Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinin Yordayıcısı Olarak Ahlaki İkilem

Dr. Öğr. Üyesi Esra Tekel

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4600-9900>

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü,
Afyonkarahisar – TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Hamdi Korkman

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-9696>

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü,
Afyonkarahisar – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 24.01.2020

Kabul: 15.03.2020

On-line Yayın: 25.03.2020

Anahtar Kelimeler

Etik Liderlik

Akademik Sahtekarlık

Ahlak

Ahlaki İkilem

Üniversite Öğrencisi

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41471>

Öz

Akademik sahtekarlık öğrenciler tarafından ahlaki olmayan bir davranış olarak görülmesine rağmen sürekli yapılan bir eylemdir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik sahtekarlığı ahlaki olmayan bir davranış olarak görmelerine rağmen bu davranışı yapmaya neden olan durumu ortaya koymak önemlidir. Bu noktada ahlaki ikilem karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler akademik sahtekarlık yapmanın yanlış olduğunu kabul etmekte ancak bu davranışı yapıp yapmama noktasında ahlaki ikilemde kaldığında davranışı yapma eğilimindedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ahlaki ikilemde kaldığında bireylerin kullandığı etik türlerini ortaya çıkaran etik liderlik puanlarının akademik sahtekarlık puanlarını yordama düzeyini belirlemektir. İlişkisel desende tasarlanan araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 519 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin akademik sahtekarlık düzeylerini ölçmek için Eminoğlu ve Nartgün (2009) tarafından geliştirilen 22 madde ve (i) kopya çekme eğilimi, (ii) ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi-genel, (iii) araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi ve (iv) atıflara yönelik sahtekarlık eğilimi olmak üzere dört boyuttan oluşan Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği; öğrencilerin ahlaki ikilemde kaldıklarında kullandıkları karar verme stillerini ölçmek için Langlois, Lapointe, Valois ve de Leeuw (2014) tarafından geliştirilen 23 madde ve (i) bireyi önemseme, (ii) eleştiri etiği ve (iii) adalet etiği olmak üzere 3 faktörden oluşan Etik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ahlaki ikilemde kalan öğrencilerin kullandıkları etik türler ile akademik sahtekarlık arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve öğrencilerinin etik liderlik stillerinin akademik sahtekarlığı yordadığı saptanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tekel, E. ve Korkman, H. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinin Yordayıcısı Olarak Ahlaki İkilem. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Year: 13, Number: 79, Spring, p. 41-53.

Moral Dilemma as a Predictor of Academic Dishonesty Tendency of University Students

Asst. Prof. Dr. Esra Tekel

Afyon Kocatepe University, Sandikli School of Applied Sciences, Department of Social Work,
Afyonkarahisar – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Hamdi Korkman

Afyon Kocatepe University, Sandikli School of Applied Sciences, Department of Social Work,
Afyonkarahisar – TURKEY

Article History

Submitted: 24.01.2020

Accepted: 15.03.2020

Published Online: 25.03.2020

Key Words

Ethical Leadership

Academic Dishonesty

Morality

Moral Dilemma

University Student

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41471>

Abstract

Although academic dishonesty is seen as an immoral behavior by students, it is an ongoing action. In this context, it is essential to reveal the situation that causes this behavior, although students see academic dishonesty as an immoral behavior. At this point, we encounter with the concept of moral dilemma. Since students actually accept that academic dishonesty is wrong, however they tend to show academic dishonest behavior when they are in a moral dilemma about whether to do this behavior. The aim of this study is to determine the level of regression of ethical leadership points that reveal the types of ethics used by individuals in the ethical dilemma to the academic dishonesty scores of university students. The study was designed in relational design and 519 students were selected by using random sampling method. Academic Dishonesty Tendency Scale which includes 22 items and four factors as (i) tendency towards cheating, (ii) dishonesty tendency at studies as homework, project, etc.-common, (iii) dishonesty tendency at research and process of write up, and (iv) dishonesty tendency towards reference was developed by Eminoğlu and Nartgün (2009) to measure the level of academic dishonesty of students and Ethical Leadership Scale which includes 23 items and three factors as (i) ethic of care, (ii) ethic of critique, and (iii) ethic of justice developed by Langlois, Lapointe, Valois and de Leeuw (2014) was used to measure the decision-making styles that students use when they are in a moral dilemma. According to the findings, there is a significant relationships between the styles used by the students who are in moral dilemma and academic dishonesty and it is found that ethical leadership is a significant predictor of academic dishonesty tendency.

1. Giriş

Akademik sahtekarlığı Ikupa (1997) "bireyin bilgi ya da kabiliyetinin test edilmesi sürecinde sergilediği etik olmayan ve yasa dışı davranışlar" olarak tanımlamaktadır. Akademik sahtekarlık kavramı, öğrencinin sınavda kopya çekme, sınav esnasında birbirlerinin sınav kâğıtlarını değiştirme, soruları önceden çalarak edinme, sınav kurallarına uymama, ödevlerde, tezlerde intihal yapma, başkalarının çalışmasını izinsiz kullanma vb. gibi davranışları içeren bir kavramdır (Aluede, Omeregise ve Osa-Edoh, 2006; Colnerud ve Rosander, 2009; Gümüşgül ve ark., 2013; Kırıl ve Saracaloğlu, 2018; Odabaşı ve ark., 2007).

Akademik sahtekarlığın sınıfta kalma kaygısı yaşama, başarısız olmaktan kaçınma, kısa yoldan başarıya ulaşma, emek sarf etmeden başarı elde etme gibi nedenleri vardır (McCabe, Trevino ve Butterfield, 2001). Drake'e (1941) göre ise akademik sahtekarlığın en önemli nedeni iyi notlar elde etmek için hissedilen baskı ve strestir. Çoktan seçmeli sınavların yapıldığı kalabalık sınıflar da akademik sahtekarlık türlerinden biri olan kopya çekmeyi kolaylaştıran bir belirleyicidir (Houston, 1976).

Bir diğer akademik sahtekarlık türü olan intihal ise fikir hırsızlığı ve fikirselleşme olarak tanımlanmaktadır (Isserman, 2003; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012). Pavela (1978) intihali "kişinin başka birisine ait fikir, kelime ya da ifadeleri kaynak belirtmeden kendine aitmiş gibi yeniden üretmesi ya da uyarlaması" olarak; Park (2003) ise "edebi hırsızlık ve kaynağını belirtmeden birinin fikirlerini ya da yazdıklarını kullanmak" olarak tanımlamaktadır. İntihal yapmanın nedenleri arasında kaynakça gösterimi ile ilgili yetersiz eğitim, intihalin fark edilmeyeceği düşüncesi, başarısız olma kaygısı, zor veya teslim etme zamanı yaklaşmış bir ödevi emek sarf etmeden kısa yoldan yapma isteği gibi faktörler yer almaktadır. Ayrıca intihalin bir takım demografik değişkenlerle (arkadaş çevresi yaş, cinsiyet, ülke, etnik köken ve kültürel özellikler) de ilgili olduğu görülmüştür (Brown ve Weible, 2006; Chapman ve ark., 2004; Ersoy ve Özden, 2011).

Diğer akademik sahtekarlık türleri arasında internetten kaynağı belli olan bilgileri kaynak belirtmeden kullanma, izinsiz olarak kopyalama ve çoğaltma (Vartiainen ve Siponen, 2002); hazır ödev sitelerinden ödev kopyalama, tezi veya ödevi başkasına yaptırma (Odabaşı ve ark., 2007) yer almaktadır.

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlıkları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların öğrencilerin akademik sahtekarlık düzeylerini ölçmek amacıyla (Akpınar ve ark., 2017; Gümüşgül ve ark., 2013; Memduhoğlu ve Tayiz, 2016) ya da olumsuz değerlendirilme korkusu (Kırıl ve Saracaloğlu, 2018; Ömür, Aydın ve Argon, 2014), öz yeterlik ve akademik kontrol odağı (Büyükgöze, 2017), mesleğe yönelik tutum (Hançer, 2017) ve kopya çekmeye ilişkin tutum (Taşgın ve ark., 2019) gibi değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise akademik sahtekarlık kavramına etki edebilecek çok sayıda bireysel, durumsal ve inançsal değişkenleri ortaya çıkarmaya çalışan araştırmaların olduğu görülmüştür. Örneğin McCabe ve Trevino (1997) akademik sahtekarlığın yaş, cinsiyet, akademik başarı, aile eğitimi, müfredat dışı etkinlikler gibi bireysel değişkenler ile sosyal kulüplere üyelik, akademik sahtekarlığa karşı uygulanan yaptırımlar, akademik sahtekarlığın arkadaşlar tarafından ifşa edilme olasılığı ve akranlar tarafından onaylanmama gibi durumsal değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştir. Benzer biçimde bireysel değişkenlerden zeka ile akademik sahtekarlık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda düşük zeka seviyesine sahip öğrencilerin diğerlerinden daha fazla kopya çektiği ortaya çıkmıştır (Hetherington ve Feldman, 1964; Kelly ve Worrell, 1978). Bireysel değişkenlerden sosyal kabul ihtiyacı da akademik sahtekarlık kavramı ile birlikte incelenen kavramlardan biridir. Crowne ve Marlowe (1964)'a göre de sosyal kabul ihtiyacı ile kopya çekme sıklığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Kopya çeken öğrencilerin çekmeyenlere göre sosyal kabulü daha yüksektir (Bonjean ve McGee, 1965). Kopya çekenler çekmeyenlere göre daha fazla sosyal kulüplere üyedirler ve daha fazla

liderlik pozisyonlarında bulunmaktadır (Johnson ve Gormly, 1971).

Yapılan araştırmalara göre öğrenciler intihal yapma, kopya çekme gibi davranışları akademik sahtekarlık olarak görmemekte, normal olarak karşılamaktadır. Özellikle kopya çekme, öğrenciler tarafından ahlaki olmayan bir davranış olarak görülmesine rağmen sürekli başvurulanan bir akademik sahtekarlık türüdür. Öğrenciler, kopya çekmeyi meşrulaştırmak için kendilerince çeşitli mantıklı bahaneler üretmektedirler (Eminoğlu, 2008; Çankaya ve Çanakçı, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin akademik sahtekarlığı ahlaki olmayan bir davranış olarak görmelerine rağmen bu davranışı yapmaya neden olan durumu ortaya koymak önemlidir. Bu noktada ahlaki ikilem karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler akademik sahtekarlık yapmanın yanlış olduğunu kabul etmekte ancak bu davranışı yapıp yapmama noktasında ahlaki ikilemde kaldığında davranışı yapma eğilimindedir.

Ehrich ve ark. (2005)'a göre ahlaki ikilem genellikle karmaşık ve değer içerikli bir durumda birbiri ile yarışan ilke ve kurallar arasından yapılan zorlu seçim anlamına gelmektedir. Seçenekler arasındaki bu zorlu seçim yapma zorunluluğu bireylerde yoğun strese ve kaygıya neden olur (Cranston, Ehrich ve Kimber, 2006). Strike ve ark. (1998)'a göre ahlaki ikilem doğru ile yanlış, adil ile adil olmayan arasındaki zorlu seçim anlamına gelmektedir. Ahlaki ikilemi, diğer problemlerden ayıran en büyük özellik kişinin iki değerden birini tercih etmek zorunda olması ancak çözümün net olmaması dolayısıyla seçememesi durumudur. Bu noktada birey içsel çatışma yaşar; bir elinde değerleri, bir yanda başka değerler ve bu birbiri ile yarışan değerlerin getirdiği büyük bir problem vardır (Langlois, 2011).

Ahlaki ikilemleri çözerken baskın olan yolu belirlemek için kişiler ikilem durumu içindeki birbiri ile etkileşim halinde olan çok sayıdaki değişkeni değerlendirir ve daha sonra eyleme geçer (Hatcher, 1998). Bu bağlamda ortaya atılan ahlaki ikilemlerde karar verme teorilerinin çok sayıda farklı bireysel, örgütsel ve durumsal değişkenleri içeren teoriler olduğu görülmektedir. Ahlaki ikilemlerde karar verme üzerine ortaya atılan ilk teori, 1980'lere dayanan Kohlberg'in Bilişsel Teorisi'dir. Kohlberg'ten sonra ortaya atılan teoriler onu temel alan, aynı zamanda onu eleştirerek geliştirilmiş teorilerdir. Temeli Kohlberg'in ahlaki gelişim modeline dayanan Etkileşimci Model (Treviño, 1986), örgütlerde ahlaki ikilemlerde karar vermeyi bireysel ve durumsal faktörlerin etkileşimi olarak görür. Treviño (1986) Kohlberg'in bu teorisinin, etik davranışı açıklamak ya da tahmin etmek için yetersizliğini eleştirir. Kohlberg'in modeli, ahlaki ikilem konusunda bireyin nasıl düşündüğünü ve böyle düşünmesinin nedenini ortaya koymasına rağmen bireyin bir karar anında ne yapması gerektiği konusunda yetersiz kalmaktadır. Treviño'nun Etkileşimci Modeli'ni ahlaki/ahlaki olmayan davranışın tanımına ilişkin herhangi bir açıklama yapmamasını eleştiren Jones'a (1991) göre ahlaki davranış, hem yasal hem de toplumun büyük bir kesimi tarafından ahlaki olarak kabul edilebilir olan kararlardır. Bundan önce bahsedilen ahlaki ikilemlerde karar verme modelleri durumsal faktörleri göz önünde bulundurarak kişilerin bireysel ahlak tercihlerini ele almıştır. Dolayısıyla o modellerin gözünden kişinin ahlakı, bireyin bir durum karşısındaki ahlaki seçenekleri ile ilgilidir. Fakat Starratt (1991)'a göre birey durumu eleştiri etiği, adaletin etiği ve bireyi önemseme etiği olmak üzere üç farklı etik perspektif açısından ele alır ve karar verir.

Eleştiri etiğine göre birey sosyal yaşamı eleştirir, sosyal yaşamı aydınlatmak için kimin hangi grup üzerinde baskın olduğunu, işlerin nasıl yapılandırıldığını aydınlatmaya çalışır (Starratt, 1991). Bu bileşen "Kuralları, politikaları veya yasaları kim koyar? Bu kurallardan, yasalardan veya politikarlardan kim ya da kimler fayda görecektir? Güç kimdir? Sessiz kalan sesler kimler?" gibi sorulara cevap arar (Caldwell, Shapiro ve Gross, 2007; Shapiro ve Hassinger, 2007). Ancak eleştiri etiğinin en önemli eksiği, eleştirdiği sosyal düzeni yeniden yapılandırmak için ayrıntılı bir plan sunmaz. Burada adalet etiği devreye girer.

Adalet etiğine göre hakkaniyet çerçevesinde davranmak esastır (Starratt, 1991). Adalet etiği

“belirli bir etik ikilemi çözmek için belirli bir kural, hak veya politika var mıdır? Neden bu kural, hak veya politikalar belirli durum için doğru olmalıdır? Kural, hak veya politikalar nasıl uygulanmalıdır?” sorularına cevap verir (Caldwell ve ark., 2007; Shapiro ve Hassinger, 2007). Bu perspektifin en önemli eksiği “biri için adaletli olan diğeri için adaletli değilse ne yapılmalıdır?” sorusuna cevap verememesidir. Bu nedenle Starratt (1991), bireyleri önemsemenin göz önüne almanın gerekliliğine vurgu yapar.

Bir diğeri bileşen olan *bireyi önemseme etiği*nde bireyler aldıkları kararların veya gösterdikleri eylemlerin sonuçlarını göz önüne alırlar. “Benim kararım kim ya da kimler fayda görecektir? Benim eylemlerim kim ya da kimler zarar görecektir? Bugün aldığım bir kararın uzun dönemli etkileri nelerdir? Eğer bugün birisinden yardım alırsam bunun karşılığında, gelecekte bu bireye veya topluma karşı neler yapmalıyım?” sorularına cevap arar (Caldwell ve ark., 2007; Shapiro ve Hassinger, 2007). Bu üç ahlaki bakış açısı uygulayıcıların ahlaki ikilemlerin üstesinden gelmek için farklı lensler sunsa da her ahlaki bileşen tek başına yeterli değildir, birbiri ile desteklenmeli eksik yanları bu şekilde tamamlanmalıdır (Starratt, 1991).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlıkları ile ahlaki ikilemde kaldıklarında kullandıkları stiller arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin akademik sahtekarlık yapıp yapmama noktasında ahlaki ikilemde kaldığı varsayılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel desen, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığı, varsa ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılır (Gay, Mills ve Airasian, 2009; McMillan ve Schumacher, 2006). Bu araştırma, öğrencilerin akademik sahtekarlıkları ile ahlaki ikilemlerde kullandıkları etik türleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve etik liderliğin akademik sahtekarlığı yordama düzeyini belirlemek için ilişkisel desende tasarlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde 2018-2019 bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 26.584 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiş 519 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Ulaşılan örneklem sayısı araştırmanın evrenini temsil etmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Örneklemde yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

	1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek					
f	329	190					519
%	63,4	36,6					100
Yaş	18-22	23 ve üzeri					
f	345	174					
%	66,5	33,5					

Fakülte	Uygulama lı Bilimler Yüksek Okulu	Eğiti m Fak.	Mühendisli k Fak.	Fen- Edebiyat Fak.	İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	Veterinerlik Fak.	
f	32	172	156	47	84	28	519
%	6,2	33,1	30,1	9,1	16,2	5,4	100
Sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Üçüncü sınıf	Dördüncü Sınıf ve dönem uzatanlar			
f	97	74	94	254			519
%	18,7	14,3	18,1	48,9			100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 329’u (%63,4) kadın, 190’ı (%36,6) erkektir. Katılımcıların 345’i (%66,5) 18-22 yaş arasında iken 174’ü (%33,5) 23 yaşında veya üzerindedir. Katılımcıların 32’si (%6,2) yüksekokulda, 172’si (%33,1) eğitim fakültesinde, 156’sı (%30,1) mühendislik fakültesinde, 47’si (%9,1) fen-edebiyat fakültesinde, 84’ü (%16,2) iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ve 28’i (%5,4) veterinerlik fakültesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 97’si (%18,7) birinci sınıfta, 74’ü (%14,3) ikinci sınıfta, 94’ü (%18,1) üçüncü sınıfta, 254’ü (%48,9) ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin akademik sahtekarlık düzeylerini ölçmek için Eminoğlu ve Nartgün (2009) tarafından geliştirilen Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve “kopya çekme eğilimi” (5 madde), “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi-genel” (7 madde), “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi” (4 madde) ve “atıflara yönelik sahtekarlık eğilimi” (6 madde) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir faktör ve ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,71; 0,821; 0,785; 0,776 ve 0,90 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,88’dir.

Öğrencilerin ahlaki ikilemde kaldıklarında kullandıkları karar verme stillerini ölçmek için Langlois ve ark. (2014) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modele ait uyum iyiliği indeksleri [RMSEA<0,05, CFI=.90, TLI=.90, WRMR<0,90, $\chi^2/df<2$] önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ölçek 23 madde ve bireyi önemseme (10 madde), eleştiri etiği (6 madde) ve adalet etiği (7 madde) olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin uluslararası standarda ulaşması için Kanada’dan 668, İsrail’den 117, Malta’dan 130, İsviçre’den 260 ve Türkiye’den 460 okul liderinden veriler toplanmış, ve bu çalışma kapsamında ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları tamamlanmıştır (Lapointe ve ark. 2016).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından ölçekler internet ortamına aktarılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin derslerine girmiş, ölçeklerin internet ortamındaki linkini onlarla paylaşmış ve araştırmaya gönüllü olanların ölçekleri internet ortamında doldurmaları istenmiştir. Toplamda 531 veriye ulaşılmış ancak eksik ya da hatalı verilerin çıkarılması sonucu 519 veri analize dahil edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin IBM SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların

demografik özelliklerini analiz etmek için frekans ve yüzde hesapları; akademik sahtekarlık ile etik liderlik ölçeği arasındaki ilişkileri analiz etmek için ise Pearson momentler çarpım korelasyon analizi, etik liderlik puanlarının akademik sahtekarlık puanlarını yordama gücünü belirlemek için ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin akademik sahtekarlık düzeyleri ve ahlaki ikilemde kaldıklarında kullandıkları stilleri ölçen etik liderlik puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2’de sunulmuştur. Akademik sahtekarlık ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 110 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin akademik sahtekarlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}$ =84,51). Öğrenciler en fazla “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık” ($\bar{X}$ =15,58) yaparken en az “ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık” ($\bar{X}$ =15,58) yapmaktadır. Etik liderlik ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 161 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin etik liderlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}$ =105,07). Ayrıca öğrencilerin ahlaki bir ikilemde kaldıklarında en az kullandıkları etik türü bireyi önemseme etiği ($\bar{X}$ =47,95) iken en fazla kullandıkları etik türü eleştiri etiğidir ($\bar{X}$ =25,29).

Tablo 2. Akademik Sahtekarlık Eğilimi ve Etik Liderlik Ölçekleri Betimleyici İstatistikleri

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Kopya çekme eğilimi	18,99	4,79	5,00	25,00
Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi	26,39	5,22	11,00	35,00
Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi	15,58	3,06	4,00	20,00
Atıflara yönelik sahtekarlık eğilimi	23,53	4,19	6,00	30,00
Toplam [Akademik Sahtekarlık Eğilimi]	84,51	14,06	37,00	110,00
Bireyi önemseme etiği	47,95	7,40	10,00	64,00
Adalet etiği	31,82	5,61	7,00	45,00
Eleştiri etiği	25,29	6,13	6,00	40,00
Toplam [Etik Liderlik]	105,07	16,37	23,00	147,00

Öğrencilerin akademik sahtekarlıkları ile ahlaki ikilemlerde kullandıkları stiller arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te görüldüğü üzere akademik sahtekarlık alt boyutu olan kopya çekme eğilimi ile etik liderlik alt boyutu olan bireyi önemseme etiği arasında [$r=.178$], adalet etiği arasında [$r=.104$] ve eleştiri etiği arasında [$r=.186$] pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi alt boyutu ile etik liderlik alt boyutlarından bireyi önemseme etiği arasında [$r=.229$], adalet etiği arasında [$r=.134$] ve eleştiri etiği arasında [$r=.190$] pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Akademik sahtekarlık alt boyutlarından araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi ile bireyi önemseme etiği arasında [$r=.249$], adalet etiği arasında [$r=.170$] ve eleştiri etiği arasında [$r=.220$] pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Akademik sahtekarlığın son alt boyutu olan atıflara yönelik sahtekarlık ile bireyi önemseme etiği arasında [$r=.264$], adalet etiği arasında [$r=.200$] ve eleştiri etiği arasında [$r=.210$] pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Akademik

sahtekarlık eğilimi toplam puanı ile etik liderlik toplam puanı arasında ise $[r=.280]$ pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir.

Tablo 3. Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği Puanları ile Etik Liderlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Kopya çekme eğilimi	1								
2-Ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi	.499*	1							
3-Araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi	.524*	.679*	1						
4-Atıflara yönelik sahtekarlık eğilimi	.448*	.566*	.611*	1					
5-Bireyi önemseme etiği	.178*	.229*	.249*	.264*	1				
6-Adalet etiği	.104*	.134*	.170*	.200*	.652*	1			
7-Eleştiri etiği	.186*	.190*	.220*	.210*	.567*	.557*	1		
8-Etik Liderlik (Toplam)	.185*	.220*	.253*	.267*	.888*	.847*	.822*	1	
9-Akademik Sahtekarlık Eğilimi (Toplam)	.774*	.858*	.831*	.794*	.278*	.182*	.244*	.280*	1

n=519, $p<.000$

Öğrencilerin etik liderlik puanlarının akademik sahtekarlık eğilimi puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Etik Liderliğin Akademik Sahtekarlık Eğilimine Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p	R ²	F
Sabit	59,263	3,857	280	15,364	.000*	0,76	43,886
Ahlaki İkilem	,240	,036		6,625	.000*		

$R=.28$, $R^2=.076$, $F(1,517)=43,886$, $p<.05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi etik liderliğin yordayan değişken, akademik sahtekarlığın yordanan değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır $[R=.28$, $R^2=.076$, $F(1,517)=43,886$, $p<.05]$. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerinin etik liderlik stillerinin akademik sahtekarlık puanlarını yordama gücü % 076'dır.

4. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ahlaki ikilemde kaldıklarında kullandıkları karar verme stillerinin akademik sahtekarlık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin akademik sahtekarlık düzeyleri ile ahlaki ikilemde kullandıkları stiller arasında düşük düzeyde ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kopya çekerken, ödev ve projelerde sahtekarlık, araştırma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık ve atıflara yönelik sahtekarlık yaparken öğrenciler içinde bulundukları durumda yer alan bireylerin haklarını çok

düşük düzeyde göz önüne almakta, “benim eylemlerinden kim ya da kimler zarar görecektir?” sorusunu çok az öğrenci sormakta ve bireylerin haklarını koruma noktasında üzerinde düşen sorumlulukları çok düşük düzeyde yerine getirmektedir.

Benzer biçimde öğrenciler akademik sahtekarlık yaparken adalet etiğinin temel sorularından biri olan “kural, hak veya politikalar nasıl uygulanmalıdır?” sorusuna (Caldwell ve ark., 2007; Shapiro ve Hassinger, 2007) düşük düzeyde cevap vermektedir. Yine öğrenciler akademik sahtekarlık yaparken “biri için adaletli olan diğeri için adaletli değilse ne yapılmalıdır?” sorusunu kendilerine nadiren sormakta, yani bireyi önemseme etiğini çok düşük düzeyde göz önünde bulundurmaktadırlar.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin ahlaki ikilemde kullandıkları karar verme stillerinin akademik sahtekarlıklarını düşük düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeninin çok az öğrencinin akademik sahtekarlığı ahlaki ikilem olarak görmesi olarak düşünülmektedir. Bu durumun Davis ve ark. (1992)’nın araştırmasıyla da örtüştüğü söylenebilir. Davis ve ark. (1992)’nın 6000 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin sadece %20’si kopya çekerken yakalanan öğrencinin dersten kalması gerektiği düşüncesini taşımaktadır. Benzer şekilde Ahmed (2018)’in Orta Doğu’da yer alan bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, kopya çekmeyi önlemek için öğrencilerin %37’si öğretmenlerin daha fazla destekleyici ve anlayışlı olmalarını önerirken sadece %21’i sert yaptırımların uygulanmasını önermiştir.

Ancak literatüre göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik sahtekarlığı ahlaki olmayan bir davranış olarak görmelerine rağmen bu davranışı yapmaya devam etmektedir (Ahmed, 2018; Gross, 2011). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin akademik sahtekarlığa ilişkin inançları ile davranışları arasında fark bulunmaktadır (Ahmed, 2018). Bunun nedenleri arasında öğrencilerde yer alan “herkes kopya çekiyor” (Houston, 1976) veya “kopya çekmek hayatın bir parçası” inancı (Baird, 1980) olabilir. Kolker (2012) ise bu duruma farklı bir bakış açısından bakmış, günümüz öğrencileri yeni bir “paylaşma” kültürü içinde oldukları için onlara göre yaptıkları davranışın kopya çekmek anlamına gelmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin akademik sahtekarlığı doğru bulmamalarına rağmen bu davranışı göstermeye devam etmeleri durumunu Festinger’in (1962) teorileri ile açıklamak mümkündür. Festinger (1962), bireylerin düşünceleri ile davranışlarının uyuşmadığında ortaya çıkan bilişsel uyumsuzluğu ve bireyin bununla nasıl baş ettiğini iki teori ile açıklamaktadır: (a) Psikolojik rahatsızlık, uyumsuzluk hissine eşlik eder ve bu durum bireyin davranışı göstermemesini motive eder ve böylece bilişsel uyumsuzluk giderilir, (b) var olan uyumsuzluğun düzeyini düşürmek için yapılan girişimlerin yanında birey bu tarz durumlardan ve uyumsuzluğu artırabilecek bilgilerden aktif bir şekilde sakınır. Kısacası Festinger (1962) bilişsel uyum için iki yol önerir: (a) Birey davranışını değiştirir, böylece bilişsel uyum gerçekleştirilebilir. Yani eğer birey kopya çekmenin yanlış olduğuna inanıyorsa, o davranışı yapmayı bırakmalıdır. (b) birey bilişini değiştirir böylece bilişsel uyum gerçekleştirilebilir. Yani eğer birey kopya çekmenin yanlış bir davranış olduğuna inanmayı bırakırsa, kopya çekmeyi kabullenirse ve davranışı göstermeyi devam ederse bilişsel uyum gerçekleşir (Stephens, 2017).

Stephens (2017) ise öğrencilerin akademik sahtekarlığı ahlak dışı buldukları halde davranışı göstermelerini bilişsel uyumsuzluk olarak görmekte ancak öğrencilerin bilişsel uyum için çaba göstermediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bilişsel uyum için çaba göstermeme nedenine ise iki teori ile açıklama getirmektedir. Bunlardan birincisi Weiner’in (1985) başarı motivasyonu ve duygular bağlamında atıf teorisi. Weiner (1985) üç boyutlu bir nedensellik yapısı kurmuştur: (a) durgunluk (örneğin zamanla nedenlerin ne kadar değişebileceği), (b) kontrol edilebilirlik (örneğin nedensel güçlere bireyin boyun eğme derecesi) ve (c) kontrol odağının varlığı. Weiner (1985) aynı zamanda bu üç boyutun gururlanma, utanma, suçluluk hissetme, ümitsizlik ve minnet gibi çeşitli duygular içerdiğini de belirtmiştir. Örneğin birey zekanın sabit bir varlık (durağan, kontrol edilemez ve içsel) olduğuna

inanıyorsa yüksek zekaya sahip olduğu için muhtemelen gururlanacaktır ve minnettarlık hissedecektir. Öte yandan eğer zekası yüksek değilse utanacak ve ümitsiz hissedecektir. Sorumluluğun Muhakemesi Teorisi'nde ise Weiner (1995) sorumluluk sürecini ve duygusal sonuçlarını kuramlaştırırken bu üç boyutlu modeli kullanmıştır. Örneğin birey sınavda bireysel nedenselliği kabul edebilirken, kontrol edilemeyen nedenlere veya hafifletici durumlara başvurarak sorumluluğu ret edebilir. Bu noktada bilişsel uyumsuzluğu çözmenin (utanma ve suçluluk duygusuna neden olacak olumsuz özeleştiriyi gidermenin) en önemli yollarından birisi ahlaki geri çekilme (Bandura, 1990) veya nötrleştirme tekniğidir (Sykes & Matza, 1957). Bu mekanizmalar veya teknikler (örneğin reddetme, yer değiştirme, yayılma) bireyin sorumluluğu diğerlerine veya durumsal etkenlere atfederek sorumluluğu düşürmesine, hatta inkar etmesine neden olur. Kısacası bu şu demektir: "Kopya çekiyorum ama bunun sorumlusu ben değilim ki!" (Stephens, 2017).

Stephen (2017)'in bilişsel uyumsuzluğu gidermek için önerdiği ikinci teori ise daha önce de bahsedilen sosyal normlardır. Örneğin algılanan akranların kopya çekme kabulü, akademik sahtekarlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir (Fosgaard, Hansen ve Piovesan, 2013; Stephens, Young ve Calabrese, 2007). Buna göre öğrenciler bazı altta yatan olgulara işaret eder: Kopya çekmekle ilgili olan bilişte değişme yoluyla uyumsuzluk düzeyi düşer. "Herkes yapıyorsa ve kimse umursamıyorsa, akademik sahtekarlık belki çok da kötü bir şey değildir ve kötü hissetmeme gerek yoktur!" (Stephens, 2017).

Şu veya bu biçimde öğrencilerin bilişsel uyuma ulaştıklarını; akademik sahtekarlık yaparken çok düşük düzeyde ahlaki bir ikilemde kaldıklarını söyleyebiliriz. Ancak yapılan araştırmalara göre akademik sahtekarlık sadece öğrencinin akademik kariyeri sırasında görülmemekte, öğrenci mezun olduktan sonra iş hayatında da ahlaki olmayan eylemlerde bulunmaya devam etmektedir (Graves ve Austin, 2008; Ahmed, 2018). Bu bağlamda eğitim hayatları boyunca öğrencilere akademik sahtekarlık kavramının ahlaki bir kavram olduğu, akademik sahtekarlığın öğrencilerin akademik hayatlarında, mezun olduktan sonraki iş hayatlarında ve hatta aile hayatlarında, yetiştirdikleri çocuklarda görülecek etkileri konusunda bilgi verilmelidir. Sadece akademik sahtekarlık değil, ahlak, ahlaki ve ikilem, ahlaki bir ikilemde kaldıklarında karar verme stilleri ve bu stillerin kullanımı konusunda da öğrenciler bilgilendirilmelidir. Ahlaki ikilem kavramına yönelik verilen eğitimlerin uygulamadaki etkisi Langlois ve Lapointe'nin (2010) yapmış olduğu deneysel bir araştırmada kanıtlanmıştır. Okul müdürleri ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitimden önce belirli bir etik türünü benimseyen müdürlerin, ahlaki ikilem ile ilgili eğitim aldıktan sonra her üç etik türünü de kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ahlaki ikilemlerin üstesinden gelmek için her bir etik türün eksik yanları olduğu için tek bir etik türünü kullanmanın yeterli olmadığı, üç etik stilin de birbiri ile desteklenmesi gerektiği (Starratt, 1991) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere bu konuda verilecek eğitimin uygulamadaki etkisi kaçınılmaz gözükmektedir. Öğrencilere bilgi vermenin yanında akademik sahtekarlık yapan öğrencilere ciddi yaptırımlar uygulanması, sosyal öğrenme yoluyla öğrenciler arasında caydırıcılığı sağlayacaktır. Bu noktada okul yöneticileri ve politika yapıcılara ciddi sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, K. (2018). Student perceptions of academic dishonesty in a private middle eastern university, *Higher Learning Research Communications*, 8(1).
- Akpınar Dellal, N., Yönet, H., & Akın, E. B. (2017). Üniversite kimliği ve akademik sahtekarlık: Yabancı dil öğretmen adaylarının akademik sahtekarlığa ilişkin tutumları. N. Akpınar Dellal & M. V. Coşkun (Edt.), *Bilimde etik ve demokratik eğitim içinde* (ss.79-94). Türkiye: Lambert Academic Publishing
- Aluede, O., Omereg, E. O. & Osa-Edoh, G. I. (2006). Academic dishonesty as a contemporary problem in higher education: How academic advisers can help. *Reading Improvement*, 43(2), 97-106.

- Baird, J. S., Jr. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- Bonjean, C. M., & McGee, R. (1965). Scholastic dishonesty among undergraduates in differing systems of social control. *Sociology of Education*, 38(2), 127-137.
- Brown, B. S. & Weible, R. (2006). Changes in academic dishonesty among MIS majors between 1999 and 2004. *Journal of Computing in Higher Education*, 18(1):116-134.
- Büyükgoze, H. (2017). Öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimlerinde öz-yeterlik ve akademik kontrol odağının rolü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 801-822.
- Caldwell, C., Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2007). Ethical leadership in higher education admission: Equality vs. equity. *Journal of College Admission*, 195, 14-19
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D. & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 236- 249.
- Colnerud, G. & Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(5), 505-517.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: the "bread and butter" of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106-121.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.
- Çankaya, İ. & Çanakçı H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *Journal of Higher Education*, 12(8), 418-420.
- Ehrich, L. C., Cranston, N. & Kimber, M. (2005). *Academic managers and ethics: A question of making the right decision*. Higher education in a changing world: 28th HERDSA Annual Conference, Sydney, Australia.
- Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eminoğlu, E., & Nartgün, Z. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 215-240.
- Ersoy, A. & Özden M. (2011). Öğretmen adaylarının ödevlerinde internetten intihal yapmalarında öğretim elemanının rolüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 608-619.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Fosgaard, T. R., Hansen, L. G., & Piovesan, M. (2013). Separating Will from Grace: An experiment on conformity and awareness in cheating. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 93, 279-284.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2009). *Educational research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson.
- Graves, S. M., & Austin, S. F. (2008). Student cheating habits: A predictor of workplace deviance, *Journal of Diversity Management*, 3(1), 15-22.
- Gross, E. R. (2011). Clashing values: Contemporary views about cheating and plagiarism compared to traditional beliefs and practices. *Education*, 132(2), 435-440.
- Gümüşgöl, O., Üstün, Ü.D., Işık, U. & Demirel, D.H. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 131-138.

- Hançer, A. H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik sahtekarlık eğilimleri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 387-402.
- Hatcher, W. S. (1998). *Love, power, and justice: The dynamics of authentic morality*, Wilmette, IL.: Bahá'í Pub. Trust.
- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 212-218.
- Houston, J. P. (1976). The assessment and prevention of answer copying on undergraduate multiple-choice examinations. *Research in Higher Education*, 5(4), 301-311.
- Ikupa, J.C.B. (1997). Causes and cure of examination malpractices. *The Business Administrator*, 1 (1):38-39.
- Isserman, M. (2003). Plagiarism: A lie of the mind. *Chronicle of Higher Education*, 49 (34): B12.
- Johnson, C. D., & Gormly, J. (1971). Achievement, sociability, and task importance in relation to academic cheating. *Psychological Reports*, 28(1), 302.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issuecontingent model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Kelly, J. A., & Worrell, L. (1978). Personality characteristics, parent behaviors, and sex of the subject in relation to cheating. *Journal of Research in Personality*, 12, 179- 188.
- Kıral, B & Saracaloğlu, S. (2018). Akademik sahtekarlık eğilimi ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 323-359.
- Kolker, R. (2012). Cheating upwards. *New York*, 45(30), 34-99.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Küçüktepe E. S. & Küçüktepe C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-125.
- Langlois, L. (2011). *The anatomy of ethical leadership: To lead our organizations in a conscientious and authentic manner*. Edmonton: Athabasca University Press.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2010). Can ethics be learned? Results from a three-year action-research Project. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 147-163.
- Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P., & de Leeuw, A. (2014). Development and validity of the ethical leadership questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 310-331.
- Lapointe, C., Langlois, L., Valois, P., Aksu, M., Arar, K. H., Bezzina, C., ... & Oplatka, I. (2016). An international cross-cultural validation of the Ethical Leadership Questionnaire (ELQ), *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(2), 55-76.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics ve Behavior*, 11(3), 219-232.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*, Pearson Higher Ed.
- Memduhoğlu, H. B., & Tayız, V. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin değerlendirilmesi*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı, 629-639.
- Odabaşı, H. F., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M.C., Akbulut, Y., Şendağ, S. (2007). Bilgi iletişim teknolojileri ve internetle kolaylaşan akademik usulsüzlük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 503-518.
- Ömür, Y. E., Aydın, R., & Argon, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekarlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 131-149.

- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students—literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decisionmaking after Horowitz. *NOLPE School Law Journal*, 8(1), 55-75.
- Shapiro, J. P. & Hassinger, R. E. (2007). Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 451-470.
- Starratt, R.J. (1991). Building an ethical school. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Stephens, J. M. (2017). How to cheat and not feel guilty: Cognitive dissonance and its amelioration in the domain of academic dishonesty. *Theory Into Practice*, 56(2), 111-120.
- Stephens, J. M., Young, M. F., & Calabrese, T. (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233-254.
- Strike, K. A., Haller, E. J. & Soltis, J. F. (1998). *The ethics of school administration*. NewYork: Teachers College Press.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 6(22), 664-670.
- Taşgın, A., Kıncal, R. Y., Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2019). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekarlık eğilimleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 608-639.
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Vartiainen, T. & Siponen, M. T. (2002). A study of moral problems in computer usage and its implications for computer ethics education. In Proceedings of the Sixth Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS- 2002) <http://www.pacis-net.org> (Erişim Tarihi: 11.07.2019).
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.