T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK DÜRÜSTLÜK EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ

Hilal KARAOĞLAN

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2026

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK DÜRÜSTLÜK EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ

STUDENTS AND FACULTY PERCEPTIONS OF ACADEMIC INTEGRITY TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Hilal KARAOĞLAN

(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN

Prof. Dr. A. Faruk LEVENT

İstanbul, 2026

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2026

ONAY

Hilal KARAOĞLAN tarafından hazırlanan "YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK DÜRÜSTLÜK EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ" konulu bu çalışma, 08/05/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. A. Faruk LEVENT
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Münevver ÇETİN
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Meral HALİSDEMİR

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hilal KARAOĞLAN

İstanbul, 2026

ÖZGEÇMİŞ

2018	Kartal Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi
2023	Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği ABD
2023	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na giriş
2025-…	Araştırma Görevlisi- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

ÖNSÖZ

Akademik dürüstlüğe olan ilgim, "Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik" dersi kapsamında akademik dürüstlüğün araştırma konum olması sebebiyle konuya yönelik araştırmalarım sırasında gelişti. Bu süreçte alanda çalışan kıymetli akademisyenlerin çalışmalarını incelemiştim ve özellikle Avrupa Akademik Dürüstlük Ağı'nın (ENAI) akademik dürüstlük alanındaki önemli kaynaklarından yararlanmıştım. ENAI'nin yürüttüğü proje kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde düzenlenen FAITH Proje Konferansı'ndan haberdar olmam üzerine büyük bir hevesle bu konferansa katıldım ve akademik dürüstlük konusunda önemli kazanımlar elde ettim. Konferansta sunulan çalışmalar ve akademisyenlerle gerçekleştirdiğim görüşmeler, bu alanda çalışmam için bana büyük bir ilham verdi; akademik dürüstlük eğitimine ilişkin bu tezin yolculuğuna böylece başlamış oldum.

Akademik dürüstlük, özellikle etik dışı davranışların yaygınlaştığı günümüzde bilimsel bilginin güvenilirliğini koruyan ve sıkı sıkıya bağlı kalınması gereken son derece önemli bir değerdir. Bu doğrultuda bir çalışma ortaya koyduğum ve bu amaç uğruna üreten insanlarla tanışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum. Çalışmamın, yükseköğretimde akademik dürüstlük kültürünün güçlendirilmesine katkı sunmasını içtenlikle umuyorum.

Eğitim Yönetimi alanında ilerlemeye karar verdiğim günden bu yana pek çok güzel insanla tanıştım; her biri benim için büyük bir destek ve motivasyon kaynağı oldu. Bu kararı aldığım günden itibaren çok değerli hocalarımla tanışmama ve önümde güzel kapılar açılmasına vesile olan Rabbime sonsuz kez şükrederim. Teşekkür edeceğim bunca insanın varlığı, en büyük şanslarımdan biridir.

Öncelikle, bu sürecin her aşamasında bilgi birikimi, yönlendirmeleri ve sabrıyla bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet Faruk Levent'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini gördüğüm, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Münevver Çetin, Prof. Dr. Yusuf Alpaydın, Doç. Dr. Ali Özdemir, Doç. Dr. Semih Çayak, Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş Öztürk, Doç. Dr. Elif Sarıcan ve Doç. Dr. Akif Avcu başta olmak üzere tüm hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim. Tez sürecimde her zorlandığımda danışabildiğim, yardımlarını bir an olsun esirgemeyen ve bana çok kıymetli bilgiler

öğreten Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencilerine teşekkür ederim. Öğrenim hayatıma başladığım günden bugüne örnek karakterleri ve eğitimci kimlikleriyle yoluma ışık tutan tüm öğretmenlerime şükranlarımı sunarım. Yıllar önce alana olan ilgim sayesinde tanıştığım, yolun çok başında olmama aldırmadan bana destek olan, birlikte çalışmaktan büyük onur ve mutluluk duyduğum, en büyük motivasyon kaynaklarımdan biri olan Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a teşekkür ederim. Akademik dürüstlük alanında çalışan biri olarak Avrupa Akademik Dürüstlük Ağı'nın (ENAI) çok değerli üyeleriyle tanışmaktan, bu ağın bir parçası olmaktan ve ortak çalışmalar yürütmekten büyük mutluluk duyuyorum. İçinde bulunduğum akademik ağlar aracılığıyla tanıştığım, araştırmacı kimliğimin gelişmesine katkıda bulunan tüm hocalarıma ve akademisyen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugünlere beni getiren, hayatım boyunca bana her konuda örnek olan ve desteğini bir an olsun eksik etmeyen sevgili anneme sonsuz teşekkür ederim. Hayatım boyunca başarılarımla gurur duymuş, desteğini hiçbir zaman esirgememiş; şu an yanımda olamasa da her daim kalbimde olan canım babama teşekkür ederim. En zor anlarımda bile yanımda olduklarını bildiğim, sevgi ve desteklerini hissettiğim canım kardeşlerim Ahmet Yusuf ve Eyüp Emre'ye teşekkür ederim. Ne zaman düşsem beni ayağa kaldıran, endişelerimi bir anda dağıtan, ilgisi, sevgisi ve enerjisiyle beni kendime getiren en yakınım, değerlim Sahra'ya sonsuz teşekkürler. Yüksek lisansa birlikte başladığım, bu yolu birlikte yürüdüğümüz için büyük mutluluk duyduğum ve desteğini her zaman hissettiğim canım arkadaşım Tuba Şinşek'e gönülden teşekkür ederim. Araştırma görevlisi olarak çalıştığım fakültemdeki ailem; destekleri ve motivasyonlarıyla gücüme güç katan değerli araştırma görevlisi arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Hilal KARAOĞLAN

İstanbul, 2026

ÖZET

Akademik dürüstlük, bilimsel araştırma ve eğitim süreçlerinin etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel etik değerlerden biri olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Akademik dürüstlük ilkeleri, bilimsel süreçlerin etik açıdan doğru bir şekilde yürütülmesine sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Bu ilkelere uyulmadığı takdirde, bilimsel çalışmaların tam anlamıyla güvenilir ve geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir. Akademik dürüstlük ihlalleri ise etik standartlara uygun olmayan ve bilimsel süreçlerin güvenilirliğini zedeleyen davranışlardır. Bu davranışlardan bazıları kopya, intihal, para karşılığında ödev yaptırma, sahtecilik ve yapay zekânın etik dışı kullanımıdır. Akademik dürüstlük ihlallerinin önlenmesi, bilim etiği ve özellikle de yükseköğretim faaliyetlerinin güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde akademik dürüstlük eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden eşzamanlı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1054 Eğitim Fakültesi lisans öğrencisi ile aynı fakültede beş yıl ve daha uzun süredir görev yapmakta olan 11 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Nicel veriler lisans öğrencilerine uygulanan anket aracılığıyla, nitel veriler ise öğretim üyeleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, nitel verilerin analizinde ise betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturmak için uygun örnekleme yöntemi, nitel çalışma grubunu oluşturmak için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel ve nicel bulgular akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutum, akademik dürüstlük ihlalleri, akademik dürüstlük ihlallerinin nedenleri, akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, akademik dürüstlük eğitiminin uygulanması, kurumsal düzenlemeler ve destekleyici mekanizmalar olmak üzere altı ana tema çevresinde toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi sahibi olmasına karşın başta yapay zekânın etik dışı kullanımı olmak üzere çeşitli ihlallerde bulunduklarını ortaya koymaktadır. İhlal davranışlarının temelinde kolaycılık ve not kaygısı, mevcut değerlendirme formatlarının teknolojik gelişmeler karşısında yetersiz kalması ve kurumsal politika eksikliği gibi etkenlerin rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma, akademik dürüstlüğün kazandırılması adına öğrencilere lisans eğitimlerinin ilk yılında akademik dürüstlük eğitimi verilmesi,

akademik personelin yapay zekâ kullanımı konusunda eğitilmesi ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin dijital çağın gereksinimlerine uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik dürüstlük, yükseköğretim, akademik dürüstlük eğitimi, yapay zekâ.

ABSTRACT

Academic integrity is gaining increasing importance as one of the fundamental ethical values that ensure scientific research and educational processes are conducted in accordance with ethical principles. The principles of academic integrity provide a solid framework for the ethical conduct of scientific processes. When these principles are not followed, it is not possible to claim that scientific work is fully reliable and valid. Academic integrity violations are behaviors that do not comply with ethical standards and undermine the reliability of scientific processes. Some of these behaviors include cheating, plagiarism, contract cheating, fabrication, and the unethical use of artificial intelligence. Preventing academic integrity violations is of critical importance for research ethics and, in particular, for the credibility of higher education activities. The purpose of this study is to examine the perceptions of students and faculty members regarding academic integrity training in higher education. A concurrent design, one of the mixed-methods research designs, was employed in the study. The study group consists of 1054 undergraduate students enrolled in the Faculty of Education at a state university in İstanbul and 11 faculty members who have been teaching at the same faculty for five years or longer. Quantitative data were collected through a questionnaire administered to undergraduate students, while qualitative data were gathered through interviews conducted with faculty members using a semi-structured interview form. Descriptive statistics were used in the analysis of the quantitative data, while descriptive content analysis was used in the analysis of the qualitative data. Convenience sampling was used to form the quantitative study group, while criterion sampling was used to form the qualitative study group. The qualitative and quantitative findings were organized around six main themes: knowledge, awareness, and attitudes regarding academic integrity; academic integrity violations; the causes of academic integrity violations; the content of academic integrity training; the implementation of academic integrity training; and institutional arrangements and supportive mechanisms. The findings of the study reveal that, although the majority of students possess knowledge of academic integrity, they engage in various violations, most notably the unethical use of artificial intelligence. It is observed that these violations are driven by factors such as a tendency toward convenience and grade-related anxiety, the inadequacy of current assessment formats in the face of technological developments, and the lack of institutional policy. In this regard, the study indicates that, in order to foster

academic integrity, students should be provided with academic integrity training in the first year of their undergraduate education, academic staff should be trained in the use of artificial intelligence, and measurement and evaluation systems should be restructured in line with the requirements of the digital age.

Keywords: academic integrity, higher education, academic integrity training, artificial intelligence.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ETİK BEYAN ..... **ii**
ÖZGEÇMİŞ ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 2
1.3. Araştırmanın Önemi 2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 3
1.5. Araştırma Varsayımları 3
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar 3
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **5**
2.1. Akademik Dürüstlük 5
2.2. Akademik Dürüstlüğün Temel Değerleri 6
2.3. Akademik Dürüstlük İhlalleri 6
2.4. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri 7
2.4.1. Bireysel faktörler 8
2.4.2. Kurumsal faktörler 8
2.4.3. Toplumsal faktörler 9
2.4.4. Kültürel faktörler 9
2.4.5. Teknolojik faktörler 10
2.5. Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük 10
2.6. Yapay Zekâ ve Akademik Dürüstlük 12
2.7. Akademik Dürüstlük Eğitimi 14
2.7.1. Akademik dürüstlük eğitiminin amacı ve önemi 14
2.7.2. Akademik dürüstlük eğitimi modelleri 15

2.8. İlgili Araştırmalar 16
2.8.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar 16
2.8.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar 21
BÖLÜM III: YÖNTEM 24
3.1. Araştırma Modeli 24
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 24
3.2.1. Nicel boyutun çalışma grubu 25
3.2.2. Nitel boyutun çalışma grubu 26
3.3. Verilerin Toplanması 26
3.3.1. Nicel veri toplama süreci 26
3.3.2. Nitel veri toplama süreci 27
3.4. Veri Analizi 28
3.4.1. Nicel verilerin analizi 28
3.4.2. Nitel verilerin analizi 28
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 29
3.5.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği 29
3.5.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği 29
3.6. Araştırmacının Rolü 30
BÖLÜM IV: BULGULAR 32
4.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Bulgular 32
4.1.1. Nicel bulgular 32
4.1.2. Nitel Bulgular 34
4.2. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Bulgular 40
4.2.1. Nicel bulgular 40
4.2.2. Nitel bulgular 42
4.3. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenlerine İlişkin Bulgular 51
4.3.1. Nicel bulgular 52
4.3.2. Nitel bulgular 53
4.4. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Bulgular 61
4.4.1. Nicel bulgular 61
4.4.2. Nitel bulgular 62
4.5. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Bulgular 68
4.5.1. Nicel bulgular 68
4.5.2. Nitel bulgular 68

4.6. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalara İlişkin Bulgular 81
4.6.1. Nicel bulgular 81
4.6.2. Nitel bulgular 82
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 93
5.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma 93
5.2. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 98
5.3. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 102
5.4. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma 108
5.5. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma 112
5.6. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalara İlişkin Sonuç ve Tartışma 119
5.7. Öneriler 127
5.7.1. Uygulamaya yönelik öneriler 127
5.7.2. Araştırmacılara yönelik öneriler 129
KAYNAKÇA 131
EKLER 146
Ek 1: Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi Soruları 146
Ek 2: Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Nitel Görüşme Soruları 147
Ek 3: Etik Kurul İzni 148

KISALTMALAR LİSTESİ

AA	**:**	En yüksek harf notu
ABD	**:**	Amerika Birleşik Devletleri
AI	**:**	Artificial Intelligence (Yapay Zekâ)
AIE-L	**:**	Academic Integrity E-Learning (Akademik Dürüstlük E-Öğrenme)
APA	**:**	American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği)
EDUCAUSE	**:**	Yükseköğretimde Bilgi Teknolojileri Derneği
ENAI	**:**	European Network for Academic Integrity (Avrupa Akademik Dürüstlük Ağı)
GPT	**:**	Generative Pre-trained Transformer (Üretken Ön Eğitimli Dönüştürücü)
ICAI	**:**	International Center for Academic Integrity (Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi)
ILO	**:**	International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)
LLM	**:**	Large Language Model (Büyük Dil Modeli)
TREE	**:**	Training for Rural Economic Empowerment (Kırsal Ekonomik Güçlenme için Eğitim)
YÖK	**:**	Yükseköğretim Kurulu
YZ	**:**	Yapay Zekâ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ankete Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler 25
Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler 26
Tablo 3.3. Anket İçin Uzman Görüşü Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler 27
Tablo 4.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Betimsel İstatistikler 33
Tablo 4.2. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutum Teması 34
Tablo 4.3. Akademik Dürüstlük İhlalleri ve Davranış Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler 41
Tablo 4.4. Akademik Dürüstlük İhlalleri Teması 43
Tablo 4.5. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Betimsel İstatistikler 52
Tablo 4.6. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri Teması 53
Tablo 4.7. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Betimsel İstatistikler 62
Tablo 4.8. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriği Teması 63
Tablo 4.9. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler 68
Tablo 4.10. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanması Teması 69
Tablo 4.11. Kurumsal Düzenlemelere İlişkin Betimsel İstatistikler 82
Tablo 4.12. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalar Teması 83

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Akademik dürüstlük, bilimsel bilginin güvenilirliğinin sağlanması ve bilimin etik ilkelere uygun biçimde yürütülmesi açısından temel etik değerlerden biridir. Ancak akademik dürüstlük; kopya, intihal (Sozon vd., 2024b), para karşılığı ödev yaptırma (Rahimi vd., 2024) ve özellikle son yıllarda üretken yapay zekâ araçlarının etik dışı kullanımı (Cotton vd., 2024) gibi çeşitli biçimlerde ihlal edilmektedir. Bu durum, yalnızca öğrencilerin gerçekleştirdiği akademik dürüstlük ihlallerinin yaygınlaşması sorununu değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının akademik dürüstlüğü nasıl sağlayacağı sorusunu da gündeme getirmektedir.

Literatür incelendiğinde, farklı ülkelerde yükseköğretimde akademik dürüstlük eğitimine yönelik çeşitli uygulamaların ve araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Benson vd., 2019; Miron vd., 2021; Curtis vd., 2022; Stephens vd., 2021). Bununla birlikte, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında lisans öğrencilerine yönelik yapılandırılmış, kapsamı ve bileşenleri açık biçimde tanımlanmış bir akademik dürüstlük eğitim modeline ilişkin çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özellikle, öğretim üyeleri ve öğrencilerin görüşlerini birlikte ele alarak akademik dürüstlük eğitiminin gerekliliğini, içeriğini ve uygulanabilirliğini değerlendiren bütüncül araştırmaların eksikliği önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda temel problem, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında lisans öğrencilerine yönelik akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, yapısı ve uygulanabilirliğine ilişkin öğrenci ve öğretim üyesi görüşlerini birlikte ele alan sistematik bir çalışmanın bulunmamasıdır. Dolayısıyla bu araştırma, öğretim üyeleri ve lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, ihtiyaç temelli ve uygulanabilir bir akademik dürüstlük eğitimine yönelik veri üretmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, yükseköğretimde akademik dürüstlük kültürünün yaygınlaştırılmasına ve daha etik bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretim üyeleri ve lisans öğrencilerinin yükseköğretimde akademik dürüstlük eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutumlarını ve öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerini incelemek.
2. Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerine yönelik davranış eğilimlerini ve öğretim üyelerinin gözlemledikleri ihlalleri ortaya koymak.
3. Akademik dürüstlük ihlallerinin sebeplerini öğrencilerin davranış eğilimleri ve öğretim üyelerinin görüşleri çerçevesinde incelemek.
4. Akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine ilişkin öğrenci ihtiyaçlarını ve öğretim üyelerinin önerilerini belirlemek.
5. Akademik dürüstlük eğitiminin verilme zamanı, formatı, yöntemi, eğitmeni ve etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi önerilerini incelemek.
6. Yükseköğretim kurumlarında akademik dürüstlüğün sağlanması için gerekli kurumsal düzenlemeler ve destekleyici mekanizmalara ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin önerilerini ortaya koymak.

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik dürüstlük, yükseköğretimde eğitim ve araştırma süreçlerinin etik ilkelere uygun biçimde yürütülmesinde temel bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda akademik dürüstlük ihlallerinin önlenmesi ve akademik dürüstlük kültürünün güçlendirilmesi, yükseköğretim kurumları açısından önemli bir gerekliliktir. Ancak literatür incelendiğinde, Türkiye'de akademik dürüstlük eğitimi konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, akademik dürüstlük eğitimi konusunu hem lisans öğrencilerinin hem de öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda ele almaktadır. Bu çift taraflı bakış açısı, akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, kapsamı ve uygulanmasına ilişkin kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmasına imkân sağlamaktadır. Özellikle öğretim üyelerinin akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin gözlemleri, bu ihlallerin nedenlerine yönelik değerlendirmeleri ve akademik dürüstlük eğitimine ilişkin önerileri, lisans öğrencilerine yönelik eğitim

uygulamalarına ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, kapsamı ve uygulanmasına ilişkin ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çalışmanın bulgularının yükseköğretimde akademik dürüstlük eğitimi uygulamalarına rehberlik etmesi ve akademik dürüstlük kültürünün güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, yalnızca İstanbul'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ve bu üniversitede görev yapan belirli sayıda öğretim üyesi ile sınırlıdır.

1.5. Araştırma Varsayımları

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama sürecine katılan öğrencilerin ve öğretim üyelerinin sorulara kendi deneyimlerine dayalı olarak ve dürüst yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Akademik dürüstlük: Eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda karar verme ve uygulama aşamalarına yön veren etik kurallara, mesleki ilkelere, standartlara, uygulamalara ve mütemadiyen değerler sistemine uyum sağlamaktır (Tauginienė vd., 2018).

Akademik dürüstlük eğitimi: Akademik dürüstlük eğitimi, bireylerin akademik dürüstlüğe ilişkin ilke, değer ve uygulamaları öğrenmelerini ve akademik dürüstlük ihlallerini önlemeye yönelik gerekli bilgi, beceri ve sorumlulukları kazanmalarını amaçlayan proaktif, kapsamlı ve bütüncül bir eğitim sürecidir.

Etik: Bir kişi ya da grup tarafından kabul edilen ya da belirli bir alan için uygun görülen, ahlaki bakımdan doğru davranış ilkeleridir (American Psychological Association, 2018).

İntihal: Başkalarının özgün fikirlerini, metotlarını, verilerini veya eserlerini bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapmadan kısmen veya tamamen kendi eseri gibi göstermektir (YÖK, 2016).

Yapay zekâ: Bir sistemin dış verileri doğru bir şekilde yorumlama, bu verilerden öğrenme ve bu öğrenmeleri esnek adaptasyon yoluyla belirli hedeflere ve görevlere ulaşmak için kullanabilmesidir (Kaplan ve Hainlein, 2019).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar açıklanmaktadır.

2.1. Akademik Dürüstlük

Akademik dürüstlük, eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda karar verme ve uygulama aşamalarına yön veren etik kurallara, mesleki ilkelere, standartlara, uygulamalara ve mütemadiyen değerler sistemine uyum sağlamaktır (Tauginienė vd., 2018). Akademik ortamlarda yürütülen tüm faaliyetlerin etik standartlara ve mesleki ilkelere uygun biçimde yürütülmesi, akademik üretimin niteliğini ve akademik güven ortamının oluşabilmesini doğrudan etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenme, öğretme ve araştırma süreçlerinin etik çerçevede yürütülmesini sağlayan temel ilkelerden biri olan akademik dürüstlük kavramının tanımı, İngilizcede 'academic integrity' olarak karşımıza çıkmaktadır. Latince bütünlük anlamına gelen 'integritas' kelimesinden türeyen integrity kelimesi 'bütünlük, tamlık, dürüstlük' gibi anlamlara gelmektedir (Kayabaşı, 2020). Bunun yanı sıra 'honesty' kelimesi de dürüstlük anlamına gelmekle birlikte, 'doğruluk, temizlik, etik olma' gibi anlamlara da sahiptir. Akademik dürüstlük genellikle akademik bütünlük ile eşdeğer görülmektedir; ancak bu yaklaşım, dürüstlüğü de aşan bütünlük kavramı ile ilişkili davranış ve eylemlerin boyutunu tam olarak yansıtmamaktadır (Dineen ve Goff, 2024).

Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi'ne (International Center for Academic Integrity [ICAI], 2021) göre, akademik dürüstlük (academic integrity) dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret olmak üzere altı temel değere bağlıdır. Bu tanımda da belirtildiği üzere, akademik bütünlük kavramı dürüstlüğü de içeren ve aşan bir kavram olarak, daha büyük bir etik sistemi ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde akademik dürüstlük kavramının daha çok 'academic integrity' olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma boyunca akademik dürüstlük kavramı 'academic integrity' olarak ele alınmıştır.

Akademik dürüstlük bilimsel çalışmaların etik biçimde yürütülmesi ve üretilen bilginin güvenirliğinin korunması açısından önemli bir ilkedir. Bu bağlamda akademik dürüstlük, doğru bilgi üretiminin yapı taşı değerlerinden biridir ve hem bilimsel araştırmaların güvenilirliğini sağlayan hem de bilimin saygınlığını koruyan etik değerler

bütünüdür. Bu değerler, yorumlanması ve uygulanması açısından kültürel, kurumsal ve teknolojik faktörlere bağlı olarak farklılaşsa da üniversite kültürünü oluşturan yapı taşlarıdır (Zhu, 2025).

2.2. Akademik Dürüstlüğün Temel Değerleri

International Center for Academic Integrity'ye göre akademik dürüstlük; dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret olmak üzere altı temel değere bağlılık gösterilmesidir (ICAI, 2021). ICAI'nın 1999 yılında yayınladığı 'The Fundamental Values of Academic Integrity' raporunda akademik dürüstlüğün dürüstlük, güven, adalet, saygı ve sorumluluk olmak üzere beş temel değeri yer almaktadır (Keohane, 1999). 2014 yılında ise bu değerlere 'cesaret' değeri eklenmiştir. Bu değerler birbirinden bağımsız değildir, aksine birbirini destekleyen, pekiştiren ve her biri bir diğerine bağlı olan değerlerdir. ICAI, bu temel değerleri benimseyerek öğretmenlerin, öğrencilerin, akademik personelin ve idarecilerin dürüstlüğün mihenk taşı olduğu etkili akademik topluluklar oluşturacağını, fakat değerlerin göz ardı edilmesi durumunda öğretmenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların çalışmalarının değer ve güvenilirliğini yitireceğini ileri sürmektedir. Bu değerlerin yalnızca soyut ilkelerden öte, bireylerin etik karar verme yeteneklerini ve davranışlarını şekillendirme ve geliştirme işlevi gördüğü düşünülmektedir (ICAI, 2021). Akademik faaliyetlerde bu değerlerin korunması ve teşvik edilmesi adaleti sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin genel eğitim deneyimine ve kişisel gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Khan, 2024).

2.3. Akademik Dürüstlük İhlalleri

Akademik usulsüzlük ve akademik suistimal olarak da adlandırılan akademik dürüstlük ihlalleri, akademik topluluklar başta olmak üzere, topluluklardaki herhangi bir üyenin haksız bir akademik avantaj veya dezavantaja yol açarak akademik dürüstlüğe zarar verdiği eylem ve teşebbüsleridir (ENAI, 2018; Kamburoğlu ve Razı, 2024). Kopya, intihal, ödev yaptırma, hileli işbirliği, sahtecilik gibi çeşitli akademik dürüstlük ihlalleri bulunmaktadır (Sozon vd., 2024b). Bunların yanı sıra, akademik dürüstlüğü tehlikeye atan; etik zorluklar, riskler ve tehditler barındıran ihlallerden biri olan yapay zekânın etik dışı kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır (Al-Hajaya, 2026).

Akademik dürüstlük ihlallerinden en sık karşılaşılanlar intihal ve kopyadır (Sozon vd., 2024b). İntihal, başkasının fikirlerini veya sözlerini çalmak ve kendi fikriymiş gibi sunmak, kaynağı belirtmeden başkasının eserini kullanmaktır (Merriam-Webster, t.y.). Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi ise intihali başkalarının özgün fikirlerini, metotlarını, verilerini veya eserlerini bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapmadan kısmen veya tamamen kendi eseri gibi göstermek olarak tanımlamaktadır (YÖK, 2016). Kopya, ödev ve sınav gibi değerlendirmelerde etik olmayan yöntemlerin kullanılmasıdır. Anlaşmalı kopya, kopya desteği ve çıkar karşılığı kopya anlamlarına da gelen ödev/tez yaptırma davranışı, öğrencilerin para karşılığı yaptırdıkları ödevleri teslim etmesidir (Clarke ve Lancaster, 2006). Anlaşmalı kopya durumunda öğrenciler, ödevlerini veya sınavlarını kendileri adına tamamlamaları için bir başka kişiye ya da bir ödev/makale fabrikası olarak adlandırılan, para karşılığında ödev hazırlayan şirketlere başvurmaktadır. Bu şahıs, öğrenciye iyilik niyetiyle yardım eden bir arkadaş, ailesinden biri veya sınıf arkadaşı da olabilmektedir (Bretag vd., 2019). Hileli işbirliği, ya da diğer adıyla gizli anlaşma, dürüstlüğe aykırı ve yanıltıcı davranışlarda bulunmak amacıyla birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişi arasındaki gizli bir işbirliği biçimidir (McGowan, 2016). Sahtecilik, bilimsel araştırmalarda gerçekte var olmayan veya tahrif edilmiş verileri kullanmaktır (YÖK, 2016). Bu ihlal türlerinin yanı sıra, YÖK'ün (2016) Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde dilimleme, haksız yazarlık ve tekrar yayım gibi ihlal biçimleri de açıkça tanımlanmıştır. Söz konusu yönerge, Türkiye'deki yükseköğretim alanında akademik etiğin korunmasına yönelik kapsamlı bir yasal çerçeve sunmaktadır.

2.4. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri

Literatürde sıkça rastlanan ve "dolandırıcılık üçgeni" olarak adlandırılan modele göre, herhangi bir dolandırıcılığın gerçekleşmesi için üç koşul gereklidir: fırsat, baskı ve gerekçelendirme (Cressey, 1953). Becker vd.'nin (2006) öğrencilerin kopya çekme davranışlarına ilişkin araştırması kopya çekmenin nedenlerini açıklamak için Cressey'in dolandırıcılık üçgenini temel almıştır. Bu çalışmada, dolandırıcılık üçgeninin üç faktörü ile akademik dürüstlük ihlalleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. McCabe vd.'ne (1999) göre, kopya çekmenin gerekçeleri ve mazeretleri arasında yoğun akademik ve ailevi beklentiler ve baskılar, toplumsal beklentiler, başarılı olma arzusu, yüksek not alma baskısı, iyi bir iş bulma veya lisansüstü programa kabul edilme baskısı, yüksek düzeyde

stres, yüksek derecede rekabetçi bir ortam, tembellik, hazırlıksızlık ve ilgisizlik yer almaktadır. Sozon (2024b) ise akademik ihlallerin nedenlerine ilişkin sistematik incelemesinde ihlallerin nedenlerini bireysel, kurumsal, toplumsal, kültürel ve teknolojik olmak üzere beş ana kategoriye ayırmıştır.

2.4.1. Bireysel faktörler

McCabe vd. (1999) kopya çekmenin bireysel nedenlerini tembellik, hazırlıksızlık, ilgisizlik ve stres olarak açıklamaktadır. Bu nedenler öğrencinin karakteri, iradesi ve motivasyonuyla ilişkilidir. Öte yandan dürüstlük, onur, sorumluluk, terbiyeli olmak gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olmanın kopya çekmeyi önlediği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, ihlallere sebebiyet veren bireysel faktörler arasında bireyin bilgi, beceri ve farkındalık eksikliği bulunmaktadır. Örneğin intihal, öğrencilerin kaynaklarını doğru bir şekilde belirtmek için gerekli akademik beceri ve deneyime sahip olmadıkları durumlarda ortaya çıkabilir. Bu durum hem kasıtlı hile yapma niyetiyle hem de akademik kültür ve bilimsel atıfların önemi konusundaki anlayış eksikliğinden kaynaklanabilmektedir (Walker ve White, 2014).

Öğrenciler, akademik baskı, başarısızlık korkusu, daha yüksek not alma arzusu ve başarıya ulaşmak için etik sınırlara uymaları gerektiğine dair farkındalık eksikliğinden dolayı kopya çekmeye eğilim gösterebilmektedir (Khan, 2024). Öte yandan, kopya çekme eğilimi olan öğrencilerin kopya çekme eğilimi daha az olan öğrencilere göre eksik çalışma becerisi, düşük çalışkanlık düzeyi, yüksek erteleme eğilimi ve sınav kaygısına sahip olduğu görülmektedir (Whitley, 1998). Düşük çalışkanlık ve çalışma becerilerine sahip öğrenci normal bir akademik iş yükünü bile olağanüstü ağır bir işmiş gibi algılayabilmektedir, ki bu da akademik dürüstlüğe aykırı davranışlara eğilim göstermekle ilişkilidir (Whitley ve Keith-Spiegel, 2001).

2.4.2. Kurumsal faktörler

Kurumsal faktörler arasında akademik dürüstlük politikalarının etkililiğinin olmaması, ceza ve yaptırımların yetersizliği, yüksek derecede rekabetçi akademik ortam ve yoğun akademik beklentiler yer almaktadır (McCabe vd., 1999). Kurumların akademik usulsüzlükleri önlemek için gerekli önlemleri almaması, kurumsal politikanın geçersizliğine ve kurumun itibarının zedelenmesine neden olmaktadır. Ayrıca,

öğretmenlerin akademik usulsüzlüğe kayıtsız kalması ve cezaların yetersizliği akademik dürüstlük ihlallerine sebebiyet veren kurumsal faktörlerdendir (Akbulut vd., 2008).

2.4.3. Toplumsal faktörler

Toplumsal faktörler arasında ailelerin başarılı olma konusundaki yoğun beklenti ve baskısı, toplumun 'itibarlı' bir meslek sahibi olma noktasındaki beklentileri, yoğun beklenti ve baskıları bulunmaktadır (McCabe vd., 1999). Bu unsurların yanı sıra, kopyanın normalleşmesi ve hatta bir kültür (Crittenden vd., 2009) hâline gelecek kadar yaygınlaşması da ihlalleri artıran en önemli faktörlerdendir. Ayrıca, öğrencinin etrafında kopya çekerek avantaj sağladığını gördüğü akranlarının bulunması da kopya davranışında önemli bir rol oynamaktadır (Zhao vd., 2022). Öğrencilerin akranlarının akademik usulsüzlük yaptığına dair bilgileri ve bu davranışa olan bakış açıları, kopya, anlaşmalı kopya gibi ihlalleri normalleştirmelerine sebep olmakta ve bu yollara başvurmalarının artışını etkilemektedir (Awdry ve Ives, 2021). Öğrenciler, akranlarının usulsüz davranışlarını örnek alarak benzer davranışları sergilemeye ve bu davranışları normal bulmaya eğilim göstermektedir (O'Rourke vd., 2010). Caldas vd.'nin (2022) yürüttüğü çalışmada, akademik usulsüzlük yaptıklarını belirten öğrencilerin %76,6'sı akademik usulsüzlüğün yaşadıkları rekabetçi toplumun doğal bir sonucu olması noktasında hemfikirdir. Bu bulgu, öğrencilerin gerçekleştirdiği akademik usulsüzlük davranışlarını rekabetçi bir toplumda yaşadıklarını öne sürerek nasıl normalleştirdiklerini göstermektedir.

2.4.4. Kültürel faktörler

Farklı arka planlardan gelen öğrenciler, hangi davranışların akademik dürüstlüğe aykırı olarak kabul edildiği konusunda farklı görüşlere sahip olabilmektedir. Örneğin, uluslararası öğrenciler Batı kültürlerine göre hangi davranışların akademik dürüstlüğe aykırı olarak kabul edildiğinin farkında olmayabilirler. Bazı durumlarda, sınavlarda aşırı işbirliği gibi öğrencilerin kendi kültürlerinde kabul edilebilir veya normatif olan davranışlar, Batı akademik normlarına aykırı olabilir (Whitley ve Keith-Spiegel, 2001). Örneğin, akademik dürüstlüğe aykırı bir davranış olarak değerlendirilen internetten, komşudan veya diğer kaynaklardan metinleri birebir alarak destek almak gibi davranışlar, Çin akademik kültürüne göre, sınavlarda ve çeşitli ödevlerin hazırlanmasında kolektif bir destek olarak görülmekte ve teşvik edilmektedir (Denisova-Schmidt, 2017).

2.4.5. Teknolojik faktörler

Teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir biçimde ilerlediği 21. yüzyılda akademik dürüstlük her zamankinden daha fazla tehdit altındadır. 21. yüzyılın başlarında internet akademik dürüstlüğün en büyük tehditlerinden biri olarak görülmüştür (Scott, 2001). Öğrencilerin cep telefonlarını, taşınabilir cep bilgisayarlarını ve dizüstü bilgisayarlarını sınavlarda kopya çekmek ve ödevlerini yaptırmak için kullandıkları, özellikle kalabalık sınıflarda internetten bilgi aratarak ve mesajlaşarak kopya çektikleri aktarılmaktadır (Read, 2004). Günümüzde ise kullanımı günden güne yaygınlaşan ve büyük bir hızla gelişen yapay zekâ araçlarından olan büyük dil modelleri (LLM) istemlere ve belirtilen parametrelere göre doğru ve tutarlı metinler, makaleler, ödevler üretebilmektedir. Üretilen içerikler tamamen makine tarafından üretilmektedir, bireyler yalnızca komutları vermektedir (Cotton vd., 2024). Üretilen bu içerikleri tespit eden intihal araçları olsa da (Deep vd., 2025), dil modellerinin hızlı gelişimi bu intihal tespit araçlarını bile yanıltabilmelerini sağlamaktadır (Dehouche, 2021). Bu gelişmeler, intihal, kopya gibi geleneksel akademik dürüstlük ihlallerinin tanımlarının değişmesine sebep olmakta ve akademik dürüstlük konusunda büyük endişeler doğurmaktadır (Cotton vd., 2024; Lee vd., 2024).

2.5. Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük

Akademik dürüstlük kavramı, akademik çalışmaların yapılması sürecinde uyulması gereken bir dizi kuraldan ziyade, pedagojik ve ahlaki değerleri kapsayan, kapsamlı bir etik çerçeveyi ifade etmektedir. Etik standartlara uygun bilgi üretimine katkı sağlayan bir çerçeve olma işlevine sahip olmanın yanı sıra, akademik dürüstlük yükseköğretim kurumlarının meşruiyetinin, geçerliliğinin ve toplumsal etkisinin dayandığı temeli oluşturmak gibi mühim bir işleve de sahiptir (Thomas, 2025).

Mejía ve Garcés-Flórez (2025) akademik dürüstlüğü, başkalarının karşısında ve başkalarıyla birlikte durmak; katı ancak tutucu olmayan bir şekilde, akademik faaliyetlerin bütünlüğünü ve dolayısıyla büyüme, öğrenme ve bilgi üretimi ve paylaşımıyla ilgili değerleri korumak olarak tanımlamaktadır. Maleki (2026), yükseköğretimde dürüstlüğün yalnızca etik bir endişe olmaktan ziyade, eğitim sistemlerinin uzun vadeli güvenini, eşitliğini ve dayanıklılığını şekillendiren bir sürdürülebilirlik meselesi olduğunu

vurgulamaktadır. ICAI'nin akademik dürüstlüğü dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret olarak altı temel değer üzerinden tanımladığı akademik dürüstlük tanımı da literatürde en yaygın şekilde karşımıza çıkan, en çok kabul görmüş akademik dürüstlük tanımlarından biridir (Eaton, 2024; Denney ve Roberts, 2023; Sozon vd., 2024a). Akademik dürüstlük, bu tanımlarda da belirtildiği üzere, yalnızca kopya çekmeme veya intihal yapmama gibi akademik ilkelere uyulması anlamına gelmemektedir. Akademik üretimi etik açıdan güvence altına alan, araştırmacıları ortak bir ahlaki anlayış çerçevesinde bir araya getiren ve akademik güven ortamını pekiştiren daha kapsamlı bir olguyu ifade etmektedir.

Akademik dürüstlük, yükseköğretim kurumlarında öğretim, öğrenim ve araştırmanın temelini oluşturmaktadır, ancak bu temeli inşa etmek tüm eğitim paydaşlarının katkısını gerektiren, çok boyutlu ve zorlu bir süreçtir (Bretag, 2016). Bu süreç sağlam bir muhakemeyi, yeterli kaynakları, net tanımları, ölçülebilir hedefleri ve ilgili politikaların kurum genelinde tutarlı biçimde uygulanmasını gerektirmektedir (Amigud ve Pell, 2020). Kurumlarda akademik dürüstlüğün korunabilmesi için paydaşların ortak bir 'akademik dürüstlük' anlayışında buluşması ve bütün bileşenlerin eşgüdümlü biçimde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, akademik dürüstlüğün yalnızca bireysel sorumluluklar çerçevesinde değil, aynı zamanda kurumsal politika, uygulama ve akademik kültür düzeyinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Akademik dürüstlüğü yönetmeye yönelik bütüncül bir yaklaşım, öncelikle bir kurumdaki farklı süreçlerin ve katılımcıların akademik dürüstlüğü nasıl etkilediğini değerlendirmeyi ve ardından her adımda her katılımcı grup için bütünün işleyişini iyileştirebilecek müdahaleler oluşturmayı içermektedir (Saddiqui, 2016). Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için politikaları uygulayıcı personel arasında ortak bir akademik dürüstlük anlayışının varlığı, politikaların yazıda kalmasından ziyade kurumca benimsenip yerleşik hale getirilmesi ve tüm bu süreçlere yükseköğretim kurumu tarafından yeterli bütçenin ve zamanın ayrılması gerekmektedir (Morris ve Carroll, 2016). Sonuç olarak, akademik dürüstlüğün kurumsal düzeyde sağlanması ve korunması, ortak bir anlayış çerçevesinde ele alınmasına ve yalnızca teoride kalmayarak kurumsal kültürün bir parçası hâline getirilmesine bağlıdır.

2.6. Yapay Zekâ ve Akademik Dürüstlük

Yapay zekâ, bir sistemin dış verileri doğru bir şekilde yorumlama, bu verilerden öğrenme ve bu öğrenmeleri esnek adaptasyon yoluyla belirli hedeflere ve görevlere ulaşmak için kullanabilmesidir (Kaplan ve Hainlein, 2019). 'Yapay zekâ' kavramının kökenleri İngiliz matematikçi ve bilgisayar bilimcisi Alan Turing'in 1950 yılında yayımladığı "Computing Machinery and Intelligence" başlıklı makalesinde sorduğu "Makineler düşünebilir mi?" sorusuna dayanmaktadır (Turing, 1950). Bu önerme öncesinde 'akıllı makineler' hakkında görüşler sunulmuş olsa da, günümüzde kullanımı son derece hızlı bir biçimde ilerleyen yapay zekânın temelleri makalede yer alan 'Turing Testi' adı verilen bir taklit oyununa dayandırılmaktadır.

Dilimize 'Yapay Zekâ' olarak çevrilmiş 'artificial intelligence' terimi ilk kez 1956 yılında John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon tarafından önerilen Dartmouth Yaz Araştırma Projesi öneri metninde yer alarak kayıtlara geçmiştir (McCarthy vd., 2006). McCarthy, yapay zekâyı "akıllı makineler, özellikle de akıllı bilgisayar programları üretme bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlamış ve insan zekâsını anlamak için bilgisayarları kullanmaktan bahsetmiştir (McCarthy, 2004). Genellikle yapay zekâ, makinelerin çeşitli karmaşık insan becerilerini taklit etmesini sağlayan bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Sheikh vd., 2023). Xu ise yapay zekâyı, insan zekâsının bir sistem ya da makine tarafından simüle edilmesi olarak tanımlamakta ve amacının insanlar gibi düşünebilen ve algılama, akıl yürütme, öğrenme, planlama, tahmin etme vb. insan davranışlarını taklit edebilen bir makine geliştirmek olduğunu belirtmektedir (Xu vd., 2021). Metin, ses ve video üretme gibi işlevleri olan yapay zekâ türü üretken yapay zekâ (Generative AI) olarak adlandırılmaktadır.

30 Kasım 2022'de OpenAI, insanlar tarafından girilen metin tabanlı girdilerden yanıtlar oluşturmak için geniş bir dil veritabanından yararlanan ChatGPT'yi piyasaya sürmüştür (Sullivan vd., 2023). İnsanlarla diyalog kurma ve soruları yanıtlama yeteneğine sahip olan ChatGPT, bir büyük dil modelidir (large language model/LLM) (Kim vd., 2023). ChatGPT'nin yanı sıra Google Gemini ve Claude gibi büyük dil modeli tabanlı araçlar da yükseköğretimde giderek daha yaygın biçimde kullanılmaktadır. Üretken yapay zekâ araçlarının çeviri yapma, mevcut dil işleme görevlerini zenginleştirme, orijinal içerik oluşturma, soru cevaplama, özel ders verme ve öğrencilere değerlendirmeler, denemeler ve sınavlar konusunda yardımcı olma gibi işlevleri bulunmaktadır (Gruenhagen, 2024). Yapay

zekânın bireylere bu fırsatları sağlaması olumlu görülse de (Kaplan-Rakowski vd.,2023), eğitime entegrasyonu noktasında akademik dürüstlükle ilgili karmaşık sorunlar yaratmakta, bu sebeple de endişeleri çoğaltmaktadır (Balalle ve Pannilage, 2025).

Yükseköğretimde yapay zekâ kullanımı yeni öğrenme ve öğretme metotları oluşturmakla birlikte, etik açıdan zorluklar ve riskler de getirmektedir. Öğrenciler, yapay zekâ modellerini kullanarak ödev, makale, ders planı gibi çalışmaları oluşturup bunları kendi çalışmalarıymış gibi sunmakta ve akademik dürüstlüğün temel ilkelerini ihlal etmektedir. Nejame vd.'nin yaptığı çalışmaya katılan 2000 öğretim üyesi ve yönetici yapay zekâ araçlarının akademik dürüstlükle ilgili sorunlar hakkında korku ve endişeleri olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyeleri akademik dürüstlüğü sağlama noktasında endişelerini ve bir değerlendirme aracı olarak kullandıkları yazmayı mevcut durumda nasıl kullanabileceklerine dair kaygılarını ifade etmişlerdir. Öğrencinin kopya çekmesini önlemek, eğitmenler tarafından bildirilen en önemli eğitim zorluğu olmuştur. Yine bu ankette 2. ve 4. sınıflarda topladıkları verilere göre, öğrencilerin %51'i, eğitmenleri veya kurumları tarafından yasaklanmış olsa bile üretken yapay zekâ araçlarını kullanmaya devam edeceklerini belirtmiştir (Nejame vd., 2023).

İngiltere kökenli Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü'nün 12 Mart 2026'da yayınladığı, 1054 lisans öğrencisinden toplanan verilerin sunulduğu Üretken Yapay Zekâ Öğrenci Raporu'nda çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %95'inin YZ kullandığı, %94'ünün ödev ve çalışmalarında YZ kullandığı belirtilmiştir. Yapay zekânın en yaygın kullanım alanları arasında kavram açıklama, akademik materyalleri özetleme ve fikirlerin yapılandırılması yer almaktadır. Öğrencilerin %17'si yapay zekâdan metin ürettirip dijital araçlarla düzenleterek bu metni ödevlerinde kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %65'i yapay zekânın yayılmasıyla birlikte değerlendirmelerin yapısının değiştiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, birçok öğrenci yapay zekânın etik dışı kullanımı noktasındaki suçlamalara uğramaktan korktuklarını belirtmiştir (Stephenson ve Armstrong, 2026). Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, yapay zekânın etik dışı kullanımı sebebiyle akademik dürüstlük ihlallerinin son yıllarda çok hızlı bir şekilde yayıldığı ve bu durumun yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerini önemli ölçüde dönüştürdüğü görülmektedir.

2.7. Akademik Dürüstlük Eğitimi

2.7.1. Akademik dürüstlük eğitiminin amacı ve önemi

Akademik dürüstlük eğitimi, bireylerin akademik dürüstlüğe ilişkin ilke, değer ve uygulamaları öğrenmelerini ve akademik dürüstlük ihlallerini önlemeye yönelik gerekli bilgi, beceri ve sorumlulukları kazanmalarını amaçlayan proaktif, kapsamlı ve bütüncül bir eğitimdir. Bu eğitim, birçok farklı ülkede hem K-12 düzeyinde hem de yükseköğretim kurumlarında akademik dürüstlük ihlallerinin önlenmesi, etik davranışların kazandırılması ve kurumsal akademik dürüstlük kültürünün güçlendirilmesi gibi amaçlarla çeşitli kapsam ve şekillerde sunulmaktadır (Ayub vd., 2026; Hossain vd., 2024; Çelik ve Razı, 2023; Benson vd., 2019; Benson ve Enström, 2023; Brickhill vd., 2025). Bilimsel bilginin güvenirliğini ve geçerliğini korumak adına öğrencilerin ortak bir bilimsel etik anlayışını benimsemeleri ve akademik dürüstlüğe uygun davranmaları gerekmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin akademik dürüstlüğe aykırı davranışlara yönelme eğilimlerini önleyecek ve akademik dürüstlüğü benimsemelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanan bir eğitimin öğretim yıllarında verilmesi kritiktir (Söylemez, 2023). Öğrencilerin bu ilkeleri bilmeleri bilgiye dürüst ve etik bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmakta, onlar için adalet ve eşitlik yaratmakta ve dolayısıyla üniversite eğitimine verilen değer ve duyulan güveni artırmaktadır (Miles vd., 2022).

Akademik dürüstlük eğitiminin, özellikle intihal başta olmak üzere akademik dürüstlük ihlallerinin azaltılmasında etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Belter ve Du Pré'nin çalışmasında (2009), çevrim içi bir akademik dürüstlük modülünü tamamlayan öğrencilerde intihal oranının %25,8 düzeyinden %6,5'e düştüğü görülmüştür. Aynı şekilde Obeid ve Hill (2017) araştırma yöntemleri dersine entegre edilen bir müdahale eğitiminin öğrencilerde intihali anlamlı biçimde azalttığını ortaya koymuştur. Miranda-Rodríguez vd. (2024)'nin yaptığı sistematik derleme çalışmasında, üniversite öğrencilerinde intihali önlemeye veya azaltmaya yönelik eğitsel müdahalelerin olumlu sonuçlar verdiği ve intihali azalttığı ifade edilmiştir. Bu çalışmalar, akademik dürüstlük eğitiminin ihlalleri önlemede somut ve ölçülebilir sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır.

2.7.2. Akademik dürüstlük eğitimi modelleri

Yükseköğretimde akademik dürüstlük eğitimleri, öğrencilere genellikle öğrenim süreçlerinin başlangıcında verilen kısa tanıtım dersleri, eğitimler veya seminerler şeklinde kütüphaneciler veya öğretim elemanları gibi akademik yazım veya akademik dürüstlük konusunda uzman kişiler tarafından verilmektedir (Bjelobaba, 2020). Bunun yanı sıra, çevrimiçi modül şeklinde (Benson vd., 2019; Lock vd., 2019), müfredata entegre edilmiş bir ünite şeklinde (Brickhill vd., 2025) oryantasyon eğitimi (Sbaffi ve Zhao, 2022) ve müdahale programı kapsamında (Benson ve Enström, 2023) verilen eğitimler de bulunmaktadır.

Benson ve Enström'in (2023) akademik usulsüzlüğü önlemek için geliştirdikleri modeli ele aldıkları çalışmada akademik dürüstlük literatürüne dayanarak modelin uygulamasını Kanada'da bir üniversitenin işletme fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin akademik dürüstlük modüllerine bireysel şekilde, gönüllü olarak katılımının derslerdeki zorunlu okul ve fakülte faaliyetlerine katılıma göre akademik usulsüzlüğü önlemede çok daha az etkili olduğu görülmüştür. Lock vd. (2019), tasarladıkları çevrimiçi akademik dürüstlük eğitiminde katılımın gönüllülük esasına dayanması nedeniyle düşük katılım oranıyla karşılaşmıştır ve bu durum, araştırmacıları söz konusu eğitimi zorunlu hale getirmenin gerekliliğini sorgulamaya yöneltmiştir. Derse entegre şekilde zorunlu olarak verilen akademik dürüstlük eğitimlerinin bilgiyi artırarak ve ihlallerin ciddiyetine dair algıyı iyileştirerek önemli sonuçlar elde ettiği öngörülmektedir (Eaton, 2025).

Akademik dürüstlük eğitiminin etkililiği hususunda eğitimin nasıl verildiği kadar ne zaman verildiği de önemlidir. Sbaffi ve Zhao (2022), yüksek lisans öğrencilerine yönelik akademik dürüstlük kavramlarına ilişkin anlayışlarını geliştirmek amacıyla tasarladıkları çevrimiçi bir modülü değerlendirdikleri çalışmalarında özellikle farklı öğrenci gruplarına sahip programlarda akademik dürüstlüğü sağlamak için oryantasyon programları gibi erken eğitimsel müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere eğitimlerinin başında ya da oryantasyon sürecinde sunulan akademik dürüstlük eğitimleri, akademik yaşamları boyunca da geliştirebilecekleri etik davranışlar, akademik normlar ve kurumsal beklentilerle tanıştıkları bir başlangıç noktası niteliği taşımaktadır (Eaton, 2025).

Khan (2024), yükseköğretimde tüm paydaşları kapsayan ve ilham, eğitim, pedagojik entegrasyon, değerlendirme tasarımı ile müdahale ve onarıcı uygulamadan oluşan IEPAR çerçevesini geliştirdiği çalışmada, öğrencilerin cevaplara ulaştığı sitelerin kullanımını ve diğer akademik suistimal türlerinin yaygın kullanımından bahsetmektedir. Makalede öğrenci suistimallerinin tamamını veya çoğunu tespit etmenin zorluğuna ve eğitimde dürüstlüğü korumak için proaktif önlemler alınması gerektiğine değinmektedir. Khan, Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) TREE eğitim yöntemini kullanarak IEPAR çerçevesini (İlham, Eğitim, Pedagojik hususlar, Değerlendirme tasarımı, Müdahale ve Onarıcı uygulama) sunmakta ve etkinliğini değerlendirmektedir. Sonuç olarak, bu çerçevenin akademik suistimali engelleyebilmek ve tüm paydaşların sorumlu bir şekilde eğitilmesi yoluyla yükseköğretimde akademik dürüstlük kültürünü teşvik etmek adına sağlam bir yaklaşım olduğuna dair bulgulardan bahsedilmiştir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik dürüstlük eğitimiyle ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen araştırmalar incelenmiştir.

2.8.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Türkiye'de akademik dürüstlük ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, akademik dürüstlük eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu bölümde akademik dürüstlük kavramı ile ilgili yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

Özden vd. (2015) öğretmen adaylarının akademik usulsüzlük konusundaki görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla Dumlupınar Üniversitesi'nde öğrenim gören 1119 öğretmen adayı üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanarak betimsel istatistikler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yarıdan fazlası akademik usulsüzlüğü etik dışı bulduğunu, engellenmesi için önlemler alınması gerektiğini ve bu tür davranışlar sergilediklerinde suçluluk hissettiklerini belirtmiştir. Bu farkındalığa rağmen, öğretmen adaylarının %95'inin yükseköğretim süresince en az bir kez akademik usulsüzlük yaptığı, buna karşın sadece %7,1'inin öğretim elemanlarından uyarı veya ceza aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu akademik dürüstlüğün öğrenilebileceğini ve akademik usulsüzlük eğilimlerinde öğretim elemanları ile gözetmenlerin tutumlarının belirleyici rol oynadığını

ifade etmektedir. En sık rastlanan usulsüzlüklerin başında kopya ile ilişkili ihlaller yer almıştır. Yüksek not alma arzusu, yoğun ders içeriği, konuyu anlayamama, başarısızlık korkusu, aile beklentileri ve akran etkisi öğretmen adaylarını akademik usulsüzlüğe yönelten temel sebepler olarak belirlenmiştir.

Barutçu Yıldırım ve Eret Orhan (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik dürüstlükle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülen araştırmanın katılımcıları, Ankara'daki büyük bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 18 lisans öğrencisidir. Katılımcılarla öğrencilerin bilgi düzeyleri ile bizzat yaşadıkları ya da gözlemledikleri deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının akademik dürüstlüğe yönelik bir eğitim almadığı, ancak genel hatlarıyla kavramın kapsamını bildikleri görülmüştür. En sık karşılaştıkları usulsüzlüklerin ise kopya çekmek, başkalarının üretimlerini kaynak göstermeden kullanmak (intihal) ve İnternet kaynaklarını referanssız birebir kopyalamak olduğu görülmüştür. Akademik usulsüzlüğe iten en önemli faktörler ele alındığında, öğrencilerin en çok yüksek not alma isteğini, ödev ve sınavlar için verilen sürenin yetersizliğini ve ders yükünün fazlalığını gerekçe gösterdiklerini belirtmiştir. Karşılaştıkları akademik dürüstlük ihlalleri karşısında ise genellikle tepkisiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, ihlalleri önlemeye yönelik caydırıcı cezaların etkili biçimde uygulanması, öğrencilerin ödev ve projeler hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilmesi, akademik dürüstlük ile yazım kurallarına ilişkin bilgi ve farkındalığın artırılması gibi önerilerde bulunmuştur.

Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Niğde Merkez ortaokullarında öğrenim gören on altı öğrencidir. Araştırmanın verisi ahlaki ikilem içeren yedi farklı öykü ve öykülere ilişkin geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya göre, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde ağırlıkla "iyi çocuk" eğilimi ve "kanun ile düzen" evrelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ele alındığında kız öğrencilerin akademik dürüstlük değerinin erkek öğrencilere göre daha ileri

bir seviyede olduğu, sınıf düzeyi bakımından ele alındığında ise 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha üst düzey ahlaki gelişim evrelerine sahip olduğu görülmüştür.

Çente Akkan (2022) tarafından yapılan araştırmada öncelikle Japon Dili Eğitimi öğrencilerinin Japonca yazma becerilerine ilişkin duydukları kaygı durumunu açığa çıkarmak amacıyla Japonca yazma becerilerinde kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 210 Japon Dili Eğitimi öğrencisidir. Kaygıya sebep olan maddeler açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Sonrasında katılımcıların Japonca yazma becerilerini geliştirme sürecinde akademik dürüstlük ve akademik dürüstlük ihlaline ilişkin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla bir soru kâğıdı hazırlanmıştır. Bu aşamada katılımcıların çoğunun intihal kavramına yeterince aşina olmaması sebebiyle intihali normal bir durum olarak algıladıkları ve yalnızca birebir kopyalamayı açık bir şekilde intihal olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Japonca yazma sürecinde yaşanan kaygı düzeyi ile akademik dürüstlük ihlallerine yönelik algı ve tutumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda, öğretim programlarının ve öğretim yöntemlerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çelik ve Razı (2023), araştırmasında lise düzeyinde akademik dürüstlük kültürü oluşturmanın öğrencilerin yabancı dilde yazma becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma öncül çalışma, ana çalışma ve izleme çalışması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, ilk ve ortaöğretim okullarına yönelik çok yönlü bir akademik dürüstlük politikası yazma aracı geliştirilmiştir. Ana çalışma aşamasında akademik dürüstlük kültürü oluşturma sürecini etkileyen faktörler açığa çıkarılmıştır. İzleme çalışmasında ise mekanik, etik ve retorik metinlerarası becerilerin öğrencilerin İngilizce yazma gelişimine etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, metinlerarası becerilerin geliştirilmesinin intihal vakalarını azalttığı ve öğrencilerin içerik, organizasyon, stil ve ifade gibi yazma becerilerine olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Saka (2023), ‘Avrasya Coğrafyası Bölgesi Japonoloji Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Olgusuna İlişkin Algı ve Bilgi Düzeylerinin Tespiti ve Analizi’ başlıklı araştırmasında Avrasya Coğrafyası Bölgesi Japonoloji lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük olgusuna ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin tespit ve analizini yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avrupa Konseyi Eğitimde Etik, Şeffaflık ve Dürüstlük

Platformu ETINED'e üye olan delegeler arasından Japonoloji alanında lisans eğitimi veren 12 ülke ve 9 programdan toplam 138 katılımcı oluşturmaktadır. Açık ve kapalı uçlu araştırma sorularının yanıtlarından elde edilen veriler frekans, yüzdelik analizler ve çapraz analiz yöntemleri gibi nicel analiz ve nitel analiz yöntemlerinden içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Japonoloji öğrencilerinin yarısından fazlasının (%58,7; n=81) Japonca akademik yazım deneyimlerinin yetersiz olduğu, deneyimli öğrencilerin ise aşina oldukları Japonca akademik yazım türlerinin kısıtlı olduğu ve katılımcıların çoğunluğunun (%67,4; n=93) akademik dürüstlük olgusunu duymadığı görülmüştür. İstatistiksel analizler, Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük olgusunu çoğunlukla olumlu algıladıklarını ve akademik dürüstlük ihlallerinin sebeplerine ilişkin fikir sahibi olduklarını göstermektedir, fakat akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca, ülke, üniversite, deneyim, akademik dürüstlük kavramını duyma durumu gibi değişkenlere göre akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi ve farkındalık seviyesinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda, akademik dürüstlük algısının iyileştirilmesine ve bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Kamburoğlu (2024) ikinci dil yazma becerisinde türe dayalı akademik dürüstlük eğitimini konu alan doktora tezi çalışmasında tür temelli yazma öğretiminin intihal ve yazma ödevlerinin hazırlanmasında üretken yapay zekâ kullanımını azaltmaya etkisini incelemiştir. Çalışmada İngilizce öğrenenlerin intihal anlayışlarını ve intihal yapmalarını tetikleyen etmenlerin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Yakınsak karma yöntemle tasarlanan araştırmada bulgular kompozisyon puanları, Analitik Puanlama Ölçeği'nin genişletilmiş versiyonundan aldıkları puanlar, akademik dürüstlük anketi, ön test ve son test ölçümleri gibi birçok farklı uygulamadan toplanan verilere dayanmaktadır. İntihali tetikleyen faktörlere ait veriye öğrenciler tarafından doldurulan akademik dürüstlük anketi ile ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların akademik dürüstlükle ilgili algıları ve deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Katılımcılar 28 haftalık eğitime katılmanın yanı sıra süreçteki deneyimleri ile ilgili olarak rehberli geri bildirim görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmacı ise öğretmen günlüğü tutarak gözlemlerini kaydetmiştir. 30 öğrenci tür temelli eğitim alan uygulama grubunu, diğer 30 öğrenci ise süreç temelli yazma eğitimi alan kontrol grubunu oluşturmuştur. 60 öğrencinin tamamı akademik dürüstlük eğitimi de almıştır. Çalışmanın bulgularına göre tür temelli öğretim

metinlerarasılığı teşvik etmekte; intihali ve üretken yapay zekâ araçlarıyla üretilen ödevlerin kullanımını anlamlı biçimde azaltmaktadır.

Baysal Çalışkan (2025) "Yükseköğretim İngilizce dil öğreniminde akademik dürüstlük kültürü geliştirmek" başlıklı çalışmasında, Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumunun İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin akademik dürüstlükle ilgili kavramsal belirsizliklerini ve bu konudaki kurumsal eksiklikleri gidermek amacıyla bölüm bazında politika oluşturmayı ve çok katmanlı bir eğitim programı tasarlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem desenine dayanan araştırma görüşme ve anket uygulaması gerçekleştirilen ihtiyaç analizi aşaması, ön test, son test ve ertelenmiş son testlerin uygulandığı aşama ve tasarlanan modülleri tamamlayan öğrencilerle nitel görüşmeler yapılan aşama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Programın tasarımı sürecinde nitel verilerin şekillendirdiği ihtiyaç alanları belirlendikten sonra, akademik dürüstlüğün temel kavramları, akademik ihlalleri anlama ve önleme, yapay zekâ araçlarının etik kullanımı ve doğru alıntılama ile kaynakça oluşturma başlıklarını kapsayan dört modül oluşturulmuştur. Eğitim programı ve politika oryantasyon haftasında öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi ve becerilerinde gecikmeli testler de dahil olmak üzere tüm test sonuçları anlamlı ve kalıcı gelişmelerin olduğuna işaret etmektedir. Program yöneticisi ve öğretim görevlileri ise öğrencilerin programa yönelik ilgi ve etik davranışlarındaki tutarlılıklarında belirgin bir ilerleme gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan nitel görüşmelerde öğrenciler kurumsal beklentileri daha iyi kavradıklarını, özgüvenlerinin arttığını ve akademik yazı süreçlerinde kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Özetle, çalışma kapsamında uygulanan eğitim programının akademik dürüstlüğün geliştirilmesine kalıcı ve anlamlı katkılar sağladığı görülmüştür.

Dağdelen (2025) "Japonca lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalıklarının Japonca akademik yazım etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ön test-son test yarı deneysel desen çerçevesinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik akademik dürüstlük farkındalığını artırmak amacıyla 4 ders tasarlayıp uygulamış, ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bulgular, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilen bu derslerin katılımcıların akademik yazım becerileri ve akademik dürüstlük farkındalıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu göstermektedir.

Al-Ariqi (2025) “Chatbot çağında akademik bütünlük: ChatGPT’nin dil eğitimine entegrasyonu üzerine bir araştırma” başlıklı çalışmasında ChatGPT’nin İngiliz dili eğitimi alanında yapay zekâ ile chatbotların dahil edilmesinin akademik dürüstlüğe etkisini incelemiştir. Üç ölçek ile veri toplanmış, yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin akademisyenlerin akademik dürüstlük açısından etik kaygılar, akademik bütünlük ve algılanan avantajlar/dezavantajlar başlıklarına dair görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak, akademisyenlerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabilmesi sebebiyle yapay zekâya olumlu bakıyor olsalar da, akademik dürüstlük ve etik hususlar hakkında önemli kaygılara sahip oldukları da görülmüştür.

2.8.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Belter ve Du Pré, 2009 yılında yaptıkları çalışmada çevrimiçi bir akademik dürüstlük modülünün öğrencilere verilen yazılı bir ödevdeki intihal vakalarını azaltmada ne kadar etkili olduğunu değerlendirmiştir. Müdahale öncesi karşılaştırma grubunda, gönderilen ödevlerin %25,8’inde intihal tespit edilirken, akademik bütünlük modülünü tamamlayan grupta bu oran %6,5’tir. Ayrıca intihal yapılan ödevlerin notlarının intihal yapılmayan ödevlerin notlarından önemli ölçüde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bulgulara göre, intihallerin önemli bir kısmının doğru alıntı yapma ve kaynak gösterme konusundaki yetersiz bilgiden kaynaklandığına ulaşılmıştır.

Curtis vd. (2013) Avustralya’da Murdoch Üniversitesi’nde birinci ve ikinci sınıf lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada hazırladıkları çevrimiçi akademik dürüstlük ustalık modüllerinin hem öğrencilerin intihal konusundaki anlayışlarını hem de intihali ciddi bir sorun olarak algılama derecelerini artırmada etkili olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca, modülleri tamamlayan birinci sınıf öğrencileri, modülleri tamamlamayan ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla intihal konusunda daha iyi farkındalık göstermiştir.

Owens ve White (2013) 10 dönem boyunca psikoloji birinci sınıf öğrencileri arasında intihal vakalarını azaltmak ve akademik yazma ve kaynak göstermeyi geliştirmek için çeşitli stratejileri uyguladıkları bir araştırma yapmıştır. Bu stratejilerin bazıları öğrencilerin intihal önleyici yazılım kullanması, geri bildirimin sağlandığı birçok interaktif yazma ve referans verme alıştırmalarının yapılması ve yazma ve referans verme konusunda uzmanlık testlerinin yapılmasıdır. Bulgulara göre, intihal vakalarındaki en önemli azalmanın ‘eğitimsiz (sadece caydırıcı) strateji’ ile bir sene sonra geri bildirim sağlanan yazma

alıştırmaları stratejisinin uygulandığı dönem arasında gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca çeşitli intihal vakalarının ortaya çıkışı ve yayılmasındaki farklı modeller de tartışılmıştır.

Benson vd. (2019) Kanada MacEwan Üniversitesi'nde bir Akademik Dürüstlük E-Öğrenme (AIE-L) eğitimi geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu eğitim üniversitenin Akademik Dürüstlük Politikasını ihlal ettiği tespit edilen öğrenciler için bir eğitim aracı olarak tasarlanmıştır. Sonrasında hedef kitlesini tüm öğrenciler olarak ele alan proaktif bir bakış açısıyla yeniden tasarlanmıştır. Öğrencilerin nicel ve nitel geri bildirimleri aracılığıyla AIE-L eğitiminin içeriği geliştirilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında AIE-L eğitiminin verimliliğinin ölçülmesi için içerik geçerliliği açısından ön ve son test soruları düzenlenmiştir.

Hill ve Hargis (2025), Katar'daki Doha Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde akademik dürüstlük ile üretken yapay zekânın kesişimini ele almış; ChatGPT'nin Kasım 2022'deki ortaya çıkışının geleneksel yazılı ödevlerin saniyeler içinde tamamlanmasına olanak tanıyarak mevcut intihal tespit yazılımlarını işlevsiz kıldığını vurgulamıştır. Bu bağlamda araştırmacılar, çeşitli disiplinlere uyarlanabilir nitelikte test edilmiş 3 saatlik bir etik modül geliştirmiştir. Modül, Morris'in (2019) revize edilmiş deneyimsel öğrenme döngüsünü ve öğrenci-öğretim üyesi ortaklığı yaklaşımını temel almakta; zengin somut deneyim, eleştirel yansıtmalı gözlem, bağlama özgü soyut kavramsallaştırma ve pragmatik aktif deneyim olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Modül kapsamında öğrenciler ChatGPT'yi bizzat kullanarak fikri mülkiyet ve telif hakkı kavramlarını araştırmış, intihal senaryoları üzerine grup tartışmaları yürütmüş ve üniversitedeki yapay zekâ kullanımına ilişkin bir sosyal sözleşme geliştirmiştir. Geleneksel cezalandırıcı yaklaşımlardan uzaklaşan modül, öğrencileri akademik topluluğun birer ortağı olarak konumlandırmayı ve yapay zekânın etik kullanımına ilişkin politika geliştirme süreçlerine aktif biçimde dahil etmeyi hedeflemiştir. Hill ve Hargis (2025), bu yaklaşımın öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturduğunu ve akademik dürüstlüğü salt kural uyumunun ötesinde içselleştirilebilir bir değere dönüştürdüğünü ortaya koymuştur.

Ramdani vd. (2025) tarafından yürütülen çalışmada, 40 son sınıf psikoloji öğrencisi arasında intihalin azaltılması ve akademik dürüstlüğün geliştirilmesi konusunda bir akademik dürüstlük eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Bu eğitim etik kurallar, alıntı aktarma ve Turnitin kullanarak intihal tespiti gibi konuları içermekte ve güven,

dürüstlük, adalet, sorumluluk ve saygı olmak üzere beş temel dürüstlük boyutuna dayanmaktadır. Bulgular, uygulanan akademik dürüstlük eğitim programının öğrencilerin akademik dürüstlüğünü artırabileceği ve akademik sahtekarlığı, özellikle de yüksek lisans öğrencilerinin intihal davranışını engellemek için doğru yaklaşımla tasarlanıp uygulandığını göstermiştir.

Uluslararası literatürde yer alan bu çalışmaların bulguları incelendiğinde, çalışmalarda akademik dürüstlük eğitimi ya da eğitim minvalinde hazırlanan modül ya da testlerin öğrencilere akademik dürüstlük farkındalığı kazandırmada ve akademik dürüstlük ihlallerinin azaltılması noktasında başarılı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında akademik dürüstlük kültürünü yaygınlaştırmada öğrenciler dışındaki paydaşlardan ve onların yükseköğretim kurumlarında akademik dürüstlük kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması noktasındaki rollerinden bahsedilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi, verilerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanıp birlikte yorumlandığı eş zamanlı karma desen ile yürütülen bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanılarak araştırma probleminin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Eş zamanlı desen ile yürütülen karma yöntem araştırmasında, araştırmacı araştırma sorununa ilişkin kapsamlı bir analiz sunmak amacıyla nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplar, ayrı ayrı analiz eder ve son aşamada birlikte yorumlar (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel boyutunda, lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük ve akademik dürüstlük eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları, davranış eğilimleri ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Nitel boyutta ise öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla akademik dürüstlük ihlalleri, bu ihlallerin nedenleri, yapay zekânın akademik amaçlarla kullanımı ve akademik dürüstlük eğitimine ilişkin görüş ve öneriler derinlemesine incelenmiştir.

Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler birbirini tamamlayıcı şekilde ele alınmış olup, elde edilen bulgular birlikte değerlendirilerek akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, kapsamı ve uygulanmasına ilişkin veriye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, araştırma konusunun geniş kapsamlı ve derin bir bakış açısıyla incelenmesine imkân sağlamaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri ile aynı üniversitede görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır.

3.2.1. Nicel boyutun çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutunu İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, fakültede araştırmacının erişiminin kolay olduğu ve gönüllü olarak katılım gösteren bireylerden oluşan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Creswell, 2012). Fakültenin her bölümünden ve her sınıf düzeyinden öğrenciler ankete gönüllülük esasıyla katılmıştır.

Tablo 3.1. Ankete Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	772	73.2
	Erkek	282	26.8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	183	17.4
	2. Sınıf	226	21.4
	3. Sınıf	430	40.8
	4. Sınıf	215	20.4
Program	Özel Eğitim Öğretmenliği	118	11.2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	103	9.8
	Türkçe Öğretmenliği	93	8.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	73	6.9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	73	6.9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	72	6.8
	Sınıf Öğretmenliği	57	5.4
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	55	5.2
	İngilizce Öğretmenliği	52	4.9
	Müzik Öğretmenliği	45	4.3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	3.9
	Biyoloji Öğretmenliği	36	3.4
	Matematik Öğretmenliği	32	3.0
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	30	2.8
	Coğrafya Öğretmenliği	29	2.8
	Resim-İş Öğretmenliği	27	2.6
	Fizik Öğretmenliği	26	2.5
	Tarih Öğretmenliği	25	2.4
	Fransızca Öğretmenliği	23	2.2
	Almanca Öğretmenliği	23	2.2
	Kimya Öğretmenliği	21	2.0
Akademik Amaçlarla Yapay Zekâ Kullanımı	Evet	1036	98.3
	Hayır	18	1.7
Toplam		1054	100

3.2.2. Nitel boyutun çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunu, aynı üniversitede görev yapan ve en az 5 yıldır ders veren öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma amacı açısından önem taşıyan ve önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan katılımcıların seçilmesine dayanan bir amaçlı örnekleme türüdür (Patton, 2001). Bu kapsamda öğretim üyelerinin akademik deneyime sahip olmaları ve lisans düzeyinde ders veriyor olmaları temel ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Ünvan	Meslek Yılı	Ders Verme Yılı	Bölüm	Yapay Zekâ Kullanım Sıklığı
ÖÜ1	Prof. Dr.	27 yıl	17 yıl	Özel Eğitim Bölümü	Sık
ÖÜ2	Dr.Öğr. Üyesi	9 yıl	5 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Çok sık
ÖÜ3	Arş. Gör. Dr.	26 yıl	26 yıl	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Çok sık
ÖÜ4	Doç. Dr.	15 yıl	9 yıl	Eğitim Bilimleri Bölümü	Çok sık
ÖÜ5	Öğr. Gör. Dr.	20 yıl	15 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Çok sık
ÖÜ6	Doç. Dr.	18 yıl	18 yıl	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	Orta sıklıkta
ÖÜ7	Dr. Öğr. Üyesi	16 yıl	8 yıl	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü	Çok sık
ÖÜ8	Doç. Dr.	25 yıl	16 yıl	Temel Eğitim Bölümü	Orta sıklıkta
ÖÜ9	Prof. Dr.	24 yıl	20 yıl	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	Çok sık
ÖÜ10	Doç. Dr.	17 yıl	17 yıl	Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü	Çok sık
ÖÜ11	Doç. Dr.	5 yıl	5 yıl	Eğitim Bilimleri Bölümü	Orta sıklıkta

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Nicel veri toplama süreci

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Dürüstlük ve Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Öğrenci Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Anket, ICAI’nin (2021) yayınladığı “The Fundamental Values of Academic Integrity (Akademik Dürüstlüğün Temelleri)” belgesi ve ENAI Akademik Dürüstlük Sözlüğü (2018) temel

alınarak 5'li Likert ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Anket formu, akademik dürüstlük kavramı, akademik dürüstlük ihlalleri, yapay zekâ kullanımı ve akademik dürüstlük eğitimi ihtiyaçları gibi konulara ilişkin maddelerden oluşmaktadır. İlk aşamada anket için ilgili literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. 80 maddeden oluşan havuzdaki madde sayısı benzer maddeler çıkartılarak 50'ye düşürülmüştür. 50 maddenin yer aldığı uzman görüş formları biri ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 12 uzmana iletilmiş, her bir madde için (1) gereksiz, (2) uygun ancak düzeltilmeli ve (3) uygun seçeneklerinden birini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda her bir madde için uzmanların verdiği puanlar dikkate alınarak kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Hesaplanan kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından belirlenen minimum eşik değerleriyle karşılaştırılmıştır. On uzman için belirlenen 0,62 eşik değerinin altında kalan maddeler anketten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerden dil düzenlemesi önerilen maddelerle ilişkili düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç sonucunda anket maddeleri ideal formlarına ulaşmıştır. Veriler çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır.

Tablo 3.3. Anket İçin Uzman Görüşü Alınan Uzmanlara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	**Ünvan**	**Bölüm**
U1	Prof. Dr.	Temel Eğitim Bölümü
U2	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü
U3	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü
U4	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü
U5	Dr. Öğr. Üyesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü
U6	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Bölümü
U7	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Bölümü
U8	Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü
U9	Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü
U10	Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü

3.3.2. Nitel veri toplama süreci

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu; akademik dürüstlük ihlalleri, bu ihlallerin nedenleri, yapay zekânın akademik amaçlarla kullanımı ve akademik dürüstlük eğitiminin içeriği, yöntemi ve uygulanmasına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Görüşme

soruları, 2 Prof. Dr., 1 Doç. Dr. ve 2 doktorant olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve tüm görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan sesli onam alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından araştırmanın amacı doğrultusunda birlikte yorumlanmıştır.

3.4.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri lisans öğrencilerinden elde edilen anket verilerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler Jamovi istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz öncesinde veri seti incelenmiş, eksik ve hatalı veriler kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapay zekâyı akademik amaçlarla hiçbir zaman kullanmadığını belirten 18 öğrencinin yapay zekâ kullanımına ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar ilgili analizlere dahil edilmemiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayıların ±2 aralığında kalması, normal dağılım açısından kabul edilebilir bir ölçüttür (George ve Mallery, 2010). Elde edilen katsayıların söz konusu sınırlar dahilinde olduğu belirlenmiş; bu bulgu doğrultusunda 1054 katılımcıdan elde edilen verilerin çözümlenerek betimsel istatistikler ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular nitel verilerle ortak başlıklar altında sunularak yorumlanmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verileri, öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve elde edilen metinler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin düzenlenmesi, kodlanması ve analiz edilmesi süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu aşamada, veriler kodlara dönüştürülmüş, benzer kodlar birleştirilerek ortak kodlar belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar gruplandırılarak kategoriler altında toplanmış ve bu kategoriler doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Elde edilen temalar çerçevesinde katılımcı görüşleri

bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde, katılımcı görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, katılımcıların anonimliğini korumak amacıyla ÖÜ1 (Öğretim Üyesi 1) şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği

Araştırmanın nicel boyutunda geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik çeşitli adımlar izlenmiştir. Kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla Lawshe tekniği uygulanmış; 12 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oranları, 10 uzman için belirlenen 0,62 minimum eşik değeriyle karşılaştırılmış ve bu değerin altında kalan maddeler anketten çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılım koşulunu karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında kalması normal dağılımın kabul edilebilir bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2010). Elde edilen değerlerin bu aralık içinde yer aldığı görülmüş; bu doğrultuda 1054 katılımcıdan toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklere başvurulmuştur.

3.5.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği

Bu çalışmada nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu dört temel ölçüt esas alınmıştır.

İnandırıcılık: Görüşmelerde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci sözlü olarak aktarılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, tamamı katılımcıların onayları alınarak ses kaydına alınmış ve kayıtlar transkribe edilmiştir. İnandırıcılığı artırmaya yönelik bir strateji olarak akran değerlendirmesi (peer debriefing) uygulanmıştır. Lincoln ve Guba (1985) akran değerlendirmesini, araştırma sürecine dahil olmayan ancak konu ve yöntem açısından yetkin bir akranın, araştırmacının bulgularını, yorumlarını ve sonuçlarını eleştirel bir bakış açısıyla incelediği ve olası araştırmacı yanlılıklarının giderilmesine katkı sağladığı bir geçerlik tekniği olarak önermektedir. Bu kapsamda araştırma süreci, çalışmanın yürütülme sürecine dahil olmayan, nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir akademisyenle paylaşılmış ve eleştirel bir değerlendirmeye tabi

tutulmuştur. Bu uygulama, araştırmacının farkında olmadığı olası yanlılıkların gün yüzüne çıkarılmasına ve bulguların daha nesnel bir perspektiften sorgulanmasına katkı sağlamıştır.

Aktarılabilirlik: Araştırma kapsamındaki 11 öğretim üyesinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, akademik unvan ve yapay zekâ kullanım sıklığı gibi demografik ve mesleki özellikleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü bağlama dair detaylı bilgiler verilmiştir.

Tutarlılık: Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş; ardından nitel araştırmalarda deneyimli bağımsız bir uzman, seçilen bir görüşme transkripti üzerinde ayrı bir kodlama gerçekleştirmiştir. İki kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ile Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Elde edilen uyum yüzdesi %93,42 bulunmuştur ve literatürde kabul gören %80 ölçütü karşılanmıştır. Bu uygulama ile bulguların iç tutarlılığının güçlendirilmesi ve yorumlama sürecindeki farklılıkların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Doğrulanabilirlik: Veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde anlatılmış ve ulaşılan bulgular görüşmelerden birebir alıntılarla temellendirilmiştir. Kodlama aşamasında uzman görüşüne başvurularak, bulguların yalnızca araştırmacının kişisel yorumlarından ziyade, daha nesnel bir bakış açısıyla kodlandığı noktasında teyit alınması sağlanmıştır. Ayrıca tüm görüşme kayıtları ve transkriptler araştırma süresince saklanmış; olası bir denetim sürecinde incelemeye sunulabilecek biçimde arşivlenmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel unsurlar barındıran araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinin temel aracı konumundadır (Creswell, 2013). Bu nedenle araştırmacının akademik geçmişinin, mesleki deneyiminin ve ön kabullerinin açıkça ortaya konması, çalışmanın inandırıcılığı, şeffaflığı ve aktarılabilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacı, Eğitim Fakültesi mezunudur ve hâlihazırda bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırma konusunun belirlenmesinde, araştırmacının hem öğrencilik hem de akademik personel kimliğiyle süreç boyunca bizzat gözlemlediği akademik dürüstlük ihlalleri ve bu ihlallerin çözümüne

yönelik kurumsal ve pedagojik eğitim çalışmalarının yetersizliği etkili olmuştur. Karma yöntemle yürütülen çalışmada nicel boyutta kullanılan anket formunun geliştirilmesi, uzman görüşlerinin alınması ve anketin uygulanması; nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, ses kayıtlarının dökümünün yapılması ve verilerin kodlanarak çözümlenmesi süreçleri dahil olmak üzere tüm süreçler bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcıların görüşlerini herhangi bir baskı altında hissetmeden özgürce ifade edebilmelerini sağlamak adına yönlendirici olmayan, tarafsız bir tutum sergilemiştir.

Araştırmacının konuya ilişkin mesleki deneyimi ve ön bilgisi, veri toplama ve yorumlama aşamalarında yanlılık riski oluşturabileceğinden, bu riskin en aza indirilmesine yönelik bazı önlemler alınmıştır. Bu kapsamda, nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırma sürecine dâhil olmayan ve nitel araştırma metodolojisine hâkim bağımsız bir akademisyen ile paylaşılarak Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği akran değerlendirmesi sürecine tâbi tutulmuştur. Böylece araştırmacının farkında olmadığı olası ön kabullerin bulgulara yansıması asgari düzeye indirilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla, bulguların araştırmacının kişisel yorumlarından ziyade katılımcıların özgün ifadelerine dayandırılması amaçlanmıştır. Son olarak, araştırmacı süreç boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiğine tam bağlılık göstermiş; katılımcılardan aydınlatılmış onam almış, gönüllülük esasını gözetmiş ve katılımcıların kimlik bilgilerini kodlama yoluyla (ÖÜ1, ÖÜ2 vb.) gizli tutmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın yedi alt amacı doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Her alt amaca ilişkin bulgular iki alt başlık altında belirtilmiş; öncelikle lisans öğrencilerinden anket aracılığıyla elde edilen nicel bulgular betimsel istatistikler ile sunulmuş, ardından öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular tematik analiz tabloları ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Nicel bulguların raporlanmasında ortalama, standart sapma (SS), frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Nitel bulguların raporlanmasında ise tümevarımcı yaklaşımla oluşturulan kodlar ve temalar, katılımcı kodları ve frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur.

4.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutumlarına yönelik nicel bulgular ile öğretim üyelerinin bu konudaki gözlemlerine yönelik nitel bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Nicel bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutum ile ilgili maddelere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ort.	SS	1	2	3	4	5
			f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Akademik dürüstlük kavramının ne anlama geldiğini bilirim.	3.78	0.99	20 1.9	88 8.3	272 25.8	399 37.9	275 26.1
Hangi davranışların intihal (aşırma) kapsamına girdiğini ayırt edebilirim.	3.68	1.06	27 2.6	125 11.9	279 26.5	353 33.5	270 25.6
Akademik dürüstlük ihlallerinin neler olduğunu bilirim.	3.63	1.01	23 2.2	119 11.3	308 29.2	383 36.3	221 21
Akademik dürüstlüğe uygun davranmamayı sorumsuzluk olarak değerlendiririm.	3.83	1.12	53 5	75 7.1	221 21	350 33.2	355 33.7
Akademik dürüstlüğe aykırı bir davranışı arkadaşım yapsa bile karşı çıkarım.	3.48	1.13	57 5.4	141 13.4	321 30.5	304 28.8	231 21.9
Yapay zekâdan aldığım bilgiyi kontrol ederim. (f = 1036)	3.80	1.07	29 2.8	96 9.3	255 24.6	331 31.9	325 31.4

* N = 1054. Ölçek 5'li Likert şeklindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Akademik dürüstlük kavramının ne anlama geldiğini bilirim" maddesinin ortalaması 3.78 (SS = 0.99) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %64'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %10,2'si katılmadığını belirtmiş, %25,8'i ise kararsız kalmıştır.

"Hangi davranışların intihal (aşırma) kapsamına girdiğini ayırt edebilirim" maddesinin ortalaması 3.68 (SS = 1.06) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %59,1'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %14,5'i katılmadığını belirtmiş, %26,5'i ise kararsız kalmıştır.

"Akademik dürüstlük ihlallerinin neler olduğunu bilirim" maddesinin ortalaması 3.63 (SS = 1.01) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %57,3'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %13,5'i katılmadığını belirtmiş, %29,2'si ise kararsız kalmıştır.

"Akademik dürüstlüğe uygun davranmamayı sorumsuzluk olarak değerlendiririm" maddesinin ortalaması 3.83 (SS = 1.12) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %66,9'u bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %12,1'i katılmadığını belirtmiş, %21'i ise kararsız kalmıştır.

“Akademik dürüstlüğe aykırı bir davranışı arkadaşım yapsa bile karşı çıkarım” maddesinin ortalaması 3.48 (SS = 1.13) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %50,7’si bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %18,8’i katılmadığını belirtmiş, %30,5’i ise kararsız kalmıştır.

“Yapay zekâdan aldığım bilgiyi kontrol ederim” maddesinin ortalaması 3.80 (SS = 1.07) olarak hesaplanmıştır. Bu madde ile ilgili istatistikler yapay zekâyı kullandığını belirten 1036 katılımcının verileriyle elde edilmiştir. Katılımcıların %63,3’ü bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %12,1’i katılmadığını belirtmiş, %24,6’sı ise kararsız kalmıştır.

4.1.2. Nitel Bulgular

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutumlarına dair görüşlerini ortaya koyan nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutum Teması

Tema: Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutum			
Alt Temalar	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Bilgi/farkındalık-davranış tutarsızlığı	İhlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi	7	ÖÜ3, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ8, ÖÜ11
	Farkındalık ile davranış tutarsızlığı	4	ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7
Farkındalık eksikliği	Öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği	5	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Akademik dürüstlüğe ilişkin ahlaki farkındalık eksikliği	3	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ9
	Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalık eksikliği	3	ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ10
	Akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalık eksikliği	2	ÖÜ8, ÖÜ10
Bilgi eksikliği	Akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliği	4	ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10
	Yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği	3	ÖÜ4, ÖÜ8, ÖÜ11

* f: frekans (görüşü dile getiren öğretim üyesi sayısı).

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutum düzeyine yönelik öğretim üyesi görüşleri üç tema altında toplanmıştır.

Bilgi/farkındalık-davranış tutarsızlığı teması altında yedi öğretim üyesi ihlallerin bilinçli olarak gerçekleştirildiğini (f = 7); dört öğretim üyesi ise farkındalık ile davranış arasında bir tutarsızlık bulunduğunu (f = 4) belirtmiştir.

Farkındalık eksikliği teması altında ise beş öğretim üyesi öğretmen adayı olmanın gerektirdiği sorumluluk açısından öğrencilerde bir farkındalık eksikliği gözlemlediklerini (f = 5); üç öğretim üyesi akademik dürüstlüğe ilişkin ahlaki bir farkındalık eksikliği bulunduğunu (f = 3); üç öğretim üyesi akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalık eksikliği olduğunu (f = 3); iki öğretim üyesi ise akademik dürüstlüğe ilişkin genel anlamda farkındalık eksikliği bulunduğunu (f = 2) ifade etmiştir.

Bilgi eksikliği teması altında dört öğretim üyesi öğrencilerin akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliğinin olduğunu (f = 4); üç öğretim üyesi ise yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği bulunduğunu (f = 3) ifade etmiştir.

Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutum bağlı alt temalar ve alt temalarla ilişkili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Alt Tema 1: Bilgi/farkındalık-davranış tutarsızlığı

Bilgi/farkındalık-davranış tutarsızlığı alt teması, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve farkındalık ile sergiledikleri davranış arasındaki uyumsuzluğa odaklanmaktadır. Bu alt tema altında ihlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ile farkındalık ile davranış tutarsızlığı kodları bulunmaktadır. Öğrencilerin ihlalleri bilerek ve isteyerek yapıyor olmalarına ve öğrencilerdeki etik farkındalığın davranışa dönüşemiyor olmasına dikkat çekilmiştir.

Kod 1: İhlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi (f = 7)

İhlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi kodu, öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerini farkında olmadan değil, bilerek ve isteyerek gerçekleştirdiklerine yönelik öğretim üyesi görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin etik dışı bir davranış yapıyor olduklarını bildikleri hâlde ihlalleri gerçekleştirdiğini şu görüşlerle belirtmişlerdir:

"Bile bile yapma durumu var, not odaklı. "Bir şekilde bu ödevi halledeyim. En verimli yol neyse, ona göre yüksek not alayım. Dersi geçeyim." motivasyonuyla yapıyorlar." (ÖÜ4)

"Burada öğrencilerimiz neyin intihal olduğunu biliyor, neyin aşırma olduğunu biliyor. Fakat oradaki bir an önce bir şeyi bitirme iradesinde, "Ya ne olacak? Altı üstü bir ödev," deyip hıza teslim oluyorlar." (ÖÜ6)

"Bilinçli bir şekilde yaptığına göre bile bile yapıyordur. Farkında olmadan yaptım demek çok anlamsız olacaktır. Bile bile, kendisinin düşünerek üretebileceği bir ürünü başkasına yaptırmış oluyorsun. Orada emek harcamadan, bir ürünü çok özümsemeden ve anlamadan bir ürünü ortaya koymuş oluyorsun. Bir sorumluluğu ortaya koymuş oluyorsun. Dolayısıyla bence baştan düşünüyorlardır bunu, biliyorlardır." (ÖÜ8)

"Yapan da var; biz uyarıyoruz. Ödev verirken bu konularda diyoruz ki yapay zekâ kullanmayın. Yine de yapıyorlar. Biliyor aslında, biliyor ama yapıyor." (ÖÜ11)

Kod 2: Farkındalık ile davranış tutarsızlığı (f = 4)

Farkındalık ile davranış tutarsızlığı kodu, öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalığa sahip olmalarına rağmen bu farkındalığı davranışa dönüştüremediklerine yönelik görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin etik farkındalıkları ve etik davranışları arasında belirgin bir kopukluk bulunduğunu belirtmişlerdir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Farkındalar ama ödev yapmak, araştırmak, sıfırdan bir şey üretmek işlerine gelmiyor. Buna zaman harcamak istemiyorlar. Yapay zekâ düzeyindeki farkındalıkları çok yüksek, ama sıkıştıkları noktada "Bilmiyoruz." diyorlar, ama aslında çok iyi biliyorlar." (ÖÜ1)

"Ben iki grubun olduğunu gördüm. Birinci grup gerçekten çalışmak istemiyor. İyi seviyede değiller, onun için kopya çekmek istiyorlar ya da yapay zekâ kullanıyorlar. Bazı öğrenciler de çok iyi öğrenciler, ama daha çok native (anadil konuşucusu) gibi yazmak istiyorlar ve hatta daha yüksek puan istiyorlar. Onun için yapay zekâyı kullanıyorlar." (ÖÜ5)

"Akademik dürüstlüğün farkında olmakla yaşamın bir parçası olması açısından bir makas var. Teorik olarak farkındalar ama uygulamaya dönüştürmeyenleri var." (ÖÜ6)

"Belki diğer branşlara göre farkındalıkları daha yüksek ama farkındalığı davranışa dönüştürme noktasında tercihte bulunuyorlar." (ÖÜ7)

Alt Tema 3: Farkındalık eksikliği

Farkındalık eksikliği alt teması, öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalık yetersizliklerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği, akademik dürüstlüğe ilişkin ahlaki farkındalığın eksikliği, akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalığın eksikliği ve akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalığın eksikliği kodları yer almaktadır. Bu kodlar; öğretmen adaylığının getirdiği mesleki sorumluluk, ahlaki farkındalık, ihlallerin sonuçları ve akademik dürüstlüğe yönelik genel farkındalık olmak üzere farklı boyutlardaki farkındalık eksikliklerine işaret etmektedir.

Kod 1: Öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği (f = 5)

Öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği kodu, öğretmen adaylarının taşıdıkları mesleki sorumluluk açısından akademik dürüstlüğe yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, geleceğin öğretmenleri olarak öğrencilerin bu konuda daha duyarlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Bir öğretmen adayı yalan söylememeli, hırsızlık yapmamalı. Aslında bunu bir hırsızlık gibi düşünebiliriz. Bunun farkında, ne yaptığının farkında ve bu daha acı bir şey. Öğretmen adayı kopya çekmemeli. Çünkü sen bunu öğretmen olarak yapıyorsun, yarın öğrencilere kopya çekme diyeceksin. Diğer meslekler yapabilir demek istemiyorum da, öğretmen adayı hiç yapmamalı bence." (ÖÜ1)

"Yapay zekâ olarak değil de, akademik etik, eğitimde etik diye bir ders verilmeli. Sadece yapay zekâ olarak sınırlandırmamak lazım. O sadece bir tanesi. Çünkü biz özellikle eğitim fakültesindeyiz. Hani bunlar bir de öğretmen olacaklar. Eğitim ve öğretimde etiği bilmeleri gerekiyor." (ÖÜ9)

Kod 2: Akademik dürüstlüğe ilişkin ahlaki farkındalığın eksikliği (f = 3)

Akademik dürüstlüğe ilişkin ahlaki farkındalığın eksikliği kodu, akademik dürüstlüğü ahlaki bir değer olarak içselleştirmedeki eksikliklerine yönelik görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, bu sorunun temelinde bir değerler eğitimi gerekliliği bulunduğunu belirtmişlerdir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Farkındalıktan ziyade bence akademik dürüstlük mü, manevi dürüstlük mü denir; manevi yönden bir değerler eğitimi almaları lazım." (ÖÜ1)

"Dürüstlükle ilgili olarak geçmişten, çocukluğundan gelen bir ahlak eğitimi, sonra da din eğitimi belki olması gerekiyor. Ahlak olmadan olmuyor." (ÖÜ3)

"Yurt dışında sınavda hoca koridora çıkıyor, gezip dolanıyor. Çocuklar sınavlarını yapıyorlar. Ben de Ben Din Kültürü ve Öğretmenliği bölümünün sınavında yaptım bunu ve çocuklar kopya çekiyorlardı. Dedim ya, siz din kültürü bölümündesiniz. Düz mantık: kopya çekmemeniz lazım. "Hocam, öğrenci her yerde öğrencidir." dediler. "Eyvah eyvah!" dedim. O zaman siz bir yere müdür olursanız, müdür her yerde müdürdür deyip cebe para koyacaksınız. Din kültürü ve ahlak dediğimiz kısımda teorinin dışındaki ahlak kısmı, uygulamalı kısmı aktif olmalı. Bizim öğrencilerde bu kısım biraz zayıf." (ÖÜ9)

Kod 3: Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalığın eksikliği (f = 3)

Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalığın eksikliği kodu, öğrencilerin yaptıkları ihlallerin sonuçları ve yaptırımlarına ilişkin farkındalık eksikliklerini açıklamaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarının farkında olmadan hareket ettiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Çünkü öğrenciler en basitinden bir ödeve hazırladığında internetten kopyala-yapıştır bir paragraf bile aşırsa, benim bildiğim yönetmeliğe göre, hocayla daha farklı bir şeye tabi değil o. Hoca nasıl mesleğinden oluyorsa, o da bir yıl kadar okuldan uzaklaştırılıyor ama yaparken bunun farkında bile değil. Eğer bir hoca hakkaniyetli davranırsa, bir 50 kişilik sınıfta 20 kişiyi disipline vererek okuldan uzaklaştırabilir. Ama onlar bunun farkında bile değiller." (ÖÜ4)

"Çap yapan bir öğrencimizde böyle bir durumu işitmiştim. Öğrenci bir disiplin cezası yaptığının ya da onun ne kadar cezaya karşılık geldiğinin farkında değildi. Sadece o an sınavdan kurtarmak için yaptığı bir şey." (ÖÜ10)

Kod 4: Akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalığın eksikliği (f = 2)

Akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalığın eksikliği kodu, öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin genel anlamda yeterli bir farkındalık düzeyine sahip olmadıklarına yönelik görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, bazı ihlallerin öğrenciler tarafından masum davranışlar olarak algılandığını belirtmiştir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıdadır:

"Yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Onlar için masum gibi görünüyor olabilir." (ÖÜ8)

"Kopya dışındaki örnekler de çok yaygın, denk gelmeye başladı. Hiç beklemediğim öğrenci gruplarından hatta. Bu noktada öğrencinin farkındalığının da artması gerekiyor." (ÖÜ10)

Alt Tema 3: Bilgi eksikliği

Bilgi eksikliği alt teması, öğrencilerin akademik dürüstlük konusunda yetersiz bilgiye sahip oluşlarına değinmektedir. Bu alt tema altında akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliği ile yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği kodları yer almaktadır.

Kod 1: Akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliği (f = 4)

Akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliği kodu, öğrencilerin akademik dürüstlük kavramına ve akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dair öğretim üyesi görüşlerini içermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Galiba öğrenciler bunun ne kadar büyük bir hata olduğunu bilmiyorlar. Ben her zaman söylüyorum. Mesela bazen arkadaşlarının yerine imza atıyorlar. Bu bir suç. Galiba bunu bilmiyorlar, maalesef." (ÖÜ5)

"Etik açıdan, akademik dürüstlük açısından çok yeterli bilgilendirildiklerini düşünmüyorum." (ÖÜ8)

Kod 2: Yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği (f = 3)

Yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği kodu, öğrencilerin yapay zekâ araçlarının etik biçimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğuna yönelik görüşleri kapsamaktadır. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yapay zekânın doğru ve yanlış kullanımlarıyla alakalı bir eğitim olması gerekiyor. Çünkü herkes için yeni bir dünya. Hatta bence hocalar dahi tam olarak nerede doğru veya yanlış kullanım başlıyor, bilmiyorlar." (ÖÜ4)

"Yapay zekânın etik kullanımını özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler bilmiyorlar." (ÖÜ11)

4.2. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerine yönelik davranış eğilimlerine ilişkin nicel bulgular ile öğretim üyelerinin gözlemledikleri ihlal türlerine yönelik nitel bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Nicel bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlalleri ve davranış eğilimlerine ilişkin maddelere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Akademik Dürüstlük İhlalleri ve Davranış Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ort.	SS	1	2	3	4	5
			f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Bir kaynaktan aldığım bilgiyi kendi cümlelerimle yeniden yazdığımda kaynak gösteririm.	3.75	1.16	53 5	99 9.4	249 23.6	306 29	347 32.9
Zorunlu kaldığım durumlarda, başkasına ödev hazırlatmayı bir çözüm yolu olarak görebilirim.	2.18	1.23	416 39.5	273 25.9	192 18.2	105 10	68 6.5
Sınav esnasında arkadaşlarıma kopya verebilirim.	2.14	1.30	485 46	201 19.1	182 17.3	111 10.5	75 7.1
Düşük not almamak veya dersten kalmamak için kopya çekebilirim.	2.01	1.30	550 52.2	192 18.2	141 13.4	91 8.6	80 7.6
Çalışmalarımda kullandığım kaynakların güvenilir kaynaklar olmasına dikkat ederim.	4.19	0.86	9 0.9	34 3.2	155 14.7	407 38.6	449 42.6
Yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevimde kullanmakta sorun görmem. (f=1036)	2.51	1.22	267 25.8	273 26.4	280 27	137 13.2	79 7.6
Yapay zekâdan aldığım fikirleri veya metni kaynak göstermeden kullanırım. (f =1036)	2.50	1.22	278 26.8	258 24.9	270 26.1	161 15.5	69 6.7

*N = 1054. Ölçek 5'li Likert tipindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Bir kaynaktan aldığım bilgiyi kendi cümlelerimle yeniden yazdığımda kaynak gösteririm" maddesinin ortalaması 3.75 (SS = 1.16) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %61,9'u bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %14,4'ü katılmadığını belirtmiş, %23,6'sı ise kararsız kalmıştır.

"Zorunlu kaldığım durumlarda, başkasına ödev hazırlatmayı bir çözüm yolu olarak görebilirim" maddesinin ortalaması 2.18 (SS = 1.23) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %16,5'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %65,4'ü katılmadığını belirtmiş, %18,2'si ise kararsız kalmıştır.

"Sınav esnasında arkadaşlarıma kopya verebilirim" maddesinin ortalaması 2.14 (SS = 1.30) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %17,6'sı bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %65,1'i katılmadığını belirtmiş, %17,3'ü ise kararsız kalmıştır.

“Düşük not almamak veya dersten kalmamak için kopya çekebilirim” maddesinin ortalaması 2.01 (SS = 1.30) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %16,2’si bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %70,4’ü katılmadığını belirtmiş, %13,4’ü ise kararsız kalmıştır.

“Çalışmalarımda kullandığım kaynakların güvenilir kaynaklar olmasına dikkat ederim” maddesinin ortalaması 4.19 (SS = 0.86) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %81,2’si bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %4,1’i katılmadığını belirtmiş, %14,7’si ise kararsız kalmıştır.

“Yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevimde kullanmakta sorun görmem” maddesinin ortalaması 2.51 (SS = 1.22) olarak hesaplanmıştır. Bu madde ile ilgili istatistikler yapay zekâyı kullandığını belirten 1036 katılımcının verileriyle elde edilmiştir. Katılımcıların %20,8’i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %52,2’si katılmadığını belirtmiş, %27’si ise kararsız kalmıştır.

“Yapay zekâdan aldığım fikirleri veya metni kaynak göstermeden kullanırım” maddesinin ortalaması 2.50 (SS = 1.22) olarak hesaplanmıştır. Bu madde ile ilgili istatistikler yapay zekâyı kullandığını belirten 1036 katılımcının verileriyle elde edilmiştir. Katılımcıların %22,2’si bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %51,7’si katılmadığını belirtmiş, %26,1’i ise kararsız kalmıştır.

4.2.2. Nitel bulgular

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden akademik dürüstlük ihlalleri ve davranış eğilimlerine ilişkin elde edilen nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Akademik Dürüstlük İhlalleri Teması

Tema: Akademik Dürüstlük İhlalleri			
Alt Temalar	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Yapay zekâ ile ilgili ihlaller	Ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirilmesi	11	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Yapay zekâ üretiminin kaynak gösterilmeden kullanılması	4	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ7, ÖÜ10
	Yapay zekânın tespitini engelleyici araçların kullanılması	3	ÖÜ2, ÖÜ7, ÖÜ11
	Yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanılması	2	ÖÜ1, ÖÜ11
Sınav ile ilgili ihlaller	Sınavda geleneksel yöntemlerle kopya çekme	9	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Akıllı saat ve telefon aracılığıyla yapay zekâ destekli kopya	4	ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ10
	Başkasının yerine sınava girme	1	ÖÜ1
Klasik intihal davranışları	Kaynak göstermeden alıntı yapma	4	ÖÜ1, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ11
	Görsel intihali yapma	1	ÖÜ3
	Erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya ekleme	1	ÖÜ9
Diğer etik dışı davranışlar	Yalan beyanda bulunma	3	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ9
	Başkasının yerine imza atma	2	ÖÜ5, ÖÜ10
	Öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia yayma	1	ÖÜ10

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, öğretim üyelerinin gözlemlediği akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin görüşler dört alt tema altında toplanmıştır.

Yapay zekâ ile ilgili ihlaller alt teması altında on bir öğretim üyesi ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirildiğini (f = 11); dört öğretim üyesi yapay zekâ üretiminin kaynak gösterilmeden kullanıldığını (f = 4); iki öğretim üyesi ise yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanıldığını (f = 2) belirtmiştir.

Sınav ile ilgili ihlaller alt teması altında dokuz öğretim üyesi sınavda geleneksel yöntemlerle kopya çekildiğini (f = 9); dört öğretim üyesi akıllı saat ve telefon aracılığıyla

yapay zekâ destekli kopya çekildiğini (f = 4); bir öğretim üyesi ise başkasının yerine sınava girildiğini (f = 1) ifade etmiştir.

Klasik intihal davranışları alt teması altında dört öğretim üyesi öğrencilerin kaynak göstermeden alıntı yaptığını (f = 4); birer öğretim üyesi ise görsel intihali yapıldığını (f = 1) ve erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya eklediklerini (f = 1) ifade etmiştir.

Diğer etik dışı davranışlar alt teması altında ise üç öğretim üyesi öğrencilerin yalan beyanda bulunduklarını (f = 3); iki öğretim üyesi başkasının yerine imza atıldığını (f = 2); bir öğretim üyesi ise öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia ve dedikodu yayıldığını (f = 1) belirtmiştir.

Akademik Dürüstlük İhlalleri temasına bağlı alt temalar ve kodlarla ilişkili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Alt Tema 1 : Yapay zekâ kaynaklı ihlaller

Yapay zekâ kaynaklı ihlaller alt teması, yapay zekâ araçlarının akademik dürüstlüğe aykırı biçimde kullanılmasıyla ilişkili ihlalleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirilmesi, yapay zekâ çıktısının kaynak gösterilmeden kullanılması, yapay zekânın tespitini engelleyici araçların kullanılması ve yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanılması kodları yer almaktadır. Çalışmaların doğrudan yapay zekâya yaptırılması, yapay zekâ üretimi içeriklerin kaynak gösterilmeden kullanılması, tespitten kaçınmaya yönelik araçların kullanımı ve "halüsinasyon" olan kaynakların çalışmalara eklenmesi davranışlarına ilişkin deneyimler aktarılmıştır.

Kod 1: Ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirilmesi (f = 11)

Ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirilmesi kodu, öğrencilerin ödev ve projelerini doğrudan yapay zekâ araçlarına ürettirip, bu üretilen içerikleri birebir kullanmalarına yönelik öğretim üyesi gözlemlerini kapsamaktadır. Tüm öğretim üyelerince dile getirilen bu durum, son yıllarda en yaygın karşılaşılan ihlal biçimi olarak öne çıkmıştır. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Bazen yapay zekâya yaptırıyorlar ama o süreçte bile çok da titiz olmayan öğrenciler yapay zekânın ifadelerine dair ipuçlarını bırakabiliyorlar, anlaşılıyor. Kaynakçasından anlaşılıyor, çoğunlukla." (ÖÜ1)

"Yazılı olarak ödev verilirse yapay zekâya hazırlatılıyor. Ama burada fikri yapay zekâya ürettiriyor, yoksa sadece metnin düzeltmesi için vs. değil. Doğrudan fikir de oraya ait." (ÖÜ4)

"Yapay zekâ kullanım yönergelerini belirtmeden doğrudan onların üzerinden yapılan üretimlerin yansıtılması, kaynağını öğrenci de bilmiyor. Kolaya kaçıp doğrudan büyük LLM'ler, ChatGPT, Copilot gibi LLM'ler üzerinden doğrudan içeriği belirtiyorlar, paylaşıyorlar." (ÖÜ6)

"Lisans öğrencilerinin verdiği ödevlerin orijinalliği. Öğrencinin kendi ürettiği bir ürün olmaktan çok, ağırlıklı olarak yapay zekâdan yararlanarak ürettiği bir ürün veya getirdiği, teslim ettiği ödevlerin olması." (ÖÜ7)

"Güncel ihlallere gelirsek, akademik dürüstlük veya etik durumlara uygunluk bağlamında yapay zekânın özellikle her ödevde, araştırma ödevi olarak verilen her ödevde, karşımıza direkt ChatGPT'ye yazdırılmış olarak çıkması olabilir. Bu da zaten yaygın olarak 3 senedir karşılaştığım bir şey." (ÖÜ10)

"Diyelim ki bir ödev verdim ya da bir proje ya da bir makale ödevi, direkt konuyu yazıyor, oradan çıkanları getiriyor. Hatta bir de atıf yap, kaynak göster filan diyor." (ÖÜ11)

Kod 2: Yapay zekâ çıktısının kaynak gösterilmeden kullanılması (f = 5)

Yapay zekâ çıktısının kaynak gösterilmeden kullanılması kodu, öğrencilerin yapay zekâ araçlarına ürettirdikleri içerikleri kaynak belirtmeden kendi ürünleriymiş gibi sunmalarına ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, bu durumun da yaygın bir ihlal olduğunu belirtmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Onlara 'Fikri mülkiyete size ait olmayan, sizin üretmediğiniz herhangi bir metni kaynak göstermeden kullanmak bir intihaldir. Buna yapay zekânın kullanımı da dahil.' diye anlatıyorum." (ÖÜ2)

"Yapay zekâ kullanım yönergelerini belirtmeden doğrudan onların üzerinden yapılan üretimlerin yansıtılması, kaynağını o da bilmiyor yani." (ÖÜ7)

Kod 3: Yapay zekânın tespitini engelleyici araçların kullanılması (f =3)

Yapay zekânın tespitini engelleyici araçların kullanılması, öğrencilerin kullandıkları yapay zekâ üretimi metinlerin tespit araçlarına yakalanmaması için insansılaştırma (humanize) programları kullanmalarına yönelik gözlemleri kapsamaktadır. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Sınavlarda da dikkat edilmezse yapay zekâ yapılandırmasıyla yazılmış ya da çoğunluğu onunla yazılmış ödevi yapay zekâ süsüyle değil de "humanize" ederek çıktısını alıp kâğıda yazdığında öğrenci, gerçekten çalışan, içerik üreten, kendi içeriğini üreten bir öğrenciden daha fazla puan alabiliyor ve bu büyük bir tehlike." (ÖÜ2)

"Artık öyle bir şey var ki, her şeyin panzehiri var. İnsan gibi yaz, bu yazılan yapay zekânın tespitine takılmıyor, diyor. Yapay zekâyı insansılaştıran programlar da var. Onları sen yapay zekâ tespit programına soktuğunda gerçekten yakalanmıyor da." (ÖÜ11)

Kod 4: Yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanılması (f =2)

Yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanılması kodu, yapay zekâ araçlarının ürettiği, gerçekte var olmayan (halüsinasyon) kaynakların öğrenciler tarafından kontrol edilmeden çalışmalarına eklenmesine ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, kendilerine ait olmayan atıfların dahi bu şekilde üretildiğine tanık olduklarını ifade etmişlerdir. İlişkin görüşler şu şekildedir:

"Etik problemlere yol açıyor. Yapay zekâ neticesinde gidip makaleleri tarıyor. Bir yerden alıp getiriyor. Yapay zekâ bazen yanlış bir şeyi doğruymuş gibi de anlatabilir. Ben size bir örnek daha vereyim. Bir ödev hazırla dedim. Gitti, beni referans gösterdi. Benim öyle bir kaynağım yok. Uyduruyor yani. Dolayısıyla, yapay zekâdan yararlanılabilir, ama test etmek veya görüş almak gibi yararlanılabilir sadece ve bu öğrencilerimiz şu an bu bilinçte değiller." (ÖÜ1)

"Kaynak yaz diyor ya orada, kendine göre "Şahin, 2024" yazıyor, halbuki Şahin'in etik ihlallerle ilgili bir makalesi yok. Başka bir makalesi var ama halüsinasyon görüyor. Bunu yaşadım, çok gördüm. Direkt olduğu gibi koyuyorlar. Bana akademik dürüstlükle ilgili beş sayfa yazı yaz diyor. Kaynak da göster atıfta, ama oradakileri sallıyor, bunu bilmiyor." (ÖÜ11)

Alt Tema 2 : Sınav ile ilgili ihlaller

Sınav ile ilgili ihlaller alt teması, sınav esnasında gerçekleştirilen akademik dürüstlük ihlallerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında sınavda geleneksel yöntemlerle kopya çekme, akıllı saat ve telefon aracılığıyla yapay zekâya başvurma ve başkasının yerine sınava girme kodları yer almaktadır. Klasik kopya yöntemleri, teknolojik cihazlarla yapay zekâ desteğine başvurarak kopya çekilmesi ve sınavlarda başkası adına sınava girmek davranışlarına dair deneyimler aktarılmıştır.

Kod 1: Sınavda geleneksel yöntemlerle kopya çekme (f = 4)

Sınavda geleneksel yöntemlerle kopya çekme kodu, öğrencilerin sınavlarda birbirinden kopya çekme, hazırladıkları küçük kopya kâğıtları ile kopya çekme, sıraya not yazma gibi klasik yöntemlerle kopya çekmelerine yönelik öğretim üyesi gözlemlerini kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi, özellikle test ve klasik sınav formatlarında bu tür ihlallerle karşılaşma olasılığının arttığını belirtmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Öğretmen adayı kopya çekmemeli. Çünkü sen yarın öğrencilere kopya çekme diyeceksin ama öğretmen olarak sen yapıyorsun bunu." (ÖÜ1)

"Klasik ya da test tarzı sınavlarda kopyayla karşılaşma ihtimalimiz daha da artıyor." (ÖÜ7)

Kod 2: Akıllı saat ve telefon aracılığıyla yapay zekâya başvurma (f = 3)

Akıllı saat ve telefon aracılığıyla yapay zekâya başvurma kodu, öğrencilerin sınav esnasında akıllı saat ve telefon gibi cihazlar üzerinden yapay zekâ desteğine başvurarak oradan aldıkları bilgiyle kopya çekme davranışlarına ilişkin gözlemleri içermektedir. Öğretim üyeleri, teknolojik araçların klasik kopya yöntemlerini dönüştürdüğünü ifade etmiştir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yapay zekâ, yani akıllı saatlerin yapay zekâ entegrasyonu sayesinde akıllı saatlerin somut olarak yapay zekâyla kullanılması. Kaşla göz arasında telefonundan fotoğrafını çekip bunun saat üzerinden cevabının alınması gibi ihlaller var." (ÖÜ2)

"Bir sınavda hatırlıyorum ki bir öğrenci benim sınavımdan resim çekmişti ve yüklemişti, görmüştük." (ÖÜ5)

Kod 3: Başkasının yerine sınava girme (f = 1)

Başkasının yerine sınava girme veya imza atma kodu, öğrencilerin bir başkasının yerine sınava girmesine yönelik gözlemi kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi bu konudaki bizzat tanık olduğu bir vakayı aktarmıştır. İlgili görüş şu şekildedir:

"Yakaladığımız bir kopya durumu var. Başkasının adına sınava girdikleri bir durum oldu." (ÖÜ3)

Alt Tema 3: Klasik intihal davranışları

Klasik intihal davranışları alt teması, tipik intihal (aşırma) biçimlerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında kaynak göstermeden alıntı yapma, görsel intihali yapma ve erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya ekleme kodları yer almaktadır. Metinlerin kaynak belirtilmeden kullanılması, görsel içeriklerin aşırılması ve açık erişimi olmayan kaynakların erişim sağlanmış gibi davranılarak kaynakçaya eklenmesi ihlallerine ilişkin görüşler belirtilmiştir.

Kod 1: Kaynak göstermeden alıntı yapma (f = 4)

Kaynak göstermeden alıntı yapma kodu, öğrencilerin başkalarına ait metinleri kaynak göstermeden kendi çalışmalarında kullanmalarına ilişkin öğretim üyesi gözlemlerini kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, metinlerin kopyala-yapıştır şeklinde birebir aşırılması ve ödevlerde kullanılmasının sık karşılaşılan ihlallerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Yapay zekâ yokken de platformlardan olduğu gibi alıyorlardı. Aşırma yapıyorlardı." (ÖÜ1)

"Birebir içerikleri kaynak göstermeden ödevlerde yer verilmesi, intihal yani. En sık karşılaştığım bu." (ÖÜ7)

"Aslında hırsızlık yapacak bir çocuk değil, hırsız değil ya da hırsızlık olarak da bunu görmüyor, tanımlamıyor. Başkasından kaynağı kopyalayıp yapıştırıyor." (ÖÜ9)

"Gidip de başkasının makalesinden kopyalayıp bazı şeyleri koyma durumu. Türlü türlü şeyler okuyup derleme, bir şeyler yapmakla uğraşmıyor." (ÖÜ11)

Kod 2: Görsel intihali yapma (f = 1)

Görsel intihali yapma kodu, öğrencilerin görsel içerikleri izinsiz ve kaynak göstermeden kullanmalarına yönelik gözlemi içermektedir. Bir öğretim üyesi, özellikle görsel ürünlerin üretildiği alanlarda bu tür ihlallerin tespitinin güç olduğunu ifade etmiştir. İlgili görüş aşağıda verilmiştir:

"Bir konu verince "Bunu yapay zekâyla yapmayın. Özellikle siz kendiniz yapın. Tamam, yapay zekâyla sonra yine yaparsınız." şeklinde söylüyorum. Ama takip etmek çok zor. Hele bizim alanda biraz daha da farklı. Görsel olduğu için tespit edip bulmak çok zor." (ÖÜ3)

"Pinterest'i çok seviyorum; çok iyi bir ortam ve uygulama, ama Pinterest'te sanal olarak dünyada herkesin ulaşabileceği çok fazla görsel veri var. En rahat araklayabilecekleri yer. Ben esinlenmelerine karşı değilim; esinlenebilirsiniz. Onlar şunu yapıyorlar: "Hoca ödev istiyor. Haftaya yetiştireceğim. Gezmek, kafede oturmak daha keyifli. Son akşam gireyim, Pinterest'e yazayım iki üç kelime. Ona benzeyen bir şeyi alayım, biraz da değiştireyim. Yapay zekâyı da kullanırım. Onu getireyim." şeklinde oluyor." (ÖÜ3)

Kod 3: Erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya ekleme (f = 1)

Erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya ekleme kodu, öğrencilerin doğrudan görüp incelemedikleri kaynakları başka çalışmaların kaynakçalarından alarak kendi kaynakçalarına eklemelerine ilişkin gözlemi kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi, erişilemeyen kaynakların incelenmiş gibi ödevlerde kaynak olarak belirtildiğini belirtmiştir. İlgili duruma ait görüşler şu şekildedir:

"Görmedikleri veya dokunmadıkları herhangi bir kaynağı çalışmalarında kullanıyorlar. Mesela 1960'taki bir kaynağı gördüğünü yazıyor. Ben o kaynağı

biliyorum. O kaynağın basılı hali de yok. İnternet ortamında da yok. Birinin kaynakçasından alıp koymuş." (ÖÜ9)

"Ya görmesi lazım ya da kaynağa dokunması lazım. Dokununca da görmüş olacak ama dokunma şartı yok. Çevrimiçinde de en azından görmesi lazım. Aktaran alışkanlığı olmalı. Görmediyse aktaran diye yazmalı. Hakkını vermeli herkesin. Bu konularda hassas olmak lazım. Hassasiyet önemli mi? Önemli. Başkasının araştırmış, gitmiş, kütüphanede bulmuş kaynağı sen alıp kopyalayıp yapıştırıp koyamazsın. En azından o adama hakkını ver. Ben ondan gördüm deyip aktaranı da şurada belirt." (ÖÜ9)

Alt Tema 4: Diğer akademik dürüstlük ihlalleri

Diğer akademik dürüstlük ihlalleri alt teması, yukarıdaki alt temalara girmeyen diğer etik dışı davranışları kapsamaktadır. Bu alt tema altında yalan beyanda bulunma, başkasının yerine imza atma ve öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia yayma kodları yer almaktadır. Öğretim üyelerinin deneyimleri, öğrencilerin gerçek olmayan beyanlarda bulunarak yalan söylediğini, yoklama listelerine gelmeyen arkadaşları için imza attıklarını ve öğretim üyeleri hakkında dedikodu ve asılsız iddia yaydıklarını ortaya koymaktadır.

Kod 1: Yalan beyanda bulunma (f = 3)

Yalan beyanda bulunma kodu, öğrencilerin özellikle bazı ayrıcalıklara sahip olmak amacıyla bahane olarak gerçeğe aykırı beyanlarda bulunmalarına yönelik gözlemleri içermektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin yükümlülüklerinden kaçınmak amacıyla yalana başvurabildiğini belirtmiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

"Yalan söyleyip kotarmaya çalışıyor işi. Onlar daha 18'lerinde. Ben 26 sene boyunca çok öğrenci gördüm. Tabii ki hepsini yine genelleyemem ama, hareketinden, tavrından, davranışından anlayabiliyorsun." (ÖÜ3)

"Özelliklerle bu sınavlarla ilgili yalan söyleyebiliyorlar. Girmemek için veya alternatif bir şekilde değerlendirilmek istiyor bazı öğrenciler." (ÖÜ4)

Kod 2: Başkasının yerine imza atma (f = 2)

Başkasının yerine imza atma kodu, öğrencilerin devam zorunluluğu bulunan derslerde, o esnada sınıfta bulunmayan arkadaşları adına yoklama listelerini imzalamalarına yönelik gözlemleri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, bu davranışın ciddi bir ihlal olduğunu vurgulamıştır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Mesela bazen arkadaşlarının yerine imza atıyorlar. Bu bir suç. Gerçekten çok büyük bir problem." (ÖÜ5)

"Birbirinin yerine imza atma ya da sınavda kopya çekme teşebbüsü vardı." (ÖÜ10)

Kod 3: Öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia yayma (f = 1)

Öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia yayma kodu, öğrencilerin öğretim üyeleri hakkında asılsız iddialar ve dedikodular yaymalarına yönelik gözlemi içermektedir. Bir öğretim üyesi, kişilerin itibarını zedeleyen bu tür davranışların da akademik dürüstlük kapsamında ele alınması gerektiğini belirtmiştir. İlgili görüş şu şekildedir:

"Dürüst olmaya örnek olarak bazı konular üzerinden geçtik ama hani akademik dürüstlüğe giren başka bir durum daha var. Sürekli hocalar hakkında başka öğrencilere dedikodu yapılması. Arkadaşlarına ve alt sınıflara bu şekilde anlatması da aslında etik değil. Hatta disiplin cezası oluyor, isim karalamak, kişinin adını kötüye çıkarmak suçundan. Belki de hiçbir hoca şahit değil. (...) Bu tarz örnekler de çok yaygın, denk gelmeye başladı. Hatta hiç beklemediğim öğrenci gruplarından. Bu noktada öğrencinin farkındalığının da artması gerekiyor. Öğrenciyi disiplin suçuyla karşılaştırmadan önce, bu tarz davranışlar da uygun değil; sadece kopya çekmek değil. Bu da birinin asılsız bir şekilde itibarıyla oynaması." (ÖÜ10)

4.3. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında akademik dürüstlük ihlallerinin altında yatan bağlamsal faktörlere ilişkin öğrencilerin görüşlerini yansıtan nicel bulgular ile öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerini yansıtan nitel bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Nicel bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerinin nedenleri ile ilgili maddelere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ort.	SS	1	2	3	4	5
			f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Zamanın yetersiz olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem.	2.51	1.15	231 21.9	326 30.9	295 28	136 12.9	66 6.3
Rekabetin yüksek olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem.	2.08	1.13	414 39.3	318 30.2	196 18.6	79 7.5	47 4.5
Zamanım yetersiz olduğunda yapay zekâya ödevimi yaptırırım. (f=136)	3.16	1.23	120 11.6	192 18.5	290 28	271 26.2	163 15.7

N = 1054. Ölçek 5'li Likert tipindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Zamanın yetersiz olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem" maddesinin ortalaması 2.51 (SS = 1.15) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %19,2'si bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %52,8'i katılmadığını belirtmiş, %28'i ise kararsız kalmıştır.

"Rekabetin yüksek olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem" maddesinin ortalaması 2.08 (SS = 1.13) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %12,0'ı bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %69,5'i katılmadığını belirtmiş, %18,6'sı ise kararsız kalmıştır.

"Zamanım yetersiz olduğunda yapay zekâya ödevimi yaptırırım." maddesinin ortalaması 3.16 (SS = 1.23) olarak hesaplanmıştır. Bu madde ile ilgili istatistikler yapay zekâyı kullandığını belirten 1036 katılımcının verileriyle elde edilmiştir. Katılımcıların %41,9'u bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %30,1'i katılmadığını belirtmiş, %28'i ise kararsız kalmıştır.

4.3.2. Nitel bulgular

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden ihlallerin nedenleri ve bağlamsal faktörler ile ilgili elde edilen nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri Teması

Tema: Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri			
Alt Temalar	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Bireysel faktörler	Kolaycılık ve hazıra alışma eğilimi	8	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ11
	Not kaygısı	3	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5
	Etiğe ilişkin bilgi eksikliği	2	ÖÜ5, ÖÜ8
	Kendi yetkinliğine güvenmeme	2	ÖÜ2, ÖÜ5
	Zaman yetersizliği	1	ÖÜ5
Denetimsel faktörler	Yapay zekâya ilişkin yasal mevzuat boşluğu	5	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ11
	Denetim mekanizmasının bulunmaması	1	ÖÜ1
	Ödül - ceza sisteminin olmaması	1	ÖÜ9
Sistemsel faktörler	Ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalması	4	ÖÜ2, ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ11
	Gerekli yönlendirmelerin yapılmaması	1	ÖÜ8
Kuşaksal faktörler	Tüketim alışkanlığı	3	ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ10
	Dijital yerli olma	2	ÖÜ7, ÖÜ11

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, öğretim üyelerinin gözlemlediği öğrenci davranışlarına ilişkin görüşler dört alt tema altında toplanmıştır. Bireysel faktörler alt teması altında sekiz öğretim üyesi öğrencilerin kolaycılık ve hazıra alışma eğilimini (f = 8); üç öğretim üyesi not kaygısını (f = 3); iki öğretim üyesi etiğe ilişkin bilgi eksikliğini (f = 2); iki öğretim üyesi kendi yetkinliğine güvenmemeyi (f = 2); bir öğretim üyesi ise zaman yetersizliğini (f = 1) temel neden olarak göstermiştir.

Denetimsel faktörler alt teması altında ise beş öğretim üyesi yapay zekâya ilişkin yasal mevzuat boşluğuna dikkat çekmiş (f = 5); bir öğretim üyesi denetim mekanizmasının

bulunmadığını (f = 1); bir öğretim üyesi ise ödül-ceza sisteminin eksikliğini (f = 1) vurgulamıştır.

Sistemsel faktörler alt teması altında dört öğretim üyesi ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalmasını (f = 4); bir öğretim üyesi ise gerekli yönlendirmelerin yapılmamasını (f = 1) ifade etmiştir. Kuşaksal faktörler alt teması altında iki öğretim üyesi tüketim alışkanlığını (f = 3); iki öğretim üyesi ise dijital yerli olmayı (f = 2) akademik dürüstlük ihlali nedeni olarak belirtmiştir.

Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenleri temasına bağlı alt temalar ve alt temalarla ilişkili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Alt Tema 1: Bireysel faktörler

Bireysel faktörler alt teması, ihlallerin altında yatan öğrenciyle ilişkili nedenleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında kolaycılık ve hazıra alışma eğilimi, not kaygısı, etiğe ilişkin bilgi eksikliği, kendi yetkinliğine güvenmeme ve zaman yetersizliği kodları yer almaktadır. Ödevlerin hazırlanmasında kolaycılığa kaçarak daha az emek vermeyi isteme eğilimi, başarı/not baskısı, yetersiz etik bilgi, öz yeterlik eksikliği ve zaman baskısının öğrencilerin yaptıkları ihlallerdeki etkisine yönelik görüşler paylaşılmıştır.

Kod 1: Kolaycılık ve hazıra alışma eğilimi (f =8)

Kolaycılık ve hazıra alışma eğilimi kodu, öğrencilerin emek gerektiren süreçlerden kaçınarak en kısa ve kolay yolları tercih etmelerinin ihlallere zemin hazırladığına yönelik öğretim üyesi görüşlerini kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, hazır içeriğe yönelmenin ihlallerin en sık dile getirilen bireysel neden olduğunu belirtmişlerdir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Yetkinliği geliştirmek için harcayacakları zamandan kaçınıyorlar. Kolayca elde edilebilecek bir çözüme yöneliyorlar." (ÖÜ2)*

> *"İşlerini daha az emekle yapmak için. Vakit ayırmak istemiyorlar ödevlere muhtemelen, benim gördüğüm. Kısa yoldan nasıl halledebilirlerse, o şekilde işin içinden çıkmak istiyorlar." (ÖÜ4)*

"Bu jenerasyonun dijital yetkinlikleri ve alışkanlıkları da buna sevk ediyor. Hazıra alışma ya da Z nesli dediğimiz tabir, teknolojiye doğdukları için, hazır bilgiye erişmek daha kolay geliyor. Onun üzerinde emek sarf etmeyi çok tercih etmiyorlar. Bunun yansıması olarak derslerde emek harcamadan hazır içerikler kullanıyorlar." (ÖÜ7)

"Bunun birçok nedeni var ama birincisi kolaycılık. Öğrenciler hazır sunulan, kendilerini uğraştırmayan işleri seviyorlar. Ona niye vakit ayırayım? Hemen yapay zekâya sorayım, yapsın diyor. Sadece yapay zekâ değil, diğer etik ihlallerde de. Gidip de başkasının makalesinden kopyalayıp bazı şeyleri koyma. Uğraşmıyor, türlü türlü şeyler okuyup derleme, bir şeyler yapma, farklı orijinal bir şey ortaya koyma noktasında." (ÖÜ11)

Kod 2: Not kaygısı (f = 3)

Not kaygısı kodu, öğrencilerin yüksek not alma ve dersi geçme kaygısıyla ihlallere yöneldiklerine ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, not odaklı bir başarı anlayışının bu davranışı beslediğini ifade etmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Bile bile yapma durumu var, not odaklı. "Bir şekilde bu ödevi halledeyim. En verimli yol neyse, ona göre yüksek not alayım. Dersi geçeyim." motivasyonuyla yapıyorlar." (ÖÜ4)

"Tabii ki puan için yapıyorlar. Puan burada çok önemli. AA(en yüksek harf notu) almak çok önemli." (ÖÜ5)

Kod 3: Etiğe ilişkin bilgi eksikliği (f = 2)

Etiğe ilişkin bilgi eksikliği kodu, öğrencilerin etik kuralları ve akademik dürüstlük ilkelerini bilmemelerinin ihlallerin temelinde yer aldığına yönelik görüşleri kapsamaktadır. İki öğretim üyesi, bilgi eksikliğinin ihlallerin en önemli nedenlerinden biri olduğunu vurgulamıştır. İlgili görüşlerden biri aşağıda verilmiştir:

"Etik sınırları bilmemeleri, etik konusunu bilmemelerinden, akademik dürüstlüğü bilmemelerinden. Bence en önemli sorun bu maalesef." (ÖÜ8)

Kod 4: Kendi yetkinliğine güvenmeme (f = 2)

Kendi yetkinliğine güvenmeme kodu, öğrencilerin özellikle yabancı dil ödevlerinde kendi yeterliklerine güvenmemelerinden ve yapay zekâya başvurmalarının ihlallere yol açtığına ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin daha nitelikli ödevler teslim etme kaygısıyla yapay zekâya yöneldiğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Özellikle yabancı dil alanı olduğu için kendi yazdıkları içeriklere güvenmiyor olabilirler. Biz, öğrencilerin içeriklerini düzeltirken dil hatalarını ve dil yetersizliklerini de düzeltiyoruz. Bunlara maruz kalmak istemiyor olabilirler. Bu onlar için en büyük bariyer." (ÖÜ2)

"Bazı öğrenciler de çok iyi öğrenciler, ama daha çok native (anadil konuşucusu) gibi yazmak istiyorlar ve hatta daha yüksek puan istiyorlar. Onun için yapay zekâ kullanıyorlar." (ÖÜ5)

Kod 5: Zaman yetersizliği (f = 1)

Zaman yetersizliği kodu, öğrencilerin teslim tarihlerine yetişme baskısı altında ihlallere başvurmalarına yönelik görüşü kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi, zamanın daralmasıyla birlikte öğrencilerin yapay zekâya yöneldiğini ifade etmiştir. İlgili görüş aşağıda verilmiştir:

"Son tarih çok yaklaşıyor, birden yapay zekâyla yazıyorlar." (ÖÜ5)

Alt Tema 2: Denetimsel Faktörler

Denetimsel faktörler alt teması, denetim ve yaptırım eksikliğinden kaynaklanan nedenleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında yapay zekâ kullanımına ilişkin yasal mevzuat boşluğu, denetim mekanizmasının bulunmaması ve ödül-ceza sisteminin olmaması kodları yer almaktadır. Öğretim üyeleri yasal çerçeve eksikliğini, etkin bir denetim yapısının olmamasını ve dürüst davranışı pekiştirip ihlali caydıran bir sistemin bulunmamasını vurgulamıştır.

Kod 1: Yapay zekâ kullanımına ilişkin yasal mevzuat boşluğu (f = 5)

Yapay zekâ kullanımına ilişkin yasal mevzuat boşluğu kodu, yapay zekânın akademik amaçlarla kullanımına yönelik yasal düzenlemelerin bulunmamasının ihlallerin önüne geçilmesini güçleştirdiğine ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, net bir çerçeve oluşturulmasının gerekliliğini sıklıkla vurgulamıştır. İlgili katılımcı görüşleri aşağıdadır:

"Anlatılıp anlatılıp anlatılıp, "Ama mevzuatta bize bir şey yapmaya engel oluyor." deniyor. Evet, yapay zekâya dair mevzuat engel oluyor ama kopya, yapay zekâ için de kopya, bunun için de kopya. Kopyanın mevzuatı açık, bunu uygulayabilirsin. 6 ay uzaklaştırması var. Günün sonunda biraz bu konu da uzay hukuku gibi. Uzayın mülkiyeti kime ait konusu tartışılıyor ya, onun gibi biraz. Bunun hızlı bir şekilde, ama yanlış, ama doğru, ama çok keskin hatlar olmadan, çünkü sert bir şey çizdiğinizde öğrencinin hayatını da etkileyebilirsiniz. Akademisyenin hayatını da etkileyebilirsiniz ama bir çerçevesi de olacak şekilde bir mevzuat geliştirilmesi ve bu uygulamaların mevzuata dayandırılarak amasız, fakatsız, lakinsiz yapılması gerektiğini düşünüyorum." (ÖÜ2)

"Kanunsal bir şeyi de yok onun aslında, yapay zekâ noktasında yok. Şu anda yapay zekâyla alakalı ne yaparsanız yapın, onu cezalandıracak bir yasal mevzuat yok." (ÖÜ4)

"Üniversitenin bir tutum belgesi olması gerekiyor. Fakültenin de bir tutum belgesi olması gerekiyor. Program bazlı bir tutum belgesinin oluşturulması. Politika gibi. Temel düzeyde yeterli, genel bir resmi tutum en azından sınırlandırma yapar. En azından hiçbir şey olmasa bile, iki aşırı uçta "Evet, sonuna kadar kullanalım. Hayır, hiç kullanmayalım." arasında bir yerde kapsayıcı bir politika metni işi çözer diye düşünüyorum." (ÖÜ6)

"Üniversite düzeyinde bir rehber hazırlanabilir. Etik sözleşmenin yanına yapay zekâyı etik kullanma sözleşmesi de eklenmeli." (ÖÜ11)

Kod 2: Denetim mekanizmasının bulunmaması (f = 1)

Denetim mekanizmasının bulunmaması kodu, etkin bir denetim mekanizmasının yokluğunun ihlalleri kolaylaştırdığına yönelik görüşü içermektedir. Bir öğretim üyesi,

öğrencileri bu konularda bilgilendirmenin tek başına yeterli olmadığını, denetimin de gerekli olduğunu belirtmiştir. İlgili görüş şu şekildedir:

"Denetim mekanizması olursa kişi farkında olduğu bir şeyi yapmayabilir. Şimdi şöyle ki: ben hırsızlık günah mı, hak yemek kötü bir şey mi, biliyorum bunu. Ama yine de yapılıyorsa, demek ki bazı şeyleri bilmek değil, bir de denetim mekanizması olması lazım." (ÖÜ1)

Alt Tema 3: Sistemsel faktörler

Sistemsel faktörler alt teması, eğitim ve değerlendirme sisteminden kaynaklı ihlal nedenlerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalması ile gerekli yönlendirmelerin yapılmaması kodları yer almaktadır. Klasik değerlendirme biçimlerinin güncel teknoloji karşısındaki yetersizliği ve akademisyenlerin yeterli bilgilendirme ve yönlendirme yapmamasına dair görüşler bildirilmiştir.

Kod 1: Ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalması (f = 4)

Ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalması kodu, klasik ödev ve değerlendirme biçimlerinin güncel teknoloji karşısında yetersiz kalmasının ihlalleri kolaylaştırdığına yönelik görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, değerlendirme biçimlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Ben bu değerlendirme biçimlerini değiştirmek gerektiğini düşünüyorum. Proje ödevlerinin kapsamının biraz daha değişmesi gerekiyor. Şu olabilir, proje ödevi yaptırılır. Yaptırıldıktan sonra yine yapay zekâdan da faydalanabilirler. Kendi çalışmalarını gerekçelendirebiliyor olması lazım." (ÖÜ2)

"Sadece öğrenciden kaynaklanan bir şey değil. Dersi yapılandırmadaki sınırlılıklarda öğrencileri akademik dürüstlük göstermekte yetersiz kalmalarına, hazır olanı direkt sunmalarına yönlendirebiliyor." (ÖÜ7)

"Halihazırda şimdi benim o ödevlerin veya ders planlarının hepsini yapay zekâda çok rahat bir şekilde bir başlık vererek, müfredat içeriğini yazarak oluşturabiliyor. O noktada bu tarz şeyleri artık ödev olarak verme konusunda endişe yaşıyorum ve hani zaten bunu sürekli görüyorum her ders kapsamında, öğretmenlik uygulamasında bile

bir ders planı yapmasını istesem, bir sınıf uygulamasını istesem zaten yapay zekâdan destek alıyor." (ÖÜ10)

"Eski klasik ödev, tez mantığıyla günümüzdeki teknolojinin sunduğu nimetler veya sunduğu etik dışı eylemlerle iş yapmak imkânsız. Bu neye benziyor, biliyor musun? Külüstür bir arabaya son model motor takarak 90 km hızla gidebilecek bir kaportaya 180 km hız yaptırmaya benziyor. Dolayısıyla o araba yolda dökülür. Frenine bassan tutmaz. Bunun da bir değişmesi lazım." (ÖÜ11)

Kod 2: Gerekli yönlendirmelerin yapılmaması (f = 1)

Gerekli yönlendirmelerin yapılmaması kodu, akademisyenlerin öğrencileri yeterince bilgilendirmemesi ve yönlendirmemesinin ihlallerde rol oynadığına ilişkin görüşü kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi sorumluluğun yalnızca öğrenciye yüklenmemesi gerektiğini ifade etmiştir. İlgili görüş aşağıda verilmiştir:

"Akademisyenlerin de sorumluluğu var aslında baktığımızda. Sadece öğrenciye o sorumluluğu yüklemek çok da doğru değil. Gerekli yönden yönlendirmeyi, gerekli bilgilendirmeyi en azından her ders bazında akademisyen yapıyor olsa, o farkındalığı kazandırsa belki daha az olacak." (ÖÜ8)

Kod 3: Ödül-ceza sisteminin olmaması (f = 1)

Ödül-ceza sisteminin olmaması kodu, dürüst davranışı pekiştiren bir ödül ve ihlali caydıran bir ceza sisteminin bulunmamasının ihlallerin nedenlerinden biri olduğuna dair görüşü içermektedir. Bir öğretim üyesi, işleyen bir yaptırım sistemi bulunmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

"Okulda çocuklara iyi ve kötü öğretiyoruz ama dışarıya çıktığımda bunun uygulamasını çocuk görmüyor. Ama günlük hayatta ödül ve ceza sistemi çalışmıyor. Sen çok dürüstsün diye hiç kimse sana ödül vermiyor. İnsanlar arabayı yanlış park ettikleri için bir ceza yerse, kimse arabayı bir daha yanlış park etmez. Bizde ceza sistemi yok." (ÖÜ9)

Alt Tema 4: Kuşaksal faktörler

Kuşaksal faktörler alt teması, ihlallerin öğrencilerin içinde bulunduğu kuşağın özellikleriyle ilişkilendirilen nedenlerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında tüketim alışkanlığı ve dijital yerli olma kodları yer almaktadır. İlk kod hızlı ve hazır tüketim eğilimini, ikinci kod ise teknolojinin içine doğmuş olmanın getirdiği alışkanlıkları ifade etmektedir.

Kod: Tüketim alışkanlığı (f = 3)

Tüketim alışkanlığı kodu, mevcut kuşağın hızlı tüketim alışkanlıklarından sebeple hazır bilgiye yönelme eğiliminin ihlallere zemin hazırladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Öne çıkan bir diğer bulgu, öğretim üyelerinin yeni nesil öğrencileri 'sonuç odaklı' olarak tanımlamasıdır. Ayrıca, öğrencilerin derinlemesine odaklanma ve sabır gerektiren uzun içeriklere karşı dikkat ve motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade edilmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Burada o hız ve o tüketim alışkanlıkları, bilgi üretme biçimi, daha böyle niceliksel bir çerçevede olduğu için, bir dışavurum olarak herkes aslında bunun akademik duyarlılığına hâkim." (ÖÜ6)

"Dijital tüketime alışkın olmuş olmaları. Doğrudan sonuca odaklanıyorlar." (ÖÜ7)

"Bu üşengeçlik de tabii ki biraz alışkanlıklar, kaydırma kültürü, çok uzun içeriklere artık adapte olamamamızla ilgili. Bununla alakalı çalışmalar da var. Bir şeyin daha çok hap şeklinde özetini istiyoruz. Belgeselde bir saat bir şey izlemek yerine iki dakikalık bir videoyu izlemek daha kolay geliyor. Fakat sonuçta kitap okuma, çok uzun kitapları okuma, ki ansiklopedi olmasa bile, bilimsel bir kitap okuyabilme, dikkatimizi uzun süre toplama gibi becerilere ihtiyacımız var. Biraz bunların eksikliği. Bir de tabii klasik olarak bence 20'li yaş gruplarının biraz daha farklı alışkanlıkları, farklı dönemsel ve kuşaksal özellikler." (ÖÜ10)

Kod 3: Dijital yerli olma (f = 2)

Dijital yerli olma kodu, teknolojinin içine doğmuş bir kuşak olarak öğrencilerin hazır dijital içeriklere yönelmesinin ihlallerle ilişkilendirildiği görüşleri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri bu alışkanlığın erken yaşlardan itibaren yerleştiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bu jenerasyonun dijital yetkinlikleri ve alışkanlıkları da buna sevk ediyor. Hazıra alışma ya da Z nesli dediğimiz tabir, teknolojiye doğdukları için, hazır bilgiye erişmek daha kolay geliyor. Onun üzerinde emek sarf etmeyi çok tercih etmiyorlar. Bunun yansıması olarak derslerde emek harcamadan hazır içerikler kullanıyorlar." (ÖÜ7)

"Çocuk daha ortaokulda yapay zekâya, NotebookLM'e ödev hazırlatıyor. Bu nesil böyle yetişiyor. Üniversiteye geldiğinde de doğal olarak bunu yapıyor." (ÖÜ11)

"Tabii burada alışkanlıklar da önemli. Özellikle yeni nesil, dijital yerliler dediğimiz nesil, Instagram'da hikâyeleri kaydırıyor. Hayatları çok hızlı geçiyor. Hep hazır bir şeyler yapıyorlar. Açıyoruz, ekranı kaydırıyoruz. Bununla birlikte, öğrenciler 'Aman oturayım masanın başına, saatlerce bir şey yazayım.' diyemiyor. Çünkü önce okuman lazım. Yazmak için bir kere okuman lazım. Bazen bir sayfalık metin yazmak için 100 sayfalık okuma yapman gerekiyor. Çabuk sıkılan bir nesil var karşımızda." (ÖÜ11)

4.4. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine ilişkin öğrenci ihtiyaçlarını yansıtan nicel bulgular ile öğretim üyelerinin önerilerine yönelik nitel bulgular sunulmuştur.

4.4.1. Nicel bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine ilişkin maddelere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ort.	SS	1	2	3	4	5
			f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Akademik dürüstlük hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacım var.	3.32	1.14	74 7	164 15.6	351 33.3	284 26.9	181 17.2
Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçları hakkında bilgilendirilmeye ihtiyacım var.	3.31	1.14	87 8.3	147 13.9	335 31.8	321 30.5	164 15.6
Akademik yazım süreciyle ilgili etik kuralları bilmeye ihtiyacım var.	3.43	1.13	67 6.4	134 12.7	341 32.4	301 28.6	211 20
Yapay zekâ araçlarını etik biçimde nasıl kullanacağıma ilişkin bilgiye ihtiyacım var.	3.35	1.17	87 8.3	142 13.5	329 31.2	303 28.7	193 18.3

Not. N = 1054. Ölçek 5'li Likert tipindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Akademik dürüstlük hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacım var" maddesinin ortalaması 3.32 (SS = 1.14) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %44,1'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %22,6'sı katılmadığını belirtmiş, %33,3'ü ise kararsız kalmıştır.

"Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçları hakkında bilgilendirilmeye ihtiyacım var" maddesinin ortalaması 3.31 (SS = 1.14) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %46,1'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %22,2'si katılmadığını belirtmiş, %31,8'i ise kararsız kalmıştır.

"Akademik yazım süreciyle ilgili etik kuralları bilmeye ihtiyacım var" maddesinin ortalaması 3.43 (SS = 1.13) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %48,6'sı bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %19,1'i katılmadığını belirtmiş, %32,4'ü ise kararsız kalmıştır.

"Yapay zekâ araçlarını etik biçimde nasıl kullanacağıma ilişkin bilgiye ihtiyacım var" maddesinin ortalaması 3.35 (SS = 1.17) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %47,0'ı bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %21,8'i katılmadığını belirtmiş, %31,2'si ise kararsız kalmıştır.

4.4.2. Nitel bulgular

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine ilişkin elde edilen nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriği Teması

Tema: Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriği			
Alt Temalar	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Yapay zekâya ilişkin konular	Yapay zekânın etik kullanımı	11	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Yapay zekânın etkili kullanımı	3	ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6
Etiğe ilişkin konular	Etik ilkeler ve yönergeler	6	ÖÜ1, ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11
	İntihal türleri	4	ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Akademik yazım ve atıf kuralları	3	ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ11
Yasal konular	Etik ihlallerin yasal sonuçları	3	ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ8
	Lisanslama	1	ÖÜ7
Değerlere ilişkin konular	Dürüstlük ve ahlak eğitimi	3	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ10

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere, öğretim üyelerinin akademik dürüstlük kapsamında verilmesi gerektiğini düşündükleri eğitim konularına ilişkin görüşler dört alt tema altında toplanmıştır. Yapay zekâya ilişkin konular alt teması altında on öğretim üyesi yapay zekânın etik kullanımının (f = 11); üç öğretim üyesi ise yapay zekânın etkili kullanımının (f = 3) ele alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Etiğe ilişkin konular alt teması altında altı öğretim üyesi etik ilkeler ve yönergelerin (f = 6); üç öğretim üyesi intihal türlerinin (f = 3); üç öğretim üyesi ise akademik yazım ve atıf kurallarının (f = 3) müfredata alınması gerektiğini belirtmiştir.

Yasal konular alt teması altında üç öğretim üyesi etik ihlallerin yasal sonuçlarına (f = 3); bir öğretim üyesi ise lisanslama konusuna (f = 1) yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Değerlere ilişkin konular alt teması altında ise üç öğretim üyesi dürüstlük ve ahlak eğitiminin (f = 3) bu kapsamda ele alınması gereken bir konu olduğunu belirtmiştir.

Alt Tema 2: Yapay zekâya ilişkin konular

Yapay zekâyla ilişkili konular alt teması, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin içerikleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında yapay zekânın etik kullanımı ve yapay zekânın etkili kullanımı kodları yer almaktadır. Öğrencilere yapay zekânın etik sınırlarının öğretilmesi ve yapay zekânın akademik amaçlarla verimli biçimde kullanılmasının kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Kod 1: Yapay zekânın etik kullanımı (f = 11)

Yapay zekânın etik kullanımı kodu, eğitim içeriğinde öncelikli olarak yapay zekânın etik kullanımına yer verilmesi gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. On bir öğretim üyesinin tamamı tarafından dile getirilen (f = 11) bu kod, en çok bahsedilen kodlardan biri olarak yapay zekânın doğru ve yanlış kullanım sınırlarının öğretilmesinin önemini gözler önüne sermektedir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Bir eğitim tasarlanacak olsa, öğrencilere yapay zekânın etik kullanımı ilk önce anlatılmalı. Ne düzeyde, nasıl kullanılacağı, etkin kullanılacağı, yani onlar bunu kullanacak, kullanabilir ya da kullanmamalı diye nasıl düzgün kullanılacağını anlatmamak çok doğru değil." (ÖÜ2)

"Bence yapay zekânın etik kullanımının eğitimi olması gerekiyor. Bunun hem hukuki yönlerinin hem insani, vicdani yönlerinin de konuşulması gerekiyor." (ÖÜ3)

"Yapay zekânın doğru ve yanlış kullanımlarıyla alakalı bir eğitim olması gerekiyor. Nasıl kullanılırsa doğru olur, nasıl kullanılırsa yanlış olur şeklinde. Çünkü hani herkes için yeni bir dünya. Hatta bence hocalar dahi tam olarak nerede doğru veya yanlış kullanım başlıyor, bilmiyorlar." (ÖÜ4)

"Bir kere olmazsa olmaz şu anda artık tüm eğitim süreçlerine dahil olan yapay zekânın kullanım biçimleri. Yapay zekâ kullanımını doğrudan etik ihlal olarak kabul etmek çok anlamlı değil. Yapay zekânın akademik etik, akademik dürüstlük bağlamında nasıl kullanılacağına yönelik bir yapılandırma olabilir eğitimde." (ÖÜ7)

Kod 2: Yapay zekânın etkili kullanımı (f = 3)

Yapay zekânın etkili kullanımı kodu, öğrencilere yapay zekâ araçlarının akademik amaçlarla etkili biçimde kullanılmasının öğretilmesine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin nitelikli metinler, ders planları, öğretim materyalleri üretebilmeleri için doğru istem (prompt) yazımı gibi becerilerin kazandırılmasının önemine değinmiştir. İlgili görüş şu şekildedir:

"Derslerinde ödevleri nasıl zenginleştirebilirler? Onunla ilgili de bir eğitim yapılabilir. Akademik olarak doğru kullanabilmeleri için doğru prompt yazma

öğretilebilir. Benim bildiğim kadarıyla Türkiye'de şu anda hiçbir üniversitede bununla ilgili bir ders yok." (ÖÜ4)

Alt Tema 2: Etiğe ilişkin konular

Etiğe ilişkin konular alt teması, akademik dürüstlük eğitiminde yer verilmesi önerilen etik ile ilgili konuları kapsamaktadır. Bu alt tema altında etik ilkeler ve yönergelere, intihal türlerine ve akademik yazım ve atıf kurallarına bu eğitimde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kod 1: Etik ilkeler ve yönergeler (f = 6)

Etik ilkeler ve yönergeler kodu, akademik dürüstlük eğitiminde etik ilkelerin ve mevcut yönergelerin öğretilmesi gerektiğine ilişkin öğretim üyesi önerilerini kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, özellikle YÖK tarafından yayımlanan etik ilkelerin öğrencilere tanıtılmasının önemine dikkat çekmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Etik ihlalle ilgili bu YÖK'ün yayınladığı ilkeler var. Bunları bilmiyor arkadaşlar. Bunların anlatılması lazım." (ÖÜ1)

"YÖK'ün güzel bir etik yönergesi var bununla alakalı. Onun üzerinden doğru kullanıma dair bir eğitim verilebilir." (ÖÜ4)

"Araştırma sürecinde etik ilkelerin ne olduğu, etik ihlallerin ne olduğu, ne yaparsa doğru yapmış olur, neyi yaparsa hatalı yapmış olur. Mutlaka bunların o ders kapsamında olması gerekiyor." (ÖÜ8)

Kod 2: İntihal türleri (f = 4)

İntihal türleri kodu, eğitim kapsamında farklı intihal türlerinin öğretilmesi gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, dilimleme, birebir alıntı ve kendi cümlelerinle yeniden yazma (paraphrasing) gibi akademik yazım için önemli konuların ele alınması gerektiğini şu görüşlerle belirtmişlerdir:

"Akademinin temel noktaları olan içeriğin hangi durumlarda intihal olduğu, işte dilimlemeden tutun da birebir alıntı, referanslama gibi temel akademik boyutları mutlaka yer almalı." (ÖÜ7)

"Başkalarının yazdıklarını kendi cümleleriymiş gibi göstermemesi gerekiyor. İntihal problemi çok var." (ÖÜ11)

Kod 3: Akademik yazım ve atıf kuralları (f = 3)

Akademik yazım ve atıf kuralları kodu, akademik yazımda atıf ve kaynak gösterme kurallarının öğretilmesi gerektiğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, bu konudaki eksikliğin lisansüstü düzeyde dahi olduğunu vurgulamıştır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Atıf verme olmalı. Yüksek lisans, hatta doktora öğrencileri arasında bile büyük bir eksiklik. Normal algılanıyor artık." (ÖÜ9)

"En başta akademik yazım olmalı bence. Yazmayla ilgili mesela atıf gösterme, kaynak gösterme. Bunların eğitimini iyi vermek gerekiyor." (ÖÜ11)

Alt Tema 3: Yasal konular

Yasal konular alt teması, eğitimde ele alınması önerilen hukuki içerikleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında etik ihlallerin yasal sonuçları ve lisanslama kodları yer almaktadır. İhlallerin doğurabileceği yaptırımlar ve lisanslamanın öğretilmesine dair öneriler paylaşılmıştır.

Kod 1: Etik ihlallerin yasal sonuçları (f = 3)

Etik ihlallerin yasal sonuçları kodu, eğitim kapsamında ihlallerin doğurabileceği yasal sonuçlara yer verilmesi gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin karşılaşabilecekleri yaptırımlar konusunda bilgilendirilmesinin caydırıcı olabileceğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Yasal konulara değinilmesi gerekiyor. Bunu yaparlarsa başlarına ne gelecek? Bilgilendirmenin bir boyutu da o. Çünkü öğrenciler en basitinden bir ödeve hazırladığında internetten kopyala yapıştır bir paragraf bile aşırsa, benim bildiğim yönetmeliğe göre, hocayla daha farklı bir şeye tabi değil o. Hoca nasıl mesleğinden oluyorsa, o da aslında şey okuldan uzaklaştırılıyor bir yıl falan ama bunun farkında bile değil yaparken." (ÖÜ4)

"Araştırma sürecinde etik ilkelerin ne olduğu, etik ihlallerin ne olduğu, ne yaparsa doğru yapmış olur, neyi yaparsa hatalı yapmış olur. Mutlaka bunların o ders kapsamında olması gerekiyor." (ÖÜ8)

Kod 2: Lisanslama (f =1)

Lisanslama kodu, dijital içeriklerin kullanımına ilişkin lisanslama konusunun eğitim içeriğinde yer alması gerektiğine yönelik öneriyi kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi, öğrencilerin erişebildikleri tüm içerikleri serbestçe kullanabildiklerine dair yaygın bir yargılarının olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Lisanslama da mutlaka yer almalı diye düşünüyorum. Çünkü şu anda birçok içeriğe dijital mecralardan ulaşıyoruz ve bu mecraların hepsinin de lisanslama boyutları var. Bizim öğrencilerimiz de dahil olmak üzere lisanslama konusunda sınırlı bilgiler var. Erişilebildikleri tüm bilgilerin izinsiz kullanılabileceğine yönelik bir yargı var." (ÖÜ7)

Alt Tema 4: Değer temelli konular

Değer temelli konular alt teması, dürüstlük ve ahlak eğitimine ilişkin içeriklerin eğitim kapsamına alınması gerektiğini belirten görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, akademik dürüstlüğün sağlanabilmesi için ahlak temelli bir eğitim verilerek içselleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kod 1: Dürüstlük ve ahlak eğitimi (f = 3)

Dürüstlük ve ahlak eğitimi kodu, akademik dürüstlüğün bir değer olarak içselleştirilmesi için dürüstlük ve ahlak eğitiminin gerekliliğine ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, akademik dürüstlük davranışlarının azaltılması noktasında değer temelli bir yaklaşımla yaklaşılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Farkındalıktan ziyade bence akademik dürüstlük mü, manevi dürüstlük mü denir; manevi yönden bir değerler eğitimi almaları lazım." (ÖÜ1)

"Dürüstlükle ilgili olarak, geçmişten, çocukluğundan gelen bir ahlak eğitimi, sonra da din eğitimi belki olması gerekiyor. Ahlak olmadan olmuyor. Yalan söyleyip kotarmaya çalışıyorlar işi." (ÖÜ3)

4.5. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında akademik dürüstlük eğitiminin verilme zamanı, formatı, yöntemi, eğiticisi ve etkililiğinin ölçülmesine ilişkin öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri sunulmuştur. Eğitimin verilme zamanına ilişkin öğrenci görüşleri nicel veri olarak; eğitimin tüm boyutlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri ise nitel veri olarak raporlanmıştır.

4.5.1. Nicel bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük eğitiminin uygulanmasına ilişkin maddelere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	**Ort.**	**SS**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
			f / %	**f / %**	**f / %**	**f / %**	**f / %**
Akademik dürüstlük eğitimi derslere entegre edilmelidir.	3.82	1.10	51 4.8	71 6.7	227 21.5	374 35.5	331 31.4
Akademik dürüstlük eğitimi üniversiteye uyum (oryantasyon) haftasında verilmelidir.	3.74	1.19	68 6.5	95 9	229 21.7	310 29.4	352 33.4

*N = 1054. Ölçek 5'li Likert tipindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Akademik dürüstlük eğitimi derslere entegre edilmelidir" maddesinin ortalaması 3.82 (SS = 1.10) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %66,9'u bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %11,5'i katılmadığını belirtmiş, %21,5'i ise kararsız kalmıştır.

"Akademik dürüstlük eğitimi üniversiteye uyum (oryantasyon) haftasında verilmelidir" maddesinin ortalaması 3.74 (SS = 1.19) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %62,8'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %15,5'i katılmadığını belirtmiş, %21,7'si ise kararsız kalmıştır.

4.5.2. Nitel bulgular

Akademik dürüstlük eğitiminin uygulanmasına ilişkin elde edilen nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanması Teması

Tema: Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanması			
Alt Tema	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Eğitimi verecek kişi	Alan uzmanı akademisyenler	9	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11
	Tüm öğretim üyelerinin sürece dâhil olması	4	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ10
Eğitimin verilme zamanı	1. sınıf	8	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11
	Oryantasyon haftası	3	ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ9
	Belli aralıklarla verilmesi	1	ÖÜ2
Eğitimin ortamı	Yüz yüze eğitim	8	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ11
	Hibrit eğitim	3	ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10
	Çevrim içi eğitim	2	ÖÜ4, ÖÜ5
Eğitimin biçimi	Seminer ve konferans	7	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11
	Ders	4	ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10
	Derse entegre ünite	4	ÖÜ1, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10
	Modül	3	ÖÜ2, ÖÜ6, ÖÜ10
Öğretim yöntemleri	Uygulamalı eğitim	6	ÖÜ1, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ11
	Örnek olay (vaka) incelemesi	5	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10
	Akran öğrenmesi ve grup çalışması	2	ÖÜ6, ÖÜ8
	Tartışma ve odak grup görüşmeleri	1	ÖÜ2
Eğitimin Etkililiğini Ölçme ve Değerlendirme	Davranışlardaki değişimin izlenmesi	4	ÖÜ2, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10
	Etik davranışın ölçülmesinin güçlüğü	4	ÖÜ3, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ11
	Anket ve görüşme yoluyla geri bildirim	3	ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ10
	Rubrik ve dereceli puanlama	2	ÖÜ1, ÖÜ9

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, öğretim üyelerinin akademik dürüstlük eğitiminin uygulanmasına ilişkin görüşleri altı alt tema altında toplanmıştır.

Eğitimi verecek kişi alt teması altında dokuz öğretim üyesi eğitimin alan uzmanı bir akademisyen tarafından verilmesi gerektiğini (f=9); dört öğretim üyesi ise tüm öğretim üyelerinin bu sürece dahil olması gerektiğini (f=4) ifade etmiştir.

Eğitimin verilme zamanı alt teması altında sekiz öğretim üyesi eğitimin lisansın birinci sınıfında verilmesini (f=8); üç öğretim üyesi oryantasyon haftası kapsamında sunulmasını (f=3); bir öğretim üyesi ise belli aralıklarla sürdürülmesi gerektiğini (f=1) belirtmiştir.

Eğitimin ortamı alt teması altında sekiz öğretim üyesi yüz yüze eğitimi (f=8); üç öğretim üyesi hibrit eğitimi (f=3); iki öğretim üyesi ise çevrim içi eğitim ortamını (f=2) tercih etmiştir.

Eğitimin biçimi alt teması altında yedi öğretim üyesi seminer ve konferans formatını (f=7); dört öğretim üyesi bağımsız bir ders olarak verilmesini (f=4); dört öğretim üyesi mevcut bir derse entegre ünite biçiminde sunulmasını (f=4); üç öğretim üyesi ise modül formatını (f=3) önermiştir.

Öğretim yöntemleri alt teması altında altı öğretim üyesi uygulamalı eğitim yöntemini (f=6); beş öğretim üyesi örnek olay incelemesini (f=5); iki öğretim üyesi akran öğrenmesi ve grup çalışmasını (f=2); bir öğretim üyesi ise tartışma ve odak grup görüşmelerini (f=1) etkili yöntem olarak önermiştir.

Eğitimin etkililiğini ölçme ve değerlendirme alt teması altında dört öğretim üyesi davranışlardaki değişimin izlenmesi yoluyla etkililiğin değerlendirilebileceğini (f=4); dört öğretim üyesi etik davranışın ölçülmesinin güç olduğunu (f=4); üç öğretim üyesi anket ve görüşme yoluyla geri bildirim alınmasını (f=3); iki öğretim üyesi ise rubrik ve dereceli puanlama kullanılmasını (f=2) vurgulamıştır.

Alt Tema 1: Eğitimi Verecek Kişi

Eğitimi verecek kişi alt teması, akademik dürüstlük eğitiminin eğitmenlerine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında alan uzmanı akademisyenler ve tüm öğretim üyelerinin sürece dâhil olması kodları yer almaktadır. Dokuz öğretim üyesi eğitimin konuya hâkim bir uzman tarafından verilmesini önerirken, dördü tüm öğretim üyelerinin katılımının eğitimin etkililiği açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Kod 1: Alan uzmanı akademisyenler (f = 9)

Alan uzmanı akademisyen kodu, akademik dürüstlük eğitimi içeriklerinin konuya hâkim alan uzmanı akademisyenler tarafından verilmesi gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. Bu kod, dokuz öğretim üyesinin uzlaşı sağladığı, tüm kodlar içerisinde en çok bahsedilen kodlardan biri olmuştur. Öğretim üyeleri, eğitimi verecek kişinin hem etik hem de yapay zekâ teknolojisi konusunda yetkin olması gerektiğini vurgulamıştır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Bu konuda tecrübeli, özellikle bu bilişimle alakalı bölümlerden hocalar olabilir veya bu konuda akademik çalışmaları olan hocalar olabilir. Doğru prompt hazırlamayla ilgili, öyle daha proaktif veya gelişimsel bir şey hazırlanıyorsa, o da belki yapay zekâyla alakalı çalışan hocalardan destek olabilir. Alan uzmanı hocalar." (ÖÜ4)

"Bu anlamda akademik yetkinliği olan biri. Bu bir disiplin olmadığı için bu alana gönül vermiş ve bu boyutlarda kendini geliştirmiş birisi olması lazım." (ÖÜ7)

"Etik, bilimsel bakış açısı, bilim felsefesi, bilimsel araştırma sürecine dair yetkinliği ve tabii ki yapay zekâ teknolojisi konusunda yetkinliği olan kişiler olmalı. O bilimsel araştırma sürecine dair, etik sürece dair o bilgiyi, farkındalığı kazandırmak önemli. Dolayısıyla da bu yetkinliği olan birisi. Herhangi bir akademisyen değil." (ÖÜ8)

Kod 2: Tüm öğretim üyelerinin sürece dâhil olması (f = 4)

Tüm öğretim üyelerinin sürece dâhil olması kodu, eğitimin yalnızca belirli kişilere bırakılmaması ve tüm öğretim üyelerinin sürece katkı sunması gerektiğine ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, her akademisyenin kendi alanı çerçevesinde sorumluluk üstlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Her anabilim dalından ya da bölümden birkaç kişi seçilerek anabilim dalı içinde, çünkü her bölümün dinamikleri ve yapay zekânın her bölüm bazında kopya için, olumsuz amaçlar için kullanılabileceği değişebiliyor. Kendi bazında da bölüm içinde bir eğitim verebilir." (ÖÜ2)

"Herkes vermeli. Her hocanın bence bundan haberdar olup dahil olması gerekir. Birilerinin üzerine yıkıp ya da sadece bunlar verebilir deyip bir kesime de

yönlendirmemek gerekiyor bence. Her hoca kendi kapasitesince diyeyim, müdahil olmalı olaya." (ÖÜ3)

"Nasıl bilgi teknolojileri böyle kulaktan kulağa yayıldıysa, daha uygulama düzeyinde, daha eklektik formlarda, bir yapay zekâ kullanım etik ilkeleri diye bir yönerge oluşturup, yönergeyi lisans düzeyinde derse giren öğretim üyeleriyle paylaşıp "Bunu dersinizin bir yerine uyumlayın, bunun farkındalığını gösterin." ifadelerinin bir programa ekstradan girmesiyle daha önemli olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ6)

Alt Tema 2: Eğitimin verilme zamanı

Eğitimin verilme zamanı alt teması, akademik dürüstlük eğitiminin öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde ne zaman verilmesi gerektiğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında 1. sınıf, oryantasyon haftası ve belli aralıklarla verilmesi kodları yer almaktadır.

Kod 1: 1. Sınıf (f = 8)

1. sınıf kodu, eğitimin lisans öğreniminin birinci sınıfında verilmesi gerektiğini belirten önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, akademik sorumluluğun öğrencinin üniversiteye başladığı andan itibaren başladığını vurgulamıştır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"1.sınıfta. Bütün bölümlerde zorunlu olmalı, hatta online bile olabilir. Bence kesinlikle 1. sınıfta olması lazım bu dersin, çünkü zaten bunları kullanacaklar ve bu öğrenciler geleceğin potansiyel akademisyen adayları." (ÖÜ4)

"Bence ilk sene olması lazım, temel derslerin arasında olması lazım bence. Temel derslerden biri bu olmalı." (ÖÜ3)

"Eğer bir bilinçlendirme ve temel düzeyde ise, 1. sınıfta verilmesi önemli. Projelere, ödevlere, eğitim hayatına başlamadan bir ön bilgilendirme gibi, eğitim psikolojisi gibi öğretmenlik alanlarında temel ders olarak verilebilir." (ÖÜ7)

"Hemen 1. sınıfta verilmesi. Tabii burada şöyle bir engel var. Lisans programlarımıza baktığımızda, bilimsel araştırma dersi 3. Sınıfta veriliyor. Biz de 3. sınıfta biraz geç kalıyoruz aslında. Ders olarak biraz daha erkene çekilebilir. Çünkü sorumluluklar,

akademik sorumluluk öğrenci için üniversiteye adımı attığı ilk günden itibaren başlıyor." (ÖÜ8)

"Bence ilk dönem verilmeli bu eğitim. Mutlaka almaları gerekiyor, zorunlu seçmeli de olabilir." (ÖÜ11)

Kod 2: Oryantasyon haftası (f = 3)

Oryantasyon haftası kodu, eğitimin üniversiteye uyum (oryantasyon) haftası kapsamında sunulmasına ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, kurumun akademik dürüstlüğe yönelik tutumunun oryantasyon sürecinde aktarılmasının öneminden bahsetmiştir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Bence eğer söylediğin gibi bir ders olsa, konferans olsa, webinar olsa ve öğrenciler katılmak zorunda kalsalar, bence çok iyi olabilir. Mesela oryantasyon gibi. Nasıl birinci sınıf için oryantasyon var, o da olsun. Hatta online olabilir." (ÖÜ5)

"Her öykünün başında kurallara, kriterlere hemfikir olup devam etmek her zaman için daha önemli. Yeni bir öykü açılmış. İlla bütünleşik, herkese dair bir programsa, bu, nasıl oryantasyon eğitimi varsa, lisans programlarında yapay zekâ kullanım ilkeleri çerçevesinde verilebilir. Kurumun bir örtük program olarak yapay zekâyla alakalı tutumunun ne olduğunu ifade edeceğiniz yer oryantasyon dönemi." (ÖÜ6)

"Dönem başlamadan bir hafta önce, bir oryantasyon gibi ilk haftada verilebilir." (ÖÜ9)

Kod 3: Belli aralıklarla verilmesi (f = 1)

Belli aralıklarla verilmesi koduna ilişkin olarak bir öğretim üyesi, yapay zekânın hızla gelişmesi nedeniyle tek seferlik bir eğitimin yeterli olmayacağını ve eğitimin belirli aralıklarla tekrarlanması gerektiğine yönelik öneride bulunmuştur:

"Ben bu yapay zekâ konusunun çok hızlı geliştiğini düşündüğüm için belli aralıklarla sürekli yapılması gerektiğini düşünüyorum." (ÖÜ2)

Alt Tema 3: Eğitimin ortamı

Eğitimin ortamı alt teması, akademik dürüstlük eğitiminin hangi öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında yüz yüze eğitim, hibrit eğitim ve çevrim içi eğitim kodları yer almaktadır.

Kod 1: Yüz yüze eğitim (f = 8)

Yüz yüze eğitim kodu, eğitimin yüz yüze ortamda gerçekleştirilmesine ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, etkileşimin ve uygulamalı gösterimin yüz yüze ortamda daha mümkün ve verimli olduğunu vurgulamıştır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Ben çevrim içi derslerin bazı dersler için verimli olduğunu düşünmüyorum. Yüz yüze olması gerekiyor. Gözünün içine bakması lazım, öğrencinin yüzündeki tepkiyi görmek lazım. Öğrencinin verdiği cevaptaki mimiği karşı tarafın görmesi lazım. Yüz yüze olması lazım." (ÖÜ3)

"Yüz yüzeyi her zaman için tercih ederim. Etkileşim önemli ama şartları düşünürsek, şartlara göre karışık da olunur." (ÖÜ8)

"Kesinlikle yüz yüze. En azından onlar bir şeyi uygulamasa bile, oradaki kişinin uygulayarak göstermesi lazım." (ÖÜ11)

Kod 2: Hibrit eğitim (f = 3)

Hibrit eğitim kodu, eğitimin yüz yüze ve çevrim içi ortamların birlikte kullanıldığı hibrit bir şekilde sunulmasına yönelik önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, koşullara göre esnek bir yapının benimsenebileceğini belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Hibrit. Tamamen uzaktan olması bu ders için biraz sınırlı kalabilir." (ÖÜ7)

"Yüz yüzeyi her zaman için tercih ederim. Etkileşim önemli ama şartları düşünürsek, şartlara göre karışık da olunur. Hibrit bir eğitim süreci de gerçekleştirilebilir." (ÖÜ8)

"Hibrit olabilir. Öyle geliyor aklıma. Çünkü bu devlet memurları için olan çevrimiçi zorunlu eğitimde eğitimler çok uzun... Daha etkili, daha kısa belki, 5 dakikalık olabilir. Belki haftalık farklı günlerde yaygınlaşırsa hibrit olması daha iyi olur." (ÖÜ10)

Kod 3: Çevrim içi eğitim (f = 2)

Çevrim içi eğitim kodu, eğitimin çevrim içi ortamda verilebileceğine ilişkin önerileri içermektedir. Bir katılımcı emek ve kaynak tasarrufu açısından çevrim içi seçeneğin uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Bütün bölümlerde zorunlu olmalı, hatta online bile olabilir. Emek tasarrufu için, bir hoca sadece sorumlu olacak şekilde." (ÖÜ4)

"Bence yüz yüze daha iyi ama eğer olmasa da online daha iyi." (ÖÜ5)

Alt Tema 4: Eğitimin biçimi

Eğitimin biçimi alt teması, akademik dürüstlük eğitiminin hangi formatta sunulması gerektiğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında seminer ve konferans, ders şeklinde verilmesi, derse entegre şekilde verilmesi ve modül kodları yer almaktadır.

Kod 1: Seminer ve konferans (f = 7)

Seminer ve konferans kodu, eğitimin seminer ve konferans formatında sunulmasına ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, alan uzmanlarından bilgilendirmelerin olacağı kısa ve düzenli etkinliklerle bu eğitimin verilebileceğinden bahsetmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Seminer olabilir. Sonra yine alandaki konuşmacıların derse dahil edilmesi olabilir." (ÖÜ7)

"Kısa kısa seminerler olabilir belki. O alandaki uzman kişilerle paneller olabilir. Bu tarz şeylerle canlı tutulabilir." (ÖÜ8)

"Zorunlu bir seminer olarak aldırabilirsiniz bunları belirli zamanlarda. Bence bunu bir ders olarak da değil, öğrencilerin zorunlu almaları gereken bir seminer gibi bir şey yapabiliriz. Bir günlük bile olabilir." (ÖÜ11)

Kod 2: Ders şeklinde verilmesi (f = 4)

Ders şeklinde verilmesi kodu, eğitimin bağımsız bir ders olarak program müfredatlarına yerleştirilmesine ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, bu dersin

özellikle ilk sınıflarda zorunlu olarak sunulabileceğini ifade etmiştir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Benim bildiğim kadarıyla Türkiye'de şu anda hiçbir üniversitede bununla ilgili bir ders yok. Akademik olarak doğru kullanabilmeleri için. Bence kesinlikle 1. sınıfta olması lazım bu dersin, çünkü zaten bunları kullanacaklar ve geleceğin potansiyel akademisyen adayları." (ÖÜ4)

"Eğer bir bilinçlendirme ve temel düzeyde ise, 1. sınıfta verilmesi önemli. Belki ikiye ayrılabilir, bu da bir çözüm olabilir… Birinci seviyede biraz daha bilinçlendirme gibi... 3 ya da 4. sınıfta da artık bunun profesyonel boyutta tüm boyutlarıyla bir seçmeli ya da zorunlu ders formatında daha uygulamaya dayalı belki." (ÖÜ7)

"Akademik dürüstlükte belki biraz daha okulda uyulması gereken bazı davranışlar. Tanışma toplantılarında üniversitenin genel bazı kurallarından bahsediyoruz, sınavda uyması gereken kurallar veya derse devamla ilgili imzalar gibi. Ama bunların belki ayrı bir ders kapsamında ele alınması ve bu ders kapsamında ele alınması uygun olur." (ÖÜ10)

Kod 3: Derse entegre şekilde verilmesi (f = 4)

Derse entegre şekilde verilmesi kodu, akademik dürüstlük içeriğinin ayrı bir ders yerine mevcut ders içeriklerine entegre edilmesine ilişkin önerileri içermektedir. İki öğretim üyesi, içeriğin ders akışı içine yedirilmesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Bilimsel araştırma yöntemleri dersi içinde mutlaka etik olması gerekiyor. Bir ünite olarak yer alabilir." (ÖÜ8)

"Bence derse entegre edilmeli. Her programda bir derse entegre edilmeli, ayrı verdiğin zaman olmuyor. Tek başına değerler eğitimi verdiğinde itici oluyor. Değerleri de tek başına verince fayda etmiyor. Değerleri dersin içine entegre edeceksin. Okumanın içine, dinlemenin içine entegre edeceksin. Öğrenci oradan, bilinçaltından alacak bunları. Gözüne soktuğunda olmuyor." (ÖÜ9)

Kod 4: Modül (f = 3)

Modül kodunun, eğitimin kısa ve uygulamalı bir modül biçiminde tasarlanması alternatifine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Klasik bir lisans dersi yerine, uygulamalı ve daha esnek bir modül yapısının etkili olacağı belirtilmiştir. İlgili görüşler aşağıdadır:

"2 saatlik bir şey olabilir, uygulamalı. Fakat böyle bir lisans dersi gibi koymanın mümkün olmadığını düşünüyorum. Modül gibi, öğretim tasarımı gibi olmalı." (ÖÜ6)

"Ders, modül veya ufak seminerler şeklinde olabilir. Tabii akademik dürüstlük veya bu tarz bir isim belki çok çekici olmayabilir ama biraz daha teknolojiyi ve günceli vurgulayan bir başlıkla bu tarz seminerler veya yine bölümün düzenlediği seminerler ya da seçmeli ders kapsamında da olabilir." (ÖÜ10)

Alt Tema 5: Öğretim yöntemleri

Öğretim yöntemleri alt teması, akademik dürüstlük eğitiminde kullanılması önerilen yöntemleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında uygulamalı eğitim, örnek olay (vaka) incelemesi, akran öğrenmesi ve grup çalışması ile tartışma ve odak grup görüşmeleri kodları yer almaktadır.

Kod 1: Uygulamalı eğitim (f = 6)

Uygulamalı eğitim kodu, eğitimin teorik anlatımdan çok uygulamaya dayalı yöntemlerle yürütülmesine yönelik önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri göstererek öğretme yönteminin daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Eğer yapay zekâ kullanılacaksa, konferans ya da eğitim verecek kişinin bir uygulama göstermesi lazım. Böyle anlatmayla olmaz. Ben kendi derslerimde öyle yapıyorum. Mesela bir yöntemi anlatıyorum. Sonra bu yöntem nasıl uygulanır? Videolarım var; onları gösteriyorum. O zaman çocuk unutmuyor." (ÖÜ1)

"Teorik olmamalı ama uygulaması basit düzeyde olmalı." (ÖÜ4)

"Dersin ikinci aşamasındaysa doğrudan uygulama amaçlı olmasını isterim. Bir proje, bir araştırma gibi küçük kesitler üzerinden dersin her bölümünde bir kesitini tamamlayarak devam etme ve dikkat edilmesi gereken hususları bizzat derste konuşup,

kontrol edip, öğrencilerle tartışıp, proje yapma şeklinde yapılandırılması, akademik dürüstlüğün uygulamalı olarak gösterilmesi ve aşamalarının gösterilip öğrenci tarafından uygulayacağı şekilde tasarlanması. Dersin her bölümünde bir kesitini tamamlayarak devam etme ve burada dikkat edilmesi gereken hususları bizzat derste konuşup, kontrol edip, öğrencilerle tartışıp, proje yapma şeklinde yapılandırması." (ÖÜ7)

"Göster-yaptır metodu. Uygulamalı yöntemler etkili olur." (ÖÜ9)

Kod 2: Örnek olay (vaka) incelemesi (f = 5)

Örnek olay (vaka) incelemesi kodu, eğitimde somut örnek olaylar üzerinden ilerleyen vaka incelemesi yönteminin kullanılmasına ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, soyut anlatımın aksine somut örneklerin konuyu daha anlaşılır kıldığını vurgulamıştır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Odak grup görüşmelerinin bu konuda faydalı olabileceğini ve örnek olayların bu konuda başarılı olabileceğini düşünüyorum. Olaylar üzerinden anlatmak zaten çok eski bir teknik. Somut olarak örnekler üzerinden gidileceği için bir olay üzerine gidilip, odak grup görüşmeleri ya da tartışma şeklinde ilerleyecek çalışmaların daha faydalı olacağını düşünüyorum." (ÖÜ2)

"Olayın içine girmesi gerekiyor insanların bol miktarda. Örnek muhakkak olması lazım. Teorik olarak bir şey anlattığınızda kafasında çok bir şey canlandıramıyor." (ÖÜ3)

"Örnek vaka incelemeleri olabilir. Etik ihlaller boyutunda, akademik dürüstlük gösterme durumları ya da hangi durumlarda nasıl davranış sergileyecekleri gibi." (ÖÜ7)

Kod 3: Akran öğrenmesi ve grup çalışması (f = 2)

Akran öğrenmesi ve grup çalışması kodu, eğitimde akran öğrenmesi ve grup çalışması yöntemlerinden yararlanılmasına yönelik önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, farkındalığı yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenmeyi güçlendireceğini ifade etmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Kötüye kullanımına dair farkında olan bir öğrenciyle farkında olmayan bir öğrenci arasındaki etkileşim bunu daha da güçlendirebilir. Bu açıdan akran öğrenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ6)

"Örnek olay üzerinden gidilebilir. İşbirlikli öğrenme, projeler şeklinde olabilir. Problem çözme odaklı olabilir." (ÖÜ8)

Kod 4: Tartışma ve odak grup görüşmeleri (f = 1)

Tartışma ve odak grup görüşmeleri kodu, eğitimde tartışma ve odak grup görüşmesi temelli yöntemlerin kullanılmasına ilişkin öneriyi içermektedir. Bir öğretim üyesi, örnek olaylar üzerinden yürütülecek tartışmaların yararlı olacağını şu şekilde belirtmiştir:

"Odak grup görüşmelerinin bu konuda faydalı olabileceğini ve örnek olayların bu konuda başarılı olabileceğini düşünüyorum." (ÖÜ2)

Alt Tema 6: Eğitimin Etkililiğini Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin etkililiğini ölçme ve değerlendirme alt teması, eğitimin etkililiğinin hangi yöntemlerle belirlenebileceğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında davranışlardaki değişimin izlenmesi, anket ve görüşme yoluyla geri bildirim, rubrik ile derecelendirme ve etik davranışın ölçülmesinin güçlüğü kodları yer almaktadır.

Kod 1: Davranışlardaki değişimin izlenmesi (f = 4)

Davranışlardaki değişimin izlenmesi kodu, eğitimin etkililiğinin öğrenci davranışlarındaki değişimin uzun vadede izlenmesi yoluyla değerlendirilebileceğine yönelik önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, klasik sınavlar yerine uzun vadede öğrencilerin davranışlarının değişiminin izlenip değerlendirilmesinin daha anlamlı bir sonuç vereceğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Mesela proje teslimlerinde bunların ne kadarını uyguluyor ya da her iki derste de dönemsel bir süreç değerlendirmesi yapılabilirse ve süreç değerlendirmesinin kontrol boyutlarıyla yani sınav mantığıyla değil de daha çok sürece dayalı bir değerlendirme yapılabilir." (ÖÜ7)

"Zamanla ve gözlemle olabilecek bir şey. Çünkü sorumluluklar, ödevler, projeler verilip geri alındıkça ve akademisyenler bunları değerlendirdikçe, orada ihlallerin azaldığını gördüğümüzde eğitimin işe yaradığını söyleyebiliriz. Onun dışında yapacağımız kâğıt-kalem sınavları çok bir anlam ifade etmeyecektir. Davranışlara bakmamız lazım." (ÖÜ8)

"Bir eğitim veriyorsunuz. Görüşmede de ona ilişkin bazı cevaplar alıyorsunuz, ama uygulamada gerçekten onu uygulayıp uygulamadığını ölçmek için sınıf içi uygulamasına bakıyorsunuz veya hayatına onu uyarlayıp etmediğini anlayacak bir izleme yöntemi geliştiriyorsunuz. Bu noktada uzun bir süreç. Görüşmede "Yapay zekâyı etik kullanıyorum, farkındalığım yükseldi." diyebilir ama gerçekte o şekilde davranıp davranmadığını biraz daha uzun vadede ölçmek mümkün olur herhalde." (ÖÜ10"

Kod 2: Anket ve görüşme yoluyla geri bildirim (f = 3)

Anket ve görüşme yoluyla geri bildirim kodu, eğitimin etkililiğinin anket ve görüşme aracılığıyla alınan geri bildirimlerle ölçülebileceğine dair önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, sınav yerine geri bildirim temelli araçların öğrenci üzerinde daha az baskı oluşturacağını ifade etmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Yapay zekâyla ilgili dolu ölçek var şu anda geliştirilmiş, onlardan faydalanılabilir. Öğrenciden geri bildirim almak gibi. Hocalardan da geri bildirim alınabilir." (ÖÜ4)

"Anket gibi olabilir belki, sınav olmasın. Sınav stres yapabilir, anket gibi olabilir bence. Geri dönüt alınabilir." (ÖÜ5)

Kod 3: Rubrik ile derecelendirme (f = 2)

Rubrik ile derecelendirme kodu, eğitimin etkililiğinin rubrik temelli dereceli puanlama ile değerlendirilmesine yönelik önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı bir değerlendirmenin yapılabileceğini belirtmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Kısacası aslında bir rubriğiniz olacak. O rubriğe göre bunun denetiminin sağlanması lazım." (ÖÜ1)

"Tabii ki rubrikle ölçeceğiz. Ödev vereceğiz çocuklara, rubrikle gideceğiz." (ÖÜ9)

Kod 4: Etik davranışın ölçülmesinin güçlüğü (f = 4)

Etik davranışın ölçülmesinin güçlüğü kodu, etik davranışın ve içselleştirilmiş akademik dürüstlüğün doğrudan ölçülmesinin güç olduğuna ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretim üyeleri, ahlak ve dürüstlük gibi değerlerin standart ölçme araçlarıyla değerlendirilmesinin sınırlılıklar taşıdığını vurgulamıştır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Etkililiğini ölçmek çok zor. Ölçülebilir bir eğitim değil maalesef. Yetenek sınavlarının da çok ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum ben. Tabii ki kriterler var, temel şeyler var. Onda da olacaktır ama çoğunlukla içsel, içgüdüsel ya da vicdani kısıma bağlı olacak." (ÖÜ3)

"İdeal olandan bahsedeyim. Bunu ölçme şansımız yok." (ÖÜ6)

"Şimdi orası biraz zor bir konu. Ölçebilir miyiz? Ölçebiliriz ama diğer dersler kadar doğrudan ölçüme uygun bir format değil. Ama bu ders için yeterli gelir mi? Ölçüm noktası biraz arada kalan bir konu. Belki dersin sınırlılıklarından biri diyebilirim. Çünkü davranış olarak ahlakı nasıl ölçmekte zorlanıyorsanız, dürüstlüğü nasıl ölçmekte zorlanıyorsanız, davranışlara yansımasıyla kendini gösterecektir ama eğitim sürecinde bunu ölçmenin biraz zor olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ7)

4.6. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında akademik dürüstlüğün sağlanması için gerekli kurumsal düzenlemelere ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtan nicel bulgular ile öğretim üyelerinin destekleyici mekanizmalara yönelik önerilerini içeren nitel bulgular sunulmuştur.

4.6.1. Nicel bulgular

Anketteki kurumsal düzenlemelere ve destekleyici mekanizmalara ilişkin maddelere yönelik cevapların betimsel istatistikleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Kurumsal Düzenlemelere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	SS	1	2	3	4	5
			f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Üniversite akademik dürüstlüğe ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır.	4.00	1.01	25 2.4	52 4.9	224 21.3	346 32.8	407 38.6
Üniversitem yapay zekâ kullanımına ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır.	3.81	1.09	44 4.2	77 7.3	254 24.1	341 32.4	338 32.1

*N = 1054. Ölçek 5'li Likert tipindedir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum. f = frekans, % = yüzde, Ort. = ortalama, SS = standart sapma.

"Üniversite akademik dürüstlüğe ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır" maddesinin ortalaması 4.00 (SS = 1.01) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %71,4'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %7,3'ü katılmadığını belirtmiş, %21,3'ü ise kararsız kalmıştır.

"Üniversitem yapay zekâ kullanımına ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır" maddesinin ortalaması 3.81 (SS = 1.09) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %64,5'i bu ifadeye katıldığını belirtmiş, %11,5'i katılmadığını belirtmiş, %24,1'i ise kararsız kalmıştır.

4.6.2. Nitel bulgular

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden kurumsal düzenleme ve destekleyici mekanizma önerilerine ilişkin elde edilen nitel bulgulara yönelik tematik analiz sonuçları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalar Teması

Tema: Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalar			
Alt Temalar	**Kodlar**	***f***	**Katılımcılar**
Eğiticinin eğitimi	Akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimi	9	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11
Yasal düzenlemeler	Yapay zekâya ilişkin mevzuat oluşturulması	4	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ11
	Akademik dürüstlük yönergesi/politika belgesi	3	ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7
	Disiplin yönergelerinin güncellenmesi	2	ÖÜ10, ÖÜ11
Destekleyici eğitsel mekanizmalar	Akademik danışmanlık ve mentörlük sistemi	3	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4
	Alan uzmanlarından seminer ve paneller	2	ÖÜ7, ÖÜ8
	Değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi	2	ÖÜ2, ÖÜ11
Üniversite öncesi akademik dürüstlük eğitimi	Akademik dürüstlüğün üniversite öncesinde verilmesi	3	ÖÜ3, ÖÜ7, ÖÜ11
Denetim ve yaptırım mekanizmaları	Yaptırımların etkin uygulanması	2	ÖÜ2, ÖÜ4
	Yapay zekâ ve intihal tespit araçlarının kullanımı	2	ÖÜ1, ÖÜ11
Bilgilendirme çalışmaları	Bilgilendirici kitapçıkların paylaşımı	2	ÖÜ2, ÖÜ5
	Sosyal medya aracılığıyla bilgilendirme	1	ÖÜ9
Teşvik ve ödüllendirme	Etik davranışın teşviki ve ödüllendirilmesi	2	ÖÜ2, ÖÜ9

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere, akademik dürüstlüğün sağlanmasına yönelik kurumsal düzenlemeler ve destekleyici mekanizmalara ilişkin öğretim üyesi görüşleri altı alt tema altında toplanmıştır. Eğiticinin eğitimi alt teması altında dokuz öğretim üyesi akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimi verilmesi gerektiğini (f = 9) belirtmiştir.

Yasal düzenlemeler alt teması altında dört öğretim üyesi yapay zekâya ilişkin mevzuatın oluşturulması gerektiğini (f = 4); üç öğretim üyesi akademik dürüstlük yönergesi ya da politika belgesi hazırlanması gerektiğini (f = 3); iki öğretim üyesi ise disiplin yönergelerinin güncellenmesi gerektiğini (f = 2) ifade etmiştir.

Destekleyici eğitsel mekanizmalar alt teması altında üç öğretim üyesi akademik etkin bir danışmanlık ve mentörlük sisteminin gerektiğini (f = 3); iki öğretim üyesi alan uzmanlarından seminer ve paneller düzenlenmesi gerektiğini (f = 2); iki öğretim üyesi ise değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi gerektiğini (f = 2) ifade etmiştir.

Üniversite öncesi akademik dürüstlük eğitimi alt teması altında üç öğretim üyesi akademik dürüstlüğe yönelik eğitimin üniversite öncesinde verilmesi gerektiğini (f=3) belirtmiştir.

Denetim ve yaptırım mekanizmaları alt teması altında iki öğretim üyesi yaptırımların etkin biçimde uygulanması gerektiğini (f = 2); iki öğretim üyesi ise yapay zekâ ve intihal tespit araçlarının kullanılması gerektiğini (f = 2) belirtmiştir.

Bilgilendirme çalışmaları alt teması altında iki öğretim üyesi bilgilendirici içeriklerin paylaşımı yoluyla farkındalık oluşturulması gerektiğini (f = 2); bir öğretim üyesi ise sosyal medya aracılığıyla bilgilendirme yapılması gerektiğini (f = 1) ifade etmiştir.

Teşvik ve ödüllendirme alt teması altında ise iki öğretim üyesi etik davranışın takdir ve teşvik edilmesi gerektiğini (f = 2) ifade etmiştir.

Alt Tema 4: Eğiticinin Eğitimi

Eğiticinin eğitimi alt teması, öğretim elemanlarının özellikle yapay zekânın kullanımına yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesine yönünde verilebilecek eğitime ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimi kodu yer almaktadır. Bu kod en çok bahsedilen kodlardan biri olmuştur ve yapay zekâ alanında akademisyenlere yönelik farkındalık eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Kod 1: Akademisyenlere Yönelik Yapay Zekâ Farkındalık Eğitimi (f = 9)

Akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimi kodu, öğretim elemanlarına yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimlerinin gerekliliğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, bu konuda eğiticinin eğitiminin öncelikli ve önemli bir ihtiyaç olduğunu şu görüşlerle vurgulamıştır:

"Hocalara yönelik de bir eğitim verilebilir. Mesela ben bazı hocaları biliyorum, yakın zamanda sohbet ettiğim, "Kullandım, çok iyiymiş." diyen. Daha yeni yeni bazı hocalar tanışıyorlar. Bazıları belki de hiç kullanmadılar bile." (ÖÜ4)

"Bu tarz eğitici eğitimlerine çok ihtiyaç var. Alandaki kişilerin de ihtiyacı var. Çünkü bu sürekli kendini güncelleyen bir alan. Belki akademik yükselme kriterlerine bununla ilgili eğitimler dahil edilebilir. Çünkü akademik dürüstlüğe uymayan hocanın bu dersi verdiğinde bunu öğretebileceğini düşünmek de biraz ütopya. Doçentlik şartlarından tutun da akademik yükselme kriterlerine kadar, bu konuda tanımlanan belli eğitimlerin zorunlu tutulması gerekli." (ÖÜ7)

"İnsanın doğasında var. Karşısına çıkan her teknolojiyi hemen kabul etmiyor. Bir alışkanlık veya o ana kadar gelen sürecin oluşturduğu kendisindeki prensipleri aşması biraz zaman alacaktır, ama mutlaka eğiticinin eğitiminin olması gerekiyor." (ÖÜ8)

"Eğiticinin eğitiminin de gereklilik, büyük bir gereklilik ve hatta eksiklik olduğunu kesinlikle düşünüyorum. Bu tamamen üniversitedeki kişilerin kendi çabasıyla yaptıkları bir şey." (ÖÜ10)

"Hemen eğiticinin eğitimi verilmeli kesinlikle. Geç kalmadan verilmesi lazım. Şu an bu işin zirvesinde değiliz. Daha emekleme aşamasındayız. İpin ucunu kaçırmadan bence bir an önce yakalamak için bu konuda bir eğitim verilmeli." (ÖÜ11)

Alt Tema 2: Yasal Düzenlemeler

Yasal düzenlemeler alt teması, akademik dürüstlüğün sağlanması için gereken hukuki ve kurumsal düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu alt tema altında yapay zekâya ilişkin mevzuat oluşturulması, yapay zekâ tutum/politika belgeleri ve yönergeleri ile disiplin yönergelerinin güncellenmesi kodları yer almaktadır.

Kod 1: Yapay Zekâya İlişkin Mevzuat Oluşturulması (f = 4)

Yapay zekâya ilişkin mevzuat oluşturulması kodu, yapay zekâ kullanımına yönelik kapsamlı bir yasal mevzuatın oluşturulması gerektiğine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, paydaş görüşlerinin alındığı ve yapay zekânın etik kullanımının net sınırlarının çizildiği kapsamlı bir mevzuatın oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Eğer yakalanıp bunun bir yaptırımı olursa, diğer öğrenci buna teşebbüs etmez. Yaptırımı olmalı bence. Üniversitelerin bu konuda zaafiyeti var. Üniversitelerin bu konuda kanıtlayıcı belgeleri olmalı ve yasal düzenleme lazım. Yoksa yapamazsın. "Siz bunu tespit edin." dediniz. Peki sonra ne yapacak?" (ÖÜ1)

"Fakülteden rektörlük, rektörlükten de YÖK teması ile ciddi bir mevzuat kısmı geliştirilmeli. Bu mevzuatın geliştirilebilmesi için paydaşlardan bir görüş alınması lazım." (ÖÜ2)

"Bunun hızlı bir şekilde, ama yanlış, ama doğru, ama çok keskin hatlar olmadan, çünkü sert bir şey çizdiğinizde öğrencinin hayatını da etkileyebilirsiniz. Akademisyenin hayatını da etkileyebilirsiniz ama bir çerçevesi de olacak şekilde bir mevzuat geliştirilmesi ve bu uygulamaların mevzuata dayandırılarak amasız, fakatsız, lakinsiz yapılması gerektiğini düşünüyorum." (ÖÜ2)

"Şu anda yapay zekâyla alakalı ne yaparsanız yapın, onu cezalandıracak bir yasal mevzuat yok. O eksik en başta, o yok. YÖK'ün o konuyla alakalı bir kanun geçirmesi lazım ya da mevzuatına bir madde eklemesi gerekiyor. Nasıl kullanılacağıyla alakalı net bir çizginin olması gerekiyor." (ÖÜ4)

Kod 2: Yapay Zekâ Tutum/Politika Belgeleri ve Yönergeleri (f = 3)

Yapay zekâ tutum/politika belgeleri ve yönergeleri kodu, üniversite, fakülte ve program düzeyinde yapay zekâ kullanımına ilişkin tutum belgeleri ve yönergelerin hazırlanmasına yönelik önerileri içermektedir. Bir öğretim üyesi kurumsal tutumun açıkça tanımlanmasının sorunun çerçevelenmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Bölümün genel bir yapay zekâ politikası var. Bazı dersler için özel yapay zekâ politikaları var. Bizim izlencemizde yazıyor, AI kullanımı %20'den fazla olursa sıfır puan." (ÖÜ5)

"Program bazlı yapay zekâ tutum belgesi gerekli. Neden program bazlı? Üniversitenin bir tutum belgesi olması gerekiyor. Fakültenin de bir tutum belgesi olması gerekiyor. Program bazlı bir tutum belgesinin oluşturulması gerekli. Politika gibi. Belirli bir anabilim dalının yapay zekâya dair tutumu gibi. Bunu tanımladığınızda sorunu tanımlamış oluyorsunuz." (ÖÜ6)

"Nasıl bir akademik çalışmayı göndereceğim zaman, dergiye bakıp kurallarını öğreniyorsam, burada da bir yönergemizin olması lazım." (ÖÜ6)

Kod 3: Disiplin Yönergelerinin Güncellenmesi (f = 2)

Disiplin yönergelerinin güncellenmesi kodu, mevcut disiplin yönergelerinin güncel teknolojik gelişmeler dikkate alınarak yenilenmesine ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, mevcut disiplin ilkelerinin eski oluşundan ve günümüz ihlallerine yanıt vermekte kısıtlı kaldığından bahsetmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Öğrenci yapay zekâdan almış mesela, yakaladığınızda aslında bu kopya. Ben onu da söyledim, dedim ki "Bu aslında bir kopya." Direkt sıfır alması gerek. Öğrenci 70'i, 60'ı eleştiriyor; en düşük not olarak belki ama aslında kopya çekiyor. Yine bir yaptırım yok bu arada. Bizim disiplin cezalarımızın ve kurallarımızın da güncele biraz uyması gerekiyor." (ÖÜ10)

"1960, 1970, 1980 yıllarının disiplin ilkeleriyle şu an hareket edemeyiz. Artık bir kere kâğıda kopya çekme bile yok. Bilmem nasıl gözlük var, işte bilmem dijital kalemler var. Akıllı saatler var. Eskiden kalemlerin üstüne yazarlardı, artık o yok ki. Dolayısıyla bir kere bu disiplin cezalarını da güncellemek gerekiyor." (ÖÜ11)

Alt Tema 3: Destekleyici Eğitsel Mekanizmalar

Destekleyici eğitsel mekanizmalar alt teması, akademik dürüstlüğü destekleyen eğitsel yapıları kapsamaktadır. Bu alt tema altında akademik danışmanlık ve mentörlük sistemi, alan uzmanlarından panel ve seminerler ile değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi kodları yer almaktadır.

Kod 1: Akademik Danışmanlık ve Mentörlük Sistemi (f = 3)

Akademik danışmanlık ve mentörlük sistemi kodu, akademik danışmanlık sisteminin daha işlevsel hale getirilmesi ve akademik dürüstlük konusunda mentörlük sisteminin oluşturulmasına yönelik önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, öğrenciye bireysel rehberlik sağlandığında ihlallerin azalabileceğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Ödevleri sınıf içerisinde yapmalı. Açsın bilgisayarı, yapay zekâyı o anda mesela öğretmen geziniyor ya. "Sen ne yapıyorsun, evladım? Nereye giriyorsun? Şuraya giriyorsun. Tamam, bak, öyle değil. Ödevin şu boyutunu alabilirsin." Mentörlük o zaman işe yarar. Öğrenci nereye girmiş, ne yapmış, onu görmesi lazım." (ÖÜ1)

"Üniversitemizde bütün hocaların akademik danışmanlıkları var ama verimli işlediğini düşünmüyorum. Çok fazla kişi verilebiliyor bazı hocalara. Ama sen öğrenciye dokunduğunda onun da eğiteceği çocuklara da müdahalen ve katkın olacak. Bizdeki akademik danışmanlığın daha kullanılabilir hâle getirilmesi gerekir. Orada konuşulabilir." (ÖÜ3)

"Eğitimi zaten tamamen mentörlük formatına dönüştürmek gerekiyor. Onu doktora sınıfında ben yaptım bu dönem. Dersin bir kısmında doğrudan öğrencilerin yapay zekâyı kullanarak, tabii başka programları da kullanıyorlar, ama özü itibarıyla yapay zekâyı o programı kullanmak için nasıl etkili kullanabilirler, onu anlattım." (ÖÜ4)

Kod 2: Alan Uzmanlarından Panel ve Seminerler (f = 2)

Alan uzmanlarından panel ve seminerler kodu, alan uzmanlarınca verilecek panel ve seminerlerle akademik dürüstlüğün kazandırılması ve sürdürülebilirliğine ilişkin önerileri içermektedir. Alan uzmanlarından panel ve seminerler kodu, eğitimin panel ve seminer formatında verilmesine yönelik önerilerden farklı olarak; panel ve seminerlerin, mevcut eğitimi destekleyen ek etkinlikler biçiminde düzenlenmesine ilişkin önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, bu tür etkinliklerle akademik dürüstlüğe ilişkin düzenli bir bilgi akışı sağlanarak öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılabileceğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Dersi alan öğrencilerle akademisyen görüşmeleri, proje odaklı çalışan, yayın odaklı çalışan kişilerle akademik dürüstlük bağlamında kısa görüşmelerle desteklenebilir. Seminer olabilir. Sonra yine alandaki konuşmacıların derse dahil edilmesi olabilir." (ÖÜ7)

"Kısa kısa seminerler olabilir belki. O alandaki uzman kişilerle paneller olabilir. Bu tarz şeylerle canlı tutulabilir." (ÖÜ8)

Kod 3: Değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi (f = 2)

Değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi kodu, ödev, proje ve tez gibi değerlendirme biçimlerinin güncel gelişmelere uyumlu olarak yeniden yapılandırılmasına yönelik önerileri içermektedir. Bir öğretim üyesi, öğrencinin ürettiği işi gerekçelendirebileceği değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

"Ben bu değerlendirme biçimlerini değiştirmek gerektiğini düşünüyorum. Proje ödevlerinin kapsamının biraz daha değişmesi gerekiyor. Metni siz yazdıysanız, bu yazdığınız metni gerekçelendirebilirsiniz. Siz yazmadıysanız bunu zaten gerekçelendiremezsiniz." (ÖÜ2)

"Yüksek lisansını bitirmek için bir tez yazıyorsun, ya da öğrencilere ödevler veriliyor. Bence bu mantığın da değişmesi gerekiyor. Ürün mantığının, beklentilerinin değişmesi gerekiyor. Öğrenciden bir bitirme projesi, bir tez ile lisansüstü eğitimini bitirme veya lisansını bitirmede bunların beklentilerini de değiştirmemiz gerekiyor." (ÖÜ11)

Alt Tema 4: Üniversite Öncesi Akademik Dürüstlük Eğitimi

Üniversite öncesi akademik dürüstlük eğitimi alt teması, akademik dürüstlüğe ilişkin eğitimin lisans düzeyinden önceki kademelerde verilmesine yönelik öğretim üyesi önerilerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında akademik dürüstlüğün üniversite öncesinde kazandırılması kodu yer almakta ve akademik dürüstlük ile etik ilkelerin ve yapay zekâ kullanımına ilişkin farkındalığın erken kademelerden itibaren kazandırılması gerektiğine yönelik görüşler belirtilmektedir.

Kod 1: Akademik Dürüstlüğün Üniversite Öncesinde Kazandırılması (f=3)

Akademik dürüstlüğün üniversite öncesinde kazandırılması kodu, akademik dürüstlük eğitiminin lisans düzeyinde geç kaldığına ve daha erken kademelerde verilmesi gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. Üç öğretim üyesi tarafından dile getirilen bu kod, öğrencilerin etik ilkeler ve yapay zekânın etik kullanımına ilişkin yetkinlikleri üniversite öncesinde edinmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"*Üniversite geç bile olabilir diye düşünmeye başladım. Çünkü ağaç yaşken eğilir diyorlar ya, hakikaten öyle yani. Ağacı aldığın anda büküp onu bir şeyle sabitlersen, o*

şekilde kuruduğunda kalır ama tekrar düzeltmeye kalkarsan kırılır. Çocuk da öyle. Bu vicdana sahip olmak üniversite seviyesi için, bana göre geç." (ÖÜ3)

"Acaba bu eğitim için lisans seviyesi geç mi kalıyor? Öğrenci zaten şurada anaokulundan başlayarak bilgiye erişim noktasında dijital içerikleri direkt kullanma noktasında herhangi bir yetkinlik, dikkat anlamında, bir filtreleme anlamında, bilinçli kullanım anlamında kazanmıyorsa, lisans eğitimine geldiğinde akademik dürüstlük beklemek ne kadar gerçekçi?" (ÖÜ7)

"Bu öğrenciler üniversiteye gelene kadar bu işi biliyorlar artık. İşin içindeler. Daha küçük yaşlardan itibaren de bu eğitimde etik ilkelerin ve yapay zekâ kullanımına yönelik çalışmaların bence başlaması gerekiyor. Eğer biz bunu üniversiteye başladıklarında verirsek, inan ki çok geç kalmış oluruz." (ÖÜ11)

Alt Tema 5: Denetim ve Yaptırım Mekanizmaları

Denetim ve yaptırım mekanizmalarının alt teması, ihlallerin denetlenmesi ve ihlal yapan öğrencilerin yaptırıma maruz kalmasına ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bu alt tema altında düzenlemelerin uygulamada işlevsel kılınmasını vurgulayan yaptırımların etkin uygulanması ve yapay zekâ tespit araçlarının kullanımı kodları yer almaktadır.

Kod 1: Yaptırımların Etkin Uygulanması (f = 2)

Yaptırımların etkin uygulanması kodu, oluşturulan düzenlemelerin kâğıt üzerinde kalmayarak etkin biçimde uygulanması gerektiğine yönelik önerileri içermektedir. Öğretim üyeleri, caydırıcılığın ancak uygulamadaki kararlılıkla sağlanabileceğini şu görüşlerle belirtmişlerdir:

"Oluşturulacak mevzuatın uygulamada kalmaması gerekiyor. Gerçekten uygulanması lazım. Ceza uygulayan toplumların düzene kavuşmasının sebebi birkaç kişinin gerçekten canının yanması ve bunun örnek teşkil etmesi." (ÖÜ2)

"Yönetsel olarak yaptırımların ağır olması lazım. Özellikle alttan gelen genç arkadaşlar bilecekler ki öyle bir yola girerlerse bu başlarını fena bir şekilde ağrıtacak." (ÖÜ4)

Kod 2: Yapay Zekâ Tespit Araçlarının Kullanımı (f = 2)

Yapay zekâ tespit araçlarının kullanımı kodu, yapay zekâ ve intihal tespit araçlarının kurumsal düzeyde kullanılmasına ilişkin önerileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, bu araçların yaptırımları destekleyen kanıtlayıcı araçlar olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Yapay zekâ tespit aracı "Bunu yapay zekâ üretti." diye bir belge verse. Yasal olarak bunun altyapısı olursa, o zaman denilir ki: "İşte kanıtlayıcı belge bu, sen bunu yapay zekâdan almışsın." Bunun bir yaptırımı olur. Öğrenci de buna kalkışmaz." (ÖÜ1)

"Turnitin'in yanında yapay zekâ tespit programı da kullanmak lazım. Yapay zekâ tespit programı, Turnitin programı gibi benzerlik programları yapay zekâ tespitlerinde, mesela tezlerde kullanılmalı." (ÖÜ11)

Alt Tema 6: Bilgilendirme Çalışmaları

Bilgilendirme çalışmaları alt teması, farkındalık oluşturmaya yönelik yapılabilecek bilgilendirme çalışmalarına yönelik önerileri içermektedir. Bu alt tema altında bilgilendirici içeriklerin paylaşımı ve sosyal medya aracılığıyla bilgilendirme kodları yer almaktadır.

Kod 1: Bilgilendirici İçeriklerin Paylaşımı (f=2)

Bilgilendirici içeriklerin paylaşımı kodu, broşür ve kitapçık gibi bilgilendirici içeriklerin paylaşımı yoluyla farkındalık oluşturulmasına ilişkin önerileri kapsamaktadır. Bir öğretim üyesi, bu tür materyallerin özellikle oryantasyon döneminde işlevsel olabileceğini ifade etmiştir. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Öğrencilerde bu konuda bir farkındalık yaratılmalı; bu bir broşürle veya bir PDF ile yapılabilir." (ÖÜ2)

"Akademik dürüstlük hakkında belki oryantasyon zamanında küçük broşürler, küçük kitapçıklar verilebilir. Üniversite kuralları gibi, mesela derse katılım nasıl önemliyse, bu konu da o kadar önemli olabilir ama bence bunun yerleşmesi için biraz zaman gerekiyor." (ÖÜ5)

Kod 2: Sosyal Medya Aracılığıyla Bilgilendirme (f =1)

Sosyal medya aracılığıyla bilgilendirme kodu, üniversitenin sosyal medya hesapları aracılığıyla bilgilendirici paylaşımlar yapılmasına yönelik öneriyi içermektedir. Bir öğretim üyesi, doğru atıf ve alıntı yapma gibi konuların sosyal medya üzerinden de anlatılabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

"Üniversitenin sosyal medya hesabı bilgilendirici de olmalı. Alıntı nasıl yapılır diye Instagram'da bir gönderi paylaşmamız. Bunu ben de yapabilirim ama üniversite bunları sorumluluk alarak yapmalı." (ÖÜ9)

Alt Tema 7: Teşvik ve Ödüllendirme

Teşvik ve ödüllendirme alt teması, etik davranışın pekiştirilmesi için teşvik ve ödüllendirme sistemlerinin oluşturulmasına dair öneriler içermektedir. Bu alt tema altında etik davranışın teşviki ve ödüllendirilmesi kodu yer almaktadır. Dürüst davranışın teşvik ve ödül yoluyla desteklenerek pekiştirilebileceği vurgulanmıştır.

Kod 1: Etik davranışın teşviki ve ödüllendirilmesi (f=2)

Etik davranışın teşviki ve ödüllendirilmesi kodu, etik davranışın teşvik ve ödüllendirme yoluyla pekiştirilmesine yönelik önerileri içermektedir. İki öğretim üyesi dürüst davranışı pekiştiren, öğrencilere bu davranışları göstermelerine motivasyon sağlayacak teşvik ve ödüllendirme sistemlerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir:

"Ödüllendirme yapılabilir. Şöyle bir ödül sistemi olur. Yakalayın, söyleyin, şikâyet edin şeklinde değil ama etik olarak kullanan insanı pekiştirmek şeklinde." (ÖÜ2)

"Kesinlikle bu işlerde teşvik lazım. Bir motivasyon lazım. Bizim hayatımızın hiçbir aşamasında motivasyon yok. İyi davranış gösteren çocuğu ödüllendirmemiz lazım. Bu ödüllendirme plaket, belge, teşekkür olabilir." (ÖÜ9)

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve tartışılmıştır. Tartışma, araştırmanın altı alt amacına paralel şekilde yapılandırılmış; nicel ve nitel bulgular bütünleşik bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Her alt amaca yönelik bulguların sonuçları, literatürdeki diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

5.1. Akademik Dürüstlüğe İlişkin Bilgi, Farkındalık ve Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutumlarını ve öğretim üyelerinin bu konudaki gözlemlerini belirlemektir. Bu alt amaç kapsamında lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi, farkındalık ve tutumlarına ilişkin anket maddelerine verilen yanıtların betimsel istatistikleri incelenmiş ve öğretim üyelerinin bu konudaki gözlemleri betimsel analiz yöntemi ile ortaya konulmuştur.

Nicel veriler incelendiğinde öğrencilerin %64'ünün akademik dürüstlük kavramını bildiğini, %59,1'inin intihal kapsamını ayırt edebildiğini ve %57'sinin akademik dürüstlük ihlallerinin neler olduğunu bildiğini beyan ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu maddelerin her birinde kararsız kalan öğrenci oranının %25'in üzerinde olması, öğrencilerin önemli bir bölümünün bu konularda henüz yeterli bir farkındalığa sahip olmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Saka'nın (2023) Avrasya Coğrafyası Bölgesi'ndeki Japonoloji öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada katılımcıların ihlallere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı bulgusu ile kısmen örtüşmektedir.

Nicel bulgulardaki orta-yüksek düzeydeki madde puanlarının nitel bulgularla birebir uyuşmadığı görülmektedir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde 11 öğretim üyesinden 4'ü öğrencilerin akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliğinden, 3'ü ise öğrencilerin yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliğinden söz etmektedir. Bilgi eksikliğinden bahseden katılımcı sayısı görece az olmakla birlikte, öğretim üyeleri bilgi eksikliğinin varlığından ziyade, öğrencilerin "bile bile" bu ihlalleri yaptığından söz etmiş; buna istinaden bu temada en çok vurgulanan kod bilgi/farkındalık-

davranış tutarsızlığı alt teması altında ihlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi (f=7) olmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin ne yapmamaları gerektiğini bildikleri hâlde yine de ihlale başvurduğunu ortaya koymaktadır. ÖÜ4, ihlallerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesinin not odaklı bir strateji olduğundan bahsederken, ÖÜ6 bir an önce teslim edilecek işi bitirme amacıyla hıza teslim olarak yapıldığını vurgulamaktadır. ABD merkezli yükseköğretim rehber platformu Intelligent'in 2023 yılında bin üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin %30'unun ödev yazmak için ChatGPT'yi kullandığı ve bu öğrencilerin %75'inin bunu kopya çekme olarak değerlendirse bile, bu davranışı yaptıkları saptanmıştır. Stone (2023) lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe bakış açılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin kendi veya yakın arkadaşlarının yaptıkları ihlalleri zaman darlığı gibi nedenlere bağlayarak kasıtsız masum kazalar olarak gördüklerini, fakat diğer öğrencilerin yaptıkları ihlalleri doğrudan bilinçli ve kasıtlı hile yapmak olarak nitelendirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin zaman baskısı, not kaygısı gibi sebeplerle ihlal davranışlarını meşru görmesi söz konusu olabilmektedir. Ayrıca, McCabe vd.'nin (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının önceki sene içerisinde akademik dürüstlük dışı bir davranışta bulunduklarını açıkladığını belirtmiştir. Bu çalışma gibi, üniversite öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlallerinde bulunduklarını belirttikleri birçok çalışma bulunmaktadır (Awosoga vd., 2021; Dar ve Khan, 2021; Liang vd., 2023).

"Akademik dürüstlüğe aykırı bir davranışı arkadaşım yapsa bile karşı çıkarım" maddesinin 3,48 (SS = 1,13) ortalaması ve %50,7 katılım oranı ile diğer maddelere oranla daha düşük kalmakta; katılımcıların %30,5'i bu madde için kararsız olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, akran ihlallerine karşı çıkma konusundaki kararsızlığı ve gönülsüzlüğü saptayan çalışmalarla kısmen örtüşmektedir. Waltzer vd. (2022), öğrencilerin neredeyse tamamının kopyayı yanlış bulmasına karşın yalnızca küçük bir bölümünün tanık olduğu ihlali bildireceğini beyan ettiğini; bunun sebebinin dürüstlüğe değer vermemekten değil, akranlarla ilişki, olası sosyal yaptırımlar ve karşı tarafın zarar görmesi gibi çeşitli kaygılardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Waltzer vd. (2024) ise öğrencilerin raporlamayı ahlaki açıdan doğru bulmakla birlikte nadiren yetkililere ilettiğini, hatta rapor etmeyen kişiyle arkadaş olmayı rapor eden kişiye tercih ettiklerini ve ihlali işleyenin yakın bir arkadaş olması durumunda karşı çıkma eğiliminin en düşük düzeye indiğini göstermiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğrencilerin %30,5'inin kararsız kalması ve öğrencilerin yarısının karşı çıkacağını belirtmesi, ilişkisel ve sosyal kaygıların akademik

dürüstlük değerine yönelik olumlu tutumla çatışarak öğrencilerin davranışsal kararlılığını zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmalar gibi, katılımcıların büyük çoğunluğunun yapılan bir davranışı akademik dürüstlük dışı bulmasına rağmen, çok azının bunu bildireceğini belirttiği farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Bayaa Martin Saana vd., 2016; Kimanzi vd.,2023; Rangkuti vd., 2025).

Farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda ihlal gerçekleştirdiğine dair bu bulgular, literatürde "yargı-davranış açığı" olarak kavramsallaştırılan olgunun somut bir yansımasıdır. Akademik dürüstlük ile ilgili birçok çalışmada öğrencilerin akademik dürüstlük dışı davranışlarını açıklama noktasında yargı-davranış açığı kavramına değinilmektedir. Yargı-davranış açığı, bireyin bir durum karşısında neyin doğru veya ahlaki olduğunu bilmesi (ahlaki yargı) ile bu doğrultuda harekete geçmesi (ahlaki davranış) arasında ortaya çıkan tutarsızlıktır (Blasi, 1980). ÖÜ1'in "Farkındalar ama ödev yapmak, araştırmak, sıfırdan bir şey üretmek işlerine gelmiyor. Buna zaman harcamak istemiyorlar." ifadesi bu tespitin doğrudan yansımasıdır. ÖÜ7'nin "Teorik olarak farkındalar ama uygulamaya dönüştürmeyenleri var." ve ÖÜ6'nın "Akademik dürüstlüğün farkında olmakla yaşamın bir parçası olması açısından bir makas var." ifadeleri de bu açığın yaygınlığını vurgulamaktadır. Bu bulgu, akademik dürüstlük eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı üzerine kurgulanamayacağını; tutum değişikliği ve davranışsal pekiştirme boyutlarını da kapsaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin akademik dürüstlüğe ilişkin genel farkındalık eksikliğine yönelik gözlemleri, bu alandaki sistematik araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Sozon ve diğerleri (2024b) ihlallerin nedenlerine ilişkin yürüttükleri incelemede öğrencilerin hangi davranışların akademik dürüstlüğü ihlal ettiğini tam olarak bilmediklerini ya da bu davranışları masum karşıladıklarını ortaya koymuştur. ÖÜ8'in "Onlar için masum gibi görünüyor olabilir" ifadesi bu bulguyu doğrudan yansıtmaktadır. ÖÜ10'un "Kopya dışındaki örnekler de çok yaygın, denk gelmeye başladı. Hiç beklemediğim öğrenci gruplarından hatta." gözlemi ise ihlallerin belirli öğrenci profillerinin ötesine geçtiğini ve farkındalık eksikliğinin geniş bir kesimi kapsadığını göstermektedir.

Ahlaki farkındalık eksikliği koduna ilişkin görüşlerini belirten üç öğretim üyesi akademik dürüstlüğün ahlaki boyutunu vurgulamıştır. ÖÜ1'in "Farkındalıktan ziyade bence manevi yönden bir değerler eğitimi almaları lazım" ve ÖÜ3'ün "Ahlak olmadan olmuyor" ifadeleriyle akademik dürüstlüğü bir değer meselesi olarak ele aldıklarını

belirtmişlerdir. ÖÜ9, “Din kültürü ve ahlak dediğimiz kısımda teorinin dışındaki ahlak kısmı, uygulamalı kısmı aktif olmalı. Bizim öğrencilerde bu kısım biraz zayıf.” diyerek öğrencilerin teorik bilgiye sahip olmasının yanı sıra ahlaki açıdan da güçlenmesi gerektiğine değinmiştir. Bu bakış açısı, akademik dürüstlüğü yalnızca kuralsal bir çerçeve olarak görmeyip, ahlaki ve değer temelli bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini vurgulayan ICAI’nin (2021) dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret değerlerini merkeze alan tanımıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda, akademik dürüstlüğün kalıcı ve içselleştirilmiş bir davranışa dönüşebilmesi için bilgi aktarımının ötesinde, öğrencilerin ahlaki gelişimini de kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

Üretken yapay zekâ araçlarının eğitim ortamlarına hızla entegre olmasıyla birlikte, bu araçların etik kullanımına dair bilgi eksikliği giderek daha önemli bir sorun hâline gelmektedir. Yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği boyutuna bakıldığında, yapay zekâyı akademik amaçlarla kullanan 1036 öğrenciden elde edilen verilerde “Yapay zekâdan aldığım bilgiyi kontrol ederim” maddesinin ortalamasının 3.80 (SS = 1.07) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %63,3’ünün bu ifadeye katıldığını belirtmesi olumlu bir bulgu olsa da, %24,6’sının kararsız kalması ve %12,1’inin aldıkları bilgiyi kontrol etmemesi, öğrenciler arasında yapay zekânın ürettiği içeriği eleştirel gözle değerlendirmenin henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir. Yapay zekânın ürettiği bilgiye eleştirel yaklaşmayarak doğru kabul etmek, bilginin sorgulanmadan kullanılmasına sebep olmakta, ki bu durum akademik dürüstlük ihlallerine zemin hazırlayabilmektedir.

Öte yandan, yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bilgi eksikliği konusunda üç öğretim üyesi görüş bildirmiş ve ÖÜ11, “Yapay zekânın etik kullanımını özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler bilmiyorlar.” ifadesini kullanarak net bir şekilde bu konudaki bilgi eksikliğinin varlığını vurgulamıştır. Bu koda değinen öğretim üyesi sayısının görece az olması, öğrencilerin etik kullanımı bilmelerine rağmen ihlalleri gerçekleştirdiğini düşünen öğretim üyelerinin sayısıyla ilişkili olabilir. Bu durum, öğrencilerin neyin doğru neyin yanlış olduğunu bildikleri hâlde bu bilgiyi davranışlarına yansıtamadıklarına işaret etmekte ve literatürde yargı-davranış açığı kavramıyla açıklanmaktadır. Stephens (2018), akademik dürüstlük bağlamında yargı-davranış açığını inceleyen çalışmasında, bireylerin yapmaları ya da yapmamaları gerektiğine dair yargıları ile fiili davranışları arasında sık karşılaşılan bir tutarsızlığa dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, ahlaki yargının ahlaki davranışı

doğrudan ve yeterli ölçüde belirlemediğini ortaya koymaktadır; bir başka deyişle öğrencilerin kopya çekmenin yanlış olduğunu bilmesi, bu davranışı sergilemelerini engellemek için tek başına yeterli olmamaktadır.

Bu çalışmanın Eğitim Fakültesi'nde yürütülmesi sebebiyle, öğrencilerin her biri aynı zamanda öğretmen adayıdır. Öğretim üyeleri bu konuda öğrencilerin bir öğretmen adayı olarak rol model olduklarından, öncelikle kendi davranışlarının etik olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği kodu, özellikle bu katılımcı kitlesine özgü olduğu için, bu araştırmanın alanyazına özgün katkılarından biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmalarda da öğretmen adayları akademik dürüstlüğün gelecekteki koruyucuları ve gelecek nesli yetiştirecek rol modelleri olarak görülmüş ve özellikle bu örneklem grubu ile çalışıldığı belirtilmiştir (Romanowski, 2022; Peters vd., 2022). ÖÜ1, öğretmen adayı olarak farkındalık eksikliği durumunu şu şekilde ifade etmiştir: "Bir öğretmen adayı yalan söylememeli, hırsızlık yapmamalı. Öğretmen adayı kopya çekmemeli. Çünkü sen bunu öğretmen olarak yapıyorsun, yarın öğrencilere kopya çekme diyeceksin." Öğretim üyelerinin görüşlerini destekleyecek nitelikte DiPaulo'nun (2022) çalışması, öğretmen adaylarının %80'inden fazlasının akademik dürüstlük dışı davranışlarda bulunduğunu ve bu davranışların sınavda kopya çekme ve ödev kopyalama gibi ciddi ihlaller içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Özden vd.'nin (2015a) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmalar, öğretmen adaylarının akademik dürüstlüğe ilişkin yüksek düzeyde farkındalığa sahip olmasına karşın ihlal davranışlarını sıklıkla sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının %95'inin yükseköğretim yaşamı boyunca en az bir akademik usulsüzlük davranışında bulunduğu ve %77.6'sının sergiledikleri davranışların akademik usulsüzlük kapsamında değerlendirildiğini bildikleri saptanmıştır. (Özden, vd. 2015). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen bir başka çalışmada ise bu oranın %98'e ulaştığı görülmüştür (Özden, Özdemir Özden ve Biçer, 2015b). Ülkemizde gerçekleştirilmiş bir çalışma olan Eret ve Ok'un (2014) çalışması ise Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 386 öğretmen adayının %76,7'sinin ödevlerinde internetten bilinçli olarak kopyaladıkları içerikleri kullandıklarını, %55,7'sinin aynı ödevi farklı derslerde teslim ettiğini ve %53,4'ünün ise başkasının çalışmasını internetten izinsiz kopyaladığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, öğretmen adayları arasında intihal araştırmalarına dikkat çekerek, bu gibi araştırmaların öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları arasında akademik dürüstlük ihlallerinin incelenmesi

ve bu konuda önlemlerin alınması, dolaylı olarak bu tür öğretmenler tarafından yetiştirilecek olan öğrencilerin daha dürüst ve doğru ilkelere sahip bir şekilde yetişmesinde etkili olacağından, öğretmen adaylarını odağa alan çalışmaların yapılması mühimdir.

5.2. Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerine yönelik davranış eğilimleri nicel verilerle, öğretim üyelerinin gözlemledikleri ihlal türleri ise nitel verilerle ortaya konulmuştur. Bulgular geleneksel ihlal biçimlerinin varlığını sürdürmekle birlikte yapay zekâ kaynaklı yeni ihlal türlerinin hızla yaygınlaştığına işaret etmektedir.

Nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak ihlale yönelik tutum maddelerine düşük katılım bildirdiği görülmektedir. "Düşük not almamak veya dersten kalmamak için kopya çekebilirim." maddesi araştırmada en düşük ortalamaya sahip madde olup ortalaması 2.01 (SS = 1.30)'dir. Katılımcıların %70,4'ünün bu ifadeye katılmadığını belirtmesi, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kopya çekme davranışına olumsuz baktığını göstermektedir. Benzer şekilde "Sınav esnasında arkadaşlarıma kopya verebilirim." maddesinin ortalaması 2.14 (SS = 1.30)'dir ve katılımcıların %65,4'ü bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Fakat her iki maddede de kararsız kalan öğrenci oranlarının (%17,3 ve %13,4) göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Sınavda tipik kopya çekme davranışlarına ilişkin dört öğretim üyesi görüş bildirmiştir. ÖÜ7, klasik ve test tipi sınavlarda kopya çekme ihtimalinin arttığına dikkat çekerken, ÖÜ1 özellikle öğrencilerin öğretmen adayları olmalarından ötürü bu durumun taşıdığı mesleki ve etik çelişkiye vurgu yapmıştır. Teknolojinin aracı olduğu ihlallerle ilişkili olarak ise üç öğretim üyesi akıllı saat ve telefon yoluyla yapay zekâya başvurulduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. ÖÜ2, akıllı saat üzerinden sınav sorularının fotoğraflanarak yapay zekâya iletilmesi ve yanıtların anında alınması şeklinde gerçekleşen ihlallerden bahsederken, ÖÜ5 bir öğrencinin sınav kâğıdını fotoğraflayarak paylaştığını bizzat gözlemlediğini belirtmiştir. Başkasının yerine sınava girme vakası ise bir öğretim üyesi tarafından tespit edilen bir davranış olarak aktarılmıştır (ÖÜ3).

Bu maddelerin yanı sıra, "Zorunlu kaldığım durumlarda başkasına ödev hazırlatmayı bir çözüm yolu olarak görebilirim." maddesinin ortalaması ise 2.18 (SS = 1.23) olarak

hesaplanmıştır. Bu ifadeye göre öğrencilerin %18,2'sinin kararsız kaldığı ve %16,5'inin katıldığı görülmektedir, ki bu oranlar bir kesim öğrencinin bu davranışı koşullar gerektirdiğinde başvurulabilir bir seçenek olarak gördüğüne işaret etmekte ve akademik dürüstlük dışı davranışı meşru olarak görme hususunda önemli bir bulgu ortaya koymaktadır. Bu maddeler, bir bakıma ihlalleri gerçekleştirdiğinin kabulü niteliğinde açıklamalara sahip olduğundan, sosyal beğenirlik yanlılığı göz önünde bulundurularak öğrencilerin tamamının bu maddelere dürüstlükle cevap vermemiş olma ihtimalini de dikkate almak, bulguların doğru yorumlanması açısından önemlidir.

Yapay zekâya ilişkin ihlal maddelerine bakıldığında daha çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. "Yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevimde kullanmakta sorun görmem" maddesi için katılımcıların %20,8'i katıldığını, %27'si ise kararsız olduğunu belirtmiştir. "Yapay zekâdan aldığım fikirleri veya metni kaynak göstermeden kullanırım" maddesine ise katılımcıların %22,2'si katılırken, %26,1'i kararsız kalmıştır. Bu iki maddenin ortalamaları 2.51 ve 2.50'dir. Bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmının yapay zekâ kullanımının etik sınırları konusunda belirsizliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Stephenson ve Armstrong'un (2026) İngiltere kökenli Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü için 1.054 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği Üretken Yapay Zekâ Öğrenci Raporu'nun bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu raporda öğrencilerin %94'ünün akademik çalışmalarında yapay zekâ kullandığı, %17'sinin ise yapay zekâya metin ürettirip yine yapay zekâya düzenleterek bu metni ödevlerinde kullandığı saptanmıştır. Nitekim, gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların %98,3'ü akademik çalışmalarında yapay zekâyı kullandıklarını ve %20,8'i yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevinde kullanmakta sorun görmediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, söz konusu maddeye katılan öğrenci oranından daha yüksek olan kararsız öğrenci oranı (%27), bu ihlal türünün bireysel bir tercihten ziyade yapay zekânın etik kullanımına ilişkin bir bilgi boşluğundan kaynaklanıyor olabileceğine işaret etmektedir.

Nitel bulgular özellikle kaynak göstermeden alıntı yapma gibi yaygın ihlallerin varlığını sürdürdüğünü teyit etmekle birlikte, yapay zekâ kaynaklı ihlallerin boyutunu çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. On bir öğretim üyesinin tamamının ödev ve projelerin doğrudan yapay zekâya ürettirildiğini gözlemlemesi bu ihlal türünün ne denli yaygınlaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretim üyeleri yapay zekâ kaynaklı akademik dürüstlük ihlallerinin son yıllarda belirgin ve hızlı bir artış eğilimi gösterdiğine

dikkat çekmektedir. ÖÜ8'in ifadesine göre, lisans öğrencilerinin verdiği ödevlerin orijinalliğinin olmaması; öğrencinin kendi ürettiği bir ürün olmaktan çok, ağırlıklı olarak yapay zekâdan yararlanarak ürettiği ödevleri teslim etmesi en çok sorun yaşadığı durum hâline gelmiştir. Turnitin yapay zekâ tespit aracının verilerine göre Ekim 2025'ten bu yana makale gönderimlerinin yaklaşık %15'inin %80'den fazla yapay zekâ tarafından oluşturulmuş metin içerdiğini açıklamıştır. Turnitin CEO'su Chris Caren bu sonuçla ilişkili olarak "Gerçek şu ki hem öğrenciler hem de eğitimciler yapay zekânın ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda net bir rehberliğe ihtiyaç duyuyor." demiştir. Bu oran, yapay zekâ tespit aracının ilk kullanıma sunulduğu Nisan 2023'teki %3,3 başlangıç değeriyle kıyaslandığında yaklaşık beş kat artışın olduğuna işaret etmekte ve yapay zekâ kaynaklı akademik dürüstlük ihlallerinin küresel ölçekte hızla yaygınlaşan sistematik bir sorun hâline geldiğini açıkça ortaya koymaktadır (Turnitin, 2026).

Yapay zekânın ürettiği uydurma kaynakların kullanılması iki öğretim üyesi tarafından belirtilmiştir. Öğrenciler, aslında var olmayan fakat yapay zekânın var olan bir kaynakmışçasına gösterdiği kaynakları herhangi bir kontrol yapmaksızın ödev ve projelerinde kullanmakta ve bu durum, öğretim üyeleri tarafından fark edilmektedir. "Yapay zekâ halüsinasyonu" olarak adlandırılan bu olgu, büyük dil modellerinin gerçek yazar isimleri, dergi adları ve cilt numaraları gibi inandırıcı ayrıntılar içeren fakat hiçbir gerçek yazarla, makaleyle, kitapla ya da dergiyle eşleşmeyen, yani hiç var olmayan kaynaklar üretmesidir (Watson, 2024). Bu bulgu, Watson'ın (2024) lisans öğrenci ödevlerinde tespit ettiği yapay zekâ kaynaklı uydurma atıflara dair bulgularıyla uyuşmaktadır. Watson çalışmasında, Mississippi Üniversitesi'nde lisans öğrencilerinin ödevlerinde ve kütüphane sohbet yardım masasına iletilen sorularda 2023 bahar döneminde tespit edilen şüpheli uydurma atıfları incelenmiştir. Atıfların büyük çoğunluğunun gerçek yazar isimleri, kitap başlıkları ve dergi adları içerdiği, ancak var olmayan kaynaklara işaret ettiği saptanmıştır. Walters ile Wilder (2023) GPT-3.5'in paylaştığı atıfların %55'inin, GPT-4 ile paylaşılan %18'inin var olmayan kaynaklara işaret ettiğini belirtmiştir. Bu durum geçmiş yıllara oranla daha azalsa da hâlâ devam etmekte ve akademik bilginin güvenilirliği açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır.

Yapay zekâ çıktısının atıf yapılmaksızın kullanılması, bu ihlali hem intihal hem de akademik sahtekârlık boyutunda ele almayı zorunlu kılmaktadır. ÖÜ2'nin "Fikri mülkiyeti size ait olmayan herhangi bir metni kaynak göstermeden kullanmak bir intihaldir; buna

yapay zekânın kullanımı da dahil.” açıklaması, bu ihlal biçiminin akademik etik açıdan nasıl konumlandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ çıktısının doğru şekilde alıntılanmasının da öğrencilere açıkça öğretilmesi gerektiği görülmektedir.

Öğretim üyelerinin gözlemlerine dayanan nitel bulgular, öğrencilerin yalnızca yapay zekâ ile içerik üretmekle kalmayıp tespit edilmesinden kaçınmak amacıyla “metin insanlaştırma” (humanizer) araçları kullandığını ortaya koymaktadır (f = 3). ÖÜ2, yapay zekâ çıktısını insanlaştırarak kâğıda yazan bir öğrencinin kendi özgün içeriğini üreten bir öğrenciden daha yüksek puan alabildiğini söyleyerek, bu durumun yarattığı haksızlığa dikkat çekmektedir. ÖÜ11 ise bu araçlarla düzenlenen metinlerin tespit yazılımlarından geçebildiğini ifade etmiştir. Yapay zekâ tespit araçlarını devre dışı bırakmaya yönelik insanlaştırma yazılımlarının kullanılması, akademik dürüstlük ihlallerinin giderek daha stratejik ve yapısal bir hâl aldığını göstermektedir. Bu bulgu, Dehouche’nin (2021) dil modellerinin intihal tespit araçlarını yanıltabildiğine ilişkin bulgusunu sahadan örneklerle destekler niteliktedir.

Görsel intihali başkasının üretimi olan resimlerin, fotoğrafların, diyagramların veya tasarımların kaynak gösterilmeksizin kullanılmasıdır. Bu intihal türü yalnızca bir öğretim üyesinin dikkat çektiği bir ihlal olarak görülmektedir. Öğretim üyesi, branşıyla ilişkili olarak en fazla karşılaştığı ihlalin görsel intihal olduğundan, ancak tespitinin güç olan bir ihlal biçimi olduğunu belirtmiştir. ÖÜ3’ün görsel içeriklerin paylaşıldığı bir görsel arama motoru olan Pinterest üzerinden görsel aşırmanın yaygınlığına ilişkin ayrıntılı betimlemesi, görsel intihali özellikle tasarım ve sanat alanlarında ciddi bir sorun olarak tanımlamaktadır. ÖÜ3, bu ihlal biçiminin tespitinin metinlerin intihaline kıyasla çok daha güç olduğunu ve özellikle de çalınan bir görselin yapay zekâ kullanılarak değiştirilmesi durumunda tespitinin neredeyse imkânsız hâle geldiğini ifade etmiştir. Bahreyn’deki bir üniversitenin Tasarım Bölümü’nde öğrenim gören 54 öğrenciyle yürütülen Assali ve Attiya’nın (2021) araştırması, sanat ve tasarım eğitimi alan öğrenciler arasında akademik dürüstlük konusunda farkındalık eksikliğinin görsel intihala yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, akademik dürüstlük politikalarının yalnızca metin intihaliyle sınırlı tutulmayıp görsel içerikleri de kapsayacak biçimde genişletilmesi ve farkındalık çalışmalarında görsel intihal konusuna da yer verilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Erişimi olmayan kaynağı kaynakçaya ekleme kodu, öğrencinin açık erişimi olmayan ya da fiziki olarak erişilmeyen bir kaynağı kaynakçasına eklemesini ifade etmektedir. ÖÜ9'un "1960'taki bir kaynağı gördüğünü yazıyor. Ben o kaynağı biliyorum. O kaynağın basılı hali de yok, internet ortamında da yok. Birinin kaynakçasından alıp koymuş" ifadesi, öğrencilerin gerçekleştirdiği ihlale bir örnektir. Bu örnek, akademik yazımda kaynak kullanımına dair ciddi bir etik farkındalık eksikliğine de işaret etmektedir.

Bahsedilen ihlallerin dışında, öğretim üyeleri farklı türdeki akademik dürüstlük ihlallerine de tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir. Başkasının yerine imza atma davranışı iki öğretim üyesi tarafından ifade edilmiş; ÖÜ5 bu durumu açık bir suç olarak nitelendirmiştir. Üç öğretim üyesi öğrencilerin kendilerine avantaj sağlamak amacıyla yalan beyanda bulunduklarını aktarmıştır (f = 3). Öğrenciler, ödev teslim tarihlerini erteleyebilmek, sınavlara girmemek, alternatif değerlendirmelere tabi olmak gibi istekler sebebiyle sahte bahaneler uydurmakta ve öğretim üyelerine yalan söylemektedir. Roig ve Caso'nun (2005) çalışmasında lisans öğrencilerinin %72'si en az bir kere sahte bahane kullandığını belirtmiştir. ÖÜ3, uzun yıllara dayanan deneyimine dayanarak öğrencilerin söyledikleri yalanları fark edebildiğini ifade etmiştir. Öğretim üyeleri hakkında asılsız iddia yayma ise bir öğretim üyesi tarafından aktarılmış; ÖÜ10 bu durumun disiplin suçu boyutuna ulaşabilecek nitelikte olduğuna ve öğrencilerin bu konudaki farkındalığının artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

5.3. Akademik Dürüstlük İhlallerinin Nedenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında akademik dürüstlük ihlallerinin altında yatan nedenler bireysel, kuşaksal, sistemsel ve denetimsel faktörler olmak üzere dört alt tema çevresinde incelenmiştir. Bulgular ihlallerin tek bir nedene indirgenemeyeceğini, birden fazla faktörün bir arada işlediğini ortaya koymaktadır.

Nitel bulgularda bireysel faktörler arasında en sık dile getirilen neden kolaycılık ve hazıra alışma eğilimi olmuştur (f=8). ÖÜ11'in "Bunun birçok nedeni var ama birincisi kolaycılık. Öğrenciler hazır sunulan, kendilerini uğraştırmayan işleri seviyorlar" ifadesi bu eğilimi açıkça tanımlamaktadır. Bu bulgu McCabe vd.'nin (1999) tembelliğin, hazırlıksızlığın ve ilgisizliğin kopya çekmenin temel bireysel nedenlerinden olduğundan bahsettiği çalışmasıyla örtüşmektedir. Not kaygısı, beş öğretim üyesi tarafından belirtilen

bir diğer önemli bireysel nedendir. “Tabii ki puan için. Puan burada çok önemli. AA almak çok önemli.” (ÖÜ5) ifadesi bu eğilimi açıkça yansıtmaktadır. Özden vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yüksek not alma arzusu ve başarısızlık korkusunun öğretmen adaylarını akademik usulsüzlüğe yönelten sebeplerden olduğu görülmüştür. Khan’ın (2024) akademik baskının, başarısızlık korkusunun, daha yüksek not alma arzusu ve başarıya ulaşmak için etik sınırlara uymaları gerektiğine dair farkındalık eksikliğinin öğrencileri kopya çekmeye yönelten temel faktörler arasında yer aldığına dair tespitleri bu bulguyu desteklemektedir. Hatta ÖÜ5’in “Ben iki grubun olduğunu gördüm. Birinci grup gerçekten çalışmak istemiyor. İyi seviyede değiller, onun için kopya çekmek istiyorlar ya da yapay zekâ kullanıyorlar. Bazı öğrenciler de çok iyi öğrenciler, ama daha çok native (anadil konuşucusu) gibi yazmak istiyorlar ve hatta daha yüksek puan istiyorlar. Onun için yapay zekâyı kullanıyorlar.” ifadesi, akademik ihlallerin yalnızca başarısız olma riskiyle karşı karşıya olan öğrenciler tarafından yapılmadığını; başarılı ve yüksek notlara sahip öğrencilerin de daha yüksek not alma istekleri sebebiyle etik sınırları aşabildiğini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Akademik dürüstlük ihlallerine sebebiyet veren bir diğer etken etiğe ilişkin bilgi eksikliği olarak saptanmıştır. ÖÜ8’in “Etik sınırları bilmemeleri, etik konusunu bilmemelerinden, akademik dürüstlüğü bilmemelerinden; bence en önemli sorun bu” ifadesi, bilgi eksikliğini ihlal nedenlerinin odağına yerleştirmektedir. Bu bulgu, Khathayut ve diğerlerinin (2022) 137 Taylandlı lisans öğrencisiyle yürüttükleri çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir; söz konusu çalışmada bilgi eksikliği intihale zemin hazırlayan temel bireysel faktörlerden biri olarak tespit edilmiş ve öğrencilerin intihali tanımlayacak bilgiden yoksun olmaları nedeniyle bu davranışı farkında olmaksızın sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu bulgular, akademik dürüstlük ihlallerinin önlenmesinde bilgi eksikliğinin eğitim yoluyla giderilmesinin zorunluluğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Diğer nedenlerden biri olarak ifade edilen zaman yetersizliği konusuna bir öğretim üyesi değinmiştir. ÖÜ5’in “Son tarih çok yaklaşıyor, birden yapay zekâyla yazıyorlar.” ifadesi, zaman baskısının anlık bir ihlal tetikleyicisi olarak nasıl işlev gördüğünü örneklemektedir. Aruğaslan (2024), ödev teslim tarihleri yaklaştıkça öğrencilerin stres ve paniğe kapılmasının etik bir şekilde çalışmayı güçleştirdiğini; bu baskı altında bazı öğrencilerin daha kolay ve hızlı çözümlere yönelerek akademik usulsüzlüklere başvurabildiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Patrzek ve diğerleri (2015), erteleme

eğilimi gösteren öğrencilerin son teslim tarihinin yaklaştığını ve akademik başarısızlığın kaçınılmaz hâle geldiğini hissettikleri anlarda kaybettikleri zamanı telafi etmek ve olumsuz sonuçlardan kurtulmak amacıyla çeşitli akademik usulsüzlük biçimlerine yönelebildiğini ortaya koymuştur. Bu son teslim tarihi stresinin temel kaynağı ise akademik erteleme davranışı olarak gösterilmektedir. Saplavska ve Jerkunkova'ya (2018) göre akademik erteleme, ödevlerin yerine getirilmesinde yaşanan gecikme olarak tanımlanmakta; gelişmemiş öğrenme becerileri, organizasyon eksikliği ve unutkanlık gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu davranışın sonuçları arasında akademik başarının düşmesi, kaygı ve son teslim tarihi stresi yer almaktadır. Bu bulgular, zaman yönetimi becerilerinin yalnızca akademik performans açısından değil, akademik dürüstlüğün korunması açısından da kritik bir işlev üstlendiğini; dolayısıyla bu becerilerin akademik dürüstlük eğitiminin önemli bir bileşeni olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

ÖÜ2'nin "Kendi yazdıkları içeriklere güvenmiyor olabilirler; dil hatalarını ve dil yetersizliklerini de düzeltiyoruz; bunlara maruz kalmak istemiyor olabilirler" ve ÖÜ5'in "Daha çok native gibi yazmak istiyorlar" ifadeleri, düşük öz yetkinlik algısının yapay zekâ kullanımını nasıl tetikleyebildiğini somut biçimde ortaya koymaktadır. Ogilvie ve Stewart (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri düştükçe, intihal yapma eğilimleri ve niyetleri anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Öz yeterliliğin tercihlerdeki caydırıcılık noktasında kritik bir düzenleyici rol oynadığı saptanmıştır. Düşük öz yeterliliği olan öğrencilerde resmi cezaların veya yakalanma risklerinin hiçbir caydırıcılığının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini yeterince yetkin görmemelerinin yapay zekânın etik dışı kullanımını tetiklediği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin akademik yazma sürecinde desteklenmesini ve rehberlik edilmesini merkeze alan eğitim desteğinin sunulması önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Pakistan'da 267 çevrimiçi üniversite öğrencisiyle yürütülen nitel çalışmada Malik ve diğerleri (2021), intihale yol açan bireysel faktörler arasında zayıf zaman yönetimi, başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği ve tembelliği saptamış; bu faktörlerin duygusal ve psikolojik nitelik taşıdığını ve yalnızca akademik bilgi eksikliğiyle açıklanamayacağını vurgulamıştır. Bu bulgular, araştırmamızın katılımcılarının bireysel ihlal nedenlerine ilişkin gözlemleriyle örtüşmekte; kolaycılık eğilimi, not kaygısı ve öz yetkinlik

eksikliğinin ihlaller için birbirini besleyen ve birlikte değerlendirilmesi gereken faktörler olduğunu düşündürmektedir.

Denetimsel faktörler arasında beş öğretim üyesinin güçlü bir uzlaşıyla dile getirdiği yasal mevzuat boşluğu, yapay zekâ ve akademik dürüstlük literatüründe de sıklıkla vurgulanan kritik bir sorundur. ÖÜ4'ün "Şu anda yapay zekâyla alakalı ne yaparsanız yapın, onu cezalandıracak bir yasal mevzuat yok" ifadesi bu boşluğu net biçimde ortaya koymaktadır. ÖÜ2'nin "Hızlı bir şekilde, çok keskin hatlar olmadan, ama bir çerçevesi de olacak şekilde bir mevzuat geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum" ve ÖÜ6'nın program bazlı yapay zekâ tutum belgesi önerisi, kurumsal düzeyde yapılandırılmış bir politika çerçevesine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Al-Hajaya (2026) da yapay zekânın etik dışı kullanımının geleneksel akademik dürüstlük ihlallerinin tanımlarını dönüştürdüğünü ve bu gelişmenin yönetsel boşlukları derinleştirdiğini belirtmektedir. Yaptırımları içermeyen kurumsal politikaların hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için belirsizlik yarattığı; bu belirsizliğin ise ihlalleri fiilen kolaylaştıran bir ortama zemin hazırladığı anlaşılmaktadır.

Denetim mekanizmasının bulunmaması koduna ilişkin olarak, ÖÜ1'in "Denetim mekanizması olursa kişi farkında olduğu bir şeyi yapmayabilir. Bazı şeyleri bilmek değil, bir de denetim mekanizması olması lazım" ifadesi, yalnızca bilgi veya farkındalık artırımının ihlalleri önlemede tek başına yeterli olmadığını, ihlalleri azaltmak adına net bir denetim mekanizmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin denetim mekanizmasının sıkı işlediğini, yakalanma ve cezalandırılma potansiyellerinin yüksek olduğunu görmelerinin yapılacak olan akademik dürüstlük ihlallerinin azalmasına sebep olacağı öngörülmektedir. Bu noktada McCabe vd. (2012), kurumların öğrencilerine akademik dürüstlüğün önemini ve akademik ihlallerin doğuracağı olumsuz sonuçları ciddiyetle aktarmasını önermektedir. Ayrıca kurumlar, dürüstlük dışı davranışları raporlayan öğretim üyelerini desteklemeli ve hem eğitici hem de caydırıcı nitelik taşıyan yaptırımları kararlılıkla uygulamalıdır. Bu tür davranışların norm dışı olduğunun ve şiddetle kınanacağının açıkça belirtilmesi, kurumsal bir tutum olarak benimsenmelidir. Öğrencilerin karıştıkları her türlü ihlalden sorumlu tutulmaları yönünde kurumların geri adım atmaması önerilmektedir (McCabe vd., 2012). Tüm bu öneriler, aktif bir denetim mekanizmasının işlerliğinin ve yaptırımların etkin biçimde hayata geçirilmesinin kritik önemine işaret etmektedir.

Denetimsel faktörler alt temasının son kodu ödül-ceza sisteminin olmaması kodudur. ÖÜ9'un "Sen çok dürüstsün diye hiç kimse sana ödül vermiyor; ceza sistemi yok" ifadesi, akademik dürüstlük sisteminin yapısal bir kırılganlığına dikkat çekmektedir. Akademik dürüstlüğü pekiştirmenin yalnızca yaptırım mekanizmalarıyla değil, etik davranışı ödüllendiren teşvik sistemleriyle de sağlanabileceği bilinmektedir. Cinali (2016) aynı doğrultuda, akademik dürüstlük literatürünün çoğunlukla suçluyu yakalama ve cezalandırma odaklı olduğunu; kurumların iyi ve dürüst davranışı teşvik eden, dürüst öğrencileri destekleyen ve kutlayan bir akademik dürüstlük kültürü kurması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, kurumsal akademik dürüstlük kültürünün yalnızca cezalandırıcı değil, aynı zamanda ödüllendirici mekanizmalarla desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sistemsel faktörler arasında ödev ve değerlendirme formatlarının yapay zekâ çağında yetersiz kalması en çok öne çıkan neden olmuş; dört öğretim üyesi bu konuya değinmiştir. ÖÜ11'in "Eski klasik ödev, tez mantığıyla günümüzdeki teknolojinin sunduğu nimetlerle iş yapmak imkânsız" ifadesi, geleneksel ödev formatlarının yapay zekâ çağında savunmasız kalması sorununa işaret etmektedir. Nitekim bu sorun giderek daha fazla konuşulan bir sorun hâline gelmiştir. Cotton ve diğerleri (2024), üretken yapay zekânın bu ölçüde ilerlediği bir ortamda deneme ve ödev formatlarının öğrencinin gerçek öğrenmesini ölçmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir. Çalışmada, ChatGPT ve benzeri diğer yapay zekâ dil modellerini kullanan öğrencilerin ödevlerinde hile yapma ve kendi çalışmaları olmayan makaleleri teslim etme olasılığından bahsedilmiştir (Dehouche, 2021). Bu durumun yükseköğretimin temel amacını baltalayacağına ve nihayetinde diplomaların değerinin düşmesine yol açabileceğine değinilmiştir. Bu soruna çözüm olarak araştırmacılar, geleneksel yazılı ödev formatları yerine öğrencileri eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili iletişim gibi üst düzey becerilere yönelten değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesini önermektedir. Bu doğrultuda grup tartışmaları ve sunumlar gibi etkileşimli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri bizzat sergileyebilecekleri ortamların oluşturulması önerilmektedir (Cotton vd., 2024). ÖÜ7'nin "Dersi yapılandırmadaki sınırlılıklar da öğrencileri hazır olanı direkt sunmalarına yönlendirebiliyor" ve ÖÜ2'nin "Bu değerlendirme biçimlerini değiştirmek gerektiğini düşünüyorum" ifadeleri, değerlendirme sisteminin yeniden tasarlanmasının önemi ve aciliyetine dikkat çekmektedir. Son olarak gerekli yönlendirmelerin yapılmaması koduna ilişkin olarak, ÖÜ8'in "Akademisyenlerin de sorumluluğu var aslında; sadece öğrenciye o

sorumluluğu yüklemek çok da doğru değil" ifadesi, ihlal sorumluluğunun yalnızca öğrenciye yüklenmesine karşı çıkan önemli bir perspektif sunmaktadır. Yönlendirme eksikliğinin ihlallerin önünü açtığı düşüncesi, bu araştırmanın kurumsal mekanizmalara ilişkin bulgularıyla da ilişkilidir.

Kuşaksal faktörler alt teması, diğer alt temalara kıyasla çarpıcı bulgular barındırmaktadır. Bu alt tema kapsamında Z kuşağının tüketim alışkanlıkları ve dijital yerli olma durumu ele alınmıştır. ÖÜ6, öğrencilerinin Z kuşağı olarak hızlı tüketime yatkın bir nesil olduğuna ve tüketim alışkanlıklarının önceki kuşaklardan belirgin biçimde farklılaştığına dikkat çekerken, ÖÜ7 ihlal nedenlerinden biri olarak "Dijital tüketime alışkın olmuş olmaları. Doğrudan sonuca odaklanıyorlar." ifadelerini kullanmıştır. ÖÜ10 ise ekran kaydırma kültürünün bir yansıması olarak uzun içerikler yerine "hap bilgi" olarak nitelendirilebilecek kısa özetlerin tercih edildiğini ve bunun kitap okuma ile uzun süreli odaklanma becerisini olumsuz etkilediğini "Dikkatimizi uzun süre toplama gibi becerilere ihtiyacımız var. Mental anlamda olduğu kadar, biraz ruhsal iyi oluşumuz için de gerekli olduğunu yine okuyorum ben. Biraz bunların eksikliği. Bir de tabii klasik olarak bence 20'li yaş gruplarının biraz daha farklı alışkanlıkları, farklı dönemsel ve kuşaksal özellikler." ifadeleriyle vurgulamıştır.

Dijital yerli olma kodu, öğretim üyelerinin ihlal nedenlerine ilişkin ifadelerinde kavramsal açıdan dikkat çekici bir temadır. ÖÜ7, dijital yerliliğe dair "Bu jenerasyonun dijital yetkinlikleri ve alışkanlıkları da buna sevk ediyor. Hazıra alışma ya da Z nesli dediğimiz tabir, teknolojiye doğdukları için, hazır bilgiye erişmek daha kolay geliyor. Onun üzerinde emek sarf etmeyi çok tercih etmiyorlar. Bunun yansıması olarak derslerde emek harcamadan hazır içerikler kullanıyorlar." ifadelerini paylaşırken, ÖÜ11, "Tabii burada alışkanlıklar da önemli. Özellikle yeni nesil, dijital yerliler dediğimiz nesil, Instagram'da hikayeleri kaydırıyor. Hayatları çok hızlı geçiyor. Hep hazır bir şeyler yapıyorlar. Açıyoruz, ekran kaydırıyoruz. Bununla birlikte, öğrenciler "Aman oturayım masanın başına, saatlerce bir şey yazayım." diyemiyor. Çünkü önce okuman lazım. Yazmak için bir kere okuman lazım. Bazen bir sayfalık metin yazmak için 100 sayfalık okuma yapman gerekiyor. Çabuk sıkılan bir nesil var karşımızda." ifadeleriyle dijital yerli olan öğrencilerinin diğer nesillere göre farklılaşan davranışlarından bahsetmektedir. Teknolojiye aşinalıklarıyla bilinen dijital yerliler, diğer adıyla "İnternet Nesli" (Tapscott, 1998), bilgisayarlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, video kameralar, cep telefonları

ve dijital çağın diğer tüm araçlarıyla çevrelenmiş ve bunları kullanan bir nesil olarak tanımlanmıştır (Prensky, 2001). Dijital yerliler, doğdukları andan itibaren bilginin anlık ve hızlı tüketimine maruz kalmakta, bu sebeple bilişsel süreçlerde de derinlemesine analizler yerine anlık tatmin ve hızlı sonuç odaklı davranmaktadır. Prensky (2001), o dönemin öğrencilerinin teknoloji kullanım alışkanlıklarına dikkat çekerek bu alışkanlıkların öğrencilerin deneyimlerini de doğrudan şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Tüm bu bulgular, lisans öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş gruplarının diğer yaş gruplarından ve kuşaklardan farklı özellikler gösterdiğine ve 'dijital yerli olmak' gibi bu yaş grubuna özgü kuşaksal özelliklerin akademik ihlallerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

5.4. Akademik Dürüstlük Eğitiminin İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine ilişkin öğrenci ihtiyaçları ve öğretim üyesi önerileri incelenmiştir. Bulgular her iki tarafın da akademik dürüstlük eğitimine güçlü bir ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük bir kısmının akademik dürüstlük ve etik kurallar konusunda ciddi bir bilgi arayışında olduğu ve bu konulara yönelik net bir duruş sergileyemediği dikkat çekmektedir. Nitekim "Akademik dürüstlük hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacım var" ifadesine katılan (%44,1) ve kararsız kalan (%33,3) öğrencilerin toplamda %77,4 gibi çok büyük bir çoğunluğu oluşturması, bu alandaki bilgi eksikliğini ve belirsizliği açıkça gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde, akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçları hakkında bilgilendirilme ihtiyacına yönelik maddede katılanların (%46,1) ve kararsızların (%31,8) toplam oranının %77,9'a ulaşması, öğrencilerin karşılaşabilecekleri yasal ve akademik yaptırımlar konusunda hem yoğun bir öğrenme talebi içinde olduklarını hem de mevcut durumları hakkında ciddi bir kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir. Son olarak, "Akademik yazım süreciyle ilgili etik kuralları bilmeye ihtiyacım var" ifadesine katılan (%48,6) ve kararsız kalan (%32,4) kesimin toplamda %81'i bulması, bilimsel yazı yazma ilkelerine yönelik farkındalığın yetersizliğini ve öğrencilerin bu konuda desteğe ne kadar açık olduğunu kanıtlamaktadır. Ortaya çıkan bu yüksek katılım ve kararsızlık oranları, yükseköğretim kurumlarında akademik dürüstlük, etik kurallar ve intihal türleri hakkında verilecek eğitimlerin acil ve yadsınamaz bir ihtiyaç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Etiğe ilişkin konular alt temasının ilk kodu olan etik ilkeler ve yönergeler konusunu altı öğretim üyesi vurgulamıştır. ÖÜ1'in "Etik ihlalle ilgili bu YÖK'ün yayınladığı ilkeler var. Bunları bilmiyor arkadaşlar; bunların anlatılması lazım" ve ÖÜ8'in "Araştırma sürecinde etik ilkelerin ne olduğu ne yaparsa doğru, neyi yaparsa hatalı yapmış olur; mutlaka bunların o ders kapsamında olması gerekiyor" ifadeleri, etik ilkelere ilişkin sistemli bir eğitim ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, intihal, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım ve dilimleme gibi ihlal türlerini tanımlayan kapsamlı bir etik çerçeve sunmaktadır. Yönerge, özellikle lisansüstü eğitim gören öğrencilerin tez ve bilimsel çalışmalarını yürütmeleri noktasında çok mühim olan araştırma etiği konularını kapsamaktadır. Ancak lisans düzeyinde bu ilkelerin öğretilmesine dair bir standartlaşma bulunmamaktadır. Bu husus, öğretim üyelerinin öğrencilerin akademik dürüstlük kavramına ve etik ihlallere ilişkin bilgi eksikliğine değindiği (f=4) görüşleri ve akademik ihlallerin nedenlerinden biri olarak ifade edilen bilgi eksikliği (f=2) bulgusu ile de örtüşmektedir. Bu bulgular, lisans programlarına etik ilke ve yönergeleri kapsayan zorunlu bir içeriğin dahil edilmesinin önemini gözler önüne sermektedir.

Öğretim üyeleri intihal türlerinin eğitim içeriğine alınması gerektiğine dair görüşlerini paylaşmıştır. ÖÜ7'nin "Akademinin temel noktaları olan içeriğin hangi durumlarda intihal olduğu, işte dilimlemeden tutun da birebir alıntı, referanslama gibi temel akademik boyutları mutlaka yer almalı" ifadesi, intihal türleri konusundaki eğitim ihtiyacını net biçimde dile getirmektedir. Özellikle bu yapay zekâ çağında, yüz milyarlarca parametreyle eğitilen yapay zekâ sistemlerinin, astronomik sayıda kaynaktan beslenerek yeni içerikler ürettiği düşünüldüğünde, üretilen içeriklerin yazarının kimin olduğu sorusuna cevap bulunamamakta ve geleneksel intihal tanımları yetersiz kalmaktadır (Dehouche, 2021). Literatüre bakıldığında, intihali önlemeye yönelik birçok eğitsel müdahale çalışmasının olduğu ve bu çalışmaların intihal farkındalığı ve intihal oranları açısından olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Belter ve du Pré, 2009; Curtis vd., 2013; Giuliano, 2022, Rathore vd., 2018; Smedley vd., 2015). Bu bulgular, intihal türlerini kapsayan bir eğitim bileşeninin eğitim programına eklenmesini güçlü biçimde desteklemektedir.

Akademik yazım ve atıf kuralları koduna (f=3) ilişkin olarak, ÖÜ9'un "Atıf verme olmalı; yüksek lisans, hatta doktora öğrencileri arasında bile büyük bir eksiklik" ve ÖÜ11'in "En başta akademik yazım olmalı; atıf gösterme, kaynak gösterme; bunların

eğitimini iyi vermek gerekiyor" ifadeleri, akademik yazım ve atıf becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Belter ve du Pré (2009), intihallerin önemli bir bölümünün doğru alıntı yapma ve kaynak gösterme konusundaki yetersiz bilgiden kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu bulgu, alıntılama becerilerinin öğretilmesinin ihlalleri önlemede belirleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Eret ve Ok (2014), öğretmen adayları arasında akademik dürüstlüğü oluşturmanın ve pekiştirmenin etkili yollarından biri olarak yükseköğretim kurumlarının etik kuralları, akademik yazım kuralları, akademik dürüstlük ve intihal türleri hakkında bilgi edinebileceklerinden zorunlu bir dersin olması önerisinde bulunmuştur. Baysal Çalışkan'ın (2025) Türkiye'de yürüttüğü çalışmada dört modülden oluşan akademik dürüstlük eğitimi programının temel akademik dürüstlük kavramlarını, ihlalleri, yapay zekânın etik kullanımını ve doğru alıntılamayı kapsadığı ve anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırma bulguları, söz konusu dört içerik alanının eğitim fakültesi öğrencileri açısından da geçerliliğini koruduğunu destekler niteliktedir. Çakmak (2015), lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına istinaden, öğrencilerin intihal ile ilgili kavram yanılgılarının oluşmasının çok doğal olduğunu ve yanılgıların etik dışı davranışlara sebebiyet verebildiğini ifade etmiştir. Kaynağı her ne olursa olsun, bu yanılgıların alışkanlığa dönüşmeden erken safhalarda tespit edilmesi ve önlenerek etik dışı davranışların önüne geçilmesi gerekmektedir. Doğru etik davranışların kazandırılması için öğrencilerin akademik düzeyde yazma becerilerinin geliştirilmesini, akademik yazma kurallarını, bilimsel etik ilkelerini, kaynağa atıf yapma kurallarını kapsayacak eğitimlerin gerekliliğine değinmiştir. Çakmak, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik derslerinin akademik yazma süreçlerini destekleme noktasında yetersiz kaldığını belirtmekle birlikte, bu derslerin içeriğinin de öğrencilerin araştırma ödevlerini ve bitirme tezlerini akademik ilkelere uygun yazması noktasındaki becerilerini geliştirecek şekilde teori ve uygulamayı birleştirerek ve uygulamaya ağırlık vererek yeniden kurgulanmasının yararlı olacağına değinmiştir. Stoesz ve Yudintseva (2018), akademik dürüstlüğü teşvik etmeye yönelik eğitim programlarının etkinliğini araştırdıkları makalede, akademik dürüstlük ve akademik sahtekârlık konusundaki beklentilerin açık bir şekilde öğretilmesi, doğru alıntı ve aktarma yöntemlerine odaklanılması ve intihalin önlenmesinin, alıntı kuralları veya politikalar konusunda yanlış anlaşılmalardan kaynaklı yaşanan kasıtsız ihlal vakalarını azaltabildiğini belirtmiştir. Tüm bu bulgular birlikte incelendiğinde, öğretim

üyelerinin eğitim içeriğine dahil edilmesi hususunda bahsettiği konuların önemi apaçık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer alt tema olan yapay zekâya ilişkin konular arasında on bir öğretim üyesinin güçlü bir uzlaşıyla vurguladığı yapay zekânın etik kullanımı konusu bulunmaktadır ve araştırmanın en yüksek frekanslı bulgularından birini oluşturmaktadır. ÖÜ3'ün "Bence yapay zekânın etik kullanımının eğitimi olması gerekiyor. Bunun hem hukuki yönlerinin hem insani, vicdani yönlerinin de konuşulması gerekiyor." ve ÖÜ4'ün "Herkes için yeni bir dünya; hatta bence hocalar dahi tam olarak nerede doğru veya yanlış kullanım başlıyor, bilmiyorlar" ifadeleri bu ihtiyacı somut biçimde dile getirmektedir. Stephenson ve Armstrong'un (2026) çalışmasında 1.054 lisans öğrencisinin %12'sinin yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevinde kullandığını belirtmesi ve bu çalışmada da katılımcıların %20,8'inin yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevinde kullanmakta sorun görmediklerini belirtmesi sorunun ne denli büyüklükte olduğunu açıkça gözler önüne sermektedir. ÖÜ7'nin "Yapay zekânın akademik etik, akademik dürüstlük bağlamında nasıl kullanılacağına yönelik bir yapılandırma olabilir" ve ÖÜ3'ün "Hem hukuki yönlerinin hem insani, vicdani yönlerinin de konuşulması gerekiyor" ifadeleri, bu eğitimin çok boyutlu bir içerik gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Yapay zekânın etik kullanımı kadar etkili kullanımı da lisans öğrencilerinin teknolojik becerileri açısından önemli bir kazanımdır. ÖÜ4'ün "Akademik olarak doğru kullanabilmeleri için doğru prompt yazma öğretilebilir; benim bildiğim kadarıyla Türkiye'de şu anda hiçbir üniversitede bununla ilgili bir ders yok" ifadesi, etik kullanımın yanı sıra etkili kullanımın da eğitim kapsamına alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Alt temalardan biri olan yasal konular başlığı altında etik ihlallerin yasal sonuçlarının öğrencilere öğretilmesine değinilmiştir (f=3). Bu görüş, akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçlarına ilişkin farkındalık eksikliği noktasındaki bulgular ile de örtüşmektedir. Öğretim üyeleri öğrencilerin etik dışı davranışlarının sonuçlarının yeterince farkında olmadıklarına değinmektedir. ÖÜ4'ün "Yasal konulara değinilmesi gerekiyor; çünkü öğrenciler en basitinden bir ödeve hazırladığında bir paragraf bile aşırsa bir yıl uzaklaştırılıyor, ama bunun farkında bile değil" ifadesi, yasal farkındalığın eğitim içeriğindeki önemini güçlü biçimde vurgulamaktadır. Yaptırım farkındalığı eksikliği ihlaller için belirleyici bir kolaylaştırıcı faktör olarak öne çıkmaktadır. Holden vd. (2021), bir kurumda yaptırımlar ve cezalar yeterli olsa bile, personel, idareciler ve öğrenciler

arasında bu kurallara ilişkin bilgi eksikliği veya öğrencilerin bu kurallar hakkında yeterince bilgilendirilmemesinin akademik dürüstlük ihlallerine yol açabileceğine değinmiştir. Ayrıca, ihlallerin sonuçlarına dair bilginin teorik olarak aktarılması yerine, öğrencilerin gerçek olaylar üzerinden anlayabileceği somut ve açık bir çerçevede ele alınması önerilmektedir.

Bir öğretim üyesinin değindiği lisanslama konusuna ilişkin olarak, ÖÜ7'nin "Lisanslama da mutlaka yer almalı; çünkü şu anda birçok içeriğe dijital mecralardan ulaşıyoruz ve bu mecraların hepsinin lisanslama boyutları var" ifadesi, günümüzde dijital içerik tüketimiyle iç içe geçmiş bir akademik yaşamın zorunlu kıldığı yeni bir içerik boyutuna dikkat çekmektedir. Bu noktada öğrencilerin lisanslama konusunda sınırlı bilgilerinin olduğuna ve erişilebildikleri tüm bilgilerin izinsiz kullanılabileceğine yönelik bir yargılarının olduğuna değinilmiştir. Fikri mülkiyet ve lisanslama bilgisi, özellikle dijital yerliler olarak tanımlanan günümüz öğrencileri için internetteki her içeriğin özgürce kullanılabileceğine dair yaygın yanılgıyı gidermeye yönelik kritik bir eğitim bileşeni olarak değerlendirilebilir.

Değer temelli konular alt temasında ise, katılımcılardan ÖÜ1'in "Farkındalıktan ziyade bence manevi yönden bir değerler eğitimi almaları lazım" ve ÖÜ3'ün "Ahlak olmadan olmuyor" şeklindeki vurguları, akademik dürüstlük eğitiminin yalnızca kuralların veya yasal yaptırımların aktarılmasına indirgenemeyeceğini; aksine çok katmanlı bir değer inşası olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretim üyelerinin bu yaklaşımı, akademik dürüstlüğü dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret olmak üzere altı temel değer üzerinden temellendiren Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi'nin (ICAI, 2021) çerçevesiyle örtüşmektedir. Bu durum, yükseköğretimde akademik dürüstlük kültürünün yerleşmesi için kural odaklı bir yaklaşımdan ziyade, karakter ve değerler eğitiminin önemli bir bileşen olarak göz ardı edilmemesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

5.5. Akademik Dürüstlük Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında akademik dürüstlük eğitimini verecek kişi, eğitimin verilme zamanı, formatı, yöntemi ve etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Eğitimin kim tarafından verilmesi gerektiği sorusuna dokuz öğretim üyesinin alan uzmanı akademisyen cevabını vermesi, alan uzmanlığının ne denli önemsendiğini gözler önüne sermektedir. ÖÜ8'in "Bu bir disiplin olmadığı için bu alana gönül vermiş ve bu boyutlarda kendini geliştirmiş birisi olması lazım" ve ÖÜ4'ün "Doğru prompt hazırlamayla ilgili, yapay zekâyla alakalı çalışan hocalardan destek olabilir; alan uzmanı hocalar." ifadeleri, eğitimcinin yetkinlik profilini belirginleştirmektedir. Bu bulgu, akademik dürüstlük eğitimini herhangi bir öğretim elemanına yüklenecek genel bir yükümlülük olarak değil; özgün bir uzmanlık alanı gerektiren bir sorumluluk olarak ele almak gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, dört öğretim üyesinin tüm akademisyenlerin bu sürece katılması gerektiği yönündeki görüşü, akademik dürüstlüğün bütün paydaşların etkileşimde olduğu bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını savunan Bretag (2016) ile örtüşmektedir. ÖÜ3'ün "Herkes vermeli; her hocanın bence bundan haberdar olup dahil olması gerekir" ve ÖÜ6'nın "Bir yapay zekâ kullanım etik ilkeleri yönergesi oluşturup 'bunu dersinizin bir yerine uyumlayın' ifadelerinin bir programa ekstradan girmesiyle daha önemli olduğunu düşünüyorum" ifadeleri, akademik dürüstlüğün yalnızca belirli derslere veya bireylere yüklenen bir sorumluluk olmasından ziyade, herkesin bilgisinin olduğu ve kurumsal düzeyde paylaşılan bir sorumluluk olarak benimsenmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Ancak, öğretim üyelerinin dijital yetkinliklerinin ve etik kurallara ilişkin bilgilerinin farklı seviyelerde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her öğretim üyesinin bu eğitimi verecek kadar yeterli olamayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, akademik dürüstlük eğitiminde geniş tabanlı bir katılım hedefleniyorsa, etkili bir katılım için öğretim üyelerine yönelik yapılandırılmış bir bilgilendirme sürecinin de kurumsal olarak tasarlanması gerekmektedir.

Verilme zamanı açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin "Akademik dürüstlük eğitimi derslere entegre edilmelidir" maddesine yüksek ortalama (3.82, SS = 1.10) bildirdiği ve "Akademik dürüstlük eğitimi oryantasyon haftasında verilmelidir" maddesinin de benzer biçimde yüksek ortalama (3.74, SS = 1.19) aldığı görülmektedir. Sekiz öğretim üyesinin eğitimin lisans öğreniminin ilk senesinde verilmesi gerektiğini vurgulaması bu görüşü pekiştirmektedir. ÖÜ3, söz konusu eğitimin lisansın ilk yılında verilen temel derslerden biri olarak müfredata dahil edilmesi gerektiğini belirtirken; ÖÜ11, dersin ilk dönemde zorunlu olarak sunulması gerektiğini vurgulamıştır. ÖÜ8 ise

“Akademik sorumluluk öğrenci için üniversiteye adımı attığı ilk günden itibaren başlıyor.” ifadesiyle bu gerekliliği güçlü biçimde dile getirmiş; Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik dersinin halihazırda üçüncü sınıfta verildiğine dikkat çekerek bu dersin birinci sınıf programına alınması ve akademik dürüstlük eğitiminin bu ders kapsamında sunulması gerektiğini önermiştir. Bu öneriler, Sbaffi ve Zhao’nun (2022) erken eğitimsel müdahalelerin önemine ilişkin tespitleriyle ve Eaton’ın (2025) öğrencilere eğitimlerinin başında sunulan akademik dürüstlük eğitimlerinin etik davranışlar ve kurumsal beklentilerle tanışmayı sağlayan kritik bir başlangıç noktası işlevi gördüğü vurgusuyla örtüşmektedir.

Oryantasyon haftasında verilmesi yönünde ise üç öğretim üyesi görüş bildirmiştir. ÖÜ6, lisans öğrenimini bir öykü metaforu üzerinden ele alarak “Her öykünün başında kurallara, kriterlere hemfikir olup devam etmek her zaman için daha önemli.” ifadesiyle oryantasyon sürecinde etik kural ve kriterlerin paylaşılmasının önemine değinmiştir. Son olarak ÖÜ2, yapay zekânın son derece hızlı gelişim göstermesi nedeniyle bu tür eğitimlerin yalnızca bir defaya mahsus değil, belirli aralıklarla ve düzenli biçimde tekrarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Oryantasyon haftasına yönelik bu öneri, öğrencilerin sürece en başından itibaren dahil edilmesinin önemine dikkat çekerken, ÖÜ2’nin vurguladığı düzenli tekrar gerekliliği, söz konusu eğitimin tek seferlik bir müdahale olarak değil, öğrenim boyunca sürekliliği olan bir uygulama olarak yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimin formatına ilişkin bulgular da eğitimin seminer ve konferans biçiminde verilmesi (f=7) ve ders şeklinde verilmesi önerisi (f=7) öne çıkmaktadır. Yedi öğretim üyesinin seminer ve konferans formatını önermiş ve bu biçimin erişilebilirlik ve esneklik açısından sunduğu avantajlara değinmiştir. ÖÜ8’in “Kısa kısa seminerler olabilir belki; o alandaki uzman kişilerle paneller olabilir, bu tarz şeylerle canlı tutulabilir” ve ÖÜ11’in “Zorunlu bir seminer olarak aldırabilirsiniz; bir günlük bile olabilir” ifadeleri, seminer formatının hem pratik hem de etkin bir çözüm sunduğunu ortaya koymaktadır. Ders şeklinde verilmesine ilişkin olarak ÖÜ4’ün “Benim bildiğim kadarıyla Türkiye’de şu anda hiçbir üniversitede bununla ilgili bir ders yok” ve ÖÜ10’un “Akademik dürüstlükte belki biraz daha okulda uyulması gereken bazı davranışlar. Tanışma toplantılarında üniversitenin genel bazı kurallarından bahsediyoruz: sınavda uyması gereken kurallar veya derse devamla ilgili imzalar gibi. Ama bunların belki ayrı bir ders kapsamında ele alınması ve bu

ders kapsamında ele alınması uygun olur.” ifadeleri, bağımsız bir ders formatının tercihini ve bu konudaki boşluğun farkındalığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, bağımsız ders formatını öneren altı öğretim üyesi, bu eğitimin zorunlu olması gerektiğinden bahsetmiştir. Benson ve Enström’ün (2023) çalışmasında gönüllü katılıma dayalı modüllerin zorunlu etkinliklere kıyasla akademik usulsüzlüğü önlemede çok daha az etkili olduğuna dair bulgular, zorunlu katılımın etkililik açısından kritik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Lock vd.’nin (2019) gönüllülük esasına dayanan çevrimiçi eğitimde düşük katılım oranıyla karşılaştığı bulgusu da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

Bir diğer seçenek olan derse entegre şekilde verilmesi önerisi ile ilgili ÖÜ9’un “Bence derse entegre edilmeli; ayrı verdiğin zaman olmuyor, tek başına değerler eğitimi verdiğinde itici oluyor; değerleri dersin içine entegre edeceksin, öğrenci oradan bilinçaltından alacak bunları. Gözüne sokunca olmuyor.” ifadesi, entegrasyon yaklaşımının pedagojik gerekçesini ortaya koymaktadır. Bu görüş, akademik dürüstlüğü müfredata entegre edilmiş bir ünite biçiminde sunan Brickhill vd. (2025)’in çalışması ile örtüşmekte ve akademik dürüstlük eğitiminin bağımsız bir ders ya da etkinlik olarak sunulmasından ziyade, öğrencilerin var olan dersler aracılığıyla bu değerleri doğal bir öğrenme süreci içerisinde içselleştirerek hayata geçirmesinin daha kalıcı sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir.

Üç öğretim üyesi ise bu eğitimin modül olarak verilebileceğinden söz etmiştir. ÖÜ6’nın “2 saatlik bir şey olabilir, uygulamalı; fakat böyle bir lisans dersi gibi koymanın mümkün olmadığını düşünüyorum; modül gibi, öğretim tasarımı gibi olmalı” ifadesi, modül formatının esnekliğini ve pratikliğini vurgulamaktadır. Benson ve diğerleri (2019), benzer şekilde MacEwan Üniversitesi’nde ihlal yapan öğrencilere yönelik tasarlanan Akademik Dürüstlük E-Öğrenme modülünü geliştirmiş, sonrasında tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılandırmışlardır.

Eğitimin ortamına ilişkin olarak, sekiz öğretim üyesinin yüz yüze eğitim tercihini dile getirmesi, bu ortamın sağladığı etkileşim ve geri bildirim olanakları açısından en etkili yaklaşım olduğuna dair yaygın bir uzlaşıyı yansıtmaktadır. ÖÜ3’ün “Gözünün içine bakması lazım; öğrencinin yüzündeki tepkiyi görmek lazım, yüz yüze olması lazım” ve ÖÜ11’in “Kesinlikle yüz yüze; en azından onlar bir şeyi uygulamasa bile oradaki kişinin uygulayarak göstermesi lazım” ifadeleri bu tercihin gerekçesini açıkça ortaya koymaktadır. Hill (2025) ise akademik dürüstlük ve üretken yapay zekâ konusunda denenen 3 saatlik

modülün yapılandırılmasında Kolb'un yenilenmiş deneyimsel öğrenme döngüsünü temel aldığını; bu yaklaşımın yüz yüze ortamda anlam kazandığını vurgulamaktadır. ÖÜ7'nin "Hibrit; tamamen uzaktan olması bu ders için biraz sınırlı kalabilir" ve ÖÜ10'un "Hibrit olabilir; çünkü bu devlet memurları için olan çevrimiçi zorunlu eğitimde eğitimler çok uzun; daha etkili, daha kısa belki; hibrit olması daha iyi olur" ifadeleri, hibrit eğitimin de makul görülen bir format olduğunu göstermektedir. Hibrit format, farklı programlardaki ve kampüslerdeki öğrencilere erişim açısından pratik bir çözüm sunarken etkileşim boyutunu da kısmen koruyabilmektedir.

ÖÜ4'ün "Bütün bölümlerde zorunlu olmalı, hatta online bile olabilir; emek tasarrufu için" ifadesi, çevrim içi formatın geniş ölçekli uygulama kolaylığı sunduğunu vurgulamaktadır. Benson ve diğerleri (2019), çevrim içi akademik dürüstlük modülünde gönüllü katılımın düşük kaldığını ve bunun araştırmacılara eğitimi zorunlu hâle getirmenin gerekliliğini sorgulamaya başladığını aktarmıştır; bu bulgu, çevrim içi formatın ancak zorunlulukla birleştiğinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Stoesz ve Yudintseva (2018), akademik dürüstlük eğitiminde yüz yüze, e-öğrenme ve karma yaklaşımların her birinin uygulanabilir olduğunu; ancak bu yöntemler arasında en etkili olanının kesin biçimde belirlenemeyeceğini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre eğitimin etkinliği, kullanılan öğretim yönteminin yanı sıra öğrencilerin algıları, öğrenme çıktıları ve davranışları üzerinde etkili olan bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Tüm bu bulgular ışığında, söz konusu formatlardan hangisinin tercih edileceğinin içinde bulunulan koşullara göre belirlenmesi ve en etkili yaklaşımın bu doğrultuda seçilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu eğitim için en uygun öğretim yöntemlerinin neler olduğu sorusuna beş öğretim üyesinin önerdiği vaka incelemesi yöntemi, lisans öğrencileri için soyut kalabilecek etik ilkelerin gerçek olaylarla ilişkilendirilerek anlamlandırılmasını sağlayan ve öğrencilerin etik karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. ÖÜ2'nin "Olaylar üzerinden anlatmak zaten çok eski bir teknik; somut olarak örnekler üzerinden gidileceği için bir olay üzerine gidilip odak grup görüşmeleri ya da tartışma şeklinde ilerleyecek çalışmaların daha faydalı olacağını düşünüyorum" ve ÖÜ3'ün "Olayın içine girmesi gerekiyor insanların bol miktarda. Örnek muhakkak olması lazım. Teorik olarak bir şey anlattığınızda kafasında çok bir şey canlandıramıyor." ifadesi bu tercihin sebebini somutlaştırmaktadır.

Altı öğretim üyesinin uygulamalı eğitimi önermesi, akademik dürüstlük öğretiminde somut pratiğin gerekliliğine işaret etmektedir. ÖÜ9'un "Göster-yaptır metodu; uygulamalı yöntemler etkili olur" ve ÖÜ7'nin "Dersin her bölümünde bir kesitini tamamlayarak devam etme ve dikkat edilmesi gereken hususları bizzat derste konuşup, kontrol edip, öğrencilerle tartışıp, proje yapma şeklinde yapılandırma" önerisi ise uygulamalı eğitimin nasıl yapılandırılabileceğine ilişkin somut bir model sunmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın öğretim üyelerinin uygulamalı eğitime yönelik önerileriyle örtüşmekte; akademik dürüstlük eğitiminin yalnızca kuralların aktarılmasıyla değil, öğrencilerin bu kuralları bizzat deneyimleyerek içselleştirmesine olanak tanıyan uygulama temelli bir eğitim modeliyle hayata geçirilmesi gerektiğini güçlü biçimde desteklemektedir.

İki öğretim üyesi akran öğrenmesi ve grup çalışmasının, yani birbirinden öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. ÖÜ6'nın "Kötüye kullanımına dair farkında olan bir öğrenciyle farkında olmayan bir öğrenci arasındaki etkileşim bunu daha da güçlendirebilir; bu açıdan akran öğrenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesi, akran öğrenmesinin akademik dürüstlük eğitimindeki özgün rolünü ortaya koymaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin kendilerinden akranlarının farkındalığına eşit düzeyde veya daha fazla değer verdiği durumlarda özellikle etkili olabilmektedir. Son olarak, bir öğretim üyesi tartışma ve odak grup görüşmelerinin etkililiğine değinerek, eğitim yöntemi olarak görüşme ve tartışma temelli yaklaşımların potansiyeline dikkat çekmektedir. Öğrencilerin deneyimlerini ve bakış açılarını paylaşabildiği odak grup ortamları hem akran öğrenmesini desteklemekte hem de katılımcıların akademik dürüstlük meselelerini farklı perspektiflerden ele almasını sağlamaktadır.

Eğitimin etkililiğini ölçme ve değerlendirme noktasında dört öğretim üyesi, akademik dürüstlük eğitiminin başarısının öğrenci davranışlarının uzun vadeli izlenmesi yoluyla gözlemlenebileceğini ifade etmişlerdir. ÖÜ8'in "Zamanla ve gözlemle olabilecek bir şey; ihlallerin azaldığını gördüğümüzde eğitimin işe yaradığını söyleyebiliriz" ve ÖÜ10'un "Görüşmede 'yapay zekâyı etik kullanıyorum' diyebilir ama gerçekte o şekilde davranıp davranmadığını biraz daha uzun vadede ölçmek mümkün olur" ifadeleri bu yaklaşıma değinmektedir. Uzun vadede öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalıklarının artışı, ihlal davranışlarının oranının düşüşü ve hatta akademik dürüstlük savunucularına dönüşmeleri gibi değişimler eğitimin etkililiğini gösterecek bazı parametreler olarak düşünülebilir. Üç öğretim üyesi anket ve görüşmeler yoluyla geri

bildirim alınabileceğinden bahsetmiştir. ÖÜ4'ün "Yapay zekâyla ilgili dolu ölçek var, şu anda geliştirilmiş, onlardan faydalanılabilir; hocalardan da geri bildirim alınabilir" ve ÖÜ5'in "Sınav stres yapabilir; anket gibi olabilir bence" ifadeleri, değerlendirmenin öğrenci üzerinde baskı oluşturmadan yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benson ve diğerleri (2019) çalışmalarında, akademik dürüstlük e-öğrenme modülünün etkililiğini ölçmek amacıyla Likert tipi ve açık uçlu sorular aracılığıyla öğrenci geri bildirimlerine başvurmuş; bu geri bildirim eğitimin etkili ve önleyici bir araç olması açısından verimliğine dair önemli bir dönüt olmuştur.

İki öğretim üyesi ölçmenin rubrikle yapılması gerektiğine değinmiştir. ÖÜ1'in "Aslında bir rubriğiniz olacak; o rubriğe göre bunun denetiminin sağlanması lazım" ve ÖÜ9'un "Tabii ki rubrikle ölçeceğiz; ödev vereceğiz çocuklara, rubrikle gideceğiz" ifadeleri, rubrik kullanımının eğitim süreciyle bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Rubrikler, hem öğrencilere beklentileri net biçimde aktarma hem de değerlendirme sürecinin şeffaflığını sağlama işlevi görmektedir.

Önerilen ölçme yöntemlerinin yanı sıra, etik davranışın ölçülmesinin güçlüğü kodu çarpıcı bir bulgudur. Dört öğretim üyesinin etik davranışı ölçmenin güçlüğüne dikkat çekmesi, akademik dürüstlük eğitiminin değerlendirme boyutundaki en önemli yapısal sınırlılığı olarak öne çıkmaktadır. ÖÜ3'ün "Etkililiğini ölçmek çok zor. Ölçülebilir bir eğitim değil maalesef. Yetenek sınavlarının da çok ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum ben. Tabii ki kriterler var, temel şeyler var. Onda da olacaktır ama çoğunlukla içsel, içgüdüsel ya da vicdani kısıma bağlı olacak." ve ÖÜ7'nin "Davranışlara yansımasıyla kendini gösterecektir ama eğitim sürecinde bunu ölçmenin biraz zor olduğunu düşünüyorum" ifadeleri bu sınırlılığı açıkça dile getirmektedir. Bu minvalde, Stoesz ve Yudintseva (2018) atölye çalışmaları ve derslerin kısa vadede davranış değişikliğine katkı sağlayabileceğini; ancak öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi ve becerilerini kalıcı biçimde geliştirmenin, uygulama ve pratik deneyime dayalı süreçler aracılığıyla ancak uzun vadede ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir.

5.6. Kurumsal Düzenlemeler ve Destekleyici Mekanizmalara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında akademik dürüstlüğün sağlanması için gerekli kurumsal düzenlemeler ve destekleyici mekanizmalara ilişkin öğretim üyesi görüşleri incelenmiştir. Bulgular kurumsal düzenlemelerin farklı düzeylerde ele alınması gerektiğini; yasal, politika temelli, eğitimsel ve kültürel bileşenlerin bir arada işlemesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik dürüstlük politikası ve mevzuata ilişkin iki maddeye yüksek ortalama bildirdiği görülmektedir. "Üniversite akademik dürüstlüğe ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır" maddesinin ortalaması 4.00 (SS = 0.98) ile ölçekteki en yüksek ortalamalardan birini oluşturmakta; "Üniversitem yapay zekâ kullanımına ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır" maddesinin ortalaması ise 3.81 (SS = 1.09) olarak hesaplanmaktadır. Bu bulgular kurumsal kuralların net olması beklentisinin yüksek olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Kurumsal düzenlemelere yönelik önerilerden, dört öğretim üyesinin yapay zekâ mevzuatına duyulan acil ihtiyacı dile getirmesi, bu konudaki kurumsal boşluğun ne derecede belirgin olduğunu ortaya koymaktadır. ÖÜ4'ün "Şu anda yapay zekâyla alakalı ne yaparsanız yapın, onu cezalandıracak bir yasal mevzuat yok" ifadesi bu boşluğu çarpıcı biçimde özetlemektedir. Bu bulgu, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının da kendi bağlamına özgü net ve uygulanabilir bir yapay zekâ mevzuatı geliştirmesi gerektiğini güçlü biçimde desteklemektedir.

Yapay zekâ tutum/politika belgeleri ve yönergeler koduna ilişkin olarak üç öğretim üyesi bu belgelerin akademik dürüstlük rehberi niteliğine değinmiştir. ÖÜ6'nın "Program bazlı bir tutum belgesinin oluşturulması gerekli. Politika gibi. Belirli bir anabilim dalının yapay zekâya dair tutumu gibi. Bunu tanımladığınızda sorunu tanımlamış oluyorsunuz." ve "Nasıl bir akademik çalışmayı gönderirken dergiye bakıp kurallarını öğreniyorsam, burada da bir yönergemizin olması lazım." ifadeleri, programlara özgü politika belgelerinin akademik dürüstlük ihlallerini tanımlamak açısından taşıdığı işlevsel değeri ortaya koymaktadır. Bu noktada ÖÜ3'ün branşının farklılığı nedeniyle en sık karşılaştığı ihlal türünün görsel intihal olduğunu ve bu ihlalin tespitinin güçlüğüne dikkat çektiği hatırlatılmalıdır. Araştırmanın eğitim fakültesinde yer alan sekiz bölümün öğretim

üyeleriyle yürütülmüş olması, programlar arasında farklı ihlal türlerinin ve sıklıklarının ortaya çıkmasını doğal kılmaktadır. Bu bağlamda ÖÜ6'nın program bazlı yapay zekâ tutum belgesi önerisi, yalnızca genel bir kurumsal standart oluşturmanın ötesinde, her programın kendi ihlal örüntülerine yanıt verebilecek özgün bir çerçeve geliştirmesini de mümkün kılan işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Jiang ve diğerleri (2025), iki ABD araştırma üniversitesinde lisans öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada öğrencilerin ders düzeyindeki yapay zekâ politikalarının farkında olduğunu; öğretim üyelerinin ise kurumsal düzeydeki yönergeleri sınıf ortamına taşıyan bir "çevirmen" işlevi gördüğünü saptamıştır. Öte yandan yalnızca iyi geliştirilmiş bir politika belgesine sahip olmanın tek başına yeterli olmadığı da göz ardı edilmemelidir. Nitekim Gullifer ve Tyson (2014), net ihlal tanımları içeren kapsamlı kurumsal bir politikanın varlığına karşın öğrencilerin bu politikayı okuyup okumadıklarından bağımsız olarak akademik dürüstlük ihlalleri konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, politika belgelerinin öğrencilere ulaşma ve anlam kazanma biçimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve eğitim ve rehberlikle desteklenmesi gerektiğini bir kez daha güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgular, politika belgelerinin yalnızca yazıda kalan bir belge olmanın ötesine geçerek kurumun tüm bileşenlerinde içselleştirilmesi ve uygulamaya tutarlı biçimde yansıtılması gerektiğini; aksi takdirde öğrenciler üzerindeki yönlendirici etkisinin sınırlı kalacağını ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ kaynaklı akademik dürüstlük ihlallerinin hız ve çeşitlilik bakımından köklü bir dönüşüm geçirdiği günümüzde, mevcut disiplin yönergelerinin bu yeni gerçekliğe yanıt üretemediği giderek daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu hususta iki öğretim üyesi disiplin yönergelerinin güncellenmesi gerektiğine değinmiştir. ÖÜ11'in "1960, 1970, 1980 yıllarının disiplin ilkeleriyle şu an hareket edemeyiz; artık bir kere kâğıda kopya çekme bile yok; dolayısıyla bu disiplin cezalarını da güncellemek gerekiyor" ve ÖÜ10'un "Yaptırım yok bu arada; bizim disiplin cezalarımızın ve kurallarımızın da güncellenmeleri gerekiyor" ifadeleri, kurumsal mevzuatın teknolojik gelişmelerin gerisinde kaldığını açıkça gözler önüne sermektedir. Aynı doğrultuda, Alsharefeen ve Al Sayari (2025) günümüz yükseköğretim kurumlarının deneyimlediği teknoloji-politika uçurumunu vurgulayarak yapay zekânın gelişim hızıyla uyumlu politika çerçevelerine duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Çalışmada yapay zekâ çağında akademik dürüstlük standartlarının korunabilmesi için stratejilerini, teknolojik araçları ve kültürel duyarlılıkları bir arada ele alan kapsamlı çerçevelerin gerekliliğine dikkat çekilmekte; bu çerçevelerin oluşturulması

sürecine öğretim üyelerinin etkin biçimde dahil edilmesinin ve bağlamsal desteğin sağlanmasının belirleyici bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Tüm bu bulgular, disiplin yönergelerinin teknolojik gelişmeleri kapsayacak biçimde güncellenmesinin ve kurumsal düzeyde tutarlı uygulamayı güvence altına alan mekanizmaların geliştirilmesinin artık bir tercih değil, zorunluluk hâline geldiğine işaret etmektedir.

ÖÜ2'nin "Oluşturulacak mevzuatın uygulamada kalmaması gerekiyor; ceza uygulayan toplumların düzene kavuşmasının sebebi birkaç kişinin gerçekten canının yanması ve bunun örnek teşkil etmesi" ve ÖÜ4'ün "Yönetsel olarak yaptırımların ağır olması lazım; alt sınıftan gelecek genç arkadaşlar bilecekler ki bu başlarını fena bir şekilde ağrıtacak" ifadeleri, caydırıcılık mekanizması olarak etkin yaptırımın rolünü vurgulamaktadır. Yaptırımların yalnızca kâğıtta var olmasının ötesinde tutarlı biçimde uygulanmasının caydırıcılığı artıracağı ve kurum içi akademik dürüstlük kültürünü şekillendirici bir işlevi göreceği öngörülmektedir.

Akademik dürüstlüğün sürdürülmesinde yapay zekâ tespit araçlarının (AI detection tools) kurumsal birer denetim mekanizması olarak konumlandırılması ve bu araçların yasal/mevcut altyapıyla entegre edilmesi ihtiyacına da dikkat çekilmektedir (f=2). ÖÜ1'in "Yapay zekâ tespit aracı 'Bunu yapay zekâ üretti' diye bir belge verse; yasal olarak bunun altyapısı olursa öğrenci de buna kalkışmaz" ve ÖÜ11'in "Turnitin'in yanında yapay zekâ tespit programı da kullanmak lazım" ifadeleri, teknolojik denetim araçlarının yaptırım süreçlerindeki zorunluluğuna işaret etmektedir. Güncel araştırmalar, bu araçların potansiyelleriyle birlikte güvenilirlik ve uygulama sınırlılıklarını da ele almaktadır. Ardito (2025) yapay zekâ dedektörlerinin yetersiz doğruluğu ve kolay manipüle edilebilirliğinden dolayı tespit mekanizmalarına güvenmenin zorluğundan bahsetmiş; bu sebeple, tespit odaklı politikalar benimsemenin güvensizlik ortamı yaratarak öğrenciler arasındaki kaygıyı artırabileceğinden ve yapay zekânın eğitimde ilerleyişini geciktirebileceğini ifade etmiştir. Deep ve diğerleri (2025), yapay zekâ tespit araçlarının performansının sınırlı kaldığını ve etkinliklerinin giderek azaldığını vurgulamaktadır. Özellikle anadili İngilizce olmayan öğrencilerin ürettiği çalışmalarda sık sık yanlış ölçümlemelerin görülmesi, bu araçların akademik ihlal vakalarındaki güvenilirliği konusunda ciddi endişeler doğurmaktadır. Bu hususta, Liang ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir çalışmada yapay zekâ dedektörlerinin özellikle ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin metinlerinde hatalı pozitif (false positive) sonuçlar verme eğiliminde olduğu, bu durumun da öğrencileri haksız yere

suçlanma riskiyle karşı karşıya bıraktığı saptanmıştır. Nitekim ÖÜ5, bu duruma yönelik gözlemini "Galiba uluslararası öğrencilerin yazılarına Turnitin daha önyargılı, native olmadığı zaman yapay zekâ oranını daha fazla gösteriyor. Ben öğrencilerimle konuştuğum zaman ağlıyorlardı, 'Ben gerçekten kendim yazdım,' diyorlardı." ifadeleriyle aktarmıştır. Bunun yanı sıra yapay zekânın günden güne hızla gelişmesi, tespit araçlarının kısa süre içinde kullanım dışı kalmasına yol açmaktadır. Araştırmacılar bu araçların genellikle yeterli şeffaflıktan yoksun olduğuna ve öğrencilerin haklarını ihlal etme potansiyeli taşıdığına dikkat çekerek söz konusu durumun kurum içi güveni de zedeleyebileceğine işaret etmektedir. Ek olarak, Hua ve Yao (2024), yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin insanlaştırma (humanizer) yazılımlarıyla değiştirilmesinin, geleneksel tespit araçlarının tespit başarısını çarpıcı bir biçimde düşürdüğünü; hatta popüler bir denetim platformu olan GPT-Zero'nun bu tür metinleri algılamada neredeyse tamamen yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular, yapay zekâ tespit araçlarının tek başına yeterli bir çözüm sunamayacağını ve denetim mekanizmalarının eğitim, politika ve değerlendirme tasarımıyla bütünleşik bir çerçeve içinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Destekleyici mekanizmalar alt temasına ilişkin olarak, öncelikle öğretim üyeleri (f=3) mentörlük sisteminin olması ya da halihazırda olan akademik danışmanlık sisteminin işlevinin artırılmasının akademik dürüstlük ihlallerini önleyici olacağından bahsetmiştir. ÖÜ1'in "Öğrenci nereye girmiş, ne yapmış, onu görmesi lazım; mentorluk o zaman işe yarar" ve ÖÜ4'ün "Eğitimi zaten tamamen mentörlük formatına dönüştürmek gerekiyor" ifadeleri, akademik danışmanlığın akademik dürüstlük kültürünün inşasında oynayabileceği merkezi rolü ortaya koymaktadır. ÖÜ3'ün "Üniversitemizde bütün hocaların akademik danışmanlıkları var ama verimli işlediğini düşünmüyorum; ama sen öğrenciye dokunduğunda onun da eğiteceği çocuklara da müdahalen ve katkın olacak" ifadesi ise mevcut danışmanlık sisteminin işlevselleştirilmesinin ne denli kritik olduğunu gözler önüne sermektedir.

Önerilerden bir diğeri, alan uzmanlarının yer aldığı panel ve seminerlerin gerçekleştirilmesidir. ÖÜ7'nin "Dersi alan öğrencilerle akademisyen görüşmeleri; proje odaklı çalışan, yayın odaklı çalışan kişilerle akademik dürüstlük bağlamında kısa görüşmelerle desteklenebilir" ve ÖÜ8'in "Kısa kısa seminerler; o alandaki uzman kişilerle paneller olabilir; bu tarz şeylerle canlı tutulabilir" ifadeleri, akademik dürüstlük bilincinin yalnızca ders içi aktarımla sınırlı kalmaması gerektiğini; uzman akademisyenlerle

yürütülen birebir görüşmeler ve alan uzmanlarının katılımıyla düzenlenen panel ve seminerler aracılığıyla sürekli canlı tutulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu mekanizma, hem akademik toplulukla bağ kurulmasını sağlamakta hem de öğrencilerin akademik dürüstlüğü akademisyenlerin gözünden görmelerine imkân tanımaktadır.

Değerlendirme sistemlerinin güncellenmesi kodu ihlal nedenlerinden biri olarak bahsedilen geleneksel ödev ve değerlendirme formatlarının yetersiz kalmasıyla doğrudan ilişkilidir. Yapay zekânın bu denli hızla geliştiği bir zamanda, yapay zekâ tespit araçları yetersiz kalmakta, öğrenciler günden güne daha fazla yapay zekânın etik dışı kullanımıyla ilişkili ihlalleri yapmaktadır. Hatta öğrencilerin yapay zekâyı yoğun bir şekilde ödevlerinde kullanmasından dolayı üç öğretim üyesi ders içeriklerini ve değerlendirme biçimlerini değiştirdiğini belirtmiş; değerlendirmeleri sınıfta uygulamalı şekilde yaptırdığını ifade etmiştir. ÖÜ2'nin "Bu değerlendirme biçimlerini değiştirmek gerektiğini düşünüyorum; metni siz yazdıysanız bunu gerekçelendirebilirsiniz, siz yazmadıysanız bunu zaten gerekçelendiremezsiniz" ve ÖÜ11'in "Ürün mantığının, beklentilerinin değişmesi gerekiyor" ifadeleri, değerlendirme biçimlerindeki köklü değişimin kurumsal akademik dürüstlük stratejisi adına önemli bir adım olacağını işaret etmektedir. Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen bir çalışmada, kopya çekmenin temelinde ezbere dayalı öğretim anlayışı ile tek türlü değerlendirme biçiminin yer aldığı ve öğrencilerin tek bir sınava bağlı değerlendirilmesinin bir ihlal tetikleyici olduğu ortaya konmuştur (Eraslan, 2011). Chaudhry ve diğerleri (2023) ChatGPT'nin lisans öğrencilerinin problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri gibi temel yetkinliklerini ölçmeye yönelik farklı değerlendirme araçlarına verdiği yanıtları incelemiştir. Araştırma bulguları, ChatGPT'nin söz konusu değerlendirmelerin büyük bölümünü başarıyla tamamlayabildiğini; buna karşın mevcut intihal tespit araçlarının yapay zekâ destekli yanıtları saptamada henüz yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında araştırmacılar, yükseköğretim kurumlarının mevcut performans tabanlı değerlendirme sistemlerini ve akademik bütünlük politikalarını yeniden gözden geçirmeleri; öğretim üyelerinin ise değerlendirme yöntemlerini güncelleyerek akademik dürüstlüğü sağlamak için yenilikçi teknikler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Moorhouse ve diğerleri (2023), Times Higher Education (THE) dünya üniversite sıralamalarına göre en iyi 50 üniversitenin üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin değerlendirme kılavuzlarını ne ölçüde geliştirdiğini veya güncellediğini incelemiştir. Bulgular, 50 kurumdan 23'ünün bu doğrultuda kamuya açık kılavuzlar yayımladığını ortaya koymakta; söz konusu kılavuzların akademik dürüstlük,

değerlendirme tasarımına yönelik öneriler ve öğrencilerle iletişim olmak üzere üç temel alanı kapsadığını göstermektedir. Araştırmacılar, değerlendirmelerin etkililiğinin sağlanabilmesi ve öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilebilmesi için yapay zekâ araçlarının değerlendirmelerde ne ölçüde başarılı olduğunun kontrol edilmesi ve üretken yapay zekânın değerlendirme süreçlerine sorumlu bir şekilde entegre edilmesini önermektedir. Söz konusu çalışmaların yayımlandığı dönemden bu yana üretken yapay zekâ araçlarının gelişim hızı ve bilişsel kapasiteleri önemli ölçüde artmış olmakla birlikte, mevcut değerlendirme yöntemlerinin bu gelişmelere henüz yetişemediği görülmektedir. Bu bağlamda, günümüzün değişen koşullarına gerçek anlamda yanıt verebilecek değerlendirme yaklaşımlarının bir an önce hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Eğiticinin eğitimi alt teması kapsamında öne çıkan akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimi ihtiyacı, dokuz öğretim üyesinin güçlü bir uzlaşıyla dile getirdiği ve araştırmanın en kritik kurumsal öneri bulgularından biridir. ÖÜ10'un "Eğiticinin eğitiminin de gereklilik, büyük bir gereklilik ve hatta eksiklik olduğunu kesinlikle düşünüyorum; bu tamamen üniversitedeki kişilerin kendi çabasıyla yaptıkları bir şey." ve ÖÜ11'in "Hemen eğiticinin eğitimi verilmeli kesinlikle; geç kalmadan, ipin ucunu kaçırmadan." ifadeleri bu ihtiyacı açıkça dile getirmektedir. Chen ve diğerlerine (2020) göre yapay zekânın eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşması, öğretim ve öğrenim paradigmalarında köklü dönüşümlere yol açmış; öğretim görevlilerini öğretim ve değerlendirme yöntemlerini yeniden gözden geçirmeye yöneltmiştir. Bu süreçte yapay zekâ araçları, öğretim görevlilerine öğrenci ödevlerini daha etkili ve verimli biçimde inceleme ve notlandırma gibi rutin görevlerde destek sağlayan işlevsel araçlar konumuna gelmiştir. Bu bağlamda yapay zekâ araçlarına yönelik eğitim verilmesi, öğretim görevlilerinin rutin öğretim görevlerinde bu araçlardan daha etkin biçimde yararlanabilmeleri açısından faydalı olacaktır. 2026 EDUCAUSE Horizon Raporu (Robert vd., 2026), yapay zekânın öğretim ve değerlendirme süreçlerini yeniden tanımlamasının yükseköğretim kurumlarını yapay zekâ becerilerini müfredata dahil etmeye doğru ittiğini ortaya koymaktadır. Raporda, öğrencilerin sadece araçları kullanmayı öğrenmesinin yeterli olmadığını; yapay zekânın nasıl işlediğini, yapabilecekleri hataları ve sorumlu kullanım şeklini öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Tüm bu kazanımların sağlanabilmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güncellenebilmesi ve ders materyallerinin bu doğrultuda yeniden tasarlanabilmesi için, öğretim üyelerinin ve eğitim tasarımcılarının ortak rehberliğe, yapılandırılmış eğitime ve yeterli zamana ihtiyaç duyacağının altı

çizilmektedir. Örnek bir eğiticinin eğitimi çalışması olarak, Chen ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen "AI Academy" çalışmasında 25 öğretim üyesiyle gerçekleştirilen fakülte geliştirme programı, yapay zekâ okuryazarlığında somut kazanımlar sağladığını ortaya koymuş ve öğretim üyelerini sorumlu yapay zekâ uygulamalarının tasarımcısı olarak konumlandıran tekrarlanabilir bir program modeli sunmuştur. ÖÜ7'nin "Akademik yükselme kriterlerine bununla ilgili eğitimlerin dahil edilebilmesi" önerisi ise eğiticinin eğitimini kurumsal teşvik mekanizmalarıyla ilişkilendiren önemli bir sistematik yaklaşım sunmaktadır. Tüm bu bulgular, eğiticinin eğitiminin bireysel çabaya bırakılamayacağını; aksine kurumsal düzeyde yapılandırılmış, sistematik ve sürdürülebilir bir mekanizma olarak ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Üniversite öncesi akademik dürüstlük eğitimi alt teması altında değerlendirilen bulguya göre öğretim üyeleri, akademik dürüstlük eğitiminin lisans düzeyinde geç kaldığını ve daha erken kademelerden itibaren verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik dürüstlüğün üniversite öncesinde kazandırılması gerektiğini vurgulayan bu görüş, araştırmanın öne çıkan özgün bulgularından biridir. Bir öğretim üyesinin "Bu öğrenciler üniversiteye gelene kadar bu işi biliyorlar artık… eğer biz bunu üniversiteye başladıklarında verirsek, inan ki çok geç kalmış oluruz." (ÖÜ11) ifadesi akademik dürüstlük eğitiminin yalnızca yükseköğretim meselesi olarak değil, ilk ve ortaöğretimden başlayan kapsamlı bir eğitim uygulaması olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, alanyazında giderek güçlenen erken müdahale yaklaşımıyla örtüşmektedir. Çelik ve Razı (2023), Türkiye'de bir lisede yürüttükleri keşifsel durum çalışmasında akademik dürüstlüğün bir okul kültürü olarak ele alınmasının önemini vurgulamış; öğrencilerin ahlaki kimliklerini büyük ölçüde lise döneminde geliştirdiklerini ve bu dönemde dürüst olmayan davranışlar sergileyen öğrencilerin benzer eğilimleri yükseköğretime de taşıma olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu yönüyle araştırma, öğretim üyelerinin "üniversite düzeyinin geç kalmış olabileceği" yönündeki görüşleriyle doğrudan ilişkilidir. Ayub vd. (2026) ise akademik dürüstlüğün yükseköğretimde yoğun biçimde tartışılmasına karşın K-12 düzeyinde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, yeterince önceliklendirilmediğini belirterek; intihalden sınavda kopyaya ve yapay zekânın kötüye kullanımına uzanan ihlalleri kapsayan, K-12 öğrencilerine yönelik özel öğretim modülleri geliştirmiştir. Bu üç çalışma birlikte değerlendirildiğinde, akademik dürüstlüğün yalnızca yükseköğretimde ele alınması gereken bir konu olmadığı; aksine ilk ve ortaöğretimden

başlayarak bütüncül bir biçimde yapılandırılması gerektiği yönündeki bulguyu desteklemektedir.

Akademik dürüstlük kültürünün kurumda oluşturulmasında büyük önem taşıyan bilgilendirmeler, iki öğretim üyesinin önerisi olarak ortaya çıkmıştır. ÖÜ2'nin "Öğrencilerde bu konuda bir farkındalık yaratılmalı; bu bir broşürle veya bir PDF ile yapılabilir" ve ÖÜ5'in "Akademik dürüstlük hakkında belki oryantasyon zamanında küçük broşürler, küçük kitapçıklar verilebilir; üniversite kuralları gibi önemli bir konu" ifadeleri, farkındalık artırmaya yönelik broşür ve kitapçıklar gibi düşük maliyetli bilgilendirme araçlarının da kurumsal stratejinin bir bileşeni olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Khan (2024), bilgilendirici materyallerin akademik dürüstlük kültürünün yayılmasında önemli bir işlev gördüğünü; ancak bu materyallerin eğitim ve uygulama ile birleştirilmediği takdirde sınırlı etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bir öğretim üyesi ise "Üniversitenin sosyal medya hesabı bilgilendirici de olmalı; alıntı nasıl yapılır diye Instagram'da bir gönderi paylaşmamız; üniversite bunları sorumluluk alarak yapmalı" ifadesiyle sosyal medya aracılığıyla bilgilendirme yapmanın önemine dikkat çekmiş; kurumsal bilgilendirme çalışmalarının Z kuşağının alışkın olduğu platformlara taşınması gerektiğini belirtmiştir. Dijital yerliler olarak tanımlanan bu kuşağın bilgiye çoğunlukla sosyal medya aracılığıyla ulaştığı bilinmekte; bu durum kurumsal iletişim stratejilerinin kanallarının belirlenmesinde rol oynamaktadır. Bu nedenle kurumların akademik dürüstlüğe ilişkin bilgilendirici içerikleri sosyal medya platformları aracılığıyla paylaşması, hem geniş kitlelere ulaşmak hem de doğru hedef kitleyi doğrudan etkilemek açısından işlevsel bir strateji olacaktır.

Son tema olan teşvik ve ödüllendirme kapsamında, etik davranışın teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesine ilişkin görüşler iki öğretim üyesi tarafından dile getirilmiştir. ÖÜ2'nin "Ödüllendirme yapılabilir. Şöyle bir ödül sistemi olur. Yakalayın, söyleyin, şikâyet edin şeklinde değil ama etik olarak kullanan insanı pekiştirmek şeklinde." ve ÖÜ9'un "Kesinlikle bu işlerde teşvik lazım; iyi davranış gösteren çocuğu ödüllendirmemiz lazım" ifadeleri, akademik dürüstlük kültürünün yalnızca cezalandırıcı değil, aynı zamanda ödüllendirici bir boyut da taşıması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu görüş, ICAI'nin (2021) "cesaret" değerini akademik dürüstlüğün temel unsurları arasına dahil etmesiyle örtüşmektedir: etik davranışın takdir edildiği ve görünür kılındığı bir kültürde bu davranış sürdürülebilmekte ve akademik dürüstlük norm hâline gelebilmektedir. Davis ve

diğerlerinin (2009) okullarda kopya çekme olgusunu, nedenlerini ve bu sorunla başa çıkma yollarını konu alan çalışmalarında, öğretmenlere yazılı prosedürün öğrenci ve ebeveynlerle paylaşılarak herkesin akademik dürüstlüğe ilişkin ortak bir anlayışa sahip olması önerilmiştir. Ayrıca öğrencilere kaynakların neden atıflandırıldığını ve bunun doğru yolunu anlatarak öğrencilerin doğru pratiklerinin ödüllendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda okullar ve üniversitelerin akademik dürüstlüğü en iyi biçimde yansıtan davranışları tanıyarak bu davranışları tercih eden öğrencileri, öğretmenleri ve idarecileri ödüllendirebileceği; öğretmenlerin de nihai notları ne olursa olsun dürüstlük davranmayı seçen öğrencileri takdir ederek etik davranışı görünür kılabileceği vurgulanmaktadır. Bu bulgular ışığında, yalnızca ihlalleri cezalandırmaya odaklanan reaktif yaklaşımların yerine etik davranışı teşvik eden ve ödüllendiren proaktif bir yaklaşımın olması, akademik dürüstlüğün kalıcı biçimde içselleştirilmesi açısından kritik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma yükseköğretimde akademik dürüstlüğün sağlanmasının tüm paydaşları kapsayan eşzamanlı ve çok boyutlu müdahaleler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Yasal düzenlemelerden kurumsal politikalara, eğitimsel mekanizmalardan kültürel dönüşüme kadar uzanan bu geniş yelpazede atılacak adımlar, ancak bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşımla anlam kazanacaktır. Bu doğrultuda akademik dürüstlük; bir kural bütünü olarak değil, kurumsal bir değer ve ortak sorumluluk olarak içselleştirilmeli; bu içselleştirme sürecinin kalıcı bir kültüre dönüşebilmesi için politika, eğitim ve kurumsal idare boyutları birlikte ele alınmalıdır.

5.7. Öneriler

5.7.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

- Lisans eğitiminin birinci yılında zorunlu akademik dürüstlük eğitimi verilebilir. Bu eğitim akademik dürüstlük kavramı ve temel değerleri, intihal türleri ve atıf kuralları, yapay zekânın etik kullanımı ve ihlallerin yasal sonuçları gibi konuları kapsayabilir. Eğitim, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp örnek olay incelemeleri ve uygulamalı etkinlikler ile desteklenerek verilebilir.

- Akademik dürüstlükle ilgili bilgilendirmeler oryantasyon haftasına entegre edilebilir ve bu hafta kapsamında öğrencilere kurumun yapay zekâ tutum belgesi/politikası tanıtılabilir. Oryantasyon aşamasında verilen bu ilk bilgilendirme, öğrencilerin akademik yaşamlarına etik bir başlangıç yapmaları açısından kritik bir işlev üstlenmektedir.
- Akademisyenlere yönelik yapay zekâ farkındalık eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimler yapay zekâ araçlarının tanıtımını, yapay zekâ destekli ihlallerin nasıl tespit edileceğini, etik kullanım ilkelerini ve kurumsal politikaları kapsayabilir. Akademisyenlerin tespit edemedikleri ihlalleri engellemesi mümkün olamayacağından, eğiticinin eğitimi akademik dürüstlük kültürünün güçlendirilmesinde ayrı bir öneme sahiptir.
- Değerlendirme sistemleri yapay zekâ çağının gerekliliklerine göre yeniden tasarlanabilir. Yalnızca nihai ürün değil, süreç de değerlendirmeye dahil edilerek sınıf içi yazma ve uygulama görevleri, sözlü savunma ve gerekçelendirme etkinlikleri değerlendirme kapsamına alınabilir. Bu yaklaşım hem öğrencileri yapay zekâya teslim olmaktan caydıracak hem de gerçek öğrenmeyi pekiştirecektir.
- Akademik dürüstlüğe ve yapay zekânın etik kullanımına ilişkin açık kuralların olduğu net bir kurumsal politika belgesi hazırlanabilir. Bu belge öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve idari personelin erişimine sunulabilir. Politika belgesi hazırlanırken YÖK'ün yönergeleri referans alınabilir ve politikanın yalnızca kâğıt üzerinde kalmayıp kurumca benimsenmesi için gerekli mekanizmalar oluşturulabilir.
- Akademik dürüstlük kültürünün yalnızca cezalandırıcı mekanizmalarla değil, etik davranışı görünür kılan ve ödüllendiren proaktif yaklaşımlarla da desteklenmesi gerekmektedir. Etik davranış sergileyen öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve idarecilerin çeşitli biçimlerde takdir edilmesi, kurumsal akademik dürüstlük normunun içselleştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Mevcut akademik danışmanlık sisteminin akademik dürüstlük boyutunu da kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Danışmanların öğrencilerin akademik süreçlerine daha etkin biçimde dahil olması, ihlallerin önlenmesinde önemli bir koruyucu işlev üstlenebilir.

- Mevcut disiplin yönergeleri yapay zekâ kaynaklı ihlaller başta olmak üzere günümüzün akademik dürüstlük sorunlarını kapsayacak biçimde güncellenebilir ve yaptırımlar taviz verilmeden kararlı ve sistematik biçimde hayata geçirilebilir.
- Akademik dürüstlük eğitiminin içeriğine zaman yönetimi ve erteleme davranışıyla baş etme becerilerinin dahil edilmesi önerilmektedir. Teslim tarihi stresinin ihlal tetikleyicisi olarak işlev gördüğü göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin akademik dürüstlükle doğrudan ilişkili olduğu ve eğitim kapsamında ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.
- Akademik dürüstlük politikaları ve eğitim içerikleri yalnızca metin intihaliyle sınırlı tutulmayıp görsel içerikler, yapay zekâ üretimi görseller ve lisanslama ile ilgili ihlalleri de kapsayacak biçimde genişletilebilir.

5.7.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretim üyeleri katılımcıları ile sınırlıdır. Araştırmanın bulguları farklı üniversiteler, fakülteler ve bölümlerle yürütülecek karşılaştırmalı çalışmalarla genişletilebilir. Özellikle teknik, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanlarında yürütülecek benzer çalışmalar akademik dürüstlük sorunlarının disiplinlerarası farklılıklarını ortaya koymak açısından değerli katkılar sunacaktır.
- Bu araştırmanın bulgularına dayanarak lisans öğrencilerine yönelik akademik dürüstlük eğitimi programları tasarlanabilir. Bu tür müdahale çalışmaları Türkiye'de akademik dürüstlük eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.
- Yapay zekânın akademik dürüstlük üzerindeki etkilerine odaklanan özgün araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin yapay zekâ araçlarını nasıl kullandıklarını, etik sınırlar konusundaki algılarını ve insanlaştırma araçlarına başvurma sebeplerini inceleyen araştırmalar bu konuda değerli veriler sunacaktır.
- Lisans öncesi düzeyde akademik dürüstlük eğitimine yönelik araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. İlk ve ortaöğretim kademelerinde verilebilecek akademik dürüstlük eğitimine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Görsel intihalin boyutlarını, tespit güçlüklerini ve yapay zekâ destekli manipülasyon davranışlarını inceleyen araştırmalar yürütülebilir. Bu tür çalışmalar, akademik dürüstlük politikalarının görsel içerikleri de kapsayacak

biçimde genişletilmesine yönelik kanıt oluşturabilir ve tasarım ve sanat alanlarında görev yapan öğretim üyelerine yönelik farkındalık eğitimlerinin ve tespit mekanizmalarının geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

- Son olarak, akademisyenlerin akademik dürüstlük ihlallerini tespit etme ve önleme pratiklerini konu alan araştırmalar da literatüre önemli katkılar sunabilir. Özellikle yapay zekâ araçlarına ilişkin farkındalık düzeyi düşük akademisyenlerin bu ihlalleri nasıl yönettiğini inceleyen nitel çalışmalar, eğiticinin eğitimi programlarının tasarımına önemli veriler sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education, 51*(1), 463-473. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003

Al-Ariqi, S. A. S. M. (2025). Academic integrity in the chatbot age: A study on ChatGPT integration into language education. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi

Al-Hajaya K (2026). Academic integrity is under fire in the Generative AI age: insights from accounting educators to overcome challenges, threats and ethical concerns. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, *16*(1), 237–255.

Alsharefeen, R., & Al Sayari, N. (2025). Examining academic integrity policy and practice in the era of AI: A case study of faculty perspectives. Frontiers in Education, 10, Article 1621743. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1621743

American Psychological Association. (2018). Ethics. In *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/ethics'dan alındı.

Amigud, A., & Pell, D. J. (2021). When academic integrity rules should not apply: A survey of academic staff. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(6), 928–942. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1826900

Ardito, C. G. (2025). Generative AI detection in higher education assessments. *New Directions for Teaching and Learning, 2025*(181), 11–28. https://doi.org/10.1002/tl.20624

Aruğaslan, E. (2024). Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination, and time management in distance education. *Heliyon, 10*(19), Article e38827. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38827

Assali, I., & Attiya, A. (2021). Preventing visual plagiarism in design programs in higher education institutions: the case of Ahlia University. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, *9*(5), 102-106.

Awdry, R., & Ives, B. (2021). Students cheat more often from those known to them: situation matters more than the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(8), 1254–1268.

Awosoga, O., Nord, C. M., Varsanyi, S., Barley, R., & Meadows, J. (2021). Student and faculty perceptions of, and experiences with, academic dishonesty at a medium-sized Canadian university. *International Journal for Educational Integrity, 17*(1),1–26. https://doi.org/10.1007/s40979-021-00090-w

Ayub, M., Karnalim, O., & Wisnubhadra, I. (2026). Dedicated learning modules to inform K-12 students about academic integrity. *Discover Education, 5*, 245. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01283-6

Balalle, H., & Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, 101299. DOI:10.1016/j.ssaho.2025.101299

Barutçu Yıldırım, F., & Eret Orhan, E. (2018). Yükseköğretimde Akademik Dürüstlüğe İlişkin Öğrenci Görüşleri, Deneyimleri ve Önerileri: Bir Olgu Bilim Araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(1).

Bayaa Martin Saana, S. B., Ablordeppey, E., Mensah, N. J., & Karikari, T. K. (2016). Academic dishonesty in higher education: Students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes, 9,* 234

Baysal Çalışkan, M. B. (2025). *Creating, communicating and promoting a culture of academic integrity in higher education English language learning context*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Becker, D., Connolly, J., Lentz, P., & Morrison, J. (2006). Using the business fraud triangle to predict academic dishonesty among business students. *Academy of Educational Leadership Journal, 10*(1), 37-54.

Belter, R. W., & du Pré, A. (2009). A strategy to reduce plagiarism in an undergraduate course. *Teaching of Psychology, 36*(4), 257–261. https://doi.org/10.1080/00986280903173165

Benson, L., & Enström, R. (2023). A model for preventing academic misconduct: Evidence from a large-scale intervention. *International Journal for Educational Integrity,* 19(1), 25.

Benson, L., Rodier, K., Enström, R., & Bocatto, E. (2019). Developing a university-wide academic integrity E-learning tutorial: a Canadian case. *International Journal for Educational Integrity, 15*(1), 5.

Bjelobaba, S. (2020). Academic integrity teacher training: Preventive pedagogical practices on the course level. In T. Foltýnek, C. Hill, & Z. R. Khan (Eds.), *Integrity in education for future happiness* (pp. 9–18). Mendel University Press. https://doi.org/10.11118/978-80-7509-772-9-0009

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*(1), 1-45.

Bretag, T. (2016). Handbook of academic integrity. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8

Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education, 44*(11), 1837–1856.

Brickhill, M., Andrews, G., & Nieuwoudt, J. (2025). Developing student agency towards academic integrity through an educative approach: Exploring students' experiences and perspectives. *Journal of Academic Ethics*, 23(3), 951-975.

Brooks, R. M. (2024). Integrity through experience: Fostering a culture of academic integrity through an experiential learning approach. In *Second Handbook of Academic Integrity* (pp. 287-303). Cham: Springer Nature Switzerland.

Caldas, I. M., Pereira, M. L., Azevedo, R., & Madureira-Carvalho, Á. (2022). Self-Report of Academic Misconduct Practices Among University Students in Portugal. In: Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Glendinning, I., Krásničan, V., Dlabolová, D.H. (eds) Academic Integrity: Broadening Practices, Technologies, and the Role of Students. Ethics and Integrity in Educational Contexts, vol 4. Springer, Cham. https:// doi. org/ 10. 1007/ 978-3- 031- 16976-2_ 13

Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., El Refae, G. A., & Chabchoub, H. (2023). Time to revisit existing student's performance evaluation approach in higher education sector in a new era of ChatGPT—a case study. *Cogent Education, 10*(1), 2210461.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chen, S., Tang, X., Cheng, A., Chawla, N., Ambrose, G. A., & Metoyer, R. (2025). *AI Academy: Building generative AI literacy in higher ed instructors*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.11999

Cinali, G. (2016). Middle Eastern perspectives of academic integrity: A view from the Gulf region. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 113–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_8

Clarke, R., & Lancaster, T. (2006). Eliminating the successor to plagiarism? Identifying the usage of contract cheating sites. *Proceedings of the 2nd International Plagiarism Conference*, Northumbria Learning Press, 19–21.

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Cressey, D. R., (1953). *Other people's money: A study in the social psychology of embezzlement*, Montclair: Patterson Smith, N.J.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Crittenden, V. L., Hanna, R. C., & Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, *52*(4), 337-346. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.02.004

Curtis, G. J., Gouldthorp, B., Thomas, E. F., O'Brien, G. M., and Correia, H. M. (2013). Online academic-integrity mastery training may improve students' awareness of, and attitudes toward, plagiarism. *Psychology Learning & Teaching, 12*(3), 282–289. doi: 10.2304/ plat.2013.12.3.282

Curtis, G. J., Slade, C., Bretag, T., & McNeill, M. (2022). Developing and evaluating nationwide expert-delivered academic integrity workshops for the higher education sector in Australia. *Higher Education Research & Development*, *41*(3), 665-680.

Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2).

Çelik, Ö., & Razı, S. (2023). Facilitators and barriers to creating a culture of academic integrity at secondary schools: an exploratory case study. *International Journal for Educational Integrity*, *19*(1), 4. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00125-4

Çente Akkan, S. (2022). *Japon dili öğretiminde yazma kaygısı ve akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların belirlenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dağdelen, G. (2025). *Japonca lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalıklarının Japonca akademik yazım etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dar, U. F., & Khan, Y. S. (2021). Self-reported academic misconduct among medical students: Perception and prevalence. *Education Research International*, 5580797.

Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Wiley-Blackwell.

Deep, P. D., Edgington, W. D., Ghosh, N., & Rahaman, M. S. (2025). Evaluating the Effectiveness and Ethical Implications of AI Detection Tools in Higher Education. *Information*, *16*(10), 905. https://doi.org/10.3390/info16100905

Dehouche, N. (2021). Plagiarism in the age of massive generative pre-trained transformers (GPT-3). *Ethics in Science and Environmental Politics*, 2, 17–23. /doi.org/10.3354/esep00195

Denisova-Schmidt, E. (2017). The challenges of academic integrity in higher education: Current trends and prospects. *Perspectives No.5*. https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/Perspectives%20No%205%20June%2013%2C%202017%20No%20cropsFINAL.pdf'dan alındı.

Denney, V. P., & Roberts, C. J. (2023). *Building honor in academics: Case studies in academic integrity*. John Wiley & Sons.

Dineen, K., & Goff, L. (2024). Two sides of the same coin: a taxonomy of academic integrity and impropriety using intellectual virtues and vices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49*(7), 935-947.

DiPaulo, D. (2022). Do preservice teachers cheat in college, too? A quantitative study of academic integrity among preservice teachers. *International Journal for Educational Integrity, 18*(1), 2.

Eaton, S. E. (2024). Comprehensive academic integrity (CAI): An ethical framework for educational contexts. In *Second handbook of academic integrity*. 1-14. Springer Nature Switzerland.

Eaton, S. E. (2025). *Designing an Effective Academic Integrity Tutorial: A Campus Wide Curriculum and Planning Guide*. University of Calgary. https://hdl.handle.net/1880/122208

Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur!. *Education and Science, 36*(160), 52-64.

Erçin Kamburoğlu, N., & Razı, S. (2024). Policy Matters: Tendencies towards Academic Misconduct. *Journal of Theory and Practice in Education*, *20*(1), 65-106. https://doi.org/10.17244/eku.1409200

Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002–1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776

Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology, 17*(1), Article ep559. https://doi.org/10.30935/cedtech/15775

Freiburger T. L., Romain D. M., Randol B. M., Marcum C. D. (2017). Cheating behaviors among undergraduate college students: Results from a factorial survey. *Journal of Criminal Justice Education*, 28(2), 222–247.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS® for Windows® step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.

Giuliano, T. A. (2022). A 3-pronged approach for teaching psychology students to understand and avoid plagiarism. *Teaching of Psychology 51*(4), 376-382. https://doi.org/10.1177/00986283221116882

Gruenhagen, J. H., Sinclair, P. M., Carroll, J. A., Baker, P. R., Wilson, A., & Demant, D. (2024). The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity:

Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, 100273.

Gullifer, J. M., & Tyson, G. A. (2014). Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education, 39*(7), 1202–1218. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777412

Hill, C., & Hargis, J. (2025). An ethics module on academic integrity and generative AI. *New Directions for Teaching and Learning*, 41–50. **https://doi.org/10.1002/tl.20626**

Holden O. L., Norris M. E., Kuhlmeier V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education,* 6, 639814. doi: 10.3389/feduc.2021.639814

Hossain, Z., Çelik, Ö., & Hertel, C. (2024). Academic integrity and copyright literacy policy and instruction in K-12 schools: a global study from the perspective of school library professionals. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 4.

Hua, H., & Yao, C. J. (2024). Investigating generative AI models and detection techniques: impacts of tokenization and dataset size on identification of AI-generated text. *Frontiers in artificial intelligence*, *7*, 1469197.

Intelligent. (2023). *Nearly 1 in 3 college students have used ChatGPT on written assignments.* Intelligent.com. https://www.intelligent.com/nearly-1-in-3-college-students-have-used-chatgpt-on-written-assignments/ websitesinden alınmıştır.

International Center for Academic Integrity [ICAI]. (2021). The Fundamental Values of Academic Integrity. (3rd ed.).

Jiang, Y., Xie, L., & Cao, X. (2025). Exploring the effectiveness of institutional policies and regulations for generative AI usage in higher education. *Higher Education Quarterly, 79*(4), Article e70054. https://doi.org/10.1111/hequ.70054

Kimanzi, L. M., Muiru, A. & Thinguri, R. (2023). Influence of Students' Peer Pressure on Academic Dishonesty in Public Secondary Schools in Makueni County, *Kenya East African Journal of Education Studies*, 6(3), 161-173. https://doi.org/10.37284/eajes.6.3.1520.

Kamburoğlu, N. E. (2024). *Genre-based academic integrity instruction in l2 writing: Effects on plagiarism, genai utilization, and writing performance.* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2019). *Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons*, *62*(1), 15-25.

Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P., & Papin, K. (2023). Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. *Journal of Interactive Learning Research*, *34*(2), 313-338.

Kayabaşı, O. (2020). Polis Bütünlüğü Üzerine Teori Bir İnceleme ve Polis Sapması Sorununa Karşı Bütüncül Bir Yaklaşım. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, *3*(4), 343-359.

Keohane, N. (1999). *The Fundamental Values of Academic Integrity*, 1–12. The Center for Academic Integrity, Duke University.

Khan, Z. R. (2024). Academic integrity training module for academic stakeholders: IEPAR framework. *Journal of Academic Ethics*, *22*(1), 9-31. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09517-8.

Khathayut, P., Walker-Gleaves, C., & Humble, S. (2022). Using the theory of planned behaviour to understand Thai students' conceptions of plagiarism within their undergraduate programmes in higher education. *Studies in Higher Education*, *47*(2), 394–411. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750584

Kim, J. K., Chua, M., Rickard, M., & Lorenzo, A. (2023). ChatGPT and large language model (LLM) chatbots: The current state of acceptability and a proposal for guidelines on utilization in academic medicine. *Journal of Pediatric Urology*, *19*(5), 598-604. https://doi.org/10.1016/j.jpurol.2023.05.018

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4).

Lee, V. R., Pope, D., Miles, S., & Zárate, R. C. (2024). Cheating in the age of generative AI: A high school survey study of cheating behaviors before and after the release of ChatGPT. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, 100253. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100253.

Liang, J. G., Watson, G. R., Sottile, J., & Behrend, B. A. (2023). Academic Cheating in Online and Live College Courses during the COVID Pandemic. *Journal of Research in Education*, *32*(2), 95-123.

Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, *4*(7).

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Lock, J., Schroeder, M., & Eaton, S. E. (2019). Designing and Implementing an Online Academic Integrity Tutorial. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, *52*(3), 193-208.

Maleki, A. (2026). Rethinking ethical academic integrity ecosystems in higher education in the age of artificial intelligence. *Discover Artificial Intelligence*, *6*, 145. https://doi.org/10.1007/s44163-026-00887-z

Malik, M. A., Mahroof, A., & Ashraf, M. A. (2021). Online University Students' Perceptions on the Awareness of, Reasons for, and Solutions to Plagiarism in Higher Education: The Development of the AS&P Model to Combat Plagiarism. *Applied Sciences*, *11*(24), 12055. https://doi.org/10.3390/app112412055

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. JHU Press.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *The Journal of Higher Education*, *70*(2), 211–234. https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780762

McCarthy, J. (2004). *What is artificial intelligence?* Stanford University.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, *27*(4), 12. A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence: August 31, 1955 - McCarthy - 2006 - AI Magazine - Wiley Online Library sitesinden alınmıştır.

McGowan, S. (2016). Breaches of academic integrity using collusion. In T. Bretag (Ed.) *Handbook of Academic Integrity*, 222–245. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8

Mejía, A., & Garcés-Flórez, M. F. (2025). What do we mean by academic integrity?. *International Journal for Educational Integrity*, *21*(1), 1-20. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00176-1.

Merriam-Webster. (t.y). Plagiarize. In Merriam-Webster.com dictionary. 26 Mart 2026'da https://www.merriam-webster.com/dictionary/plagiarize sitesinden alınmıştır.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.

Miles, P. J., Campbell, M., & Ruxton, G. D. (2022). Why students cheat and how understanding this can help reduce the frequency of academic misconduct in higher education: A literature review. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 20*(2), A150.

Miranda-Rodríguez, R. A., Cardeñoso-Domínguez, E., Caurcel-Cara, M. J., & Romero-García, C. (2024). Effectiveness of intervention programs in reducing plagiarism by university students: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1357853. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1357853

Miron, J., Eaton, S. E., McBreairty, L., & Baig, H. (2021). Academic integrity education across the Canadian higher education landscape. *Journal of Academic Ethics, 19*(4), 441-454.

Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. *Computers and Education Open, 5*, 100151.

Morris, E. J., & Carroll, J. (2016). Developing a sustainable holistic institutional approach: Dealing with realities "on the ground" when implementing an academic integrity policy. In T. Bretag (Ed.) *Handbook of academic integrity*, 449-462. Springer.

Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments, 28(8), 1064–1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

NeJame, L., Bharadwaj, P., Fox, K. D., & Shaw, C. (2023). *Generative AI in higher education: From fear to experimentation, embracing AI's potential*. Tyton Partners. https://tytonpartners.com/generative-ai-in-higher-education-from-fear-to-experimentation-embracing-ais-potential/ sayfasından alınmıştır.

Newton, P. M., & Essex, K. (2023). How common is cheating in online exams and did it increase during the COVID-19 pandemic? A systematic review. *Journal of Academic Ethics, 22*(2), 323–343.

Obeid, R., & Hill, D. B. (2017). An intervention designed to reduce plagiarism in a research methods classroom. *Teaching of Psychology, 44*(2), 155–159. https://doi.org/10.1177/0098628317692620

Ogilvie, J., & Stewart, A. (2010). The integration of rational choice and self-efficacy theories: A situational analysis of student misconduct. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, *43*(1), 130-155.

O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., & Rettinger, D. A. (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. Ethics & Behavior, 20(1), 47–64. https://doi.org/10.1080/10508420903482616

Owens, C., & White, F. A. (2013). A 5-year systematic strategy to reduce plagiarism among first-year psychology university students. *Australian Journal of Psychology, 65*(1), 14–21. https://doi.org/10.1111/ajpy.12005

Özden, M., Özden, D. Ö., & Biçer, B. (2015). Akademik usulsüzlük: Öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2).

Öztürk, A. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değerinin Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education, 40*(6), 1014–1029.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Peters, M., Fontaine, S., & Frenette, E. (2022). Teaching the teachers: To what extent do pre-service teachers cheat on exams and plagiarise in their written work? In S. E. Eaton & J. Christensen Hughes (Eds.), *Academic integrity in Canada* (pp. 253–270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83255-1_16

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, *9*(6), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Rahimi, R., Jones, J., & Bailey, C. (2024). Exploring contract cheating in further education: student engagement and academic integrity challenges. *Ethics and Education*, *19*(1), 38-58.

Ramdani, Z., Natanael, Y., Liem, A., Kamil, A. A., Hadiana, D., & Warsihna, J. (2025). Improving students' academic integrity through academic integrity training (AIT) program in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(5), 1959-1972. https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2024-0329

Rangkuti, A. A., Gazadinda, R., & Yudhistira, S. (2025). Types of Academic Dishonesty, Empathic Concern, and Peer Reporting Intention: Indonesian Students' Perspective. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, *17*(1), 1040-1050.

Rathore, F. A., Fatima, N. E., Farooq, F., and Mansoor, S. N. (2018). Combating scientific misconduct: the role of focused workshops in changing attitudes towards plagiarism. *Cureus*, *10*(5): e2698

Read, B. (2004, June 16). Wired for cheating: Some professors go beyond honor codes to stop misuse of electronic devices. The Chronicle of Higher Education, p. A27

Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., & Arnold, K. (2026). *2026 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2026/5/2026hrteachinglearning.pdf sitesinden alınmıştır.

Roig, M., & Caso, M. (2005). Lying and cheating: Fraudulent excuse making, cheating, and plagiarism. *The Journal of Psychology*, *139*(6), 485–494. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.6.485-494

Romanowski, M. H. (2022). Preservice teachers' perception of plagiarism: A case from a college of education. *Journal of Academic Ethics*, *20*, 289–309. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09395-4

Saddiqui, S. (2016). Engaging students and faculty: Examining and overcoming the barriers. In T. Bretag (Ed.) *Handbook of academic integrity*, 1009-1036. Springer.

Saka, İ. (2023). *Avrasya Coğrafyası Bölgesi Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük olgusuna ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin tespiti ve analizi.* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018, May). Academic procrastination and anxiety among students. In *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (Vol. 23, p. 1192).

Sbaffi, L., & Zhao, X. (2022). Evaluating a pedagogical approach to promoting academic integrity in higher education: An online induction program. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1009305.

Scott, K. (2001). Academic dishonesty: The impact of honor codes of cheating per ceived by student leaders in selected Texas universities. Dissertation Abstracts International, 62, (05), 1359A.

Sheikh, H., Prins, C., & Schrijvers, E. (2023). Artificial intelligence: Definition and background. In H. Sheikh, C. Prins, & E. Schrijvers (Ed.), *Mission AI: The new system technology*. 15–41. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21448-6_2

Smedley, A., Crawford, T., & Cloete, L. (2015). An intervention aimed at reducing plagiarism in undergraduate nursing students. *Nurse education in practice*, *15*(3), 168-173.

Sozon, M., Alkharabsheh, O. H. M., Fong, P. W., & Chuan, S. B. (2024a). Cheating and plagiarism in higher education institutions (HEIs): A literature review. *F1000Research*, *13*, 788.

Sozon, M., Sia, B. C., Pok, W. F., & Alkharabsheh, O. H. M. (2024b). Academic integrity violations in higher education: a systematic literature review from 2013–2023. *Journal of Applied Research in Higher Education*.

Söylemez, N. H. (2023). A Problem in Higher Education: Academic Dishonesty Tendency. *Bulletin of Education and Research*, *45*(1), 23-48.

Stephens, J. M. (2018). Bridging the divide: The role of motivation and self-regulation in explaining the judgment-action gap related to academic dishonesty. *Frontiers in Psychology*, *9*, 246. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00246

Stephens, J. M., Watson, P. W. S. J., Alansari, M., Lee, G., & Turnbull, S. M. (2021). Can online academic integrity instruction affect university students' perceptions of and engagement in academic dishonesty? Results from a natural experiment in New Zealand. *Frontiers in Psychology*, *12*, 569133.

Stephenson, R., & Armstrong, C. (2026). Student generative AI survey 2026. Higher Education Policy Institute. *https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2026*.

Stoesz, B. M., & Yudintseva, A. (2018). Effectiveness of tutorials for promoting educational integrity: a synthesis paper. *International Journal for Educational Integrity, 14*(1), 6.

Stone, A. (2023). Student perceptions of academic integrity: A qualitative study of understanding, consequences, and impact. *Journal of Academic Ethics, 21*(3), 357-375.

Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching, 6*(1), 31-40.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation.* New York: McGraw-Hill.

Tauginienė L., Gaižauskaitė I., Glendinning I., Kravjar J., Ojstersek M., Robeiro L., Odineca T., Marino F., Cosentino M., Sivasubramaniam S., Foltynek T. (2018) Glossary for academic integrity. ENAI report (güncellenmiş versiyon), https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/EN-Glossary_revised_final_24.02.23.pdf sitesinden alınmıştır.

Thomas, J. (2025). Integrity and the purpose of the university: a philosophical comment. *International Journal for Educational Integrity, 21*(1), 34.

Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind, 59*, 433-460. http://dx.doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

Turnitin. (2026). Turnitin data shows transparency about AI use benefits students and educators. https://www.turnitin.com/press/turnitin-data-shows-transparency-about-ai-use-benefits-students-and-educators websitesinden alınmıştır.

Walker, C., & White, M. (2014). Police, design, plan and manage: developing a framework for integrating staff roles and institutional policies into a plagiarism prevention strategy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *36*(6), 674–687. https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.957895

Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. Scientific Reports, 13(1), 14045. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5

Waltzer, T., Cox, R. L., Moser, C. F., & Heyman, G. D. (2024). Don't be a rat: An investigation of the taboo against reporting other students for cheating. *Journal of Experimental Child Psychology, 242*, 105894. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105894

Waltzer, T., Samuelson, A., & Dahl, A. (2022). Students' reasoning about whether to report when others cheat: Conflict, confusion, and consequences. *Journal of Academic Ethics*, *20*(2), 265–287. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09414-4

Watson, A. P. (2024). Hallucinated Citation Analysis: Delving into Student-Submitted AI-Generated Sources at the University of Mississippi. *The Serials Librarian*, *85*(5–6), 172–180. https://doi.org/10.1080/0361526X.2024.2433640

Whitley Jr, B. E., & Keith-Spiegel, P. (2001). Academic integrity as an institutional issue. *Ethics & behavior*, *11*(3), 325-342.

Whitley, B. E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. Research in Higher Education, 39(3), 235–274.

Xu, Y., Liu, X., Cao, X., Huang, C., Liu, E., Qian, S., ... & Zhang, J. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The innovation*, *2*(4).

Yükseköğretim Kurulu. (2016). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*.

Zhao, L., Mao, H., Compton, B. J., Peng, J., Fu, G., Fang, F., Heyman, G. D., & Lee, K. (2022). Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect. *Educational Research Review*, *36*, 100455.

Zhu, W. (2025). The importance of promoting a culture of academic integrity in higher education institutions in China. Psicologia: Reflexão e Crítica, 38(1), 1-9.

EKLER

Ek 1: Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi Soruları

- Akademik dürüstlük kavramının ne anlama geldiğini bilirim.
- Hangi davranışların intihal (aşırma) kapsamına girdiğini ayırt edebilirim.
- Akademik dürüstlük ihlallerinin neler olduğunu bilirim.
- Bir kaynaktan aldığım bilgiyi kendi cümlelerimle yeniden yazdığımda kaynak gösteririm.
- Zorunlu kaldığım durumlarda, başkasına ödev hazırlatmayı bir çözüm yolu olarak görebilirim.
- Sınav esnasında arkadaşlarıma kopya verebilirim.
- Düşük not almamak veya dersten kalmamak için kopya çekebilirim.
- Akademik dürüstlüğe uygun davranmamayı sorumsuzluk olarak değerlendiririm.
- Bir grup çalışmasında, katkı düzeyleri farklı olmasına rağmen tüm üyelerin aynı puanı almasını adaletsiz bulurum.
- Akademik dürüstlüğe aykırı bir davranışı arkadaşım yapsa bile karşı çıkarım.
- Çalışmalarımda kullandığım kaynakların güvenilir kaynaklar olmasına dikkat ederim.
- Yapay zekâdan aldığım bilgiyi kontrol ederim.
- Zamanın yetersiz olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem.
- Yapay zekâ tarafından üretilen metinleri birebir alarak ödevimde kullanmakta sorun görmem.
- Rekabetin yüksek olduğu durumlarda akademik dürüstlüğe önem vermem.
- Yapay zekâdan aldığım fikirleri veya metni kaynak göstermeden kullanırım.
- Zamanım yetersiz olduğunda yapay zekâya ödevimi yaptırırım.
- Akademik dürüstlük hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacım var.
- Akademik dürüstlük ihlallerinin sonuçları hakkında bilgilendirilmeye ihtiyacım var.
- Üniversite akademik dürüstlüğe ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır.
- Akademik yazım süreciyle ilgili etik kuralları bilmeye ihtiyacım var.
- Üniversitem yapay zekâ kullanımına ilişkin açık ve yazılı kurallara sahip olmalıdır.
- Yapay zekâ araçlarını etik biçimde nasıl kullanacağıma ilişkin bilgiye ihtiyacım var.
- Akademik dürüstlük eğitimi derslere entegre edilmelidir.
- Akademik dürüstlük eğitimi üniversiteye uyum (oryantasyon) haftasında verilmelidir.

Ek 2: Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Nitel Görüşme Soruları

Demografik Sorular:

- Ünvanınız nedir?
- Meslekte kaçıncı yılınız?
- Kaç yıldır üniversitede ders veriyorsunuz?
- Bölümünüz nedir?

1) Öğrencileriniz yapay zekâyı akademik anlamda hangi alanlarda kullanıyorlar?
2) Öğrencilerin akademik dürüstlük hakkındaki bilgi ve farkındalıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3) Öğrencileriniz arasında en sık karşılaştığınız akademik dürüstlük ihlalleri nelerdir?
4) Öğrencilerde görülen akademik dürüstlük ihlallerinin sizce en önemli nedenleri nelerdir?
5) Lisans öğrencilerine yönelik bir akademik dürüstlük eğitimi tasarlansa, sizce bu eğitim hangi konuları içermelidir?
6) Akademik dürüstlük eğitimini sizce kim vermelidir? Öğretim üyelerinin bu eğitimdeki rolünü nasıl tanımlarsınız?
7) Akademik dürüstlük eğitiminin öğrenciler için en uygun verilme zamanı sizce ne olmalıdır?
8) Sizce akademik dürüstlük eğitimi hangi formatta verilmelidir?
9) Eğitimde hangi yöntemler kullanılmalıdır?
10) Akademik dürüstlük eğitiminin etkinliği sizce nasıl ölçülmelidir?
11) Eğitimin yanı sıra başka hangi destekleyici mekanizmalar kurulabilir?
12) Üniversite yönetimine / fakülte yönetimine / bölüm başkanlığına öğrencilerin akademik dürüstlük farkındalığı kazanmasına yönelik ne tür uygulamalar yapmasını önerirsiniz?

Ek 3: Etik Kurul İzni

Marmara Üni Evrak Tarih ve Sayısı: 26.06.2025-1059438

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: ..... **Tarih:**
Araştırmacılar: Hilal KARAOĞLAN
Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 18.06.2025 /06-47

Sayın: Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

"Yükseköğretimde Akademik Dürüstlük Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Öğrencilerin Görüşleri" isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hatice AKKOÇ
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN
Üye

Prof. Dr. Mehmet M. YORULMAZLAR
Üye

Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Üye

Prof. Dr. Ahmet BENZER
Üye

Prof. Dr. Yaprak Türkan TAŞ
Üye

Prof. Dr. Müge YÜKSEL
Üye