin toplumdaki rollerinin, sahip oldukları inanç, tutum ve değerlere şekil verdiği gerçeği bu farklılığın muhtemel bir sebebi olabilir.

Sınıf düzeyine göre ise; adalet/ön yargı, not verme süreci ve değerlendirme sürecinde iletişim kategorilerinde sınıf seviyeleri arasındaki uzmanlarla ortak fikre sahip olma oranlarının farkı diğer kategorilere göre daha fazladır. Bu farklılığın muhtemel bir nedeni öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yoğunlaşması ve özellikle almış oldukları bazı derslerin (Eğitimde Etik ve Ahlak, Ölçme ve Değerlendirme, vb.) etkisi olabilir. Diğer yandan katılımcıların son sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarına gitmeleri ve dolayısıyla uygulama öğretmenleri ile etkileşimleri de bir diğer olası nedendir. Çünkü öğretmen adaylarının inanç ve bakış açıları staj okullarındaki kıdemli öğretmenlerin etkisiyle değişebilmektedir (Markic & Eilks, 2013). Ulusal alanyazında doğrudan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır ancak matematik öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Keskin & Keskin, 2023), öğretmen adaylarına göre değerlendirme sürecinde öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranışlar “değerlendirmenin öznel olması”, “seviyeye uygun ölçme değerlendirme yapmama” ve “notlandırmada ayrımcılık yapmak” olarak belirlenmiştir. Farklı bir örneklem grubu olarak öğretmenlerle çalışan Yıldız & Kinay (2020) ise ortaokul öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere yüksek bir şekilde bağlı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine öğretmenlerle yürütülen bir diğer çalışmada Can (2017) İngilizce öğretmenlerinin sınıf değerlendirme uygulamalarının etik kapsamına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda farklı eğitim kurumlarında (özel ve devlet) çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf değerlendirme uygulamalarının etik kapsamına ilişkin algılarının farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle sınav yönetimi kategorisindeki “*bir öğrencinin yanlış sırayla kaydettiği cevaplarını düzeltirmeye*” (senaryo 6) ilgili olarak katılımcıların %15’i bu tür bir uygulamanın etik olmadığını düşünürken çok büyük bir kısmı ise etik olduğunu düşünmektedir. Benzer çalışmalarda Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %31,6’sının etik değil yanıtını verdiklerini, Bergman (2013) ise öğretmen adaylarının %24,5’inin etik olmadığı şeklinde düşündüklerini tespit etmişlerdir. Yine Liu vd. (2016) tarafından yürütülen benzer bir çalışma bulgularına göre Amerikalı öğretmen adaylarının %13,29’u, Çinli öğretmen adaylarının ise %37,93’ü etik değil cevabını vermişlerdir. Yapılan

çalışmaya paralel bir başka çalışmada Cirlan (2017) Finlandiyalı öğretmen adaylarının %12'sinin etik olmadığını düşündüklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında bu çalışmadaki katılımcılarla, Amerikalı ve Finlandiyalı öğretmen adaylarının benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Aynı kategorideki “*hatalı yanıtlanan bir soruyu düzeltmeyle*” (senaryo 13) ilgili olarak katılımcıların %33'ü böyle bir uygulamanın etik olmadığını düşünürken benzer çalışmalarda Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %96,5'inin, Bergman (2013) ise %96,6'sının etik değil yanıtını verdiklerini tespit etmişlerdir. Liu vd. (2016) tarafından yapılan bir diğer paralel çalışmada ise Amerikalı öğretmen adaylarının %41,62'si, Çinli öğretmen adaylarının ise %79,89'u etik değil şeklinde düşünmektedirler. Benzer bir çalışmada Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %4'ünün etik değil yanıtını verdiklerini belirlemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında katılımcıların uzmanlarla uyum yüzdesi Finlandiyalı öğretmen adaylarından daha yüksek, Çinli ve Amerikalı öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtların aksine Green vd. (2007) ile Bergman (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının uzmanlarla uyum yüzdesinin çok daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların nedeni ise çalışma yapılan ülkelerdeki etik ve ahlaki konuların ayrışma göstermesi olabilir çünkü etik ve ahlaki konular bir ülkedeki eğitim politikaları ciddi şekilde etkiler bu yüzden de değerlendirmede kültürel uyum oldukça önemlidir. Bununla birlikte etik ilkelerle ilgili davranışlarda o kültürün içindedir ve insanların yaşamına rehberlik eder.

Not verme süreci kategorisindeki “*bir öğrencinin dersteki performansına göre sınav notunu yükseltmeyle*” (senaryo 4) ilgili olarak katılımcıların %74,8'i etik şeklinde cevap vermiştir. Yapılan araştırmaya paralel çalışmalarda Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %33,3'ünün, Bergman (2013) %26'sının, Liu vd. (2016) Amerikalı öğretmen adaylarının %39,31'inin, Çinli öğretmen adaylarının %66,67'sinin, Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %80'nin böyle bir uygulamanın etik olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre katılımcılar ile Finlandiyalı ve Çinli öğretmen adaylarının alanyazındaki diğer paralel çalışmalara (Bergman, 2013; Green vd., 2007) ve Amerikalı öğretmen adaylarına kıyasla uzmanlarla daha fazla hemfikirde oldukları görülmektedir.

Aynı kategorideki “*öğrencilerin sınavına ek puan verilmesiyle*” (senaryo 12) ilgili olarak katılımcıların %45,5'inin etik değil şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Paralel çalışmalarda Liu vd. (2016) Amerikalı öğretmen adaylarının %47,98'inin, Çinli öğretmen adaylarının %59,77'sinin etik değil cevabını verdiklerini, Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %74'ünün etik değil yanıtını verdiklerini belirlemiştir. Yapılan çalışmanın sonucundan hareketle katılımcılar ile Amerikalı öğretmen adaylarının uzmanlarla uyum yüzdesinin benzer olduğu, Çinli ve Finlandiyalı öğretmen adaylarının ise uzmanlarla daha fazla hemfikir oldukları görülmektedir.

Yine aynı kategorideki “*öğrencilerin devamını sınav notuna saymayla*” (senaryo 15) ilgili olarak katılımcıların %60,8'i etik değil cevabını verirken, benzer çalışmalardan (Green vd., 2007) birinde öğretmen adaylarının %27,2'si etik değil şeklinde fikir belirtirken, Bergman (2013) tarafından yapılan çalışmada bu oranın %14,9 olduğu tespit edilmiştir. Liu vd. (2016) yaptığı paralel çalışmada Amerikalı öğretmen adaylarının %35,84'ü, Çinli öğretmen adaylarının ise %13,22'si etik değil cevabını vermişlerdir. Cirlan (2017) çalışmasında ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %24'ü etik değil düşüncesindedirler. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların uzmanlarla uyum yüzdesinin alanyazındaki paralel çalışmalara kıyaslandığında daha yüksek olduğu ve çeşitli ülkelerde farklı sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların olası bir nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı olması ya da öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesine yönelik bakış açılarının farklılık göstermesinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda bu farklılıkların olası bir diğer sebebi de ülkelerin kültürel yapılarının farklı olması olabilir.

Değerlendirme sürecinde iletişim kategorisindeki “*ders notlarında yer almayan konularla ilgili soru sorulmasına*” (senaryo 5) dair katılımcıların %76,9’u etik değil cevabını vermiştir. Green vd. (2007) tarafından yapılan paralel çalışmada öğretmen adaylarının %64,9’u etik değil yanıtını vermişken, Bergman (2013)’ın yaptığı çalışmada bu oran %59,1’dir. Liu vd. (2016) yaptığı benzer araştırmada Amerikalı öğretmen adaylarının %91,33’ü, Çinli öğretmen adaylarının %22,99’u etik değil şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya benzer bir başka çalışmada (Cırlan, 2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %51’i etik değil yanıtını vermişlerdir. Elde edilen sonuçlardan hareketle katılımcıların uzmanlarla uyum yüzdesi alanyazındaki benzer çalışmalardan genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı kategorideki “*değerlendirme sürecinde rubrik kullanımıyla*” (senaryo 7) ilgili olarak katılımcıların %63,9’unun etik değil yanıtını verdikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya benzer çalışmalarda, Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %97,4’ünün etik değil yanıtını verdiklerini, Bergman (2013) ise katılımcıların %98,9’unun etik değil yanıtını verdiklerini tespit etmişlerdir. Green vd. (2007) ile Bergman (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının uzmanlarla uyum yüzdelerinin bu çalışmaya kıyasla çok daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların daha düşük düzeyde uyum göstermelerinin sebebi çalışma yapılan diğer ülkedeki eğitim sisteminde grup çalışmalarına veya rubrik kullanımına verilen önemin Türkiye’dekinden daha fazla olması olabilir.

Aynı kategorideki “*değerlendirmede rubrik kullanımı ve öğrencilerin fikirlerini önemsemeye*” (senaryo 11) ilgili olarak katılımcıların %91,3’ü etik yanıtını vermişlerdir. Liu vd. (2016) tarafından yapılan paralel çalışmada Amerikalı öğretmen adaylarının %97,11’i, Çinli öğretmen adaylarının %93,68’i etik cevabını verdikleri belirlenmiştir. Bir diğer benzer çalışmada (Cırlan, 2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %100’ü etik yanıtını vermişlerdir. Elde edilen bulgular ile alanyazındaki paralel çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir.

Çoklu değerlendirme fırsatları kategorisindeki “*çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımıyla*” (senaryo 3) ilgili olarak katılımcıların %94,7’si etik yanıtını vermişlerdir. Yapılan araştırmaya paralel olarak Green vd. (2007) ile Bergman (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının %99,1’inin etik cevabını verdiklerini tespit etmişlerdir. Bir diğer benzer çalışmada Liu vd. (2016) Amerikalı öğretmen adaylarının %97,11’inin, Çinli öğretmen adaylarının ise %68,97’sinin etik cevabını verdiklerini tespit etmişlerdir. Bir başka paralel çalışmada ise Cırlan (2017) Finlandiyalı öğretmen adaylarının %91’inin etik şeklinde düşündüklerini belirlemiştir.

Aynı konudaki senaryo 14’e ise katılımcıların %28,7’si etik değil yanıtını vermişken, Green vd. (2007) çalışmasında %77,2’si, Bergman (2013) çalışmasında %73,7’si ve Cırlan (2017) çalışmasında %84’ü ise etik değil şeklinde cevap vermişlerdir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında katılımcıların uzmanlarla hemfikir olma yüzdeleri diğer çalışmalara kıyasla daha düşüktür. Yapılan çalışmada katılımcıların uzmanlarla göstermiş oldukları uyum yüzdelerinin diğer çalışmalara kıyasla düşük olmasının nedeni Türkiye’deki eğitim sistemi ile çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığının ve amaçlarının diğer ülkelerden farklı olması olabilir.

Adalet/ön yargı kategorisine ait “*dönüt vermeye*” (senaryo 1) ilgili olarak katılımcıların %89,5’i etik değil yanıtını vermiştir. Benzer çalışmalarda; Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %60,5’inin, Bergman (2013) %62,7’sinin, Liu vd. (2016) Amerikalı öğretmen adaylarının %74,57’sinin, Çinli öğretmen adaylarının ise %71,84’ünün, Cırlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %62’sinin etik değil düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada tespit edilen uzmanlarla uyum oranı, alanyazındaki diğer çalışmalara kıyasla daha yüksektir.

“*Sınav kağıdını okurken isme bakılmasıyla*” (senaryo 8) ilgili olarak katılımcıların %69,6’sı etik değil yanıtını vermişken, Green vd. (2007) öğretmen adaylarının %57,9’unun, Bergman (2013) ise %36’sının etik değil cevabını verdiklerini tespit etmiştir. Liu vd. (2016)

tarafından yapılan bir diğer benzer çalışmada Amerikalı öğretmen adaylarının %69.36'sı, Çinli öğretmen adaylarının %83.91'i etik değil şeklinde düşünce belirtmişlerdir. Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %51'inin etik değil yanıtını verdiklerini belirlemiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların uzmanlarla uyum yüzdesi ile Amerikalı öğretmen adaylarının uyum yüzdesinin birbirlerine daha yakın olduğu görülmektedir.

“*Öğrencinin duygusal durumunun nota yansımalarıyla*” (senaryo 10) ilişkili katılımcıların %51.5'i etik değil cevabını vermişlerdir. Green vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının %75.4'ü etik değil düşüncesine sahipken, Bergman (2013) çalışmasında ise bu oran %85.9'dur. Liu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada Amerikalı öğretmen adaylarının %64.16'sı, Çinli öğretmen adaylarının %74.14'ü etik değil yanıtını verirken, Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %47'sinin etik değil şeklinde düşündüğünü tespit etmiştir.

Gizlilik kategorisindeki “*sınav kağıtlarına akranlar tarafından puan verilmesi ve paylaşımıyla*” (senaryo 2) alakalı katılımcıların %72.1'inin etik değil düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Liu vd. (2016) tarafından yapılan benzer çalışmada Amerikalı öğretmen adaylarının %63.58'i, Çinli öğretmen adaylarının %21.84'ü etik değil cevabını verirken, yapılan çalışmaya paralel bir başka çalışmada Cirlan (2017) ise Finlandiyalı öğretmen adaylarının %35'sinin etik değil yanıtını verdiklerini tespit etmiştir. Çalışmadan elde edilen uzmanlarla uyum yüzdesinin benzer çalışmalardan daha yüksek olduğu gözle çarpılmaktadır.

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde öğrenimini sürdürmekte olan 882 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Bu çalışma grubunun Türkiye'deki öğretmen adaylarının tümünü temsil etmesi beklenemez ancak Yükseköğretim Kurulu'na bağlı üniversitelerde aynı lisans öğretim programları uygulandığından ve öğretmen adayları benzer eğitim süreçlerinden geçtiklerinden dolayı üzerinde çalışılan katılımcıların diğer öğretmen adayları ile benzer özelliklere sahip oldukları varsayılabilir. Bu sınırlılığın ortadan kalkması amacıyla daha geniş örneklerle çalışılması önerilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesiyle sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni çalışmaların çeşitli demografik değişkenlerle yürütülmesi önerilmektedir. Yapılan araştırma 15 senaryo ile sınırlı kalmıştır. Bu senaryoların ölçme ve değerlendirmede etik ilkelerin tümünü yansıtmada yeterli olduğu söylenememekle beraber yapılacak olan çalışmalarda senaryo çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir.

Çalışmada katılımcıların ölçme ve değerlendirmede etik ilkeleri algılama düzeyleri anket aracılığıyla belirlenmiştir. Bu konuda derinlemesine bir düşünce geliştirme adına farklı desenlerde araştırmalar yapılması ve özellikle nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmaların öğretmen, yönetici, veli ve öğretim üyeleri gibi farklı örneklem gruplarıyla yürütülmesi önerilmektedir. Bu araştırma lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı çalışmalarda çeşitli öğrenim düzeyindeki (ortaokul ve lise) öğrencilerle çalışılması önerilmektedir.

İlgili konuda uluslararası alanyazında farklı kültürlerde araştırmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye'deki öğretmen adaylarıyla diğer ülkelerdeki öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede etik algılarının beraber incelendiği yeni çalışmaların yapılması, elde edilen bu farklı sonuçların sebeplerine ilişkin bilgiler verebilir. Son olarak, ölçme ve değerlendirmede etik konusunun taşıdığı önemden hareketle bu konunun öğretmen yetiştirme programında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitim Etik ve Ahlak gibi derslerin içeriklerine dahil edilmesi önerilmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde sahip oldukları yanlış bilgi ve olumsuz algıları onların meslek hayatları performanslarını da doğrudan etkileyecektir.

## KAYNAKÇA

- Aitken, N. (2012). Student voice in fair assessment practice. In C. F. Webber, & J. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 175–200). Springer.
- Alkharusi, H. A. (2016). Measuring teachers' adherence to ethical principles in educational assessment. *Asian Social Science*, 12(4), 149-158. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v12n4p149>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme* (2.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bergman, D. J. (2013). Pre-service teachers' perceptions about ethical practices in student evaluation. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 29-48.
- Bergman, D. J. (2018). Pre-service teachers' pliable perceptions of ethical practices in student evaluation. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 5-23.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2008). *Assessment and grading in classrooms*. Pearson.
- Can, E. (2017). *English teachers' classroom assessment practices and their views about the ethics of classroom assessment practies*. [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Cirlan, E. (2017). *Ethical classroom assessment: differences for preservice and in-service teachers in Finland*. [Unpublished master's thesis]. University of Oulu.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.). *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement*. CA: Academic Press.
- Cunningham, G. K. (1998). *Assessment in the classroom: Constructing and interpreting texts*. Falmer Press.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Darabi Bazvand, A. (2023). Exploring student teachers' perceptions of assessment ethics across university-based teacher education programs in Iran. *Language Testing in Asia*, 13(9). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00205-1>
- Darabi Bazvand, A., Rezai, A., & Miri, M. (2023). Doctoral students' perceptions of assessment ethics: a phenomenological approach in the context of Iran. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2203466>
- Demirtaşlı, R. N. (2017). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. Demirtaşlı, R. N. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4.baskı) içinde (s.1-24). Anı Yayıncılık.
- Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). What does research say about assessment. *North Central Regional Educational Laboratory*, 1-18.
- Estaji, M. (2011). Ethics and validity stance in educational assessment. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 89-99. <http://dx.doi.org/10.5539/ells.v1n2p89>
- Fan, X., Johnson, R., & Liu, X. (2017). Chinese university professors' perceptions about ethical issues in classroom assessment practices. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 20(2), 1-19.

- Fan, X., Johnson, R., Liu, J., Zhang, X., Liu, X., & Zhang, T. (2019). A comparative study of pre-service teachers' views on ethical issues in classroom assessment in China and the United States. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 309-332. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0015-7>
- Fan, X., Johnson, R., Liu, X., & Gao, R. (2022). College students' views of ethical issues in classroom assessment in Chinese higher education. *Studies in Higher Education*, 47(1), 131-145. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1732908>
- Fan, X., Liu, X., & Johnson, R. L. (2020). A mixed method study of ethical issues in classroom assessment in Chinese higher education. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 183-195. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09623-y>
- Gao, R., Liu, J., & Yin, B. (2021). An Expanded ethical decision-making model to resolve ethical dilemmas in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100978. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100978>
- Gao, R., Liu, X., & Fan, X. (2022). Factors associated with Chinese undergraduates' perceptions of the ethical issues in classroom assessment practices-a mixed methods study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09380-4>
- Green, S. K., & Johnson, R. L. (2010). *Assessment is essential*. McGraw-Hill Higher Education.
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 999-1011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042>
- Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13*, 37(3), 247-257. <https://doi.org/10.1080/03004270802442334>
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.
- İlhan, M., Güler, N., & Kinay, İ. (2017). Eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 779-795. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/1098214008322803>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). (2003). *The student evaluation standards*. Corwin Press.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (37.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, N., & Keskin, İ. (2023). Öğretmen adaylarının eğitimde etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri. *European Journal of Educational & Social Sciences*, 8(1), 18-31. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.7853737>
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2th ed.). Routledge.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436. <http://doi.org/10.1177/016146819009100303>

- Liu, J., Johnson, R., & Fan, X. (2016). A comparative study of Chinese and United States pre-service teachers' perceptions about ethical issues in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation, 48*, 57-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.01.002>
- Markic, S., & Eilks, I. (2013). Potential changes in prospective chemistry teachers' beliefs about teaching and learning - A cross-level study. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*, 979-998. <https://doi.org/10.1007/S10763-013-9417-9>
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education, 45*(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- McMillan, J. H., & Moore, S. (2020). Better being wrong (sometimes): classroom assessment that enhances student learning and motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 93*(2), 85-92. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1721414>
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED453263).
- Mehrens, W. A., & Kaminski, J. (1989). Methods for improving standardized test scores: Fruitful, fruitless, or fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practice, 8*(1), 14-22. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1989.tb00304.x>
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (6th ed.). Pearson.
- Ory, J., & Ryan, K. (1993). *Tips for improving testing and grading*. Sage Publications.
- Öngen, B., & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Istanbul Journal of Sociological Studies, 48*(1), 1-18.
- Pope, N. S. (2006). Do no harm to whom? An examination of ethics and assessment. *South Atlantic Philosophy of Education Society Yearbook, 25*-31.
- Popham, J. W. (1991). Appropriateness of teachers' test-preparation practices. *Educational Measurement: Issues and Practice, 1*(1), 12-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00211.x>
- Schmeiser, C. B. (1995). *Ethics in Assessment*. ERIC Digest.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: Issues and practice, 22*(4), 26-33. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00141.x>
- Stiggins, R. J., Frisbie, R. J., & Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice, 8*(2), 5-14. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1989.tb00315.x>
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (3.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 55-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Waugh, C. K., & Gronlund, N. E. (2013). *Assessment of student achievement* (10th ed.). Pearson.
- Wiggins, G. (1994). None of the Above. *Executive Educator, 16*(7), 14-18.



Wynne, E. A. (1995). The moral dimension of teaching. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*. (pp. 190-202). MA: Allyn & Bacon.

Yıldız, V., & Kinay, İ. (2020). Investigating the level of secondary school teacher's adherence to ethical principles in educational assessment. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 863-892. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoes.2732>

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Teachers need to adopt and fulfill certain principles in order to carry out assessment practices effectively (Demirtaşlı, 2017). One of these principles is ethical principles. While ethical assessment practices play a key role in preventing harm to students during assessment (Green & Johnson, 2010), unethical assessment practices can provide inaccurate information about students' learning (Schmeiser, 1995). Ethics in assessment is defined as the professional responsibility to collect and use information in the right way by following assessment practices guided by ethical standards and rules (Nitko & Brookhart, 2014). In the light of the literature, some examples of ethical behaviors in assessment are treating all students equally in the scoring process (Estaji, 2011), not using measurement tools whose validity and reliability have not been tested (Cunningham, 1998), and not asking questions from topics that are not covered in the lesson (Green et al., 2007). As can be seen from the examples, ethical issues in classroom assessment are very diverse. Based on this diversity, Green et al. (2007) categorized them into seven categories; grading practices, communication about grading, multiple assessment opportunities, bias, confidentiality, standardized test administration, and standardized test preparation.

As seen in the literature ethical issues in assessment is universal and has an important place in educational assessments. Studies on ethical principles in assessment are relatively new. There is a need for continuous studies on this issue and research should be conducted especially in different cultures (Fan et al., 2017). Unlike similar studies, this study examined six dimensions of ethics in assessment; fairness/bias, confidentiality, multiple assessment opportunities, grading practice, test administration, and communication about grading. On the other hand, data were collected with scenarios rather than scale items. In addition to these, another importance of the study is that the Turkish adaptation of the scenarios developed by Green et al. (2007) and revised by Fan et al. (2022) determining the perceptions about ethical principles in assessment was introduced to the national literature. This study is especially important in terms of filling the gap in the national literature and guiding future research. In the light of this information, the main purpose of the study is to determine the level of pre-service teachers' perception of ethical principles in assessment.

### **Method**

In this study, survey design was used due to the nature of the research questions. The sample of the study consisted of 882 pre-service teachers. For the language validity of the scenarios and the relationship between the scores obtained from the English and Turkish forms were examined by calculating the Pearson Product Moment Correlation Coefficient. While analyzing the data firstly, the percentage of agreement of the answers given by the pre-service teachers with the experts for each scenario was calculated and then the percentage of agreement of the answers given with the experts according to the categories of the independent variables was examined.

## **Findings**

As a result of the language validity, the correlation coefficient between the scores obtained from the English and Turkish forms of the scenarios was calculated as ,80. According to this value, it can be said that the Turkish form and the original form of the scenarios are linguistically equivalent. When the general agreement percentages of the pre-service teachers' responses with the experts were analyzed, it was determined that they showed the highest level of agreement in scenario 3. In scenarios 1 and 11, the pre-service teachers agreed with the experts at a high level, while in scenarios 2, 4, 5, 8 and 9, the percentages of agreement with the experts were slightly lower compared to scenarios 1 and 11. In scenarios 7, 10 and 15, more than half of the pre-service teachers agreed with the experts. In scenarios 12, 13 and 14, the majority did not agree with the experts. Pre-service teachers showed the lowest agreement in scenario 6.

When the answers given by the pre-service teachers are analyzed according to their gender, it is seen that in eight scenarios, the percentages of agreement with the experts are closer to each other. In six scenarios, the percentages of agreement are slightly higher in favor of female pre-service teachers compared to the other scenarios. In addition, in only three of the 15 scenarios male pre-service teachers had higher percentages of agreement with the experts. When the answers given by the pre-service teachers are analyzed according to their grade level, in ten scenarios, it was found that the percentages of agreement with experts were similar to each other in terms of grade level. In the other five scenarios, the difference between the agreement percentages between the grade levels is slightly higher.

## **Discussion, Results and Suggestions**

Based on the findings, it was concluded that pre-service teachers generally agreed with the experts. While pre-service teachers had high percentages of agreement with experts in the categories of grading practice, communication about grading, fairness/bias and confidentiality, they had relatively lower percentages of agreement in the categories of test administration and multiple assessment opportunities. On the other hand, in most of the scenarios, female pre-service teachers agreed with the experts more than male pre-service teachers. In terms of grade level, close percentages of agreement were found in most of the scenarios.

The study is limited to 882 pre-service teachers who are currently studying at a state university. This study group cannot be expected to represent all pre-service teachers in Turkey, but since the same undergraduate education programs are applied in universities affiliated to the Council of Higher Education and pre-service teachers go through similar educational processes, it can be assumed that the pre-service teachers studied have similar characteristics with other pre-service teachers. In order to eliminate this limitation, it may be recommended to study with larger samples. In this study, the participants' perception levels of ethical principles in assessment were determined through a questionnaire. In order to develop an in-depth thought on this issue, it is recommended to conduct studies with different designs and especially to use qualitative data collection methods. Finally, in light of the importance of ethics in assessment, it is suggested that this issue should be included in the content of assessment courses in education.