



## ÖĞRETİM ELEMANLARI ETİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

*Kenan ÖZCAN\**

*Aydın BALYER\*\**

**Öz**

*Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin niteliği, öğrencilerin araştırma ve öğrenme süreçleri için yaşamsal bir öneme sahiptir. Öğretim elemanları öğrencileriyle, sınıfta, laboratuvarında, ofiste, fakültede, üniversitenin farklı birimlerinde ve nadiren de olsa üniversite dışında bir arada bulunmaktadır. Öğretim elemanı ile öğrenci ilişkilerinin her zaman etik ilkeler çerçevesinde olması beklenir. Ancak öğretim elemanlarının öğrencileriyle öğretim süreci, mentorluk ve informal iletişim ve etkileşimlerinde etik ilkelere ne kadar özen gösterdiklerinin, öğrencilerin algılarına göre belirlenmesine gereksinim vardır. Bu çalışma Schnake, Fredenberger ve Dumler (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanları Etik Davranışları Ölçeğinin” Türkçe’ye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal halinde 29 madde ve dört alt boyut olmasına, uyarlama süreçleri sonucunda ölçeğin yeni formunda alt boyutlar aynen korunmasına karşın madde sayısı 24 olmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecine, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 352 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DAF) için 402 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin uyarlanmasıyla ülkemizde yapılacak araştırmalarla elde edilen bulguların, aynı ölçekle farklı kültürlerde yapılan/yapılacak olan araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilmesine olanak sağlayacağından, ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasının önemli olduğu söylenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Öğretim elemanı, etik davranış, üniversite öğrencisi, yükseköğretim.*

\* Yrd.Doç.Dr. Adiyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
kozcan@adiyaman.edu.tr

\*\* Dr. Öğr. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Bölümü,  
balyer2001@gmail.com

## ADAPTATION OF FACULTY ETHICAL BEHAVIORS SCALE INTO TURKISH

### *Abstract*

*The quality of communication and interaction between faculty and students has vital importance for students' learning and research process. Faculty and students are together at classrooms, laboratories, offices and other places and rarely outside the school. Their relationships at each place mentioned here are supposed to be within ethical principles. However, it is necessary to discover how students perceive faculty ethical behaviors. This study was carried out to adapt "Faculty Ethical Behaviors Scale" developed by Schnake, Fredenberger ve Dumler (2004) into Turkish. In the original scale, there were 4 sub dimensions and 29 items while there are 24 items below 4 sub dimensions. In this study, 352 students participated in Exploratory Factor Analysis (EFA) and 402 students for Confirmatory Factor Analysis (CFA) process. As a result of the analysis made here, it can be concluded that the scale can be used in the Turkish culture. It can also be used to obtain comparable research results from other cultures.*

**Key Words:** *Faculty, ethical behavior, university student, higher education.*

### 1. GİRİŞ

Başarılı bir öğretim, öncelikle öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışındaki profesyonel davranışları bakımından etik bir ortam oluşturulması ve ona uygun davranılmasından geçer. Okullardaki davranışların yönetimi konusunda değişik bakış açıları bulunmaktadır, ancak bir okul ya da sınıf ortak oluşturulmuş davranış ve etik kurallar etrafında işler.

Etik kavramı Yunanca, karakter ve davranış anlamına gelen "etos" sözcüğünden türetilmiş olup, felsefenin, ahlaki değerleri inceleyen dalıdır (Thompson, 1985; Turgut, 2002). Etik, iyile kötünün ayrılabilmesi için ölçütler koyan ve ahlak üzerine akıl yürüterek bilgi üreten bir bilim olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 1975; Güçlü ve Uzun, 2002). Oxford İngilizce Sözlüğüne göre (2011) etik, ahlakla, ahlaki sorularla

ilgilenen, ahlaken doğru, onurlu... bir dizi ahlak ilkesi... ahlak bilimi, ahlak ilkeleri, uygulama kuralları, ahlak biliminin bütün alanıdır (s. 498).

Bir disiplin olarak etik, davranışlarımızda neyin doğru neyin yanlış olduğunu ifade eden davranışlardır (Colnerud, 1997; Dika ve Hamiti, 2011). Solomon 'a göre (1984) etik, öncelikle bir bireyle ilgilidir ve temelde "iyi bir insan olma" anlamına gelmektedir. Yani etik bir toplumu, onun kültürünü ve geleneklerini ortaya koyar. Cassell ve Jacobs'a göre (1987) etik, araştırmacılar, öğretmenler, öğrenciler ve uygulayıcıların günlük etkinlikleri için çok az bir öneme sahipmiş gibi görünebilir. Ancak ahlak kurallarından farklı olarak etik, meslek mensuplarının yürüttükleri mesleğin gerektirdiği sorumluluklarını kabul etmeleri ve kendi eylemlerini bu kurallara göre düzenlemeleri anlamına gelmektedir (Chalk, Frankel ve Chafer, 1980; Bersoff ve Koepl, 1993; Koocher ve Keith-Spiegel, 1998).

Haas, Malouf ve Mayerson'a göre (1986: 316) yasal ve etik haklarla ilgili bilinç düzeyinin yükselmesiyle birlikte günlük yaşamın her alanında insanlar kendi yasal ve etik haklarının farkına varmaya başlamışlardır. Bu nedenle etik konusuna ilişkin araştırmalar, gelişmiş batı ülkelerdeki üniversitelerde 1980'li yıllarda başlamış ve yaygın çalışma alanı haline gelmiştir.

Öğretim kurumları bakımından değerlendirildiğinde üniversiteler özelinde okullar, gençlere eğitim vermenin yanında, bilgi ve hizmet üretirken etik ilkelerin belirlenmesi ve bunların uygulanmasında önemli görevler üstlenmişlerdir. Öğretim, diğer mesleklerden ayrılan ve dolayısıyla öğretmenler de diğer kişilerden ayrı değerlendirilen insanlardır. Sorumluluklarının bir gereği olarak üniversite öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal yapılarında ve eğitimindeki önemi büyüktür. Onların yaşam tarzı, mesleki uygulamaları, tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde derin etkilere sahiptir

(Carr, 2000). Bu kapsamda, eğitimde etik konusunda bazı varsayımlar bulunmaktadır.

Buna göre;

- öğretim profesyonel bir iştir,
- herhangi bir profesyonel girişim etik konularla doğrudan ve derin bir ilişkiye sahiptir,
- bu nedenle öğretim işi de etik konularla doğrudan ve derinden bir ilişkiye sahiptir (Carr, 2000).

Jacob ve Hartshorne'a göre (2003) etik her ne kadar da öğretim elamanlarının kendi kararları ve eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmesi olarak tanımlansa da pratik yaşamda süreç bu şekilde işlememektedir. Öğretim elemanlarının temel sorumlulukları, dersi amaçlarına uygun bir şekilde yürütmek, ders materyalini sağlamak, öğrencileri ders ve sınav içerikleriyle ilgili bilgilendirmek, sınavlar yapmak ve onları adil bir şekilde değerlendirerek sonuçlarıyla ilgili öğrencilerini zamanında bilgilendirmektir. Aynı zamanda bu sorumluluk, bütün bireylerin haklarına ve kişiliklerine saygıyı zorunlu kılmakta, ayrımcılık ve tacizi engellemeyi gerektirmektedir (NAASP, 1999).

Öğrencilerine rol model olmaları gerekmesine rağmen öğretim elemanları bazı durumlarda öğrencilerini fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz yönde etkileyecek etik olmayan davranışlar sergileyebilmektedirler (Joseph ve Efron, 1993; Johnson, 2007; Bebeau, 1993; Callahan, 1982). Bunların bazıları cinsel taciz, mesleki sorumlulukların yerine getirilmemesi, çıkar ilişkisi, sınıf içi ve dışındaki etik olmayan davranışlardır. Hall (2004) bireylerin hatıraları ve duygularıyla ilgili çok güçlü bir hafızaları olduğu için, etik olarak olumsuz bir davranışla karşılaşan öğrencilerin, bu deneyimden sonraları büyük bir rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle Carr'a göre (2000) öğretmenlerin iletişim, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip bireyler olarak öğrencilere karşı sorumlulukları iki kat daha artmaktadır.

Öğretim elemanları, profesyonel ilişkilerinde bazen öğrenci-öğretim elemanı sınırını aşmaktadırlar. Bunlar genelde öğrencilerden hediye almak, telefon numaralarını istemek, okul dışında görüşme talebinde bulunmak, fiziksel temas, kişisel konulara girme, cinsel olmayan ilişkiler ve öğrenciyle dışarıda buluşmaktır (Smith & Fitzpatrick, 1995, Lazarus, 1994). Bunlar bazen tehlikesiz ya da zararsız gibi değerlendirilmektedir, ancak bu durum daha sonra yanlış anlaşılmalara ve öğrencilerde rahatsızlıklara neden olmaktadır (Glass, 2003).

Okulda ya da okul dışındaki öğretim elemanı öğrenci ilişkileri bakımından değerlendirildiğinde bazı davranış şekilleri taciz olarak kabul edilmektedir. Haynes (2000), öğretim elemanı öğrenci ilişkisinin oturduğu güven zemini içerisinde şakalaşmalar, etkilemeye çalışmak gibi hususları taciz olarak nitelendirmektedir. Yine bir kişi kendini bir güç ya da cinsel olarak tehdit altında hissediyorsa bu durum taciz olarak değerlendirilebilir ve bu anlamda tacize maruz kalan kişi en az suçlanacak olandır. Bunun yanı sıra bazen sınıfta da gücün kullanımında etik olmayan bazı davranışlar yaşanabilmektedir. Ancak bunları üniversite düzeyinde tespit etmek kolay değildir (Biaggio, Paget ve Chenoweth, 1997; Keith-Spiegel, Whitley, Balogh, Perkins ve Wittig, 2002). Bu anlamda öğretim elemanı;

- eylemleri ve kararlarıyla öğrencilerin iyiliğini ve huzurunu sağlamalı,
- dürüstlük ve bütünlük içerisinde profesyonel sorumluluklarını yerine getirmeli,
- insan haklarını korumalı ve öğrencilere saygı göstermeli,
- profesyonel olarak güvenilirliğini korumalı,
- yasalara uygun davranmalı, kuralları öğrencilere anlatmalı ve onları değişen konularla ilgili bilgilendirmeli,
- adil olmalı ve etik olmayan davranışlardan uzak durmalı,

- politik, sosyal, dinsel, ekonomik ve diğer hususları güç unsuru olarak öğrenciye karşı kullanmamalı,
- standartları korumalı, sürekli mesleki gelişim içerisinde olmalı,
- öğrencilerinin onurlarını en az kendi onuru kadar kollamalı ve saygı göstermeli,
- öğrencilerin özel alanlarına girerek, onları maddi ve manevi ilişkilere zorlamamalıdır.

Diğer bir yandan Pascarella ve Terenzini (1991), okul dışında öğretim elemanı öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilere mentorluk yaptıklarını ve bunun da onların deneyimlerini zenginleştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Doğru öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğretim elemanının model olma algısı bazı çalışmaların konusu olmuştur (Wubbels, Cre'ton ve Hooymayers, 1985). Bu ilişki ve model olmanın iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar, etki ve yakınlık/işbirliğidir. Bu iki boyutun altında liderlik, yardım/arkadaşlık, anlayış, öğrencilere özgürlük ve sorumluluk verme, belirsizlik, tatminsizlik, azarlama/uyarma ve disiplin gibi sekiz tür öğretmen davranışı vardır. Bütün bu davranışları kontrol edebilmek ve olumsuz davranışları engellemek için bir takım etik kurallar, kodlar ve yasalar dizisi geliştirilmiştir. Bu kurallar, aynı zamanda profesyonel kurumlar, kuruluşlar ve hükümetler tarafından araştırma etkinliklerini ve araştırmaya konu olan denekleri ya da katılımcıları kontrol altına almak üzere geliştirilmiştir (Burgess, 2005). Geliştirilen bu kurallar, herkesin duyup okuyacağı şekilde ilan edilmektedir. Bu kapsamda yayınlanan ilk etik kurallar dizisi Amerikan Psikologlar Topluluğu (The American Psychological Association-APA) tarafından 1953 yılında yayınlanmıştır. APA tarafından yayınlanan bu etik standartlar; yeterlik, insan ilişkileri, eğitim ve öğretim, araştırma ve yayınlama ve değerlendirme olarak saptanmıştır (APA, 2002; Sandler ve Russell, 2005). Bu etik kodlar sadece

psikologların profesyonel rollerinin gereği bilimsel, eğitimsel aktiviteleri için uygulanabilir. Ancak bununla sınırlı kalmamak koşuluyla bunlar klinik, rehberlik, okul psikolojisi uygulamaları, araştırma, öğretim, denetim, kamu hizmetleri, sosyal hizmet, değerlendirme araçları, değerlendirme, politika geliştirme, eğitimsel rehberlik, örgütsel danışma, program değerlendirme ve yönetim gibi alanlarda da uygulanabilir (APA, 2002).

Eğitim örgütleri bakımından değerlendirildiğinde, Tobin ve Tippins (1993) bu etik ilkeleri başlıca dürüstlük, cesaret, adalet, diğerlerine özen gösterme ve pratik akıl olarak farklı bir takım kavramlarla açıklamaktadırlar. Buna ilaveten Kitchener (1985) öğrencilerle ilgili etik ilkeleri beş ana başlıkta toplamıştır. Bu ilkeler, kişisel özerkliğe saygı, onlara zarar vermemek ve faydalanmaya çalışmamak, adil olmak, sadakat ve güvendir. Smith'e göre (1996), öğretim elemanları öğretim materyallerinin sağlanması ve öğrenci beklentilerinin karşılanması, sınavlar ve ölçme değerlendirme ve mesleki ilişkiler gibi bazı davranışları nedeniyle öğrenciler üzerinde doğrudan etkilidir çünkü öğretmenler kendilerine bağımlı pozisyonda bulunan öğrencilerle ilgilenmeleri asimetrik güç olarak adlandırılır (Colnerud, 1997; Churchill, 1982; Jacob ve Hartshorne, 2003). Her durumda da öğretmenler bu gücü adil ve herkese karşı eşit bir şekilde kullanmalıdırlar (Blevins-Knabe, 1992; Cothran ve Ennis, 1997; Branstetter ve Handelsman, 2010; Rupert ve Holmes, 1997).

Öğretim işi karmaşık bir süreçtir ve içerisinde birçok etik hususu barındırmaktadır (Svinicki, 1994). Bu süreç sadece öğretim işinin kendisi ve dar anlamda o dersin materyalinin hazırlanmasından ibaret değildir. Daha geniş bir anlamda değerlendirildiğinde bu güç, bilginin nasıl uygun bir şekilde kullanılacağını ve bir model olmayı içermektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının pedagojik anlamda görevlerinin gereğini yerine getirebilmek için çok iyi hazırlanmaları gerekmektedir (Colnerud, 1997; Fritz ve Wolfgang, 1993; Zabihollah, 2001). Öğretim elemanları bu

kapsamda nazik ve hassas olmalı, bütün sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmalı, disiplini öncelikle başvurulacak bir araç olarak değerlendirmeden herkese eşit öğrenme fırsatları sunmalıdır (Colnerud, 1997; Barcena ve Gil, 1993).

Diğer bir husus, öğretim işinin diğer önemli bir parçası olan güvendir. Bu kapsamda öğretmenler, bütün öğrencilerine karşı değerlendirme süreçlerinde adil ve eşit davranmalıdır. Ancak öğretim elemanlarının her zaman bu konuda tarafsızlıklarını koruduklarını söylemek zordur (Robertson ve Grant, 1982; Baumgarten, 1982). Bu anlamda öğretim elemanlarının dezavantajlı, öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler, sakat ve diğer öğrencilerin öğrenme durumlarını garanti altına almak gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır. Bu süreçte onlar, bütün öğrencilerin yetenek, kabiliyet ve ilgilerini geliştirmek ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlamak durumundadırlar. Yine öğretim elemanlarının, öğretim programın zenginleştirilmesi sürecine aktif olarak katılmaları, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun doğasını anlamaları ve sorunlarına çözüm geliştirmeleri gerekmektedir (EDWA, 1993).

Eğitim süreçlerinin her düzeyinde öğretmen öğrenci ilişkisi esastır. Öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde ortak ve karşılıklı güven oluşturmalarıdır. Dürüstlük ve bütünlük bu ilişkinin temel yapısını oluşturmalıdır. Bu kapsamda öğretim elemanları öğrencilerinden yararlanmamalı ve onlara karşı uygunsuz davranmamalıdır, çünkü buldukları konum toplumda öğretim elemanlarıyla ilgili böyle bir beklenti yaratmaktadır. Yine, öğretim elemanları öğrencilerle ve aileleriyle eğitim-öğretim dışında kişisel ilişkilere girmemeli ve onların değerlerine, inançlarına ve özel yaşamlarına saygı duymalıdır. Öğretim elemanları bireyin bilgi, beceri, değerler, tutumlar kazanmasında ve bunların anlaşılmasında büyük öneme sahiptirler. Bu nedenle öğretim elemanları neyi nasıl öğrettikleri ve bunu öğretme yollarından sorumludurlar (Haynes, 2002). Bir öğretmenin etik duruşu sosyal bir olgudur. Bu



durum, öğrenciler ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerinden etkilenmektedir (Aurin ve Maurer, 1993; Kompf, 1993; Dill, 1982; Wilson, 1982).

Bazı çalışmalarda öğretim elemanlarının rolleri gereği öğrencileri değerlendiren, onlara diploma veren kişiler olarak gösterildikleri için baskı altında oldukları ortaya konulmaktadır (Robertson ve Grant, 1982; Strike, 1990; AAE, 2011). Buna rağmen Gözütok (1999), öğretim elemanlarının çoğunun güçlü karakter yapısına sahip olduklarını, zor koşullar altında çalışmalarına rağmen görevlerini yerine getirmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmaktadırlar.

Yöneticiler, öğretmenler ya da öğrencilerin etik davranışları konusunda ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında değişik çalışmalar yürütülmüştür ancak üniversitelerde bu konuda sınırlı sayıda bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar da genellikle cinsel taciz, kopya, profesyonel sorumlulukların yerine getirilmemesi konularında öğretim elemanı öğrenci ilişkilerini ele almışlardır (Tabachnick, Keith-Spiegel ve Pope, 1991; Keith-Spiegel, Tabachnick ve Allen, 1993; Morgan ve Korschgen, 2001). Bu nedenle mevcut çalışma, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğrencilerine yönelik davranışlarının etik boyutlarını ortaya koyabilecek “Öğretim Elemanları Etik Davranışları Ölçeğinin” Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır.

### **Ölçek Tanıtımı**

Öğretim Elemanlarının Etik Davranışları Ölçeğinin orijinali, Schnake, Fredenberger ve Dumler (2004) tarafından öğretim elemanlarının ders, fakülte ve üniversite dışında öğrencileriyle iletişim veya etkileşiminde etik ilkelere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi bu konuda daha önce yapılan (Tabachnick, Keith-Spiegel ve Pope, 1991; Keith-Spiegel, Tabachnick ve Allen, 1993; Morgan ve Korschgen, 2001) çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte öğretim elemanlarının “Sınıf içi Etik Davranış” sekiz madde, “Çıkara Dayalı İlişki” beş madde, “Mesleki Sorumluluklar” altı madde, “Cinsel

Taciz” beş madde, “Sınıf Dışı İlişkiler” beş madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yedili Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin tamamı olumsuz olarak hazırlanmıştır. Kesinlikle Etik (1), kesinlikle etik değil (7) ve orta nokta (4) olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puanlar öğretim elemanlarının etik davrandıkları, yüksek puanlar ise etik davranmadıkları anlamına gelmektedir. Ölçeğin son şekli, Midwestern Üniversitesi’nde öğrenim gören ve yaş ortalaması 21,1 olan, 67’si erkek ve 65’i kız olmak üzere toplam 132 öğrencinin katıldığı çalışma ile hazırlanmıştır. Öz değeri 1’in üzerinde olan ve beş faktörden oluşan ölçek toplam varyansın % 60.53’ünü açıklamaktadır.

Öğretim Elemanlarının Etik Davranışları Ölçeğinin Türkçeye uyarlanma sürecinde uzman görüşü alınarak, ölçeğin beşli Likert olarak hazırlanmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, kesinlikle katılmıyorum (1), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde belirlenmiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 29 ve en yüksek puan 145’tir. Ölçek puanının yüksek olması etik olmayan davranışı göstermektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Örneklem

Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, belirli bir grup katılımcıyı incelemeyi amaçlar. Bu yöntemin yararı, araştırmacının katılımcıların evreni temsil edebilmesi yönünde ön bir bilgiye sahip olmasıdır (Bailey, 1994). Bu yolla, hedef kitle hakkında kapsamlı bir bilgi edinmek olasıdır.

Araştırmaya 2010-2011 öğretim yılı Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA katılan 352 öğrencinin % 49.1’i Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, % 29.8’i Yıldız Üniversitesi Fakültesi ve % 21.0’i Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmektedirler. AFA ile yapı geçerliliğine ilişkin bulguların test edilmesi (yapıya

uymayan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra) amacıyla Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için ölçek yeni form ile ikinci kez, Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören 402 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin % 29.9'u Eğitim Fakültesi, % 44.8'i Sağlık Yüksek Okulu ve % 25.4'ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görmektedir.

AFA çalışmalarına başlanmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğu test edilmiştir. Örneklem büyüklüğü hemen hemen tüm istatistik tekniklerinin uygulamasında doğru parametre tahmininde önemli bir rol oynar (Raykov ve Marcoulides, 2000). Gorsuch (1983) örneklem büyüklüğünün en az 100 olmasını önermektedir ve Kline (1979) bu öneriyi desteklemektedir. Guilford (1954) örneklem büyüklüğünün en az 200 olmasını savunmaktadır. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi konusundaki değerlendirmesinde 100 = zayıf, 200 = yeterli, 300 = iyi, 500 = çok iyi, 1,000 ve üzeri ise mükemmel olarak belirlemektedir. Onlar faktör analizinde araştırmacıların 500 ya da daha fazla bir sayıyı bulmalarını teşvik etmektedirler (Akt: MacCallum vd. 1999). Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) için minimum örneklem büyüklüğünün ise 250 kişi ve üzerinde olması önerilirken (Hoyle, 1995) diğer bazı araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 400'den büyük olması önerilmektedir (Schermelleh-Engel vd. 2003).

Çalışmada AFA ve DFA analizleri için birbirinden bağımsız ve sırasıyla 352 ve 402 öğrenciden oluşan iki ayrı örneklem grubu alınmıştır. Kabul edilebilir örneklem büyüklüğün AFA için madde başına 4:1 ve ya 5:1 oranının yeterli olduğu (Floyd ve Widaman, 1995: 289) belirtilmektedir. Bu çalışmada ise madde başına örneklem büyüklüğü AFA için 12:1 ve DFA için 17:1 oranındadır.

## 2.2. Geçerlik

### *Dil Geçerliği*

Ölçeğin uyarlama çalışmalarını başlatılabilmesi için ölçeği geliştiren Schnake'den (2004) izin alınmıştır. Ölçeğin çevirisinin yapılmasında geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ölçek bir çevirmen tarafından hedef dile çevrilir ve sonra başka bir çevirmen tarafından kaynak dile çevrilir. Sonra ölçeğin hedef dil ve kaynak dile çevrilmiş şekilleri karşılaştırılır (Sperber, 2004; Looman ve Farrag, 2009). Bu çalışmada eğitim bilimleri alanında çalışan ve aynı zamanda dil bilimci olan bir öğretim üyesi ölçeği Türkçeye çevirdi. Dil bilimci diğer bir öğretim üyesi ise Türkçe formu tekrar İngilizceye çevirdi. Çeviriyi yapan öğretim üyeleri ve Eğitim Yönetimi alanında çalışan iki öğretim üyesi ile grup çalışması yaparak soruların çeviri süreci tamamlandı. Soruların öğrencilerce aynı derece anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla ölçek, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ikinci sınıfında öğrenim gören 30 kişilik öğrenci grubuna sınıf ortamında okutturuldu. Öğrencilerin sorulara ilişkin görüşleri alındıktan sonra ölçme aracına son şekli verilerek uyarlama çalışmalarına devam edildi.

### *Yapı Geçerliği*

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ile ölçeğin, ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analiz sonucunda, ölçeğin orijinal halindeki alt boyutlarının oluştuğu, ancak bazı maddelerin kabul edilebilir ölçütler dışında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Ölçme aracının faktör deseninin Türk kültürüne uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. AFA'den elde edilen faktör yapısının uygunluğu DFA ile doğrulanmıştır. AFA analizi için SPSS 15.0 ve DFA için Lisrel 8.80 programı (Jörreskog ve Sörbom, 1996) kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizi, matematiksel varsayımsal yapıların doğrudan ölçülebilir bir dizi gözlenebilir göstergelerle açıklanması yaklaşımıdır. Bu analiz, gözlenen göstergeler arasındaki ilişkiyi açıklamak için kaç faktöre gereksinim duyulduğunun belirlenmesi söz konusu olduğunda açımlayıcı ve göstergeler arasındaki ilişkinin doğrudan araştırılması söz konusu olduğunda doğrulayıcıdır (Raykov ve Marcoulides, 2000). Bir açımlayıcı analizde, araştırmacı veriler üzerinde belirli bir model belirlemeksizin bu ilişkiler ve özelliklerini ortaya çıkarmak ve belirlemek için deneysel verileri ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır (Jörreskog ve Sörbom, 1993). Açımlayıcı faktör analizi karmaşık ve çok aşamalı bir sistem ve bundan sosyal bilimlerdeki istatistiksel teknikler konusunda yaygın olarak yararlanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005).

Örneklem büyüklüğü yönünden faktör analizi için veri yapısını test etmek için diğer bir ölçüt Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır. KMO istatistiklerinin 0.50'den büyük olması kabul edilebilir, 0.50 ve 0.70 arası ortalama, 0.70 ve 0.80 iyi, 0.80 ve 0.90 arası mükemmel ve 0.90 ve üzeri ise harika olarak kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bu çalışmada KMO değerleri 0.88 olması mükemmel örneklem büyüklüğünün iyi olduğunu göstermektedir. Ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett (1954) testi uygulanmış ve ilişki matrisi sıfırdır. Test SPSS faktöründe mevcuttur ancak ölçek büyüklüğüne olan bağımlılığı ve hassaslığından dolayı ilişki düşük olmasına rağmen büyük örneklem ile çalışıldığında önemli olabilir. Bundan dolayı, her bir değişken için 5'ten az olması önerilmektedir (Akt: Tabachnick ve Fidell; 2007). Çalışmada açımlayıcı faktör analizi için, Bartlett'in testi anlamlıdır ( $X^2(276) = 3103.13; p < .01$ ). Bu nedenle, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenebilir.

“Öğretim Elemanlarının Etik Davranış” ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizinin; döndürme yöntemi

olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenliğin (varimax) uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulamalı sosyal bilimler araştırmalarında, dik döndürme belki sıklıkla kullanılır, çünkü onun varsayılan SPSS gibi istatistik programlar ve algılanan döndürme çözüm önerileri daha kolay yorumlanabilir. Ölçeğin Faktör yükleri göstergeler ve gizli faktörler arasındaki ilişkiler temsil etmektedir (Brown, 2006). Yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 29 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan beş bileşenin (orijinalinde olduğu gibi) oluştuğu görülmüştür.

Maddelerin faktör yük değerleri en düşük 0.40 olarak kabul edilmiştir. Faktör yüklerinin büyüklüğü en az 0.30 olmalıdır (Barnes vd. 2001). Temel kural olarak, yalnızca faktör yükleri 0.32 ve üzeri olursa yorumlanabilir. Faktör yükü büyüdükçe, faktörü daha net ölçmesi beklenir. Comrey ve Lee (1992) bu yüklerin 0.71'i aşması (50% varyansların binişmesi) mükemmel olarak kabul edilir, 0.63 (40 % varyansların binişmesi) çok iyi, 0.55 (30% varyansların binişmesi) iyi, 0.45 (20% varyansların binişmesi) yeterli ve 0.32 (10 % varyansların binişmesi) zayıf olarak kabul edilmektedir (Comrey ve Lee, 1992; Akt: Tabachnick ve Fidell; 2007).

Bileşen matrix tablosu incelendiğinde ölçeğin birinci faktöründeki 2. madde ve üçüncü faktöründeki 19. maddenin yük değeri kabul düzeyinin altında kalması nedeniyle maddelerin araçtan çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeylerine göre iki maddenin (13. ve 26. maddeler) yük değerleri farkının 0.1 den büyük olduğu görülmüştür. Faktör yükü az olan 13. madde atıldıktan sonra analiz tekrarlanmış, ancak 26. maddenin yük dağılımı kabul edilen ölçütlere yükselmediği için ölçekten çıkarılmıştır. Dört maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda elde edilen faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansları ile madde analizlerine ilişkin bulgular tablo-1 'de verilmiştir.

**Tablo 1: Açımlayıcı Faktör Analizi için Öğretim Elemanları Etik Davranış Boyutları Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme-Varimax) ve Madde Analizi**

Maddeler	Faktör Yapısı ve Madde Yük Değerleri					Korelasyon			Madde Analizi						
						Ortak Faktör Varyansı	Madde Alt Faktör	Madde Toplam	Ayırt Edicilik		Güvenirlik( $\alpha$ )				
	$(h^2)$	R**	R**	Alt %27 (n=95)	Üst%27 (n=95)				t**	Madde	Alt Ölçek				
F1	F2	F3	F4	F5				$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss				
E1.	.77	.02	.09	.07	.09	.62	.74	.55	1.73	0.9	3.3	1.12	-10,58	.79	.82
E3.	.67	.07	.22	.02	.19	.54	.72	.58	1.71	0.9	3.3	1.06	-11,17	.79	
E4.	.51	.21	.22	.16	-.21	.42	.63	.49	1.71	1.0	3.0	1.09	-9,06*	.81	
E5.	.73	.09	.12	.07	.07	.57	.73	.55	1.71	1.0	3.2	1.03	-10,51	.79	
E6.	.59	.09	.32	.20	.00	.50	.70	.60	1.37	0.6	2.8	0.89	-13,37	.80	
E7.	.59	.18	.25	.18	-.19	.51	.68	.53	1.58	0.8	3.0	1.05	-10,68	.80	
E8.	.67	-.03	.12	.11	.30	.56	.67	.55	1.56	0.8	2.9	1.09	-9,73	.80	
E9.	.24	.44	.23	.11	.30	.41	.70	.55	1.41	0.8	2.9	1.18	-10,25	.69	.70
E10.	.17	.71	.17	.22	.25	.67	.80	.61	1.22	0.5	2.6	0.90	-13,40	.54	
E11.	.06	.78	.03	.29	.07	.71	.76	.50	1.14	0.4	2.2	1.08	-9,64	.59	
E12.	.04	.60	.00	.11	.17	.40	.67	.38	1.77	1.0	2.7	1.04	-6,25	.70	
E14.	.29	.16	.53	.18	.16	.44	.68	.59	1.51	0.7	3.0	1.08	-11,44	.69	
E15.	.20	.29	.64	.18	.14	.58	.72	.64	1.65	0.8	3.2	0.86	-12,95	.73	.76
E16.	.13	.21	.76	.16	-.02	.66	.76	.58	1.55	0.8	3.1	1.09	-11,16	.70	
E17.	.25	-.05	.67	.08	.00	.52	.71	.49	1.93	1.2	3.5	1.16	-9,10	.69	
E18.	.23	-.14	.64	.12	.25	.56	.72	.52	2.34	1.2	3.8	1.13	-8,84	.73	
E20.	.18	.22	.17	.65	.00	.52	.36	.57	1.29	0.7	2.6	1.18	-9,64	.73	
E21.	.19	.09	.07	.78	.10	.67	.80	.58	1.25	0.6	2.8	1.02	-12,77	.83	.85
E22.	.13	.10	.14	.84	.14	.77	.85	.61	1.17	0.4	2.6	0.90	-14,56	.81	
E23.	.03	.26	.15	.76	.11	.68	.80	.58	1.18	0.4	2.5	0.97	-12,08	.78	
E24.	.08	.15	.17	.62	.32	.55	.73	.57	1.32	0.5	2.6	0.88	-11,93	.80	
E25.	.02	.18	.16	.29	.55	.44	.73	.48	1.71	1.0	3.0	0.98	-9,37	.69	
E28.	.06	.17	.04	.07	.81	.69	.82	.42	1.84	1.0	2.9	0.98	-7,35	.48	.70
E29.	.13	.30	.09	.23	.63	.56	.79	.54	1.51	0.9	2.9	0.91	-11,19	.55	

\*\*p<.01

Alt Faktörler: F1: Sınıf içi etik davranış, F2: Çıkara dayalı ilişki, F3: Mesleki sorumluluklar, F4: Flört/cinsel taciz, F5: Üniversite dışı ilişkiler

Yapılan analiz sonucunda maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Tablo 1.'de görüldüğü üzere, alt ölçek düzeyinde faktör yük değerleri Sınıf İçi Etik Davranışlar alt ölçeği için 0.51 ile 0.77 arasında, Çıkar İlişkisi alt ölçeği için 0.62 ile 0.84 arasında, Mesleki Sorumluluklar alt ölçeği için 0.53 ile 0.76 arası, Cinsel Taciz alt ölçeği için 0.44 ile 0.78 arası ve Sınıf Dışı Etik Davranışlar alt ölçeği için 0.55 ile 0.81 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin faktör yük değerleri, büyüklüğe göre incelendiğinde sekiz madde (1., 5., 10., 11., 16., 21., 22.,23., 28.) “mükemmel”, yedi madde (3., 8., 15., 17., 18., 20., 29.) “çok iyi”, dört madde (6.,7., 12., 24.) “iyi”, ve üç madde (4., 14., 25, ) “yeterli” ve bir madde ( 9.) zayıf olarak nitelendirilir (Comrey ve Lee, 1992, Akt: Tabachnick ve Fidell, 2007: 649).

“Öğretim Elemanlarının Etik Davranış Ölçeği” için yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin uyarlanmış yeni yapısında (7’i Sınıf İçi Etik Davranış, 4’ü Çıkar İlişkisi, 5’i Mesleki Sorumluluklar, 5’ü Cinsel Taciz ve 3’ü Sınıf Dışı Etik Davranış boyutunda olmak üzere) 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son şeklinde alınacak en düşük puan 24 ve en yüksek puan 120’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretim elemanlarının olumsuz etik davranışlarını gösterirken, düşük puanlar olumlu etik davranışı göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde 5. faktörde bulunan 24. maddenin, yapı geçerliliği analizinde 4. faktörde yer aldığı gözlenmiştir. Maddenin gerek faktör yükünün büyüklüğü (0.62) gerekse anlam olarak da bu faktöre uyabileceği düşünüldüğünden bu maddenin 4. faktörde yer almasına karar verilmiştir.

Ölçeğin Türkiye koşullarında uygulanabilirliğini doğrulayabilmek için madde faktör ve madde toplam korelasyonları, ayırt edicilik ve madde iç tutarlılık (Cronbach Alfa) gibi madde analizleri yapılmıştır. Tablo 1’de madde alt faktör korelasyonlarının 20. madde dışında 0.63-0.85 arasında, madde toplam korelasyonları ise 0.38- 0.64 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin alt ölçeklerle korelasyonlarının yüksek ve madde toplam korelasyonlarının daha düşük olması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.



Öğretim elemanlarının etik davranış boyutları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Etik Davranış Boyutları Arasındaki Korelasyon**

Alt Boyutlar	Sınıf İçi Etik Davranış	Çıkar İlişkisi	Mesleki Sorumluluklar	Cinsel Taciz	Üniversite Dışı Etik Davranış	Toplam
Sınıf İçi Etik Davranış	1	.36**	.58**	.38**	.26**	.79**
Çıkar ilişkisi		1	.38**	.52**	.50**	.70**
Mesleki Sorumluluklar			1	.44**	.33**	.78**
Cinsel Taciz				1	.45**	.74**
Üniversite Dışı Etik Davranış					1	.61**
Özdeğer	7.22	2.51	1.46	1.24	1.13	13.56
Açıklanan Varyans (%)	14.35	13,41	10.94	9.40	8.32	56.42

\*\* p<.01

Tablo 2’de, öğretim elemanlarının etik davranışı alt faktörleri arasındaki korelasyon 0.26 ile 0.58 arasında ve alt faktörler toplam korelasyonu ise 0.61 ile 0.79 arasındadır. Uygulama araştırmalarında faktörler arasındaki korelasyonun 0.85’e eşit veya daha küçük olması faktörlerin belirleyiciliği için istenen bir durumdur (Brown, 2006:166).

Yapılan analiz sonucunda, analizde belirlenen ölçütler içerisinde kalan 24 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan beş faktörden oluşan yapı toplam varyansın % 56.42’ini açıklamaktadır. Faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans miktarlarının dağılımı ise birinci faktör için 7.22 ve % 14.35, ikinci faktör için 2.51 ve % 13.41, üçüncü faktör için 1.46 ve %10.94, dördüncü faktör için 1.24 ve % 8.32 ve beşinci faktör için 1.13 ve % 8.32’dir. Sosyal bilimlerde, varyans oranlarının 60 % ve daha az (Vieira, 2011), hatta 40 % ve 60 % aralığında olması yeterli kabul edilir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988).

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), faktör yapısını keşfetmek için kullanılmaz, ancak spesifik bir faktör yapısının var olup olmadığının bulunması için uygulanır. Bu kapsamda, DFA sayısı ve yorumu önceden verilmiş olan faktör yapısının düzenlendiği genel bir modelleme yaklaşımıdır (Raykov ve Marcoulides, 2000). DFA’da diğer bir yandan, araştırmacı bazı parametreler kullanılarak deneysel verilerin açıklanması, tanımlanmasının yapılması beklenir. (Jörreskog ve Sörbom, 1993). DFA tekniğinde hem faktörlerin göstergeleri hem de sayılarının verilerek ön bir ölçme modelini analiz eder (Kline, 2011). Ölçek maddelerine ilişkin hata ve uyum iyiliği indeksleri tablo-3’te verilmiştir.

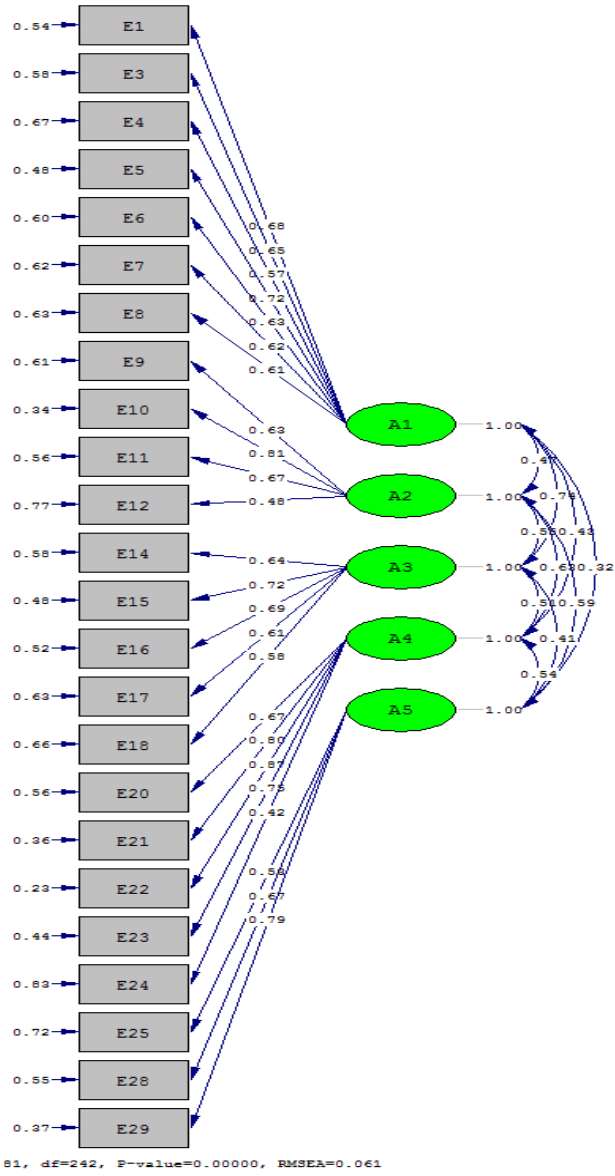
**Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Etik Davranışı Ölçeğinde Maddelere İlişkin Hata ve Uyum İyiliği İndeksleri**

Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Yeni Model
$\chi^2/df$	.00 < $\chi^2/sd$ < 3	603.81/242= 2.49
RMSEA	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.06
RMR	.00 ≤ RMR ≤ .10	.07
SRMR	.00 ≤ SMR ≤ .10	.06
NFI	.90 ≤ NFI ≤ .95	.94
NNFI	.95 ≤ NNFI ≤ .97	.96
CFI	.90 ≤ CFI ≤ .95	.96
GFI	.90 ≤ GFI ≤ .95	.90
AGFI	.80 ≤ AGFI ≤ .90	.87
PGFI	.00 ≤ PGFI ≤ .95	.71

Tablo 3’te, Türkçeye uyarlanan, beş alt boyut ve 24 maddeden oluşan ölçek doğrulayıcı faktör analiz ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılan Ki-kare ( $\chi^2$ ), RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI, ve AGFI’dir. Ki-kare ( $\chi^2$ ) İyilik Uyumunun; ( $\chi^2= 536.66$ ,  $df= 219$  ve  $\chi^2/df = 2.45 < 3$ ,  $p=.00$ ) Uyum iyiliği İndeksi (GFI =.90), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI = .87), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI=.94), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI = .96), Karşılaştırılmış Uyum İndeksi (CFI=.96), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR= .07),

Standardize Edilmiş Ortak Ortalamaların Karekökü (SRMR= .06) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA = .06), ve Basitlik Uyum İndeksi (PGFI= .71) olması iyi uyumu göstermektedir (Cote, Netemeyer ve Bentler, 2001; Vieira, 2011; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Brown, 2006; Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Hu ve Bentler, 1999; Baumgartner ve Homburg, 1996). Öğretim elemanlarının etik davranışları ölçeğinin CFA sonuçları bu ölçütlere göre değerlendirildiğinde modelin iyi bir model olduğu söylenebilir.

Öğretim Elemanları Etik Davranışları Ölçeğinin, Türkçeye uyarlanmış yeni yapısına ilişkin yol şeması şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim Elemanları Etik Davranışları Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri (A1= Sınıf İçi Etik Davranış, A2= Çıkar İlişkisi, A3= Mesleki Sorumluluklar, A4= Cinsel Taciz, A5= Üniversite Dışı Etik Davranış).

Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim elemanları etik davranışları ölçeğinin; sınıf içi etik davranış, çıkar ilişkisi, mesleki sorumluluklar, cinsel taciz ve üniversite dışı etik davranış alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Alt ölçekler arasındaki korelasyonların 0.32 ile 0.74 arasında değişmektedir. Alt ölçekler arasındaki orta düzeyde olan korelasyonlar, yapı içerisinde, her bir boyutun tek başına var olduğunu göstermektedir (Peter, 1981: 136-137). DFA sonucunda elde edilen yeni yapıda maddelere ilişkin hata varyansları 0.23 ile 0.77 arasında değişmektedir. Hata varyanslarının yüksek olmaması (1'den küçük olması) ölçeğin mükemmel bir model olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Güvenirlilik

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik kat sayısı 0.90; Sınıf İçi Etik Davranış boyutunda 0.82, çıkar ilişkisi boyutunda 0.70, Mesleki Sorumluluklar boyutunda 0.76, Cinsel Taciz boyutunda 0.85 ve üniversite dışı etik davranış boyutunda ise .70 olarak bulunmuştur. DFA yapıldıktan sonra ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik kat sayısı 0.89; Sınıf İçi Etik Davranış boyutunda 0.82, çıkar ilişkisi boyutunda 0.70, Mesleki Sorumluluklar boyutunda 0.78, Cinsel Taciz boyutunda 0.76 ve üniversite dışı etik davranış boyutunda ise 0.70 olarak bulunmuştur. AFA ve DFA uygulamalarında Cronbach Alfa güvenirlilik kat sayısının çok yakın olması ölçeğin güvenirliliğinin iyi olduğunu göstermektedir. Genellikle, güvenirlilik katsayısının 0.90 civarında olması "mükemmel" 0.80 "çok iyi" ve 0.70 civarında olması da "yeterli" olarak kabul edilir. Eğer,  $r_{xx} < .50$  olursa, gözlenen varyans tesadüfi hataya bağlıdır ve birçok çalışmada kabul edilebilir sınırdadır (Kline, 2011).

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim elemanlarının etik davranışlarına ilişkin çalışmalar Amerika Birleşik Devletlerinde 1980'li yıllarda önem kazanmış ve konuya ilişkin ölçme araçlarının

geliştirme çalışmaları ise 1990'lı yıllarda başlamıştır. Konuya ilişkin ölçek çalışmaları daha önce geliştirilen araçların yeniden geliştirilmesi, farklı boyutların eklenmesi yönünde olmuştur. Bu çalışmaya konu olan ölçme aracı ise daha önce (Tabachnick, Keith-Spiegel ve Pope, 1991; Keith-Spiegel, Tabachnick ve Allen, 1993; Morgan ve Korschgen, 2001) geliştirilen ölçme araçlarının Schnake, Fredenberger ve Dumler (2004) tarafından yeniden gözden geçirilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Son dönemlerde eğitimin küresel boyut kazanmasıyla birlikte, farklı ülkelerdeki araştırma bulgularının karşılaştırılması olanağı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlanması ile yükseköğretim sistemimizde konuya ilişkin yapılan araştırma sonuçları ile diğer ülkelerde aynı ölçme aracıyla yapılan araştırma sonuçlarının karşılaştırılması olanağı sağlanmış olacaktır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde, yapı geçerliliğine ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Yapı geçerliliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapılmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DAF) ile test edilmiştir. AFA için 352 ve DAF için 402 farklı öğrenci katılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 29 madde olmasına karşın, uyarlanmış yeni yapısında 24 madde bulunmaktadır. AFA sonucunda 5 maddenin (faktör yüklerinin binişik olması, maddelerin güvenilirlik kat sayısını düşürmesi vs.) atılmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi hata varyanslarının ve güvenilirlik katsayısının uygun ölçütlerde olması nedeniyle maddeler ölçekten çıkarılmamıştır. Ölçeğin yeni yapısındaki faktör yüklerinin büyüklüğü (Barnes vd. 2001), açıklanan toplam varyans (Vieira, 2011; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988), iç tutarlılık katsayısı (Kline, 2011), alt ölçekler arasındaki korelasyon (Brown, 2006:166; Peter, 1981: 136-137) ile hata ve uyum iyiliği indeksleri (Cote, Netemeyer ve Bentler, 2001; Vieira, 2011; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) kabul edilebilir ölçütlerdedir. Dolayısıyla ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Kültürel uyarlaması yapılan “Öğretim Elemanlarını Etik Davranışları Ölçeği” yükseköğretim sistemimizde etik konusunda yapılacak olan araştırmaların sonucunda;

- Fakültelerde öğrencilerin de temsil edilebileceği etik kurulların oluşturulmasına,
- Öğretme-öğrenme standartlarının geliştirilmesine,
- Derslerin işlenmesinde daha demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasına,
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesine,
- Kurumsal etik kültürünün gelişmesine, katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Association of American Educators (AAE). (2012). Code of Ethics for Educators. <http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>, Erişim: 15.10.2012.
- APA (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct, *American Psychological Association*, <http://www.apa.org/ethics/code/codecompare.aspx>, retrieved on 03.10.2011.
- Aurin, K. & Maurer, M. (1993). "Forms and Dimensions of Teachers' Professional Ethics--case studies in secondary schools", *Journal of Moral Education* 22 (3):277-296.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research, Fourth Edition*, A Division of Macmillan, Inc. New York, N.Y.
- Barcena, F., Gil, F., & Jorer, G. (1993). "The ethical dimension of teaching: a review and a proposal". *Journal of Moral Education*. 22 (3), 241-251.
- Barnes, J., Cote, J., Cudeck, R. & Malthouse, E. (2001). "Factor analysis—checking assumptions of normality before conducting factor analysis." *Journal of Consumer Psychology*, 10(1,2), 79–81.
- Bartlett, M. S. (1954). "A note on the multiplying factors for various chi square approximations". *Journal of Royal Statistic Society* 16 (Series B), 296-298.
- Baumgarten, E. (1982). "Ethics in the academic profession: A socratic view". *The Journal of Higher Education*, 53(3), 282-295.
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). "Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: a review." *International Journal of Research Marketing*, 13, 139–161.
- Bebeau, M. J. (1993). "Designing an Outcome-based Ethics Curriculum for Professional Education: strategies and evidence of effectiveness", *Journal of Moral Education*. 22 (3), 313-326.



- Bersoff, D. N. & Koepl, P. M. (1993). "The relation between ethical codes and moral principles." *Ethics and Behavior*, 3, 345–357.
- Biaggo, M., Paget, T. L. & Chenoweth, M. S. (1997). "A model for ethical management of faculty–student dual relationships." *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 184–189.
- Blevins-Knabe, B. (1992). "The ethics of dual relationships in higher education", *Ethics and Behavior* 2 (3):151 – 163.
- Branstetter, S. A., & Handelsman, M. M. (2000). "Graduate teaching assistants: Ethical training, beliefs, and practices". *Ethics and Behavior* , 10 , 27–50.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press, New York.
- Burgess, R. G. (2005). *The Ethics of Educational Research, Social Research and Educational Studies Series: 8*, Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Callahan, D. (1982). "Should there be an academic code of ethics?" *Journal of Higher Education*, 53, 335-346.
- Cassell, J. & Jacobs, S.E. (1987). *Handbook on Ethical Issues in Anthropology*. Washington, American Anthropological Association.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Taylor & Francis or Routledge, N.York.
- Chalk, R., Frankel, M. S. & Chafer, S. B. (1980). *AAAS professional ethics project*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Churchill, L. R. (1982). "The teaching of ethics and moral values in teaching: Some contemporary Confusions". *Journal of Higher Education*, 53(3): 296-396.
- Colnerud, G. (1997) "Ethical conflicts in teaching", *Teaching and Teacher Education*, 13, 627–635.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four. Recommendations for Getting the Most from Your Analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*.V. 10 (7), 1-9.
- Cote, J., R. Netemeyer, R. & Bentler, P. (2001). "Structural equation modeling—improving model fit by correlating errors." *Journal of Consumer Psychology*, 10(1, 2), 87–88.
- Cothran, D.J. and Ennis, C.D.: (1997), "'Students' and Teachers' Perceptions of Conflict and Power'", *Teacher and Teacher Education* 13, 541–553.
- Dill D. D. (1982). "The structure of the academic profession: Toward a definition of ethical issues". *Journal of Higher Education*, 53, 255-267.
- Dika, A.& Hamiti, M. (2011), "Challenges of implementing the ethics through the use of information technologies in the university", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1110–1114.
- EDWA (1993). *Social Justice in Education: Policy and Guidelines for the Education of Students with Disabilities*, Perth: WA Government Printer.
- Floyd. F.J. & Widaman. K. F. (1995). "Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments". *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299.
- Fritz, O. & Wolfgang, A. (1993). "Trust in Advance: on the professional morality of teachers". *Journal of Moral Education* 22 (3):253-275.
- Glass, L. L. (2003). "The gray areas of boundary crossings and violations." *American Journal of Psychotherapy*, 57, 429–444.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*, Second Edition, Hillsdale, N.J.
- Gözütok, D. (1999). "Teachers' ethical behavior. *The Third International Conference on Teacher Education*.

- Almost 2000: Crises and challenge in the teacher education” (June 27- July 1 1999), (p. 83-99), İsrail: Beit Berl Collage.*
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Güçlü, A. B. & Uzun, E. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Haas, L. J., Malouf, J. L. & Mayerson, N. H. (1986). “Ethical dilemmas in psychological practice: Results of a national survey.” *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 316–321.
- Hall, D. T. (2004). “The protean career: A quarter-century journey”, *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1–13.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitapevi Yayınları, . Baskı, İstanbul.
- Haynes, F. (2002). *The Ethical School*, Taylor & Francis e-Library, London and New York
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues, and Applications*. London: Sage Publication Inc.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). “Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit”. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). “Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives.” *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N.( 1999). “The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models”. London and Thousand Oaks: Calif. 224-225.
- Jacob, S. & Hartshorne, T. S. (2003). *Ethics and law for school psychologists*, Fourth Edition, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Joseph, P. B. & Efron, S. (1993). “Moral Choices/Moral Conflicts: teachers' self-perceptions”. *Journal of Moral Education*, 22 (3), 201-220.
- Johnson, C. E. (2007). *Ethics in the workplace: Tools and tactics for organizational transformation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Jörreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *Structural Equation Modelling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International, Inc., Lincolnwood, IL 60712-1704,USA.
- Jörreskog, K. G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference guide*. Scientific Software International, Inc., Chicago.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., & Allen, M. (1993). "Ethics in academia: Students' views of professors' actions". *Ethics and Behavior*, 3(2), 149-162.
- Keith-Spiegel, P. C., Whitley, B. E., Balogh, D.W., Perkins, D. V. & Wittig, A. F. (2002). *The ethics of teaching: A casebook (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitchener, K. S. (1985). "Ethical principles and ethical decisions in student affairs. New Directions for Student Services", 30, 17-29. A model of ethical decision-making for use by student affairs professionals is proposed.
- Koocher, G. P. & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology (2nd ed.)*. New York: Oxford.
- Kompf, M (1993). "Ethical Considerations in Teacher Disclosure: construing persons and methods". *Teaching and Teacher Education*, 9, 5–6, pp519–528.
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London: Acaderric Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Third Edition, The Guilford Press, New York.
- Lazarus, A. A. (1994). "How certain boundaries and ethics diminish therapeutic effectiveness." *Ethics & Behavior*, 4, 255–261.
- Looman, W.S. & Farrag, S. (2009). "Psychometric properties and cross-cultural equivalence of the Arabic Social Capital Scale: instrument development stud". *International Journal of Nursing Studies*. 46 (2009) 45-54.

- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). "Power analysis and determination of Sample size for covariance structure modeling." *Psychological Methods*,1(2),130–149.
- MacCallum, R.C. & Widaman, K.F. (1999). "Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*". Vol.4. No. 1.84-99. Erişim: 05.09.2011, <http://people.musc.edu/~elg26/teaching/psstats1.2006/maccallumetal.pdf>
- Morgan, B. L., & Korschgen, A. J. (2001). "The ethics of faculty behavior: Students' and professors' views". *College Student Journal* 35, 418-422.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). 1999. "*American Tort Reform Association Press Conference*", September 8. [http://www.nassp.org/press\\_releases/sop\\_tortreform.tirozzi.htm](http://www.nassp.org/press_releases/sop_tortreform.tirozzi.htm), Alındığı tarih: 15.09.2012.
- Oxford English Dictionary (2011). *The Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 7th Edition Oxford, Oxford University Press, UK.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peter, J. P. (1981). "Construct validity: a review of basic issues and marketing practices". *Journal of Marketing Research*, 18(2), 133-145.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Robertson, E., & Grant, G. (1982). "Teaching and ethics: An epilogue. *Journal of Higher Education*", 53 (3), 345-357.
- Rupert, P. A., & Holmes, D. L. (1997). "Dual relationships in higher education. *Journal of Higher Education*", 68(6), 660-677.
- Sandler, J. C., & Russell, B. L. (2005). "Faculty-student collaborations: Ethics and satisfaction in authorship credit". *Ethics & Behavior*, 15, 65-80.

- Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C. & Adams J. S. (1988). "Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763-770.
- Smith, D. & Fitzpatrick, M. (1995). "Patient-therapist boundary issues: An integrative review of theory and research". *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 499–506.
- Schnake, M., Fredenberger, W. & Dumler, M. P (2004). "Dimensions of Student Perceptions of Faculty Ethical Behavior: Refining a Measure and Relationships with Selected Outcome Variables". *Academy of Educational Leadership Journal*, 8(2), 1-16.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, G., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). "Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results": A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). "Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures". *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Solomon, R. S. (1984). *Ethics: A brief introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Sperber, A. D.(2004). "Translation and Validation of Study Instruments for Cross-Cultural Research". *Gastroenterology*. 126:124-128.
- Strike, K. A. (1999) *Justice, caring and universality: in defence of moral pluralism*, in: M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds) *Justice and caring: the search for common ground in education* (New York, Teachers College Press).
- Svinicki, M. (1994). *Ethics in college teaching*. In W. J. McKeachie (Ed.), *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (9th ed., pp. 269–277). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Tabachnick, B., Keith-Spiegel, P. & Pope, K. S. (1991). "The ethics of teaching: The beliefs and behaviors of psychologists as educators". *American Psychologist*, 46, 506-515.

- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S.(2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition Pearson Education. Inc.
- Thompson, D. F. (1985). "The Possibility of Administrative Ethics". *Public Administration Review*, 45, 555-561.
- Tobin, K., & Tippins, D. (1993). *Constructivism as a referent for teaching and learning*. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 3-21). Washington: AAAS Press.
- Turgut, İ. (2002). *Eğitim ve Etik*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in Practice, Getting Started with a SIMPLIS Approach*, Springer Heidelberg Dordrecht London New York.
- Wilson, E. K. (1982). "Power, pretence, and piggybacking: Some ethical issues in teaching". *Journal of Higher Education*, 53, 268-281.
- Wubbels, Th., Cre'ton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1985). "Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out". Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p. 153, ERIC document 260040.
- Zabihollah, R. (2001). "Ethical Behavior in Higher Educational Institutions: The Role of the Code of Conduct", 30, *Journal of Business ETHICS* 171.

## Ek: Öğretim Elemanı Etik Davranış Ölçeği

Maddeler	ÖĞRETİM ELEMANLARININ ETİK DAVRANIŞLARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Sınıf İçi Etik Davranış</b>						
1	Hoşlanmadığı öğrencilere düşük not verir.	1	2	3	4	5
3	Ders anlatırken öğrenim güçlüğü çeken öğrencilerin anlayıp anlamadığını dikkate almaz	1	2	3	4	5
4	Sınavda işlemediği konulardan da sorular sorar	1	2	3	4	5
5	Sevdiği ya da sevmediği öğrencilere göre verdiği not değişkenlik gösterebilir.	1	2	3	4	5
6	Öğrenci sınıf içi akademik başarısı/ performansı sorduğunda yanıltıcı ve ya yanlış bilgi verebilir.	1	2	3	4	5
7	Ders içeriğinde yer almayan konulardan dahi sorular sorabilir.	1	2	3	4	5
8	Grup tartışmalarında ve uygulamalarında son derece kişisel bilgileri açıklamalarını ister (örn: sessiz kalan ve bu bilgiyi tartışmayanlara düşük not verir).	1	2	3	4	5
<b>Çıkara Dayalı İlişki</b>						
9	Öğrencilerinden, kendisi için bir şeyler yapmasını ister (ör: kantinden çay getirtmek, fotokopi çektirtmek vb.).	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin verdiği pahalı hediyeleri kabul eder.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerden borç para alır.	1	2	3	4	5
12	Öğrenciye borç para verir	1	2	3	4	5
<b>Mesleki Sorumluluklar</b>						
14	Vereceği dersin konusuna yeterince hazırlık yapmadan gelir.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerle olan görüşme saatlerini düzenli yürütmez.	1	2	3	4	5
16	Derslere sıklıkla birkaç dakika geç gelir.	1	2	3	4	5
17	Derslere girmeyeceğini durumları önceden haber vermez.	1	2	3	4	5
18	Sınav yapıldıktan sonra sonraki 4 haftaya kadar sınavları değerlendirip geri getirmez	1	2	3	4	5
<b>Flört/Cinsel Taciz</b>						
20	Öğrenciye cinsel içerikli imalarda bulunur (örn. fıkra, espiri ile.)	1	2	3	4	5
21	Kendi sınıfı dışında ya da kendi sınıfına kaydolması muhtemel olmayan öğrencilerle flört eder.	1	2	3	4	5
22	Kendi fakültesinde ve derslerine girmede karşı cinsten bir öğrenciyle flört eder.	1	2	3	4	5
23	Dersler bittikten ve notlar verildikten sonra bir öğrenciyle duygusal ilişki içerisinde olur.	1	2	3	4	5
24	Öğrenci ile konuşurken fiziki temasta bulunur (elini omuzuna koyma, dokunma gibi.)	1	2	3	4	5
<b>Sınıf Dışı İlişkiler</b>						
25	Öğrencilerin düzenlediği parti davetlerini kabul eder.	1	2	3	4	5
28	Dersini alan öğrencilerle arkadaşlık ilişkisini sürdürür.	1	2	3	4	5
29	Dersten sonra öğrencilerle eğlence mekânlarına giderler.	1	2	3	4	5