

Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin İntihal ile İlgili Bilgileri ve Uygulamalarındaki Gelişim

Improving Plagiarism Knowledge and Its Applications of Information and Records Management Students

Nermin Çakmak*^{id} ve Engin Baysen**^{id}

Öz

Öğrencilerin intihal davranışları, akademik çevreyi oldukça uzun süredir meşgul eden önemli bir konu olarak varlığını korumaktadır. Diğer taraftan, Covid-19 küresel pandemi sürecinde geleneksel eğitimden hızlı bir şekilde çevrim içi eğitime geçilmesi intihalin lisans öğrencileri arasında daha fazla artmasına yol açmıştır. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin intihal davranışlarını önlemek için bazı tedbirlerin alınması daha da önemli hale gelmiştir.

Amaç: Çalışmada, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü (BBYB) dördüncü sınıf öğrencilerine intihal konusunda eğitim verilmesinin, öğrencilerin bu konuda gelişim göstermesinde etkili olup olmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler dört farklı ölçüm kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama hesapları yapılmış ve t-testi uygulanmıştır.

Bulgular: Çalışmada kullanılan dört farklı ölçümün tümünde son testten alınan puanlarla ön testten alınan puanların ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark tespit edilmiş, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Sonuç: Çalışmada intihal konusunda verilen dersin, öğrencilerin intihal bilgilerinde ve intihal bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde gelişmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgünlük: Farklı disiplinlerde lisans öğrencilerinin intihal davranışlarını önlemeye yönelik eğitim verilmesi konusunda deneysel pek çok çalışma bulunurken, Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) alanındaki lisans öğrencilerine yönelik deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışma, alanyazındaki bu boşluğu doldurması ve bu konuda araştırma yapacaklara örnek olması bakımından önemli ve özgündür.

*Atatürk Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, E-posta: nermin.cakmak@atauni.edu.tr

Atatürk University, Information and Document Management, Erzurum, Turkey: E-mail: nermin.cakmak@atauni.edu.tr

** Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, KKTC, E-posta: engin.baysen@neu.edu.tr
Near East University, Ataturk Faculty of Education, Nicosia, Cyprus, E-mail: engin.baysen@neu.edu.tr

Gönderim Tarihi –Received: 06.03.2022

Kabul Tarihi – Accepted: 22.06.2022

Erken Erişim Tarihi – Early Acces: 30.06.2022

Yayımlanma Tarihi – Published: 30.06.2022

Anahtar kelimeler: Akademik dürüstlük; akademik yazma becerileri; bilgi ve belge yönetimi; bilgi okuryazarlığı; etik; intihal.

Abstract

Academicians are prominently engaged in plagiarism actions of the students for many years. On the other hand, change from traditional education to online so rapidly, because of Covid19 pandemics, caused a sharp increase in plagiarism actions of undergraduate students. Accordingly, taking precautions to prevent plagiarism became more important.

Aim: The aim of the present study is to find out if a course constituted by plagiarism issues would be efficient in improving plagiarism knowledge of Information and Records Management (IRM) students.

Method: Single grouped semiexperimental research design was adopted for the current study. Four different measuring were used for data collection process. Analysis of the data were carried out utilizing frequencies, percentages, means calculations, and t-tests.

Findings: Significant differences were found between pretests and posttests in each measurments of the four measuring processes, in favour of posttests, but age and gender were found not to cause any significant differences.

Conclusion: It is found that the course created a significant improvement in undergraduate student's knowledge of plagiarism and its applications.

Significancy: Although there are a great number of research giving courses trying to prevent undergraduate students' plagiarism actions of different fields, there is a lack of experimental research targetting IRM students. Thus, the study is significant in filing the gap in the literature, and hope to be exemplar for those researchers to make research in the field.

Keywords: Academic integrity; academic writing skills; ethic; information and records management; information literacy; plagiarism.

Giriş

İntihal, üniversite çevresinde yıllardır bütün disiplinler arasında önemli bir akademik etik dışı sorun olarak görülmektedir (Roig, 1997; DeGeeter vd., 2014; Ünal ve Özenç Uçak, 2017; Yang vd., 2019; Pun, 2021). İntihal, lisans öğrencileri arasında ısrarla sürdürülen en yaygın akademik usulsüzlük davranışlarından biridir (Avaroğulları ve Ata, 2013; Polat, 2017; Curtis ve Tremayne, 2019; Hopp ve Speil, 2021; de Lima vd., 2021; Shen ve Hu, 2021;). Diğer taraftan, bilgiye erişimde kullanımı sürekli yaygınlaşmaya devam eden internet ve elektronik kaynakların öğrenciler arasında intihal davranışını artırdığı pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Ural ve Sulak, 2012; Avaroğulları ve Ata, 2013; Olivia-Dumitrina vd., 2019). Fakat, özellikle Covid-19 küresel pandemi sürecinde geleneksel eğitimden çevrim içi eğitime geçilmesinin öğrencilerde disiplin eksikliğine yol açarak öğrencilerin intihal eğilimlerini artırdığı gözlenmiştir (Sangster vd., 2020). Gallant da çevrim içi eğitime geçişin hızlı olmasının öğrencilerde baskı yarattığını ve öğrencilerin stres ve baskı altında olduklarında, kurallar belirsizleştğinde, cezbedici şeyler ve fırsatlar olduğunda akademik usulsüzlüğe daha fazla eğilimli olduklarını ve bunun da öğrencilerin daha fazla intihal davranışına girişmelerine neden olduğunu vurgulamıştır (Lederman, 2020'de aktarıldığı gibi). Öyle görünüyor ki intihal başta

olmak üzere, akademik usulsüzlük konuları daha uzun süre eğitim kurumlarının ilgilendikleri ve çözüm üretmek zorunda olacakları önemli bir akademik sorun olarak varlığını sürdürecektir.

Kavramsal Çerçeve

İntihalin Tanımı

İntihal (plagiarism) kavramı, İngilizce’de ‘kidnapper (adam kaçıran)’ anlamına gelen Latince ‘plagiarius’ kelimesinden türetilmiştir (Kurbanoglu, 2004, s. 2; Pun, 2021, s. 110). Kelime kökeniyle bakıldığında intihal bir kişinin hile yapması veya yasadışı bir adam kaçırmaya ya da aldatma eyleminde bulunması anlamını taşımaktadır. Akademik dürüstlük bağlamında intihale bakıldığında ise ‘fikri hırsızlık’, ‘akademik sahtekârlık’, ‘bilimsel suistimal’, ‘kes-kopyalama yapıştır’, ‘etik suç’, ‘kopyalama’, ‘çalma’ gibi kelimelerin ve ifadelerin ‘intihal’ terimini tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir (Pun, 2021, s. 110).

İntihal, “Orijinal kaynağın yazar(lar)ını veya yaratıcısı(lar)ını kaynak göstermeden kelimelerini, fikirlerini veya görüntülerini (imajlarını) olduğu gibi sunma eylemidir.” (Amerikan Psikoloji Derneği [American Psychological Association-APA], 2020, s. 254). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te (t.y.) intihal, aşırma terimi ile açıklanmıştır ve “Başkalarının yazılarından bölümler, dizeler alıp kendisininmiş gibi gösterme veya başkalarının konularını benimseyip değişik bir biçimde anlatma” olarak tanımlanmıştır. Kurbanoglu (2004, s. 3) ise intihali, “yazarın, kendine ait olan ile olmayan arasındaki ayrımı okuyucuya iletmemesidir” şeklinde ifade etmiştir ve ödevlerde, raporlarda, makalelerde, kitaplarda, web sayfalarında başkalarının düşüncelerini ve kelimelerini kaynak göstermeden kullanmayı bu kapsamda değerlendirmiştir. Literatürdeki tanımlar doğrultusunda alanyazında farklı bakış açılarıyla farklı tanımlara yer verildiği görülmektedir.

Lisans Öğrencilerinin İntihal Yapma Nedenleri

Lisans öğrencileri eğitimleri süresince ödev, sunum, rapor, bitirme tezi ve proje gibi çeşitli nedenlerle akademik yazı yazmaktadırlar. Lisans öğrencileri gibi bilimsel yazı yazma deneyimi az olan acemi araştırmacıların bazen etik ilkeler doğrultusunda etkili bir akademik yazı ortaya koymaları zor olabilmektedir. Dahası, çeşitli disiplinlerde bilginin nasıl üretildiği, tartışıldığı, değerlendirildiği ve sunulduğuyla ilgili de yeterli bilgiye sahip olmayabilirler (Crook ve Cranston, 2021, s. 44). Bu bağlamda öğrenciler akademik yazılarında bazen bilerek bazen de bilmeyerek bilimsel etik dışı davranışlarda bulunabilmektedir. Pek çok araştırmacı tarafından öğrencilerin intihal yapma nedenleri çeşitli yönlerden incelenmiştir (Park, 2003; Chao vd., 2009; Ural ve Sulak, 2012; Avaroğulları ve Ata, 2013; Çakmak, 2015; Özenç Uçak ve Ünal, 2015; Çakmak ve Baysen, 2017; Polat, 2017; Baysen ve Özsavaş Akçay, 2019; Olivia-Dumitrina vd., 2019; Topçu ve Gürer, 2019; Crook ve Cranston, 2021; Hafsa, 2021; Reyneke vd., 2021).

Park (2003) İngiltere’de çoğunluğu Kuzey Amerikalı olan üniversite öğrencilerinin intihal yapma nedenlerini literatüre dayalı olarak incelemiştir. Hafsa (2021, s. 57), Park’ın ortaya koyduğu bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır: 1) İntihalin ne olduğunu ve kapsamını bilmeme, 2) Yüksek not alma ve etkinlik kazanma, 3) Zamanı yönetememe, 4) Değerler ve tutumlar gibi bireysel özellikler, 5) Kurallara karşı çıkma, 6) Öğretmenlere ve derslere karşı tutum, 7) İntihal yaptıklarını reddetme, 8) İnternetin intihali kolaylaştıran fırsatlar sunması ve

9) Cezaların caydırıcı olmaması. Güncel bazı araştırmalarda da öğrencilerin zaman baskısı, yüksek not alma kaygısı ve başarılı olma isteği gibi nedenlerle intihal yaptıkları ortaya konmuştur (Özenç Uçak ve Ünal, 2015; Abduldayan vd., 2017; Tremayne ve Curtis, 2021). Laizer ve Mosha (2021), da araştırmalarında intihal ile ilgili cezaların farkında olunmaması vetembellik gibi etkenlerin intihal yapmaya yol açtığını belirtmişlerdir. (Bir kısım araştırmada ise öğretim elemanına ve derslere karşı olumsuz tutum ile (Ersoy, 2014; Özenç Uçak ve Ünal, 2015; Abduldayan vd., 2017; Baysen vd., 2018; Topçu ve Gürer, 2019;) kültürel ve eğitimsel yetersizliklerin de (Baysen vd., 2017a; Ünal ve Özenç Uçak, 2017; Baysen ve Özsvaş Akçay, 2019; Tremayne ve Curtis, 2021) öğrencilerde intihal yapmaya zemin hazırladığına dikkat çekilmiştir Ersoy (2014) ise araştırma becerisi ve özgüven eksikliğinin ya da tersi mükemmel olma isteğinin öğrencilerde intihal davranışının artmasına neden olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde akran baskısının da intihali artırdığı belirlenmiştir (Ersoy, 2014; de Lima vd., 2021). Diğer bazı araştırmalarda da öğrenciler arasında internet ve elektronik kaynakların kullanımının yaygınlaşmasının elektronik ortamdan kopyala-yapıştır intihalini kolaylaştırdığı ortaya konmuştur (Ural ve Sulak, 2012; Avaroğulları ve Ata, 2013; Ersoy, 2014; Olivia-Dumitrina vd., 2019). Bazı araştırmalarda ise yabancı dilde okuma ve anlama eksikliğinin (Chankova, 2017; Topçu ve Gürer, 2019; Stander, 2020) veya bilim dilini anlama ve bilimsel dilde yazma becerisi eksikliğinin (Soto vd., 2004) intihale yol açtığı vurgulanırken; Pun (2021) ise kendi dilinde zayıf dil becerilerinin, orijinal kaynağı yorumlama, özetleme ve sentezleme eksikliğinin ve akademik yazım gelenekleri hakkında bilgi eksikliğinde öğrencilerin intihal yapmasında etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Ünal ve Özenç Uçak (2017) da araştırmalarında kurumların intihal politikalarının, politikaları uygulama durumlarının, intihale karşı yaptırımların ve cezaların yetersiz olmasının da intihalin yaygınlaşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bazı araştırmalarda ise intihalin ne olduğu, hangi tür davranışların intihal olarak nitelendirileceği, intihalin türleri, kapsamı, atfın nasıl yapılacağı, kaynağın nasıl gösterileceği gibi etik konuları anlama hakkında bilgi eksikliklerinin (Soto vd., 2004; Gullifer ve Tyson, 2010; Özenç Uçak ve Ünal, 2015; Razi, 2015; Khadilkar, 2018; Topçu ve Gürer, 2019; Tremayne ve Curtis, 2021), etik konular ve intihal hakkındaki kavram yanlışlarının (Henderson, 2011; Ahmad vd., 2012; Çakmak, 2015; Baysen vd., 2017a, 2017b), bilgi okuryazarlığı (Chankova, 2017) ve 21. yüzyıl beceri eksikliklerinin (Reyneke vd., 2021) de öğrenciler arasında intihale neden olduğu ortaya konmuştur. Alanyazında bulunan bu bulgular ışığında öğrencilerin çok farklı ve çeşitli nedenlerle intihal yaptığı söylenebilir.

İntihal Türleri

Alanyazında çeşitli intihal türlerine dikkat çekilmiştir. Bunlardan genel biçimde yapılan sınıflamada intihal kasıtlı (intentional) ve kasıtsız (unintentional) olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Çakmak, 2015; Khadilkar, 2018; Pun, 2021). Pek çok araştırmacı tarafından kasıtlı intihal, birinin başkasının yazısının veya çalışmasının tamamını ya da bir bölümünü kaynak göstermeden olduğu gibi alıp bilerek kendininmiş gibi kullanması olarak tanımlanırken (Chao vd., 2009; Çakmak, 2015; Özenç Uçak ve Ünal, 2015); kasıtsız intihal ise intihalin ne olduğu, kapsamı, alıntı yapma ve kaynak gösterme konularında bilgi eksikliğinden (Chao vd., 2009; Çakmak, 2015; Özenç Uçak ve Ünal, 2015) veya kavram yanlışlarından (Henderson, 2011; Ahmad vd., 2012; Çakmak, 2015; Baysen vd., 2017a, 2017b) kaynaklı bilmeden kullanması olarak tanımlanmıştır.

Pecorari (2010, s. 5), prototipik (prototypical) ve yama yazı (patchwriting) olmak üzere iki metinsel intihal türünü tanımlamıştır. Prototipik intihal bir kaynaktaki düşünce veya fikirleri kaynak göstermeden aldatmak niyetiyle kullanmak olarak tanımlanırken, yama yazıda aldatma niyeti olmadığı vurgulanmaktadır. Pecorari'nin Howard'tan aktarımına göre **yama yazı**, “orijinal metindeki bazı kelimeleri silme, bazı kelimelerin gramer yapısını değiştirme veya bazı kelimelerin eş anlamlılarını yazarak kullanmaktır”. Akademik Dürüstlük Sözlüğünde, **melezleme (hybrid)**, **mozaik (mosaic)**, **mashup**, **yeniden düzenleme (remix)**, **re-tweet** intihal türleri “**yama yazı**” altında gruplandırılmıştır (Tauginienė vd., 2018, s. 33). Başka bir ifadeyle bu belirtilen bütün türlerde Howard tarafından yapılan yama yazı tanımındaki özelliklerden en az biri bulunmaktadır.

Turnitin firması tarafından ilk olarak 2012 yılında yayımlanan “White Paper: The Plagiarism Spectrum [Teknik Doküman: İntihal Spektrumu]”da tanımlanan 10 intihal türü içindeki melezleme, mashup, yeniden düzenleme ve re-tweet ayrı ayrı adlandırılmış ve örneklendirilmiştir¹. Spektrum daha sonra geleneksel intihal biçimlerinde ve teknolojiyle birlikte ortaya çıkan yeni eğilimler doğrultusunda güncellenerek “The Plagiarism Spectrum 2.0” başlığıyla yayımlanmış ve 12 intihal türüyle genişletilmiştir (Turnitin, t. y. –b). Bu yeni spektrumda önceki spektrumda yama yazı kapsamındaki türlere yer verilmemiş, ancak mozaik (mosaic)² olarak tek başlıkta sunulmuştur.

Walker (2010, s. 46) ise üç intihal türünden bahseder ve şu şekilde tanımlar:

- 1) **Hile yapma (sham)**: Kaynak göstermeden doğru alıntı yapmak fakat kaynak metindeki cümleleri başka sözcüklerle değiştirmek,
- 2) **Kelimesi kelimesine kopyalama (Verbatim)**: Orijinal kaynağa gönderme yapmadan orijinal kaynaktaki cümleyi kelimesi kelimesine kopyalama ve kendisininmiş gibi gösterme,
- 3) **Çalma (Purloning)**: Bir öğrencinin başka bir öğrencinin ödevinin tamamını veya önemli bir kısmını öğrencinin izni olarak veya olmadan kullanmasıdır.

Walker'ın “sham” ve “verbatim” olarak adlandırdığı intihal türleri alanyazında farklı kaynaklarda benzer veya farklı adlarla ifade edilmiştir. Örneğin, iThenticate firması tarafından 2013 yılında yayımlanan “Research Ethics: Decoding Plagiarism and Attribution”da tanımlanan 10 intihal türünden biri olan “**hile yapma**”, Walker' dan (2010) farklı olarak “**parafireyz intihali (paraphrasing plagiarism)**” olarak adlandırılırken, “**kelimesi kelimesine kopyalama**” da benzer şekilde “**verbatim plagiarism**” olarak adlandırılmıştır. Kelimesi kelimesine kopyalama intihali alanyazında, **doğrudan intihal** (direct plagiarism), **metin intihali** (plagiarism of text), **kelimesi kelimesine intihal** (word-to-word / word for word plagiarism) olarak da adlandırılmaktadır (Pun, 2021, s. 112). Turnitin'in (2012) 10 intihal türünü kapsayan spektrumunda, kelimesi kelimesine kopyalama intihali “**klonlama / clone**” ve **kopyalama (CTRL+C)** olarak adlandırılırken, 12 türün yer aldığı spektrumda (Turnitin, t.y. - b) adı “**word-for word plagiarism**” olarak tek ad altında toplanmıştır.

Daha önce de vurgulandığı gibi alanyazında tanımlanan çok fazla intihal türü bulunmaktadır. Diğer bazı intihal türleri şu şekilde sıralanabilir:

¹ Örnekler için bkz. <https://www.turnitin.com/static/plagiarism-spectrum/>

² Bkz. <https://www.turnitin.com/resources/plagiarism-spectrum-2-0>

404 hatası (404 error): “Süresi dolmuş bir bağlantıyı veya var olmayan bir kaynağı kaynak göstermek.” (Turnitin, 2012; Tauginienė vd., 2018, s. 27). Bu intihal türü iThenticate (2013) de farklı türleri de içine alarak “geçersiz kaynak (invalid source)” olarak adlandırılmıştır.

Kendinden intihal (Self-plagiarism): Atıf göstermeden yazarın daha önceki yayımlanmış çalışmasının tamamını veya bir kısmını kullanmasıdır (Pun, 2021, s. 114). Turnitin (t.y. -b) ve iThenticate’de de “self plagiarism” olarak adlandırılmıştır.

İkincil kaynak / Yanlış alıntı (Secondary sources-Inaccurate Citation): İkincil kaynak kullanılmasına rağmen birincil kaynağa atıfta bulunmaktır. Bu intihal türünde sadece ikincil kaynağın yazarlarının çalışmasına yanlış atıf yapılmamakta aynı zamanda araştırmada kullanılan kaynakların miktarı hakkında da yanıltıcı bilgi verilmektedir (iThenticate, 2013).

Yazılım tabanlı metin değiştirme (Software-based text modification): İntihal tespitinden kaçmak için başka birinin metnini yazılım aracı kullanarak değiştirmek veya çevirisini yapmak (Turnitin, t. y. -b).

Kopya desteği (Contract cheating): Birinin ödevini ücretli veya ücretsiz başka birisine yaptırması ve kendi yapmış gibi göstermesi (Tauginienė vd., 2018, s. 16; Turnitin, t.y. -b).

Metni değiştirme (Manual text modification): İntihal tespit yazılımını yanıltma niyetiyle metni çıkarları doğrultusunda değiştirme (Turnitin, t.y. -b).

Öğrenci gizli anlaşması (Student collusion): Bireysel değerlendirme için verilen bir ödevin diğer öğrencilerle birlikte yapılması (Turnitin, t.y. -b).

Kasıtsız intihal (Inadvertent plagiarism): Uygun kaynak gösterme veya alıntı yapmayı unutmak veya kasıtsız parafreyz yapmak (Turnitin, t.y. -b).

Bilgisayar kodlama intihali (Computer code plagiarism): Orijinal yaratıcısından izin almadan ve atıf yapmadan kaynak kodu kopyalamak veya uyarlamak (Turnitin, t.y. -b).

Kaynak tabanlı intihal (Source-based plagiarism): Kaynaklar hakkında bulunamayacak şekilde yanlış veya eksik bilgi vermek (Turnitin, t.y. -b).

Veri intihali (Data plagiarism): Birinin bir başkasının çalışmasının, araştırmacının, kurumun veya yayıncının itibarını tehlikeye atacak şekilde verileri çarpıtması veya üretmesi (Turnitin, t.y. -b).

İster kasıtlı ister kasıtsız yapılmış olsun her türlü intihal ciddi yaptırımlarla sonuçlanabilecek önemli bir sorundur. Araştırmalarda her türlü intihalin önlenmesinde özellikle uygun bir eğitimin önemine dikkat çekilmiştir. Bazı araştırmalarda da uygun eğitimin yanı sıra intihali önlemede intihal araçlarının da etkililiği değerlendirilmiştir.

Alanyazında Öğrenci İntihalini Önleme İle İlgili Yapılan Deneysel Çalışmalar

İlgili alanyazın değerlendirildiğinde, öğrencilerin intihal davranışlarını önlemeye yönelik deneysel yaklaşımlar barındıran önemli araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu amaçla birçok araştırmada intihali önlemek için öğrencilere çeşitli kapsam ve düzeyde eğitim verilmiştir (Soto vd., 2004; Emerson vd., 2005; Baker vd., 2008; Walker, 2008; DeGeeter vd., 2014; Fenster, 2016; Hale, 2018; Yang vd., 2019; Ersan ve Uslu, 2020; Eaton, 2020; Mandıracı ve Zan, 2021). Emerson vd. (2005), öğrencilerin atfı doğru şekilde yapamamalarının yetersiz bir eğitim programına bağlı olabileceğini ileri sürmüşlerdir ve bu bağlamda eğitim kurumlarının

öğrencilerin intihal yapma nedenlerini ve doğasını dikkate almaları ve sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin stratejiler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Soto vd. (2004), fen derslerinde intihalin azaltılması için en uygun öğretim stratejisinin ne olduğunu inceledikleri araştırmalarında, biyoloji dersi alan 220 lisans öğrencisine eğitim öncesi intihal anketi uygulamışlar ve öğrencilerin intihal algıları hakkında bilgi toplamışlardır. Ardından üç sınıfta (*Biyoloji 10*, *Biyoloji 21*, *Biyoloji 100W*) farklı uygulama yapmışlardır. *Biyoloji 21* sınıfında intihalin tanımını ve sonuçları hakkında açıklama dışında başka bir uygulama yapılmazken, *Biyoloji 10* ve *100W* sınıflarında üç farklı eğitimsel aktivite yapılmıştır. Daha sonra *Biyoloji 21* sınıfındaki öğrencilere 6 sayfalık istedikleri konuda araştırma (en az beş kaynak göstermeleri istenmiştir), *Biyoloji 10* sınıfına 4 sayfalık tanımlanmış belli bir konuda araştırma (en az dört kaynak kullanmaları istenmiştir) ve *Biyoloji 100W* sınıfına da seçtikleri bir biyoloji alanında beş sayfalık literatür makalesi (en az 10 kaynak göstermeleri istenmiştir) yazma ödevi verilmiştir. Ödevler Turnitin programında değerlendirilmiştir. Araştırmada, intihal hakkında eğitim almayan ve uygulama yapmayan *Biyoloji 21* sınıfındaki öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla intihal yaptıkları ve yüksek intihal oranlarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacılar çalışmanın sonunda bu uygulamaların öğrencilerin intihal davranışlarını tamamen ortadan kaldırmadığını belirtmişler ve intihali düşürmek için çoklu öğretim stratejilerinin kullanılmasını önermişlerdir.

Emerson vd. (2005), 142 lisans öğrencisinin intihal davranışlarını, özellikle de ikincil kaynak kullanımlarındaki hatalarını azaltmak amacıyla ders müfredatıyla bütünleştirilmiş bir eğitim programı projesi geliştirmişlerdir. Eğitim programı iki haftayı kapsamaktadır ve öğrencilerden bilim ve etik konusunda 1500-2000 kelimededen oluşan bir ödev hazırlamaları istenmiştir. Ödevler Turnitin üzerinden değerlendirilmiştir. Eğitim programında öğrencilere APA kuralları, intihalin tanımı, intihalin neden etik olarak kabul edilmediği ve kaynakların metin içinde nasıl kullanılacağı konuları anlatılmış ve öğrencilere 2 saat uygulama yaptırılmıştır. Emerson vd., bu iki haftalık derste, dikkatli ve ince bir değerlendirme yapılması kaydıyla Turnitin programının öğrencilerin kasıtlı intihal yapmalarında caydırıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Walker (2008) da kasıtsız intihali önlemek amacıyla parafireyz becerisini geliştirmek için tasarladığı eğitimi deney (19 öğrenci) ve kontrol (17 öğrenci) grubu olmak üzere 36 öğrenciyle test etmiştir. Deney grubuna parafireyz eğitimi verilirken kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Her iki gruba da orta ve zor düzeyde paragraflar verilmiştir. Her iki grupta da orta düzey paragraflarda herhangi bir farklılık görülmezken daha zor, kapsamlı ve uzun paragraflarda deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Walker kasıtsız intihali önlemek için araştırma yöntemleri ve yazma dersiyle bütünleştirilmiş bir parafireyz eğitiminin faydalı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Baker vd. (2008) ise araştırmalarında öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirmeleri için Turnitin'e erişim sağlanıp sağlanmamasının intihal seviyelerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını iki grup üzerinden incelemişlerdir. Birinci grup kampüs dışından 27 yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır ve bu gruba dönem boyunca ödevlerini kontrol etmeleri için Turnitin'e erişimleri sağlanmıştır. İkinci grup ise kampüs içindeki 26 yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır ve bu gruba Turnitin'e erişmeleri için izin verilmemiştir. Fakat diğer tüm ödevler, dersler, sınıf içi etkinlikler, sınavlar ve teslim tarihleri her iki sınıf için de

aynı şekilde yürütülmüştür. Araştırma sonunda Turnitin programına erişim sağlayan öğrencilerin intihal/benzerlik oranlarının düşük olduğu görülmüştür.

DeGeeter vd. (2014), eczacılık 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde 252 lisans öğrencisinin intihal ile ilgili var olan bilgilerini ve eğitim sonrası bilgilerinde iyileşme olup olmadığını deneysel bir araştırma ile incelemiştir. Öğrencilere ön testte (2012 bahar dönemi ilk hafta) intihalin çeşitli durumlarını içeren 10 senaryo sunulmuş ve senaryoları yanıtlamaları için 15 dakika verilmiştir. Ardından öğrencilere intihal, intihal türleri, intihalden kaçınma ve intihalin sonuçları konularını kapsayan eğitim semineri gerçekleştirilmiştir. 2013 güz döneminin ilk gününde son test (ön testte uygulanan aynı 10 senaryo) uygulanmış ve yanıtlamaları için öğrencilere yine 15 dakika süre tanınmıştır. DeGeeter vd., eğitim öncesinde öğrencilerin doğrudan intihal farkındalıklarının düşük olduğunu ve uygunsuz alıntıyı belirleyemediklerini (sadece %26'sı farkındadır), eğitim semineri sonrasında bütün öğrencilerin bu intihal türlerine göre nispeten farkındalıklarının arttığını (%33) gözlemlemiştir. Fakat eğitim seminerinin genel olarak araştırmaya katılan bütün öğrencilerin intihal farkındalıklarının artmasında ve intihal türlerini tespit etme yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fenster (2016) da benzer şekilde, bir saatlik çalıştayın sosyal hizmetler öğrencilerinin intihalin kapsamı ile ilgili farkındalıklarını artırıp artırmadığını incelemiştir. Fenster araştırmasında ön ve son test uygulamıştır. Araştırmada çalıştayın öğrencilerin intihal farkındalıklarını önemli ölçüde artırdığı ortaya çıkmasına rağmen, bazı öğrencilerin intihalin tam olarak ne olduğu konusunda belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler özellikle yama yazı intihal türünü tanımakta zorlanmışlardır.

Hale (2018) ise dini çalışmalar dersine katılan ikinci sınıf 70 lisans öğrencisinin intihal ile ilgili davranışlarını düşürmede, sınıf ortamında düzenlenen bazı etkinliklerin faydalı olup olmadığını incelemiştir. Yetmiş öğrenci 12 gruba ayrılmış ve her bir gruba araştırma konusu verilmiştir. Sınıf ortamında yapılan etkinlikler arasında 10-12 sayfalık araştırma makalesi yazma ve poster olarak sunma, araştırma makalesi ve posterini sınıf ortamında öğretmen kontrolünde tartışma, zihin haritalarını kullanma yer almaktadır. Araştırmada sınıf ortamında yapılan etkinliklerin ve sınıf atmosferinin öğrencilerin intihal davranışlarını düşürmede etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yang vd. (2019) de biyoloji disiplinindeki öğrencilerden moleküler biyoloji laboratuvarı dersinde kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayırdıkları iki gruptaki öğrencilere bir saatlik sürede tamamlanacak kendi sesleriyle okuma ve yazma ödevi vermişlerdir. Yazma ödevi 1-3 sayfa arasındaki laboratuvar raporlarından oluşmaktadır ve raporların benzerlik oranlarına Turnitin programı üzerinden bakılmıştır. Turnitin raporu sorumlu eğitmen tarafından kontrol edilmiş ve raporlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere intihal ile ilgili kurslar ve seminerler verilmiştir. Kendi sesiyle yazma tekniğinin öğrencilerin bilimsel yazı yazma sorunlarını azalttığı ve bazı intihal türlerini düşürdüğü görülmüştür.

Başka bir araştırmada Eaton (2020), eğitim enstitüsüne bağlı yüksek lisans öğrencilerine akademik dürüstlük becerilerini kazandırmak için deneysel öğrenme yöntemini kullanarak öğrenci merkezli bir eğitim programı tasarlamıştır. Eaton bu eğitimin lisans öğrencileri için de kullanılabileceğini belirtmiştir. Eaton akademik yazı yazmanın kütüphane ve bilgi okuryazarlığı, araştırma, kaynak gösterme, atıf verme ve akademik yazma gibi daha pek çok beceriyi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Eaton'a göre deneysel öğrenme bu bilgi ve deneyim

arasında köprü kuran yaparak öğrenmeyi sağlayan araçtır. Bu bağlamda müfredatla bütünleştirilmiş araştırmaya ve sorgulamaya dayalı etkinlikler yoluyla öğrencilerin akademik dürüstlük hakkında bilgi ve becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere kütüphane kaynaklarından yararlanabilecekleri bir ödev verilmiş ve öğrencilerden ödev konusunun birincil kaynaklarda nasıl değerlendirildiğini, orijinal kaynağın ikincil kaynaklarda nasıl yeniden ele alındığını ve yorumlandığını incelemeleri istenmiştir. Ardından konu sınıfta tartışılmıştır. Eaton akademik dürüstlüğü öğrencilere cezalandırma ile değil öğrencilerin kendilerinin deneyimleyerek öğrenmeleriyle kazandırılabilceği sonucuna ulaşmıştır.

Güncel araştırmalardan bir diğesinde de Ersan ve Uslu (2020), 15 okul öncesi öğretmen adayının intihal ile ilgili bilgilerini ön test ve son test veri toplama tekniği ile ölçmüştür. Eğitim, “Araştırma, Bilim ve Araştırma Etiği” dersinde 12 haftada tamamlanmıştır. Derste öğrencilere intihal, intihal türleri, atıf verme, basılı ve elektronik kaynakların kullanımı gibi konularda eğitim verilmiştir. Araştırmada eğitim öncesinde ve sonrasında makale yazma ödevi verilmiştir. Eğitimin öğrencilerin intihal davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür.

Mandıracı ve Zan (2021) da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 79 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında atıf yapma, kaynak gösterme gibi yasal ve etik konuları bilgi okuryazarlığı ölçeği ve performans ödevleri aracılığıyla bilgi okuryazarlığı eğitimi kapsamında değerlendirmişlerdir. Mandıracı ve Zan, dersle bütünleştirilmiş bilgi okuryazarlığı eğitimini geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırmışlar ve 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri ve farkındalıkları arasında değişim yaratıp yaratmadığını kontrol ve deney grupları aracılığıyla ön test ve son test uygulamalarıyla elde etmişlerdir. Araştırmada bilgi okuryazarlığı ölçeğinden elde ettikleri sonuçlara göre bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilerek anlatılan bilginin yasal ve etik kullanımına ilişkin ders içeriğinin kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, fakat deney grubundaki öğrencilerin bilginin yasal ve etik kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşılırken; performans ödevlerinden elde edilen sonuçlarda ise şaşırtıcı şekilde kontrol grubunun deney grubundan bilgi okuryazarlığının bütün boyutlarında daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada genel olarak 120 dakikalık bilgi okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin farkındalık kazanmasında etkili olduğu ancak öğrencilerin eğitimde verilen bilgileri beceri olarak kullanmalarında, başka bir ifadeyle bu becerileri uygulamaya yansıtma konusunda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda Mandıracı ve Zan, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaya aktarabilmeleri için zamana ve tekrara gereksinim olduğunu vurgulamışlardır.

İntihal Konusunda Bilgi ve Belge Yönetimi Alanındaki Öğrenciler Üzerine Yapılan Çalışmalar

İntihal ile ilgili alanyazın incelendiğinde, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü (BBYB) lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili bilgileri üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar da öğrencilerin intihal yapma davranışını önlemeye yönelik değil, öğrencilerin intihal ile ilgili algılarını ve bilgilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu sınırlı sayıdaki araştırmada, diğer disiplinlerdeki lisans öğrencilerinde olduğu gibi LIS (Library and

Information Science / Kütüphane ve Bilgi Bilimi)³ alanındaki lisans öğrencileri arasında da intihalin giderek yaygınlaştığı ortaya çıkmıştır (Maina, 2015; Abduldayan vd., 2017). Kütüphane ve Bilgi Teknolojisi Bölümünden 42 lisans öğrencisinin ödevlerinin Turnitin üzerinden incelendiği bir araştırmada öğrencilerin Turnitin benzerlik yüzdelerini düşürmek için farklı hilelere başvurdukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin intihal yapma nedenleri arasında orijinal kaynaktan aldıkları cümleleri parafreyz yapma becerisi eksikliği, zaman baskısı ve Turnitin eğitmenlerinden düzenli geri bildirim almama olduğu belirlenmiştir (Abduldayan vd., 2017, ss. 1-7).

Okeji vd. (2020) de 15 üniversitedeki dördüncü sınıf LIS öğrencilerinin intihal ile ilgili algılarını bilgi okuryazarlığı becerileri kapsamında ele almışlardır. Araştırmada öğrencilerin intihalden kaçınma ve parafreyz yazma konularında yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin alıntı yapma ve kaynak gösterme stillerine aşına olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Grgić (2017), yüksek lisans eğitimi alan 57 LIS öğrencisi üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin intihalin ne olduğu konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını, kendinden intihalin ne olduğunu bilmediklerini ve deneyim eksiklikleri olduğunu tespit etmiştir. Grgić ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun intihal kavramını lisans öğrenimlerinde duyduklarını, sadece iki öğrencinin ilköğretimde intihal kavramıyla karşılaştığını ortaya koymuştur ve intihal ile ilgili eğitimin erken yaşlarda alınmamasının sonraki eğitim aşamalarında da sorun olarak devam edebildiğine dikkat çekmiştir.

Türkiye’de BBYB öğrencilerinin akademik sahtekârlık ve intihal ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir araştırmada ise öğrencilerin intihal yapmalarına neden olan unsurlar arasında intihalin ne olduğu ve kapsamı ile atıf verme ve kaynakça hazırlama konularında temel kuralları ve standartları bilmedikleri tespit edilmiştir (Özenç Uçak ve Ünal, 2015, s. 262). BBYB öğrencileri üzerine yapılan başka bir araştırmada da öğrencilerin intihal ile ilgili bilgileri, bilgi arama süreci deneyimleri içinde incelenmiş ve öğrencilerin “atıf yapma/kaynak gösterme” ve “ödevin sunum şekli” ile ilgili kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada “atıf yapma/kaynak gösterme” ile ilgili kavram yanlışlığı bulunan öğrencilerin orijinal kaynaktaki cümlelerin ne kadarını kopyaladıklarında alıntı yapmaları gerektiğini bilmedikleri ve kısa alıntı yaptıklarında atıf vermeye gerek olmadığını düşündükleri belirlenirken; “ödevin sunum şekli” ile ilgili olarak da yazılı ödevlerde olduğu gibi sunum ödevlerinde kullanılan kaynaklara atıf yapılmasına gerek olmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Çakmak ve Baysen, 2017, s. 323).

Ünal ve Özenç Uçak (2017, s. 191-192), Hacettepe Üniversitesi (HÜ) BBYB ile University of North Carolina at Chapel Hill School of Information and Library Science (UNC-Chapel Hill SILS) öğrencilerinin intihale ilişkin görüşlerini ve davranışlarını eğitim ve kültür açısından karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmalarında eğitimsel ve kültürel bazı özelliklerin öğrencilerin intihal davranışlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Her iki üniversitede de öğrenciler intihale neden olan unsurlar arasında intihalin ne olduğu ve kapsamı hakkında bilgi eksikliği olmasının, atıf verme ve kaynakça hazırlama ile ilgili kuralları bilmemenin, zaman baskısının, ödev çokluğunun ortaya çıkardığı telaşın, ders geçme

³ Bu çalışmada kavram karmaşasına yol açmamak için, uluslararası alan yazında kütüphane ve bilgi bilimi olarak nitelenen disiplin alanı için LIS kısaltması kullanılmıştır. Türkiye’deki alanyazında bilgi ve belge yönetimi alanı olarak yapılan nitelendirme için BBY ve bu alanda eğitim alan öğrenciler için de BBYB kısaltmaları kullanılmıştır.

kaygısının ve başarılı olma isteğinin olduğunu belirtmişlerdir. Fakat araştırmada HÜ BBYB öğrencilerinin intihal yapma nedenleri arasında eğitim eksikliği ön plana çıkarken, SILS öğrencilerinde ise daha çok ödev çokluğu, zaman baskısı, ders geçme kaygısı ve ödev konularının ilginç bulunmamasının etkili olduğu görülmüştür. Araştırmacılar özellikle HÜ BBYB öğrencilerinin bilerek ya da bilmeyerek yaptıkları etik dışı davranışlarının önlenmesinde eğitim ihtiyacı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca intihal, akademik dürüstlük ve etik dışı davranışlarla ilgili eğitimin daha erken yaşlarda verilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Araştırmanın Önemi

BBYB öğrencilerinin eğitimleri sırasında ve daha sonra mesleki yaşamları boyunca mesleki etik değerleri gözeterek hareket etme ve topluma örnek olma sorumluluğu bulunmaktadır. Bu bağlamda BBYB öğrencileri geleceğin bilgi uzmanları olarak mesleklerini icra ederken buldukları bilgi merkeziturüne bağlı olarak yönetim, öğretmenler veya öğretim elemanlarıyla akademik dürüstlük ve intihal konularında iş birliği yaparak intihalin ne olduğunu öğretmede ve intihal davranışını önlemede kilit role sahiptirler (Lampert, 2004; George vd., 2013; Maina, 2015; Özenç Uçak ve Ünal, 2015; Çakmak ve Baysen, 2017; Idiegbeyan-ose vd., 2018; O'Donnell vd., 2020). Bu roller arasında bilgi okuryazarlığı programı kapsamında intihal konusunda farkındalık yaratma, kaynak gösterme, alıntı yapma becerilerinin eğitimi (Idiegbeyan-ose vd., 2018), bilgi okuryazarlığı eğitimi ile intihal eğitimini birleştirerek kütüphane ve fakülte iş birliğini sağlama (Lampert, 2004) ve geri bildirim verme (O'Donnell vd., 2020) sayılabilir. Dolayısıyla, BBYB öğrencilerinin profesyonel yaşamlarında bu rolleri yerine getirebilmeleri için intihal başta olmak üzere akademik ve bilimsel etik konularında öncelikle kendilerinin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda üniversitede bu eğitimi almaları ve bu becerileri kazanmaları, geleceğe hazırlıklı ve donanımlı olarak yetişmeleri son derece önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, BBYB öğrencilerinin intihal davranışlarının nedenlerinin, intihal algılarının, kavram yanlışlarının ve görüşlerinin üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Elbette intihalin nedenlerini bilmek, onların önlenmesi açısından ciddi bir bilgi alt yapısı sunmaktadır. Fakat öğrencilerin kasıtlı ve kasıtsız olarak yaptıkları intihal türlerini önlemek için uygun eğitimlerin geliştirilmesi ve bu eğitimlerin öğrencilerin intihal ile ilgili konuları öğrenmesindeki ve intihali azaltmasındaki etkililiğinin takip edilmesi de oldukça önemlidir. Ancak alanyazında intihali önlemeye yönelik eğitim veya model geliştirilmesi ile ilgili deneysel araştırmaların dil bilim (özellikle ikinci dili İngilizce olan öğrenciler) (Stander, 2020; Chankova, 2017; Emerson vd., 2005), beşeri bilimler (dini çalışmalar) (Hale, 2018), sosyal hizmetler (Fenster, 2016), eğitim bilimleri (Eaton, 2020), biyoloji (Yang vd., 2019; Soto vd., 2004), eczacılık (Degeeter vd., 2014) ve Türk Dili ve Edebiyatı (bilgi okuryazarlığı dersi içinde) (Mandıracı ve Zan, 2021) gibi BBY/LIS alanından farklı disiplinlerdeki öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, BBY/LIS alanındaki lisans öğrencilerinin intihal davranışlarını önlemeye yönelik eğitim verilmesi konusunda deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma alanyazındaki boşluğu doldurması, Türkiye'deki BBY bölümlerindeki öğretim elemanlarına intihal konularında eğitim verilmesi hakkında fikir vermesi ve bu konuda araştırma yapacaklara örnek olması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Çalışmanın temel amacı, BBYB lisans öğrencilerinin intihal, alıntı yapma ve kaynak gösterme konuları ile ilgili var olan bilgilerinin tespit edilmesi ve bu bilgilerinin intihalin kapsamı, türleri, önemi, alıntı yapma, kaynak gösterme, intihalden kaçınma ve bilimsel etik ile ilişkisi konularında teorik ve uygulamalı bir öğretimle gelişim gösterip göstermediğinin ortaya çıkartılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda BBYB dördüncü sınıf öğrencilerinin dâhil edildiği bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

BBYB dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrası,

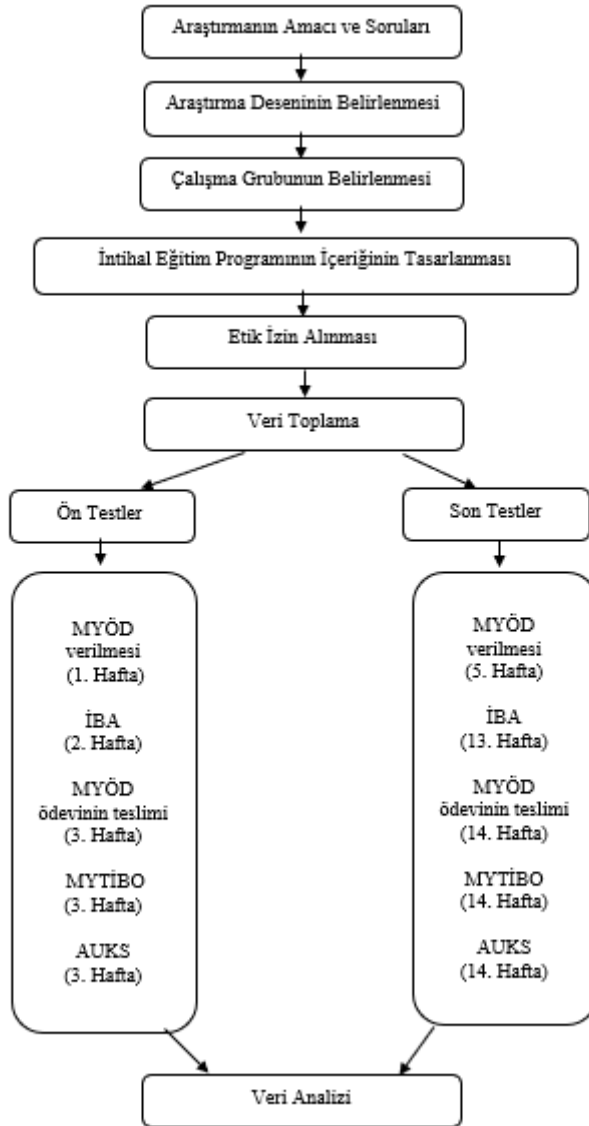
1. İntihal Bilgi Anketine (İBA) göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b) Yaş anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
2. Makale Yazım Ölçüt Değerlendirmesine (MYÖD) göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b) Yaş anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Makale Yazım Turnitin İntihal Benzerlik Oranına (MYTİBO) göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b) Yaş anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
4. Açık Uçlu Klasik Soruya (AUKS) göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b) Yaş anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında uygulanan intihal eğitimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırma deseni, çalışma grubu, etik konular, veri toplama ve veri analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın tasarımı ve araştırmada izlenen süreçler Şekil-1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.

Araştırma tasarımı



İntihal Eğitimi

Eğitim sadece bireye bilgi aktarımı değil, bireyde istendik davranış oluşturma veya değiştirme sürecidir. Eğitim informal ve formal olabilir. İntihal eğitimi informal eğitimde birey yaşamı boyunca tesadüfen ve deneme yanılma ile istendik davranışları uzun zaman içinde kazanabilirken, formal eğitimde planlama ve kasıtlılık vardır. Başka bir ifadeyle bireyde istenmeyen davranışları değiştirme ve bireye kazandırılmak istenen davranışları amaçlı ve önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde kasıtlı bir şekilde öğretme süreci formal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bireylere istendik davranışları amaçlı, planlı, kasıtlı ve verimli biçimde kazandırmaya çalışan kurumlar da çeşitli düzeylerdeki okullardır ve istendik davranışların bireylere kazandırılmasında rehberlik eden kişiler de öğretmenlerdir. Öğretmenler planlanmış öğretim programlarıyla bir derste öğrencilerin ulaşması gereken hedeflere ulaşip ulaşmadığını, istendik davranışları geliştirip geliştirmediğini ve istendik davranışları ne derecede

kazandıklarını ortaya koyabilirler (Fidan, 2012, ss. 2-9; Senemoğlu, 2013, ss. x1x-xxx1). Bu bağlamda bu çalışma ile araştırmanın amaçları doğrultusunda ve formal eğitime uygun olarak bir eğitim tasarlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında intihal eğitimi Bilgi Okuryazarlığı II (BO II) dersi için planlanmış ve uygulanmıştır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere yükseköğretimin her düzeyinde kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler tanımlanmıştır. Lisans düzeyinde “alana özgü yetkinlikler” altında “Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme” yetkinliği tanımlanmıştır (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2010). Bu yetkinliğin bilgi okuryazarlığı becerilerinde vurgulanan bilimsel ve etik değerleri bilme ve bu değerlere uygun davranma becerisiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Amerikan Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği (Association of College and Research Libraries) tarafından da 2016 yılında yayımlanan Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesinde (Framework for Information Literacy for Higher Education), 21. yüzyıl koşullarında öğrencilerin bilgi gereksinimlerinin farkında olma, gereksinimleri doğrultusunda bilgiyi bulma, eleştirel olarak değerlendirme, problem çözümünde kullanma, bilgiyi gereksinimleri doğrultusunda kullanırken bilimsel etik ilkelere uygun olarak davranma sorumlulukları olduğu vurgulanırken, kütüphanecilerin ve eğitimcilerin de iş birliği yaparak öğrencilerin etik sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde ve bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanmalarında rehberlik görevine sahip olduklarına dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla akademik dürüstlük, intihal ve intihalden kaçınma bilgi okuryazarlığı becerilerinin etik konularıyla ilgilidir (Satija ve Martínez-'Avila, 2019; Grgić, 2017) ve bilginin etik ve yasal kullanımı bilgi okuryazarlığı standardında da sosyal sorumluluk boyutunda değerlendirilmektedir (Kuhlthau vd., 2015).

Diğer taraftan, BO I dersinde öğrencilere bilgi okuryazarlığının tanımı, kapsamı, türleri, standartları, modelleri, 21. yüzyıl becerileri, bilgi okuryazarı bireyin özellikleri, bilginin değerlendirilmesi ile ilgili teorik dersler verilmektedir. BO II dersinde ise öğrencilere, bir bilimsel çalışmanın (araştırma, makale, proje, tez) hazırlanmasından, raporlaştırılmasına ve paylaşılmasına kadar geçen süre boyunca bilimsel etik değerlere bağlı kalmanın nedenini ve önemini öğretmek ve bu değerleri uygulamaya aktarmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Dolayısıyla, intihal ile ilgili eğitimin BO II dersinde verilmesinin bu çalışmanın hedeflerine ulaşmasında en uygun ders olduğu düşünülmüştür.

Eğitim, 14 haftalık eğitim-öğretim sürecini kapsamaktadır. Dersler Covid-19 koşulları nedeniyle çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Her dersin süresi 60 dakikadır. Tasarlanan intihal eğitimi, intihalin ne olduğu ve kapsamı, türleri, akademik dürüstlük, akademik yazım, atıf verme, metin içi kaynak gösterme, kaynakça hazırlama ve kaynak gösterme biçimleri (Örneğin APA6, Chicago) konularını kapsamaktadır. Öğrencilere bu konularla ilgili her derste ek materyaller (APA6 kısa rehberi, IMRAD⁴ makale yapısı), konu ile ilgili makaleler ve videolar verilmiştir (Bkz. Ek-1). Ayrıca çalışmada, verileri toplamak için yapılan uygulamalar (ön test ve son test makaleleri) dışında öğrencilerin teorik bilgilerini desteklemek ve daha fazla uygulama yapmalarını sağlamak için üç kısa süreli ödev ve bir de Kahoot [Eğitim kurumlarında

⁴ Introduction (Giriş), Methods (Yöntem), Results (Bulgular), And (ve), Discussion (Tartışma)

kullanılan oyun tabanlı ücretsiz öğrenme platformudur (What is Kahoot, 2017)] ödevi verilmiştir.

Birinci kısa süreli ödevde öğrencilerin alıntı yapma, parafireyz yapma, kaynak gösterme ve kaynakça hazırlama uygulamaları yapmaları sağlanmıştır. Bu ödevde dersin hocası tarafından aynı konuda üç farklı kaynaktan birer paragraf alınmış, kaynakların künye bilgileri düz metin şeklinde verilmiş ve öğrencilerden bu üç paragrafı kullanarak kendi cümleleriyle yeni bir paragraf yazmaları (parafireyz) ve kaynakçayı APA6 kurallarına göre oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere nasıl alıntı yapacakları ve kaynağı nasıl gösterecekleri konusunda ön müdahalede bulunulmamıştır. Daha sonra ödevler Turnitin programına yüklenmiştir. Bazı öğrencilerin Turnitin raporları öğrenci isimleri saklı tutulmak kaydıyla derste öğrencilerle tartışılmış, yapılan hatalar üzerinde tartışılmış ve doğrusunun ne olduğu uygulamalı olarak aktarılmıştır.

İkinci kısa süreli ödevde öğrencilere aynı konuda üç kaynağın internet bağlantısı (makale, tez, Youtube videosu) verilmiş ve bu üç kaynaktan yararlanarak “*çocuk kütüphanelerinin çocukların gelişimine katkısı*” konusunda en fazla bir word sayfası uzunluğunda kendi metinlerini yazmaları istenmiştir. Bu ödevde sayfa, punto, yazı stili gibi biçimsel sınırlılıklar getirilmiştir. Kaynakların internet adreslerinin verilmesindeki amaç kaynak türlerinin ne olduğuna öğrencilerin kendilerinin karar vermesi ve ona göre künyelerini hazırlamalarıdır. Öğrenciler kendi metinlerinde birebir doğrudan kısa veya uzun alıntı veya parafirezy yapabilirler. Önemli olan uygun şekilde atıf yapmaları ve kaynağını göstermeleridir. Bu ödevler de Turnitin programına yüklenmiştir. Doğru ve yanlışlar derste öğrencilerle tartışılmış ve öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır.

Üçüncü kısa süreli ödev ise üç bölümden oluşmaktadır. Ödevin birinci bölümünde öğrencilere karışık düzende 20 künye verilmiş ve alfabetik olarak sıralamaları istenmiştir, ikinci bölümünde farklı sayıdaki yazarlar ve kurumlar yılları ile birlikte verilmiş ve metin içinde ilk ve sonraki kullanımlarda nasıl gösterileceği (APA6’ ya göre) istenmiştir, üçüncü bölümünde de hatalı künyeler verilmiş ve hataları bulmaları istenmiştir. Doğruları derste öğrencilerle tartışılmış ve öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır.

Kahoot ödevi ise grup ödevi şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen konular gruplara dağıtılmıştır. Her gruptan ödev konusunda araştırma yapmaları, araştırma sonuçlarını hem .ppt (en fazla 12 slayt) hem de word dosyası (en fazla 4 sayfa) olmak üzere iki şekilde hazırlamaları, yararlanılan kaynakları göstermeleri ve kaynakçayı APA6 kurallarına göre düzenlemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler yararlandıkları kaynakları kullanarak 10 soru hazırlamışlardır ve bu sorular Kahoot üzerinden derste yarışma şeklinde sunulmuştur. Yarışma öncesi öğrenciler slaytlarını paylaşmışlar ve konuları hakkında kısa bilgi vermişlerdir. Alıntı yapma ve kaynak göstermeye uygun olmayan durumlar yine derste öğrencilerle tartışılmış ve öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Ek-1’de intihal eğitim programının içeriği, derste kullanılan materyaller ve her ders için ayrılan süre hafta hafta sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Çalışmada, tek örneklem üzerinden ön test ve ardından uygulama yapıp son test alınacağı için, tek gruplu yarı deneysel desen (Creswell, 2012, bölüm 10) kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Atatürk Üniversitesi BBYB’de 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitimlerine devam eden ve BO II dersini alan gönüllü 58 dördüncü sınıf lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar doğal sınıf ortamlarında çalışmaya iştirak etmişlerdir. Buna göre iki katılımcı grubundan birincisindeki öğrenci sayısı 27 iken, ikincisindeki öğrenci sayısı 31’dir. Katılımcılardan 41’i kız, 17’si erkektir. Katılımcıların yaşı 20-29 aralığındadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi (Creswell, 2008) kullanılmıştır. BBYB dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni hem dört yıllık eğitim sürecinde araştırma yöntemleri, bilgi erişim, bilgi gereksinimi ve kullanıcı, bilgi okuryazarlığı I gibi bilgiyi arama, bulma ve kullanma ile ilgili çeşitli teorik ve uygulamalı dersler almış olmaları hem de bu çalışmanın BO II dersini alan öğrencilerle gerçekleştirilmek istenmesidir.

Etik Konular

Araştırmanın yapılabilmesi için Atatürk Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır. Ayrıca İBA anketinin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Dersin başında öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış ve bütün veri toplama sürecinin gönüllü öğrencilerle gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara öncelikle gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve istediklerinde araştırmadan ayrılacakları vurgulanmıştır. Bu bağlamda BO II dersini alan toplam 104 öğrenciden 58’i uygulamaların tamamına katılmıştır. Dolayısıyla araştırmaya sadece bu öğrencilerden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Ayrıca bu 58 öğrenci araştırmanın herhangi bir döneminde çalışmadan ayrılmak istediğini belirtmemiştir.

Veri Toplama

Veriler daha önceki başlıkta belirtilen eğitim-öğretim döneminde toplanmıştır. Çalışmada veriler dört farklı ölçüm sonucunda elde edilmiştir. Bunlar, 1) İBA, 2)MYÖD, 3) MYTİBO ve 4) AUKS’dır. Bu dört ölçümü, bilgi ve uygulama basamakları olmak üzere iki sınıfta toplamak mümkündür. İBA, Bloom Taksonomisi’nin bilgi basamağına, MYÖD, MYTİBO, ve AUKS de Bloom Taksonomisi’nin uygulama basamağına karşılık gelmektedir (Kaplan, 2021).

Öğrencilere ilk hafta dersin amacı ve etik ilkelerle ilgili genel bilgi verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere dönem boyunca farklı uygulama ve değerlendirmeler yapılacağı ve bu değerlendirmelerin ders programının akademik dürüstlüğü etkisinin ölçülmesinde kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İntihal Bilgi Anketi (İBA)

Çalışmada katılımcıların intihal ile ilgili bilgilerinin belirlenmesinde Baysen vd. (2017a, 2017b) tarafından hazırlanan, Likert tipi 14 sorudan oluşan İBA anketi uygulanmıştır. Anket maddeleri intihal ile ilgili var olan bilgi yapılarını ve kavram yanlışlarını ortaya çıkartmayı hedeflemektedir. Ankette “Evet”, “Hayır” ve “Emin değilim” şeklinde üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Anketin ön test uygulaması ikinci haftada, son test uygulaması da on üçüncü haftada *Google Form* aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Bkz. Ek-1).

Makale Yazım Ölçüt Değerlendirmesi (MYÖD)

Çalışmada katılımcıların öğretim sonrası intihal bilgilerini uygulamaya geçirme düzeylerini ortaya çıkarabilmek için eğitim öncesinde ve sonrasında araştırmacılar tarafından oluşturulan birer makale yazma ödevi verilmiştir. Ön test uygulaması için ilk hafta 2 ile 4 word sayfası uzunluğunda kısa makale yazma ödevi verilmiştir. Ön test ödevi birinci haftada verilmiştir. Ödevler üçüncü haftada öğrenciler tarafından Öğrenci Bilgi Sistemi (ÖBS)'ne istenen formatta yüklenmiştir. Ön test uygulamasında öğrencilere ödevle ilgili bir konu havuzu veya sınırlaması ve makale şablonu verilmemiştir. Fakat ön test makale yazma ile ilgili bazı koşullar belirtilmiştir. Bunlar: 12 punto ve Times New Roman formatında olmalı, ödevin konusu kütüphane ve bilgi bilimi alanında olabileceği gibi ilgi duyulan başka bir konuda da olabilir.

Son test makale yazma ödevi beşinci haftada verilmiş ve ödevler on dördüncü haftada öğrenciler tarafından ÖBS'ye istenen formatta yüklenmiştir. Öğrencilerden son test makale yazma ödevini, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve ÖBS'ye yüklenen "Makale Hazırlama ve Yazma Şablonu" na ve "APA6 Kaynak Gösterme Kısa Rehberi" ne göre hazırlamaları istenmiştir. Ödevin hazırlanması ile ilgili diğer koşullar şu şekilde belirtilmiştir: En az 6 en çok 10 Word sayfası uzunluğunda olmalı, ödev konusu konu havuzundan (son test için konu havuzu verilmiştir) seçilebileceği gibi, ilgi duyulan başka bir konuda da seçilebilir.

Katılımcılara ön test ve son test için verilen iki makale yazma ödevi de araştırmacılar tarafından Turnitin benzerlik programına yüklenmiştir. Her katılımcıya ait Turnitin raporları araştırmacılar tarafından incelenmiş ve katılımcıların ortak olarak yaptıkları intihal davranışları beş ölçüt altında gruplandırılmıştır. Bu ölçütler: 1) Metin içinde atıf yapılan kaynak kaynakçada verildi, 2) Kaynakçadaki kaynaklara metin içinde de yer verildi, 3) İkincil kaynak kullanılmasına rağmen metin içinde birincil kaynağa gönderme yapıldı, 4) İkincil kaynak kullanılmasına rağmen kaynakçada birincil kaynağa yer verildi, 5) Alıntılar metin içinde doğru şekilde gösterildi (Ayrıca bkz. Ek-3).

Makale Yazım Turnitin İntihal Benzerlik Oranı (MYTİBO)

MYÖD başlığında detaylarına yer verilen ön test ve son test makale yazma ödevlerinin ayrıca intihal benzerlik oranlarının karşılaştırılması için Turnitin üzerinden benzerlik oranları elde edilmiştir.

Açık Uçlu Klasik Soru (AUKS)

Katılımcıların intihal eğitimi sonrasında bilgilerini uygulamaya aktarma düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan bir diğer veri toplama aracı da üç şıktan oluşan bir açık uçlu klasik sorudur (Bkz. Ek-2). Klasik soru, katılımcılara üçüncü haftada (ön test) ve on dördüncü haftada (son test) uygulanmıştır. AUKS ile katılımcıların eğitim sonrasında intihal ne olduğu, APA6' ya göre kısa ve uzun alıntının ne olduğu, tam ve doğru kaynak göstermenin neleri içerdiği ve kaynağın metin içinde nasıl gösterildiği konularında bilgilerinin artıp artmadığını tespit etmek hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Belirtilen dört veri toplama aracından elde edilen verilerin istatistiksel analizinde frekans, yüzde, ortalama ve t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık derecesi olarak $p=,005$ alınmıştır. Çalışma,

yaş değişkeninde 20-22 ($n_1=31$) yaş aralığı bir grubu, 23-29 ($n_2=27$) yaş aralığı ise ikinci grubu oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Analizler için IBM SPSS Statistics 21 programından yararlanılmıştır. Aşağıda dört veri toplama aracına ilişkin puanlamalar ayrı başlıklarda sunulmuştur.

İBA

Bu ölçme aracı ile katılımcıların intihal yapma ile ilgili her bir önermeden aldıkları puanları 0 veya 1 olarak belirlenmiştir. Buna göre bir katılımcı bu ölçme aracından toplamda en az sıfır (0) veya en fazla on dört puan (14) alabilir. Alınan puanın yüksek olması intihalle ilgili bilginin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

MYÖD

Katılımcıların ön test ve son test makalelerinde ortak görülen intihal davranışları ilgili alanyazın dikkate alınarak beş ölçütte ele alınmıştır (Bkz. Ek-3). Beşinci ölçütün içinde yama yazı, 404 hatası, kelimesi kelimesine birebir kopyalama, parafireyz intihali türleri yer almaktadır. Bu çalışmada beşinci ölçüt içinde değerlendirilen intihal türlerini ayrı ayrı ortaya koymak hedeflenmemiştir.

Katılımcıların ön test ve son test için yazdıkları makalelerin her biri Turnitin programındaki eşleşmeler üzerinden bu beş ölçüte göre tek tek incelenmiştir. Her ölçüt 0, 1 veya 2 olarak puanlanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların bir ölçütten alacağı en düşük puan 0 en yüksek puan 2'dir. Ölçütlerin toplamından alacağı en yüksek puan ise 10'dur. Yüksek puan katılımcıların intihal konusunda hassas davrandıklarını göstermektedir. Örneğin, "Metin içinde atıf yapılan kaynak kaynakçada verildi." ölçütünde metin içinde atıf yapılan kaynaklara kaynakçada hiç yer verilmedi ise "0", bir kısmına yer verildi bir kısmına yer verilmedi ise "1", hepsine kaynakçada yer verildi ise "2" olarak puanlanmıştır (Bkz. Ek-3).

MYTİBO

Eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcılara yazdırılan makale ödevleri Turnitin programına yüklenmiştir. Ardından elde edilen Turnitin benzerlik oranlarının karşılaştırılması yapılarak aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

AUKS

Katılımcılara yöneltilen üç şıktan oluşan açık uçlu klasik sorunun her şıkkı 0, 1 veya 2 olarak puanlanmıştır. Katılımcıların sorunun her şıkkından alacağı en düşük puan 0 en yüksek puan 2'dir. Sorudan alacakları toplam puan ise 6'dır. Yüksek puan katılımcıların alıntı yapma, kaynak gösterme ve intihal konusunda bilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, sorunun a şıkkındaki "Hangi alıntı türünün yapıldığını belirtiniz." sorusuna verilen yanıt "Dolaylı alıntı" ise 0, "Doğrudan alıntı" ise 1 ve "40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntı" ise 2 olarak puanlanmıştır (Bkz. Ek-2).

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına göre düzenlenmiştir. Buna göre bulgular İBA, MYÖD, MYTİBO ve AUKS şeklinde sırasıyla verilmiştir. Ayrıca her bir araştırma sorusu için cinsiyet ve yaş değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular da eklenmiştir. Katılımcıların 41'i (%70,7) kadın, 17'si (%29,3) erkektir. Katılımcıların yaş dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Yaş Dağılımı

| Yaş | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|
| 20 | 1 | 1,7 |
| 21 | 9 | 15,5 |
| 22 | 21 | 36,2 |
| 23 | 19 | 32,8 |
| 24 | 5 | 8,6 |
| 25 | 1 | 1,7 |
| 26 | 1 | 1,7 |
| 29 | 1 | 1,7 |
| Toplam | 58 | 100 |

Araştırma Sorusu 1: İBA'ya İlişkin Bulgular

İBA son testinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}=11,12$), İBA ön testten alınan puanların ortalamasından ($\bar{x}=9,17$) anlamlı derecede büyüktür ($t(57)=5,77$, $p<,0005$).

- Kadınların İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=11,39$) ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=8,98$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Aynı şekilde erkeklerin de İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=10,47$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=9,65$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Diğer taraftan İBA ön testinden kadınların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=8,98$) ile erkeklerin İBA ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=9,65$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=1,04$, $p>,05$). Aynı şekilde kadınların İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=11,39$) ile erkeklerin İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=10,47$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=1,04$, $p>,05$).
- 20-22 yaş grubundaki katılımcıların İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=10,84$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=9,10$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Aynı şekilde 23-29 yaş grubundaki katılımcıların da İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=11,44$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=9,26$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Diğer taraftan, 20-22 yaş grubundaki katılımcıların İBA ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=9,10$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların İBA ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=9,26$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=,27$, $p>,05$). Aynı şekilde 20-22 yaş grubundaki katılımcıların İBA son testinden de aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=10,84$)

ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların İBA son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=11,44$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=,98, p>,05$).

Araştırma Sorusu 2: MYÖD'e İlişkin Bulgular

MYÖD son testinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}=4,62$), MYÖD ön testten alınan puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,29$) anlamlı derecede büyüktür ($t(57)=6,97, p<,0005$).

- a) Kadınların MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,68$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,24$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Aynı şekilde erkeklerin de MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,47$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,41$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Diğer taraftan kadınların MYÖD ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,24$) ile erkeklerin MYÖD ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,41$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=,27, p>,05$). Aynı şekilde kadınların MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,68$) ile erkeklerin MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,47$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=,28, p>,05$).
- b) 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,87$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,61$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Aynı şekilde 23-29 yaş grubundaki katılımcıların da MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,33$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=1,93$) anlamlı derecede büyüktür ($p<,0005$). Diğer taraftan, 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYÖD ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,61$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların MYÖD ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=1,93$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=1,24, p>,05$). Aynı şekilde 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,87$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların MYÖD son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=4,33$) arasında da anlamlı fark yoktur ($t(56)=,79, p>,05$).

Araştırma Sorusu 3: MYTİBO'ya İlişkin Bulgular

MYTİBO son testinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}=23,21$), ön testten alınan puanların ortalamasından ($\bar{x}=47,33$) anlamlı derecede küçüktür ($t(57)=7,23, p<,0005$).

- a) Kadınların MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=23,61$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=49,49$) anlamlı derecede küçüktür ($p<,0005$). Aynı şekilde erkeklerin de MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=22,24$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=42,12$) anlamlı derecede küçüktür ($p<,0005$). Diğer taraftan kadınların MYTİBO ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=49,49$) ile erkeklerin MYTİBO ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=42,12$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=1,01, p>,05$). Aynı şekilde kadınların MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=23,61$) ile erkeklerin MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=22,24$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=0,21, p>,05$).
- b) 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=22,84$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=43,84$) anlamlı

derecede küçüktür ($p < ,0005$). Aynı şekilde 23-29 yaş grubundaki katılımcıların da MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=23,63$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=51,33$) anlamlı derecede küçüktür ($p < ,0005$). Diğer taraftan, 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYTİBO ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=43,84$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların MYTİBO ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=51,33$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=1,12$, $p > ,05$). Aynı şekilde 20-22 yaş grubundaki katılımcıların MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=22,84$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların MYTİBO son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=23,63$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=0,14$, $p > ,05$).

Araştırma Sorusu 4: AUKS'a İlişkin Bulgular

AUKS son testinden alınan puanların ortalaması ($\bar{x}=3,84$), AUKS ön testten alınan puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,45$) anlamlı derecede büyüktür ($t(57)=5,95$, $p < ,0005$).

- a) Kadınların AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,80$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,44$) anlamlı derecede büyüktür ($p < ,0005$). Aynı şekilde erkeklerin de AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,94$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,47$) anlamlı derecede büyüktür ($p < ,0005$). Diğer taraftan, kadınların AUKS ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,44$) ile erkeklerin AUKS ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,47$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=0,68$, $p > ,05$). Aynı şekilde kadınların AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,80$) ile erkeklerin AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,94$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=0,39$, $p > ,05$).
- b) 20-22 yaş grubundaki katılımcıların AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,90$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,55$) anlamlı derecede büyüktür ($p < ,0005$). Aynı şekilde 23-29 yaş grubundaki katılımcıların da AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,78$), ön testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{x}=2,33$) anlamlı derecede büyüktür ($p < ,0005$). Diğer taraftan, 20-22 yaş grubundaki katılımcıların AUKS ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,55$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların AUKS ön testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=2,33$) arasındaki fark anlamlı değildir ($t(56)=0,51$, $p > ,05$). Aynı şekilde 20-22 yaş grubundaki katılımcıların AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,90$) ile 23-29 yaş grubundaki katılımcıların AUKS son testinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=3,78$) arasında da anlamlı bir fark yoktur ($t(56)=0,40$, $p > ,05$).

Tartışma

İBA, MYÖD, MYTİBO ve AUKS ile ilgili ölçümler, intihale ilişkin verilen eğitimin öğrencilerin intihal bilgilerinde ve onu uygulamaya aktarmalarında gelişme sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, ilgili alanyazındaki önceki deneysel araştırmaların sonuçlarıyla benzerdir (Emerson vd., 2005; Walker, 2008; DeGeeter vd., 2014; Hale, 2018; Yang, 2019; Ersan ve Uslu, 2020). Çalışmada elde edilen diğer bir önemli sonuç da yapılan dört ölçüme ilişkin bulguların birbirini destekler nitelikte olmasıdır. Dolayısıyla amaçları aynı olan dört

farklı ölçümden aynı bulguya (verilen eğitimin katılımcıların intihal yapma davranışını azaltmada başarılı olması) ulaşılması, yapılan çalışmanın güvenilirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, bilgi ve uygulama basamağındaki ölçüm sonuçlarının birbirini desteklemesi verilen eğitimin her iki düzeyde de gelişim sağladığı anlamına gelmektedir ki; bu da eğitim açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında Bloom Taksonomisi'nin hem bilgi hem de uygulama basamağına ilişkin olarak sınıflandırılan hedeflere ulaşıldığı söylenebilir.

Bununla birlikte, bu çalışmada verilen intihal eğitiminin Mandıracı ve Zan'ın (2021) araştırmalarında elde ettikleri sonucun aksine, zaman (14 hafta, her ders 60 dakika) ve tekrar açısından öğrencilerin ders kapsamında öğrendiklerini uygulamaya yansıtma yeterli ve etkili olduğu söylenebilir. Çalışma ayrıca intihal eğitiminin Covid-19 pandemi koşulları nedeniyle çevrim içi olarak gerçekleştirilmesine rağmen eğitimin başarılı olduğu kanaatine varmak mümkündür. Bu sonuç, bu eğitimin çevrim içi koşullarda uygulanabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Aşağıda ölçümlere ilişkin tartışma öncelikle bilgi ve uygulama basamaklarına göre kendi içinde genel bulgulara ilişkin tartışma ve ardından cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre tartışma olarak ayrı başlıklarda sunulmuştur.

Bilgi ile İlgili Tartışma

Bu çalışmada yer alan İBA, Bloom Taksonomisi'nin bilgi basamağıyla ilgilidir. Aşağıda İBA'ya ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

İBA

İBA ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların İBA son testinden aldıkları puanların, ön testten aldıkları puanlardan anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir (Bkz. Bulgular/İBA). Bu bulgu verilen intihal eğitiminin, katılımcıların hem intihal ile ilgili var olan bilgilerinde hem de kavram yanlışlarını doğru kavramlara dönüştürmelerinde başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Buna paralel olarak İBA, önceki araştırmalarda üniversite öğrencileri (Baysen vd., 2017a; Baysen ve Özsavaş, 2019) ile ortaokul ve lise öğrencilerinin (Baysen vd., 2017b) intihal ile ilgili kavram yanlışlarını kültürel özellikler açısından incelemek için kullanılmıştır. Bir diğer çalışmada da *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı* kapsamında eğitim alan lise öğrencileriyle, bu kapsamda eğitim almayan lise öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışlarını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkartmak için İBA'dan yararlanılmıştır (Baysen vd., 2017).

Uygulama ile İlgili Tartışma

Bu çalışmada yer alan MYÖD, MYTİBO ve AUKS ölçümleri, uygulama basamağıyla ilgilidir. Aşağıda sırasıyla bu ölçümlere ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

MYÖD

MYÖD ile ilgili elde edilen genel bulgulara göre (Bkz. Bulgular/MYÖD) katılımcıların son testten aldıkları puanlar ön testten aldıkları puanlardan anlamlı derecede büyüktür. Bu sonuç intihal ile ilgili verilen eğitimin katılımcıların intihal ile ilgili bilgilerini uygulamaya

aktarmalarında iyileşme sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcılara eğitim öncesinde ve sonrasında makale yazma ödevlerinin verilmesinin katılımcıların etik ilkeler doğrultusunda yazma becerilerinin gelişiminin izlenmesinde faydalı olduğu söylenebilir. Önceki araştırmalarda da benzer şekilde intihal ile ilgili verilen eğitimin etkililiğinin ortaya çıkarılmasında öğrencilere belirlenmiş sayfa/kelime uzunluklarında makale/araştırma raporu yazma ödevleri verilmiştir (Soto vd., 2004; Emerson vd., 2005; Walker, 2008; Hale, 2018; Yang vd., 2019; Ersan ve Uslu, 2020; Mandıracı ve Zan, 2021). Bu çalışmada ayrıca, katılımcılara ders kapsamında APA6 kurallarının, makale şablonunun, IMRAD yapısının, intihal ve akademik dürüstlük ile ilgili makalelerin ve videoların verilmesinin, kısa ödevler verilerek uygulama yaptırılmasının ve ödev sonuçlarının derste tartışılmasının da katılımcıların son test makale ödevlerinde etik ilkelere daha fazla dikkat etmelerini sağladığı söylenebilir. Bu sonuç, Soto vd.'nin (2004) araştırmalarında, intihal hakkında eğitim almayan ve derste uygulama yapmayan öğrencilerin araştırma raporlarının (makale), eğitim alan ve uygulama yapan öğrencilerin araştırma raporlarına göre daha fazla intihal içerdiği sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde Walker (2008) da araştırmasında parafireyz eğitimi almayan öğrencilerin zor, kapsamlı ve uzun paragraflarda eğitim alanlara göre daha fazla zorlandıklarını ortaya koymuştur. Hale (2018) de, intihal ile ilgili sınıf ortamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilgilerini uygulamaya (makale yazma) yansıtmasında etkili olduğunu ve intihal davranışlarını düşürdüğünü gözlemlemiştir. Başka bir araştırmada da intihal eğitiminin öğrencilerin yazma ödevlerinde kopyalama-yapıştırma, referanslarla kopyalama ve yama yazı intihal türlerini önemli ölçüde azalttığı görülmüştür (Yang vd., 2019). Mandıracı ve Zan'ın (2021) araştırmalarında ise bilgi okuryazarlığı kapsamında yasal ve etik konularla ilgili geleneksel eğitim alanların (kontrol grubu) performans ödevlerinden aldıkları puanlar, bilgi okuryazarlığı ile bütünleştirilmiş ders alanların (deney grubu) performans ödevlerinden aldıkları puanlardan yüksek çıkmıştır. Mandıracı ve Zan bu sonucu eğitim süresinin yetersiz oluşuyla, kısa sürede verilen bilgilerin öğrencilerde kafa karışıklığı yarattığıyla ve öğrencilerin ödev hazırlama ve teslim etme ile ilgili önceki bilgilerinde karışıklığa yol amasıyla açıklamıştır.

MYTİBO

Turnitin, dünya çapında eğitim kurumları tarafından akademik makale, tez, rapor, ödev ve projelerde alıntı yapma ve olası intihal durumlarına karşı öğrencilerin çalışmasını Turnitin veri tabanındaki kaynaklarla karşılaştırarak incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu bağlamda Turnitin, bir eserde intihal olup olmadığını tespit etmek için değil, benzerlik üzerinden karşılaştırmayı esas alır ve yorumu öğretim elemanına bırakır (Turnitin, t.y. -a). Turnitin, Türkiye'de de, TÜBİTAK ULAKBİM (2018) tarafından belirtilen aynı amaçla eğitim kurumlarında yöneticilerin, öğretmenlerin ve kayıtlı öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Bu çalışmada da ön test ve son test için katılımcılara verilen makale yazma ödevleri Turnitin programında kontrol edilmiştir. MYTİBO ile ilgili genel bulgularda (Bkz. Bulgular/MYTİBÖ) görüldüğü üzere, katılımcıların MYTİBO son testinden aldıkları puanlar, ön testten aldıkları puanlardan anlamlı derecede düşüktür. Bunu verilen intihal eğitiminin katılımcıların intihal yapmalarını engellemesinde ve aldıkları eğitimi uygulamaya aktarmalarında etkili olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu sonuç Ersan ve Uslu'nun (2020) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şöyle ki, Ersan ve Uslu da

araştırmalarında katılımcılara ön test ve son test için farklı konularda yazma ödevi vermiş ve bu ödevleri iki farklı intihal programında kontrol etmişlerdir. Araştırmada her iki intihal programında da katılımcıların çoğunluğunun son test benzerlik oranlarının ön test benzerlik oranlarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Önceki diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Emerson vd., 2005; Baker vd., 2008; Razi, 2015).

AUKS

Katılımcılara yöneltilen (ön-son test) üç şıktan oluşan AUKS'den elde edilen genel bulgulara göre (Bkz. Bulgular/AUKS), katılımcıların AUKS'nin son testinden aldıkları puanların ön testten aldıkları puanlardan anlamlı derecede büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, intihal ile ilgili verilen eğitimin katılımcıların intihal ile ilgili bilgilerini uygulamaya aktarmalarında yardımcı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar ön testte AUKS'nin "a" şıkkını ya hiç cevaplamamışlar (14 katılımcı), ya da yanlış cevaplamışlardır (20 katılımcı). Katılımcıların "a" şıkkında dolaylı gönderme yerine dolaylı alıntı terimini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, doğrudan alıntı ile dolaylı alıntı olarak ifade ettikleri dolaylı göndermeyi karıştırdıkları gözlenmiştir (20 katılımcı). Oysa dolaylı gönderme metin içinde ikincil kaynağa yapılan aktaran şeklindeki göndermedir (Kurbanoglu, 2004, s. 136). Doğrudan alıntı ise APA6'da 40 kelimedenden az ve 40 kelimedenden fazla birebir doğrudan alıntı olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. APA6'da iki alıntı türünün de metin içinde kullanım kuralları açıklanmıştır. 40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntı kuralı APA6'da, metin içinde paragraf düzenindeki normal cümlenin devamında tırnak işareti içinde verilmelidir ve tırnak işaretinden önce veya sonra alıntı yapılan kaynağa parantez içinde gönderme yapılmalıdır şeklinde belirtilmiştir. Buna ek olarak parantez içinde yazarın/ların soyadı, yıl ve sayfa bilgisi yer almalıdır (APA6, s.170-171). Bu çalışmada da "a" şıkkının doğru ve tam yanıtı, 40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntıdır. Bu konu derste de katılımcılar tarafından çok sorulmuş ve konu örneklendirilerek açıklanmıştır. Ancak yine de katılımcıların bu konuyu öğrenmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan a şıkkını yanıtlamayan veya yanlış yanıtlayan bu 34 katılımcıdan 12'sinin son testte yanıtları "doğrudan alıntı (doğru ama eksik yanıt)" cevabına, 17'sinin de "40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntı (tam/doğru yanıt)" cevabına dönüştüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç, verilen intihal eğitiminin katılımcıların var olan bilgi eksikliklerini veya yanlış bilgilerini düzeltmelerini desteklediği ve bu bilgilerini uygulamaya geçirmelerini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

AUKS' nin "b" ve "c" şıklarına da katılımcıların son testte daha tam ve doğru yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Bu, intihal ile ilgili verilen eğitimin katılımcıların intihal ne olduğu, tam ve doğru alıntının nasıl yapılacağı, kaynağın nasıl gösterileceği konularında bilgilerinin arttığını göstermesi bakımından önemlidir.

Cinsiyete İlişkin Tartışma

Her iki cinsiyet de kendi içinde değerlendirildiğinde dört ölçümde (İBA, MYÖD, MYTİBO, AUKS) her iki grubun son test ve ön test puanları arasında son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (Bkz Bulgular). Cinsiyete ilişkin bu sonuçlar intihal ile ilgili verilen eğitimin her iki grupta da intihal, alıntı yapma, kaynak gösterme, kaynakça hazırlama, akademik dürüstlük, akademik yazım konularında bilgilerinin artmasına ve bu bilgilerini uygulamaya aktarmalarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan, dört ölçüme göre kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyete ilişkin bu sonuç önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Hu ve Lei, 2015; Doss vd., 2016). Örneğin, Doss vd. (2016) araştırmalarında kadın ve erkek öğrencilerin intihal algıları arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte intihalin ahlakî, profesyonel ve yasadışı olup olmadığı ile ilgili algılarında her iki cinsiyette de benzerlik olduğunu tespit etmişlerdir. Hu ve Lei (2015) de araştırmalarında intihal algıları üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Diğer taraftan ilgili alanyazında bazı araştırmalar da aldatma ve intihal konusunda kadınların erkeklerden daha duyarlı, dürüst ve hassas olduklarını, daha az hile yaptıklarını (Baysen vd., 2018; Jereb vd., 2018; Kocaman-Karoğlu ve Bakar-Çörez, 2020; Tremayne ve Curtis, 2021) ve kaynak gösterme standartlarına daha çok uyduklarını ortaya koymuştur (Özenç Uçak ve Ünal, 2015).

Yaş Grubuna İlişkin Tartışma

Yaş grupları da kendi içinde değerlendirildiğinde cinsiyete ilişkin bulgularda olduğu gibi her iki grubun da son test ve ön test puanları arasında son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır. Yaşa ilişkin bu bulgular da intihal ile ilgili verilen eğitimin her iki yaş grubunda da intihale ilişkin bilgilerinin artmasında ve bu bilgilerini uygulamaya geçirmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan yaş gruplarına ilişkin bulgularda görüldüğü gibi, dört ölçümde de yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, üniversiteye geç kayıt yaptırmış, daha önce başka bir üniversiteyi tamamladıktan sonra BBY bölümüne gelmiş, önceden farklı bir üniversite okurken geçiş yapmış veya ders tekrarı yapmış öğrencilerle normal yaşında bölüme başlayan ve ders tekrarı yapmayan öğrencilerin intihal konusunda öğrenmeleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, yapılan dersin her iki gruptaki katılımcılar için faydalı olduğu ve akademik dürüstlük konusundaki gelişimlerini sağlayıcı özellikte olduğu söylenebilir. Bu sonuç, intihal ile ilgili bilgi düzeyi ve intihal davranışları üzerinde önceki deneyimlerin (Jereb vd., 2018), yaş ve eğitim düzeyinin (Fenster, 2016; Baysen vd., 2018) etkili olduğunun vurgulandığı araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, Ünal ve Özenç Uçak (2017) da intihal ile ilgili eğitimin erken yaşlarda alınmasının sonraki eğitim kademelerinde intihal konusundaki farkındalığın artmasında ve intihalin önlenmesinde etkili olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Sadece dördüncü sınıf LIS öğrencilerinin incelendiği başka bir çalışmada da Okeji vd. (2020) öğrencilerin intihalden kaçınma, parafireyz, alıntı yapma ve kaynak gösterme konularında yetersiz olduklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla alanyazındaki çalışmalarla bu çalışmayı bu bağlamda birebir karşılaştırmak uygun değildir. Çünkü bu çalışmada intihal bilgi düzeyi tartışması yapılmamıştır. Ön test-son test farklarına bakılmıştır. Fakat bu çalışma alanyazına bu yönüyle katkı sağlayacak niteliktedir.

Sonuç

Çalışmada ele alınan alanyazın doğrultusunda, farklı disiplinlerde lisans öğrencilerinin intihal davranışlarını önlemeye yönelik eğitim verilmesi konusunda deneysel pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, BBY/LIS alanındaki ilgili araştırmaların da öğrencilerin intihal ile ilgili algılarını, görüşlerini, kavram yanlışlıklarını anlamaya ve intihalin nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik olduğu saptanmıştır. Fakat BBY/LIS alanında öğrencilerin akademik

dürüstlük becerilerini geliştirmeye ve intihal davranışlarını düşürmeye yönelik deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada BBY/LIS alanındaki intihal ile ilgili önceki araştırmalardan farklı olarak intihal ile ilgili eğitimin öğrencilerin akademik dürüstlük ve intihal konularında gelişim sağlamasına yardımcı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda BO II dersinde verilen intihal eğitimi öğrencilerin intihal konusuyla ilgili bilgilerinin artmasında, bu bilgilerini uygulamaya aktarmalarında ve dolayısıyla akademik dürüstlük becerilerini geliştirmelerinde katkı sağlamıştır. Diğer taraftan cinsiyet ve yaş (dördüncü sınıfların kendi içindeki) değişkenlerinin akademik dürüstlük gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin akademik dürüstlük becerilerinin geliştirilmesinde uygulanabilecek öğretim yaklaşımlarının oluşturulmasına ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Öğretime İlişkin Öneriler

İntihal ile ilgili bilgilerin geliştirilmesi ve bu bilgilerin uygulamaya aktarılması önemlidir. Söz konusu hedef doğrultusunda planlanmış ve uygulanmış bu öğretim başarılı olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada uygulanan intihal eğitiminin içeriği ve yaklaşımları dikkate alınarak, üniversite öğrencilerine akademik dürüstlük becerilerinin kazandırılmasına ilişkin (teorik ve uygulamalı) öğretim programlarının geliştirilmesi önerilir. Bu öğretim programlarının bu çalışmada olduğu gibi makale yazma şablonu, APA6 kısa rehberi, konu ile ilgili kısa ödevler, videolar, makaleler ve Kahoot gibi ödev ve materyalleri içermesi önerilir. Buna ek olarak, İBA kullanılarak öğrencilerin intihale ilişkin var olan kavram yanılgıları tespit edilebilir. İBA sonuçları doğrultusunda öğrencilerin intihal ile ilgili kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması veya azaltılması için uygun teorik ve uygulamalı öğretim programları geliştirilebilir. Bu öğretim programlarının müfredatla bütünleştirilmiş bir planla geliştirilmesi ve uygulanması intihal konularının her ders için dikkate alınmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının öğrencilerin ödevlerindeki intihal varlığını tespit etmeleri ve öğrencilere ödevleri hakkında geri bildirimde bulunmaları öğrencilerin intihal yapmalarını engellemeleri için bir strateji olarak önerilebilir.

Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu çalışmada uygulanan BO II dersi kapsamında verilen intihal eğitiminin farklı disiplinlerdeki lisans öğrencilerine de katkısını inceleyen araştırmalar yapılabilir. Diğer taraftan bu çalışma BBYB dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, çalışmada farklı sınıf düzeyleri arasındaki farka bakılmamıştır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda farklı sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak, her sınıf düzeyi için akademik dürüstlük ve intihal ile ilgili bilgi gereksinimleri ve eğitim ihtiyaçları belirlenebilir. Ayrıca bu çalışmada kesitsel araştırma yapılmıştır. Boylamsal bir araştırma da müfredatın geliştirilmesi konusunda faydalı olabilir. Bununla birlikte çalışmada cinsiyete ilişkin bir fark ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet değişkeninin ileriki araştırmalarda da incelenmesi önerilir. Son olarak, bu çalışmada verilen eğitim çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda yüz yüze eğitimde de uygulanması tavsiye edilir.

İzin ve Katkı Bildirimleri

Teşekkür

Araştırmanın sorumlu yazarı Dr. Öğr. Üyesi Nermin Çakmak'ın yürütücüsü olduğu "Araştırma Başlangıç Destek Projesi"ne dayalı gerçekleştirilen bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: 9879

Etik Kurul İzni: Çalışmaya yönelik etik kurul izni Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 31.08.2021 tarihli 13-172 sayılı kararıyla alınmıştır.

Yazarlık Katkısı: Yazarlar çalışmanın her bölümüne eşit katkı verdiklerini beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Abduldayan, F. J., Obaje, A. M. ve Oyedum, G. U. (2017). Assessment of plagiarism in undergraduate projects in the department of library and information technology, Federal University of Technology, Minna, Niger State, Nigeria. <http://154.68.224.60:8080/handle/123456789/116>
- Ahmad, U. K, Mansourizadeh, K. ve Ai, G. K. M. (2012). Non-native university students' perception of plagiarism. *Advances in Language and Litrary Studies*, 3(1), 39-48. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/42>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6. bs.). American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7. bs.). American Psychological Association.
- Association of College and Research Libraries. (2016, 11 Ocak). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Avaroğulları, M. ve Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adayları ve intihal: Ön bilgileri, intihalin yaygınlığı ve başvurulan yöntemler. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (4), 94-107. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbad/issue/29698/319553>
- Baysen, F., Baysen, E. ve Çakmak, N. (2017). Lise öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde Uluslararası Bakalorya Programı'nın etkisi. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 29-47. <https://doi.org/10.15612/BD.2017.576>
- Baysen, F., Çakmak, N. ve Özsvaş Akçay, A. (2018). Architecture students' attitudes toward plagiarism. *Bilgi Dünyası*, 19(2), 231-253. <https://doi.org/10.15612/BD.2018.719>
- Baysen, E., Hošková-Mayerová, Š., Çakmak, N. ve Baysen, F. (2017a). Misconceptions of Czech and Turkish university students in providing citations. A. Maturo, Š. Hošková-Mayerová, D.-T. Soitu ve J. Kacprzyk (Dizi Ed.), *Studies in Systems, Decision and Control Series: Vol. 66 Recent trends in social systems: Quantitative theories and quantitative models* içinde (ss. 183-190). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-40585-8_16.
- Baysen, E., Hošková-Mayerová, Š., Çakmak, N. ve Baysen, F. (2017b). Misconceptions regarding providing citations: To neglect means to take risk for future scientific research. Š. Hošková-Mayerová, F. Maturo ve J. Kacprzyk (Dizi Ed.), *Studies in Systems, Decision and Control Series: Vol. 104 Mathematical-statistical models and qualitative theories for economic and social sciences* içinde (ss. 177-186). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-54819-7_12
- Baysen, F. ve Özsvaş Akçay, A. (2019). Architecture students' understanding of citations: Turkish vs. Asian and African. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a26
- Baker, R. K., Thornton, B. ve Adams, M. (2008). An evaluation of the effectiveness of turnitin.com as a tool for reducing plagiarism in graduate student term papers. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(9), 1-4. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i9.5564>

- Chankova, M. (2017). Dealing with students' plagiarism pre-emptively through teaching proper information exploitation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>
- Chao, C-A., Wilhelm, W. J. ve Neureuther, B. D. (2009). A study of electronic detection and pedagogical approaches for reducing plagiarism. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 11(1), 31-42. https://files.transtutors.com/cdn/uploadassignments/702417_3_article.pdf
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative reserach* (3. bs.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative reserach* (4. bs.). Pearson.
- Crook, S. ve Cranston, J. (2021). Punished but not prepared: An exploration of novice writers' experiences of plagiarism at university. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 4(1), 40-69. <https://doi.org/10.11575/cpai.v4i1.70974>
- Curtis, G. J. ve K. Tremayne. (2019). Is plagiarism really on the rise? Results from four 5-yearly surveys. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1707792>
- Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 212-240. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/index>
- Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin bilgi arama süreci deneyimleri: Kavram yanlışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(3), 305-333. Doi: 10.24146/tkd.2017.17
- DeGeeter, M., Harris, K., Kehr, H., Ford, C., Lane, D. C., Nuzum, D. S., Compton, C. ve Whitney Gibson, W. (2014). Pharmacy students' ability to identify plagiarism after an educational intervention. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(2), Article 33. <https://doi.org/10.5688/ajpe78233>
- Doss, D. A., Henley, R., Becker, U., McElreath, D., Lackey, H., Jones, D., He, F., Li, M. ve Lin, S. (2016). Assessing male vs. female business student perceptions of plagiarism at a Southern Institution of Higher Education. *Georgia Educational Researcher*, 13(1), Article 1. Doi: 10.20429/ger.2016.130101
- Eaton, S. E. (2020). *Learning about academic integrity through experiential learning*. University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/112110>
- Emerson, L., Rees, M. T. ve MacKay, B. (2005). Scaffolding academic integrity: Creating a learning context for teaching referencing skills. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), Article 3. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss3/3>
- Ersan, C. ve Uslu, B. (2020). Can plagiarism detected by software be prevented through education? An experimental study with preschool teacher candidates. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(2), 118-132. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255659>
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığının farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 47-60. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/69385408_4.makale.pdf
- Fenster, J. (2016). Teaching note-evaluation of an avoiding plagiarism workshop for social work students. *Journal of Social Work Education*, 52(2), 242-248. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1151278>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. bs.). Pegem.
- George, S., Costigan, A. ve O'Hara, M. (2013). Placing the library at the heart of plagiarism prevention: The University of Bradford Experience. *New Review of Academic Librarianship*, 19, 141-160. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.800756>

- Grgić, I. H. (2017). LIS students and plagiarism in the networked environment. 40th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO) içinde (ss. 842-847). Doi: 10.23919/MIPRO.2017.7973538
- Hafsa, N. E. (2021). Plagiarism: A global phenomenon. *Journal of Education and Practice*, 12(3), 53-59. https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/plagiarism_a_global_phenomenon.pdf
- Hale, M. (2018). Thwarting plagiarism in the humanities classroom: Storyboards, scaffolding, and a death fair. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 86-110. Doi: 10.14434/josotl.v18i4.23174
- Henderson, T. (2011, 21 Ocak). *The biggest misconceptions about plagiarism*. <http://www.sooperarticles.com/writing-articles/article-writing-articles/biggestmisconceptions-about-plagiarism-276836.html>
- Hopp, C. ve Speil, A. (2021). How prevalent is plagiarism among college students? Anonymity preserving evidence from Austrian undergraduates. *Accountability in Research*, 28(3), 133-148. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1707792>
- Hu, G. ve Lei, J. (2015). Chinese university students' perceptions of plagiarism. *Ethics & Behavior*, 25(3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.923313>
- Gullifer, J. ve Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463-481. <https://doi.org/10.1080/03075070903096508>
- Idiegbeyan-ose, J., Ifijeh, G., Segun-Adeniran, C., Esse, U., Owolabi, S. ve Aregbesola, A. (2018). Towards curbing plagiarism in higher institutions of learning: *The strategic role of the library. Library Philosophy and Practice (e-journal)*. http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2114?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Flibphilprac%2F2114&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- iThenticate. (2013). *Research ethics: Decoding plagiarism and attribution*. <https://www.ithenticate.com/resources/infographics/types-of-plagiarism-research>
- Jereb, E., Urh, M., Jerebic, J. ve Šprajc, P. (2018). Gender differences and the awareness of plagiarism in higher education. *Social Psychology of Education*, 21, 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9421-y>
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- Khadilkar, S. S. (2018). The plague of plagiarism: Prevention and cure!!! *The Journal of Obstetrics and Gynecology of India*, 68, 425-431. <https://doi.org/10.1007/s13224-018-1182-9>
- Kocaman-Karoğlu, A. ve Bakar-Çörez, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 78-96. <http://doi.org/10.33400/kuje.809323>
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. ve Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century* (2. bs.). Libraries Unlimited.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). *Kaynak gösterme el kitabı*. Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği.
- Laizer, J. ve Mosha, G. E. (2021). Undergraduate students' understanding of plagiarism: lesson from students pursuing education programmes at Mzumbe University (MU). *Zambia Journal of Library & Information Science*, 5(1), 21-33. <http://41.63.0.109/index.php/journal/article/view/47>
- Lampert, L. D. (2004). Integrating disciplinebased anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum. *Reference Services Review*, 32(4), 347-355. Doi: 10.1108/00907320410569699

- Lederman, D. (2020, 22 Temmuz). *Best way to stop cheating in online courses? 'Teach better'*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/07/22/technology-best-way-stop-online-cheating-no-experts-say-better>
- de Lima, J. Á., Sousa, Á., Medeiros, A., Misturada, B. ve Novo, C. (2021). Understanding undergraduate plagiarism in the context of students' academic experience. *Journal of Academic Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09396-3>
- Maina, J. C. (2015). *Teaching information ethics in Library and Information Sciences Schools in Public Universities in Kenya* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kenya Üniversitesi. <http://41.89.160.13:8080/xmlui/handle/123456789/784>
- Mandıracı, T. ve Zan, B. U. (2021). Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü örneği. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 131-159. <https://doi.org/10.15612/BD.2021.560>
- O'Donnell, R., Maloney, K., Masters, K. ve Liu, D. (2020). Library-faculty referencing and plagiarism pilot using technology-mediated feedback for change, *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 523-539. <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1813406>
- Okeji, C. C., Ilika, O. M. ve Baro, E. E. (2020). Assessment of information literacy skills: A survey of final year undergraduates of library and information science in Nigerian universities. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 69(6/7), 521-535. <https://doi.org/10.1108/GKMC-10-2019-0130>
- Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M. ve Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the Internet: Cyber-plagiarism amongst university students. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(2), 112-125. <https://www.learntechlib.org/p/216721/>
- Özenç Uçak, N. ve Ünal, Y. (2015). *Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin akademik sahtekârlık ve intihal konusundaki görüşleri*. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11765/32.pdf?sequ>
- Park, C. (2003). In other (People's) words: Plagiarism by university students: Literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. <https://doi.org/10.1080/02602930301677>
- Pecorari, D. (2010). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis* (paperback edisyon). Continuum.
- Polat, M. (2017). Why do students cheat in examinations in Turkey? A meta-synthesis study. *Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 203-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader>
- Pun, M. (2021). Plagiarism in scientific writing: Why it is important to know and avoid. *Journal of Political Science*, 21, 109-118. <https://doi.org/10.3126/jps.v21i0.35269>
- Razı, S. (2015). Development of a rubric to assess academic writing incorporating plagiarism detectors. *SAGE Open*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244015590162>
- Reyneke, Y., Shuttleworth, C. C. ve Visagie, R. G. (2021) Pivot to online in a post-COVID-19 world: Critically applying BSCS 5E to enhance plagiarism awareness of accounting students. *Accounting Education*, 30(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1867875>
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized? *The Psychological Record*, 47, 113-122. <https://doi.org/10.1007/BF03395215>
- Sangster, A., Stoner, G. ve Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Satija, M. P. ve Martínez- Avila, D. (2019). Plagiarism: An essay in terminology. *Journal of Library & Information Technology*, 39, 87-93. <https://doi.org/10.14429/djlit.39.2.13937>
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. bs.). Yargı Yayınevi.

- Shen, Y. ve Hu, G. (2021). Chinese graduate students' perceptions of plagiarism: A mixed-methods study. *Accountability in Research*, 28(4), 197-225. <https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1819253>
- Soto, J. G., Anand, S. ve McGee, E. (2004). Plagiarism avoidance: An empirical study examining teaching strategies. *Journal of College Science Teaching*, 33(7), 42-48. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26491318>
- Stander, M. (2020). Strategies to help university students avoid plagiarism: A focus on translation as an intervention strategy. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 156-169. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1526260>
- Tauginienė, L, Gaižauskaitė, I, Glendinning, I, Kravjar, J, Ojsteršek, M, Ribeiro, L, ... S, Foltýnek, T. (2018). Glossary for academic integrity [Akademik dürüstlük sözlüğü]. ENAI Report 3G [online] (gözden geçirilmiş versiyon, S. Razi vd., Çev.). https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/Translated_Glossary.pdf
- Topçu, K. ve Gürer, H. H. (2019). Üniversite öğrencilerinin intihal algısı. *Muhasebe Enstitüsü Dergisi*, (61), 83-91. Doi: 10.26650/MED.2019588702
- Tremayne, K. ve Curtis, G. J. (2021) Attitudes and understanding are only part of the story: Self-control, age and self-imposed pressure predict plagiarism over and above perceptions of seriousness and understanding, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1764907>
- Turnitin. (t.y. -a). *Benzerlik raporunu yorumlama*. <https://help.turnitin.com/tr/feedback-studio/ogretmenler/benzerlik-raporunu-yorumlama.html>
- Turnitin. (t.y. -b). *The plagiarism spectrum 2.0*. <https://www.turnitin.com/resources/plagiarism-spectrum-2-0>
- Turnitin. (2012). *White paper: The plagiarism spectrum*. <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/10-types-of-plagiarism.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (t. y). Aşırma. *Güncel Türkçe sözlük* içinde. 21 Temmuz 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. düzey (Lisans Eğitimi) yeterlilikleri*. <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- TÜBİTAK ULAKBİM. (2018). *Üniversiteler ve Polis Akademisi'nin erişimine açılan veritabanları*. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/ekual/e-veri-tabanlari/universiteler-ve-polis-akademisinin-erisimine-acilan-veritabanlari/>
- Ural, M. N. ve Sulak, S. A. (2012). Plagiarism via internet on undergraduate students in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 229-234. https://www.researchgate.net/profile/Sueleyman-Sulak/publication/303242658_PLAGIARISM_VIA_INTERNET_ON_UNDERGRADUATE_STUDENTS_IN_TURKEY/links/5739ca2c08ae9ace840dafbb/PLAGIARISM-VIA-INTERNET-ON-UNDERGRADUATE-STUDENTS-IN-TURKEY.pdf
- Ünal, Y. ve Özenç Uçak, N. (2017). Farklı eğitim ve kültürlerdeki üniversite öğrencilerinin intihale ilişkin görüş ve davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34(1), 177-194. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/10830>
- Walker, A. L. (2008). Preventing unintentional plagiarism: A method for strengthening paraphrasing skills. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 387-395.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/03075070902912994>
- What is Kahoot!? (2017). *Kahoot!* <https://web.archive.org/web/20170922081320/https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

Yang, A., Stockwell, S. ve McDonnell, L. (2019). Writing in your own voice: An intervention that reduces plagiarism and common writing problems in students' scientific writing. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(5), 589-598. <https://doi.org/10.1002/bmb.21282>

Ek-1.

İntihal Eğitim Programının İçeriği, Ders Materyalleri ve Süresi

| HAFTA | DERS İÇERİĞİ VE MATERYALLER | SÜRE |
|---------------------------------------|---|--------|
| 22-28 ŞUBAT 2021 (1. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•Dersin işlenişi hakkında bilgi verildi.•Ön test makale yazma ödevi verildi. Ödevin ayrıntıları paylaşıldı.•Eleştirel düşünme hakkında Youtube videosu paylaşıldı. (3.55 dk.) https://www.youtube.com/watch?v=zZgWUGFh16s | 60 dk. |
| 1-7 MART 2021 (2. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•“İntihal Bilgi Anketi” uygulandı. (Ön test-Uygulama ders saati içinde yapıldı. Gönüllü öğrenciler yanıtladı.)•Nitelikli okurluk ve eleştirel okuma yöntemleri Youtube videosu yüklendi. (16.27 dk) https://www.youtube.com/watch?v=oqklXTYMoyU•Eleştirel okuma hakkında makale verildi. https://dergipark.org.tr/pub/belleten/issue/45390/568969•Kahoot yarışması için gruplar oluşturuldu.•Derste verilen video ve makale hakkında öğrencilerle tartışma yapıldı. | 60 dk. |
| 8-14 MART 2021 (3. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•Açık uçlu klasik soru uygulandı. (Ön test- Ders saati içinde uygulandı.) Kahoot'ta Bilgi Yarışması Nasıl Hazırlanır? konulu Youtube videosu paylaşıldı. https://www.youtube.com/watch?v=Fzw6yX_6uRE•Derste AUKS'nin neden uygulandığı bilgisi verildi. Dersin etkililiğinin ölçülmesi için önemi açıklandı.•Ön test için verilen makale yazma ödevleri öğrenciler tarafından ÖBS'ye yüklendi. [Teslim alındı]. Bazı ödevler Turnitin raporları üzerinden öğrencilerle tartışıldı. Öğrencilere hataları bildirildi. Doğrularının nasıl olacağı açıklandı. (Geri bildirim) | 60 dk. |
| 15-21 MART 2021 (4. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•Kahoot yarışması için konular dağıtıldı. Koşulları açıklandı.•Bir önceki hafta uygulanan kısa süreli ödevin yanıtı hakkında öğrencilerin düşünceleri alındı ve araştırmacı tarafından sorunun doğru yanıtı açıklandı.•İntihal, alıntı yapma, kaynak gösterme, 40 kelimeden az ve 40 kelimedenden fazla birebir doğrudan alıntı, kendi cümlelerimizle yazma (parafireyz) ve ilişkili konular hakkındaki kavramlar açıklandı. | 60 dk. |
| 22-28 MART 2021 (5. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•IMRAD makale yazma kuralları hakkında makale paylaşıldı.•Son test makale yazma ödevi verildi.•Makale hazırlama ve yazma şablonu verildi. Nasıl kullanılacağı açıklandı.•Örnek makale üzerinden IMRAD kuralları açıklandı. Makale bölümleri ve içeriği hakkında bilgi verildi. | 60 dk. |
| 29 MART-1 NİSAN 2021 (6. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•Akademik yazım ve etik ilkeler konusunda ders notu verildi. (Konular: Akademik dürüstlük, akademik sahtekârlık, intihal, intihal türleri, intihalden kaçınma ve engelleme yolları, kaynak gösterme, kaynak göstermede tutarlılık, alıntı yapma, kaynakça hazırlama)•“İntihal ile İlgili Kavram Yanılgıları Mücadele Yolları” başlıklı Youtube videosu paylaşıldı (1 saat 36 dk). https://www.youtube.com/watch?v=1_wC2b3SDIY•Ders notlarındaki konular örnekler verilerek açıklandı. Öğrencilerin görüşleri alındı ve tartışıldı. (Geri bildirim) | 60 dk. |
| 5-11 NİSAN 2021 (7. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none">•APA6 kaynak gösterme temel kuralları ile ilgili kısa rehber verildi.•APA6 kurallarının temel prensipleri anlatıldı. Makale, kitap, tez, sosyal medya, kitap içi bölüm ile ilgili kaynakça hazırlama örnekleri yapıldı. Metin içi gönderme, iki, üç ve daha fazla yazarlı kaynakların metin içinde gösterimi anlatıldı. Dolaylı alıntı olmadığı, dolaylı gönderme olduğu konusu tekrar vurgulandı. Aktaran şeklinde gösterimin ne olduğu ve nasıl yapıldığı anlatıldı. Öğrencilerin soruları yanıtladı. Doğru ve yanlış alıntı yapma örnek sorular üzerinden açıklandı. | 60 dk. |

Ek-1'in Devamı

| HAFTA | DERS İÇERİĞİ VE MATERYALLER | SÜRE |
|--|---|---------|
| 12-18 NİSAN 2021 (8. HAFTA) | VİZE SINAVI | |
| 19-25 NİSAN 2021 (9. HAFTA) | 23 Nisan resmi tatil. 11. Haftada ek ders yapıldı. | |
| 26 NİSAN-2 MAYIS 2021 (10. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Birinci kısa süreli ödev verildi. (Tekrar ve pekiştirme için uygulama ödevi): Ödevde alıntı yapma, parafireyz yapma, kaynak gösterme ve kaynakça hazırlama uygulamaları yapılması sağlandı. ▪ İntihal, alıntı yapma, kaynak gösterme ile ilgili Youtube videosu paylaşıldı. (27.50 dk.) https://www.youtube.com/watch?v=uL-ZU0BqbIQ&t=592s ▪ Tez künyesi oluşturulması ile ilgili örnekler yapıldı. ▪ 10. haftada verilen kısa süreli ödev Turnitin programına yüklendi. Bazı ödevler Turnitin raporları üzerinden örnek olarak incelendi, öğrencilere hataları anlatıldı. | 60 dk. |
| 3-9 MAYIS 2021 (11. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doğrularının nasıl olacağı açıklandı. (Geri bildirim) ▪ Gruplar Kahoot yarışmasını uygulamaya başladı. ▪ NOT: 9. hafta yapılamayan ders için ek ders yapıldı. | 120 dk. |
| 10-16 MAYIS 2021 (12. HAFTA) | Ramazan bayramı nedeniyle ders yapılmadı. 13. Haftada ek ders yapıldı. | |
| 31 MAYIS-6 HAZİRAN 2021 (13. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ “İntihal Bilgi Anketi” uygulandı. (Son test-Uygulama ders saati içinde yapıldı. Gönüllü öğrenciler yanıtladı.) ▪ İkinci kısa süreli ödev verildi (Atıf verme ve kaynakça hazırlama.). ▪ Üçüncü kısa süreli ödev verildi. (Alfabetik sıralama, yazar sıralaması ve kaynakça hatalarını bulma) ▪ İkinci ve üçüncü kısa süreli ödevlerin doğruları öğrencilerle tartışıldı. Doğrular öğrenci ödevleri üzerinden açıklandı. (Geri bildirim) ▪ Dönem boyunca işlenen konuların genel bir tekrarı ve değerlendirmesi yapıldı. Aktaran şeklinde kaynak gösterme biçimi, APA6 şablonu ve kısa rehber üzerinden tekrar yapıldı. Dolaylı alıntı diye bir şey olmadığı tekrar anlatıldı. Dolaylı göndermenin ne olduğu. Alıntı ile gönderme arasındaki fark tekrar açıklandı. ▪ Grupların Kahoot yarışması tamamlandı. ▪ NOT: 12. hafta yapılamayan ders için ek ders yapıldı. | 120 dk. |
| 7-13 HAZİRAN 2021 (14. HAFTA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son test için verilen makale yazma ödevleri öğrenciler tarafından ÖBS'ye yüklendi. [Teslim alındı] ▪ Üçüncü hafta yapılan açık uçlu klasik soru tekrar uygulandı. (Son test) | |

Ek-2.

Açık Uçlu Klasik Soru ve Puanlandırma

Aşağıda “A Kişisinin yazısı”nı “Orijinal Metne” göre incelediğinizde

- Hangi alıntı türünün yapıldığını belirtiniz.
- Orijinal metni incelediğinizde A kişinin yazısında alıntı hatası (intihal) yapılıp yapılmadığı konusundaki düşüncelerinizi belirtiniz?
- Alıntı hatası yapıldığını düşünüyorsanız hataların ne veya neler olduğunu açıklayınız.

ORJİNAL METİN

Küreselleşme olgusunun gelişiminde önemli etkisi olan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler, ekonomik ve sosyal yaşamın her alanını ve toplumun tüm kesimlerini çeşitli yönlerden etkisi altına almakta; kamu yönetimi yaklaşımlarını, iş dünyasının iş yapma usullerini ve bireylerin yaşamlarını derinden etkilemekte, bir başka ifadeyle toplumsal bir dönüşüme neden olmaktadır. (s. 355)

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı. (2016). Bilgi toplumu stratejisi 2006-2010. Ankara: DPT.

A KİŞİSİNİN YAZISI

21. Yüzyılda küreselleşme kavramı ön plana çıkmıştır. **Küreselleşme olgusunun gelişiminde önemli etkisi olan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler, ekonomik ve sosyal yaşamın her alanını ve toplumun tüm kesimlerini çeşitli yönlerden etkisi altına almakta ve tüm toplumu etkilemektedir.**

Puanlandırma

| Soru Şıkları | 0 (Katkı yok) | 1 (Orta) | 2 (Üst düzey) | Toplam Madde puanı |
|---|--|---|--|--------------------------|
| a) Hangi alıntı türünün yapıldığını belirtiniz. | ▪ Dolaylı alıntı ▪ Hiç yanıtlanmadı. | ▪ Doğrudan alıntı. | ▪ 40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntı | 2 |
| b) Orijinal metni incelediğinizde A kişinin yazısında alıntı hatası (intihal) yapılıp yapılmadığı konusundaki düşüncelerinizi belirtiniz? | ▪ İntihal yapılmamıştır. ▪ Bilmiyorum. ▪ Hiç yanıtlanmadı. | ▪ İntihal yapılmıştır. | ▪ İntihal yapılmıştır. Çünkü orijinal metinden birebir doğrudan cümleler kullanılmasına rağmen orijinal kaynağa gönderme yapılmamıştır. | 2 |
| c) Alıntı hatası yapıldığını düşünüyorsanız hataların ne veya neler olduğunu açıklayınız. | ▪ Alıntı hatası yok. ▪ Bilmiyorum. ▪ Hiç yanıtlanmadı. | ▪ Kaynakça gösterilmemiştir. ▪ Alıntı hatası yapılmıştır. ▪ Tırnak işareti kullanılmıyordu çünkü doğrudan alıntı yapılmıştır. | ▪ 40 kelimedenden az birebir doğrudan alıntı yapıldığı için alıntı tırnak işareti içinde yazılmıyordu ve yazar, yıl ve alıntının alındığı sayfa numarası cümle sonunda parantez içinde verilmeliydi. Ya da alıntı yapılan cümlelerin başında alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılmalıdır. | 2 |
| Toplam puan | | | | 6 |

Ek-3.

Makale Yazma ile İlgili Puanlandırma

| No | Değerlendirme Ölçütleri | 0 (Katkı yok) | 1 (Orta) | 2 (Üst düzey) | Toplam madde puanı |
|--------------------|--|---|---|---|-----------------------|
| 1 | Metin içinde atıf yapılan kaynak kaynakçada verildi. | <ul style="list-style-type: none"> Atıf yapılan kaynaklara kaynakçada hiç yer verilmedi. Metin içinde hiç kaynak gösterilmedi. | Metin içinde atıf yapılan kaynakların bir kısmına kaynakçada yer verildi bir kısmına yer verilmedi. | Metin içinde atıf yapılan kaynakların hepsine kaynakçada da yer verildi. | 2 |
| 2 | Kaynakçadaki kaynaklara metin içinde de yer verildi. | <ul style="list-style-type: none"> Kaynakçadaki kaynaklara metin içinde yer verilmedi. Kaynakça oluşturulmadı. | Kaynakçadaki kaynakların bir kısmına metin içinde yer verildi. | Kaynakçadaki kaynakların hepsine metin içinde de yer verildi. | 2 |
| 3 | İkincil kaynak kullanılmasına rağmen metin içinde birincil kaynağa gönderme yapıldı. | <ul style="list-style-type: none"> İkincil kaynak kullanılmasına rağmen metin içinde birincil kaynağa gönderme yapıldı. Metin içinde hiç kaynak gösterilmedi. | İkincil kaynak kullanılmasına rağmen metin içinde bazı atıflarda birincil kaynağa gönderme yapıldı. | İkincil kaynak kullanıldı ve metin içinde ikincil kaynağa aktaran şekilde gönderme yapıldı. | 2 |
| 4 | İkincil kaynak kullanılmasına rağmen kaynakçada birincil kaynağa yer verildi. | <ul style="list-style-type: none"> İkincil kaynak kullanılmasına rağmen kaynakçada birincil kaynağın künyesine yer verildi. Metin içinde hiç kaynak gösterilmedi. | İkincil kaynak kullanılmasına rağmen birincil kaynakların bazılarının künyesine kaynakçada da yerildi. | İkincil kaynak kullanıldı ve kaynakçada ikincil kaynağın künyesi verildi. | 2 |
| 5 | Alıntılar metin içinde doğru şekilde gösterildi. | <ul style="list-style-type: none"> Alıntılarının hiç biri doğru şekilde gösterilmedi. Metin içinde hiç alıntı yapılmadı. | Alıntı yapılan kaynakların bazıları doğru şekilde gösterildi. | Alıntı yapılan kaynakların hepsi doğru şekilde gösterildi. | 2 |
| Toplam Puan | | | | | 10 |