

## CSALÁSSAL AZ ÉLRE?

### A HALLGATÓI CSALÁS VIZSGÁLATA AZ ÜZLETI FELSOÓKTATÁSBAN

Számos szerző rámutat arra, hogy a hallgatói csalás különböző formái folyamatosan és széles körben jelen vannak a felsőoktatásban. Ez a jelenség több szinten is nagy jelentőségű: egyik oldalról a csalás és annak kezelése komoly etikai és fegyelmi dilemmákat vethet fel az érintett intézmények, oktatók, adminisztrátorok és diákok számára, másik oldalról megkérdőjelezheti az egyetemeken által kiadott diplomák érvényességét, harmadszor felveti az egyetemeken jelen lévő hallgatói csalás és a gazdaság különböző szektoraiban tapasztalt etikátlanságok, vállalati botrányok vagy korrupció kapcsolatainak kérdését is. Ez a harmadik vonulat különösen érdekes lehet a gazdasági felsőoktatásban, amelyet – vélt vagy valós amoralitása miatt – 2008 óta egyre többször és egyre hangosabban hoznak összefüggésbe a pénzügyi és egyéb vállalati botrányokkal (Ghoshal, 2005; Ariely, 2012; Kovács et al., 2016). A szerzők e cikkükben a hallgatói csalás jelenségét szeretnék körüljárni: a szakirodalom alapján bemutatják, hogy kik, miért és hogyan csálnak, illetve hogyan köthető a hallgatói csalás a munkaerőpiachoz, mennyiben transzferálódik a csalás a munkaerőpiacra. Írásuk egyik célja, hogy a szakirodalom szisztematikus áttekintése mellett saját feltáró jellegű kutatásuk eredményeit is bemutassák. Másrészt a tanulmányban arra is törekednek, hogy ráirányítsák a figyelmet: a hallgatói csalás kezelése nem csupán a felsőoktatási intézményeket érintő kérdés, de a gazdasági és társadalmi valósághoz is szorosan kapcsolódó jelenség, amellyel mind intézményi, mind társadalmi szinten foglalkozni kell.\*

**Kulcsszavak:** hallgatói csalás, felsőoktatás, üzleti etika

„Szemesnek áll a világ” vagy „Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem török.” Két olyan magyar szólás, amelyek egyaránt összeköthetők a hallgatói csalás kérdéskörével, ennek eltérő olvasataira hívják fel a figyelmet. Míg az első az élelmességgel, csellel (sőt, talán kreativitással) való előrelépést tartja a siker kulcsának, a második a tetteink (elkerülhetetlen) következményére hívja fel a figyelmet. De valóban ellentmondásos a hallgatói csalás értelmezése, megítélése a mai magyar egyetemeken és a társadalomban? Mit is gondolnak valójában az érintettek, a hallgatók és az oktatók a csalásról? Kik, miért és hogyan csálnak az egyetemeken, és hogyan ideologizálják ezt meg? Cikkünkben szisztematikus szakirodalmi elemzésünkre, majd feltáró interjúinkra támaszkodva ezekre a kérdésekre keressük a választ.

### A hallgatói csalás kutatásának elméleti és empirikus háttere

A hallgatói csalás (és tágabb kontextusában a felsőoktatásban tapasztalható normaszegés) irodalma rendkívül sokrétű mind a kutatott jelenségeket, mind pedig a tudományterületeket tekintve. Jelenlegi szisztematikus szakirodalmi elemzésünk alapjául az EBSCO Academic Search Complete és JSTOR adatbázisok szolgáltak. A keresési kifejezés minden esetben a hallgatói csalás (student cheating) volt, a kutatási adatbázisba az 1990 és 2016 között megjelent, angol nyelven elérhető cikkek kerültek be. A paraméterek alkalmazásával a kutatás számára 122 cikk bizonyult relevánsnak.<sup>1</sup> A cikkek több mint 70%-ának észak-amerikai

az első szerzője, további 10% származik Európából (brit, portugál, holland). A folyóiratok tudományterületeit tekintve a cikkek nagy része a felsőoktatás vagy az oktatás területéről származik (54%), illetve az üzleti etika (24%) vagy a pszichológia területéről jött – csak a tanulmányok 4%-a jelent meg gazdálkodástudományi folyóiratokban. A vizsgált cikkek 50%-ban kvantitatív, 16%-ban kvalitatív kutatás eredményeit mutatják be (a fennmaradó cikkek elméletiek).

Szakirodalmi áttekintésünk alapján a hallgatói csalás vizsgálata egészen a '60-as évek Amerikájáig nyúlik vissza. Az egyik legelső, meghatározó munka Bowers (1964) két hullámban történő kutatása, amely – közel 5000 egyetemi hallgató részvételével – azt az eredményt hozta, hogy a diákok több mint 75%-a alkalmaz valamilyen csalási formát egyetemi éve alatt, vagy legalább egyszer folyamodott már ilyen jellegű eszközökhöz. A nemzetközi szakirodalom Bowers (1964) munkája nyomán számtalan aspektusból vizsgálta a hallgatói csalás kérdését, a fókuszba mégis leginkább az a két kérdés került, hogy kik csálnak, és miért teszik ezt (Collison, 1990; Graham et al., 1994; McCabe – Treviño, 1993; Tang – Zuo, 1997). Az egyéni és szituatív jellemzők vizsgálata mellett megjelent az egyetemi környezet vizsgálatának szükségessége, valamint a csalással kapcsolatos ösztársadalmi vélemény figyelembevétele is, abból a feltételezésből kiindulva, miszerint a deviáns viselkedés kialakulását a környezet is erősen befolyásolja (McCabe – Treviño, 1993; Jordan, 2001). Ahogyan az előzőekben említettük, a tanulmányok közel negyede az üzleti etika területén született – a hall-

\* Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00012 sz. Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növelésért” projekt támogatásának köszönhetően készült el.

gatói család irodalmában is egyértelműen azonosítható az egyéni etikusságot befolyásoló három nagy általános tényezőcsoport: egyéni, környezeti és szituatív (Crane – Matten, 2007).

A továbbiakban a hallgatóicsalás-kutatást meghatározó kik és miért kérdésekre adott válaszokat összegezzük, majd elgondolkodunk a család és a munkaerőpiac kapcsolatáról.

### Kik csálnak?

A szakirodalom a kik csálnak kérdésre meglehetősen szerteágazó választ ad, hiszen a „tipikusan normaszegő hallgató” jellemzőinek meghatározása során számtalan probléma kerülhet felszínre (Jordan, 2001). A szerzők inkább különböző szociodemográfiai és személyes jellemzők vizsgálata alapján próbálják meghatározni azokat a hajlamosító tulajdonságokat, amelyek révén nagyobb lehet a családi hajlandóság (Murdock – Anderman, 2006). A vélemények és eredmények azonban sok esetben ellentmondanak egymásnak.

A különböző jellemzők között elsőként vizsgálták az életkor hatását (Newstead – Franklyn-Stokes – Armstead, 1996; Smith – Nolan – Dai, 1998). A kutatások azt mutatják, hogy inkább a fiatalabbak hajlamosabbak a csalásra, mint az idősebbek (pl. Sheard et al., 2003). Az, hogy miért mutat a kor előrehaladtával csökkenő tendenciát a csalásra való hajlandóság, több tényezővel is magyarázható (Jensen et al., 2002). Egyfelől az idősebb tanulók a csalást már egyfajta normaszegésnek tekintik, és emiatt morális okokból utasítják el, másfelől a belső motivációk kialakulása, azok megszilárdulása, valamint az intézményi rendszerbe való beilleszkedés is csökkenti a normaszegési hajlandóságot (Anderman – Midgley, 1997). A kutatások azonban nyitva hagyják azt a kérdést, miszerint tényleg csökken-e az idősebb diákok között a család, vagy csak időközben eltűntek a rendszerből a „csalásra hajlamos” alanyok (Anderman – Wolters, 2006).

A vizsgálatok során a nem és a családi hajlandóság között nem fedeztek fel egyértelmű kapcsolatot. Egyes kutatók feltételezik, hogy a különbség a férfi és női hallgatók között pusztán csak azért áll fenn, mert a férfiak inkább felvállalják a normaszegést (Davis et al., 1992). További kutatások a női hallgatók normaszegését az altruizmussal hozzák kapcsolatba, miszerint a nők hajlamosak akkor csálni, amikor azzal másoknak segíthetnek (Anderman – Wolters, 2006).

Az egyéni személyes jellemzők szintjén vizsgálódva különböző kutatások szerint a rosszabb, illetve az egészen kiváló képességű diákok hajlamosak leginkább a csalásra (Tang – Zuo, 1997; Whitley, 1996). A rosszabbak a rendszerben maradásért küzdenek, míg a jó tanulók esetében a figyelemfelkeltés és az impulzivitás a csalásra motiváló tényező (Anderman – Wolters, 2006). Más kutatások azt a kijelentést támasztják alá, miszerint a gyengébb képességű hallgatók kevésbé hajlamosak a csalásra, mert kisebb rajtuk a nyomás és kisebb bennük a bizonyítási kényszer (Franklyn-Stokes – Newstead, 1995).

Általános tendenciaként megfigyelhető a hallgatói csalással foglalkozó kutatásokban, hogy az 1990-es évektől

kezdve a kutatók már nem csak az egyéni jellemzőket vetették figyelembe a vizsgálat során, hanem a hallgatói csoportok összetétele, azok normái, továbbá a tantermi környezet és az órai hangulat is górcső alá került (Anderman – Wolters, 2006). A kutatások egyetértenek abban, hogy a közösségnek nagy befolyása van a normaszegésre. Az együtt élő, kisebb csoportokban erősebben kimutatható a magasabb normaszegési hajlandóság, mint a közösségekbe nem tartozó egyénekénél (McCabe – Trevino, 1995).

A tudományterületeknél is fellelhető különbség: a mérnökhallgatók és a gazdasági tanulmányokat folytatók között a legnagyobb a családi hajlandóság, szemben a művészeti és humán tudományokkal foglalkozó hallgatókkal (Phillips – Horton, 2000). Ezt feltételezhetően okozhatják az oktatási rendszerben fellelhető különbségek is, amelyek más elvárásokat fogalmaznak meg a két tudományterület művelőivel szemben (Rettinger – Jordan, 2005).

A tanulmányok három különböző hallgatói magatartást, motivációt emelnek ki, amely befolyásolhatja a családi hajlandóságot. Az első csoport azon hallgatók csoportja, akiknél a tanulmányaik motivációjaként a belső érdeklődés és fejlődési igényt lehet kiemelni: az oktatás és az oktatásban való részvétel ennél a csoportnál értéket képvisel. A második csoport a tanulmányokra és az oktatásra, mint eszközhöz tekint, amely szükséges az elérni kívánt karrier eléréshez, vagy a munkaerőpiacon való kedvező elhelyezkedéshez. A hallgatók harmadik csoportját a külső viszájzajlás motiválja (például ha okosnak látják, elismerik) (Anderman – Wolters, 2006). A családi hajlandóság az első csoportnál lehet a legalacsonyabb – a tanuláshoz kapcsolódó motivációkról a következő alfejezetben részletebben is beszélünk.

Érdekességként megemlíthető még a tanulmányokban a családi hajlandóság és a vallásosság közötti kapcsolat: a két változó közötti összefüggés erőssége ugyanis nem egyértelműen meghatározott. Egyes kutatások szerint a vallásos közösségek növelik a családi hajlandóságot, más tanulmányok viszont a vallások dogmatikus jellegéből adódóan úgy vélik, hogy a vallásosság negatív kapcsolatban áll a családi hajlandósággal (Thorkildsen et al., 2004).

### Miért csálnak?

Ahhoz, hogy a hallgatói csalást pontosan megértsük, kiemelt szerepet kell, hogy kapjon a cselekedet mögött húzódo magyarázatok bemutatása. A Sheard és Dick (2012) szerzőpáros a csalásra motiváló tényezők között felsorolja az egyéni jellemvonások sokszínűségét, bizonyos szituatív tényezőket, valamint a személyes okok igen erős magyarázó erejét is. Ugyanezen tanulmányukban hivatkoznak egy 2003-as, szintén általuk publikált kutatásra, ahol eredményeik kimutatták, hogy a hallgatók olyan személyes okokkal próbálják felmenteni magukat a család vétsége alól, mint például az időhiány, vagy a bukástól való félelem.

Szabo és Underwood (2004) vizsgálatuk során 10 személyes indokot (pl. önbizalom, motiváció, tanuláshoz való hozzáállás) és 11 szituatív indokot (pl. nyomás, a tantárgyi követelmény nehézsége, a tanár tudása) különítették el, amelyek megnövelik a család valószínűségét. Orosz és Farkas (2011) szintén e fő szempontok mentén határozták

meg a hallgatói csalást befolyásoló tényezőket. A tényezők első csoportját a személyes jellemzők adták, melyeket a hozzáállás és személyes motivációk mentén vizsgáltak. A szituatív vagy interperszonális tényezők közé olyan összetevőket soroltak, mint például a csoporttársak viselkedése, vagy a lebukás valószínűsége. McCabe, Butterfield és Trevino (2006) is a csoporttársak szerepét hangsúlyozza, mivel kutatásuk szerint a csalást leginkább az befolyásolja, hogy a diákok milyen percepciókkal rendelkeznek az azal kapcsolatban, hogy a többiek észreveszik és jelentik-e őket. Orosz és Farkas (2011) ezen felül meghatároztak egy harmadik tényezőt, a társadalmi és kulturális háttérrel is, amely kutatásuk alapján szintén befolyásolhatja a családi hajlandóságát. Itt kell megemlíteni Magnus et al. (2002) írását, amely szerint a különböző társadalmakban a fennálló értékek határozzák meg a felsőoktatási család gyakoriságát és elfogadottságát. Így tehát az Egyesült Államokban azért találkozhatunk magas családi előfordulással, mert az oktatási verseny megköveteli az egyéntől, hogy kiemelkedjen az átlagból, törtéjék az akármilyen tisztességtelen módszerrel.

A „miérték” vizsgálatához szükséges a hallgatói motiváció kérdését is megvizsgálni. Fontos megkülönböztetnünk a belső és külső motiváció fogalmát az oktatásban. A belső motiváció esetén az egyén saját érdekének tekint a sikeres tanulmányi előmenetelt, míg a külső motiváció esetében a jó eredmények elvárásaként fogalmazódnak meg (Jordan, 2001). Anderman és társai (1998) a belső motiváció fogalmát is tovább árnyalták. Az oktatással kapcsolatos motivációk esetében fontos megkülönböztetni azokat, akiknek fő céljuk a tudás elsajátítása és művelése (mastery goals), azokkal szemben, akik a tanulást a jövőbeli céljuk elérése miatt tartják szükségesnek (extrinsic goals). Abban az esetben, ha az egyén esetében a belső motiváció erősebb a külső motivációval szemben, a családi hajlandóság is alacsonyabb. A családi hajlandóság azokban az esetekben a legalacsonyabb, amikor a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaik esetében belső motivációjuként a tudás művelését nevezték meg (McCabe, 2005).

Az én-hatékonyság (self-efficacy) és a magabiztosság (self-assurance) kérdése szintén meghatározó lehet a hallgatói csalás okainak felderítése során. Az én-hatékonyság az adott elvárásoknak való hatékony megfelelés esetében értelmezhető, míg a magabiztosság a rendszer elvárásainak teljesítéseként határozható meg. Amennyiben az én-hatékonyság vagy a magabiztosság érzete alacsony, nagyobb a hajlandóság a csalásra (Newstead et al., 1996).

Umaru (2013) Nigériában végzett kutatásában is e szempontok mentén jutott arra a megállapításra, hogy a csalás megelőzésében az iskolában dolgozó tanárok szerepe kiemelkedő, mivel a diákok bátorítása és önbizalmuk növelése negatív összefüggésbe hozható a csalások előfordulásának gyakoriságával. Küçüktepe (2014) kvalitatív vizsgálata során is hasonló eredményekre jutott. A diákok akkor csaltak leginkább, amikor bizonytalanok voltak az általuk adott válasz helyességében. Ekkor, mintegy önmaguk megerősítése érdekében, hajlamosak voltak diáktársaik választát megnezni.

Külső motivációs kényszer esetében beszélhetünk a szülők, valamint az iskolai környezet által megfogalmazott elvárásokról (Jordan, 2001). A teljesítményt ilyen módon ösztönző hatások mind pozitív irányban korrelálnak a családi hajlandósággal (Anderman et al., 1998; Anderman – Midgley, 1997; Dweck, 1986; Dweck – Leggett, 1988; Newstead et al., 1996). Umaru (2013) éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy közvetlenül a szülők is lehetnek ösztönző hatással a diákok családi hajlandóságára.

Fontos megemlíteni az intézményi háttér jelentőségét is. Jordan (2011) tanulmánya szerint a diákok csalását nagyban elősegítheti, ha az intézmény nem rendelkezik szigorú szabályrendszerrel, illetve az is, ha ezek betartása elmarad. Gallant és Drinan (2006) az integritásra és a következményekre helyezik a hangsúlyt. Állításuk szerint fontos, hogy az egyetem felelős tagjának érezzék magukat a diákok, továbbá az előírások koherenciáját és azok betartását szorgalmazzák. Olyan esetekben, amikor az etikai kódexek direkt utasításokat és elvárásokat fogalmaznak meg a normaszegés észlelésével és kezelésével kapcsolatban, a hallgatói család is alacsonyabb mértékben fordul elő (Galles et al., 2003). McCabe és társai (2003) által végzett nagymintás kérdőíves vizsgálat rámutat, hogy az etikai kódexek megléte nem elegendő megoldás a családi visszaszorítása érdekében. Fontos, hogy az intézményi vezetés, az oktatók és a hallgatók felé nyíltan kommunikálják és következetesen alkalmazzák az etikai kódexben megfogalmazottakat. Cabral-Cardoso (2004) írása szintén alátámasztja, hogy az intézmény által megfogalmazott etikai elvárások abban az esetben a leghatékonyabbak, amikor az oktatók is fontosnak tartják, valamint a meghatározott elvek mentén cselekednek.

### Csalás és a munkaerőpiac: lehet-e a hallgatói csalásnak pozitív olvasata?

Ahogy az előbbiekben is utaltunk rá, a hallgatók számos okból és módon csaltak. De a jövőbeli munkaadók, és a gazdaság egésze szempontjából is érdekes kérdés, hogy összeköthető-e direkt módon a munka világával a hallgatói csalás jelensége, illetve létezhet-e a hallgatói csalásnak pozitív olvasata a munkaerőpiac részéről?

A családi hajlandóság transzferálhatóságának dilemmája már Bowersnél (1964) is megjelent. Egyértelmű (bár empirikusan nem alátámasztott) véleménye szerint, aki az egyetemen csal, hajlamosabb lesz később is csálni vagy etikátlanul viselkedni a munkahelyén, még ha nem is áll ez szándékában. Nonis és Swift (2010) hat egyetem és több mint 1000 hallgató bevonásával készült tanulmányukban is arra az eredményre jutottak, hogy azok, akik csaltak az egyetemen, azok később nagyobb eséllyel viselkednek etikátlanul a munkahelyükön is. Hasonlóan, azok a diákok, akik elfogadhatónak találták a hallgatói csalást, nagyobb eséllyel csaltak később is. Sims (1993) hasonló eredményei mellett MBA-hallgatókra fókuszálva a párhuzamosságra is rámutat: akik gyakrabban és súlyosabban csaltak az MBA-képzésben, azok komolyabb és súlyosabb etikai ügyekbe keveredhettek a munkahelyükön is. Welsh és munkatársai (2015) rámutatnak a racionalizálás és az öngazolás fontosságára is: a csaló hallgató minél tudato-

sabban igazolta a csalást, annál könnyebben csalt később, esetenként egyre súlyosabb vétségekbe keveredve. Welsh és társai egyértelműen párhuzamot vonnak a munkahelyi viselkedéssel: a munkavállaló talán azzal kezd, hogy kicsit csal az üzemanyag-elszámolással, majd ennek a gyakorlatnak az igazolása, elfogadása és „természetesnek látatása” vezethet az egyre komolyabb esetekhez.

A szakirodalom néhány ponton azonban lehetséges pozitív kapcsolatokat is azonosít: Consalvo (2007) olvasatában a hallgatói csalás akár a szabályok rugalmas értelmezésének is tekinthető, vagy esetenként a szabályrendszerek újraértelmezésének, a megszokott kereteken kívüli (out of the box) gondolkodásnak, és ilyen módon köthető az üzleti sikerességhez is – bár nyilvánvalóan a közelmúlt nagy gazdasági botrányaihoz is vagy az etikai hibákhoz is (Győri, 2012; Cohn et al., 2014). Kennedy és Anderson (2017) olvasatában a család hallgatók egyes esetekben kevesebb erőforrással (például rövidebb idő alatt, kevesebb energia befektetésével), vagy erőforrásaik előnyösebb kombinálásával (például eredmények megosztása) érik el ugyanazt az eredményt, ilyen formában a hallgatók családi kísérletei hasznos vezetői kompetenciákhoz és kívánatos magatartásmintákhoz is köthetők – már amennyiben ezeket hasznosnak véljük. Gino és Ariely (2012) a kreativitással hozzák összefüggésbe a hallgatói csalást. Változatos módszertanú kutatásaik alapján a kreativitás erősebben kapcsolódik a családi hajlandósághoz, mint az intelligencia, illetve a csalás után a kreativitásban magasabb szintet elérő hallgatók hajlamosabbak voltak megideologizálni tettüket és felmenteni magukat. Árnyalja ezeket az eredményeket, hogy Niepel és szerzőtársai (2015) későbbi kutatásukban nem találtak összefüggést a kreativitás és a csalás között. Buckner és Hodges (2016) kutatásában úgy találta, hogy a csalás néhány aspektusa különösen hasznos lehet a tudásgazdaságban, mint az együttműködési készség, hálózatépítés és kreativitás. Buckner és Hodges (2016, p. 9.) arra is rámutat, hogy egyes esetekben a „rablóból lesz a legjobb pandúr” érvelés is felmerülhet: IT-szakemberek esetében az egyetemi csalásban szerzett tapasztalat elősegítheti, hogy később jobban bele tudják képzelni magukat a hackerek helyébe, és hatékonyabb védekezésre legyenek képesek.

## A mintaválasztás és a kutatási folyamat

Ismereteink szerint az egyetemi hallgatók családi gyakorlata Magyarországon még kevésbé kutatott téma (Orosz – Farkas 2011-es, valamint Orosz – Karsai 2012-es tanulmányán kívül nem találtunk más hazai forrásokat). Bár a tanulmányozott nemzetközi szakirodalomban változatos módszertanokkal találkoztunk, az első, feltáró kutatási fázisban a csalás okainak feltérképezése érdekében félig strukturált interjúkat készítettünk két érintett csoport bevonásával. Ahogy Devers és Frankel (2000) érvel, ez a megközelítés kifejezetten azt célozza, hogy “a kiválasztott egyének vagy célcsoportok tapasztalataival kapcsolatos megértést elmélyítsük” (Devers – Frankel, 2000, p. 264.). Ezért a fő cél az interjúalanyok kiválasztásánál az ún. ‘információgazdag’ esetek meg-

keresése (Devers – Frankel, 2000, p. 264.), azaz azok megtalálása, akik sok információval tudnak szolgálni, maguk is sűrűn találkoznak a kutatott jelenséggel. Mindezek alapján a következő elvek mentén alakítottuk ki a mintánkat.

A kiválasztás alapjául szolgáltak az irodalomban olvasottak, azok a korábbi kutatások (pl. Frank – Gilovich – Regan, 1993), amelyek azt találták, hogy a gazdasági iskolák hallgatóinak sajátos, a többi tudományterületen tanuló hallgatótól eltérő nézetei vannak a csalással kapcsolatban. Ezért ebben a feltáró szakaszban a választásunk egy budapesti egyetem gazdálkodástudománnyal foglalkozó karára esett (második fázisban már egyik másik gazdasági profilú intézményben folytatjuk a kutatást, illetve az eredményekre épülve más módszertanok bevonását is tervezük).

Az oktatók kiválasztása esetében egyfelől igyekeztünk azokat megkeresni, akiknek különböző oktatási és vizsgáztatási formákkal kapcsolatban is van tapasztalatuk, másfelől igyekeztünk széles tantárgyi lefedettséget biztosítani. Ennek eredményeképpen a mintánkba 12 oktató került, a következő területekről: pénzügy, vállalkozási és humán erőforrás, nyelvi oktatás, közgazdaságtan.

A hallgatók esetében két szempontot kellett szem előtt tartanunk. Először is, a hallgatók számára kényelmetlen lehet erről a témáról a tanáraikkal beszélgetni. Másodsor, igyekeztünk olyan hallgatókat találni, akiknek szélesebb társadalmi hálózata van, feltételezve, hogy ezáltal többet hallottak a témáról és a hallgatók életéről általában. Ezek alapján a hallgatókkal készített interjúkat a kutatócsoport hallgatói státusú tagjai készítették, és ehhez a kar hallgatói szervezeteit keresték meg. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy még így is nehéz volt olyan hallgatókat találni, akik nyitottak voltak az interjúra. Annak ellenére, hogy más esetekben azt tapasztaltuk (akár oktatási környezetben, órán is), hogy a hallgatók szívesen és nyíltan beszéltek a hallgatói csalás témájáról, úgy tűnik, az interjú mint módszertani keret hordozott számukra egy olyan jelentést (‘hivatalos’, rögzített), ami eltántorítólag hatott. Az első elutasítások után változtattunk a megközelítésen, és a tanszéki demonstrátorokat kértük meg, hogy segítsenek interjúalanyokat találni, illetve azokat a hallgatókat, akikkel személyes kapcsolatunk volt korábbról. Végül 8 hallgatói interjút tudtunk készíteni.

Összességében ebben az első kutatási fordulóban 2016. november – 2017. február között 20 darab, egyenként 45-75 perces interjú készült (12 oktatói, 8 hallgatói) magyar, illetve angol nyelven, amelyekről aztán átiratot készítettünk. Az eredmények bemutatásánál nem arra törekszünk, hogy az egész magyar felsőoktatásra reprezentatív adatokat szolgáltatassunk. Sokkal inkább az a célunk, hogy a hallgatói családi gyakorlattal kapcsolatos gondolkodási mintákat és igazolási formákat azonosítsuk és bemutassuk. Az elemzéshez egyik oldalról a szakirodalomra épülő tematikus kódolást végeztük el, másrészt oksági diagramokat alkottunk, hogy jobban meg tudjuk ragadni és vizualizálni a hallgatói csaláshoz társított fő tényezőket (erről bővebben lásd Király et al., 2017).

## Az eredmények

Az eredmények ismertetésénél a továbbiakban a következő három témát járjuk körül: (1) Kik csálnak? (2) Miért (és miért nem) csálnak? (3) Van-e a hallgatói csalásnak pozitív olvasata? Transzferálható-e a csalás mint képesség?

### Kik csálnak?

Kutatásunkban (főleg az oktatóknál) egyértelműen megjelent az a vélemény, hogy a csalásra való hajlandóság egyes hallgatók stabil jellemvonása, de a hallgatók is megfogalmazták, hogy az egyéni jellemzők, a hozzáállás meghatározó ebben a tekintetben: *„Igen, egész egyszerűen valaki egyszerűen a jelleméből adódóan ilyen. Hogy alapvetően nem csak arról van szó, hogy egyszerűen erre a vizsgára nem készültem fel és próbálok puskázni, hanem nagyon úgy tűnik, hogy az élet minden területén megróbbál a könnyebb úton menni. Hogy ez egy általános jellemvonás nagyon sok esetben... Beülök egy előadóba és látok ilyen típusokat és arcokat, akikről úgy érzékelem, hogy ők az ilyen sunnyogó fajta [emberek]. Valahogy ezt érzem, hogy kik azok, akikre oda kell figyelni és nagyon sok esetben bejön.”* (oktató3)

A szakirodalommal ellentétben a hallgatók szerint az életkor és a tapasztalat növeli a csalási hajlandóságot. Ugyanakkor mind az oktatók, mind a hallgatók úgy gondolják, hogy a belső motiváció, a tudás iránti elkötelezettség, a tudásszerzésre szánt idő (azaz, hogy a hallgató mennyit hajlandó az egyetemi tanulmányokra és a vizsgákra való felkészülésre fordítani) csökkentti a csalási hajlandóságot.

Ugyanakkor a „kik csálnak” kérdésnél egyértelműen megjelenik a társak nyomása, a befolyásolás és a hallgatói szolidaritás: *„Vannak olyan diákok, akik maguk nem csálnak, de rosszul éreznék magukat, ha másnak nem segítenének. Például van egy jó tanuló, és látom, ahogy a többiek hogyan rendeződnek el körülötte a zh-n, úgy, hogy ő üljön közepén. Ez a személy egy információs központ. Alapvetően egy kedves ember, aki – azt gondolom – hogy nem tud nemet mondani. Mert akkor rossz arc lenne. És senki nem engedheti meg magának, hogy rossz arc legyen...”* (oktató6)

Itt két ponton is megjelenik a személyes kapcsolat fontossága: az interjúalanyok véleménye alapján egyik oldalról a referenciacsoportban, közeli barátok által végzett csalás növeli a csalás elfogadását és a csalási hajlandóságot, de az oktatóval, a tanárral való személyes és közeli kapcsolat csökkenti azt („nem akarom megbántani”).

Az önbizalom és én-hatékonyság, mint jellemvonások szerepe ellentmondásos interjúalanyaink olvasatában. Egyesek úgy gondolják, hogy a magas én-hatékonyságú és magas önbizalommal rendelkező hallgatók kevésbé csálnak. Néhány hallgató úgy érvelt, hogy az alacsonyabb önbizalom a csalás magasabb szintjéhez vezethet, még akkor is, ha a hallgató készült a vizsgára. Más hallgatók úgy érveltek, hogy a magasabb én-hatékonyság magasabb teljesítményhez vezet, amely magasabb ösztöndíjat eredményezhet, ami pedig megint pozitívan hathat a csalásra. Azaz a magas én-hatékonyság egyszerre csökkentheti a csalásra

való hajlandóságot, vagy növelheti azt, az anyagi jutalmazáson keresztül. Ez azt is sugallja, hogy a csalók a hallgatói teljesítménypaletta minden pontján megjelenhetnek, vagyis a jó tanulók – bizonyos körülmények között – szintén csálnak: *„Ez inkább akkor idegesít, amikor valaki emiatt ösztöndíjakat kap meg, mert pl. a tavalyi évben volt, hogy egy tárgyamon múlt, hogy meglegyen a 4-es, és az előző félévben is jó átlagom volt, úgyhogy pályázhattam volna a köztársaságira, szerintem elég jó eséllyel is, de egy tárgyam miatt már nem lett meg, és pont ott volt egy barátnőm, aki minden évben megkapja a köztársaságit, eddig mindig megkapta... És ő mesélte, hogy neki is, most ez az utolsó tárgya, és 5-ösnek kell lennie, de hát úgys kipuskázza, végül ő ki is puskázta, 5-ös lett, megkapta, és ez picit ilyenkor így idegesítő (nevet). De hát végül is én is puskázhatnék, tehát... Úgyhogy annyira nem zavar.”* (hallgató5)

### Miért (és miért nem) csálnak?

A hallgatói csalás okai között interjúalanyaink egyértelműen azonosítottak a szakirodalomban is megjelenő, az intézményi gyakorlatra jellemző tényezőket. Észlelésük alapján a jelenlegi egyetemi gyakorlat nem átlátható és nem következetes a hallgatói csalás szankcionálásában (sem a hallgatók, sem az oktatók számára), akár tanszéki szinten nagyon különböző gyakorlatok létezhetnek (vagy akár a szankciók teljes hiánya is jellemző lehet). A tiszta, egyértelmű iránymutatás hiánya már önmagában lehet a csalás oka (ha nem tilos, akkor szabad?). Az oktatók maguk sincsenek tisztában kapcsolódó kötelezettségeikkel és lehetőségeikkel, illetve adott esetben leterheltségük vagy családottságuk, kiégettségük miatt is fel is adhatják a csalás kontrollálására való törekvést. Érdekes módon a hallgatók véleménye szerint nem is a kontroll maga, hanem a kontroll észlelése hat igazán a csalási hajlandóságra.

A kontroll kapcsán azonban lehetséges egy másik, oktatói olvasata is az eredményeknek. Ha az oktató egy részvételi alapon működő pedagógiai megközelítést választ, amely a hallgató felhatalmazásán és a hatalmi viszonyok kiegyenlítésén alapul, akkor a csalás megjelenése a kurzusán egy, csak rossz döntéseket tartalmazó helyzetbe hozhatja. Ha ugyanis nem használja a hatalmi pozícióját, akkor egyben el is fogadja, hogy egyes hallgatók jogtalan előnyhöz jutnak, vagy – mivel a büntetés és a kontroll hiánya az oktató gyengeségének látszik – a normaszegő viselkedés tovább is terjedhet a csoport többi tagjára. Ha viszont a hatalmi eszközökhöz és a szorosabb kontrollhoz folyamodik, akkor viselkedésével pont azt a szervezeti elmentmondást demonstrálja, hogy a felhatalmazás igazából csak illúzió és fenntartja a hatalmi különbségeket. Más szavakkal csak addig működik, amíg a hatalmi pozícióban lévőnek – jelen esetben az oktatónak – megfelel ez a helyzet és könnyen meg is lehet vonni a hatalomtól felhatalmazottakat (a hallgatókat), ha már az nem kényelmes (a felhatalmazás dilemmájáról bővebben lásd: Avelino 2009; Seale et al., 2015). A kontroll kérdésén túl az intézményi okok között továbbá megjelenhet a tanulmányi eredményeket értékelő ösztöndíjrendszer is, amely lehet motiváció a csalásra, esetlegesen éppen a legjobb teljesítményű hallgatók között.

Interjúalanyaink a csalás okai között fontosnak látták a külső tényezőket. Mind az oktatók, mind a hallgatók hangsúlyozták, hogy a csalás magyar társadalmon belüli elfogadottsága az egyik ilyen meghatározó külső tényező. Ehhez kapcsolódóan főleg az oktatók a felsőoktatásban való részvételt, a diplomaszerezést, mint társadalmi elvárást is azonosították. Hasonló elvárás, mint a jöhet a szülőktől is: „A nappalison, és most tényleg az, hogy nem szeretnék általánosítani, mert ez nem igaz mindegyikre, de nagyon sok nappalison azt látom, hogy ez a rendszer. Tehát ő leérettségizett, és akkor vagy azért, mert otthon ez volt a minta, vagy azért, mert ezt várják a szülők vagy bármi, neki el kell végeznie ezt az iskolát.” (oktató8)

Szintén a csalás okai közé tartozhat az a jelenlegi (vélt vagy valós) munkaerő-piaci elvárásrendszer, amely miatt sok hallgató már az egyetem második évében is dolgozik, és nincs ideje tanulni (vagy akár bejárni az órákra). Egyeseknél ez gazdasági szükségszerűség is – szintén, a külső gazdasági-társadalmi rendszerből származó anyagi szorítás.

A hallgatók az okok között egyértelműen azonosították a jelenlegi elszemélytelenedett, tömeges oktatási rendszert, a tárgyak vélt vagy valós értelmetlenségét, és a szerintük nem megfelelő értékelési gyakorlatot. „Nagyon sok mindent kell fejben tartanunk, és nálunk általában csak [írásbeli] vizsgák vannak. És ez azt jelenti, hogy lehet, hogy egy nap van, mondjuk, három is, mert ugyanannál a tanszéknél, ugyanarra a napra osztják be. És hármat szerintem nem lehet megtanulni, úgy hogy még minden kis apró dolgot is megjegyezz. Főleg, hogy ha nem gyakorlati a tárgy, hanem elméleti. És akkor még egymásra is épülnek és tök összekeverhető, úgyhogy szerintem azért csálnak, és ez lehet az oka, hogy nagyon sok mindent kell tudni, és sok olyan van, ami felesleges és szerintem ez így együtt.” (hallgató2)

Ehhez kapcsolódóan az oktatók véleményeiben is megjelent a vizsgáztatási módszerek hatása. Ugyanakkor azt is fontos kiemelni, hogy ellentétes vélemények jelentek meg a különböző vizsgaformák és a családi hajlandóság összefüggésében. Volt, aki a tesztjellegű vizsgáztatásban látja a családi mérték csökkentését, míg mások ezt tekintették a családi hajlandóság okának: “Nyilván minden vizsgaidőszak és minden vizsgahelyzet egyfajta visszajelzés, és az, hogy hogyan vizsgáztassak, abban igen [abban megváltozott a megközelítem]. Például én régebben elsősorban esszéjellel, kisebb definíciók..., illetve kisebb esszéjellel kérdéseket tettem fel, ami a hallgatók gondolkodását próbálta meg tetten érni. (...) Ebben a helyzetben sokkal intenzívebb puskázásokat éltem meg, ami számomra is frusztráló, tehát ez nem egy jó élmény és ebből a megközelítésből váltottam a tesztjellegű vizsgáztatásra.” (oktató2)

Egy ezzel gyökeresen ellentétes nézet szerint pedig: „Mondjuk a teljes teszt is szerintem, ha már számonkérésnél tartunk, a teljes tesztjellegű számonkérés is inkább arra visz szerintem, hogy hogyan lehet csálni, tehát hogy... ott inkább azon megy a gondolkodás akkor, hogy honnan lehetne megszerezni a tesztkérdéseket... [nevet] Válaszokkal együtt. És ilyenkor azon szoktam mosolyogni

egyébként, hogy még... szintén a pályám elején találtam, hogy megvolt a hallgatóknak a teszt... tehát konkrétan láttam, hogy a hallgatóknál van, mondtam is a kollégámnak, hogy, ööö... hogy ez kint van náluk, ez a vizsgasor. Hát akkor nem volt mit csinálni, mert le volt sokszorosítva, meg minden megvolt, holnap vizsgázunk, vagy még aznap, vagy nem tudom már, hogy találtam meg ezt a... vagy láttam meg ezt a dolgot messziről, és... így betanulták a válaszokat, csak rosszul. Tehát hogy ööö... hogy... [nevet] ilyenkor is az van, hogy megtanulják, de nem azt tanulják meg, hogy melyik kérdésre mi a válasz, hanem hogy A-B-C, és melyiket... melyik melyik után következik, csak az ember összekeveri és... most akkor már baj van.” (oktató8)

Itt érdemes megjegyezni, hogy a számítógépes, tesztos vizsgáztatás, ami jelen van az intézmény gyakorlatában, sem pro, sem kontra nem jelent meg – tehát sem a hallgatók, sem az oktatók nem jelezték, hogy ez a technológiai váltás befolyással lenne a csalásra.

Mind az oktatók, mind a hallgatók oldaláról megjelent, hogy a csalásnak érzelmi hatása, oldala is van. Az oktatók számára a csalásnak súlyos érzelmi terhei vannak, amelynek hatására idővel drasztikusan csökken a hallgatókba vetett bizalom: „Érzelmileg felháborít [a csalás], az biztos. Az érzelmi bevonódás az biztos ebben az esetben. Konkrétan azt élem meg, hogy hülyének néznek. Meg talán az is egy picit csalódás, hogy (...) nem értette meg a hallgató, hogy neki miért lenne jó, ha ezt nem így csinálná, hanem inkább befektetne valamennyi energiát. Nyilván én is készülök az óráimra, az én befektetésem abban szeretném viszontlátni, hogy látom, hogy a hallgató készül, megérti, nem pedig csalással próbál meg előnyt szerezni.” (oktató2)

A hallgatóknál pedig a csaláshoz kapcsolódva megjelenhet a büntudat, ami csökkentheti vagy meggátolhatja a csalást, azonban minél többet csál valaki, annál kisebb a büntudata. Érdekes, hogy néhány hallgató szerint a büntudat kapcsolódik a tantárgy teljesítésének nehézségéhez is: ha a tárgy könnyű (azaz nem lett volna nehéz megtanulni, vagy nem telt volna sok időbe a felkészülés), akkor nagyobb a csalás miatti büntudat mértéke.

### Lehet-e, van-e a hallgatói csalásnak pozitív olvasata? Transzferálható-e a csalás mint képesség?

A kik csálnak, és miért csálnak kérdések után arra kerestük a választ, hogy interjúalanyaink szerint lehetséges-e a csalásnak pozitív olvasatot adni, valamint mit gondolnak arról, hogy a csalás mint képesség transzferálható-e más területekre – főként a munka világában. Ebben a kérdéskörben leginkább az érdekelt minket, hogy létezik-e a csalásnak olyan legitimáló narratívája, ami a munkaerő-piaci szükségletekre, vagy a szervezeti viselkedésre hivatkozik.

Az oktatók olvasatában nincs, vagy nagyon kevésbé van jelen ilyen narratíva. A megkérdezett oktatók véleménye azért széles skálán szórt a csalás megítélésével kapcsolatban: az egyik végletet képviselő interjúalanyaink teljes mértékben elutasították még a felvetést is, hogy a csalásnak létezik pozitív olvasata vagy haszna: „Pozitív-

*nak semmiképp sem nevezném. Ha azt mondjuk, hogy a helyzetfelismerése tökéletes, akkor ezt a képességet hasznosítsa már máshol, ne a csalásban.” (oktató1)*

Más oktatók értelmezésében a család felfogható egyfajta kényszer szülte túlélési képességnek, persze ezt a tudást nem az egyetemen, és nem a csalásban kellene fejleszteni: *„Ha ebből a csalásból erényt tud magának kivácsolni az egyetem falai között, akkor az beépül az életbe. Az egyén túlélésének szempontjából hasznos képesség lehet, ha társas környezetbe helyezem etikai elvek közé, az együttélés szabályai közé, akkor viszont nem. Mert akkor a csoport általános szabályait áthágva szerez magának előnyt, és ez nem jó. A szabályszegés továbbgyűrűzik, a család nem képvisel értéket.” (oktató2)*

Ha a lehetséges pozitív olvasatot keressük, arra két lehetséges értelmezés jelent meg az interjúkban. Az egyik narratíva köthető a magyar társadalom valós vagy vélt értékrendjéhez, és a hallgatói család összekötötte a magyar, a rendszer ellen lázadó és a szabályokat kicselező „kuruc” mentalitással: *„Szerintem nálunk ez az ‘élelmes’ kategória..... Legalábbis ez olyan nemzeti sajátosság, hogy azért mi kimondottan szeretjük használni a kiskapukat és bizonyos mértékig még tiszteljük is azt, aki nem azt mondja, hogy az élet minden területén, de nálunk a család egy bizonyos szintig egy életképességet jelent... Nincs olyan ember, aki elmondhatja, hogy élete során soha nem csalt.” (hallgató4)*

A másik narratíva a csalást a kreativitással, a találékonysággal és a technológia ismeretével kötötte össze: *„Mindenben van pozitív és negatív, feltételez bizonyos kreativitást, hogy valaki jól csaljon. Szoktam mondani, hogy ‘Gyerekek, ez zseniális!’, mert mindenféle kutyák vannak, és lassan már ott tartunk, hogy le kell vetköztetni a hallgatókat. Nem lehet tudni már, előfordulhat, hogy a fülbevalóba van beépítve valami olyan, ami besúg a fülbe. Ez egy technikai kreativitás, meg hogy ki-mit-hova írja. De egyáltalán nem jó dolog, hogy megtanulnak csalni. A kreativitás részét el tudom fogadni, mert olyan finesz az a magyar, mert olyan eszközei és ötletei vannak, amikről fogalmam sincs. De a kreatitásunkat nem ide kellene tenni.” (oktató1)*

A hallgatók közül is volt olyan, aki teljes egészében elutasította a csalást. A többség azonban felmentette a csalókat, legalábbis bizonyos esetekben: *„Hogy ha valaki nagyban csal arra haragszom, mert az nem szép dolog. Ha mondjuk egy ilyen pici dolgokban, mint mondjuk egy vizsga, egy kétkredites vizsga, akkor jó hát, akkor ez van. Nyilván prioritást állított fel, és neki az most nem fért bele.” (hallgató2)*

Néhány hallgató kötötte össze a csalást a kreativitással: *„Igen, szerintem, akik csalnak, azok szemfülesek és kreatívak, úgyhogy szerintem ez mindenképpen előny lehet egy vállalatnál, hogy ha valaki kreatív és nyitott az új dolgokra.” (hallgató2)*

Arra a felvetésre, hogy a csalásra való hajlandóságot továbbviszi-e az ember a munkahelyére, megint eltértek a vélemények (érdekes módon itt hasonló mintázatokat azonosítottunk a hallgatóknál és az oktatóknál). Sokszor megjelenő motívum volt ennél a témánál, hogy az interjú-

alanyok erről még nem gondolkodtak, és meglehetősen bizonytalan véleményeket fogalmaztak meg (például gyakran használták a „talán, azt hiszem, azt gondolnám...” kifejezéseket).

A család transzferálhatóságáról való gondolkodás egyértelműen kötődik a család, mint személyiségre jellemző magatartás felfogásához: *„Szerintem ez ilyen élelmességi kérdés, tehát aki nagyban csal az élet úgymond más területein is hajlandó, a kiskapuk megtalálása meg maga a személyisége miatt. Úgymond egy ilyen élelmesebb típus. Ezzel tudom magyarázni, meg ugye ott vannak azok, akik elvi alapon nem, vagy azért mert teljesen képtelenek rá, de szerintem ez is ugyanarra vezethető vissza. Ők mivel az élet más területein is mindig a szabályok között mozognak, illetve azokat tartják meghatározónak, az nyilvánvalóan visszafogja őket.” (oktató2)*

A család, a csalásra való hajlandóság olyan személyiségvonásként is megjelent az interjúkban, amely helyzettől függetlenül megjelenik, mint egyfajta gátlástalanság, morális gát nélkülség: *„Hogyne, vannak olyan típusú emberek, akiknek könnyen megy a család, mert nincs bennük semmilyen morális gát, hogy szégyellné magát, hanem egyáltalán gátolná az, hogy „ez nem az én tollam, hanem a másiké”, ezek ugyanúgy fognak a munkahelyen is viselkedni. Ha kipattan valakinek a fejéből, akkor azt ő fél perc múlva sajátjaként adja tovább. Ez nem az intézménynek a baja vagy gyengesége, hanem ez egy emberi hozzáállás.” (oktató1)*

Másik narratíva alapján a család nem transzferálódik, mert a munkahelyi helyzetek alapvetően különböznek az egyetemi helyzetektől: *„Így laikusként azt mondanám, hogy szerintem attól, hogy most valaki puskázik, lehet egy... hú, de ez érdekes, lehet egy becsületes ember... de nem gondolnám amúgy, hogy az élet más területein... mondjuk egy adóbevallást elcsalna.” (oktató9)* *„Szerintem attól, hogy valaki puskázik itt, az nem feltétlenül jelenti azt, hogy ilyen felelőtlenebb lesz a munkahelyen vagy nem túl megbízható. Azért tényleg elég sokan puskáznak, olyanok is, akik egyébként tudom, hogy megbízhatóbbak, csak itt esetleg nem tudom, lusták megtanulni. Úgy vannak vele, hogy úgyis könnyebb tárgy, vagy nem tudom... Szerintem ez nem feltétlen jelenti azt, hogy akkor utána nem lesznek olyan megbízhatóak a munkában. Bár persze, akik ilyenek, azok szerintem itt sem voltak azok, és már itt is puskáztak.” (hallgató5)*

Az a vélemény is megjelent, hogy a család egyes formái átvihetők, mások pedig nem, egyes magatartásformák kapcsolhatók más helyzetekhez, mások azonban nem: *„Ha abban gondolkodunk, hogy valaki csinált egy papír puskát a lehetséges elméleti kérdésekre és a szoknyájába belevarrta és azt elolvasta, akkor nem gondolnám, hogy egyértelmű kapcsolatot ki lehet alakítani. Ha valaki távolról megfizet valakit, hogy az megcsinálja a gazdmatek feladatsorát pénzért, mert nyilván nem szeretetből, ez azt gondolom, hogy egy olyan cselekmény, aminél már az illetőnek az értékrendje felborult és felnőttkorában egyáltalán nem biztos, hogy az egyenes utat választja. Akár egy bűncselekményhez vezető tethöz is vezethet.” (oktató1)*

Volt olyan interjúalanyunk, aki szerint a csalás megtapasztalása adott esetben vissza is tarthat a későbbi nagyobb, jelentősebb etikátlanságoktól: „nem tudom, mi a jobb, hogyha valaki annyira feddhetetlen volt, hogy az élete során soha nem csalt, vagy az, hogyha van legalább egy ilyen élménye, amikor ő csalt, vagy megpróbálkozott csalással, és van egy emléke arról, hogy ő ezt hogyan élte meg. És lehet, hogy ez egyébként egy csomó szorongást és tudom is én, mit váltott ki belőle, és soha többet az életben nem fogja megpróbálni, de... egy tapasztalattal gazdagabb.” (oktató10)

Ahogy a fentiekben láthattuk, mindhárom vizsgált kérdés esetében tapasztalhatók eltérések és egyezések is az oktatói és a hallgatói vélemények között. Ezeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

tás oktatóira és hallgatóira. Inkább arra törekedtünk, hogy azonosítsuk azokat a jellemző gondolkodási, érvelési és (ön-)igazolási mintákat, amelyek a felsőoktatás kulcsszereplőit (vagyis az oktatókat és a hallgatókat jellemezhetik). Más szavakkal nem tudjuk megmondani, hogy ezek a gondolkodási minták hány százalékban jellemzik ezeket az érintetti csoportokat, viszont azt igen, hogy ezek a legjobban körülhatárolható érvelési/gondolkodási típusok. Természetesen a bemutatott eredmények egyben további, nagymintás kérdőívalapú kutatásokat is megalapozhatnak. Figyelembe véve a kutatási eredményeink lokális érvényességét és kontextushoz kötöttségét, szeretnénk megosztani néhány következtetést.

A szakirodalmi áttekintés alapján a kutatók különbséget tesznek eltervezett és spontán csalási tevékenységek

1. táblázat

**A vizsgált három kérdés kapcsán megjelent oktatói és hallgatói narratívák**

	<b>Oktatói olvasatok, narratívák</b>	<b>Hallgatói olvasatok, narratívák</b>
<b>Kik csálnak?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a csalásra való hajlam egyéni jellemvonás (sunnyiság?)</li> <li>– önbizalom és én-hatékonyaság mértéke hathat a csalásra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jellemzően idősebbek és tapasztaltabbak csálnak</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– azok csálnak, akikben kisebb a belső motiváció, a tudás iránti elkötelezettség, a tudásszerzésre szánt idő</li> <li>– jó és gyenge tanulók egyaránt csálnak, más-más okokból</li> <li>– nagyon sokan csálnak, ezért nem is lehet profilt alkotni</li> </ul>	
<b>Miért (és miért nem) csálnak?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a diploma megszerzése, mint társadalmi elvárás motiválhat csalásra</li> <li>– egyes vizsgáztatási módszerek maguk is csalásra csábítanak (nem egyértelmű, hogy melyek)</li> <li>– oktatók kiégették, csalódottak, és nem is akarják megakadályozni a csalást</li> <li>– gyakorlatias tárgyakkal kevesebb a csalás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– diploma megszerzése, mint szülői elvárás motiválhat csalásra</li> <li>– hallgatók nem érzik, hogy lenne oktatói kontroll (amit nem tilos, azt szabad)</li> <li>– az oktatás tömegesedése, elszemélytelenedése</li> <li>– munkaerőpiac elvárásai miatt dolgoznak a hallgatók, és nincs idő készülni</li> <li>– ha közel áll az oktató a hallgatóhoz, akkor kevésbé csálnak (vagy legalábbis nagyobb a büntudat)</li> <li>– nehéz és könnyű tárgyakkal egyaránt csálnak (a könnyűnél nagyobb a büntudat)</li> <li>– tantárgy nehézsége és az elsajátítandó tananyag mennyisége hozzájárul a csaláshoz</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– több a csalás, ha az intézményi gyakorlat átláthatatlan, következtelen, és a szankciók nem egyértelműek</li> <li>– a csalás magyar társadalmon belül elfogadott, ez egyértelműen emeli a csalási hajlandóságot</li> </ul>	
<b>Csalás lehetséges pozitív olvasata, legitímációja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– teljes mértékben elutasítja a felvetést, hogy a csalásnak létezhet pozitív olvasata</li> <li>– csalás, mint kényszer szülte túlélési képesség</li> <li>– csalás, mint nemzeti sajátosság, magyaros finesz, kuruc mentalitás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a csálók között vannak megbízható, de lusta diákok</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a csalás kapcsolódik az éberséghez, kreativitáshoz, az újra való nyitottsághoz, a problémamegoldó képességhez</li> </ul>	
<b>Csalás, mint magatartásforma transzferálódik-e?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a csalás a becsstelenség egyik formája, azaz aki csal, az más becsstelenségeket is tehet/fog tenni, más helyzetekben is becsstelen lesz</li> <li>– a csalás, a csalásra való hajlandóság olyan személyiségvonás, amely helyzettől függetlenül megjelenik</li> <li>– a csalás nem transzferálódik, mert a munkahelyi helyzetek alapvetően különböznek az egyetemi helyzetektől</li> <li>– a csalás egyes formái átvihetők, mások pedig nem, egyes magatartásformák kapcsolhatók más helyzetekhez, mások nem</li> <li>– a csalás megtapasztalása akár vissza is tarthat a csalástól</li> </ul>	

**Konklúzió**

Következtetéseink elején fontos megint hangsúlyozni, hogy feltáró kvalitatív kutatásunk célkitűzése nem az volt, hogy olyan adatokat tárjunk fel, amelyek általánosíthatók lennének a magyar gazdaságtudományi felsőokta-

közt (Genereux – McCleod, 1995). A csalás mögötti okok is eltérhetnek ennek a két típusnak a mentén. A mi eredményeink is egyfajta opportunisták megközelítést tártak fel a csalással kapcsolatban, amelyet a feldolgozott irodalom kifejezetten a spontán csalási formához köt. A hallgatók véleménye alapján a csalási lehetőségek észle-



lését az oktatói kontroll észlelt szintje határozza meg – ez az összefüggés is a spontán csalási formák jelenlétére utal. Ehhez kapcsolódik még az is, hogy mind az oktatók, mind a hallgatók úgy érzékelték, hogy a vizsga létszáma megnöveli a csalási szintet. Ezt az interjúalanyok által feltételezett kapcsolatot erősíti meg az a szakirodalomban feltehető megállapítás, hogy a spontán csalás előfordulását nagymértékben a helyzet határozza meg – köznapi kifejezéssel szólva: „alkalom szüli a statisztika vizsgán puskázókat”. Érdekes kutatási terület lehet annak az (előnyöket és kockázatokat számba vevő) mérlegelési folyamatnak az elemzése, amely során az adott pillanatban a csalás mellett vagy ellen dönt a hallgató. Mindazonáltal az eredményeink alapján kijelenthető, a csalással kapcsolatba hozható okok többsége inkább az eltervezett, és nem a spontán csalási formához kötődik.

Több kutatás (Gallant – Drinan, 2006; Jordan, 2001) is rámutatott, hogy a csalással kapcsolatban megengedőbb hozzáállást tanúsító oktatásszervezési rendszerek, valamint a szigorúbb szabályok és a szankciók hiánya kapcsolatba hozható a hallgatói csalás előfordulási gyakoriságával. Kutatásunk eredményei is rámutattak a csalással kapcsolatos kontroll intézményi aspektusának fontosságára.

Ha a kontroll jelenségét a szervezeti kultúra perspektívájából vizsgáljuk meg, akkor az látható, hogy a kontroll és a stabilitás iránti igény leginkább a hierarchiapiramis jellegű szervezeteket jellemzi (Cameron – Quinn, 2005; Czákó, 2011, p. 223.). A felsőoktatással kapcsolatos szervezeti kultúra-vizsgálatok már korábban is rámutattak, hogy leginkább ez a típusú kultúra jellemző a felsőoktatási intézményekre (Trivellas – Gerdenidou, 2009; Heidrich et al., 2016). Ez a kultúrátípus a szoros kontrollt és az ellenőrzést helyezi előtérbe, ezek hiányát pedig gyengeségnek értékeli. Ahogy az interjúkból is látszott, a kontroll hiányát a hallgatók nem úgy értelmezik, mint ami lehetőséget teremtene az oktatóikkal való partneri, együttműködésen alapuló viszony kialakítására, hanem sokkal inkább jellemző, hogy úgy észlelik azt, mint lehetőséget a csalásra. Értelmezésünkben ez a magyar egyetemi vezetők számára fontos jelzés: a transzparens és következetes szabályozás, az egyértelmű szankciók hatnak a hallgatói csalásra. Ha szeretnénk visszaszorítani ezt a gyakorlatot, akkor a megfelelő intézményi keretek létrehozásával (is) foglalkozni kell.

A szakirodalomban és empirikus vizsgálatunkban is megjelent a nemzeti kultúra, mint a csalásról való gondolkodást alakító tényező, azaz a különböző kultúrák a csalással kapcsolatos tevékenységeket eltérően ítélik meg. Ez viszont felveti annak a kérdését is, hogy kutatásunk eredményeiben mennyire tükröződnek a magyar norma-, érték- és hiedelemrendszer sajátosságai. Csak példaként, Varga (2008) vagy Karácsony (2006) vizsgálatai alapján Magyarországra magas bizonytalanságkerülés jellemző, ami egyben azt is jelenti, hogy a biztonságra törekvés egy nagyon erős motivációs tényező egyéni szinten. Eredményeink egybevágóak ezekkel a megállapításokkal, ugyanis jellemző volt, hogy a hallgatók a tantárgy nehézségét és az elsajátítandó tananyag mennyiségét, a munkaerő-piaci elvárásokat (azt, hogy dolgozniuk kell az egyetem alatt)

említették, amikor a csalás okairól kérdeztük őket. Ha ezt a két tényezőt együtt vesszük figyelembe, akkor megállapíthatjuk, hogy a hallgatók egyfajta extra (hegymászói értelemben vett) biztosításként tekintenek a csalás lehetőségére, amelyre akkor hagyatkoznak, mikor a bukás esélye meghalad egy általuk már tolerálhatatlannak érzékelt szintet. Bár a hallgatói csalás és a magas bizonytalanságkerülés összefüggéseinek bizonyítására további vizsgálatokra van szükség, érdemes kiemelni, hogy egy korábbi kutatás kapcsolatot talált a bizonytalanságkerülés és a bennfentes kereskedelem gyakorlata között (Frijns et al., 2011).

Ehhez kapcsolódóan érdemes kiemelni, hogy mind a hallgatók, mind az oktatók gyakran említették a csalás társadalmi elfogadottságát, mint fontos háttértényezőt. Ezt az általunk vizsgált csoportok által érzékelt kapcsolatot más kutatások is megerősítették. Orosz és Farkas (2011), valamint Orosz és Roland-Lévy (2013) például rámutatnak, hogy országos szinten kapcsolat áll fenn a korrupció percepciója és az iskolai csalási tevékenységekben való részvétel között. Ezzel kapcsolatban érdemes szót ejteni a hazai hiedelemrendszerrel: Tóth (2009) átfogó elemzése kiemeli, hogy Magyarországon az emberek jelentős része ért egyet olyan típusú kijelentésekkel, mint hogy ebben az országban nem lehet becsületesen meggazdagodni (82%), vagy hogy annak, aki vinni akarja valamire, bizonyos szabályokat át kell hágnia (75%) (Tóth, 2009, p. 48.). Ezt a fajta pesszimista szemléletet nemzetközi összehasonlító adatok is megerősítik. Európa más térségeivel összehasonlítva Magyarország, hasonlóan más kelet-közép-európai országokhoz, toleránsabbnak tűnik mind a korrupció aktív, mind passzív formáival kapcsolatban (Tóth, 2009, p. 33.). Ez a felismerés megint azt erősíti, hogy a hallgatói csalás jelenségével nemcsak az egyetemek „érdekében” kell foglalkozni, hanem a gazdasági és társadalmi szinten jelenlévő korrupció elleni harc egyik lépéseként is.

A társadalmi tényezőkkel kapcsolatban kutatásunk egy további elgondolkoztató eredménye, hogy úgy tűnik, a hallgatók nem igazán akarják felvállalni tetteik felelősségét. Az interjúk alapján inkább az a gondolkodásmód tűnik jellemzőnek, hogy a csalással kapcsolatos döntés igazából nem is az ő hatáskörükbe tartozik, egyszerűen csak a „körülmények áldozatai”. Elképzelhető, hogy a felelősség ilyen típusú hárítása jobban jellemzi az évezredforduló után született generációkat. Ságvári (2010) ifjúsággutatói adatokra alapozva rámutat, hogy a magyar fiatalok elfogadóbbnak látszanak a normaszegéssel kapcsolatban, mint a társadalom egésze, beleértve a szüleik generációját is. Ugyanakkor a magyar társadalom normakövetési hajlandóságát és becsületességét is negatívabban ítélik meg, mint a társadalom más tagjai (Ságvári, 2010). Mindazonáltal Csepeli és Prazsák (2011) úgy érvelnek, hogy ez egy általános társadalmi jellemző, mivel Magyarországon a legmagasabb annak a csoportnak az aránya, akik nem hajlandóak tetteikért felelősséget vállalni és passzívan elszenvedik, ami körülöttük történik (ezért használják rájuk a *szenvedők* elnevezést a *cselekvők* vagy a *lázadók* csoportjaival szemben). Eszerint inkább úgy tűnik, hogy a passzivitás, a történéseket elszenvedő, fe-

lelősséget hárító attitűd inkább a kultúra sajátja, mint egy meghatározott generációé. Tehát további vizsgálatokra van szükség annak eldöntéséhez, hogy a felelősségvállalás hiánya kulturális jellemző-e, vagy inkább egy jól körülhatárolható életkori csoport sajátossága, vagy inkább a két hatás interakciójáról van szó, azaz az életkori jellemzőket felerősítik a kulturális hatások és a történelmi tapasztalatokon alapuló társadalmi reflexek.

Az interjúalanyok keresése, illetve az interjúk készítése közben megerősödött az a felismerésünk, hogy esetleg esik ugyan szó a hallgatók vagy az oktatók között, esetleg az oktatók és a hallgatók között is a csalásról, de intézményi szinten, hivatalosan, legalábbis ebben az intézményben nem beszélünk erről. Ez nemcsak azt eredményezi, hogy a kontrollélezés és az esetleges szankciók esélye csekély, de az oktatók úgy érezhetik, hogy magukra vannak hagyva ezzel a problémakörrel. Érdekes volt megtapasztalni, hogy pusztán egy kutatási interjú (ami a diskurzus esélyét kínálja) is nagy jelentőségű lehet az oktatók számára, hogy az ezzel kapcsolatos tapasztalataikat, csalódásait és frusztrációjukat megoszthassák. (Hasonló jelenséget azonosít Csillag (2015) a HR-szakemberek etikai dilemmáival kapcsolatban.)

A hallgatói csalás (lehetséges) pozitív oldalára vonatkozó felvetés általában nagyon meglepte interjúalanyainkat, azaz nem, vagy kevéssé találtunk létező legitimációs narratívát. Ahogy már az előbbieken is tárgyaltuk, a csalás társadalmi elfogadottságával kapcsolatban sokan fogalmaztak meg észrevételeket, de mégis úgy tűnt, hogy a csalás pozitív kontextusba helyezése már kellemetlen, negatív érzéseket kelt bennünk, nem illik a világképünkbe. Azt gondoljuk, hogy fontos látni, hogy bár elméleti összefüggés felrajzolható a kreativitás vagy az out of the box gondolkodás kompetenciája és az ügyesen csaló hallgató között, ez az összefüggés interjúalanyaink észlelése alapján kevéssé létezik. Szintén kevéssé jelent meg az a mintázat, amely a csalást egymás segítségével és a diákok közötti kooperációval, mint pozitív jelenséggel magyarázta vagy hozta volna kapcsolatba – kérdés, hogy nagyobb mintában (vagy más módszertannál) ez jellemzőbb lenne-e. Mindez nem csökkenti annak a jelentőségét, hogy a hallgatói csalás jelenségével intézményi szinten is komolyan foglalkozni kell egyetemeinken.

## Jegyzet

<sup>1</sup> Az adatbázisban szereplő folyóiratok listája a Mellékletben található.

## Felhasznált irodalom

- Anderman, E. M. – Midgley, C.* (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269–298. o. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Anderman, E. – Murdock, T.* (eds.) (2011): *Psychology of academic cheating*. Cambridge: Elsevier Academic Press
- Anderman, E. M. – Wolters, C. A.* (2006): Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In: Ale-

- xander, P. – Winne, P. (eds.): *Handbook of educational psychology*, 369–389. o.
- Anderman, E. M. – Griesinger, T. – Westerfield, G.* (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93. o. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.84>
- Ariely, D.* (2012): *The (honest) truth about dishonesty*. New York: Harper Perennial
- Autor, D.* (2010): *The polarization of job opportunities in the US labor market: Implications for employment and earnings*. Center for American Progress and The Hamilton Project
- Avelino, F.* (2009): Empowerment and the challenge of applying transition management to ongoing project. *Policy Sciences*, 42, 369-390. o. DOI: 10.1007/s11077-009-9102-6
- Bowers, W. J.* (1964): *Student Dishonesty and Its Control in College*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University
- Buckner, E. – Hodges, R.* (2016): Cheating or cheated? Surviving secondary exit exams in a neoliberal era. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 603-623. o. DOI: 10.1080/03057925.2015.1088379
- Cabral-Cardoso, C.* (2004): Ethical misconduct in the business school: A case of plagiarism that turned bitter. *Journal of Business Ethics*, 49(1), 75-89. o. DOI: 10.1023/B:BUSI.0000013864.76547.d5
- Cohn, A. – Fehr, E. – Maréchal, M. A.* (2014): Business culture and dishonesty in the banking industry. *Nature*, 516(7529), 86-89. o. doi:10.1038/nature13977
- Collison, M.* (1990, January 17): Apparent rise in students' cheating has college officials worried. *Chronicle of Higher Education*, A33. o.
- Consalvo, M.* (2007): *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Crane, A. – Matten, D.* (2007): *Business Ethics*. Oxford: Oxford University Press
- Czakó Á.* (2011): *Szervezetek, szerveződések a társadalomban. Szervezetszociológiai jegyzetek*. Budapest: BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet
- Csepeli, G. – Prazsák, G.* (2011): The Everlasting Feudism. *Társadalomkutatás*, 29(1), 63-79. o. DOI: 10.1556/Tarskut.29.2011.1.6
- Csillag S.* (2015): Veszélyes vizeken? Az etikus viselkedés elméletének és gyakorlatának összekapcsolása kooperatív kutatás keretei között. *Vezetéstudomány*, 46 (1.), 20-32. o.
- Davies, A. – Fidler, D. – Gorbis, M.* (2011): *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 540.
- Davis, S. F. – Drinan, P. – Gallant, T. B.* (2009): *Cheating in School – What We Know and What We Can Do*. Oxford: Wiley; Blackwell, 98-167. o.
- Davis, S. F. – Grover, C. A. – Becker, A. H. – McGregor, L. N.* (1992): Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20. o. DOI: 10.1207/s15328023top1901\_3

- Devers, K. J. – Frankel, R. M.* (2000): Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health*, 13(2), 263-271. o. DOI: 10.1080/13576280050074543
- Dweck, C. S.* (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. o. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. – Leggett, E. L.* (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. o. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Florida, R.* (2014): *The Rise of the Creative Class--Revisited: Revised and Expanded*. New York: Basic Books
- Frank, R. H. – Gilovich, T. – Regan, D. T.* (1993): Does studying economics inhibit cooperation? *The Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159-171. o. DOI: 10.1257/jep.7.2.159
- Franklyn-Strokes, A. – Newstead, S. E.* (1995): Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20, 159-175. o. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079512331381673>
- Frijns, B. – Gilbert, A. B. – Tourani-Rad, A.* (2011): A Propensity to Cheat: How Culture Influences Illegal Insider Trading. *Midwest Finance Association 2012 Annual Meetings Paper*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1929977> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1929977>
- Gallant, T. B. – Drinan, P.* (2006): Organizational theory and student cheating: explanation, responses, and strategies. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 839-860. o.
- Galles, G. – Graves, P. E. – Sexton, R. L. – Walton, S. M.* (2003): Monitoring Costs and Tolerance Levels for Classroom Cheating. *The American Journal of Economics and Sociology*, 62(4), 713-719. o. DOI: 10.1111/1536-7150.00242
- Genereux, R. L. – McLeod, B. A.* (1995): Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, 36(6), 687-704. o.
- Ghoshal, S.* (2005): Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91. o. DOI: 10.5465/AMLE.2005.16132558
- Gino, F. – Ariely, D.* (2012): The dark side of creativity: original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 445. o. DOI: 10.1037/a0026406
- Graham, M. A. – Monday, J. – O'Brien, K. – Steffan, S.* (1994): Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35, 255–260. o.
- Graves, S.* (2011): Student cheating habits: A predictor of workplace deviance. *Journal of Diversity Management (JDM)*, 3(1), 15-22. o. DOI: 10.19030/jdm.v3i1.4977
- Györi, Zs.* (2012): Első- és másodfajú etikai kudarcok. *Vezetéstudomány*, 43 (10), 56–63. o.
- Heidrich, B. – Chandler, N. – Kasa, R. – Kovats, G.* (2016): Strategy for Breakfast, Externalities for Lunch? – A Study of the Impact of Governmental and Environmental Factors on the Organizational Culture of a Hungarian Business School. *The International Symposium of the 36th Anniversary National Formosa University, Taiwan, Huwei*
- Jensen, L. A. – Arnett, J. J. – Feldman, S. – Cauffman, E.* (2002): It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228. o. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1088>
- Jordan, A. E.* (2001): College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247. o. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3)
- Karácsonyi, A.* (2006): Szervezeti kultúra típusok a magyar vállalatok körében, *Vezetéstudomány*, 37 (különszám), 25-34. o.
- Kennedy, J. A. – Anderson, C.* (2017): Hierarchical rank and principled dissent: How holding higher rank suppresses objection to unethical practices. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 139(March), 30-49. o. DOI: 10.1016/j.obhdp.2017.01.002
- Király, G. – Géring, Zs. – Chandler, N. – Miskolczi, P. – Lovas, Y. – Kovács, K. – Csillag, S.* (2017): Parallel universes: cheating at the university. Comparing lecturers' and students' understanding of student cheating. *Plagiarism across Europe and beyond 2017, Brno, Csehország*, 2017.05.24-2017.05.26.
- Kováts, G. – Csillag S. – Hidegh, A. L.* (2016): Kritikai üzleti oktatás a Budapesti Corvinus Egyetemen: a Szervezetelméletek és az Alternatív Emberierőforrás-kezelésmódszerek tárgyak példái. In: Pusztai, G. – Bocsi, V. – Ceglédi, T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéleti és intézményi hozzájárulás empirikus megfigyeléséhez*. Nagyvárad; Budapest: Partium; PPS; Új Mandátum, 338-350. o. (ISBN: 9789631254471)
- Küçüktepe, S. E.* (2014): College students' cheating behaviors. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(Suppl), 101-112. o. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.S101>
- Lang, J.* (2013): *Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Magnus, J. R. – Polterovich, V. M. – Danilov, D. L. – Savvateev, A. V.* (2002): Tolerance of cheating: An analysis across countries. *The Journal of Economic Education*, 33(2), 125-135. o. <http://dx.doi.org/10.1080/00220480209596462>
- McCabe, D. L.* (2005): Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1-11. o. DOI: <http://dx.doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>
- McCabe, D. L. – Trevino, L. K.* (1993): Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538. o. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446>
- McCabe, D. L. – Trevino, L. K.* (1995): Cheating Among Business Students: a Challenge for Business Leaders and Educators. *Journal of Manage-*

- ment Education, 19(2), 205-218. o. DOI: <https://doi.org/10.1177/105256299501900205>
- McCabe, D. L. – Butterfield, K. D. – Trevino, L. K. (2003): Faculty and academic integrity: the influence of current honor codes and past honor code experiences. *Research in Higher Education*, 44(3), 367-385. o. DOI: 10.1023/A:1023033916853
- McCabe, D. L. – Butterfield, K. D. – Trevino, L. K. (2006): Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294-305. o. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2006.22697018>
- 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. o. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4103_1)
- Newstead, S. E. – Franklyn-Stokes, A. – Armstead, P. (1996): Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241. o. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.229>
- Niepel, C. – Mustafić, M. – Greiff, S. – Roberts, R. D. (2015): The dark side of creativity revisited: is students' creativity associated with subsequent decreases in their ethical decision making? *Thinking Skills and Creativity*, 18, 43-52. doi: 10.1016/j.tsc.2015.04.005
- Nonis, S. – Swift, C. (2010): An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multi-campus Investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69-77. o. dx.doi.org/10.1080/08832320109599052
- Orosz, G. – Farkas, D. (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605-630. o. DOI: 10.1556/MPSzle.66.2011.4.3
- Orosz, G. – Karsai, N. F. (2012): Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 12(9). 3–11. o.
- Orosz, G. – Roland-Lévy, C. (2013): Social representation of competition and fraud. *Citizenship Teaching and Learning*, 8(2), 157-177. o. DOI: 10.1386/ctl.8.2.157\_1
- Phillips, M. R. – Horton, V. (2000): Cybercheating: Has morality evaporated in business education. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 150–155. o.
- Rettinger, D. A. – Jordan, A. E. (2005): The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129. o. DOI: 10.1207/s15327019eb1502\_2
- Ságvári, B. (2010): Mennyire öregek a magyar fiatalok? *Magyar Fogyasztó*, 2(1), 36-63. o.
- Seale, J. – Gibson, S. – Haynes, J. – Potter, A. (2015): Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 534-552. o.
- Sheard, J. – Markham, S. – Dick, M. (2003): Investigating differences in cheating behaviours of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 91–108. o.
- Sheard, J. – Dick, M. (2012): Directions and dimensions in managing cheating and plagiarism of IT students; ACE '12 Proceedings of the Fourteenth Australasian Computing Education Conference, Vol 123, 177-186. o.
- Sims, R. (1993): The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207–211. o. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117614
- Smith, J. N. – Nolan, R. F. – Dai, Y. (1998): Faculty perception of student academic honesty. *College Student Journal*, 37(3), 305–310. o.
- Szabo, A. – Underwood, J. (2004): Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 180-199. o. DOI: 10.1177/1469787404043815
- Tang, S. – Zuo, J. (1997): Profile of college examination cheaters. *College Student Journal*, 31(3), 340–346. o.
- Thorkildsen, T. A. – Sodonis, A. – White-McNulty, L. (2004): Epistemology and adolescents' conceptions of procedural justice in school. *Journal of Educational Psychology*, 96, 347-359. o.
- Tóth, I. G. (2009): Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékszerkezetében. A gazdasági felemelkedés társadalmi-kulturális feltételei című kutatás zárójelentése. Budapest: Társ. Retrieved at 23/01/2017 from: [http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult\\_elemzeszaro\\_toth.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_elemzeszaro_toth.pdf)
- Trivellas, P. – Dargenidou, D. (2009): Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa. *The TQM Journal*, 21(4), 382 – 399. o. <http://dx.doi.org/10.1108/17542730910965083>
- Umaru, Y. (2013): Moderating role of academic self-efficacy on school achievement and cheating among senior secondary school students. *Gender and Behaviour*, 11(1), 5168-5174. o.
- Varga, K. (2008): Hofstede és a magyar szociológia (trans. Hofstede and Hungarian sociology). In: Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: Az elme szoftvere*. Pécs: VHE Kft., 11–28. o.
- Welsh, D. – Ordóñez, L. – Snyder, D. – Christian, M. (2015): The slippery slope: How small ethical transgressions pave the way for larger future transgressions. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 114-127. o. doi: 10.1037/a0036950.
- Whitley, B. E., Jr. (1996): Does “cheating” help? The effect of using authorized crib notes during examinations. *College Student Journal*, 30, 489–493. o.

Melléklet

A szakirodalmi adatbázisban szereplő folyóiratok és a bennük talált releváns cikkek száma

Folyóirat neve	Releváns cikkek száma
Academic Leader	1
American Journal of Pharmaceutical Education	1
American Secondary Education	1
Australian Journal of Psychology	1
British Educational Research Journal	1
British Medical Journal	1
College Teaching	1
College Student Journal	3
Community College Review	1
Crime and Justice	1
Distance Education Report	1
Education	1
Educational Psychologist	1
Educational Research	1
Educational Research Quarterly	1
Educational Studies	1
Educational Technology Research and Development	1
Ethics & Behavior	7
European Journal of Dental Education	1
European Journal of Psychology of Education	2
Gender & Behaviour	1
Higher Education	8
International Journal of Mechanical Engineering Education	1
Journal of Business Ethics	23
Journal of College Science Teaching	1
Journal of Education for Business	1
Journal of Educational and Behavioral Statistics	1
Journal of Educational Research	1
Journal of Educational Technology & Society	1
Journal of Engineering Education	1
Journal of Experimental Education	1
Journal of Financial Education	1
Journal of Higher Education	1
Journal of Instructional Psychology	1
Journal of Teaching in International Business	1
Journal of Public Affairs Education	1
Journal of Teaching in Travel & Tourism	1
Journalism & Mass Communication Educator	1
Learning & Instruction	1
Marketing Education Review	2
New England Journal of Higher Education	1
Peabody Journal of Education	1
Pharmacy Education	1
Physics Teacher	1
Psychological Reports	2
Qualitative Research Reports in Communication	1
Research in Higher Education	11
Review of Higher Education	1
Review of Religious Research	1
Social Behavior & Personality: An International Journal	2
Sociological Perspectives	1
Teacher Librarian	1
Teaching Sociology	1
The American Journal of Economics and Sociology	1
The High School Journal	1
The Journal of Economic Education	4
The Journal of Educational Research	1
The Journal of Higher Education	6
The Journal of Negro Education	1
Theory Into Practice	1
Urban Education	1