

Üniversite Öğrencilerinde Öğretmene İlişkin Algıların ve Öğrenci Özelliklerinin Kopya Çekme Davranışlarıyla İlişkisi

Relationship Between University Students' Cheating Behaviours and their Perceptions of Teacher and Student Characteristics

Sevgi ÖZGÜNGÖR*
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik algıları, kendini engelleme davranışları, öğretmen ve öğretim ortamına ilişkin algıları ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin kopya davranışlarıyla ilişkilerini belirlemektir. Bu amaçla 2004-2005 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 232 öğrenciye Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Ders Değerlendirme, Amaç Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışları ölçeklerinin ilgili alt boyutları uygulanmıştır. Regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular, kopya davranışının öğrencinin hem mükemmeliyetçilik düzeyi, özyeterlilik algısı ve kendini engelleme davranışlarıyla, hem de öğretmenin dersi sunma başarısına ilişkin algılarıyla yordanabileceğini ortaya koymuştur. Bulgular aynı zamanda hem özyeterlilik ve öğretmene ilişkin algılar, hem de kendini engelleme davranışları ve öğretmene ilişkin algılar arasında etkileşim olduğunu göstermiştir. Öğrenci özelliklerinin kopya davranışlarıyla ilişkileri öğretmen algılarına göre değişmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kopya, özyeterlilik, kendini engelleme davranışları, öğretmen algıları, mükemmeliyetçilik.

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationships of self-efficacy, self handicapping, perfectionism, students's perceptions of instructors and learning environment to cheating behaviors among university students. For this purpose, 232 students attending Pamukkale University during 2004-2005 education year responded to the subscales of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Multidimensional Perfectionism Scale, Work Evaluation, Goal Orientations and Self Handicapping Scales. Regression results indicated that cheating was predicted by both students's level of perfectionism, self-efficacy and self handicapping, and perception of instructors. In addition, there were interactions between both self efficacy and perception of instructors and self handicapping and perception of instructors. These results also indicated that students' characteristics and cheating behaviours changed based on their perceptions of instructors.

Keywords: Cheating, self efficacy, self handicapping, perception of instructors' teaching skills, perfectionism.

* Yrd. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: sozgungor@hotmail.com

Summary

Purpose

In spite of the importance of the information and skills gained through college education in personal development and job skills, many college students continue to cheat during exams. Past studies showed that perceptions of teaching quality is negatively related to cheating behaviours. However, it is not clear whether students face academic failure because of their low self efficacy or self handicapping by tending to perceive their teacher as less effective. The purpose of this study was determine the relationships of self efficacy, self handicapping, perfectionism and perceptions of teaching quality and classroom goal structure with cheating behaviours of college students. Also, in order to untangle the effect of student characteristics and teaching quality, interactions between the perceptions of teaching quality and both self efficacy and self handicapping were investigated. For this purpose 232 students attending Pamukkale University, Department of Education in 2004-2005 education year responded to the subscales of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Multidimensional Perfectionism Scale, Work Evaluation Questionnaire, Goal Orientations Scale and Self Handicapping Scales.

Results

According to the stepwise regression analysis, both self efficacy and self handicapping were found to be related to cheating behaviors, formerly being negatively related. Besides, while personal standards and organization subcomponents of perfectionism were negatively related to cheating, doubts about actions was positively related to cheating behaviors. Finally, both interactions between self efficacy and perceptions of teaching quality and self handicapping and perceptions of teaching quality were significant predictors of cheating behaviors. Students with low self efficacy or high self handicapping cheated more or less, depending how effective they perceived their instructors as a teacher. However, perceptions of teaching quality had a higher relationship with cheating behavior when students perceived their teachers as ineffective instructors and when students had low self efficacy or high self handicapping.

Discussion

These results indicate that both students' and teachers' characteristics have direct effect on cheating. As long as students perceive their teachers as effective instructors, they are less likely to report cheating behaviors, though they still cheat if they have high levels of self handicapping. Although positive perceptions of teaching quality help to reduce cheating behaviors among low self efficacy or high self handicapping students, negative perceptions of teaching quality seem to increase cheating behaviors of these students considerably.

Conclusion

It appears that students who already academically at risk develop cheating behaviors when perception of teaching quality is low, probably by thinking teacher's ineffectiveness which justifies their cheating behaviors. By the same token, it is possible that students tend to cheat whatever teacher does as long as students think they might fail. When teacher is effective, students don't expect to fail, therefore do not cheat. In any case, the findings of this study suggest that while investigating cheating behaviors it is necessary to consider both student and teacher behaviors spontaneously. A good instruction is helpful, but not sufficient. In order to reduce cheating behaviors as much as possible, high quality instruction should be supported by providing necessary counseling and tutoring services to the students at risk so that their risk of failing is reduced.

Giriş

Üniversite, öğrencilerin kişisel gelişimlerine destek sağlayan ve mesleklerinde başarılı olmaları için gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanılabileceği bir ortamdır. Gerek öğretim üyelerine ihtiyaç duyulan eğitimsel değişiklikler konusunda, gerekse öğrencinin kendisine akademik davranışlarının uygunluğu konusunda bilgi vererek daha kaliteli bir öğretim ortamını mümkün kılmada yararlı bir referans kaynağı, öğrencilerin başarı puanlarıdır. Buna rağmen, üniversite ortamında kopya davranışının görülmesi şaşırtıcıdır. Kopya davranışının yaygınlığı ve negatif etkilerine rağmen, henüz bu davranışın belirleyicilerinin tam olarak tespit edilememiş olması, kopya davranışına ilişkin çalışmaları önemli kılmaktadır.

Bu konuda hem öncü niteliğinden, hem de kapsamlı ve bilgi verici çalışmalarından dolayı önemli bir isim olan Schab (1980, 1991), öğrencilere neden kopya çektiklerini sorduğu bir dizi araştırma yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Schab, öğrencilerin kopya çekmelerinde en önemli nedenler olarak ebeveynlerin yüksek not almak için baskı yapmaları, çalışmak için yeterli zamanın olmaması, başarısız olma korkusu, tembellik, kopya çekmenin kolay olması ve ötekilerden geride kalma korkusu gibi nedenleri öne sürdüklerini belirtmiştir. Schab'ın çalışmalarına paralel olarak, not yönelimi (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998; Murdock, Hale ve Weber, 2001), geçmiş başarının düşük olması (Murdock, Hale ve Weber, 2001; Newstead, Franklyn-Stokes ve Armstead, 1996), etkisiz çalışma davranışları (Anderman ve Midgley, 2004), okulu sevmeme (Calabrese ve Cochran, 1990) ve erkek cinsiyeti (Cizek, 1999) kopya çekme ile ilişkili bulunmuştur.

Bu öğrenci özelliklerinin yanında rekabete ve nota dayalı eğitim ortamı, okuldaki öğretmenlerin öğrencilere saygılı davranmamaları, öğretmenlerin adil davranmamaları, öğretmenin derse hazır olmaması, dersi en iyi şekilde verme çabası ile kendini gösteren adamışlık davranışlarının düşük olması gibi ortamsal değişkenler, öğrencilerin kopya çekme davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur (Anderman, Griesinger ve Westerfield, 1998; Calabrese ve Cochran, 1990; Hill ve Kochendorfer, 1969; Murdock, Hale ve Weber, 2001). Eğitim ortamının önemini ortaya koyan çarpıcı bir çalışmada Anderman ve Midgley, (2004) ortaokul yıllarından başlayarak lise yılları boyunca takip edilen öğrencilerin kopya çekme davranışlarının, anlamaya ve öğrenmeye çok önem verilen bir ortandan, öğrenme odağının az olduğu bir eğitim ortamına geçtiklerinde arttığını ve anlama ve öğrenmenin vurgulandığı sınıflarda kopya çekme davranışının notun sık sık vurgulandığı ve kıyaslanmanın yaygın olduğu performans odaklı sınıflardan daha az olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bu çalışmalar ışığında, kopya çekme davranışının temelinde, öğrencinin kendine güveninin düşük olması, yanlış ve yetersiz çalışma tekniklerinin kullanılması ve not yönelimi gibi olumsuz akademik oryantasyonlar sonucu oluşan başarısızlık korkusu gibi bireysel etkenlerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıfa getirdikleri bireysel özellikleri öğrencileri kopya davranışına daha eğilimli kılsa da davranışın ortaya çıkıp çıkmayacağını belirleyen temel öğe, eğitim ortamının yarattığı atmosfer denilebilir. Öğrenciler öğretmenlerini ne kadar çok nota önem veren, rekabetçi, öğrencilere karşı saygısız ve öğretim faaliyetlerinde yetersiz algılıyorsa, kopya çekme olasılığının o denli arttığı görülmektedir. Her ne kadar bu çalışmalar kopya davranışı ile ortam arasında bir ilişkiyi gösterse de bu ilişkinin yönü konusunda kanıda bulunmak yanıltıcı olabilir. Kopya davranışı ile eğitim ortamı arasındaki ilişkiyi tanımlamada olası başka bir açıklama ise kopyanın temellerinde daha çok etkisiz çalışma yöntemleri ve başarısızlık korkusu gibi bireysel etkenlerin yatmasına rağmen, kopya çeken öğrencilerin kendilerine güvenlerini korumak amacıyla sorumluluğu öğretmene yükleyerek öğretmen hakkındaki algılarını düşürüyor olabilecekleri şeklindedir. Bu konuya açıklık getirmenin en iyi yolu deneysel bir çalışma ile konuyu irdelemektir. Ancak diğerlerinin de belirttiği gibi (Anderman, Griesinger, ve Westerfield, 1998; Anderman ve Midgley, 2004) kopya davranışını laboratuvar ortamına taşıyabilme ve taşındığında ise sonuçları eğitim ortamı gibi doğal ortamlara genelleme olasılığı düşüktür. Bu koşullarda bir başka çözüm olasılığı ise istatistiksel yöntemlerle konuyu ayırtmaktır. Derste başarılı olacağı inancı düşük

öğrenciler, istenmedik akademik davranışlar sonucunda elde ettikleri puanın sorumluluğunu kendilerine güveni korumak amacıyla öğretmenlere yüklüyor iseler, böyle bir durumda öğretmen algıları öğrencinin akademik davranışları ile kopya davranışı arasında bir aracı değişken görevi yapmalıdır. Diğer bir deyişle, özyeterlilik algısı ve olumsuz akademik davranışlar, öğretmen algılarının kopya davranışı üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmalıdır (Bkz. Baron ve Kenny, 1986). Buna karşılık, eğer öğretmen davranışları gerçekten öğrencinin kopya davranışında bir farklılık yaratıyorsa, öğretmen algıları ile öğrenci davranışları etkileşimi öğrenci kopya davranışını belirlemelidir. Düşük özyeterlilik algılarına ve olumsuz akademik davranışlara sahip öğrencilerin kopya çekme davranışları öğretmene ilişkin algılara dayalı olarak değişmelidir. Öğrenciler öğretmenlerini yetersiz buldukları ölçüde daha çok kopya çektiklerini belirtmeli ve öğretmene ilişkin pozitif algılar bu öğrenciler için dahi kopya çekme davranışını engelleyici olmalıdır. Bu çalışmanın birinci amacı, bu olasılığı test ederek öğrencinin kopya davranışında, öğrenci ve öğretmen özelliklerini ayırıştırarak kopya davranışının olası nedenlerini daha iyi anlayabilmektir. Bu çalışmada, geçmiş çalışmalar ışığında kopya ile ilişkilendirilen öğretmen davranışlarına paralel olarak öğretmenin dersi anlatırken etkili ve yeterli olmasının, kopya davranışıyla negatif yönde ilişkili bulunacağı ve alınan nota göre öğrencilerin sınıflandırılması ve öğrenmekten çok, yüksek not almaya değer verildiği performans odaklı akademik ortamın kopya davranışıyla pozitif ilişki göstereceği öne sürülmektedir. Öğrenci özelliklerinden özyeterlilik algısının kopya ile negatif ilişki göstereceği düşünülmüştür. Öğrenci özellikleri kapsamında hem özyeterlilik algılarıyla olan ilişkisi nedeniyle, hem de başarısızlığa neden olarak kopya davranışına zemin hazırladığından, kopya davranışını açıklamada önemli bir öğrenci değişkeni olarak kendini engelleme ya da kendini sabotaj edici (self handicapping) davranışlar ele alınmıştır. Kendini engelleme davranışları, akademik görev ve davranışları erteleme, arkadaşlarla vakti geçirerek çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı bireysel davranışlarla önleme olarak tanımlanabilir (Urdu ve Midgley, 2001). Bu tür davranış örüntülerinin altında yatan gizil amaç ise benlik değerini koruma amacıyla başarısızlığın nedenini benlik değerini daha az tehdit edecek sözü geçen faktörlere atfederek başarısızlığın ne anlama geldiğini çarpıtmaktır.

Şimdiye kadar her ne kadar kopya davranışına ilişkin pek çok çalışma yapılmış ise de bu çalışmalar kopya davranışına zemin hazırlayan kişilik özelliklerine pek değinmemiştir. Bu eksikliğe paralel olarak eldeki çalışmanın bir başka amacı, öğrencinin kişilik özelliklerinin kopya davranışını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Anderman ve arkadaşları kopya davranışının öğrenci motivasyonu ile yakından ilişkili bir akademik davranış olduğunu ve bu yüzden öğrencilerin amaç tarzları ile paralellik gösterdiğini öne sürmüşler ve bu sayıltıyı doğrulayıcı nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Öğrenci motivasyonu ile ilişkili görülen bir kişilik özelliği mükemmeliyetçilik (Dai, Moon ve Ferdhusen, 1998; Neumeister, 2004).

Mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapmak için aşırı çaba sarf etme ve aynı zamanda hata yapmaktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanır (Burns, 1980). Mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Bu boyutlar hatalara aşırı ilgi (concern over mistakes), düzen (organization), ailesel eleştiri (parental criticism), kişisel standartlar (personal standards), davranışlardan şüphe (doubts about actions) ve aile beklentileri (parental expectations) alt boyutlarıdır. Yapılan araştırmalara göre, kişisel standartlar ve düzen alt boyutları daha yoğun çalışma davranışları, dersin önemli olarak algılanması, yüksek not almaya ilişkin olumlu beklentiler ve yüksek yıl sonu başarısıyla ilişkili bulunmuştur (Arthur ve Hayward, 1997; Brown ve diğerleri, 1999; Flett, Hewitt, Blankstein ve Pickering, 1998). Öte yandan, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve aile beklentileri boyutları, sınav öncesi kaygı, kendine güvensizlik ve dersin zor olarak algılanması gibi olumsuz akademik davranışlarla ilintili bulunmuştur (Brown ve diğerleri, 1999). Son yıllarda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar, mükemmeliyetçilik ile öğrencinin amaç yönelimi arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Neumeister, 2004; Özgüngör, 2003). Bu bulgular Anderman, Griesinger ve

Westerfield'in (1998) kopya davranışının not yönelimiyle ilişkili olduğu bulgusu ışığında değerlendirilirse, mükemmeliyetçi öğrencilerde kopya davranışının daha fazla olması beklenir.

Özetlemek gerekirse bu çalışmanın amaçları:

1. Öğrencinin özyeterlilik algısı, kendini engelleme davranışları, öğretmene ilişkin algıları ve performans odaklı eğitim ortamının kopyayı yordama gücünün belirlenmesi.
2. Özyeterlilik algıları ile öğretmene ilişkin algıların birleşik etkilerinin kopyayı yordama gücünün belirlenmesi.
3. Kendini engelleme davranışları ile öğretmene ilişkin algıların birleşik etkilerinin kopyayı yordama gücünün belirlenmesi.
4. Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin kopyayı yordama gücünün belirlenmesi.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın deneklerini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenlikleri ve PDR bölümlerinde 2004-2005 bahar döneminde eğitim gören öğrencilerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 232 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 155 bayan, 71 erkek öğrenci katılmış ve 6 öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir.

Bilgi Toplama Araçları

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ): Bu çalışmada ilk kez kullanılan ölçeklerin geçerlik düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ölçülmüştür. Bu amaçla, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ilgili alt boyutları kullanılmıştır. Bu çalışmada içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ait cronbach alfa katsayıları sırasıyla .78 ve .68 olarak belirlenmiştir.

Özyeterlilik: Öğrencilerin öz yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla oluşturulan 8 maddelik ölçek daha önceden kullanılan ölçeklerin ışığında (Meece, Blumenfeld, ve Holt, 1988; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 5 dereceli Likert ölçeğinin orijinal ölçeklerdeki yapıyı koruyup korumadığını belirlemek amacıyla sorular PDR alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Elde edilen ölçeğin faktör analizi sonucu toplam varyansın %63'ünü açıklayan 8 maddesinin özdeğerlerinin .72 ile .84 arasında yer aldığı görülmüştür. Ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla bu ölçeğin içsel motivasyonla ilişkisine bakılmıştır. Yazım alanına paralel olarak öz-yeterlilik algısı ile içsel motivasyon arasında manidar bir ilişki saptanmıştır ($r = .20$, $p < .005$). Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı =.88 olarak bulunmuştur.

Kendini engelleme davranışları: Öğrencilerin kendini engelleme davranışlarını ölçmek amacıyla Midgley, Arunkuman ve Urdan (1996) tarafından geliştirilen ve daha sonraki çalışmalarda (Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Martin, Marsh ve Debus, 2003; Midgley ve Urdan, 2001) sıkça kullanılan 6 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Söz konusu 6 maddenin İngilizcede ve PDR alanında uzman araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisinin Türk öğrenciler içinde orijinal yapısını koruyup korumadığını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu elde edilen tek boyut (özdeğerleri .64, .84, .85, .78, .77 ve .64) toplam varyansın %58'ini açıklamıştır. Maddelere ait Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Geçerliliği belirlemek amacıyla dış motivasyonla ilişkisine bakılmış ve geçmiş çalışmalarla paralel olarak dış motivasyon ve kendini engelleme davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.15$, $p<.05$).

Öğretmen algıları: Geçmiş çalışmalar öğretmenlerin derse hazır olmaması ve dersi anlaşılır ve ilgi çekici kılamamasına ilişkin öğrenci algılarının kopyayla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Murdock, Hale, ve Weber, 2001). Bu çalışmaların bulgularına paralel olarak, aynı zamanda da öğrencilerin öğretmenlerini yetersiz hissetmelerinin kopya davranışının yarattığı bilişsel çelişkiyi ortadan kaldırarak bir onaylama sağlayacağı düşünüldüğünden, öğretmene ilişkin algılar kapsamında öğrencilerin öğretmenin dersi anlaşılır ve ilgi çekici sunup sunmadığına ilişkin algıları ölçülmüştür. Bu amaçla yurtdışında da sıkça kullanılan ders değerlendirme ölçeğinin öğretmenin dersi verme becerisine ilişkin algılarını ölçen 6 maddelik alt boyutu kullanılmıştır (Ramsden ve Entwistle, 1981). Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmadığından, bu çalışmada ilgili maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa değeri=.88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ilgili alt boyutunun yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu elde edilen tek boyuta ait maddelerin özdeğerleri .73, .76, .80, .81,.81 ve .83 olarak bulunmuştur. Bu değişkenin dış motivasyonla ilişkisi beklendiği gibi negatif yönde manidardır ($r=-.132, p<.05$).

Performans odağı: Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını performans odaklı olarak algılayıp algılamadıklarını belirlemek amacıyla daha önceki çalışmalara dayalı olarak (Midgley ve Urdan, 2001) hazırlanan 7 madde ile yapılan faktör analizi sonucu beklendiği gibi tek bir boyut elde edilmiş ve özdeğerleri .61 ile .79 arasında değişen bu 7 madde toplam varyansın %53'ünü açıklamıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla ilişkilerine bakılmıştır. Daha önceki çalışmalara paralel olarak performans odağı algıları ile öğrencilerin içsel motivasyonları arasında negatif ($r = -.14, p<.05$) bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri .84 olarak bulunmuştur.

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği (Multi-dimensional Perfectionism Scale): Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen bu ölçek 35 sorudan oluşur. Orijinal ölçek üniversite öğrencileriyle geliştirilmiş olmasına rağmen, bu ölçeğin ortaokul ve lise öğrencileriyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış (Parkers ve Adkins, 1995) ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Mısırlı-Taşdemir ve Özbay (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin içsel güvenliği .90, alt ölçeklerin güvenirliliği .77 ila .93 arasında belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiş ve alt ölçeklere ait değerler .75 ile .91 arasında değişmiştir. Ölçek gerek yurtdışındaki (Kottman ve Ashby, 2000) gerek yurt içindeki (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004; Özgüngör, 2003) çalışmalarda kullanılmıştır.

İşlem

Verilerin toplanması amacıyla dersin son yarım saatinde öğrencilere çalışma kısaca tanıtılmış ve araştırmaya gönüllü olanların çalışma ölçeklerinden oluşan anketi doldurmaları rica edilmiştir. Öğrencilere anketteki bütün maddeleri, içinde buldukları ders ve dersin öğretmenini düşünerek değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin anketi doldurmaları 20-30 dakika arasında değişmiştir. Öğrencilere katılımları için teşekkür edilmiş ve isteyen öğrencilere sonuçlar hakkında bilgi verileceği bildirilmiştir. Toplanan veriler, basamaklı regresyon analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, kopya davranışının öğrencilerin özyeterlilik algıları, kendini engelleme davranışları, öğretmene ilişkin algıları, performans odaklı sınıf algıları, etkileşim değişkenleri ve mükemmeliyetçilik ile ilişkilerini belirlemek amacıyla basamaklı regresyon analizi yapılmıştır.

Daha önceki çalışmalar ışığında kopya davranışının önemli bir belirleyicisi cinsiyet olarak belirlendiğinden, bu değişken, regresyon analizinin ilk basamağında denkleme girilmiştir. İkinci basamakta sınıf ve bölüm değişkenlerinin yaratabileceği olası farklılıkları kontrol etmek amacıyla

bu iki değişken regresyona girilmiştir. Üçüncü basamakta, özyeterlilik, 4. basamakta ise kendini engelleme davranışı regresyona girilmiştir. Öğrenci özelliklerini takiben regresyona, öğretmene ve performans odaklı öğretim ortamına ilişkin algılar girilmiştir. Bu araştırmanın önemli bir amacı, öğretmen özelliklerine ilişkin algılar ile öğrenci değişkenleri arasındaki olası etkileşimlerin belirlenmesiydi. Bu amaçla regresyonun 7. basamağında özyeterlilik öğretmen algıları ve kendini engelleme davranışları öğretmen algıları etkileşimleri girilmiştir. Regresyonun son basamağında mükemmeliyetçiliğin alt boyutları regresyona girilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

İlk aşamada cinsiyetin etkisinin manidar olduğu görülmüştür (F change (1,229) . 4.61, p . .05). İkinci basamakta sınıf ve bölüm etkisi manidar değildir (F change (2,227) . 275, p . .05). Üçüncü basamakta özyeterlilik (F change (1,226) . 3.94, p . .05), dördüncü basamakta kendini engelleme davranışlarının etkileri manidar bulunmuştur (F change (1,225) 10.389, p . .001). Öğretmene ilişkin algıların denkleme girmesi, kopya davranışını açıklayan varyansta manidar bir artışa neden olmuştur (F change (1,224) . 6.18, p . .05). Regresyonun altıncı basamağında denkleme giren performans odağının etkisi manidar değildir (F change (1,213) . 46, p . .05). Yedinci basamakta özyeterlilik öğretmen algıları ve kendini engelleme davranışları öğretmen algıları birleşik etkileri manidardır (F change (2,221) . 7.45, p . .001). Regresyonun son basamağında mükemmeliyetçilik alt boyutlarının etkisi manidardır (F change (6,215) . 3.84, p . .001). Diğer değişkenlerin yol açtığı varyans kontrol edildikten sonra kopyanın yordayıcıları, kendini engelleme davranışı, kendini engelleme davranışı ile öğretmen algıları birleşik etkisi, özyeterlilik ile öğretmen algıları birleşik etkisi, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kişisel standartlar, düzen ve davranışlardan şüphe alt boyutlarıydı. Bu değişkenler toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır.

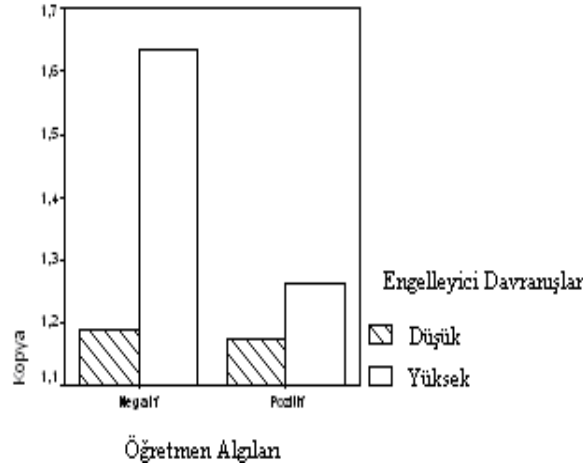
Tablo 1.

Kopyayı Yordayan Değişkenler

Yordayıcı Değişken	Beta	R	R ²	F	p	t	p
Basamak 1							
Cinsiyet	.067	.141	.020	4.614	.033	1.016	.311
Basamak 2							
Sınıf	-.065					-1.01	.314
Bölüm	.013	.149	.022	1.712	.165	.213	.832
Basamak 3							
Özyeterlilik	-.319	.197	.032	2.286	.061	-1.89	.060
Basamak 4							
ED	1.445	.285	.081	3.982	.002	5.125	.000
Basamak 5							
ÖA	.012	.326	.106	4.425	.000	.095	.924
Basamak 6							
PO	-.020	.328	.108	3.850	.001	-.294	.769
Basamak 7							
ÖxÖ	1.39					-4.512	.020
ÖxE	.640	.405	.164	4.824	.000	2.342	.000
Basamak 8							
Hatalara Aşırı ilgi	-.126					-1.630	.105
Kişisel Standartlar	.170					2.310	.022
Aile Beklentileri	.023					.310	.757
Düzen	-.215					-3.125	.002
Davranışlardan Şüphe	-.142					-2.117	.035
Ailesel Eleştiri	-.001	.495	.245	4.653	.000	-.013	.936

Not: ED: Kendini engelleme davranışları, ÖA: Öğretmene ilişkin algılar, PO: Performans odağı, ÖxÖ: Öğretmen algıları ile özyeterlilik algıları birleşik etkisi, ÖxE: Öğretmen algıları ile kendini engelleme davranışları birleşik etkisi

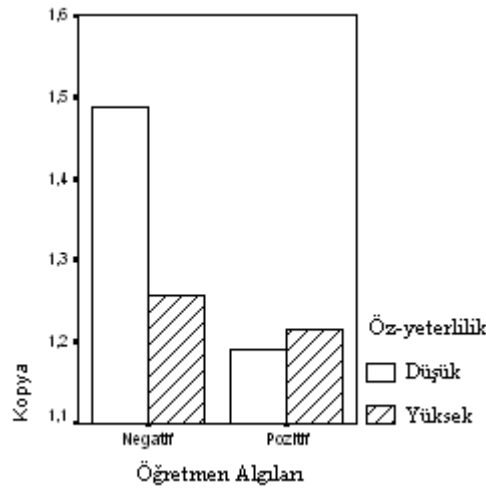
Öğretmen algıları ile kendini engelleme davranışlarının birleşik etkisi Şekil 1’de verilmiştir. Kopya davranışı, öğretmene ilişkin negatif algıları olan öğrencilerde, pozitif algılara sahip öğrencilere nazaran daha yaygındır. Kendini engelleme davranışlarını daha fazla kullanan öğrenciler, kendini engelleme davranışlarını daha az kullanan öğrencilere nazaran daha çok kopya çektiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen algıları ve kendini engelleme davranışlarının etkileri ilave edici (additive) olup her ikisinin de var olduğu durumda kopya çekme davranışı çok daha yaygındır. Diğer bir deyişle, öğretmene ilişkin pozitif algılar, öğrencinin erteleme davranışının negatif etkilerini büyük oranda azaltmakta ve öğretmene ilişkin negatif algılarla birlikte kopya davranışı önemli ölçüde artmaktadır.



Şekil 1.

Kendini Engelleme Davranışları ile Öğretmen Algılarının Birleşik Etkisi

Öğretmen algıları ile özyeterlilik algılarının birleşik etkisi Şekil 2’de verilmiştir. Öğretmene ilişkin pozitif algılara sahip öğrenciler daha az kopya çektiklerini bildirmişlerdir. Özyeterlilik algısı yüksek öğrenciler daha az kopya çektiklerini bildirmişlerdir. Ancak, özyeterlilik algısı düşük ve yüksek öğrenciler arasındaki fark, öğretmene ilişkin algıları negatif olduğunda çok daha yüksektir. Bu sonuçlar yine öğretmen algılarının etkisinin, öğrencinin özyeterlilik algılarının etkisine ilave edici olduğunu göstermektedir.



Şekil 2.

Özyeterlilik Algıları ile Öğretmen Algılarının Birleşik Etkisi

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmanın birinci amacı, üniversite öğrencilerinin özyeterlilik algıları, kendini engelleme davranışları, öğretmene ilişkin algıları ve performans odaklı akademik ortama ilişkin algılarının kopya davranışı ile ilişkilerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan analizler, öğrencilerin özyeterlilik ve kendini engelleme davranışlarının kopya davranışının yordayıcıları olduklarını göstermiştir. Ancak, özyeterlilik algılarının kopyayı yordama gücü, kendini engelleme davranışlarının denkleme girmesiyle yok olmuştur. Bu bulguya dayalı öne sürülebilecek bir olgu, özyeterliliğin kopyanın doğrudan bir belirleyicisi olmayıp kendini engelleme davranışlarını artırarak kopya üzerinde dolaylı yoldan bir etki yaratmış olabileceğidir. Gelecekte yapılacak çalışmalar bu konuya ışık tutmada yararlı olacaktır.

Özyeterlilik ve kendini engelleme davranışları, kopya davranışını belirleyen bireysel etkenler iken, öğretmenin dersi sunmadaki başarısına ilişkin öğrenci algıları, kopya davranışına etki eden ortamsal bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmene ilişkin pozitif algıları olan öğrenciler daha az kopya çektiklerini belirtmişlerdir. Özyeterlilik algıları düşük olan ve kendini engelleme davranışları yüksek olan öğrencilerde kopya davranışının yüksek olması, bu öğrencilerin kopya çekmesinin temel nedeninin zayıf not alma korkusu olduğunu göstermektedir.

Buna karşılık, bir diğer ortamsal faktör olan performans odaklı eğitim ortamı, öğretmen algılarının etkisinin ötesinde kopyayla ilişkili bulunmamıştır. Bu sonuçlar, üniversite öğrencileri için öğretmenin dersi anlatmasındaki becerisinin, öğretmenin performans odaklı bir ortam yaratmasından daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu bulgu ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan performans odaklı eğitim ortamının negatif etkilerine ilişkin geçmiş çalışmaların bulgularıyla uyumlu olmasa da üniversite öğrencilerinin yaşlıları arasında en başarılı bireyler olarak algılandıkları ve rekabet ortamına alışık oldukları göz önünde bulundurulursa şaşırtıcı olmadığı açıktır.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrenci özellikleri ile öğretmene ilişkin algıların birleşik etkisinin kopya davranışının yordayıcısı olduğu bulgusudur. Her ne kadar düşük özyeterlilik kopya davranışlarını artırsa da öğretmene ilişkin pozitif algılara sahip öğrenciler düşük özyeterliliğe sahip olduklarında dahi daha az kopya çektiklerini bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencileri için bile öğretmen davranışlarının hem öğrencinin akademik inançlarını etkileyerek hem de öğrenci bu tür negatif etkilere sahip olduğunda bu inançların etkilerini azaltarak öğrenci davranışlarına etki ettiğini göstermektedir. Ancak daha da dikkate değer bir nokta, özyeterlilik algıları yüksek olan öğrenciler için öğretmene ilişkin algıların etkisi düşük iken, özyeterlilik algıları düşük öğrencilerde öğretmene ilişkin algıların kopya davranışını önemli ölçüde arttırdığı noktasıdır. Benzer bir bulgu, erteleme davranışları ve öğretmene ilişkin algıların birleşik etkisinin kopyayı yordayıcı gücüne ilişkindir. Öğrencilerin erteleme davranışı kopya davranışının ortaya çıkmasında önemli iken, erteleme davranışının negatif etkileri pozitif öğretmen algılarıyla büyük oranda azalmaktadır. Yine, kendini engelleme davranışları düşük öğrenciler için öğretmene ilişkin algılar önemli bir fark yaratmazken, kendini engelleme davranışları yüksek öğrenciler için öğretmene ilişkin algılar kopya davranışının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular, özyeterlilik algıları düşük ya da olumsuz akademik davranışlara sahip öğrencilerin kopya davranışlarını onaylamak amacıyla öğretmenlerine ilişkin algılarını düşürdükleri şeklindeki olasılığı desteklememektedir. Aksine, öğretmen algılarının hem bağımsız bir değişken olarak, hem de öğrenci özelliklerinin etkilerini artırarak kopya davranışını etkilediğini göstermektedir. Özellikle düşündürücü bir sonuç öğretmene ilişkin algıların pozitif olduğu durumda kopya davranışını azaltmaktaki etkisinin öğretmene ilişkin

alguların negatif olduğunda kopya davranışını arttırmadaki etkilerine kıyasla çok düşük olduğudur. Bu bulgunun nedeni, özyeterlilikleri düşük ya da kendini engelleme davranışları yüksek öğrencilerin öğretmeni yetersiz algıladıkları durumu kopya davranışını haklı çıkaran bir unsur olarak benimsemeleri olabilir. Aynı mantıkla, bu bulgunun diğer bir nedeni, öğretmenlerini yeterli gören öğrencilerin konuyu anladıklarını düşünmeleri ve zayıf alma korkusu olmadığı için öğretmen davranışlarından bağımsız olarak kopya çekmemeleri olabilir. Bu çalışmanın öğretmene ilişkin algılar ile öğrenci özelliklerinin etkilerinin ilave edici olduğuna ilişkin bulgusu, her iki nedenin birleşerek kopya davranışını etkilediğini öne sürmektedir. Bu bulgular, kopya davranışıyla başa çıkmada öğrenci ve ortam özelliklerinin birbirinden bağımsız ele alınmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Kayda değer diğer bir nokta, öğretmene ilişkin alguların kendini engelleme davranışlarının etkisini azaltmasına rağmen, kendini engelleme davranışlarının öğretmen algularından bağımsız olarak kopya davranışlarını yordamasıdır. Bu bulgular, öğrencilerin kendini engelleme davranışlarının akademik yaşantıya olan negatif etkisi göz önünde bulundurularak belirleyicilerinin konu edildiği çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Aynı zamanda, bu davranışların negatif etkilerinden dolayı öğrencilerin bu davranışlarını azaltıcı metotların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmen davranışlarının bu değişkenlerden birisi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma her ne kadar üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışları konusunda yararlı bilgiler sunsa da çalışmada kullanılan örneklemin yetersizliği ve ölçeklerin bir kısmının Türkçede ilk kez kullanıldığı gerçeği genelleme sırasında dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda, bu bulgular eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerle sınırlıdır ve farklı fakülte öğrencilerinin kopya çekme davranışlarını etkileyen faktörler farklı olabilir. Mesela, öğretmen özellikleri öğretmen adaylarının davranışları için daha belirleyici olabilir. Bu sınırlılıklardan dolayı çalışmanın farklı örneklerle tekrarlanması yararlı olacaktır.

Her ne kadar bu çalışma hem öğretmen hem öğrenci özelliklerinin kopya davranışını belirlemede etkili olduğunu ve özellikle yüksek kendini engelleme davranışları gösteren öğrencilerde bu etkinin daha belirgin olduğunu ortaya koymakta ise de bu etkinin nedenini tam olarak belirlemede yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerini etkili olarak algılayan öğrenciler, kopya davranışını bilişsel olarak haklı çıkaracak yeterli ortamsal neden bulamadıkları için kopya çekmiyor olabilir, öğretmenin etkili öğretim davranışları öğrencilerin başarı şansını artırarak kopya davranışını azaltıyor olabilir ya da öğretmenin yeterli olarak algılanması öğretmene olan saygıyı artırarak başarısızlık olasılığına rağmen kopya çekme davranışını azaltıyor olabilir. Gelecekte yapılacak yarı deneysel çalışmalar ya da nitel çalışmalar, kopya davranışının karmaşık yapısını çözmeye yönelik daha ayrıntılı bilgi sağlayabilir.

Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin kopya çekme davranışlarının hem öğretmen hem öğrenci davranışlarının ortak bir ürünü olduğunu göstermektedir. Her ne kadar özyeterlilik alguları düşük ya da kendini engelleme davranışları yüksek olan öğrenciler daha çok kopya çektiklerini belirtse de bu oran olumlu öğretmen algılarıyla büyük oranda düşmektedir. Bu sonuçlar, pozitif öğretmen davranışlarının özellikle risk altındaki öğrenciler için ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Oysa özellikle üniversitede öğrencilerin akademik olarak yetkin ve kişisel gelişim açısından yetişkin olarak algılanmalarının da bir sonucu olarak bu öğrenciler için özel yöntemler kullanılmadığı gibi, genellikle bu öğrenciler en az ilgi ve destek gören öğrencilerdir. Bu olgu, üniversitede görev yapan bireylerin bu konuda daha duyarlı olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre hareket etmeleri gerektiğini göstermektedir. Ancak, özellikle günümüzde öğretim elemanlarının performansını sadece akademik çalışmalarına göre

değerlendiren yükseköğretim sistemimizde öğrenci gelişimini destekleyen öğretim elemanlarının bunu akademik çalışma pahasına hiçbir getirisi olmadan yapmak zorunda kalması, üniversite öğrencilerinde kopya çekme davranışının azaltılmasına engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenin dersi etkili bir şekilde sunduğuna ilişkin algılara sahip öğrenciler daha az kopya çektiklerini belirtse de öğretmen davranışlarının tek başına kopya davranışlarını ortadan kaldırmada yeterli olmadığı, özellikle yüksek kendini engelleme davranışları olan öğrencilerde kopya davranışının daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinde kopya davranışını azaltmanın etkili yönteminin hem ders kalitesini yükseltmek hem de akademik olarak risk altında bulunan özyeterlilik algıları düşük, kendini engelleme davranışları yüksek olan ya da davranışlardan şüphe etme gibi mükemmeliyetçi özelliklere sahip öğrenciler için akademik olarak destekleyici ve geliştirici rehberlik servislerine başvurabilecekleri birimlerin oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*, 84-93.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 499-517.
- Arthur, N., & Hayward, L. (1997). The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students. *Journal of College Student Development, 38* (6), 622-632.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., & Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social & Clinical Psychology, 18*(1), 98-120.
- Burns, D. (1980). The Perfectionist's Script for Self-Defeat. *Psychology Today*, (November), 34-52.
- Büyüköztürk. Ş., Akgün. Ö. E., Özkahveci. Ö., & Demirel. F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2): 207-239.
- Calabrese, R.L., & Cochran, J.T. (1990). The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research and Development in Education, 23*(2), 65-72.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation of gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 33*(2/3), 45-63.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Pickering, D. (1998). Perfectionism in relation to attributions for success or failure. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 17*(2-3), 249-262.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy & Research, 14*(5), 449-468).
- Hill, J. P., & Kochendorfer, R. A. (1969). Knowledge of peer success and risk of detection as determinants of cheating. *Developmental Psychology, 1*(3), 231-238.

- Kottman, T., & Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *ASCA, Professional School Counseling, 3*, 183-189.
- Martin, A.J. Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 1-36.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80(4)*, 514-523.
- Mısırlı-Tasdemir, Ö; & Özbay, Y. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odacı, Öz- Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.*
- Midgley, C., R. Arunkumar, R. & Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88(3)*, 423-34.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Murdock, T., Hale, N., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 96-115.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *The Gifted Child Quarterly, 48, (3)*, 219-232.
- Newstead, S., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology, 88*, 229-241.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 28(127)*, 25-30.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). A psychometric examination of the multidimensional perfectionism scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 17 (4)*, 323-334.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.R, Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual For The Use of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 51(3)*, 368-383.
- Schab, F. (1980). Cheating in high schools: Differences between the sexes (revisited). *Adolescence, 15*, 959-965.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence, 26*, 839-847.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13(2)*, 115-138.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*, 101-122.

Makale Geliş: 25.01.2006

İnceleme Sevk: 24.3.2006

Düzeltilme: 07.11.2007

Kabul: 24.04.2008