

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK
EĞİLİMLERİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

ESRA EMİNOĞLU

**Mart-2008
BOLU**

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK
EĞİLİMLERİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Esra EMİNOĞLU

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

**Mart-2008
BOLU**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Esra EMİNOĞLU'na ait "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı çalışma Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ OLARAK kabul edilmiştir. (21.03.2008)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN İmza:

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK İmza:

Üye : Yrd. Doç. Dr.: Erkan TEKİNARSLAN İmza:

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**A STUDY OF A SCALE RELATED TO
ACADEMIC DISHONESTY
TENDENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS****Esra EMİNOĞLU****Post-Graduate Thesis****Educational Measurement and Evaluation Main Science Discipline****Thesis Advisor: Yard. Doç Dr. Zekeriya NARTGÜN****March 2008, xiii+72 pages**

Academic dishonesty such as cheating and plagiarism encounter this problem on the first step to prevent this on the beginning process of the educational life is, to determine the potential students who have tendencies to such behaviours. When the related literature are examined, there has not been found any devices or materials helping to solve the problem. In order to eliminate this lack of equipment, within this thesis, there has been made a study to develop the scale related to the students' tendencies towards the academic dishonesty. Within this aim, in accordance with the literature review and information gained from the students, 40 items are constructed. These are both negative and positive items. The items are examined by the experts. According to the experts directions, necessary changes are made and it is decided that 25 items are placed in the measurement. These measurement form was applied as a pilot study in Abant İzzet Baysal University's different faculties and senior high schools.

The obtained data were used and analyzed according to the development of measuring processes. As a result of the item analysis, depending on the item total

correlation and the differences between item's means of upper % 27 and lower % 27 points, it has been decided that all 25 items are applicable to the scale. According to the explanatory factor analysis; these constructed 25 items can be gathered under 4 main factors. In accordance with confirmatory factor analysis, it had been decided 3 items which are placed in the first factor should be excluded. The final form of the scale includes 22 items. The first factor of the article is called " tendency on cheating", second is " cheating tendency on homeworks/projects in general" the third is "the cheating or dishonesty of making a project search and making a report for a project" and the fourth is " dishonesty on references and quotations", respectively.

Internal reliability coefficient is 0.90, for subscales the values are .71, 0.821, 0.785 and 0.766 respectively. For test-retest reliability, the scale was applied within 15 days to 20 members. The obtained value is 0,88.

For the validity of the measurement, an expert has been consulted, and they have found that the items are enable to measure the desired qualifications. The construct validity of the measurement was supported by explanatory and confirmatory factor analysis. It has been also determined that this measurement consists of four main factors. The internal validity of the measurement was tested according to t-test depending on difference between items' means of upper % 27 and lower % 27 points. There has been clearly observed that the scale can distinguish the ones whose behaviours need to be tested and who does not.

As a result; there has been developed a scale related to the tendencies of dishonesty of university students and the scale has 4 subscales, 22 items. So this measurement's reliability and validity have been proved.

Key Words: Academic dishonesty, cheating, plagiarism, scale development, university students.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK EĞİLİMLERİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Esra EMİNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Zekeriya NARTGÜN

Mart 2008, xiii+72 sayfa

Kopya çekme, intihal yapma gibi davranışları da içine alan akademik sahtekârlık, eğitim-öğretim sürecinin her basamağında olduğu gibi üniversitelerde de görülmektedir. Sık yaşanan ve gündün güne artış gösteren bu davranış öğrenciler tarafından normal bir davranış olarak kabul edilmektedir. Eğitim öğretim süreci içinde bu türden davranışları önlemenin ilk adımı, belirtilen davranışları gösterme eğilimine sahip olan öğrencileri belirlemektir. İlgili literatür incelendiğinde, bu davranışları gösterme eğiliminde olan öğrencilerin tespit edilmesinde kullanılacak bir ölçme aracının bulunmadığı gözlenmiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla, bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini ölçebilecek niteliklere sahip likert tipi bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ilgili literatür taraması ve öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, ilgili niteliği ölçmek amacıyla yazılan pozitif ve negatif yönlü denemelik 40 madde öncelikle alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, daha sonra istenilen düzenlemeler yapılmak suretiyle, seçilen 25 maddeden oluşan deneme formu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Elde edilen veriler ölçek geliştirme sürecinin adımlarına uygun olarak analiz edilmiştir. Madde-ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizine göre ölçeğin deneme formunda yer alan 25 maddenin dört temel faktör altında toplandığı görülürken doğrulayıcı faktör analizi neticesinde birinci faktörde yer alan 3 maddenin ölçek kapsamından çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin nihai formu 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “kopya çekme eğilimi”, ikinci faktörü “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi – genel”, üçüncü faktörü “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” ve dördüncü faktörü “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” biçiminde isimlendirilmiştir.

Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.90, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ise birinci faktörden dördüncü faktöre doğru sırasıyla 0.71, 0.821, 0.785 ve 0.766'dır. Ölçeğin 15 günlük arayla 20 kişilik bir gruba iki kez uygulanması neticesinde elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.88'dir.

Ölçeğin geçerliği için öncelikle uzman kanısına başvurulmuş ve ölçek kapsamında yer alan maddelerin ölçekle ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna ilişkin ilk bulgular elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliği ise alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı t-testi ile test edilmiş ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin ölçülmeye çalışılan özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerini ölçebilecek, toplam 4 alt boyut ve 22 maddeden oluşan geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik sahtekârlık, kopya çekme, intihal, ölçek geliştirme, üniversite öğrencileri.

Desteklerini Her Zaman Yanımda Hissettiğim Aileme,

TEŞEKKÜR

Araştırma boyunca desteğini, emeğini ve sabrını esirgemeyen çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, her zaman yanımda olan ve bana yardımcı olan canım ablam Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE'ye, Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE'ye, bende en çok emeği olan ve beni her zaman destekleyip yanımda olan canım anneme ve babama sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlıklar	4
1.5. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II	5
2. KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. AKADEMİK SAHTEKÂRLIK.....	5
2.1.1. Akademik Sahtekârlık.....	5
2.1.2. Kopya	6
2.1.2.1. Kopya İle Çeşitli Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler	8
2.1.3. İntihal	10
2.2. AKADEMİK SAHTEKÂRLIĞIN NEDENLERİ.....	11
2.3. AKADEMİK SAHTEKÂRLIĞIN ÖNLENMESİ	17
2.3.1. Kurumsal Önlemler.....	17
2.3.2. Bireysel Önlemler	19
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	22
2.4.1. Akademik Sahtekârlık İle İlgili Araştırmalar.....	22
2.4.2. Kopya İle İlgili Araştırmalar	25
2.4.3. İntihal İle İlgili Araştırmalar	32

BÖLÜM III	34
3. YÖNTEM.....	34
3.1. “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği”nin Geliştirilmesi Süreci	34
3.1.1. Ölçekte Yer Alacak İfadelerinin Yazılması ve Ön İnceleme.....	34
3.1.2. Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması.....	35
3.1.3. Deneme Uygulamasından Elde Edilen Verilerin İşlenmesi, Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması	37
BÖLÜM IV	40
4. BULGULAR VE YORUM	40
4.1. BİRİNCİ ADIM: MADDE ANALİZİ.....	40
4.1.1. Madde-Ölçek Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi	40
4.1.2. Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi.....	41
4.1.3. Faktör Analizi.....	41
4.1.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	42
4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	45
4.2. İKİNCİ ADIM: MADDE SEÇİMİ	53
4.3. ÜÇÜNCÜ ADIM: NİHAİ ÖLÇEK FORMUNUN OLUŞTURULMASI ...	54
4.4. DÖRDÜNCÜ ADIM: NİHAİ ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK KANITLARININ SUNULMASI.....	56
4.5. BEŞİNCİ ADIM: NİHAİ ÖLÇEĞİN GEÇERLİK KANITLARININ SUNULMASI.....	57
4.6. ALTINCI ADIM: ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK EĞİLİM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN KRİTERLERİN BELİRLENMESİ.....	59
BÖLÜM V	60
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	60
5.1. Madde Analizi Neticesinde Ulaşılan Bulgulara Dönük Tartışma ve Sonuçlar	60
5.2. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	61
5.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	61

BÖLÜM VI	63
6. ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	64
EKLER	68
EK 1: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Deneme Formu).....	68
EK 2: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Nihai Form).....	70
ÖZGEÇMİŞ	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	36
Tablo 3.2: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	36
Tablo 3.3: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Fakülte/Yüksekokula Göre Dağılımı.....	37
Tablo 3.4: Akademik Sahtekârlığa İlişkin Yüksek Eğilimi ve Düşük Eğilimi Temsil Eden İfadelere Verilen Cevaplara Karşılık Gelen Puanlar	38
Tablo 3.5: Verilerin Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması Sürecinde Atılan Adımlar	39
Tablo 4.1: Madde-Ölçek Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları	40
Tablo 4.2: Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 4.3: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	42
Tablo 4.4: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.5: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri	52
Tablo 4.6: Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları, Maddelerin Yönü ve Maddelerin Faktörlere Dağılımı	54
Tablo 4.7: Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 4.8: Faktörler Arası Korelasyonlar	58
Tablo 4.9: İç Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin t Testi Sonucu	58
Tablo 4.10: Akademik Sahtekârlık Eğilim Düzeyi ve İlgili Kriterler	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekil 4.1: Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli	46
Sekil 4.2: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli.....	48
Sekil 4.3: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeline Ait Parametre Tahminleri.....	49
Sekil 4.4: 3 Madde Çıkartıldıktan Sonra Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli	50
Sekil 4.5: Madde Çıkartıldıktan Sonra Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeline Ait Parametre Tahminleri	51

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya konu olan temel kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ertürk (1975) eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlarken, Baykul (1999) eğitimin sadece bir süreç değil, süreci de içine alan bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Sistem girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme öğelerine sahip bir bütündür. Sistem yaklaşımına göre, sistemin girdilerinin kalitesinin ve girdileri işleyecek olan sürecin ya da işlemlerin kalitesinin artırılması, kaliteli ürün elde etmek için ön koşuldur. Burada temel sayıltı, sistemin bütün öğelerinin her aşamada kalite kontrolünden geçirilmesi ile ürünün hatasız ya da en az hata ile çıkacağıdır (Sönmez, 2001). Bir sistem olarak ele alınan eğitimin çıktıları, sistemin ürünleridir. Çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir kararda bulunabilmek için yapılan çalışmalar ise değerlendirmedir. Eğitim sisteminde, süreç sonunda elde edilen ürünler üç biçimde ortaya çıkabilir. Bunlar istendik ve yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar, istendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar ve istenmeyen davranışlardır (Baykul ve diğ., 2001).

Eğitim uzun bir süreci kapsar. Bu uzun süreçte öğrencilerde olumlu davranışlar gözlenebileceği gibi olumsuz davranışlar da gözlenebilir. Olumsuz davranışlar ders araç-gereçlerini okula getirmeme, verilen ödevleri zamanında yapmama, okul araç-gereçlerine zarar verme, okula devamsızlık gibi davranışlar biçiminde olabilir. Bu istenmeyen davranışlardan biri de kopya ve intihal gibi davranışları da içine alan akademik sahtekârlıktır. Akademik sahtekârlık davranışı

günden güne artış göstermekte ve eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde görülebilmektedir (Whitley, 1998).

Kibler, Nuss, Paterson ve Pavela (1988)'ya göre, akademik sahtekârlık, öğrenciler tarafından akademik bir alıştırmada izinsiz olarak alınan ya da yapılan yardım veya öğrencilerin kendilerine ait olmayan bir çalışmayı ödünç almalarını da içeren kopya çekme ve intihal gibi davranışlardan oluşur. (Aktaran: Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006). Belirtilen açıklamada adı geçen iki temel kavramdan biri “kopya” diğeri ise “intihal”dir.

Kopya, TDK Türkçe sözlükte (1997), “bir sanat eserinin veya yazılı bir metnin taklidi” ve “yazılı sınavda kurallara aykırı olarak gizlice bakmak için hazırlanmış kağıt” şeklinde tanımlanırken, kopya çekmek veya yapmak ise genellikle yazılı sınavlarda “soruları cevaplamak için kurallara aykırı olarak gizlice bir kaynağa bakmak” şeklinde tanımlanmaktadır.

İntihal ise Büyük Türkçe Sözlükte (1988) “bir eseri kısmen veya tamamen kendine mal etme, söz ve yazı hırsızlığı, edebi hırsızlık” olarak tanımlanmaktadır.

Pavela (1978)'ya göre intihal “kişinin başka birisine ait fikir, kelime ya da ifadeleri kaynak belirtmeden kendininmiş gibi yeniden üretmesi ya da uyarlaması” (Aktaran: Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006), kopya çekmek ise; akademik sahtekârlığın sadece bir çeşididir (Aktaran Carpenter ve diğ. 2006:181).

Kopya çekmek, akademik sahtekârlığın bir çeşidi olmakla birlikte kopya çekmek ve akademik sahtekârlık kavramları üniversite ve diğeri eğitim kurumlarınca çoğu zaman aynı anlamda kullanıldığından öğrenciler iki kavram arasındaki farkı birbirinden ayırt edememektedirler. Bu yüzden, üniversite ve diğeri eğitim kurumlarının, öğrenciler için, kopya çekmek ve akademik sahtekârlık terimlerini açık ve net bir şekilde tanımlamaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin kendi tanımlarını yapma riski doğmaktadır (Carpenter ve diğ. 2006:181).

Akademik sahtekârlık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde akademik sahtekârlığın yeni bir olay olmadığı, sık yaşandığı ve son yıllarda giderek arttığı

görülmektedir (Whitley, 1998). Akademik sahtekârlığın hangi eğitim seviyesinde ne düzeyde yaşandığının tespitine yönelik çok sayıda araştırma olmakla birlikte, öğrencilerin belirtilen sahtekârlık davranışını gösterme eğilimlerinin tespiti konusunda, ilgili literatürde, herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademik sahtekârlık davranışının ilgili kurumlarda ne düzeyde yaşandığına ilişkin çalışmalar değerli olmakla birlikte bu davranışı gösterme eğilimine sahip bireylerin önceden belirlenmesine yönelik çalışmaların da o derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, akademik sahtekârlık davranışının sıkça görüldüğü eğitim kurumlarından biri olan üniversitelerde öğrenimine devam eden öğrencilerin akademik sahtekârlık davranışını gösterme eğilimlerinin tespit edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlgili literatür incelendiğinde, akademik sahtekârlık davranışlarının sıkça yaşandığı üniversitelerde, akademik sahtekârlık davranışını gösterme eğilimine sahip öğrencileri tespit etmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini ölçebilecek niteliklere sahip bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacı çerçevesinde geliştirilen ölçek ile üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimi düzeyleri tespit edebilecektir. Bu yönüyle çalışma, alandaki boşluklardan birini doldurma konusunda önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla bu türden eğilime sahip olan öğrencilerin belirlenebileceği ve bunun neticesinde de ilgili kurumca alınması gereken önlemlerin neler olması gerektiği konusunda kuruma önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlıklar

Çalışma, 2006-2007 öğretim yılında AİBÜ' nün çeşitli fakülte ve yüksekokullarında eğitim gören öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Akademik sahtekârlık: Kopya ve intihal davranışları gösterme durumu.

Kopya Çekmek: Sınavlarda sorulan soruları cevaplamak amacıyla, gizlice ve kurallara aykırı olarak, önceden hazırlanmış kağıtlara ya da kitap vb. kaynaklara bakmak.

İntihal: Ödev, proje gibi çalışmalarda başkalarına ait bilgi ve belgeleri atıfta bulunmadan kullanmak.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde akademik sahtekârlık, kopya ve intihale ilişkin açıklamalara ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. AKADEMİK SAHTEKÂRLIK

2.1.1. Akademik Sahtekârlık

Ikupa (1997)'ya göre akademik sahtekârlık, “bireyin bilgi ya da kabiliyetinin test edilmesi sürecinde sergilediği etik olmayan ve yasa dışı davranışlardır”. Akademik sahtekârlık, kişinin sınav kurallarını ve düzenini bozacak biçimde sınavda başkasıymış gibi davranma, kopya çekme, gizlice sınav kâğıtlarını değiştirme, sınav salonlarından cevap kâğıtlarını çalma, sonuçlarda sahtekârlık yapma ve sınav uygulayıcılarına sözlü ya da fiziksel olarak saldırıda bulunma gibi farklı davranışlarını da içermektedir (Aktaran: Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Koç Üniversitesi tarafından hazırlanan “öğrenci davranış kuralları” metninde (<http://www.ku.edu.tr>), diğer davranışlarla birlikte akademik sahtekârlık davranışlarına da yer verilmiş ve ne gibi davranışların akademik sahtekârlık kapsamında ele alınacağı sıralanmıştır. Buna göre;

1. Kopya çekmek,
2. Yağmalayıp izinsiz bilgi yayınlamak,
3. Bir çalışmayı birden fazla kere sunmak,
4. Danışıklı hile yapmak,
5. Hileli yardım almak ve başkasının kimliğine bürünmek,
6. Sahte üretim yapmak ve

7. Akademik sahtekârlığa yardımcı olmak akademik sahtekârlık kapsamında ele alınacak davranışlardır.

Akademik sahtekârlık, günümüzde özellikle üniversitelerde, çok sık yaşanmakta, giderek artmakta ve dolayısıyla da büyük bir problem teşkil etmektedir. (Whitley, 1998).

Burke (1997) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcıların % 80'inin sınıflarında akademik sahtekârlığın olduğundan şüphelendiğini ve % 65'inin ise akademik sahtekârlığın olduğundan emin olduğunu belirtmesi (Aktaran Moeck, 2002: 480) durumun ciddiyetini göstermesi bakımından oldukça önemli görülebilir.

Literatürde, bireyler tarafından sahip olunan akademik sahtekârlık eğilimi ile eğitim süreci içinde gösterilen akademik sahtekârlık davranışlarının eğitim sürecinden sonraki yaşantıları etkilediğine dair bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin, Lawson (2004) işletme öğrencilerinin akademik bir ortamda ahlak dışı davranmaya karşı eğilimleriyle iş dünyasında bu tarz bir davranışa karşı tutumları arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Elde edilen bulgu, sınavlarda kopya çeken ya da ödevlerinde bilgi hırsızlığına başvuran öğrencilerin, diğer öğrencilere göre, etik davranışlara daha az inandıkları ve iş dünyasında etik olmayan davranışın gerekliliğini daha fazla kabul ettiklerini göstermektedir (Aktaran Brimble ve Stevenson-Clarke 2005).

2.1.2. Kopya

Akademik sahtekârlığa ilişkin yapılan tanımlarda adı geçen temel kavramlardan biri kopya'dır.

Kopya bazı kaynaklarda, sınavda veya akademik ödevlerde, izin alınmamış kaynakların kullanılması, sınavın veya ödevin bir başkasına yaptırılması (Tan, 2001; Central Piedmont Community College, 2001'den aktaran Moeck, 2002:481), kişinin yapmadığı bir çalışma üzerinde hak iddia etmesi (Cahn, 1986'dan aktaran Moeck, 2002:481), bir fırsat suçu olması ve akademik materyallerin içeriğinin bir kısmının

değiştirilmesi ya da aslının bozulması yoluyla kötüye kullanılması (Bricault, 1998'den aktaran Moeck, 2002:481) biçiminde tanımlanmıştır. Kopyayı Fly (1995) etik hata, Harstone ve May (1928) hilekâr davranış, Bowers (1964) ise öğrenci aldatmacası gibi kavramlarla açıklamışlardır.

Kopya, yukarıda belirtilenlerden farklı şekillerde de ele alınmaktadır. Örneğin, öğrenciler eğer başkalarının bilgiye ulaşmasını engellemek için kütüphane materyallerini çalıyorsa, kaynak araçlara sınıf arkadaşları faydalanmasın diye zarar veriyorsa, bilgisayarlara yazılım programlarını çökertmek için virüs programları yüklüyorsa ya da diğerlerinin kopya çekmesine suç ortaklığı veya yardım ediyorsa da kopya çekiyorlar demektir (Gerdeman, 2000'den aktaran Moeck, 2002:481).

Kopyanın bu belirsiz tanımı kurumsal politikaları kötü noktalara sürüklemektedir. Bazı kurumlar kopyayı basitçe, “akademik sahtekârlık davranışları” diye tanımlarken bazı kurumlar kopyayı tanımlamak için uzun uğraşlar sarf etmektedir. Özellikle de eğer okulun onursal, şeref yönetmeliği ya da öğrencilerin akademik ortamlarda nasıl davranması gerektiğini belirleyen bir yönetmelikleri varsa bu daha da önem kazanmaktadır (Aktaran Carpenter ve diğ. 2006:181).

Baird (1980) ile Barnett ve Dalton (1981) yapmış oldukları araştırmalarda üniversite ortamında kopya çekmenin, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda kasıtlı olarak eğitimciyi kandırmaya çalışması ile aynı anlama geldiği, birçok durumda üniversitelerin “kopya çekme”nin bütün dünyaca kabul gördüğü ve her üniversite öğrencisinin “kopya çekme”nin ne anlama geldiğini bildiği yönündeki yaygın inanış nedeniyle öğrencilerine “kopya”nın açık tanımını vermekten kaçındığı, bununla birlikte öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kopya konusundaki düşünce ve inanışlarında büyük farkların ortaya çıktığını belirtmektedirler (Aktaran Carpenter ve diğ. 2006:181).

Kopya çekme herkese zarar veren ve ahlaki olmayan bir davranış (Banis, 1999'dan aktaran Moeck, 2002: 482) olmasına rağmen istatistiklere göre belki de üniversite öğrencilerinin % 90'ına yakını üniversite yaşamları boyunca en azından

bazı durumlarda mutlaka kopya çekmişlerdir (Fisch, 1996'dan aktaran Moeck, 2002: 482

Grimes (2004) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da yine Amerika'daki öğrencilerin % 85'inden fazlasının üniversitede kopya çekmenin ahlaken yanlış olduğuna inanmasına rağmen, % 49'unun yine de kopya çekmenin kabul edilebilir olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur (Aktaran Brimble ve Stevenson-Clarke 2005).

Bushweller (1999) "Dijital Aldatma" adlı makalesinde, öğrencilerin en erken 7. sınıfta kopya uzmanı haline geldiğini, üniversiteye geldiklerinde ise yeteneklerini çok geliştirdiklerini ve ancak en dikkatli öğretmenlerin öğrencilerin sahtekârlıklarını fark edebildiğini belirtmiştir.

Kopya ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kopyanın ödevlerde kopya çekme ve sınavlarda kopya çekme olmak üzere iki biçimde ele alındığı görülmektedir. Bunlar;

1. Ödevlerde kopya çekme: Bu tür kopya, büyük ölçüde intihal ile ilgilidir. Sahibinden, yazarından izin alınmadan referans kaynaklarından alıntı yapmayı, kaynaklardan metnin bir bölümünü almayı veya başka öğrencilerin çalışmalarını rızası olmadan kopya etmeyi içerir (Godfrey ve diğ., 1993).

2. Sınavda kopya çekme: Bu tür kopya çekme ise kopya kağıtları hazırlayarak, ileri teknoloji aletlerini, el ve ayak hareketleri kullanarak kopya çekme gibi pek çok aktiviteyi kapsar (Croucher, 1994'den aktaran Marsden ve diğ., 2005).

2.1.2.1. Kopya İle Çeşitli Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Kopya çekme davranışı ile çeşitli kişisel değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalarda, not ortalaması düşük olan öğrencilerin not ortalaması yüksek olan öğrencilere göre daha fazla kopya çektikleri (Kerkvliet ve Sigmund,1999; Scheers ve Dayton,1987), akademik başarısı düşük olan öğrenciler

ile düşük zeka puanına sahip öğrencilerin yine diğerlerine oranla daha fazla kopya çekme davranışı gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Campell, 1933).

Fakülteler bazında ele alındığında, kopya çekme davranışı en çok mühendislik fakültelerinde okuyan öğrencilerde görülmekte, bunu sırasıyla idari bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrenciler izlemektedir (McCabe ve Trevino, 1993). Özellikle bilim ve teknoloji derslerinin fazla olduğu fakültelerdeki öğrenciler bu derslerin daha az olduğu diğer fakülteadaki öğrencilerden çok daha fazla kopya çekmektedir (Croucher, 1994'den aktaran Marsden ve diğ., 2005).

Bricault (1998)'a göre sınırlı kişiliğe sahip bireyler sakin kişiliğe sahip bireylerden, öz-saygısı düşük olan öğrenciler sağlıklı bir şekilde özeleştirici yapabilenlerden; yapacakları işleri erteleyen, ağırdan alan öğrenciler zamanını etkili kullanabilenlerden daha çok kopya çekmektedirler. Gerdeman (2000)'a göre küçük yaştaki öğrenciler, geleneksel yüksek okul öğrencileri, işletme öğrencileri, sosyal aktivitelerde yer alan öğrenciler ve üniversite öğrencileri daha fazla kopya çekmektedirler (Aktaran Moeck, 2002:482).

Daha ileri yaşta olan üniversite öğrencileri, yaşı daha genç olanlardan anlamlı bir şekilde daha az kopya çekmektedirler (Kerkvliet ve Sigmund, 1999). Cinsiyet değişkeni bakımından ele alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kopya çektiği ancak kız öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin giderek arttığı saptanmıştır (McCabe ve Bowers 1996'dan aktaran Marsden ve diğ., 2005). Kadınların akademik olarak hırslı hale gelmesi ve karlı işlere yönelmesi kopya çekme eğilimlerini artırmaktadır. İlk yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kopya çektiği saptanırken (Hendershott, Drinan & Cross, 1999), Crown ve Spiller (1998) cinsiyet ile kopya çekme arasında oluşan ilişki yönünün yer değiştirdiğini saptamıştır.

Lawson (2004) ve Grimes (2004)'ın yaptığı araştırmalar, öğrenci sahtekârlığının derecesinin gerçek dünya da suç, rüşvet ve diğer ahlak dışı birçok davranışa maruz kalan günümüz genç insanları tarafından bastırılan ahlaki değerlerin

bir yansıması olduğunu göstermektedir. Bu durumda burs kazanmak, öncekinden daha yüksek not almak ya da iyi bir iş sahibi olmak için eskisinden çok daha fazla kopya çekme eğiliminin artmış olmasının günümüz öğrencileri için normal bir davranış haline gelmesi endişe vericidir. Bu yüzden, üniversite yönetiminin ilerleme kaydedebilmek ve öğrenciler arasında ahlaki tutum ve davranışlar oluşturabilmek için kopya davranışına yol açan ve onu devam ettiren nedenleri anlaması gittikçe artan bir önem arz etmektedir.

Durumsal değişkenlerle akademik sahtekârlık arasında oldukça güçlü ilişki vardır. Houston (1997), Corcoran ve Rotter (1987) kopya çekme davranışının ortaya çıkarılmasının zor olduğu yerlerde kopya çekmenin çok daha fazla olduğunu saptamışlardır. Kerkvliet ve Sigmund (1999) kopya çekmeyle ilgili sözlü uyarı alan öğrencilerin, standart yazılı uyarıları alan öğrencilerden daha az kopya çektiklerini bulmuşlardır. McCabe ve Trevino (1993) Amerika’da kopya çekmemeye söz vermek gibi etik kuralları olan üniversitelerde kopya çekme davranışının önemli derecede azaldığını bulmuşlardır (Aktaran Marsden ve diğ., 2005). Ancak bunun aksine Godfrey ve Waugh (1997; 1998), yaptıkları bir araştırmada, dini eğitim veren lise ve bağımsız liselerdeki öğrencilerinin eğitimdeki sahtekârlıkla ilgili yemin sisteminin herhangi bir etkisinin olacağına fazla inanmadıklarını tespit etmişlerdir.

2.1.3. İntihal

Akademik sahtekârlığa ilişkin yapılan tanımlarda adı geçen diğer bir kavram intihal’dır.

Hawley (1984) intihali “özen göstermeden yapılan alıntıdan, kaynağı gösterilmeden yapılmış harfi harfine çeviriye kadar oluşmuş bir dizi” biçiminde tanımlamaktadır (Aktaran Larkham ve Manns, 2002).

Harvey (1995)’e göre intihal “başka birine ait bilgileri, düşünceleri veya kelimeleri tırnak işareti içerisinde göstermeden kendi cümleleriymiş gibi kullanarak yalan konuşma, kopya çekme ve hırsızlık yapma hali”; Hodge ve diğerleri (1998) ise

“başka bir yazarın cümlelerini veya düşüncelerini kaynağını göstermeden kullanma” (Aktaran Jones ve diğerleri, 2001) biçiminde açıklamışlardır.

Isserman (2003) ise intihali “bir çeşit sahtekârlık, fikirsel hırsızlık ve fikirsel değerleri çiğneme şeklinde tanımlamıştır”.

Park (2003)’a göre ise intihal “edebi hırsızlık ve kaynağını göstermeden birinin fikirlerini ya da yazdıklarını kullanmaktır”. Bu yazarın düşüncesinin orijinal olup olmadığı değil, sahibine atfetmeden kendi düşüncesi gibi kullanmaktır (Aktaran Iyer ve Eastman, 2006).

2.2. AKADEMİK SAHTEKÂRLIĞIN NEDENLERİ

Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin neden akademik sahtekârlık davranışları sergiledikleri önemli bir sorudur. Çünkü akademik sahtekârlık bireyin gelecekteki davranışlarını ve eğitim kurumlarının belirledikleri hedeflere ulaşma derecelerini etkilemektedir. Örneğin öğrenim hayatı boyunca kopya çeken öğrenciler alanlarıyla ilgili yeterli düzeyde bilgi, tutum ve alışkanlıklara sahip olamayacaklar ve bunun sonucunda da alanında gerekli yeterliğe sahip olmayan mühendisler, doktorlar, öğretmenler, işletmeciler yetişecektir. Bu da eğitim ortamındaki akademik sahtekârlığın gelecekte bireylerin mesleklerindeki başarılarını da etkileyebileceğini göstermektedir. Örneğin üniversite hayatı boyunca kopya çekmiş bir mühendis iş hayatına atıldığında çalışma arkadaşlarının projelerini çalabilir ya da alanında gerekli yeterliğe sahip olmadığından iş performansı düşebilir. Bu da insanların hayat kalitesini düşürerek bir takım toplumsal sorunlara yol açabilir (Harding ve diğ., 2003; Sims, 1993).

Bricault (1998) bazı öğrencilerin internet üzerindeki her şeyi toplum malı olarak algıladıklarını, birçok yeni nesil üniversite öğrencisinin intihal ya da telif hakkının ne anlama geldiğini bilmediğini, okulun kopya çekme ile ilgili politikasının öğrencilere çoğu zaman açıklanmadığını ve devlet üniversitelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun öğrenci kılavuzunu okumadığını belirtmiştir (Aktaran Moeck, 2002:483).

Goodlad (1990) bazı öğrencilerin eğitimin ne olduğuna dair hiçbir fikri olmadığını, öğrencilerin sorunsuz bir şekilde, başarılı bir derecede mezun olmayı arzuladıklarını ve sahtekârlığın normal görüldüğü “gerçek” dünya da ahlak değerleri, dürüstlük ve doğruluğun çok da bir şey ifade etmediğini düşündüklerini belirtmektedir.

Schulman (1998)’a göre bazı öğrencilerin kopya çekmeyi toplumsal olarak kabul edilebilir gördüğünü ve arkadaşından gelen kopya isteğini geri çevirmeyi zor bulduğunu belirtmektedir. Yine öğrenci sıkça kopya çeken bir grupta arkadaşlık ediyorsa, bu sahtekâr davranışın onlara daha olağan geldiğini, ayrıca birçok öğrenci üniversiteye eğitim için değil diploma alabilmek için devam ettiği ve onlar için önemli olan diplomayı en kolay şekilde elde edebilmek ve bunu elde edebilmek için de her yolu uygun bulduklarını belirtmektedir (Aktaran Moeck, 2002:483).

Wein (1994) not hırsı ve bunun oluşturduğu büyük baskıyla, ebeveynlerini memnun edebilmek, Aubrecht (1990) ise yüksek not alarak akademik kabul görebilmek için öğrencilerin bazılarının kopya çekiyor ya da intihal yapıyor olabileceğini belirtmektedir.

Wein (1995) başka bir araştırmasında bazı öğrencilerin kopya çekerken yakalanmayacaklarını düşündüklerinden şartları zorlamakta olduğunu kimisinin de başarılı bir şekilde kuralları ihlal etmenin heyecanını yaşadığından dolayı kopyaya başvurduğunu belirtmektedir.

Harris (2001) bazı öğrencilerin gelecekteki meslek alanlarıyla doğrudan bağlantılı olmayan derslerin zaman ve enerji kaybettiğini, eğer ders, alan dersleriyle ilgili değilse o dersin önemsiz olduğuna inandıklarını ve alanlarıyla ilgili derslere ağırlık verdiklerini, kendilerine bununla ilgili çok sorumluluk verildiğini düşündükleri zaman ise öğrenciler ödev satın alarak, çalarak ya da fotokopi çektirerek bunun üstesinden geldiklerini belirtmektedirler (Aktaran Moeck, 2002:483). Örneğin İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören bir üniversite öğrencisinin formasyon derslerinin önemsiz olduğuna inandığını ve bu inançtaki bir öğrencinin alanıyla ilgili derslere daha fazla önem verdiğini, formasyon derslerinde

daha çok kopyaya başvurarak derslerden geçtiğini düşünelim. Böyle bir öğrenci formasyon derslerinden yüksek notlarla geçmiş olabilir. Ancak öğretmenliğe başladığında öğrencilerle yüz yüze geldiğinde onların düzeyine nasıl ineceğini, hangi yaş grubunun neler hissettiğini, nasıl öğrendiğini, özel sorunlarla nasıl baş edilebileceğini, öğrenciye etkili rehberliğin nasıl yapılabileceğini, etkili sınıf yönetimi becerilerini nasıl uygulayacağını, doğru ölçme değerlendirme tekniklerini nasıl kullanacağı gibi birçok sorunun üstesinden nasıl geleceğini bilmesi ve uygulaması mümkün olamayacaktır. Dolayısıyla böyle bir öğretmenin etkili öğretmenlik becerilerini göstermesi de beklenemeyeceğinden eğitim öğretimin kalitesini de olumsuz şekilde etkileyecektir.

Akademik sahtekârlık öğretim elemanlarının öğrencileri doğru bir şekilde değerlendirmesini de engellemektedir. Çünkü öğretim elemanları yaptıkları ölçme değerlendirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerinin eksiklerini ve hatalarını saptayıp bunları düzeltme ve tamamlama fırsatını da ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca kopya çekme ölçme araçlarının geçerliğini düşüren bir faktördür. Geçerliği ve güvenilirliği düşük ölçme araçları ile yapılan ölçme değerlendirme, eğitimin her aşamasını etkilemektedir. Bu nedenle günümüzde kopya çekme eğitim sisteminde ele alınması gereken çok önemli ve ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

Akademik sahtekârlıklar üzerine yapılan bugünkü çalışmalar, daha çok Avrupa ve Kuzey Amerika'da yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları üniversite öğrencilerinin büyük bir yüzdesinin üniversitedeki çalışmalarında bir şekilde bu tür olaylara karıştıklarını göstermektedir (Newstead, Franklyn-Stokes ve Armstead, 1996'dan aktaran Sim ve Lee, 2001: 262). Araştırmalarda elde edilen bulgular öğrencilerin sadece yaygın bir şekilde kopya çektiklerini değil buna ilaveten kopya çekme eylemini sıradan bir aktivite gibi gördüklerini işaret etmektedir (Faulkender ve diğ., 1994'den aktaran Sim ve Lee, 2001: 262). Batıda yapılan çalışmalar öğrenciler arasında yapılan bu akademik sahtekârlığa karşı düşüncelerini bize kısmen göstermesine rağmen, Asya'daki genel durum hala tartışmaya açıktır. Sosyo-kültürel yapı, demografik bileşenler ve özel eğitim politikalarındaki farklılıklar bazı anlamsız karşılaştırmalara yol açabilir. Farklı okullar temelde boyut, okula giriş kriteri ve

öğrenme iklimi gibi konularda çok farklılaşmaktadır. Bu etkenler farklı okullardan elde edilen sonuçların karşılaştırılabilirliğini de zorlaştırmaktadır. Farklı kültürel ortamlardaki öğrencilerin akademik sahtekârlıklara karşı tutumları da açık bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, Burns ve diğ. (1998)'nin Amerikalı, Japon ve Güney Afrikalı öğrenciler ile yaptığı araştırmanın bulgularına göre Güney Afrikalı öğrenciler Amerikalı öğrencilere göre daha az kopya davranışı gösterirken, bu oranın Japon liseleriyle karşılaştırıldığında yüksek kaldığı görülmektedir. Fakat üniversite düzeyinde Güney Afrikalı öğrencilerin kopya çekme oranları hem Amerikan hem Japon öğrencilere oranla daha az olduğu bulunmuştur (Aktaran Sim ve Lee, 2001: 262).

Akademik sahtekârlık üzerine farklı ülkelerde Waugh ve diğ., (1995)'nin yaptığı bir başka çalışmada, aralarında Avustralya, Doğu ve Batı Almanya, Kosta Rika, Amerika Birleşik Devletleri ve Avusturya'nın bulunduğu altı farklı kültüre sahip bölgede kopya ve akademik sahtekârlığa karşı öğrencilerin davranış ve tutumlarını incelemiş ve birbirinden farklı kopya oranlarıyla karşılaşmıştır. Araştırma sonucunda Avustralyalı öğrenciler kopyaya karşı daha dirayetli oldukları saptanırken Alman öğrenciler en zayıf halka olarak belirlenmiştir (Aktaran Sim ve Lee, 2001: 262).

Akademik sahtekârlığa başvurmaları konusunda üniversite öğrencileri birçok neden öne sürmektedir. Cochran ve diğerleri (1998) özellikle Oklahoma Üniversitesi öğrencileri arasındaki akademik sahtekârlığın en büyük sebebinin oto-kontrol yetersizliği olduğunu öne sürmektedir (Aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Soyutlanmışlık da akademik sahtekârlığın önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencileri akademik sahtekârlığa bahane olarak yüksek beklenti ve sorumlulukları öne sürmektedir. Bu beklentilerin arkasına sığınmak da genellikle sosyal gruplar gibi ders dışı faaliyetlerden tanıdıkları arkadaşlarından kaynaklandığını ya da öğretim görevlisiyle ilgili olabileceğini çünkü belli bir ders çok zor ya da öğretim görevlisi adaletten yoksunsa, öğrenciler de

yüksek notlar almak için kopya çekmeye karar verebileceği belirtilmektedir (Aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Kibler'e (1993) göre ise öğrencilerin akademik sahtekârlığa tam olarak ne nedenlerle başvurduğunu belirlemenin oldukça zor olduğunu, nesillerden beri var olan belirleyici birçok faktör olsa bile kendi mevcut sosyal ve politik konumumuzla ilgili birçok neden olduğunu ve bunların 3 faktöre ayrıldığını belirtmektedir.

a) Kopya çekenlerin karakter özellikleri

b) Öğrencilerin kopya çekip çekmemeye karar vermesindeki durumsal faktörler

c) Öğrencileri kopya vermeye iten durumsal faktörler.

Üniversitelerdeki akademik sahtekârlığı etkileyen faktörleri belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda akademik sahtekârlığı etkileyen faktörler arasında rekabet, iyi not alma baskısı, adaletsiz ve aşırı talepkar olarak algılanan öğretmenle ilgili durumlar, kendi öğretim tekniklerine ya da öğrencinin öğrenmesine karşı farklı ve ilgisiz olan öğretim üyeleri, öğretim üyelerinin akademik sahtekârlığa karşı ilgisiz tavırları, arkadaşına destek olmanın oluşturduğu baskı, öğrenciler arasındaki akademik dürüstlük ve etik değer hassasiyetinin azalması yer almaktadır (Aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Gehring, Nuss ve Pavela (1986)'nın yaptıkları başka bir çalışmada öğrencilerin akademik sahtekârlığa başvurmalarının en yaygın nedenleri şöyle sıralanmıştır.

a) Öğrencilerin diğerleriyle hangi koşullarda, ne kadar birlikte çalışabilecekleri konusunda pek bilgi sahibi olmamaları, akademik sahtekârlığı oluşturan davranışları bilmemeleri, öğrendiklerinin gelecekteki kariyerleriyle ilgili olmadığına inanmaları,

b) Toplumun değişen değer sistemi, toplumda en çok sevilen, ne pahasına olursa olsun başarılı olabilme istekleri,

c) Yüksek talep olan alanlara, prestijli bir mezuniyete, profesyonel okullara girebilmek için artan rekabet (Aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Nuss (1984), LaBeff ve diğ. (1994), Roth ve McCabe (1995), Stern ve Havlicek (1986) ve McCabe ve Trevino (1993) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin akademik sahtekârlık kapsamında yer alan kopya çekme davranışlarının nedenlerini üç başlık altında toplamaktadırlar.

1. Psikolojik Nedenler: Öğrencilerin kopya çekmelerinde en etkili faktörün psikolojik nedenler olduğu görülmektedir. Roth ve McCabe (1995) öğrencilerin değer yargıları ve kopya çekme arasında ciddi bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öğrenci değer yargılarının olası rolünü gösteren bir başka örnekte Bowers (1964) lisede kopya çeken öğrencilerin % 64'ünün yüksek okulda da kopya çektiğini saptamıştır. Ayrıca Harding ve diğ. (2003; 2004) de lisede ve yüksek okulda kopya çekme arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

2. Demografik Nedenler: Bir öğrencinin kopya çekip çekmeyeceğine karar vermede demografik etkenlerin psikolojik etkenlere göre daha önemsiz bir rol oynadığı söylenebilir. Araştırmacılar kopya çekme ve etnik köken (Sutton ve Hubba, 1995; Kuehn ve diğ., 1993) ya da kopya çekme ve dini inançlar arasında (Sutton ve Hubba, 1995; Nowell ve Laufer, 1997) ya hiç bağlantı olmadığını ya da çok az bağlantı olduğunu ve kopya çekme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin karmaşık sonuçlar ortaya çıkardığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, not ortalaması, yaş ve organizasyonlara (kulüp ya da atletik takımlar gibi) katılımın da ilişkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar kopya çekme ve not ortalaması arasında ters bir korelasyon olduğunu yani not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok kopya çektiklerini gözlemlemişlerdir (Roig ve DeTommaso, 1995; Diekhoff ve diğ. 1996; Graham ve diğ., 1994).

3. Durumsal Nedenler: Öğrencilerin akademik sahtekârlığa başvurmalarını etkileyen nedenler arasında okulda başarılı olma baskısı, dış etkenler, ağır ders yükü, maddi yardıma ya da bursa ihtiyacı olma gibi durumsal etkenlerin de az miktarda

etkisi vardır (McCabe ve Drinan, 1999; Meade, 1992; Hall ve Kuh, 1998'den aktaran Carpenter ve diğ., 2006). Ancak bu faktörler üzerinde yapılan çalışma sayısı azdır.

2.3. AKADEMİK SAHTEKÂRLIĞIN ÖNLENMESİ

Yüksek öğrenim kurumlarında akademik sahtekârlığın ne denli tehlikeli bir boyutta olduğunu gördükten sonra, hangi yöntemlerin kopya çekmeyi ve intihali azaltacağını anlamının gerekli olduğu açıktır. Tartışmaya açık olsa da, bunları azaltma sorumluluğu hem öğrencilere hem de eğitimcilere aittir (Hall ve Kuh, 1998'den aktaran Carpenter ve diğerleri, 2006).

2.3.1. Kurumsal Önlemler

Üniversitelerde akademik güven ortamı oluşturmak için gerekli faktörlerin başında fakülte ve öğrencilerin o eğitim kurumunun beklenti ve değer yargılarını iyi anladığından emin olmak gelmektedir. Kurumun akademik güven, onursal veya şeref yönetmeliği bu değer yargılarını yansıtmalı ve yönetim bunları aktif olarak uygulamalıdır (Hall ve Kuh, 1998'den aktaran Carpenter ve diğ., 2006). Roth ve McCabe (1995); Cochran ve diğ. (1999) sadece kurumun politikaları ve kopya çekmeye karşı uygulanan cezaları tartışmanın faydasız olduğunu belirtmektedir (Aktaran Carpenter ve diğ., 2006).

Kopya çekmeye karşı verilen kurumsal tepki çoğunlukla bir akademik sahtekârlık politikası geliştirmektir. Akademik sahtekârlık politikaları uygun şekilde hazırlanırsa etkili olabilir. Çünkü iyi bir şekilde hazırlanmış ve öğrencilere iyi bir şekilde duyurulmuş politikalara sahip, onursal yönetmeliklerin bulunduğu okulların daha az kopya çekme oranına sahip oldukları bilinmektedir (McCabe ve Drinan, 1999; Roth ve McCabe, 1995 ve McCabe ve Trevino, 1999'dan aktaran Carpenter ve diğ., 2006). Bu, öğrencinin değer yargıları ve kopya çekme arasındaki güçlü korelasyon ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, onursal yönetmeliklerin en zayıf yönü kullanmaları zorunlu olsa da, bunları kopya çekme olaylarında kullanan öğretim elemanlarının sayısının çok az olmasıdır. Bunun yerine fakülte çoğunlukla

kopya olaylarını kanıtlamanın zorluğu, kurumun yönetmeliği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, kurumun bu tür olayların rapor edilmesi konusunda öğretim elemanlarının cesaretini kıran bir işleyişin olması gibi nedenlerden dolayı bu olayları bireysel olarak ele almaktadır (Schneider, 1999; Jendrek, 1989'den aktaran Carpenter ve diğ., 2006). Ne yazık ki, benzer olaylara karşı farklı yaklaşımların olması, cezaların tutarlı olmaması ve tekrar eden suçların belirlenemiyor olması gibi yaklaşımlar adaletsiz bir durum ortaya çıkarmaktadır. Kopya çekme olaylarını çözmede gayri resmi hükümler veren fakülteler belki de öğrencilerin haklarını çiğnemekte ve bunun sonucunda kendilerini yasal olarak tehlikeye atmaktadırlar (Aktaran Carpenter ve diğ., 2006).

Fakülteleri akademik sahtekârlık için yönetmelik hazırlamaya ikna etmek büyük çaba harcanmasını gerektirir. Kopya çekme olaylarındaki azalma fakülte elemanlarının yüksek seviyedeki güvenilirliğinin teşvik edilip desteklenmesiyle ve bunun bütün sınıflarda öğrenciler tarafından da benimsenmesiyle sağlanabilir. Örneğin, Hall ve Kuh (1999)'un yaptığı bir araştırma kopya için öğrencilerin, eğitim kalitesinin zayıflığı, alakasız ders materyalleri ve fakültenin kopyaya kayıtsız kalması gibi nedenlerden dolayı fakülteyi suçladıklarını göstermektedir (Aktaran Carpenter ve diğ., 2006). Bu yüzden, eğitim kalitesini artırmanın, ders planlamasında uygunluğa önem vermenin ve fakültenin öğrenme sürecine olan duyarlılığını artırmanın kopya çekmeyi azaltacağını söylemek mantıklı olur.

Bir eğitim yaklaşımına bağlı olarak, üniversite müfredatına ahlaki derslerin eklenmesi öğrencilerin ahlaki duyarlılığını artırabilir gibi görünebilir ancak bu tarz derslerin öğrenci sahtekârlığını engellemede etkili olduğuna dair bir kanıt gösterilmemektedir. Ahlaki gelişme ve öğrencinin kopya çekmesi arasındaki ilişkinin çok düşük olduğunu gösteren birçok çalışmaya göre ahlaki gelişim ve dürüstlük arasındaki ilişki oldukça zayıftır (Aktaran Brimble ve Stevenson-Clarke 2005).

Nonis ve Swift (2001) dürüstlüğü öğretmeyi ve ahlaki konuları sadece özel ahlak sınıflarında değil özellikle temel derslerdeki vurguyla her derste tartışmayı içeren daha önemli bir yaklaşımı savunmaktadırlar. Bu tarz bir yaklaşım öğrencilere ahlak kuralları öğretmeyi değil onlara çalışmalarını boyunca sabit hale gelmiş bir etik

değer sağlamayı hedeflemektedir. Böylece onlar kendilerinin ve başkalarının davranışlarındaki dürüstlüğü değerini bilmeye başlayacaklardır. Yazarlar akademik personeli etik davranışta rol modeli olmaya çağırılmaktadır. Bu yüzden, eğer üniversiteler akademik dürüstlük ve etik davranış için ortak bir karar oluşturabilirlerse, stratejiler etik standartları uygulama ve fakülte üyelerinin uygun davranışa model olmasını içeren sınıf içi ahlak öğretiminin çok ötesinde kalmak durumunda olurlar. Öğretim elemanları kurumsal politikaya saygılı olarak eğitilmeli, bunları öğrencilere uygulayabilmeli ve bu politikaları uygulamada yönetim tarafından desteklenmelidir. Aynı zamanda, akademik personel kendi aralarındaki uygun davranış neyin oluşturduğuna uygun olarak eğitilmeli, bu tarz davranış kurallarını uygulamaya hazır olmalı ve buna uygun olarak davranmaya da istekli olmalıdır. Böylesine bir ortamda, öğrencilerin etik standartları benimsemeleri ve bunlara uygun davranışları daha muhtemeldir (Aktaran Brimble ve Stevenson-Clarke, 2005).

Öğrencilere, onlara rehberlik edecek bir kitapçık, sömestr boyunca onlardan beklentilerin yer aldığı bir liste, uygulanması gereken ya da uygulanmaması talep olunan istekler, sınavlara saygının gerektiğini açıklayan broşürler öğretmenlerce verilebilir ve bu da bir caydırıcı hareket olarak kullanılabilir. Bu tarz bir çalışma ile okul öğrencilere, kurum olarak kopya konusunu ciddiye aldıklarını, dürüstlüğü benimsediklerini ve bu tarz her suçu ciddi bulduklarını gösteren sinyaller gönderebilirler. Her dönem başında öğretmen ve öğrencilere birlikte dürüstlüğü, güvenilirliği aşılama programları, oryantasyon imkânı verilebilir (Lim ve See, 2001).

2.3.2. Bireysel Önlemler

Öğrencilerin kopyayı azaltmada sorumluluğu paylaşmaları gerekirken, bu konuda öğrencilere gereğinden fazla güvenmekten de kaçınılmalıdır. Çünkü araştırmalar öğrencilerin başka öğrencilerin kopya çektiğini rapor etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Centra (1970), öğrencilerin yaklaşık % 71'inin başka öğrencinin kopya çektiğini gördüklerinde hiçbir şey yapmayacaklarını ya da sadece kişisel rahatsızlığını kopya çekene bildireceğini, sadece % 5'inin olayı öğretim

görevlisine bildireceğini ve olaya karışan öğrencilerin isimlerini vereceğini saptamıştır. Öğrencilerin okuldayken karşılaştıkları baskılar karşısında dürüstlüklerini korumanın ne kadar zor olduğunun farkında olduklarını ve öğrencilerin birbirleri hakkında dedikodu yapmamaları gerektiği konusunda eğitildikleri sosyal kurallar göz önüne alındığında öğrencilerin kopya çeken arkadaşlarını rapor etmemelerine şaşdırmamak gerektiği belirtilmektedir (Aktaran Carpenter ve diğ., 2006).

Öğretim elemanları kopyayı önlemek için öğrenmeyi sağlayacak yöntemleri kullanmalı, öğrencileri ezberden uzak tutmalı, sınavlarda birden fazla soru formu kullanmalı, grup yapmalı, sınav süresine, oturma düzenine, görevli sınav gözetmenlerine karşı dikkatli olunmalı, sınav kuralları hatırlatılmalı, sınav kurallarına uyulmadığı takdirde ne gibi işlemlerin yapılacağı anlatılmalıdır. Öğrenci ve öğretmen arasında güven bağı oluşmalıdır.

Kurum eğitimcileri belirli kalıplara uymaksızın çok net olmadan öğrenciler arasında onları bu tür faaliyetlere yönelenleri bulmaya ve çözmeye yönelik konuşmalar başlatabilirler.

Akademik danışmanlar, McCabe ve Pavela (1997) ve Cole ve Kiss (2000)'in stratejilerini akademik dürüstlük elde etmek için öğretim görevlilerini etkileyerek bu amaca ulaşmaya yardım edebilir. Bu stratejiler şunları içerir:

- a) Sınıf içi akademik dürüstlüğün önemini ve öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticiler için neden önem taşıdığını vurgulamak
- b) Öğretmenlere, kaynak alıntılarını derslerinde kullanarak model olma ihtiyacı meselesini aklına sokmak
- c) Öğretmenlere sadece çalıntı yapmak ve sınavda kopya çekme meselesini anlatmak değil aynı zamanda öğrencileri sınıf içi aktivitelere katılma ihtiyacı hissettirme noktasında da etkilemek için yaptırım uygulamak
- d) Öğretmenlere öğrencilerine zamanlarını kullanmayı, ders notu almayı ve interneti düzgün ve etkili bir biçimde kullanmayı anlatmaya zorlamak

Bunların yanı sıra, öğretmenlerce, öğrencilere akranlarıyla işbirliği yapma noktasında, kaynak çalıntısı, önceki derslerin sınavlarının ders notlarının alınması ve sınav esnasında bilgi yardımında bulunma noktasında yaptırım uygulamak (Duke Üniversitesi, 2002).

Akademik rehberler, fakültede akademik sahtekârlıkla ilgili olayları kontrol etme noktasında öğrencileri burs ve idare standartları hakkında bilgilendirme, kopya çekmenin öğrenciler için zararlarını açıklama ve kampus kurallarını tanımlama gibi stratejilerle kopya çekme ve çalıntı şanslarını azaltabilirler. Sahtekârlığı önleyecek gözle görülebilir önlemler alındığında öğrenciler öğretmenlerinin kopya çekmelerine müsaade etmeyeceğini anlayacaklardır.

Akademik rehberler ayrıca yüksek öğretim yöneticilerine akademik sahtekârlık faaliyetlerini kontrol etme noktasında öğrencilere temel çalışma ve sınav becerileri ile ilgili yapılandırılmış bir program geliştirerek yardımcı olabilirler. Bu program öğrencilere kendi çıkarlarına fayda sağlamayacak olsa bile doğru olanı seçmelerine yardımcı olacak bazı temel becerileri kazandırabilmelidir (Alutu & Alutu, 2003). Bunlara ek olarak, akademik danışmanlar akademik sahtekârlığı ortaya çıkaran amaçları psikolojik açıdan ele alarak öğrencilerin akademik sahtekârlığa karşı davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olmak için tedavi edici önlemlere yönlendirebilirler. Böylece, eğer akademik sahtekârlığa karşı davranışların bilişsel öğeleri yeniden düzenlenirse öğrencilerin etkili ve davranışsal öğeleri büyük olasılıkla olumlu biçimde etkilenecektir. (Alutu & Alutu, 2003'den aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

Öğretim üyeleri akademik sahtekarlığa kesinlikle tolerans gösterilmeyeceğini açık ve net bir şekilde vurgulamalıdır. Grup çalışmalarına kendi görevleri dışında katkıda bulunan ve güvenilirliklerini kanıtlayan öğrencileri sarf ettikleri özel çaba karşılığında öğretmenler ödüllendirebilirler. Öğretim üyeleri öğrencilerden grup projelerine bireysel olarak katkılarını sorgulayan bir rapor yazmalarını zorunlu tutabilir. Aynı zamanda öğrencilerden grup içindeki bireylerin çabaları ve katkıları hakkında bir yazı yazmaları da istenebilir. Hepsi bir düşünüldüğünde bu bireysel raporlar ve toplu değerlendirmeler öğretmenlerin

öğrencilerin çaba ve katkılarını, bireysel performanslarını daha net ve objektif olarak görmelerini mümkün kılabilir. İşaretleme sistemiyle gruplar arasında genel performans sıralaması yapılabilir ve gruplar içinde bireysel olarak katkılarına ve çabalarına göre öğrenciler sıralandırılabilir. Bunlar uygulanırken de sorunlar çıkmayacak diye bir garanti söz konusu değildir. Bununla birlikte, net ve özele indirgenmiş öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını nasıl değerlendirmesi gerektiğini anlatan ve öğretmenlerin nasıl performans değerlendirmesi yapacağına dair yazılı bir açıklama veya bir broşür öğrencilerin işini kolaylaştıracağı gibi sorumsuz davranış eğilimleri olanların da karşısında caydırıcı rol oynayacaktır (Lim ve See, 2001).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde akademik sahtekârlık, kopya ve intihal ile ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Akademik Sahtekârlık İle İlgili Araştırmalar

Lupton, Chapman ve Weiss (2000) “Uluslararası İşletme Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlığa Karşı Tutum, Algı ve Eğilimleri” adlı çalışmalarında Amerika ve Polonya’daki işletme öğrencilerinin akademik sahtekârlığa karşı tutumlar ve eğilimlerinin farkı belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya her iki grubunda demografik değişkenleri benzer olan, Amerika’dan 443, Polonya’dan 192 toplam 635 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Amerikalı öğrenciler ile Polonyalı öğrenciler arasındaki kopyayla ilgili tutum ve davranışların önemli derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Amerikalı öğrencilerin % 55’i Polonyalı öğrencilerin ise % 84’ü üniversite hayatı boyunca kopya çektiğini belirtmektedirler.

Wajda-Johnston ve diğerleri (2001) “Üniversite Düzeyinde Akademik Sahtekârlık” ile ilgili olarak yaptıkları çalışmada, akademik sahtekârlığın tanımını ve yaygınlığını, yaygınlığının ve şiddetinin nasıl anlaşıldığını ve kendilerini haklı çıkarma sebeplerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini üniversite düzeyinde

246 öğrenci, 49 öğretim elemanı ve 20 yönetici oluşturmuştur. Araştırmada LaGrange (1992) tarafından geliştirilen “Kopya, Akademik Sahtekârlık Ölçeği”nin bir versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda % 2,5 ile % 55 arasında öğrenci davranışın doğası olarak akademik sahtekârlık davranışında bulunduğunu belirtmektedir. Akademik sahtekârlık açısından bakıldığında öğrenciler ve öğretim elemanları 40 çeşit akademik sahtekârlık davranışı belirlemişlerdir. Diğer taraftan öğretim elemanlarının akademik sahtekârlığın bu kadar yaygın olmasını önemsemedikleri görülmüştür.

Bolin (2004)’in “Akademik Sahtekârlığın Yordayıcısı Olarak Öz-Kontrol, Algılanan Fırsat ve Tutumlar” çalışması akademik sahtekârlığa karşı tutumun ve akademik sahtekârlığı tahmin etmede algılanan fırsatın ne gibi etkileri olduğunu incelemektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Amerika’daki kolej ve üniversitelerden 799 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları akademik sahtekârlığa karşı tutumların, irade ve akademik sahtekârlık arasında ve hatta elde edilen fırsat ve akademik sahtekârlık arasında bir ilişki kurduğunu göstermektedir.

Marsden ve diğerleri (2005)’in 954 Avustralyalı üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu “Üniversitede Kim Kopya Çeker? Avustralyalı Üniversite Öğrencilerinin Örneklem Olarak Kullanıldığı Sahtekârlık Üzerine Bir Kendini Değerlendirme Çalışması” konulu çalışmasında eğitimde sahtekârlık davranışlarını ve onların demografik faktörlerle, öğrencilere önerilen akademik politikayla, öz-yeterlikle ve akademik oryantasyonla olan ilişkilerini araştırmaktadır. Çalışanın sonuç kısmında yüksek seviyedeki sahtekârlığın düşük öğrenme oryantasyonlarıyla, yüksek not oryantasyonu, düşük akademik öz-yeterlik ve intihal ve kopya çekme kurallarıyla, yazılı olmayan bilgilerle ilgili olduğu öne sürülmüştür. Bu tanımlayıcı analizler eğitimde üç çeşit sahtekârlığı ortaya çıkarmıştır: Kopya çekme, intihal ve uydurma. Regresyon analizleri üç tür sahtekârlık durumu için diferansiyel tahmine dayalı değer elde etmek amacıyla demografik değişenler, akademik uyum ve akademik yeterliliği ortaya çıkarmıştır.

Brimble ve Stevenson-Clarke (2005) “Avustralya Üniversitelerinde Akademik Sahtekârlığın Algılanma Yaygınlığı ve Ciddiyeti” ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı akademik sahtekârlığın yaygınlığını belirlemek ve akademi sahtekârlık hakkındaki görüşlerin kapsamını araştırmaktır. Araştırmaya dört büyük Queensland Üniversitesi arasından 1206 öğrenci ve 190 akademik personel katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin akademik sahtekârlığının hemen hemen bütün çeşitlerinin yaygınlığının personel tarafından büyük çoğunlukla anlaşılamadığını göstermektedir. Personel ve öğrenciler karşılaştırıldığında özellikle araştırma sonuçlarında yapılan uygunsuz değişikliklerin ve bilgi hırsızlığı gibi akademik sahtekârlığın çok çeşitlilik arz ettiğini belirtmektedir. Hepsinin ötesinde, araştırma sonuçları öğretmen ve öğrenciler arasındaki öğrencinin akademik sahtekârlığının ciddiyeti noktasındaki önemli görüş farklılıklarını belirterek Avustralya eğitim sistemindeki akademik sahtekârlık konusunun önemini vurgulamaktadır.

Austin ve diğerleri (2006) “Eczacılık Öğrencilerinin Programa Karşı Tutumlarının Akademik Sahtekârlık Davranışları Üzerindeki Etkisi” ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akademik sahtekârlık hakkındaki kendi davranış ve fikirleriyle programa, değerlendirmeye, eczacılık öğretimine karşı tutumları arasındaki işbirliğini (ortaklığı) araştırmaktır. Geliştirilen anket aralarında uluslararası eczacılık öğrencileri de olan Kanada’daki dört eczacılık fakültesinin öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin % 80’i anketteki sahtekârlık türlerinden en az bir tanesine katıldığını belirtmektedir. Öğrencilerin eczacılık eğitimiyle ilgili tutumlarıyla akademik sahtekârlıkla ilgili kendi belirttikleri tutumları arasında düşük korelasyon bulunduğunu, bu araştırma önceki araştırmaların akademik sahtekârlığın yaygınlığı hakkındaki sonuçlarını ve öğrencilerin bu sahtekârlığın şiddeti ve önemini bildiği hiyerarşi tablosunu doğruladığını, akademik sahtekârlığı ölçme konusunda ne kadar sınırlama olursa olsun bu önemli konu hakkında ciddi ölçüde araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu, her ne kadar programla bu onursuz davranışlar arasında orta derecede bir korelasyon bulsa da akademik sahtekârlığın çok farklı nedenlerden ortaya çıkabildiğini ve yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Akbulut ve diğerkleri (2007) “Türk Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Kaynaklı Akademik Sahtekârlığın Türü ve Nedenlerinin Araştırılması: İnternet Kaynaklı Akademik Sahtekârlık Ölçeği (ITADS) Geliştirme” ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin internet üzerinden yaptıkları akademik sahtekârlığın (e-sahtekârlık) miktarını ölçmek ve hangi durumların e-sahtekârlığa neden olduğunu araştırmaktır.

Arnold ve diğerkleri (2007) “Dürüstlük Sözleşmesi ve Akademik Sahtekârlık Arasında İlişki Var mıdır?” ile ilgili araştırmasında dürüstlük sözleşmesini uygulayan ve uygulamayan toplam 6 kolej ve üniversiteden rastgele seçilmiş 695 öğrenciye araştırmacının geliştirmiş olduğu “Akademik Dürüstlük Anketi” uygulanmıştır. Dürüstlük sözleşmesini uygulayan ve uygulamayan kuruluşlar arasında akademik sahtekârlık düzeyine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, iki kuruluş arasında kopya çeken öğrenci algısında anlamlı farklar bulunmuştur. Dürüstlük sözleşmesini uygulayan kuruluşların öğrencilerinin kendi okullarındaki akademik sahtekârlığı düşük seviyede algıladıkları saptanmıştır. Kuruluşun büyüklüğü göz önüne alındığında kopya çeken öğrenci düzeyinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak araştırmada büyük üniversitelerdeki öğrencilerin kopya çekmeden küçük çaptaki üniversite öğrencilerine nazaran daha kolay kurtulacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin cinsiyet farklılıkları göz önüne alındığında akademik sahtekârlık düzeyinde herhangi anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.4.2. Kopya İle İlgili Araştırmalar

Bowers (1964) tarafından 99 üniversite yerleşkesinde 5000 öğrenciyi kapsayan bir çalışmada araştırmaya katılan her dört öğrenciden biri sınav esnasında diğerk öğrencilerden kopya çekmek, uygun olmayan materyaller kullanmak, kaynakçayı gereksiz sözcüklerle uzatmak, bireysel çalışma gerektiren ödevlerde işbirliği yapmak gibi on üç kusurlu davranıştan en az birini gerçekleştirdiğini kabul ettiğini ve öğrencilerin % 82’den fazlasının yazılı sınavlarda bir kere bile olsa kopya çektiğini kabul ettiğini rapor etmiştir. 30 yıl sonra aynı yerleşkede devam mahiyetinde yapılan bir çalışmada, genelde bu tarz kusurlu durumlarda yer aldığını

kabul eden öğrenci oranının çok az artmış olmasına rağmen bazı durumların (sınav sırasında kopya çekmek, kopya çekilmesine izin vermek, bireysel çalışmalarda işbirliği yapmak gibi) gözle görülür oranda arttığını göstermektedir (Aktaran Brimble ve Stevenson-Clarke 2005).

Gardner ve Milner (1988) kopyaya karşı tutumların ölçülebilmesi için bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmaya Johnsonville Eyalet Üniversitesi yaz okulunda psikolojiye giriş kursuna devam eden 42 öğrenci ve 50 öğretim elemanı katılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçek şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliği bir testin iki yarıya bölünmesi yöntemiyle elde edilmiştir ve öğrenciler için $r = .82$; öğretim elemanları için $r = .83$ ’dür. Yapı ve yordama geçerliğine bakılmış ve geçerlik sağlanmıştır. Araştırma sonucu kopyaya karşı öğrencilerin öğretim elemanlarından daha toleranslı olduğunu göstermektedir.

Roig ve Ballew (1992) “Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Kopyaya Karşı Tutumları” çalışması öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kopya çekmeye karşı tutumlarını öğrenmek amacıyla biri özel diğeri devlet üniversitesi olmak üzere New York City’de yapılmıştır. Çalışmaya 404 öğrenci ve 120 profesör katılmıştır. Araştırmada 34 ifadeden oluşan “Kopyaya Karşı Tutum” ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilere ve profesörlere hem kendi düşünceleri hem de karşı tarafın düşünceleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin profesörlerin tutumları hakkındaki algıları, profesörlerin gerçek tutumlarına oldukça yakın olduğu, profesörlerin öğrencilerin kendi raporlarında belirttiklerinden daha çok kopya çekmeye yakın olduklarına inandığı, işletme öğrencilerinin kopya çekmeye en yatkın tavır sergileyen öğrenciler olduğu belirtilmektedir.

Meade (1992); Lambert, Hogan ve Barton (2003)’un Amerika’daki 31 büyük üniversiteden seçtiği 15000 kişiyle yaptığı araştırmasında katılımcıların %60’ının en az bir kez kopya çektiğini gösterirken; McCabe (1992) tarafından 31 üniversiteden seçilen 600 öğrencinin katıldığı bir araştırma öğrencilerin %67’sinden fazlasının sahtekârlığa okuldayken başvurduğunu, Tom ve Borin (1988) ise araştırmalarında katılımcıların %49’unun kopya çekmenin en az bir çeşidine başvurduklarını kabul ettiklerini göstermektedir. Genelde birçok araştırma

öğrencilerin %50-60'ının hatta daha fazlasının herhangi bir akademik sahtekârlığa başvurduğunu kabul ettiklerini göstermektedir (Aktaran Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006).

McCabe ve Trevino (1993)'nin yaptıkları araştırmada 31 Amerikan kolejindeki öğrencilere gönderilen anketlere 6000 kişi cevap vermiştir ve ankete katılanların % 67'si akademik kariyerlerinde en az bir defa da olsa kopya çektiklerini kabul etmiştir. Bunların da % 41'i üniversite öğrencileri için yapılan sınavlarda arada bir kopya çektiklerini bildirmişlerdir (Aktaran Marsden ve diğ., 2005: 2).

Yeşilyaprak ve Öztürk (1996) "Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Olayına İlişkin Eğilimleri ve Görüşleri" ni araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 1995-1996 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, El Sanatları Eğitimi ve Uygulamalı Sanat Eğitimi bölümlerinin 1. ve 3. sınıfına devam eden toplam 315 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Külahçı (1995) tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin % 73'ünün nadiren veya sıklıkla kopya çektiğini ve öğrencilerin kopya çekme davranışının % 90 oranında yaygın olduğunu düşündükleri, Uygulamalı Sanatlar bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla kopya çektiği ve 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında kopya çekme davranışını gösterme yönünde bir fark olmadığı saptanmıştır.

McCabe ve Trevino (1997)'nin on altı eğitim kurumundaki, 1946 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmaya göre her hangi bir şekilde kopya çekme girişiminde bulunduğunu belirten öğrencilerin, % 82'sinin mühendislik, % 91'inin ticaret, % 73'ünün sosyal bilimler, % 71'inin ise fen bilimleri öğrencileri olduğu saptanmıştır (Aktaran Carpenter ve diğ. 2006).

Cengizhan ve Cengizhan (1999) "Üniversite Öğrencilerinin Kopyaya Karşı Tutumlarının Belirlenmesi" ile ilgili araştırmasını, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ile İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi son sınıfa devam eden toplam 117 öğrenci ile yapmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı

tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Kopyaya İlişkin Tutumları” anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kopyaya ilişkin tutumları genel olarak olumsuz olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin % 60’ı “şimdiye kadar kopya çekmedim” ifadesine katılmayarak kopya çektiğini belirtmiştir. İncelenen her iki fakülte öğrencilerinde kopyaya karşı benzer tutum içinde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin kopyaya ilişkin tutumları ile yaptıkları aylık harcama miktarları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyetin kopyaya ilişkin tutumda etkili olmadığı, öğrencilerin televizyon izleme süresi arttıkça kopyaya karşı daha olumlu tutum içine girdikleri saptanmıştır.

Lim ve See (2001) “Singapur’da Öğrenciler Arasındaki Kopya Çekmeye Karşı Tutumlar ve Yapılmak İstenenler” ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin kopyaya karşı tutumlarını ve kabul ettikleri kopya durumları incelenmiştir. Araştırmaya Singapur’da birbirinden farklı 3 eğitim kurumundan 135’i erkek 383’ü kız olmak üzere toplam 518 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin intihali sınavla ilgili kopya davranışlarına oranla daha az ciddi bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin birçoğu bu tür davranışlarda bulduklarını kabul etseler de, başkasının emeğini hiçbir katkıda bulunmaksızın kopyalamak ve kendi emeğiymiş gibi göstermeyi ciddi bir akademik yanlış davranış olarak gördükleri saptanmıştır.

Kaymakcan (2002) “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Tutum ve Yaklaşımları”nı araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 7 ilahiyat fakültesinde son sınıfa devam eden 337 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kopya çekmenin ilahiyat fakültesi öğrencileri arasında bir problem olduğu gerçeği, öğrencilerin % 65’inin eğitim hayatlarında farklı sıklıkta kopya çektikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilere, yeni ilahiyatlarda okuyanların yerleşik ilahiyatlarda okuyanlara göre kopya çekme oranlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İlahiyat fakültesinde kopya çekilme bakımından en problemliler ders grubunu felsefe grubu ve formasyon derslerinin oluşturduğunu, Temel İslam bilimine bağlı derslerin üçüncü sırada yer aldığını, bu bağlamda, yerleşik ve yeni ilahiyatlar arasında önemli bir

farklılığın olduğunu belirtmiştir. Yerleşik ilahiyatlarda formasyon dersleri % 34.8'le ilk sırada yer alırken bu ders grubu yeni ilahiyatlarda önemli ölçüde düşmektedir. Felsefe grubu derslerinde de ilahiyat sınıflandırmasına göre tam aksine bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu kopyayı engellenmesi gereken kötü bir davranış olarak görmekte fakat kopya çekmeyi hırsızlık gibi ahlaken kötü olabilecek bir davranış olarak ta algılamamaktadır. Çünkü öğrencilerden sadece % 6.4 gibi düşük bir yüzdesi kopya hırsızlıktır, kesinlikle cezalandırılmalıdır fikrine katılmaktadır. Buna karşılık küçümsenemeyecek bir oranda kopyanın hoşgörüsüyle karşılanmasını istemekte, kopya çeken öğrencilerin "düzenli çalışmayan öğrenci" olarak tanımlanması da bu fikri desteklemektedir. Kopya çekmeyi davranış bozukluğu olarak kabul edenlerin oranları ise son derece düşüktür.

Lupton ve Chapman (2002)'in "Rus ve Amerikalı Üniversite Öğrencilerinin Kopyaya Karşı Tutum, Algı ve Eğilimleri" ile ilgili çalışması Rus ve Amerikan mesleki üniversite öğrencileri arasındaki akademik sahtekârlığa karşı tutumları, algıları ve eğilimleri arasındaki farkı incelemektedir. Araştırmaya Amerika'daki Colorado Üniversitesi'nden 443, Rusya'daki Novgorod ve Norman Üniversitelerinden ise 174 olmak üzere toplam 617 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Amerikalı öğrencilerin yaklaşık % 55'i, Rus öğrencilerin yaklaşık % 64'ü okul yıllarında kopya çektiklerini; Amerikalı öğrencilerin % 2,9'u, Rus öğrencilerin % 38,1'i derste kopya çektiğini kabul ettiğini; Amerikalı öğrencilerin % 68,5'i, Rus öğrencilerin % 92'si geçmiş dönemdeki sınavla ilgili bilgileri akranlarına yaydığını kabul ettiğini göstermektedir. Rus öğrenciler arasında kopya çeken bir öğrenciyi bildiklerini ve gördüklerini söyleyenlerin ve daha önce aynı sınava girmiş olan öğrencilerden sınavla ilgili bilgi aldığını ya da verdiğini bildiren öğrencilerin oranının Amerikalı öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Amerikalı öğrencilerin % 24'ü Rus öğrencilerin % 69'u arkadaşlarının derslerde kopya çektiğini belirtmektedirler.

Semerci (2004)'nin "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri"ni adlı araştırmasının örneklemini 33'ü beşinci sınıf 40'ı altıncı sınıf olmak üzere toplam 73 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Külahçı tarafından

geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kopya çekebilmenin övünülecek bir davranış olmadığı, kopya çekmenin bir aile terbiyesi olduğu, kopya çekmenin kısmen haram ve günah olduğu, kendine güvensiz kişilerin kopya çektiği, kopya çekmenin kısmen sahtekârlık olduğu, kopyanın çoğunlukla vicdanla ilişkisi olmadığı, eğitim sisteminin buna zorladığı, kopya çeken öğrencinin dürüst olabileceği, tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çektiklerinde, kısmen de olsa içlerinde bir rahatsızlık duydukları bulunmuştur. Ayrıca bireyin kendini gerçekleştirmekten çok nota önem verildiği, ara ve genel sınavlarda kopya çekildiği, daha çok çoktan seçmeli sınavlarda kopya çekildiği, tıp fakültesi öğrencilerinin, daha çok “yakınındaki ile konuşmak” ve “başkasının kağıdına bakmak” suretiyle kopya çektikleri, kopya çekmenin “ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılmasıyla” önlenebileceği, sınavlarda “görevlilerin titiz davranarak” kopyayı önleyebilecekleri, kopya çekerken yakalanan öğrencilerin o sınavdan doğrudan bütünlemeye bırakılabileceği, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini “orta düzeyde başarılı” buldukları, beşinci sınıf öğrencilerinin “sınıfta öğrencilerin yarısı kopya çekiyor” derken, altıncı sınıf öğrencilerinin “hemen herkesin kopya çektiğini” vurguladıkları, öğrencilerin “nadiren kopya çektikleri”, beşinci sınıf öğrencilerinin “zayıf almaktan korktukları için kopya çekerken”, altıncı sınıf öğrencilerinin “yıl kaybetmemek için kopya çektikleri”, öğrencileri “güvensizlik, kopya olmadan yapılamayacağı korkusunun” kopya çekmeye yönlendirdiği, ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi, cevapların maddeler halinde istenmesi ve küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu’nun olduğu belirtilmiştir.

Carpenter ve diğerleri (2006) “Mühendislik Öğrencilerinin Kopyaya Karşı Algı ve Tutumları”nı araştırmıştır. Araştırmanın amacı mühendislik fakültelerinin ve mühendislik öğrencilerinin kopyaya nasıl baktığını daha iyi anlamak ve bu bilgileri araştırmacıların ve kurumların kullanımına sunmaktır. Araştırmada veri toplamak amacıyla bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini mühendislik ve mühendislik hazırlık sınıflarında öğrenim gören 643 öğrenci oluşturmaktadır. Ankette kopya çekmek nedir ve ne sıklıkla yaşanır? Öğrenciler neden kopya çeker? ve kopya çekmeyi azaltmak veya tamamen durdurmak için ne gibi yöntemler

kullanılabilir? gibi sorular yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kopya çekme ve ahlaki olmayan davranış gösterme arasındaki farkı anlayabildikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının “ahlaki olmayan davranışlarda bulunma”yı ve “kopya çekme”yi eş anlamlı olarak tanımladıkları ve bu ikisi arasındaki farkı belirleyemedikleri saptanmıştır. Bu çalışmanın en önemli bulgularından biri öğrencilerin kopya çekme sıklığının, kopya çekme davranışına karşı nasıl bir tutum içinde olduklarına bağlı oluşudur. Örneğin arkadaşın ödevinden kopya çekmenin kopya çekmek olduğuna inananların sayısının sınavda arkadaşının kâğıdına bakmanın kopya çekmek olduğunu düşünenlerden daha az olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin verilen bir davranışta bulunma sıklığının bu davranışı “ahlaki” bulmadığını söyleyenlerde davranışın “kopya çekmek” olduğunu söyleyenlerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu, “sınava hazırlanırken bir arkadaş ile çalışmak” maddesinin dışında hepsinde geçerlidir. Bu bulgular, bir öğrencinin o davranış hakkındaki tutumunun bu davranışta bulunup bulunmayacağına karar vermesinde çok etkili bir rol oynadığını göstermektedir. Bir başka önemli bulgu ise, öğrencilerin yanlış olarak tanımladıkları davranışlarda bilinçli bir şekilde bulduklarıdır. Bununla birlikte, burada üzerinde çalışılan mühendislik öğrencileri diğer öğrencilerin kendilerinden daha sık kopya çektiğini belirtmiş ve katılımcılar “herkesin kopya çektiğini görürsem ben de çekerim” ifadesine çoğunlukla katılmışlardır. Bu araştırma sonuçları öğrencilerin kopya çekme davranışı göstermelerine ders araç gereçleri üzerine kurulu bahanelerden çok “öğretmen işinde yetersizdi” ya da “öğretmen çok fazla görev veriyordu” gibi öğretmen merkezli bahaneler üretme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma öğrencilerin yanlış olarak tanımladıkları ve sonucunda ceza alma riski taşıdıkları davranışlardan kaçınmadıklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmalar okulda kopya çeken öğrencilerin Beck ve Ajzen (1991) market hırsızlığı da yapma eğiliminde oldukları; Fass (1990), gelir vergilerinde sahtecilik yapabilecekleri; Blankenship ve Whitley (2004) ve Kerkvliet (1994) zararlı madde taşıyabileceklerini; Baldwin ve diğ. (1996) mezun olurken ve profesyonel

okul hayatlarında aldatma yapabileceklerini ve etik olmayan iş ahlakı sergileyebileceklerini göstermektedir.

2.4.3. İntihal İle İlgili Araştırmalar

Roig ve Caso (2005)'nin "Yalan Söyleme ve Kopya Çekme: Yapılan Sahtekârlığın Mazur Görülmesi, Kopya Çekme ve İntihal" adlı çalışmalarında araştırmaya katılan öğrencilerden % 72'sinin üniversitede en az bir kez asılsız mazeret üretme yoluna başvurduklarını kabul ettikleri saptanmıştır. Bu davranış intihal ($r=.27$) ve kopya çekme ($r=.28$) olaylarından elde edilen bilgilerle ilişkilendirilmiştir. Varılan sonuç, bu üç ölçütü olumsuz yönde birleşse de intihalin ne boyutta olduğuna dair cevap verecek istatistiksel bir bilgiye ulaşılammıştır.

Hooper ve diğerleri (2007) "İntihal Diğer Kötü Davranışların Öncüsü müdür? Akademik Sahtekârlık Yapan Öğrencilerin Gelecekteki Hali" adlı çalışmalarında akademik sahtekârlığın şu anki durumuyla gelecekteki normları ya da kuralları ihlal eden davranışlar arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmaya Midwest Devlet Üniversitesi'nde öğrenim gören 154 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kendi kendini aldatma, sosyal sahtecilik ve intihal alt boyutundan oluşan "Akademik Sahtekârlık Ölçeği" ile kural ihlali, fiziksel tehdit, kültürel ayırım, duygusal stres ve kışkırtıcı roller alt boyutundan oluşan "Gelecek Düşüncesi Ölçeği" kullanılmıştır. Korelasyon analizleri akademik sahtekârlık ölçeğindeki 3 boyutla normları ya da kuralları ihlal edecek davranışlar arasında anlamlı pozitif ilişkilerin varlığını işaret etmektedir. Regresyon analizi sonuçları sosyal sahteciliğin önemli bir norm ve kural ihlal edici olduğunu göstermektedir.

Hale (1987) ve Roig (1997;1999)'ın yaptığı araştırmalar intihalin sınavlarda kopya çekmeden ibaret olmadığını ve sık rastlandığını göstermektedir (Aktaran Roig ve Caso, 2005:485).

Brownlee (1987), McCormich (1989) ve Nienhuis (1989)'nin aksine intihalle ilgili en büyük sorunun akademik araştırmanın ya da belgelendirmenin

yanlış anlaşılmasının olmadığını, öğrencinin literatür taraması yapması ve kendi fikirlerini üretmesi gerekirken zaman baskısı altında olmasının sorun olduğunu söylemektedir (Aktaran Larkham ve Manns, 2002).

Hafner (2001) ve Wilson (2001) ise yaptıkları araştırmalarda birçok akademisyenin son birkaç yıldır bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasına bağlı olarak kes-yapıştır yöntemiyle yapılan hırsızlığın büyük oranda arttığına inanmaktadır (Aktaran Roig ve Caso, 2005:485).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini ölçebilecek niteliklere sahip bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirmenin belli iş ve işlemleri yapmayı gerektiren bir süreç olduğu bilgisinden hareketle aşağıda, öncelikle ölçek geliştirme sürecindeki aşamalar vurgulanmış, daha sonra bu çalışmanın her bir aşamasında gerçekleştirilen iş ve işlemlere ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

3.1. “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği”nin Geliştirilmesi Süreci

Ölçek geliştirme sürecinin tanıtıldığı bazı temel kaynakların incelenmesi neticesinde (Tavşancıl, 2006; DeVellis, 2003; Tezbaşaran, 1997; Murphy ve Davidshofer, 1994) araştırmacı tarafından, “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği”nin geliştirilmesi için üç aşama belirlenmiştir. Bu aşamalar;

1. Ölçekte yer alacak ifadelerin yazılması ve ön inceleme,
2. Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması,
3. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulması’dır.

Her bir aşamada araştırmacı tarafından yapılan iş ve işlemlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Ölçekte Yer Alacak İfadelerinin Yazılması ve Ön İnceleme

İlk aşamada, ölçekte yer alacak ifadelerin yazılabilmesi için bir yandan akademik sahtekârlık ve akademik sahtekârlığın ölçülmesi konularının ele alındığı

İlgili literatür incelenirken, diğer yandan bir grup üniversite öğrencisi ile (n=15) akademik sahtekârlık eğiliminin analiz edilmesini sağlayacak bir kompozisyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde, akademik sahtekârlık kavramının tüm boyutlarını kapsayacak biçimde, 20'si yüksek eğilimi (+ yönlü) temsil eden, 20'si de düşük eğilimi (- yönlü) temsil eden toplam 40 ifade yazılmıştır. Yazılan ifadeler, öncelikle, kapsam, anlaşılabilirlik ve ifade benzerlikleri bakımından alan uzmanlarının incelemesine sunulmuş, daha sonra istenilen gerekli düzenlemeler yapılarak ifade sayısı, 14'ü yüksek eğilimi (+) 11'i de düşük eğilimi (-) temsil eden olmak üzere, 25'e indirgenmiştir.

3.1.2. Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması aşamasında öncelikle ön incelemeden geçen ifadelerden oluşan bir deneme formu düzenlenmiştir. Deneme formu 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

- Yönerge,
- Kişisel bilgiler,
- İfadeler ve cevap seçenekleri'dir.

Deneme formunda yer alan yönergede ölçeğin amacı, toplam ifade sayısı, cevaplama biçimi ve ortalama cevaplama süresine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Kişisel bilgiler bölümünde, katılımcıların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri fakülte veya yüksekokula ilişkin bilgi edinilmesini sağlayacak sorular bulunmaktadır.

İfadeler ve cevap seçenekleri bölümünde ise öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini belirlememizi sağlayacak ifadeler ve bu ifadelere karşılık gelen cevap seçenekleri bulunmaktadır.

Ölçeğin deneme uygulamasında kullanılan deneme formu Ek 1'de verilmiştir.

Ek 1’de görüldüğü üzere, ölçeğin deneme formu, dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımı (likert tipi ölçek) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçekte cevap seçenekleri olarak “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li skala kullanılmıştır.

Ön incelemeden geçirilerek deneme uygulamasına hazır hale getirilen deneme formu 2006–2007 öğretim yılı içinde Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören toplam 300 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonucunda deneme formundaki kişisel bilgiler bölümünü ve ifadeleri eksik bırakan toplam 38 öğrenci çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin (n=262) cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokula ilişkin dağılımları sırasıyla Tablo 3.1, 3.2 ve 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Bayan	129	49,20
Erkek	133	50,80
Toplam	262	100,0

Çalışmada yer alan öğrencilerin (n=262) % 49,20’si bayan (f=129) ve % 50,80’i erkektir (f=133).

Tablo 3.2. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Fakülte/Yüksekokul	n	%
Birinci Sınıf	55	20,99
İkinci Sınıf	68	25,95
Üçüncü Sınıf	70	26,72
Dördüncü Sınıf	69	26,34
Toplam	262	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin (n=262) % 20,99’u birinci sınıfta (n=55), % 25,95’i ikinci sınıfta (n=68), % 26,72’si üçüncü sınıfta (n=54) ve % 26,34’ünde dördüncü sınıfta (n=69) öğrenim görmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Fakülte/Yüksekokula Göre Dağılımı

Fakülte/Yüksekokul	n	%
Eğitim Fakültesi	112	42,75
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	63	24,05
Fen Edebiyat Fakültesi	54	20,60
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	33	12,60
Toplam	262	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin (n=262) % 42,75'i Eğitim Fakültesinde (n=112), % 24,05'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde (n=63), % 20,60'ı Fen Edebiyat Fakültesinde (n=54) ve % 12,60'ıda Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda (n=33) öğrenim görmektedir.

3.1.3. Deneme Uygulamasından Elde Edilen Verilerin İşlenmesi, Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinin üçüncü aşamasında öncelikle, katılımcıların deneme formunda yer alan ifadelerle verdikleri cevaplar puanlanarak SPSS 15.0 paket programına işlenmiştir. Katılımcıların akademik sahtekârlığa ilişkin yüksek eğilimi (pozitif yönlü) ve düşük eğilimi (negatif yönlü) temsil eden ifadelerle verdikleri cevaplara karşılık gelen puanlar aşağıda tablo 3.4'de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.4. Akademik Sahtekârlığa İlişkin Yüksek Eğilimi ve Düşük Eğilimi Temsil Eden İfadelere Verilen Cevaplara Karşılık Gelen Puanlar

İfadeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Pozitif Yönlü (+)	5	4	3	2	1
Negatif Yönlü (-)	1	2	3	4	5

Öğrencilerin akademik sahtekârlığa ilişkin yüksek eğilimi temsil eden ifadelere verdikleri cevaplar ”tamamen katılıyorum” dan “kesinlikle katılmıyorum” a doğru 5’ten 1’e; düşük eğilimi temsil eden ifadelere verdikleri cevaplar ise ”tamamen katılıyorum” dan “kesinlikle katılmıyorum” a doğru 1’den 5’e biçiminde puanlanmıştır.

İlgili puanlama ve paket programa işleme işlemlerinin yapılmasından sonra, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerini tespit etmemizi sağlayacak, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, nitelikli maddelerden oluşan bir ölçek geliştirmek için gerekli olan adımlar atılmıştır. Belirtilen amaçla ilişkili olarak atılan adımlar sırasıyla, aşağıda Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Verilerin Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması Sürecinde Atılan Adımlar

Atılan Adımlar	Yapılan İş ve İşlemler
1. Adım: Madde analizi	1. Madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi. 2. Alt-Üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi. 3. Faktör analizi. (Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi)
2. Adım: Madde seçimi	Belirtilen üç madde analizi yönteminde de nitelikli görünüm sergileyen maddelerin seçilmesi.
3. Adım: Nihai ölçek formunun oluşturulması	Nitelikli görünüm sergileyen maddelerden oluşan nihai ölçek formunun oluşturulması.
4. Adım: Nihai ölçeğin güvenilirlik kanıtlarının sunulması	1. İç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach alfa) 2. Test-tekrar test güvenilirliği
5. Adım: Nihai ölçeğin geçerlik kanıtlarının sunulması	1. Yapı geçerliği 2. İç ölçüte dayalı geçerlik

Belirtilen adımların devamında öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerinin göstergesi sayılabilecek kriterlerin belirlenmesi işi çalışmada altıncı adım olarak düşünülmüştür.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlarda, Tablo 3.5’de belirtilen adımlar dikkate alınmıştır.

4.1. BİRİNCİ ADIM: MADDE ANALİZİ

Akademik sahtekârlık eğilim ölçeğinin deneme formunda yer alan maddelerin nitelikleri üç farklı analiz yöntemiyle test edilmiştir. Bunlar;

- 1) Madde-ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi,
- 2) Alt-Üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve
- 3) Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi’dir. İlgili analiz yöntemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Madde-Ölçek Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi

Ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan tüm maddelere ait puanların toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.1. Madde-Ölçek Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
r	0,55	0,49	0,51	0,52	0,52	0,57	0,68	0,63	0,47	0,61	0,59	0,60	0,64
Maddeler	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
r	0,58	0,66	0,54	0,60	0,54	0,53	0,60	0,56	0,58	0,68	0,60	0,58	

P< 0,05*

Tablo 4.1’ de görüldüğü üzere, her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0,47 (m9) ile 0,68 (m23) arasında değişmekte olup elde edilen katsayıların tamamı 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır.

Elde edilen bu bulgu, ölçek kapsamında yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddeler nihai ölçekte yer alabilir niteliktedir.

4.1.2. Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi

Öğrencilerin ölçekte yer alan ifadelerle verdikleri cevaplara karşılık gelen değerlerin toplanmasıyla elde edilen ölçek puanları en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış ve 262 kişilik gruptan en düşük puanlara sahip 71 kişi alt grup en yüksek puanlara sahip 71 kişi de üst grup olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlama neticesinde, her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanların ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
t	9,1	7,4	8,5	9,9	7,6	8,4	15,4	12,0	5,8	10,6	9,8	11,6	11,8
Maddeler	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
t	8,7	11,4	8,3	12,2	8,9	10,3	8,9	8,7	6,6	12,0	9,7	8,7	

$P < 0,05^*$

Tablo 4.2 incelendiğinde, alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamalarının, tüm maddeler için 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Elde edilen bu bulgu, maddelerin her birinin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırdığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddeler nihai ölçekte yer alabilir niteliktedir.

4.1.3. Faktör Analizi

Faktör analizi çalışmalarının ilk adımında, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin

(KMO) ve Bartlett testleri ile test edilmiştir. Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler tablo 4.3' de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.3. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,897
Bartlett Küresellik Testi	X^2	2672,233
	sd	300
	p	0,000

Tablo 4.3' de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,897'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in oldukça üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi ise 2672,233 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{300} = 2672,233$). Elde edilen bu bulgular deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

4.1.3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Deneme uygulaması kapsamında yer alan toplam 25 ifadeyle ilgili veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutularak ölçülen özellikle ilişkili temel faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Temel faktörlerin belirlenmesi sürecinde faktör sayısı konusunda bir kısıtlamaya gidilmemiş, temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan işlem neticesinde öncelikle, ölçekteki faktör sayısı ve hangi maddelerin hangi faktör altında yer aldıkları tespit edilmiştir. Daha sonra, faktör yük değeri 0,40'ın altında olan maddeler ile 0,40'ın üzerinde bir yük değeriyle birden fazla faktörde yer alan maddeler belirlenmiştir.

Analiz neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktörler ve İfadeler	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
İfade No	Faktör 1: Kopya Çekme Eğilimi	16,236	
2	Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur.		0,743
3	Sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım istemek masumane bir davranıştır.		0,738
4	Sınav sırasında öğrenciler, doğruluğundan emin oldukları cevapları diğer öğrencilere vermelidirler.		0,731
1	Sınav sırasında diğer öğrencilerin verdikleri cevaplarla asla ilgilenilmemelidir.		0,649
5	Sınavlarda, gözetmenlerin esnek davrandıkları durumlarda kopya çekilebilir.		0,636
7	Sınavda kopya çekmek hırsızlıktan farksızdır.		0,601
8	Sınavda kopya çekmek bir çeşit sahtekârlıktır.		0,577
6	Kendisine saygısı olan hiçbir öğrenci kopya çekmez.		0,558
	Faktör 2: Ödev, Proje gibi Çalışmalarda Sahtekârlık Eğilimi – Genel	13,989	
18	Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilirse bile ödev, proje gibi çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır.		0,743
17	Ödev, proje gibi çalışmaların başkalarına yaptırılma fırsatı varsa bu fırsatın kullanılmasından kaçınılmamalıdır.		0,689
16	Yapılan çalışmanın niteliğinin derste başarılı sayılmak için yetersiz olduğu bilirse bile başkalarına ait nitelikli çalışmalar öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi gösterilmemelidir.		0,660
19	Ders sorumlusunun yeterince incelemeyeceğinin bilindiği durumlarda bile başkalarına ait çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulmasından kaçınılmalıdır.		0,650
15	En yakın arkadaş için bile olsa, her ne sebeple olursa olsun onun yerine ödev hazırlanmamalıdır.		0,622
14	Yüksek puan veren öğretim elemanlarının derslerinde ödev, proje gibi çalışmalar için özenli davranmaya gerek yoktur.		0,497
25	Başkalarına ait nitelikli ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulması masumane bir davranıştır.		0,451

Tablo 4.4'ün devamı

Faktör 3: Araştırma Yapma ve Raporlaştırma Sürecinde Sahtekârlık Eğilimi		12,845
22	Nicel veya nitel veriye dayalı bir araştırmada veri toplamak yerine veri uydurarak araştırmayı tamamlamak daha akıllıcadır.	0,708
24	Araştırma yaparak rapor hazırlamaktansa, önceden hazırlanmış bir raporu düzenleyerek sunmak daha akıllıcadır.	0,636
13	Öğretim elemanının gerekli özeni göstermediği bilinen durumlarda Internet gibi ortamlardan indirilen araştırma raporları öğrencinin kendisi tarafından hazırlanmış gibi sunulabilir.	0,617
9	Ders sorumluları farklı olan bir derste bile, aynı konuda araştırma yapan bir öğrenci bir başka öğrenciye kendi hazırladığı araştırma raporunu vermemelidir.	0,418
Faktör 4: Atıflara Yönelik Sahtekârlık Eğilimi		10,087
23	Ödev, proje gibi çalışmalar kaynaklara atıfta bulunmadan da hazırlanabilir.	0,718
21	Başkalarına ait yazılı metinler, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanılabilir.	0,682
20	Başkalarına ait özgün fikir ve düşünceleri kaynak göstermeden kullanmak fikir hırsızlığıdır.	0,655
11	Fazla puan alabilmek için ödev, proje gibi çalışmaların raporları çok sayıda kaynaktan yararlanılmış gibi gösterilebilir.	0,599
12	Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır.	0,562
10	Başkalarına ait yazılı metinleri, ifadeleri değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanmak etik bir davranış değildir.	0,408
Toplam		53,157

Tablo 4.4 incelendiğinde, ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerin dört temel faktör altında toplandığı görülmektedir.

Birinci faktör içinde yer alan ifadeler öğrencilerin kopya çekme davranışlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla birinci faktör “kopya çekme eğilimi” biçiminde isimlendirilmiştir. Kopya çekme eğilimi faktörü 8 maddeden oluşmaktadır. 0.558 ile

0.743 arasında değişen öz değerlere sahip maddelerden oluşan bu faktörün açıkladığı varyans ise % 16.236'dır.

İkinci faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, bunların tamamının ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendisi tarafından nitelikli bir biçimde yapılması gerektiğine yönelik davranışlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple ikinci faktör “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi - genel” biçiminde isimlendirilmiştir. Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi-genel faktörü 0.451 ile 0.743 arasında değişen öz değerlere sahip 7 maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 13.989'dur.

Üçüncü faktör içinde yer alan ifadeler öğrencilerin araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde gösterdikleri davranışlarla ilişkilidir. Dolayısıyla bu faktör “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi” biçiminde isimlendirilmiştir. Toplam 4 maddeden oluşan bu faktörde maddelerin öz değerleri 0.418 ile 0.708 arasında değişmektedir. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 12.845'dir.

Ölçekteki dördüncü faktör içinde yer alan ifadeler ise öğrencilerin ödev, proje gibi çalışmalarında özgün çalışma ve fikirlere ilişkin atıfta bulunma ve bunları kaynakçada gösterme davranışlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bu faktör “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” biçiminde isimlendirilmiştir. Toplam 6 maddeden oluşan bu faktörde maddelerin öz değerleri 0.408 ile 0.718 arasında değişmektedir. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 10.087'dir.

4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

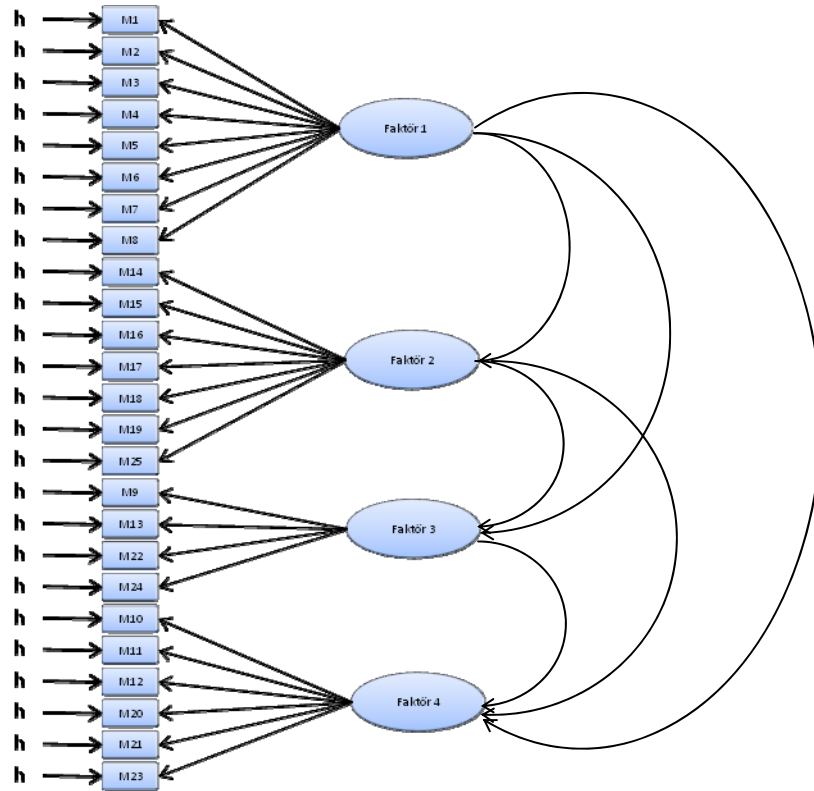
Açıklayıcı faktör analizi ile akademik sahtekârlık eğilimi ölçeğine ilişkin temel faktörler belirlenmiş olmakla birlikte, belirlenen faktörlerin kalitesine, ölçeğin genel yapısına ve ilgili ölçeğin akademik sahtekârlık eğilimini ne derece açıkladığına yönelik bilgiler doğrulayıcı faktör analizi yapılmak suretiyle tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinde Lisrel 8.30 paket Programından

yararlanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör analizi süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

- Ölçüm modelinin kurulması
- Ölçüm modelinin sınanması
- Ölçüm modelinin değerlendirilmesi

Ölçüm modelinin kurulması: Bu aşamada önerilecek ölçüm modeli tanımlanmıştır. Ölçüm modelinin tanımlanmasında açıklayıcı faktör analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapıları path diyagramlarından yararlanılarak ölçüm modeli tasarlanmıştır. Belirlenen ölçüm modeli Şekil 4.1’de görülmektedir.

Şekil 4.1: Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli

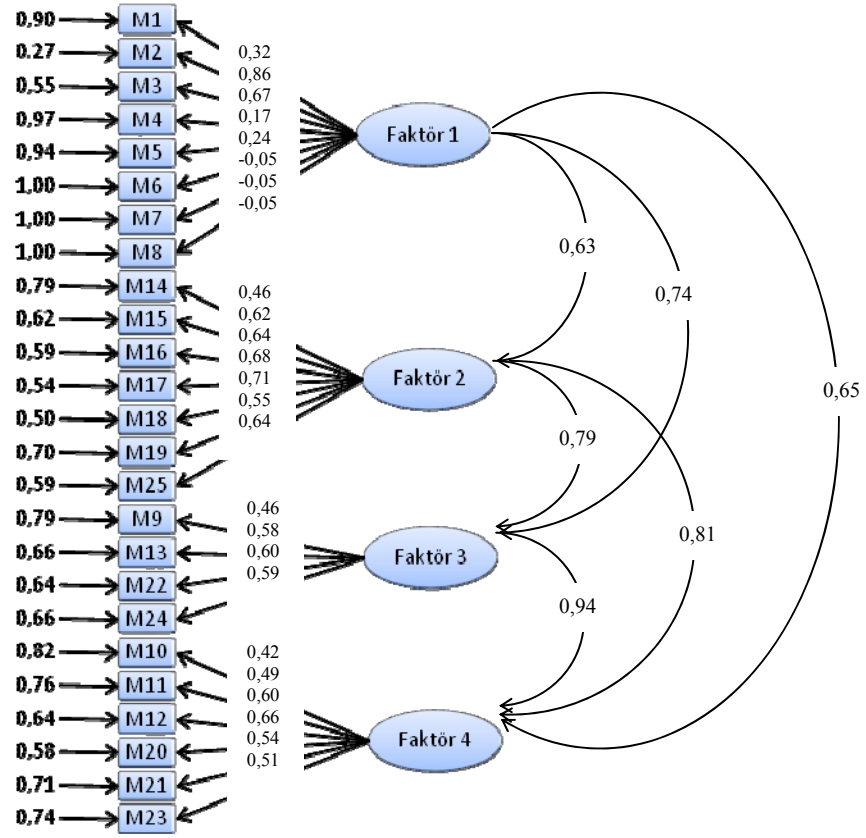


Modelde adı geçen faktörler bağımsız (örtük) değişkenleri, bağımsız değişkene ait birimler de (m_1 , m_2 vb.) bağımlı (gözlenen) değişkenleri ifade etmektedir. Modelde belirtilen bağımsız değişkenler arasında yönü belli olmayan bir ilişki olduğu varsayılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde her gözlenen değişkenin ait olduğu faktörü tam olarak açıkladığı varsayılırken, doğrulayıcı faktör analizinde gözlenen değişkenlerin ait oldukları faktörleri tek başlarına ve tam olarak değil, diğer değişkenlerle birlikte açıkladıkları varsayılmaktadır. Bu nedenle her ilişki için bir de hata payı hesaba katılmıştır.

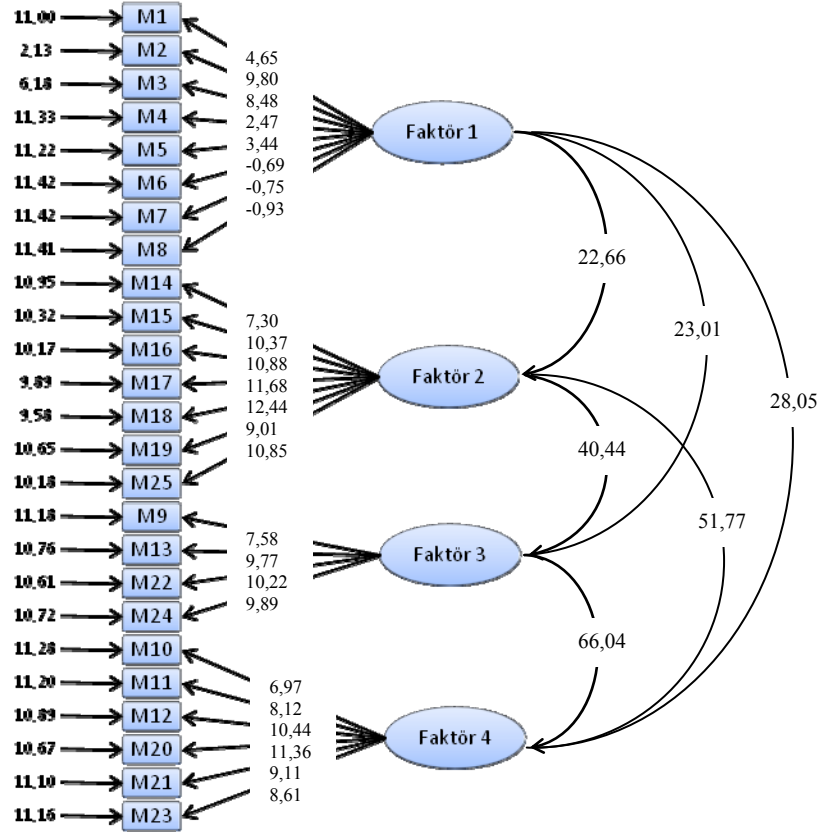
Ölçüm modelinin sınanması: Kurulan ölçüm modelinin sınanması öncelikle modelin tahmin edilmesini ve daha sonra da modelin uyum istatistiklerinin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Modelin tahmin edilmesi demek ölçüm modelindeki temel parametrelerin hesaplanmasıdır. Bu modelde temel parametrelerin hesaplanmasında maksimum olabilirlik metodu kullanılmıştır. Hesaplamalarda öncelikle hata katsayılarının ve her bir gizli değişkene ait gözlenen değişkenlerden birinin regresyon katsayısı 1'e sabitlenmiş, daha sonra parametrelere ilişkin tahminler ve hata katsayıları hesaplanmıştır.

Akademik sahtekârlık eğilimi ölçeğindeki faktörler için elde edilen doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli ve modele ait parametre tahminleri aşağıda şekil 4.2 ve şekil 4.3'de görülmektedir.

Şekil 4.2: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli



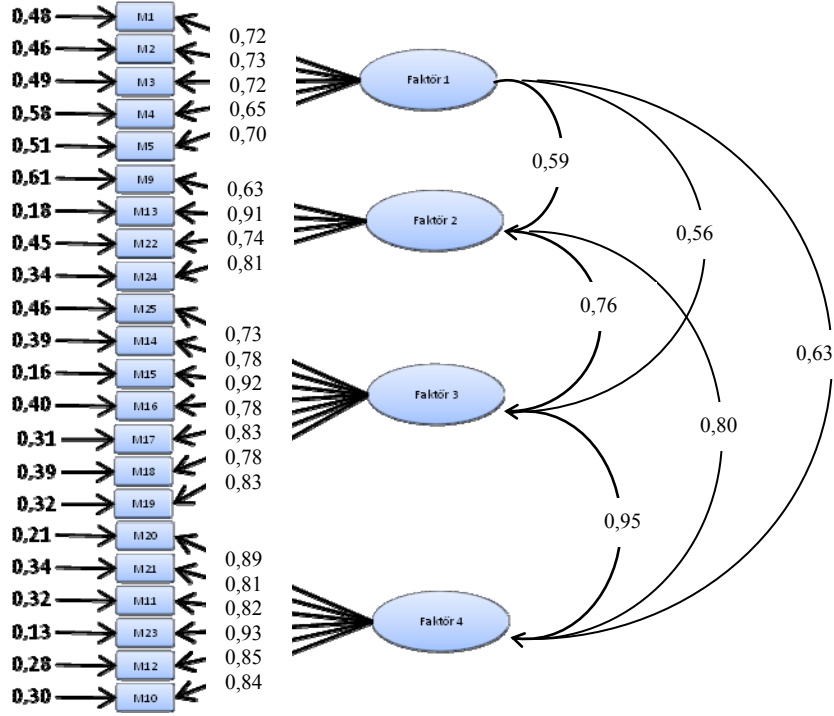
Şekil 4.3: Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizinin Ölçüm Modeline Ait Parametre Tahminleri



Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, 1. faktör içinde yer alan 6., 7. ve 8. maddenin dışında kalan tüm maddelerin (gözlenen eğişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyi 0,05 düzeyinde manidardır. Şekil 4.3 incelendiğinde bu durum yine açık bir biçimde görünmektedir. 1. faktör içinde yer alan bu üç madde için hesaplanan t değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyi için belirlenen kritik değer olan 1. 96’dan küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla belirlenen kritik t değerinden daha küçük t değerine sahip olan bu üç maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil etmediği düşünülerek modelden çıkarılmış ve analizler yeniden gerçekleştirilmiştir.

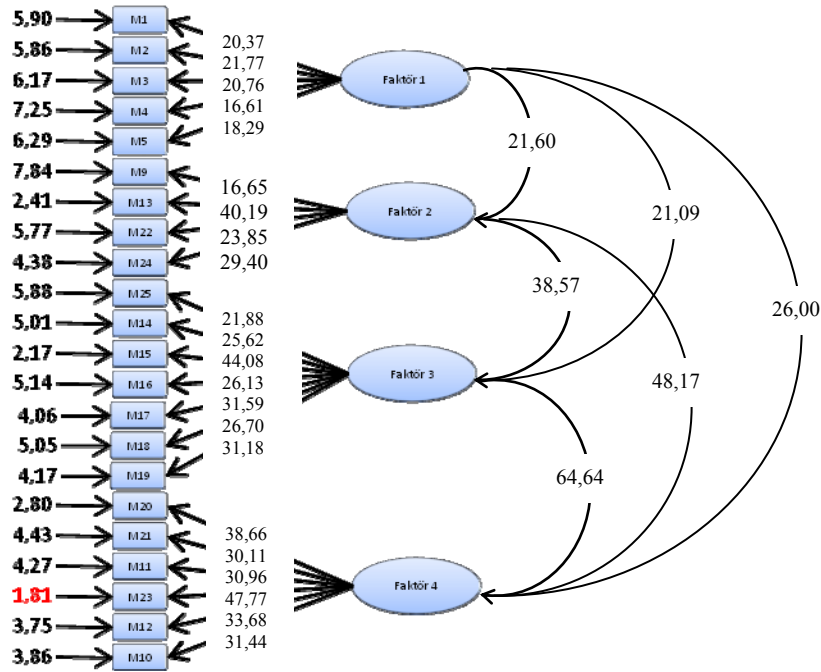
Akademik sahtekârlık eğilimi ölçeğinde 1. faktör içinde yer alan 6., 7. ve 8 maddenin analiz sürecinden çıkarılmasından sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen parametre tahminleri aşağıda şekil 4.4 ve şekil 4.5’te verilmiştir.

Şekil 4.4: Üç Madde Çıkartıldıktan Sonra Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Ölçüm Modeli



Şekil 4.4’de görülen katsayılar incelendiğinde tüm maddelerin (gözlenen eğişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyi 0,05 düzeyinde manidardır. Şekil 4.5 incelendiğinde de yine her bir madde için hesaplanan t değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyi için belirlenen kritik değer olan 1. 96’dan büyük olduğu görülmektedir. Bu durum her bir maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil ettiği ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alabileceği anlamına gelmektedir.

Şekil 4.5: Üç Madde Çıkartıldıktan Sonra Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizinin Ölçüm Modeline Ait Parametre Tahminleri



Model uyumu için yapılan parametre tahminlerinden sonra modelin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Bu çalışmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri ile bunlara ait hesaplanan değerler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Ki-kare, orijinal değişkene ait matrisin önerilen matristen farklı olup olmadığını test etmede kullanılan bir uyum iyiliği indeksidir. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı oldukça önemlidir. Bu oranın 2'den daha küçük olması istenen bir durumdur. Bu çalışmada hesaplanan ki-kare değeri 375.68 serbestlik derecesi ise 203'tür. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı $375.68 / 203 = 1.85$ olup elde edilen bu değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında iyi bir uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.5. Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği İstatistikleri	Değerler
1. Serbestlik Derecesi (df)	203
2. Ki-Kare (X^2)	375.68
3. Ortalama Hata Karekök Değeri (RMSEA)	0.057
4. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.93
5. Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	0.96
6. Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	0.95
7. Model AIC	475.68
8. Bağımsız AIC	2820.76
9. Doymuş AIC	506.00
10. Model CAIC	704.09
11. Bağımsız CAIC	2921.26
12. Doymuş CAIC	1661.79

Ortalama hata karekök değeri (RMSEA) önerilen modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle örnekleme gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farka (hata) dayanan bir uyum ölçüsüdür. Ortalama hata karekök değerinin 0 ile 0.05 arasında olması iyi bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen ortalama hata karekök değeri 0.057 olup bu değer kabul edilebilir bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0.97 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.95 - 0.97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan karşılaştırmalı uyum indeksinin değeri 0.93'tür. Elde edilen bu değer kabul edilebilir kritik değerlerin biraz altında kalmakla birlikte yine de tamamıyla reddedilemez ve belli bir ölçüde uyumun varolduğu söylenebilir.

Uyum iyiliği indeksi (GFI) önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. Uyum iyiliği indeksi değerinin 0.95 ile 1.00 arasında olması iyi bir uyumun varlığını, 0.90 ile 0.95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu

çalışmada elde edilen uyum iyiliği indeksi değeri 0.96 olup bu değer iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0.90 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.85 – 0.90 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan uyarlanmış uyum indeksinin değeri 0.95 olup elde edilen bu değer iyi bir uyumunun varlığına işaret etmektedir.

Modele ilişkin model AIC (475.68) değerinin bağımsız model AIC (2820.76) ve doymuş model AIC (506.00) değerlerinden küçük olması ve yine, modele ilişkin model CAIC (704.09) değerinin bağımsız model CAIC (2921.26) ve doymuş model CAIC (1661.79) değerlerinden küçük olması yine iyi bir uyumun varlığını göstermektedir.

Elde edilen değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI) değerinin kritik değerin biraz altında kalması örneklem büyüklüğü veya modelin karmaşıklığı ilişkilendirilebilir. Ancak bu durum çalışmanın geneline ait bir sorun teşkil etmemektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

4.2. İKİNCİ ADIM: MADDE SEÇİMİ

Ölçekte yer alan maddelerin niteliğine ilişkin olarak birinci adımda yapılmış olan madde-ölçek korelasyonlarına dayalı madde analizi, alt üst grup yöntemine dayalı madde analizi ve açıklayıcı faktör analizi çalışmalarının sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan maddelerin tamamının nihai ölçekte yer alabilir nitelikte görülürken, doğrulayıcı faktör analizinde birinci faktör kapsamında yer alan 6., 7. ve 8 maddelerin ölçek kapsamından çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Belirtilen üç maddenin ölçek kapsamından çıkarılması neticesinde oluşan nihai formda yer alacak faktörlere ve maddelere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

4.3. ÜÇÜNCÜ ADIM: NİHAİ ÖLÇEK FORMUNUN OLUŞTURULMASI

Yapılan analizler neticesinde ölçek kapsamında yer alan maddelerin uygulama sırasındaki madde numaraları, nihai ölçekte alacakları madde numaraları, ifadenin yönü ve maddelerin faktörlere dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları, Maddelerin Yönü ve Maddelerin Faktörlere Dağılımı

Eski İfade No	Faktörler ve İfadeler	
Yeni İfade No	Faktör 1: Kopya Çekme Eğilimi	,71
İfadenin Yönü		
2 (1) (+)	Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur.	
3 (2) (+)	Sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım istemek masumane bir davranıştır.	
4 (3) (+)	Sınav sırasında öğrenciler, doğruluğundan emin oldukları cevapları diğer öğrencilere vermelidirler.	
1 (4) (-)	Sınav sırasında diğer öğrencilerin verdikleri cevaplarla asla ilgilenilmemelidir.	
5 (5) (+)	Sınavlarda, gözetmenlerin esnek davrandıkları durumlarda kopya çekilebilir.	

Tablo 4.6'nın devamı

Faktör 2: Ödev, proje gibi Çalışmalarda Sahtekârlık Eğilimi - 0,821 Genel	
18 (6) (-)	Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilirse bile ödev, proje gibi çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır.
17 (7) (+)	Ödev, proje gibi çalışmaların başkalarına yaptırılma fırsatı varsa bu fırsatın kullanılmasından kaçınılmamalıdır.
16 (8) (-)	Yapılan çalışmanın niteliğinin derste başarılı sayılmak için yetersiz olduğu bilirse bile başkalarına ait nitelikli çalışmalar öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi gösterilmemelidir.
19 (9) (-)	Ders sorumlusunun yeterince incelemeyeceğinin bilindiği durumlarda bile başkalarına ait çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulmasından kaçınılmalıdır.
15 (10) (-)	En yakın arkadaş için bile olsa, her ne sebeple olursa olsun onun yerine ödev hazırlanmamalıdır.
14 (11) (+)	Yüksek puan veren öğretim elemanlarının derslerinde ödev, proje gibi çalışmalar için özenli davranmaya gerek yoktur.
25 (12) (+)	Başkalarına ait nitelikli ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulması masumane bir davranıştır.
Faktör 3: Araştırma Yapma ve Raporlaştırma Sürecinde 0,785 Sahtekârlık Eğilimi	
22 (13) (+)	Nicel veya nitel veriye dayalı bir araştırmada veri toplamak yerine veri uydurarak araştırmayı tamamlamak daha akıllıcadır.
24 (14) (+)	Araştırma yaparak rapor hazırlamaktansa, önceden hazırlanmış bir raporu düzenleyerek sunmak daha akıllıcadır.
13 (15) (+)	Öğretim elemanının gerekli özeni göstermediği bilinen durumlarda Internet gibi ortamlardan indirilen araştırma raporları öğrencinin kendisi tarafından hazırlanmış gibi sunulabilir.
9 (16) (-)	Ders sorumluları farklı olan bir derste bile, aynı konuda araştırma yapan bir öğrenci bir başka öğrenciye kendi hazırladığı araştırma raporunu vermemelidir.
Faktör 4: Atıflara Yönelik Sahtekârlık Eğilimi 0,776	
23 (17) (+)	Ödev, proje gibi çalışmalar kaynaklara atıfta bulunmadan da hazırlanabilir.
21 (18) (+)	Başkalarına ait yazılı metinler, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanılabilir.
20 (19) (-)	Başkalarına ait özgün fikir ve düşünceleri kaynak göstermeden kullanmak fikir hırsızlığıdır.
11 (20) (+)	Fazla puan alabilmek için ödev, proje gibi çalışmaların raporları çok sayıda kaynaktan yararlanılmış gibi gösterilebilir.
12 (21) (-)	Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır.
10 (22) (-)	Başkalarına ait yazılı metinleri, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanmak etik bir davranış değildir.
Toplam 0,90	

Tablo 4.6'daki birinci sütunda yer alan ilk değerler maddelerin deneme formundaki numarasını, ikinci değerler (parantez içinde verilen) nihai ölçekteki numaralarını (+) ve (-) işaretleri ise maddelerin yönünü göstermektedir. Bunlardan (-)işareti maddenin akademik sahtekârlık bakımından düşük eğilimi temsil eden bir madde olduğunu; (+) işareti ise maddenin akademik sahtekârlık bakımından yüksek eğilimi temsil eden bir madde olduğunu belirtmektedir. İkinci sütunda ise faktörler ve her bir faktör içinde yer alan ifadeler bulunmaktadır.

Ölçek 4 temel faktörden oluşmaktadır. İlk faktörde biri negatif yönlü, dördü pozitif yönlü toplam beş madde; ikinci faktörde dördü negatif yönlü, üçü pozitif yönlü toplam yedi madde; üçüncü faktörde biri negatif yönlü, üçü pozitif yönlü toplam dört madde ve dördüncü faktörde üçü negatif yönlü, üçü pozitif yönlü altı madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan toplam madde sayısı yirmi ikidir.

Ölçeğin kullanıma hazır nihai formu Ek 2'de sunulmuştur.

4.4. DÖRDÜNCÜ ADIM: NİHAİ ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK KANITLARININ SUNULMASI

Nihai ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan tespitler iki farklı yöntemle dayandırılmıştır. Bunlar:

- 1) Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirliği ve
- 2) test-tekrar test güvenilirliği'dir.

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirliği: Ölçek kapsamındaki her bir faktör de yer alan maddelerin ilgili faktörü ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçeğin Bütünü
Madde Sayısı	5	7	4	6	22
Cronbach α	0,71	0,821	0,785	0,776	0,90

Tablo 4.7'deki değerlere göre, ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 1. faktör için 0,71; 2. faktör için 0,821; 3. faktör için 0,785; 4. faktör için 0,776 ve ölçeğin bütünü için 0,90'dır. Elde edilen bu katsayılar hem her bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Test-tekrar test güvenirliği: Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik düzeyinin tespiti için ölçeğin nihai formu 20 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,88 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin kararlı ölçme sonuçları verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.5. BEŞİNCİ ADIM: NİHAİ ÖLÇEĞİN GEÇERLİK KANITLARININ SUNULMASI

Nihai ölçeğin geçerlik kanıtları iki farklı yöntemle tespit edilerek sunulmuştur. Bunlar:

- 1) yapı geçerliği ve
- 2) iç ölçüte dayalı geçerlik' tir.

Yapı geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, daha önceki kısımlarda, Faktör Analizi başlığı altında verilmiştir.

Belirlenen dört faktörün birbirleri ile olan korelasyonları tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Faktörler Arası Korelasyonlar

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1. Faktör	1,000	0,467	0,446	0,497
2. Faktör		1,000	0,580	0,628
3. Faktör			1,000	0,642
4. Faktör				1,000

Tablo 4.8’deki değerlere göre, faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonları 0,446 ile 0,642 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon katsayılarının düşüklüğü, belirlenen dört faktörden her birinin ölçülen özelliğin (yapının) farklı bir boyutunu ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

İç ölçüte dayalı geçerlik: ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla toplam puanlar üzerinden yapılmış olan alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı bağımsız gruplarda t testi sonucu aşağıda Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. İç Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin t Testi Sonucu

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Alt Grup	71	37,67	6,13	140	-24,482	0,00*
Üst Grup	71	72,45	10,27			

P < 0,05*

Tablo 4.9’deki verilere göre alt ve üst gruplarda yer alan öğrencilerin ölçeğin bütününden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır ($t_{140} = -24,482$, $p < 0,05$). Elde edilen bu bulgu ölçeğin bir bütün olarak ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabildiği, dolayısıyla da içi ölçüte dayalı geçerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6. ALTINCI ADIM: ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK EĞİLİM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN KRİTERLERİN BELİRLENMESİ

Öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerine ilişkin kriterlerin belirlenmesinde aşağıda belirtilen yol izlenmiştir.

Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin ölçekteki tüm maddelere verdikleri cevaplar, pozitif yönlü maddeler için beşten bire doğru, negatif yönlü maddeler için birden beşe doğru sayısallaştırıldıktan sonra elde edilen toplam puan madde sayısına bölünmek suretiyle, her bir öğrencinin eğilim düzeyinin beşli skaladaki yeri tespit edilir. Buna göre, eğer öğrencinin toplam puanı 1.00 ile 1.79 aralığında ise akademik sahtekârlık eğilimi çok düşük; 1.80 ile 2.59 aralığında ise kısmen akademik sahtekârlık eğilimli; 2.60 ile 3.39 aralığında ise orta düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli; 3.40 ile 4.19 aralığında ise yüksek düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli ve 4.20 ile 5.00 aralığında ise çok yüksek düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli olarak kabul edilir. Belirtilen durum aşağıda tablo 4.10'da özetlenmiştir.

Tablo 4.10 Akademik Sahtekârlık Eğilim Düzeyi ve İlgili Kriterler

Kriterler	Akademik Sahtekârlık Eğilim Düzeyi
1.00-1.79	Çok Düşük
1.80-2.59	Kısmen
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok Yüksek

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Daha önceki bölümlerde de vurgulandığı üzere, ölçek geliştirme sürecinin tanıtıldığı temel kaynakların incelenmesi neticesinde, araştırmacı tarafından, “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği”nin geliştirilmesi için üç aşama belirlenmiştir. Bu aşamalar;

1. Ölçekte yer alacak ifadelerin yazılması ve ön inceleme,
2. Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması,
3. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulmasıdır.

Belirtilen sürecin tüm aşamalarında yapılan iş ve işlemler ilgili kısımlarda açıklanmıştır. Bu kısımda deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesinden sonra yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlara dönük tartışmalara ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Madde Analizi Neticesinde Ulaşılan Bulgulara Dönük Tartışma ve Sonuçlar

Deneme uygulamasına tabi tutulan toplam 25 madde üç farklı madde analizi yöntemi kullanılmak suretiyle test edilmiştir. Bunlar;

1. Madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi,
2. Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve
3. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleridir.

Birinci ve ikinci analiz yöntemlerinin uygulaması sonucunda ulaşılan bulgular deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddelerin ilgili ölçeğin nihai formunda yer alabilecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

Üçüncü analiz yöntemi kapsamında yer alan açıklayıcı faktör analizi ölçeğin dört temel faktörden oluştuğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise bu sonucu desteklemekle birlikte birinci faktör kapsamında yer alan üç maddenin (madde 6, 7 ve 8) nihai ölçek kapsamından çıkarılması gerektiği sonucunu vermiştir.

5.2. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Ölçeğin geçerlik kanıtı olarak uzman kanısı, yapı geçerliği ve iç ölçüte dayalı geçerlik kanıtlarına başvurulmuştur.

Ölçek kapsamında yer alan maddelerin ölçekle ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna ilişkin ilk bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir ve 4 temel faktör belirlenmiştir. Her bir faktör altında yer alan maddeler incelendikten sonra faktörler isimlendirilmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin birinci faktörü “kopya çekme eğilimi”, ikinci faktörü “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi - genel “, üçüncü faktörü “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi “ ve dördüncü faktörü “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” adını almıştır.

Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla toplam puanlar üzerinden alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve alt ve üst gruplarda yer alan öğrencilerin ölçeğin bütününden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{140}=-24,482$, $p<0,05$).

5.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Nihai ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan tespitler iki farklı yöntemle dayandırılmıştır. Bunlar:

- 1) Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirliği ve
- 2) test-tekrar test güvenirliği’dir.

Ölçek kapsamındaki her bir faktör içinde yer alan maddelerin ilgili faktörü ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları birinci faktör için 0,71; ikinci faktör için 0,821; üçüncü faktör için 0,785; dördüncü faktör için 0,776 ve ölçeğin bütünü için 0,90'dır. Elde edilen bu katsayılar hem her bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik düzeyinin tespiti için ölçeğin nihai formu 20 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,88 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin kararlı ölçme sonuçları verdiğini göstermektedir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada bundan sonraki çalışmalar için getirilebilecek bazı öneriler yer almaktadır.

- Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Aynı ölçek geliştirme çalışması akademisyenler için de gerçekleştirilebilir.
- İlgili araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de akademik sahtekârlık ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple, ilgili konudaki araştırmalar, farklı eğitim kademeleri de dikkate alınarak artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbulut, Yavuz ve diğçerleri. "Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS)", <http://www.sciencedirect.com/science?ob=ArticleURL&udi=B6VCJ4P8R7DK1&user=10&rdoc=1&fmt=&orig=search&sort=d&view=c&acct=C000050221&version=1&urlVersion=0&userid=10&md5=94216e5025bfad13b50f4fa41187007e>

Aluede, Oyaziwo ve Eunice O. Omoregie ve Gloria I. Osa-Edoh. "Academic Dishonesty As a Contemporary Problem in Higher Education: How Academic Advisers Can Help," **ERIC No: EJ765511**. 2006.

Arnold, Rodney. "Is there a Relationship between Honor Code and Academic Dishonesty?," **Journal of College and Character**. vol. 3, no: 2, 2007.

Austin, Zubin ve diğçerleri. "Influence of Attitudes Toward Curriculum on Dishonest Academic Behavior," **American Journal of Pharmaceutical Education**. 70(3), article 50, 2006.

Baykul, Yaşar. **İstatistik Metodlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset, 1996.

Baykul, Yaşar ve Selahattin Gelbal ve Hülya Kelecioğlu. **Eğitimde Ölçme ve Değçerlendirme**. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları, 2001.

Bolin, Aaron U. "Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty," *The Journal of Psychology*. 138 (2), 2004, pp. 101-114.

Brimble, Mark ve Peta Stevenson-Clarke. "Perceptions of the Prevalance and Seriousness of Academic Dishonesty in Australian Universities," **The Australian Educational Researcher**, volume: 32, number:3, 2005, pp. 19-44.

Carpenter, Donald D. ve diğlerleri. "Engineering Students' Perceptions of and Attitudes Towards Cheating," **Journal of Engineering Education**, 2006, ss. 181-194.

Cengizhan, Sibel ve Cahit Cengizhan. "Üniversite Öğrencilerinin Kopyaya Karşı Tutumlarının Belirlenmesi," **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 27-29 Eylül, Erzurum, 2000.

DeVillis, Robert. F. **Scale Development. Theory and Applications**. Second Edition. Sage Publications Inc, 2003.

Doğan, Mehmet D. **Büyük Türkçe Sözlük**. İstanbul: Beyan Yayınları, 1988.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık, 1975.

Gardner, William M. ve Kenneth B. Melvin. "A Scale for Measuring Attitude Toward Cheating," **Bulletin of the Psychonomic Society**. 26 (5), 1988, 429-432.

Harding, Trevor S. ve diğlerleri. "Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behaviour in Professional Practice? An Exploratory Study," **Science and Engineering Ethics**. vol:10. 2004, 311-324.

<http://www.ku.edu.tr>

Iyer, Rajesh ve Jacqueline K. Eastman. "Academic Dishonesty: Are Business Students Different From Other College Students?," **ERIC No:EJ773180**. 2006.

Jones Lars R. ve diğeri. **Academic Dishonesty, Cheating and Plagiarism.** Humanities & Communication Department, Florida Institute of Technology, Melbourne, Florida, 2001.

Kaymakcan, Recep. “İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları,” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, sayı:5, 2002, ss. 121-138.

Larkham J. Peter ve Susan Manns. “Plagiarism and its Treatment in Higher Education,” **Journal of Further and Higher Education.** vol: 26, no:4, 2002.

Lim, Vivien K. G. ve Sean K. B. See. “Attitudes Toward, and Intentions to Report, Academic Cheating Among Students in Singapore,” **Ethics & Behaviour**, 11(3), 2001, pp. 261-274.

Lupton, Robert A. ve Kenneth J. Chapman ve John E. Weiss. “A Cross-National Exploration of Business Students’ Attitudes, Perceptions, and Tendencies Toward Academic Dishonesty,” **ERIC No: EJ606068.** 2000.

Lupton, Robert A. ve Kenneth J. Chapman. “Russian and American College Students’ Attitudes, Perceptions, and Tendencies Towards Cheating,” **Educational Research.** vol: 44, no:1, 2002, pp.17-27.

Marsden, Helen ve Marie Carroll ve James T. Neill. “Who Cheats at University? A Self-report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students,” **Australian Journal of Psychology**, vol: 57, no:1, 2005, pp. 1-10.

Moeck, Pat Gallagher. “Academic Dishonesty: Cheating Among Community College Students,” **Community College Journal of Research and Practice**, volume:26, 2002, pp. 479-491.

Murphy, Kevin. R ve Davidshofer, Charles.O. **Psychological Testing: Principles and Applications**. Third Edition. Prentice Hall. International Inc. New Jersey, 1994.

Roig, Miguel ve Carol Ballew. "Attitudes toward Cheating by College Students and Professors," **63rd Annual Meeting of the Eastern Psychological Association**, Boston, April, 1992.

Roig, Miguel ve Marissa Caso. "Lying and Cheating: Fraudulent Excuse Making, Cheating, and Plagiarism," **The Journal of Psychology**, 139(6), 2005, pp. 485-494.

Semerci, Çetin. "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri," **F.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi**, 18(3), 2004, ss.139-146.

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Tavşancıl, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Üçüncü Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. 2006.

Tezbaşaran, A.Ata. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. İkinci Baskı. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara: 1997.

Türk Dil Kurumu Türkçe Okul Sözlüğü, **Milliyet Yayınları**, 1997.

Wajda-Johnston, Valerie A. ve diğerleri. "Academic Dishonesty at the Graduate Level," **Ethics & Behaviour**, 11 (3), 2001, ss. 287-345.

Yeşilyaprak, Binnur ve Bülent Öztürk. "Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Olayına İlişkin Eğilimleri ve Görüşleri," II. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18-20 Eylül 1996), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 1996.

EKLER

EK 1: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Deneme Formu)

Değerli Öğrenciler;

Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla, aşağıda toplam 25 ifade sunulmuştur. Verilen ifadelerin her birini okuyarak size uygun gelen seçeneklerden birini işaretleyiniz. Deneme formunu tamamlamanız için harcayacağınız toplam süre yaklaşık 10 dakikadır. Ölçeğin sağlıklı bir biçimde geliştirilebilmesi için hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Esra EMİNOĞLU

AİBÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Öğrencisi.

Cinsiyet: Bayan () Erkek ()

Fakülte / Yüksekokul:

Sınıf:

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Sınav sırasında diğer öğrencilerin verdikleri cevaplarla asla ilgilenilmemelidir.					
2. Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur.					
3. Sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım istemek masumane bir davranıştır.					
4. Sınav sırasında öğrenciler, doğruluğundan emin oldukları cevapları diğer öğrencilere vermelidirler.					
5. Sınavlarda, gözetmenlerin esnek davrandıkları durumlarda kopya çekilebilir.					
6. Kendisine saygısı olan hiçbir öğrenci kopya çekmez.					
7. Sınavda kopya çekmek hırsızlıktan farksızdır.					
8. Sınavda kopya çekmek bir çeşit sahtekârlıktır.					
9. Ders sorumluları farklı olan bir derste bile, aynı konuda araştırma yapan bir öğrenci bir başka öğrenciye kendi hazırladığı araştırma raporunu vermemelidir.					
10. Başkalarına ait yazılı metinleri, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda					

kaynak göstermeden kullanmak etik bir davranış değildir.					
11. Fazla puan alabilmek için ödev, proje gibi çalışmaların raporları çok sayıda kaynaktan yararlanılmış gibi gösterilebilir.					
12. Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır.					
13. Öğretim elemanının gerekli özeni göstermediği bilinen durumlarda Internet gibi ortamlardan indirilen araştırma raporları öğrencinin kendisi tarafından hazırlanmış gibi sunulabilir.					
14. Yüksek puan veren öğretim elemanlarının derslerinde ödev, proje gibi çalışmalar için özenli davranmaya gerek yoktur.					
15. En yakın arkadaş için bile olsa, her ne sebeple olursa olsun onun yerine ödev hazırlanmamalıdır.					
16. Yapılan çalışmanın niteliğinin derste başarılı sayılmak için yetersiz olduğu bilinse bile başkalarına ait nitelikli çalışmalar öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi gösterilmemelidir.					
17. Ödev, proje gibi çalışmaların başkalarına yaptırılma fırsatı varsa bu fırsatın kullanılmasından kaçınılmamalıdır.					
18. Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilinse bile ödev, proje gibi çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır.					
19. Ders sorumlusunun yeterince incelemeyeceğinin bilindiği durumlarda bile başkalarına ait çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulmasından kaçınılmalıdır.					
20. Başkalarına ait özgün fikir ve düşünceleri kaynak göstermeden kullanmak fikir hırsızlığıdır.					
21. Başkalarına ait yazılı metinler, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanılabilir.					
22. Nicel veya nitel veriye dayalı bir araştırmada veri toplamak yerine veri uydurarak araştırmayı tamamlamak daha akıllıcadır.					
23. Ödev, proje gibi çalışmalar kaynaklara atıfta bulunmadan da hazırlanabilir.					
24. Araştırma yaparak rapor hazırlamaktansa, önceden hazırlanmış bir raporu düzenleyerek sunmak daha akıllıcadır.					
25. Başkalarına ait nitelikli ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulması masumane bir davranıştır.					

EK 2: Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Nihai Form)

Değerli Öğrenciler;

Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla, aşağıda toplam 22 ifade sunulmuştur. Verilen ifadelerin her birini okuyarak size uygun gelen seçeneklerden birini işaretleyiniz. Deneme formunu tamamlamanız için harcayacağınız toplam süre yaklaşık 10 dakikadır. Ölçeğin sağlıklı bir biçimde geliştirilebilmesi için hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Esra EMİNOĞLU

AİBÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Öğrencisi.

Cinsiyet: Bayan () Erkek ()

Fakülte / Yüksekokul:

Sınıf:

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur.					
2. Sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım istemek masumane bir davranıştır.					
3. Sınav sırasında öğrenciler, doğruluğundan emin oldukları cevapları diğer öğrencilere vermelidirler.					
4. Sınav sırasında diğer öğrencilerin verdikleri cevaplarla asla ilgilenilmemelidir.					
5. Sınavlarda, gözetmenlerin esnek davrandıkları durumlarda kopya çekilebilir.					
6. Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilinse bile ödev, proje gibi çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır.					
7. Ödev, proje gibi çalışmaların başkalarına yaptırılma fırsatı varsa bu fırsatın kullanılmasından kaçınılmamalıdır.					
8. Yapılan çalışmanın niteliğinin derste başarılı sayılmak için yetersiz olduğu bilinse bile başkalarına ait nitelikli çalışmalar öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi gösterilmemelidir.					

9. Ders sorumlusunun yeterince incelemeyeceğinin bilindiği durumlarda bile başkalarına ait çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulmasından kaçınılmalıdır.					
10. En yakın arkadaş için bile olsa, her ne sebeple olursa olsun onun yerine ödev hazırlanmamalıdır.					
11. Yüksek puan veren öğretim elemanlarının derslerinde ödev, proje gibi çalışmalar için özenli davranmaya gerek yoktur.					
12. Başkalarına ait nitelikli ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulması masumane bir davranıştır.					
13. Nicel veya nitel veriye dayalı bir araştırmada veri toplamak yerine veri uydurarak araştırmayı tamamlamak daha akıllıcadır.					
14. Araştırma yaparak rapor hazırlamaktansa, önceden hazırlanmış bir raporu düzenleyerek sunmak daha akıllıcadır.					
15. Öğretim elemanının gerekli özeni göstermediği bilinen durumlarda İnternet gibi ortamlardan indirilen araştırma raporları öğrencinin kendisi tarafından hazırlanmış gibi sunulabilir.					
16. Ders sorumluları farklı olan bir derste bile, aynı konuda araştırma yapan bir öğrenci bir başka öğrenciye kendi hazırladığı araştırma raporunu vermemelidir.					
17. Ödev, proje gibi çalışmalar kaynaklara atıfta bulunmadan da hazırlanabilir.					
18. Başkalarına ait yazılı metinler, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanılabilir.					
19. Başkalarına ait özgün fikir ve düşünceleri kaynak göstermeden kullanmak fikir hırsızlığıdır.					
20. Fazla puan alabilmek için ödev, proje gibi çalışmaların raporları çok sayıda kaynaktan yararlanılmış gibi gösterilebilir.					
21. Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır.					
22. Başkalarına ait yazılı metinleri, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanmak etik bir davranış değildir.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Esra EMİNOĞLU

Sürekli Adresi: Feneryolu Mah. Gedikli Sok. Yargıcı Apt. 25/10. Kadıköy/
İSTANBUL

Doğum yeri ve yılı: Kayseri- 1983

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Namık Kemal İlköğretim Okulu- 1994

Ortaöğretim: Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi- 2001

Lisans: Marmara Üniversitesi, Sağlık Eğitim Fakültesi, Sağlık Eğitimi
Bölümü- 2005

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme