

PAPER DETAILS

TITLE: ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK SAHTEKARLIKEĞİLİMLERİNDE ÖZYETERLİK
VE AKADEMİK KONTROLODAGININ ROLÜ

AUTHORS: Hilal BÜYÜKGÖZE

PAGES: 801-823

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286231>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK SAHTEKARLIK EĞİLİMLERİNDE ÖZYETERLİK VE AKADEMİK KONTROL ODAĞININ ROLÜ*

Hilal BÜYÜKGÖZE¹

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimleri ile genel özyeterlik düzeyleri ve akademik kontrol odağı yönelimlerinin ilişkisine odaklanılmıştır. Araştırmaya, 222 kadın (% 79,6) ve 57 erkek (% 20,4) olmak üzere 279 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen 'Akademik Sahtekarlık Eğilim Ölçeği', Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilip Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından uyarlanan 'Genel Özyeterlik Ölçeği' ile Akın (2007) tarafından geliştirilen 'Akademik Kontrol Odağı Ölçeği' kullanılmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimi, genel özyeterlik ve akademik kontrol odağı ilişkisinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin, genel özyeterlik düzeyi ve akademik kontrol odağının akademik sahtekarlık eğilimlerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını saptamak için ise hiyerarşik çoklu regresyondan yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimlerinin düşük düzeyde ve genel özyeterliklerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin içsel akademik kontrol odağı puanlarının, dışsal akademik kontrol odağı puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimleri ile özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde ters yönlü, dışsal akademik kontrol odağı arasında aynı yönlü orta düzeyde ve içsel akademik kontrol odağı ile düşük düzeyde ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise dışsal akademik kontrol odağı ile özyeterliğin 'başlama' ve 'sürdürme' alt boyutlarının katılımcıların akademik sahtekarlık eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenlerin,

* Bu çalışma, 5-7 Mayıs 2016 tarihlerinde Samsun'da düzenlenen 6. Uluslararası Canik Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, buyukgoze@hacettepe.edu.tr

öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimlerindeki toplam varyansın % 18'ini açıkladığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Akademik sahtekarlık eğilimi; özyeterlik; akademik kontrol odağı; öğretmen aday

THE ROLE OF SELF-EFFICACY AND ACADEMIC LOCUS OF CONTROL ON PRESERVICE TEACHERS' ACADEMIC INTEGRITY TENDENCIES

ABSTRACT

The present study focuses on the relations of academic integrity tendencies, general self-efficacy and academic locus of control of preservice teachers. The study was conducted on 279 university students (222 females and 57 males). As data collection tools, 'Academic Integrity Tendency Scale' of Eminoğlu (2008), 'General Self-efficacy Scale' of Sherer and Adams (1983), and 'Academic Locus of Control Scale' developed by Akin (2007) were used. Pearson Product-Moment Correlation coefficients were utilized in determining the relations among academic integrity tendencies, general self-efficacy and academic locus of control of participant preservice teachers. Hierarchical multiple regression analysis was conveyed to determine to what extent the general self-efficacy and academic locus of control of the students explained the variance of their academic integrity tendencies. Findings show that participants have lower levels of academic integrity tendencies, and moderate levels of general self-efficacy. Furthermore, it was found that university students' internal academic locus of control scores were relatively higher than their external locus of control scores. The findings also pointed that there was a negative and moderate level relationship between academic integrity tendency and self-efficacy, a positive and moderate level relationship between academic integrity tendency and external academic locus of control, and a negative and low level of relationship between academic integrity tendency and internal academic locus of control of participants. External academic locus of control and general self-efficacy scale's 'initiation' and 'perseverance' subscales were found to be statistically significant predictors of participants' academic

integrity tendencies. Finally, all those independent variables were found to explain 18% of the variance in academic integrity tendencies of university students.

Keywords: academic integrity tendency; self-efficacy; academic locus of control; pre-service teacher

1. GİRİŞ

Akademik sahtekarlık, teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte üniversite öğrencileri arasında özellikle son on yıllarda yükselişe geçen bir eğilim haline gelmiştir (Arslantaş ve Acar, 2008; Murdock ve Anderman, 2006). Bu konuya odaklanan araştırmalar, akademik sahtekarlığın bazı etmenlerin bulunduğu ortamlarda daha sık yaşandığını ortaya koymaktadır. Örneğin, sınıf arkadaşlarının sahtekarlık eğiliminin önemli bir etmen olduğu ortaya çıkmıştır (Blachnio ve Weremko, 2011; de Sumrak ve Tobin, 2014; Jurdi, Hage ve Chow, 2011; Küçüktepe ve Eminoğlu Küçüktepe, 2014; Nora ve Zhang, 2010). Öte yandan, kültür de bu eğilimi kolaylaştıran bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (de Sumrak ve Tobin, 2014). Demografik özellikler açısından incelendiğinde ise erkeklerin kadınlara göre, gençlerin daha yaşlılara göre ve düşük akademik performansa sahip olanların daha yüksek başarı sergileyenlere göre akademik sahtekarlığa daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (de Sumrak ve Tobin, 2014; Eminoğlu Küçüktepe, 2011; Eminoğlu Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Tadesse ve Getachew, 2010).

Benzer şekilde, sınav türünün üniversite öğrencilerinin kopya çekme eğilimini etkilediği ortaya koyulmuştur. Buna göre, öğrenciler çoktan seçmeli sınavlarda daha çok kopya çekme eğilimi göstermektedir. Sınav görevlisinin tutumunun da öğrencilerin kopya eğiliminde belirleyici olduğu belirlenmiştir. Bir çalışmada, öğrencilerin kopya alırken rahatsızlık duyduklarını ancak kopya verirken rahatsız olmadığı rapor edilmiştir. Aynı çalışmada, üniversite öğrencilerinin dini açıdan kendilerini tanımlama durumlarının kopya çekme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı da saptanmıştır (Küçüktepe ve Eminoğlu Küçüktepe, 2014). Öğrenciler çoğunlukla kopya

çekmenin ya da akademik sahtekarlığın etik olmayan bir davranış olduğunu kabul ederken (Arslantaş ve Acar, 2008; Jurdi, Hage ve Chow, 2011; Quaye, 2013), internet üzerinden yapılan sahteciliği toplumsal olarak daha kabul edilebilir bulmaktadırlar (Ananou, 2014).

Akademik sahtekarlık eğiliminin tetikleyici etmenleri arasında bilgi eksikliği ve tembellik, erteleme, kopya çekmenin kolaylığı, sınav korkusu, başarısızlık korkusu ve aile baskısı da bulunmaktadır (de Sumrak ve Tobin, 2014; Nichols, 2014; Ömür, Aydın ve Argon, 2014; Quaye, 2013; Yeşilyurt, 2014). Araştırmalar, öz-kontrolü daha düşük olanların ve kendini sabotaj eğilimi daha yüksek olanların sahtekarlığa daha sık başvurduklarını göstermiştir (Barzegar ve Khezri, 2012; Coşkan, 2010; Karim ve Ghavam, 2011). Akademik sahtekarlık eğiliminin yordayıcıları üzerine yapılan çoğu araştırma ise bireyin öz-yeterlik inancı ile ilişkisine odaklanmıştır. Araştırma bulguları öz-yeterlik inancı daha düşük olan bireylerin akademik sahtekarlığa daha eğilimli olduğunu ortaya koymaktadır (Barzegar ve Khezri, 2012; de Sumrak ve Tobin, 2014; Eminoğlu Küçüktepe, 2010; Eminoğlu Özmercan, 2015; Jurdi, Hage ve Chow, 2011; Nora ve Zhang, 2010; Yeşilyurt, 2014).

Bu bağlamdan hareketle, ilk olarak Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı* çerçevesinde ortaya koyduğu öz-yeterlik yapısının akademik sahtekarlık eğiliminin önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir. Öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği sorunları yönetebilmek için gerekli hamleleri yapabilmek adına gerekli olan kaynaklardan yararlanabilme adına kişisel potansiyeline olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994). Öz-yeterlik yapısı alanyazına tanıtıldığından itibaren birçok değişken ile ilişkisi incelenen bir kavram olmuştur. Örneğin, öz-yeterlik ile benlik algısının ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Özerkan, 2007). Paralel şekilde, akademik öz-yeterliği yüksek olanların akademik performanslarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Azar, 2010; Khan, 2013). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının (Ansari ve Khan,

2015), bireysel gelişim inisiyatifinin (Büyükgöze, 2015), iş doyumlarının (Şahin ve Açar, 2014), örgütsel destek algısının (Büyükgöze, 2014) ve psikolojik iyi oluş durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir (Siddiqui, 2015). Benzer şekilde, Tabancalı ve Çelik (2013), akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliğinin de yüksek düzeyde izlediğini rapor etmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) çalışması öz-yeterlik ile mesleğe yönelik tutumlar arasında pozitif yönlü bir ilişki ve Gürol, Altunbaş ve Karaaslan'ın (2010) çalışması da epistemolojik inançlar ile pozitif bir ilişkiyi ortaya koymuştur.

Öte yandan, algılanan stres ve umutsuzluk durumlarının öz-yeterliğin negatif yordayıcıları olduğu saptanmıştır (Şahin ve Açar, 2014; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Başka bir çalışmada ise kısa süreli de olsa iş deneyiminin üniversite öğrencilerinin işle ilgili öz-yeterliğini arttırarak onların akademik ve kariyer yeterliğini arttırdığı ortaya koyulmuştur (Burger, Raelin, Reisberg, Bailey ve Whitman, 2010). Öz-yeterlik ile cinsiyet ilişkisi incelendiğinde birçok çalışma erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Kadınların öz-yeterlik puanlarının daha yüksek olduğunu rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (Akkuş, 2013; Aydemir, Duran, Kapıdere, Kaleci ve Aksoy, 2014). Diğer yandan, kadın ve erkeklerin benzer özyeterlik düzeyinde olduğunu bulgulayan çalışmalar da mevcuttur (Akkuzu ve Akçay, 2012; Şimşek, 2011; Uysal ve Kösemen, 2013; Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004). Öz-yeterliğin yaş ile ilişkisi ise yaşça büyük olanların daha gençlere göre öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Karakuş ve Akbulut, 2010; Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004).

Bu araştırmada son olarak katılımcıların akademik kontrol odağı yönelimleri incelenmiştir. Kontrol odağı, kişinin yaşamı sırasında karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumların ve ödül ve cezaların kaynağının bireyin kendisinin mi yoksa dışsal güçler mi olduğu yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır

(Rotter, 1966). Kontrol odağı, içsel kontrol odağı ve dışsal kontrol odağı olarak iki sınıfta incelenir. İçsel kontrol odağı yönelimli olan bireyler eylemlerinin sonuçlarını çoğunlukla bireysel özellikleri, kapasiteleri ve girişimlerine atfederken, dışsal kontrol odağı yönelimli olan kişiler yaşantılarını genellikle kendileri dışındaki güçler ya da ajanlar aracılığı ile gerçekleştiğine inanırlar. Paralel şekilde, akademik kontrol odağı da içsel ve dışsal olarak sınıflandırılır ve bireyin akademik performansını içsel ya da dışsal nedenlere atfetmesine odaklanır.

Bireylerin kontrol odağı yönelimlerini irdeleyen çalışmalar içsel akademik kontrol odağı yönelimli bireylerin daha yüksek akademik performans sergilediklerini (Hasan ve Khalid, 2014; Park ve Kim, 1998; Tella, Tella ve Adeniyi, 2009), stresle başa çıkmada daha başarılı olduklarını ve daha az stresli olduklarını (Khan, Saleem ve Shadid, 2012), akademik sahtekarlık eğilimlerinin daha az olduğu (Rinn ve Boazman, 2014), motivasyona dayalı dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu (Sarıçam, 2015), proaktif kişilik özelliğine sahip olduklarını (Büyükgöze ve Gelbal, 2016) ve erteleme davranışlarını daha az sergilediklerini ortaya koymuştur (Janssen ve Carton, 1999). Öte yandan, dışsal kontrol odağı yönelimli bireylerin kendini sabotaj stratejilerine daha sık başvurdukları (Akın, 2011), daha düşük akademik performans gösterdikleri (Hasan ve Khalid, 2014) ve algılanan sosyal destek düzeylerinin içsel kontrol odaklı bireylere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Satıcı, Uysal ve Akın, 2013). Ayrıca, erkeklerin çoğunlukla dışsal kontrol odağı yönelimli olduğu ve kadınların ise içsel kontrol odağı yönelimli oldukları saptanmıştır (Kazak ve Çetinkalp, 2010; Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov, 2012). Kontrol odağı yönelimlerinin üstbiliş (Arslan ve Akın, 2014), duygusal zeka, uyum sağlama ve psikolojik iyi oluş (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009) ve öğrenme stilleri (Ponto, Ooms ve Cowieson, 2014) ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* kapsamında altı yeterlik alanı ve 31 alt yeterlik

belirlemiştir. Bu alt yeterlikler arasında 'öz-değerlendirme yapma', 'kişisel gelişimi sağlama' ve 'mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme' gibi alt yeterliklere yer verilmektedir. Anlaşılmaktadır ki, MEB sosyal ve mesleki etik ilkeleri bilen ve uygulayan bir öğretmen profili amaçlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimleri ile genel özyeterlik düzeyleri ve akademik kontrol odağı yönelimlerinin ilişkisine odaklanılmıştır. Bu araştırma kapsamında şu araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimi, genel özyeterlik ve akademik kontrol odağı yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının genel özyeterlik düzeyleri ve akademik kontrol odağı yönelimleri, akademik sahtekarlık eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmaya 222 kadın (% 79,6) ve 57 erkek (% 20,4) olmak üzere 279 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşı 18 ile 43 yaş (ranj= 25, Ss= 2,386) arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmen adaylarının 40'ı (% 14,3) birinci sınıf, 157'si (% 56,3) ikinci sınıf, 43'ü (% 15,4) üçüncü sınıf ve 39'u (% 14) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Sosyoekonomik açıdan incelediğimizde ise öğretmen adaylarından % 14,3'ünün (n=40) yaşamının çoğunu köyde, % 15,1'inin (n= 42) kasabada ve % 70,6'sının (n= 197) ise kent merkezi ya da büyükşehirlerde geçirdiği belirlenmiştir. Paralel şekilde, öğrencilerin % 40,9'unun (n= 114) aylık harcama tutarlarının 500 TL'ye kadar olduğu, % 47,3'ünün (n= 132) aylık harcama tutarının 501 ile 1000 TL arasında yer aldığı ve geri kalan 33'ünün (% 11,8) ise aylık 1001 ila 1500 TL arasında harcama yaptığı belirlenmiştir. Son olarak katılımcıları algılanan başarı düzeyine göre incelediğimizde öğrencilerin 34'ünün (% 12,2)

kendisini düşük başarılı olarak algıladığı, 182'sinin (% 65,2) orta düzeyde başarılı hissettiği ve 63'ünün (% 22,6) ise kendilerini yüksek başarılı olarak algıladıkları belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği

Katılımcıların akademik sahtekarlık eğilimlerinin belirlenmesi için Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen 'Akademik Sahtekarlık Eğilim Ölçeği- ASEÖ' kullanılmıştır. Ölçek, 5li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte dokuz ters kodlanan madde bulunmaktadır. Ölçek, 'kopya çekme eğilimi (1)', 'ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekarlık eğilimi (2)', 'araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekarlık eğilimi (3)' ve 'atıflara yönelik sahtekarlık eğilimi (4)' alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak 'Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur', 'Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır' ve 'Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilinse bile ödev/proje vb. çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır' verilebilir. Ölçeğin orijinal Cronbach alfa değeri .90 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını test etmek üzere LISREL programında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda şu uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır [$\chi^2/df = 3.78$, RMSEA = .08, AGFI = .81, NFI = .84, CFI = .90, IFI = .90, GFI = .95]. Kline (2005), ki-kare ile serbestlik derecesi oranının 3.0 ile 5.0 arasında yer almasının iyi düzeyde uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. RMSEA değerinin (tahmin hatalarının karekökü) .05 ile .10 arasında olması ise veri toplama aracı ile toplanan veri arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğuna kanıt olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). DFA sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri, araştırma kapsamında kullanılan ASEÖ'nün katılımcıların akademik sahtekarlık eğilimlerini ölçmek için yeterli düzeyde geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Genel Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların genel özyeterlik düzeylerinin belirlenmesinde Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen 'Genel Özyeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yürütülmüştür. Ölçek, 'başlama', 'yılmama' ve 'sürdürme çabası-ısrar' olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Başlama boyutu, bireyin işe başlama yeterliğine sahip olmasına işaret ederken, yılmama boyutu bireyin başladığı işte engellere rağmen devam edebilmesidir. Sürdürme çabası-ısrar boyutu ise bireyin başladığı işi tamamlamaya yönelik sergilediği yeterlik olarak ifade edilmektedir. Ölçekte bulunan 11 madde ters kodlanmaktadır. Veri toplama aracı, *hiç uygun değil* ile *çok uygun* arasında puanlanan 5li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak 'Sorunlarımdan birisi, bir işe zamanında başlayamamamdır' ve 'Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girerim' verilebilir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .86 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında yürütülen DFA sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2/df = 3.01$, RMSEA= .07, AGFI= .84, NFI= .88, CFI= .92, IFI= .92, GFI= .85]. Elde edilen uyum iyiliği değerleri, toplanan veri ile yararlanılan ölçme aracının faktör yapısının kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Katılımcı öğretmen adaylarının akademik kontrol odaklarının belirlenmesinde ise Akın (2007) tarafından geliştirilen 'Akademik Kontrol Odağı Ölçeği-AKOÖ' kullanılmıştır. Ölçekte, *hiç katılmıyorum(1)* ile *tamamen katılıyorum(5)* arasında değerler alabilen 5li Likert tipi 17 madde yer almaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, alt boyutlarına göre puan vermektedir, toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin dışsal akademik kontrol odağı alt boyutunda yer alan 11 maddeye örnek olarak '*Üniversiteye gelme nedenim, başkalarının benden beklentileridir*' verilebilir. İçsel akademik kontrol odağı alt

boyutunda yer alan 6 maddeye örnek olarak ise '*Yaşadığım başarısızlıkların, kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm*' verilebilir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri dışsal odak için .95 ve içsel odak için .94 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise dışsal odağa ilişkin Cronbach alfa değeri .87 ve içsel odak için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri [$\chi^2/df = 2.76$, RMSEA= .06, AGFI= .88, NFI= .92, CFI= .96, IFI= .96, GFI= .89] şeklinde gerçekleşmiştir. CFI değerinin (karşılaştırmalı uyum değeri) .95 ile 1.0 arasında yer almasının mükemmel uyuma işaret ettiği belirtilmiştir (Bentler, 1980). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının akademik kontrol odağı yönelimlerini belirlemek üzere yararlanılan AKOÖ'nün yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu belirtilebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nden 2015-2016 akademik yılı güz döneminde toplanmıştır. Çalışma kapsamında toplamda 300 ölçek formu dağıtılmış ve 291 ölçek formu doldurulmuştur. Bu formlardan 279'unun eksiksiz doldurulduğu için analize uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yararlanılan her ölçek için basıklık ve çarpıklık puanları hesaplanmıştır. Sonuçlar, verinin normal dağıldığını göstermiştir. O nedenle, verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik ile SPSS'in 23.0 sürümünde incelenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimi, genel özyeterlik ve akademik kontrol odağı ilişkisinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin, genel özyeterlik düzeyi ve akademik kontrol odağının akademik sahtekarlık eğilimlerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını saptamak için ise hiyerarşik çoklu regresyondan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonun .70'in üzerinde olmaması veri setinde çoklu bağlantım sorununun

olmadığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirliği için Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliği ise LISREL 8.8 sürümünde yürütülen doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenen akademik sahtekarlık eğilimi, genel özyeterlik ile dışsal ve içsel akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 1’de değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi sunulmaktadır.

Tablo 1: Korelasyon matrisi

<i>Değişken</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1 Akademik sahtekarlık eğilimi	-			
2 Genel özyeterlik	.303**	-		
3 Dışsal akademik kontrol odağı	.363**	.419**	-	
4 İçsel akademik kontrol odağı	.171**	.149*	.186**	-
<i>Ortalama</i>	2,28	3,77	2,13	4,29
<i>Standart sapma</i>	,533	,642	,731	,626

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimlerinin düşük düzeyde ($\bar{X}$ = 2,28/ 5,00) ve genel özyeterliklerinin ise orta düzeyde ($\bar{X}$ = 3,77/ 5,00) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin içsel akademik kontrol odağı puanlarının ($\bar{X}$ = 4,29/ 5,00), dışsal akademik kontrol odağı puanlarına ($\bar{X}$ = 2,13/ 5,00) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin içsel akademik kontrol odaklı oldukları belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimleri ile özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r_{\text{akademiksahtekarlikeğilimixözyeterlik}} = .30; p < .01$). Öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimleri ile dışsal akademik kontrol odağı arasında aynı yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken ($r_{\text{akademiksahtekarlikeğilimixdışsalakademikkontrolodağı}} = .36; p < .01$), içsel akademik kontrol odağı ile düşük düzeyde ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{\text{akademiksahtekarlikeğilimixiçselakademikkontrolodağı}} = -.17; p < .05$). Katılımcıların genel özyeterlik düzeyleri ile dışsal akademik kontrol odağı arasında ters yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunurken ($r_{\text{özyeterlikxdışsalakademikkontrolodağı}} = -.42; p < .01$), içsel akademik kontrol odağı ile aynı yönlü düşük düzeyde ilişki gözlenmiştir ($r_{\text{özyeterlikxiçselakademikkontrolodağı}} = .15; p < .05$).

Öğretmen adaylarının genel özyeterlik düzeyleri ile dışsal ve içsel akademik kontrol odağının akademik sahtekarlık eğilimleri üzerindeki açıklama gücünün belirlenmesi amacıyla ise hiyerarşik çoklu regresyon yürütülmüştür. Hiyerarşik çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Akademik Sahtekarlık Eğilimi					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	t	β	t	β	t
<i>Model 1</i>						
Dışsal AKO	.363	6.478	.336	6.030	.286	4.714
<i>Model 2</i>						
Dışsal AKO			.336	6.030	.286	4.714
Sürdürme			-.183	-3.286	-.148	-2.561
<i>Model 3</i>						
Dışsal AKO					.286	4.714
Sürdürme					-.148	-2.561
Başlama					-.126	-1.989

**Öğretmen Adaylarının Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinde Özyeterlik
ve Akademik Kontrol Odağının Rolü**

R^2		.132		.164		.176
$R^2 \text{ Adjusted}$		.128		.158		.167
F		41.966*		27.125*		19.596*

* $p < .05$

Tablo 2’de sunulduğu gibi regresyon analizinin her basamağında açıklanan varyans artmış ve regresyon katsayısının manidar olduğu görülmüştür [$F= 19.596$, $p < .01$, $R^2= .18$]. Model 1, dışsal akademik kontrol odağının katılımcı üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yalnızca dışsal akademik kontrol odağı, katılımcılardaki akademik sahtekarlık eğiliminin %13’ünü açıklamaktadır. Model 2 ise üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimleri ile genel özyeterliğin ‘sürdürme’ alt boyutunda istatistiksel bir ilişki olduğunu göstermektedir [$F= 27.125$, $p < .01$, $R^2= .16$]. Regresyon analizine özyeterliğin ‘sürdürme’ alt boyutu eklendiğinde determinasyon katsayısının arttığı gözlenmiştir. Analizin son basamağı olan Model 3’te ise genel özyeterliğin ‘başlama’ alt boyutu analize eklenmiştir. Özyeterliğin ‘başlama’ alt boyutunun da öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir [$F= 19.596$, $p < .01$, $R^2= .18$].

Yürütülen hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, dışsal akademik kontrol odağı ile öz-yeterliğin ‘başlama’ ve ‘sürdürme’ alt boyutlarının katılımcı üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenlerin, öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimlerindeki toplam varyansın %18’ini açıkladığı belirlenmiştir. Genel öz-yeterliğin ‘yılmama’ alt boyutunun ise katılımcıların akademik sahtekarlık eğilimlerinin kestirilmesine ilişkin anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimleri, genel öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı yönelimlerine odaklanılmıştır. Araştırma bulguları,

öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimleri ile genel öz-yeterlik düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik inancı daha düşük olan öğrencilerin akademik sahtekarlık davranışı sergilemeye daha eğilimli oldukları söylenebilir. Bu bulgu, alanyazındaki birçok çalışmayı destekler niteliktedir (Barzegar ve Khezri, 2012; Coşkan, 2010; de Sumrak ve Tobin, 2014; Eminoğlu Küçüktepe, 2010; Eminoğlu Özmercan, 2015; Jurdi, Hage ve Chow, 2011; Karim ve Ghavam, 2011; Nora ve Zhang, 2010; Yeşilyurt, 2014). Bu bulgu, düşük öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimi sergilemelerinin daha olası olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bireysel çabasının ya da bilgisinin yetersiz olacağına inanan öğrenciler, bu eksikliği sahtekarlık yaparak aşmaya çalışabilmektedir.

Öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimleri ile dışsal akademik kontrol odağı arasında orta düzeyde aynı yönlü bir ilişki saptanırken, içsel akademik kontrol odağı arasında düşük düzeyde ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, dışsal akademik kontrol odağı yönelimli öğrenciler, içsel akademik kontrol odağı yönelimli öğrencilere göre akademik sahtekarlığa daha eğilimlidirler. Akademik performansını bireysel özelliklerine ya da kendine özgü nedenlere atfeden bireylerin sahtekarlık eğilimlerinin daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Öte yandan, akademik başarısını da başarısızlığını da kendisi dışındaki güçlere ya da aktörlere atfeden bireylerin ise üniversite yaşantılarında akademik sahtekarlık girişimlerine daha sık başvurdukları söylenebilir (Rinn ve Boazman, 2014; Yeşilyurt, 2014). Benzer şekilde, katılımcılardan içsel akademik kontrol odağı yönelimli olanların özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yaşantılarının nedenlerini bireysel özelliklerine atfeden kişilerin, gelecekte karşılaşılabileceği her türlü durumla başa çıkabileceğine dair olan inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum ise, başarısızlığın nedenlerini kendisinden kaynaklı etmenlerde arayan içsel kontrol odağı yönelimli bireylerin bu suretle kendilerini sürekli

geliştirdikleri ve böylelikle potansiyellerine olan inançlarının da arttığı söylenebilir (Watkins, 1998).

Yürütülen regresyon analizi sonucunda, dışsal akademik kontrol odağının öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki birçok araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir (Jurdi, Hage ve Chow, 2011; Quaye, 2013). Bu noktadan hareketle, dışsal akademik kontrol odağı yönelimli olan öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık girişiminde bulunmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir. Öte yandan, çalışmanın bir diğer bulgusu ise özyeterliğin *başlama* ve *sürdürme* alt boyutlarının katılımcıların sahtekarlık eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Özyeterliğin *yılmama* alt boyutu ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Bu durum, akademik sahtekarlık eğilimi yüksek olan öğrencilerin girişimde bulunma davranışı sergilemede başarılı olduklarını ancak sonuç alana değin bu girişimi ya da çabayı sonuna kadar devam ettirebilme istekliliği ya da potansiyeline sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak birkaç öneri de geliştirilebilir. Öncelikle bu çalışmada, bir kamu üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere yer verilmiştir. Buna göre, daha fazla sayıda kamu ve vakıf üniversitesinden veri toplanılarak araştırma tekrar edilebilir ve karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenebilir. Kamu ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin eğilimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi öğrencilere sağlanan imkanların, akademik sahtekarlık tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek açısından önemlidir. Öte yandan, akademik sahtekarlık eğiliminin bireysel ve bağlamsal birçok etmenden etkilendiği düşünülürse birçok aracı ya da yordayıcı değişken aracılığı ile bu yöndeki eğilim daha detaylı şekilde ortaya konulabilir. Son olarak ise, akademik sahtekarlık çalışmalarının sıklıkla üniversite öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere

odaklanmaları önerilebilir. Böylelikle, akademik sahtekarlık eğiliminin hangi öğretim kademesinde başladığı ve/veya yoğunlaştığı belirlenerek önleyici tedbirlerin alınmasına ilişkin planlamaların yapılması mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

AKIN, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 812-816.

AKKUŞ, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.

AKKUZU, N., & AKÇAY, H. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2195-2216.

ANANOU, T. S. (2014). *Academic honesty in the digital age* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

ANSARI, M., & KHAN, S. A. (2015). Self-efficacy as a predictor of life satisfaction among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 5-11.

ARSLAN, S., & AKIN, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 33-39.

ARSLANTAŞ, C. C., & ACAR, G. (2008). Perceptions of academic and business dishonesty among senior level students. *Yönetim*, 19(60), 32-49.

AYDEMİR, H., DURAN, M., KAPIDERE, M., KALECİ, D., & DURAK AKSOY, N. (2014). Self-efficacy of teacher candidates intended teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 161-166.

AZAR, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.

BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In Vilanayur S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). NY: Academic Press.

BARZEGAR, K., & KHEZRI, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(1), 1-6.

BENTLER, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.

BLACHNIO, A., & WEREMKO, M. (2011). Academic cheating is contagious: The influence of the presence of others on honesty. *International Journal of Applied Psychology*, 1(1), 14-19. doi: 10.5923/j.ijap.20110101.02

BROWNE, M. W., & CUDECK, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

BURGER, C. J., RAELIN, J. A., REISBERG, R. M., BAILEY, M. B., & WHITMAN, D. (2010). *Self-efficacy in female and male undergraduate engineering students: Comparisons among four institutions*. Paper presented at 2010 ASEE Southeast Section Conference.

BÜYÜKGÖZE, H. (2014). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

BÜYÜKGÖZE, H. (2015). An investigation of pre-service science and mathematics teachers' personal growth initiative. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 47-55.

BÜYÜKGÖZE, H., & GELBAL, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (pp. 91-103). Ankara: Pegem Akademi.

COŞKAN, C. (2010). *The effects of self-control and social influence on academic dishonesty: An experimental and*

correlational investigation (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M., & ÖZER, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

DENİZ, M. E., TRAŞ, Z., & AYDOĞAN, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.

DE SUMRAK, N., & TOBIN, J. (2014). Academic cheating among youths: A causal pathway model. Poster presentation retrieved from <http://www.docstubo.net/45615480/Academic-cheating-pdf/> on April 10, 2016.

ELKATMIŞ, M., DEMİRBAŞ, M., & ERTUĞRUL, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Akademi Journal of Education and Instruction*, 3(3), 41-50.

EMİNOĞLU, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (Master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, S. (2010). A study on preservice English teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4985-4990.

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, S. (2011). Evaluation of tendency towards academic dishonesty levels of psychological counseling and guidance undergraduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2722-2727.

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, S., & KÜÇÜKTEPE, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 115-125.

EMİNOĞLU ÖZMERCAN, E. (2015). Determining the tendencies of academic dishonesty and senses of self-efficacy with discriminant analysis. *The Anthropologist*, 20(1), 353-359.

GÜROL, A., ALTUNBAŞ, S., & KARAASLAN, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.

HASAN, S. S., & KHALID, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(1), 22-33.

JANSSEN, T., & CARTON, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.

JURDI, R., HAGE, H. S., & CHOW, H. P. H. (2011). Academic dishonesty in the Canadian classroom: Behaviors of a sample of university students. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 1-35.

KARIM, S., & GHAVAM, E. (2011). The relationship between self-control, self-effectiveness, academic performance and tendency towards academic cheating: A case report of a university survey in Iran. *Malaysian Journal of Distance Education*, 13(2), 1-8.

KARAKUŞ, F., & AKBULUT, Ö. E. (2010). The effect of secondary school teachers' preparation program on the pre-service teachers' self-efficacy beliefs. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 110-129.

KAZAK ÇETINKALP, Z. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal*, 10(11), 1387-1391.

KHAN, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(4). doi: 10.7710/2168-0620.1006

KLINE, R. B. (2005). *Principles and practice of structural modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.

KÜÇÜKTEPE, C., & EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 263-270.

MURDOCK, T. B., & ANDERMAN, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.

NICHOLS, R. (2014). *Academic expectations of a high school and the frequency of academic dishonesty as reported by high school principals in Virginia* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

NORA, W. L. Y., & ZHANG, K. C. (2010). Motives of cheating among secondary students: The role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Education Review*, 11, 573-584.

ÖMÜR, Y. E., AYDIN, R., & ARGON, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekarlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 131-149.

ÖZERKAN, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

PARK, Y., & KIM, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean, Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 191-208.

PONTO, M., OOMS, A., & COWIESON, F. (2014). Learning styles and locus of control in undergraduate medical, nursing and physiotherapy students: A comparative study. *Progress in Health Sciences*, 4(1), 172-178.

QUAYE, B. R. (2013). *How the course context affects students' decisions about academic dishonesty*. Paper presented at the 2013 Lilly International Conference on College Teaching.

RINN, A. N., & BOAZMAN, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114.

ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

SARIÇAM, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *EBAD-JESR*, 5(1), 79-92.

SARIÇAM, H., DURAN, A., ÇARDAK, M., & HALMATOV, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 67-74.

SATICI, S. A., UYSAL, R., & AKIN, A. (2013). Perceived social support as predictor of academic locus of control. *GESJ: Education, Science and Psychology*, 1(23), 79-86.

SIDDIQUI, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 5-16.

ŞAHİN, E., & AÇAR, A. (2014). Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri, iş doyumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 53-72.

ŞİMŞEK, N. (2011). Self-efficacy perceptions of social studies candidate teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(4), 383-388.

TABANCALI, E., & ÇELİK, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

TADESSE, T., & GETACHEW, K. (2010). An exploration of undergraduate students' self-reported academic dishonesty at Addis Ababa and Jimma Universities. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 5(2), 79-99.

TELLA, A., TELLA, A., & ADENIYI, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 168-182.

UYSAL, İ., & KÖSEMEN, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.

YILDIRIM, F., & İLHAN, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

WATKINS, D. (1987). Academic locus of control: A relevant variable at tertiary level? *Higher Education*, 16, 221-229.

YAMAN, S., CANSÜNGÜ KORAY, Ö., ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-13.

YEŞİLYURT, E. (2014). Academic locus of control, tendencies towards academic dishonesty and test anxiety levels as the predictors of academic self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1945-1956.

ZAJACOVA, A., LYNCH, S. M., & ESPENSHADE, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.