



TOLNER NIKOLETTA – POGÁTSNIK MONIKA

Egyetemi hallgatók vizsgacsálási attitűdjei

MŰHELY

Az egyetemi környezetben gyakori probléma az értékelési helyzetekhez kapcsolódó csalás. A technika fejlődésével újabb és újabb eszközök, módszerek kerültek fel a csalási palettára. Ebben a tanulmányban részletesen elemeztük az Óbudai Egyetem Alba Regia Kar hallgatóinak csalási szokásait. Az irodalmi áttekintés során felvázoltuk a csalás jelenségét befolyásoló lehetséges tényezőket, majd saját kutatásunk eredményeit közöltük. Ez a kutatás a fókuszcsoportos beszélgetés módszerére épült, ez pedig lehetőségessé tette a hallgatók csaláshoz való hozzáállásának részletes megértését és a csalási magatartásuk elemzését. Három fókuszcsoportban összesen tizennyolc egyetemista vett részt a beszélgetéseken. A beszélgetések során feltártuk a diákok csaláshoz való hozzáállását, megvizsgáltuk motivációikat, és hogy milyen módszerekkel élnek csalás esetén. Az eredmények azt mutatták, hogy a csalás gyakran az időhiány miatt történik, és a hallgatók néha olyan módszereket alkalmaznak, amelyek nehezen észlelhetők. Tanulmányunk eredményei fontos betekintést nyújtanak az egyetemi csalás jelenségébe, helyi szinten pedig lehetővé teszik intézkedések kidolgozását annak csökkentése érdekében.

1. BEVEZETÉS

A diákok csalásának kutatása rendkívül érdekes és aktuális téma a mai oktatási környezetben, mivel egy folyamatos problémát vet fel akár társadalmi szinten is, és az oktatási rendszerek és intézmények számára komoly kihívásokat jelent. A kutatások segíthetnek megérteni a csalási viselkedés háttérében álló motivációkat, a csalási módszerek elterjedtségét és hatékonyságát, valamint az oktatási intézmények és rendszerek számára lehetőségeket nyújthatnak az ellenintézkedések és prevenciók módszerek kidolgozására. Emellett a diákok csalási viselkedésének tanulmányozása az oktatás

minőségének és hitelességének fontos kérdéseit is feszegeti.

Az iskolai csalás nagyon régóta jelen van az oktatásban. A nyelvész *Horger Antal* már egy 1924-es könyvében említi a puszkázást mint akkoriban is jelen lévő gyakorlatot (*Horger, 1924, 142. oldal*). Fontos megérteni, hogy mi motiválja a tanulókat a csalásra, milyen körülmények járulnak hozzá a tanár megtévesztésének szándékához. Hogy a társadalmi elvárások mennyire gyakorolnak nyomást a diákokra, vagy a társak hogyan befolyásolják őket, s ezek hogyan vezethetnek oda, hogy csálnak a vizsgákon. Fontos megismernünk a mögöttes mozgatórugókat, hogy a csalásokat sikeresen tudjuk visszaszorítani.

Az iskolai csalás tanulmányozásakor néhány alapfogalmat tisztáznunk kell. Először azt határozzuk meg, mi számít a vizsgán csalásnak. Ezt az egyetemek vizsgaszabályzata egyértelműen tartalmazza, és a csalás elkövetésére adható válasزتorziókat is bemutatja. Csalásnak számít minden széles értelemben vett „meg nem engedett eszköz” (Z. Papp, 2011) használata a vizsgán, amely jogtalan előnyhöz juttatja a hallgatót, és nem utóbbi saját tudását tükrözi. Ezek a megengedett eszközök a következők lehetnek:

(1) Általában a vizsgák alatt tilos a mobiltelefonok, tabletek, okostelefonok, bluetooth-eszközök, okosórák, vagy bármilyen más elektronikus eszköz használata, mivel ezek segítségével a vizsgázók könnyen hozzáférhetnek tiltott információkhoz, vagy kommunikálhatnak másokkal.

(2) Jegyzetek használata általában tilos a vizsgák során, kivéve, ha az oktatók kifejezetten engedélyezik.

(3) Más szerzők műveinek felhasználása tilos a forrás feltüntetése nélkül – ez ugyanis plágium. A plagizálás jelensége a technológia fejlődésével egyre nagyobb problémává válik (Hemayatullah, 2020).

(4) Nem szabad más tanulóval kooperálni, kivéve, ha ez kifejezetten megengedett.

Az online oktatás hozzájárult az iskolai csalás újabb formáinak megjelenéséhez is. Ezeket tárgyalta Srikanth és munkatársa (Srikanth és Asmatulu, 2014). Napjainkban a mesterséges intelligencia térhódítása új kihívások elé állítja az iskolai csalás elleni

küzdelmet, mivel az MI-alapú, fejlett algoritmusok és eszközök segítségével egyre könnyebben elérhető lehetőségek nyílnak a diákok számára a csalásra az online és digitális vizsgák során (Cotton, Cotton és Shipway, 2023).¹

Az iskola világában jelen lévő viselkedési normák is befolyásolhatják a családi hajlandóságot. Az iskolai normák olyan – az iskolázott társadalom által legitimált – elvárások és szabályok, amelyeket az iskolai közösség tagjainak be kell tartaniuk. Ezek a normák természetesen befolyásolják az iskolai környezet alakulását és a tanulók viselkedését (Labancz és Szabó, 2015). Baksa

elvárások, melyek változókonnyabbak és relatívabbak az értékekhez képest

(2015) tanulmánya szerint a legfontosabb ilyen normák a tisztelet és udvariasság, becsületesség, együttműködés és támogatás, szabálykövetés, kötelességvállalás és felelős-

ségvállalás, kulturális érzékenység és tolerancia.

A normák fogalmilag néha nehezen elválaszthatók az értékektől. Az értékek állandó referenciapontok, melyek meghatározzák az élet alapvető kérdéseire való viszonyulásunkat (N. Kollár, 2015). A normák azonban csoportok által támasztott elvárások, melyek változókonnyabbak és relatívabbak az értékekhez képest. Ugyanaz az egyén képes lehet két különböző csoportban eltérő normákat követni (N. Kollár, 2015).

A csalás megítélésben fontos szerepe van annak, hogy adott közegben mi számít etikuss viselkedésnek. Etikussnak mondható az adott környezet vagy közösség normáinak megfelelő viselkedés. A csalás az etikai

¹ Angol nyelvű tanulmányokban az *academic cheating* (akadémiai csalás) kifejezést használják az iskolai csalásra. Lásd még: Danner és Anderman, 2008; Danner és Anderman, 2007; Anderman, Griesinger és Westerfield, 1996.

normák megsértését jelenti, és általában a szándékosan megtévesztő vagy tisztességtelen magatartásra utal. *Davis* és munkatársai hangsúlyozzák, hogy minden iskolának rendelkeznie kell etikai kódexszel (*Davis, Grover, Becker és McGregor*, 1992). Az etikai kódex egy írásos dokumentum vagy szabályrendszer, amely meghatározza az adott szakma, szervezet vagy közösség által elfogadott etikai normákat és értékeket (*Csillag, Géring, Györi és Szegedi*, 2020). Ez a kódex általában irányelveket tartalmaz arra vonatkozóan, hogy hogyan kell viselkedni bizonyos helyzetekben, vagy épp hogyan kell döntéseket hozni, hogy azok összhangban legyenek az adott szervezet vagy közösség etikai értékeivel.

A dolgozatunk célja, hogy feltárja, mi jellemzi a diákok csaláshoz való hozzáállását, milyen módszereket alkalmaznak a csalás során, és mi az, ami visszatartja őket a tanárok (és sokszor akár saját maguk) megtévesztésétől.

A tanulmány első szakaszában az alapfogalmak tisztázását követően áttekintjük a témában már meglévő szakirodalmakat annak érdekében, hogy megismerjük, milyen szempontok és megközelítések szerint vizsgálják a kutatók az iskolai csalás jelenségét. Különös figyelmet szentelünk annak, hogy milyen motivációkat tárnak fel a diákok részéről, valamint milyen ok-okozati összefüggéseket állapítanak meg a korábbi kutatások. Ezek után bemutatjuk saját kutatási céljainkat, és meghatározzuk a kutatási kérdéseket. A kutatási kérdéseket megválaszolandó fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat vetünk fel – a módszertan relevanciáját ebben a részben elemezzük, kitérve a minta bemutatására és az adatgyűjtés módszerére.

Az adatelemzést tartalomelemzéssel végeztük. A tanulmány záró részében főhangsúlyt kapnak a kutatás eredményei, melyeket részletesen bemutatunk és elemzünk. Emellett néhány ötletet is megfogalmazunk a csalás visszaszorítása érdekében, melyek a saját kutatási eredményeinkre és a korábbi kutatások tapasztalataira építenek.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Több nemzetközi és hazai tanulmány is készült az iskolai csalás témakörében. Ezek a kutatások nem csupán az iskolai csalás gyakoriságát vizsgálják, hanem mélyebben kutatják annak okait, következményeit és a le-

hetséges megelőzési stratégiákat is (többek között *McCabe, Butterfield és Treviño* [2012], *Krou, Fong és Hoff* [2020], *Keller és Kiss*

Hubert [2021]). A tanulmányok sokszínűsége révén lehetőség nyílik a probléma komplexebb megértésére és hatékonyabb kezelésére az oktatási rendszerekben.

McCabe és munkatársai (2012) azt vizsgálták, miért csálnak a diákok, és milyen csalási módszereket használnak. Az okok feltárása mellett arra is kitértek, hogy az oktatók mit tehetnek a csalás megelőzésére, és miért fontos az akadémiai integritás helyreállítása.

A Texasi Állami Egyetem és a Columbia Egyetem pszichológusai az online oktatás során tapasztalt csalási jelenségeket tanulmányozták (*Krou és mtsai.*, 2020). Elemzésük keretében 79 korábbi kutatás eredményét vetették össze, és arra jutottak, hogy a csalás mögött pszichológiai motivációk húzódnak. Szerintük azok a diákok, akik csak

az oktatók mit tehetnek
a csalás megelőzésére

az érdemjegyekre koncentrálnak, és nem értékelik a tényleges tudást, hajlamosabbak a puskázásra. A tanárok felelősségét is hangsúlyozták, mivel azok, akik csak a jó jegyeket értékelik, ezzel a versengést hangsúlyozzák, és hozzájárulnak a fent leírt hozzáállás kialakulásához. Azok a diákok viszont, akik inkább a tudás megszerzését tartják fontosnak, kevésbé hajlamosak a csalásra. Az önbizalomhiány és a tanári hozzáállás is befolyásolja a családi hajlandóságot. Az egyetemek pszichológusai szerint a motiváció növelése hatékonyabb lehet a csalás elleni küzdelemben, mint a szigorú korlátozások bevezetése (Uo.).

Jordan (2001) a csalókat és nem csalókat kétféle motiváció (elsajátítási/belső, illetve külső motiváció), valamint a csalással kapcsolatos társadalmi normák, attitűdök és az intézményi politika ismerete alapján értékelte. Az öt tényező mindegyike jelentős előrejelző volt a családi arányt illetően. A csalók különböztek a nem csalóktól a társadalmi normák, intézményi politikai ismeretek és a csaláshoz való hozzáállásuk tekintetében. Az eredmények taglalása során a szerző az intézményi beavatkozások hatásait is vizsgálja.

Az egókimerülés elmélete szerint, ha mentálisan kimerítjük magunkat, az önuralom csökken, és nagyobb valószínűséggel viselkedünk helytelen módon (Baumeister, 2002). Keller és Hubert Kiss (2001) egy általános iskolai diákokkal végzett kísérletben azt mutatta ki, hogy azok, akiket gondolkodtató feladatokkal kimerítettek, nagyobb valószínűséggel csalnak. Az eredmények alapján arra az egyszerű következtetésre juthatunk, hogy az iskolai csalás

csökkenthető lenne, ha a diákok nem lennének kimerültek.

Barizsné Hadházi és Kiss (2017) az egyetemi hallgatók csalással kapcsolatos etikai attitűdjével foglalkozott, hangsúlyozva, hogy az etikátlan viselkedés elfogadottságának szintje és mikéntje is a társadalmi kultúrától függ. Kimutatták, hogy a diákok nem egyértelműen ítélik el az etikátlan viselkedéseket, és véleményük megoszlik a csalás mértékét illetően. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak kiemelkedő szerepe van az etikai attitűdök alakításában és a közösségi normák kialakításában, így az egyetemi etikai kódexek mellett a mindennapi szokások és gyakorlatok is kulcsfontosságúak az attitűdök formálásában, különö-

sen, mert ezek már korai életkorban kialakulnak, és nehezen változtathatók. A társadalom minden tagjának felelőssége és szerepe van az etikus

magatartás előmozdításában (Uo.).

A felsőoktatásban előforduló csalásokat illetően számos kérdés merül fel, mint például: miért csalnak a diákok, hogyan befolyásolja ezt a teljesítményük, és milyen tanári magatartás segíti elő az etikátlan viselkedést (Z. Papp, 2011). A kutatók több szempontból közelítik meg ezt a témát, az empirikus kutatások eredményeit összefoglalva és kulturális különbségeket is figyelembe véve. A csalás prevalenciáját befolyásoló tényezők között szerepelnek a személyiségi és demográfiai faktorok, valamint a tanulmányokkal kapcsolatos tényezők. Ezeket vizsgálta több tanulmány áttekintésével Z. Papp (2011).

Király és munkatársainak (2018) célja a hallgatói csalás jelenségének részletes vizsgálata volt, beleértve azt, hogy kik, miért és

nagyobb valószínűséggel viselkedünk helytelen módon

hogyan csalnak, valamint milyen összefüggésben van ez a munkaerőpiac működésével. Ezt a témában végzett korábbi kutatások szisztematikus elemzésével végezték el. Emellett saját kutatásuk eredményeit is bemutatották, és hangsúlyozták, hogy a hallgatói csalás kezelésének feladata nem csupán a felsőoktatási intézmények kihívása – a problematikával társadalmi szinten is foglalkozni kell (Király és mtsai, 2018).

Orosz több kutatást is folytatott az iskolai csalás témakörében. Az egyikben magyar és francia közgazdász hallgatók felsőoktatási csalással kapcsolatos attitűdjeire és önbevallásos viselkedésükre összpontosított (2008). A kutató kulturális különbségeket és más tényezőket vett figyelembe, mint például: nem, évfolyam, tanulmányi átlagok és várható büntetések mértéke, valamint a sikeres csalás utáni pozitív, illetve negatív érzések. Az eredmények alapján a magyar hallgatók 83%-a vallotta be, hogy a vizsgált időszakban legalább egyszer csalt, míg a francia hallgatók esetében ez az arány csak 34% (Ua.).

Orosz, Farkas és Roland-Lévy (2013) egy kérdőíves kutatásban azt mutatták ki, hogy míg a belső motiváció negatív hatással van a csalásra, annak ellenkezője, az amotiváció pozitív közvetett hatást gyakorol rá. A külső motiváció viszont nem bizonyult meghatározó tényezőnek az akadémiai csalásban. A hiperverseny néhány aspektusa közvetetten növelheti a csalás esélyét, míg az önfejlesztő versengés ellentétes hatást gyakorolhat rá. Összességében az eredmények arra utalnak, hogy a külső motiváció és a verseny nem megbízható előrejelzői az akadémiai csalásnak (Orosz és mtsai., 2013).

Orosz és munkatársai (2015) azt is elemezték, hogy hogyan befolyásolja a tanárok lelkesedése a diákok csalási hajlandóságát. Az eredmények alapján minél lelkesebbnek tartották a diákok a tanárokat, annál kisebb valószínűséggel csaltak. Emellett a tanári lelkesedés erősebben kapcsolódott visszatartó tényezőként a csaláshoz, mint az akadémiai motivációk (Orosz és mtsai., 2015). Ez azt sugallja, hogy a tanárok lelkesedése fontos tényező lehet a csalás megelőzésében.

Az iskolai csalásról szóló szakirodalmak általában pozitív kapcsolatot mutatnak a versengés és a diákok tisztességtelen viselkedése között. Orosz, Jánvári és Salamon (2012) az önfejlesztő és hiperversengéssel

kapcsolatos attitűdök közötti különbséget és annak az iskolai csalásra gyakorolt hatását tanulmányozta. Eredményeik szerint az önfejlesztő ver-

sengés nem áll összefüggésben az iskolai csalással, míg a hiperversengés gyenge pozitív kapcsolatban van annak gyakoriságával. Más tényezők figyelembevételével azonban a hiperversengésnek még ennél is kisebb hatása van az iskolai csalásra (Orosz és mtsai., 2012). Ezek alapján fontos differenciálni az egyéni versengési tényezőket az iskolai csalás vizsgálata során, és nem túlértékelni szerepüket a magyar felsőoktatás vonatkozásában (Orosz és mtsai., 2012).

3. MÓDSZERTAN

3.1. Kutatási célok és kérdések

A kutatásunk célja, hogy egyetemünkön felmérjük a diákok csaláshoz való hozzáállását. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy mi

a hiperverseny közvetetten növelheti a csalás esélyét

motiválja csalásra a diákokat, befolyásolják-e a társadalmi elvárások, a hallgatótársak viselkedése a családi hajlandóságot. Azt is szeretnénk felmérni, hogy az online oktatás, illetve a technológiai újítások milyen új módszereket tesznek lehetővé a csalás megvalósítására. Szeretnénk kideríteni, hogy az oktatók habitusa, stílusa hatással van-e arra, hogy a hallgatók csálnak a vizsgán. Arra a kérdésre is szeretnénk választ kapni, hogy mi az, ami visszatartja a tanulókat a csalástól. Ezek alapján az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- K1: Mit tekintenek a hallgatók csalásnak az egyetemi környezetben?
- K2: Mely tényezők motiválják csalásra a hallgatókat?
- K3: Milyen módszerekkel csálnak a diákok?
- K4: Hogyan lehetne szerintünk csökkenteni a családi hajlandóságot?

3.2. Fókuszcsoportos interjú

A kutatáshoz a kvalitatív kutatás egyik legnépszerűbb formáját, a fókuszcsoportos interjút választottuk (Vicsek, 2006; Stewart, Shamdasani és Rook, 2007), mivel ennek módszertana hatékonyan hozzájárulhat az okok és motivációk feltáráshoz (Kelemen-Erdős és Molnár, 2019). Előzetesen meghatároztuk az ideális csoportlétszámot (6–12 személy) és a csoportszámot (2–10 csoport), hogy megfelelően kezelhetőek legyenek a beszélgetések és elemzésük. A beszélgetést moderátor irányítja, akinek arra kell figyelnie, hogy a résztvevők a témához kapcsolódó véleményeket és tapasztalatokat

összesen meg, és ne kalandozzanak el irreleváns területekre (Siklaci, 2006). A fókuszcsoportos beszélgetés félig strukturált módon zajlott, ami azt jelenti, hogy volt ugyan egy előre elkészített kérdéslista, de ettől el lehetett térni, amennyiben új kérdések, információk merültek fel. A módszer előnye volt, hogy kihasználta a csoportban végbemenő folyamatokat, és teret adott a tagok közötti kommunikációra, véleménynyilvánításra. A beszélgetést rögzítettük, majd átiratot készítettünk róla, így lehetett a későbbiekben elemezni az elhangzottakat, és következtetéseket levonni (Kitzinger, 2006). Az átirat készítésekor többféle módszer közül választhattunk; esetünkben szóról szóra lejegyzésre kerültek az elhangzottak (Tilley, 2003). A beszédén kívül egyéb orális kommunikációt, mint például a nevetést, illetve a metakommunikációt (pl. bólogatás) nem rögzítettünk (Vicsek, 2006). A mobiltelefonnal készített hangfelvételekről egy alkalmazás² segítségével készítettünk átiratot. Az elkészült átiratot kézi ellenőrzés során javítottuk, így készült el a végleges szó szerinti átirat.

Az átiratok elemzésekor a tartalom-elemzés módszerét használtuk (Antal, 1976) a mélyebb megértés és feltárás érdekében. A tartomelemzés során különböző témák és mintázatok azonosíthatók, és lehetőség van a résztvevők közötti különbségek és hasonlóságok feltárára (Krippendorff, 1995). Ezáltal a fókuszcsoportos beszélgetések átiratainak tartomelemzése hozzájárulhat az iskolai csalás jelenségének mélyebb megértéséhez (Nagy, 2018). A tartalom-elemzés lehet kvantitatív (Krippendorff, 1995; Holsti, 1969; Bernard, 1952) vagy kvalitatív (Glaser és Strauss, 1967) – kutatásunk

² <https://turboscribe.ai/>, ingyenesen napi 3 db, maximálisan 30 perces hanganyag szöveggé alakítását teszi lehetővé a program.

során a kvalitatív tartalomelemzés módszer-
tanát használtuk (Bak és Kelemen-Erdős,
2022). Az átiratok elemzésekor folyamato-
san alakítottuk ki a kategóriákat (lásd ké-
sőbb a 2. táblázatban). Igyekeztünk különös
gonddal eljárni, hiszen „mivel a kategóriák
tartalmazzák a vizsgálat lényegét, egy tartal-
omelemzés sem lehet jobb, mint a kategó-
riái” (Antal, 1976, 49. o.).

3.3. A minta bemutatása

A téma feldolgozásához három fókuszcsop-
ortot alakítottunk ki. Mindegyik csoport-
ban hat hallgató volt. Az egyes csoportokat
más-más szakokon tanuló diákokból válo-
gattuk össze. Az egyik csoportban villa-
mosmérnök, a másokban gazdálkodás és
menedzsment szakos, a harmadikban mér-
nökinformatikus hallgatók voltak. A ho-
mogén csoportok kialakítása, mivel a csalás
témaköre a kényesebb témák közé tartozik,
egy kicsit oldottabb légkört eredményezett,
és könnyebben nyilatkoztak erről a témáról
a hallgatók. Az 1. táblázatban az egyes cso-
portok összetétele látható szak, életkor, nem,
csaláshoz való hozzáállás szerint. A csaláshoz
való hozzáállás három csoportját a beszélge-
téseken elhangzottak alapján alakítottuk
ki: *elutasítók*, *engedékenyek*, *résztevők*.

Az alábbiakban az egyes csoportok jel-
lemzőit adjuk meg.

Elutasítók:

- Ezek a hallgatók határozottan ellen-
zik a csalást, és etikátlannak tartják.
- Úgy vélik, hogy a csalás aláássa az ok-
tatás integritását és értékét.
- Igyekeznek betartani az egyetemi sza-
bályokat, és gyakran jelentik is a csa-
lásokat, ha tudomást szereznek róluk.

Engedékenyek:

- Ezek a hallgatók nem feltétlenül he-
lyeslik a csalást, de megértik, hogy
miért alkalmazzák egyes társaik.
- Úgy vélik, hogy a csalás gyakran a
túlzott nyomás, a szoros határidők
vagy az oktatási rendszer hibái miatt
fordul elő.
- Bár maguk nem feltétlenül csálnak,
nem is ítélik el szigorúan azokat, akik
csálnak.

Résztevők:

- Ezek a hallgatók rendszeresen csálnak,
és gyakran találnak rá indokokat.
- Úgy gondolják, hogy a csalás szüksé-
ges rossz a jó jegyek elérése érdeké-
ben, különösen, ha az egyetemi köve-
telmények túl magasak vagy
irreálisak.
- Gyakran keresnek és alkalmaznak kü-
lönböző módszereket a csalásra, és
kevésbé aggódnak az esetleges követ-
kezmények miatt.

A hallgatók kiválasztása önkéntes alapon
történt. A téma rövid ismertetése után, sze-
mélyesen kértük fel a hallgatókat a beszélge-
tésre. Ez nem reprezentatív minta, nem
szándékunk, hogy általánosítsuk az eredmé-
nyeket az összes egyetemi hallgatóra, a cé-
lunk az volt, hogy a helyi diákok csaláshoz
való viszonyának feltérképezését segítsük, és
ennek alapján hozzunk intézkedéseket a csa-
lás visszaszorítására. Az eredményeink ala-
pot adnak arra, hogy egy nagyobb minta-
számú kérdőíves kutatás lehetséges kérdéseit
állítsuk össze.

1. TÁBLÁZAT

A fókuszcsoporthoz tartozó személyek összetétele

Fókuszcsoporthoz tartozó személyek	Szak	Életkor (év)	Nem	Csaláshoz való hozzáállás
1	Gazdálkodás és menedzsment	18, 19	4 nő, 2 férfi	1 elutasító, 5 engedékeny
2	Villamosmérnök	21, 22, 23	6 férfi	5 engedékeny, 1 résztvevő
3	Mérnök-informatikus	18, 19	6 férfi	4 engedékeny, 2 résztvevő

FORRÁS: saját szerkesztés

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A rögzített beszélgetések hossza eltért a három fókuszcsoporthoz tartozó személyek között. A gazdálkodás és menedzsment szakos (a továbbiakban: *gazdmen*) hallgatók esetében, akik elsőévesek, 56 perc volt a beszélgetés időtartama. A villamosmérnök- (a továbbiakban: *villamos*) csoportban a beszélgetés 1 óra 19 percig tartott. Ők a hét féléves képzésben a hatodik

félévüket töltik az egyetemen. A mérnök-informatikus (továbbiakban: *info*) hallgatók esetén, akik szintén elsőévesek, kerekén 1 órás interjút rögzítettünk. Az 1. ábra szófelhője a beszélgetések során leggyakrabban elhangzott szavakat mutatja. Az egyes szám első személyű igealakok nagy száma arra enged következtetni, hogy mindenki igyekezett a saját véleményét elmondani, és nem általánosságban beszélni az adott témáról.

1. ÁBRA

A beszélgetések során leggyakrabban elhangzott szavak (WordArt³ programmal készítve)



FORRÁS: saját szerkesztés

³ <https://wordart.com/> – A WordArt.com egy online szófelhő-generátor.

Az 2. táblázatban az átiratok elemzése közben kialakított kategóriák láthatók. Összesen hét kategóriát jelöltünk ki, és mindegyiknél további minimum három

alkategóriát azonosítottunk. A kódoláshoz, valamint az elemzéshez a MAXQDA⁴ programot használtuk.

2. TÁBLÁZAT

A tartalomelemzés során meghatározott kategóriák és azok alkategóriái

Kategóriák	Alkategóriák
A csalás definíciója	<i>konkrét definíció, oktató definiálja-e, puska, plágium, csoportmunka</i>
Motivációk	<i>időhiány, nehéz tárgy, bukás, ösztöndíj, átsorolás állami támogatotról önköltségesre, egyéb anyagi tényező, külső elvárás, belső elvárás</i>
Tárgyak rangsorolása	<i>kredit, érdekel, oktató, épül rá valami, hasznosság kérdése</i>
Az oktató személye	<i>mennyire veszi komolyan, mit követel, szimpatikus, objektív</i>
Csoporttárs csalása	<i>bosszant, nem érdekel, szóvá teszem</i>
Módszerek	<i>hagyományos, online, extrém</i>
A csalási hajlandóság csökkentése	<i>egyértelmű követelmények, tárgyak hasznosságának hangsúlyozása, a számonkérés legyen arányban a tárgy fontosságával, szóbeli vizsga, gyakorlatorientált képzés, naprakész tudás</i>

FORRÁS: saját szerkesztés

A fókuszcsoportos interjúk alatt elsőként azt próbáltuk meghatározni, hogy a diákok hogyan látják a csalás jelenségét, mit tekintenek az egyetemi környezetben csalásnak (3. táblázat). Mind a három fókuszcsoportban egyetértettek abban, hogy a csalás a vizsgán a nem megengedett eszközök használatát jelenti. A hallgatók szerint nem minden oktató mondja el, hogy mi az, amit nem szabad csinálniuk vagy használniuk vizsgán, de valahogy mindenki tisztában van vele. Minden csoportban megemlítték, hogy az apróbb puskák, amelyekre

például néhány képletet írnak fel, még beleférnek. A csalás egyik formája a plágium – ennek megítélése eltért a csoportokban. A gazdasági és az informatikusképzésekben részt vevő hallgatók a plágiumot tartják a legnagyobb csalásnak, amelynek még jogi következményei is lehetnek. A villamosmérnökök kicsit árnyaltabban látják a plágium kérdését, ők a véletlenszerűséget is elképzelhetőnek tartják. A beszélgetések során előkerült a csoportmunka kérdése. Vannak olyan tárgyak, amelyeknél a követelmény valamilyen projektfeladat elvégzése.

⁴ <https://www.maxqda.com/> – A MAXQDA egy szoftvercsomag szövegek, dokumentumok és mindenféle médiaadat hatékony kezeléséhez és szisztematikusan kiértékeléséhez.

Egyöntetűen minden hallgató csalásnak tekintette, ha egy csoporttársuk nem végezte el a rábízott feladatrészt, a többiek

kényszerből megcsinálták helyette, ő pedig a jó érdemjegyet bezsebelte.

3. TÁBLÁZAT

„A csalás definíciója” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
A csalás definíciója	konkrét definíció	15	„[...] számonkérésnél elhangzik, hogy milyen eszközökkel, milyen forrásokból szabad dolgozni. Ami ezen kívül esik, az hivatalosan a <i>csalás</i> kategóriába esik.” (villamos) „A dolgozat közben olyan segédanyag használata, ami tartalmazza az adott órának az anyagát. Főleg ha a tanár nem engedélyezte.” (info) „[...] a dolgozatban [...] meg nem engedett segédeszköz által bejutott információk, [...]” (gazdmen)
	oktató definiálja-e	10	„[...] hallgatólagosan mindenki tisztában van vele, hogy mi az, amit megengedhet magának, mit nem.” (info)
	puska	20	„[...] ha nem 50 oldalnyi anyagot [...] szó szerint ír le, csak fölír magának öt szót, amiről őneki egyébként eszébe fog jutni, amit megtanult, de máshogy nem tudja előhívni, azt nem feltétlenül venném egy kalap alá [...]” (gazdmen)
	plágium	19	„[...] hogyha valaki átvesz valamit, akkor vagy jelölje meg, vagy ne vegye át.” (info) „[...] tulajdonképpen ellopta más szellemi termékét.” (gazdmen) „Szerintem nem kifejezetten csalás, inkább [...] silány munkának tűnik.” (villamos)
	csoportmunka	9	„[...] a csoportmunkánál, ha valaki így kivonja magát, holott tudja, hogy volna feladata, akkor ezt is vehetjük csalásnak [...]” (gazdmen)

FORRÁS: saját szerkesztés

A motivációs hajlandóságot (4. táblázat) is vizsgáltuk a beszélgetések során. Mind-egyik csoportban felvetették a hallgatók az időhiányt a családi hajlandóság megnövekedésében. Nagy a tananyag mennyisége,

annak feldolgozására nem mindig van elég idejük. Sokan említették motivációként a bukástól való, illetve az államilag támogatott finanszírozásról az önköltségesre történő átsorolástól való félelmet. Anyagi okok

nyomán is nőhet a csalási hajlandóság, hiszen egy újabb vizsga, vagy tárgyfelvétel anyagi kiadással is járhat. Duális képzés esetén a bónuszokat a tanulmányi eredményhez kötik, ez is növelheti a csalási hajlandóságot. Megemlítették a hallgatók az ösztöndíj kérdését is, hiszen ez és egyéb elnyerhető támogatások is legtöbb esetben tanulmányi eredménytől függenek. Az is

növelte a hallgatók hajlandóságát a csalásra, ha egy olyan tárggyal kerültek szembe, amely nagyon nehéz – vagy azért, mert nagy a tananyag mennyisége, vagy azért, mert „érthetetlen” az adott témakör. Érdekes módon a külső kényszer (például a szülői nyomás) vagy a belső kényszer (az önmagával szembeni elvárás) egyetlen csoportban került csak elő.

4. TÁBLÁZAT

A „Motivációk” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Motivációk	időhiány	16	„[...] az időhiány, mert lehet, hogy rosszul osztotta be az idejét [...]” (info) „[...] nincs 48 óra 24 órában [...]” (villamos)
	nehéz tárgy	11	„tanulhatatlan kategória. Igen, akkor valószínűleg majdnem, hogy biztos, hogy lesz csalás.” (info)
	bukás	3	„[...] muszáj lesz elővenni, mert nem szeretnék megbukni.” (info)
	ösztöndíj	2	„[...] mert kell, mit tudom én, ösztöndíjhoz, az az átlag.” (gazdmen)
	átsorolás állami támogatotról önköltségesre	1	„[...] ne kerüljön átsorolásra [...]” (villamos)
	egyéb anyagi tényező	5	„Itt sokszor egy tesztnek az eredményén tízezer forintok múlnak.” (villamos) „[...] a bónuszokat is úgy igazítják, hogy milyen tanulmányi átlaga van.” (gazdmen)
	külső elvárás	2	„Nekem azt mondták otthon, hogy az nem megengedett, hogy ellustuljak, meg hogy csak elmismásoljak dolgokat. A saját képességeimhez mérten csináljam meg a legjobban.” (villamos)
	belső elvárás	6	„[...] bennem egy ilyen elvárás van, hogy azért legyen tudásom, magammal szemben van egy ilyen elvárásom.” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

Minden csoportban említették a diákok, hogyan rangsorolják (5. táblázat) bizonyos szempontok alapján a tárgyakat, hogy

melyiket tartják fontosnak és melyiket nem. A szempontok között szerepelt az érdeklődési kör, a tanár személye, épül-e a tárgyra

egy másik tárgy, hány kredites, hasznos-e az a tárgy. Amely tárgy valamiért fontos számukra, ott kevésbé élnek a csalás lehetőségével. A tárgyak között szerintük vannak úgynevezett „tölteléktárgyak”, amelyeknek nem látják se az értelmét, se a hasznát. Ezekre a tárgyakra kevesebb időt fordítanak, könnyebben adják a fejüket puskázásra, mint egy

olyan tárgy esetében, amelynek látják az értelmét. Fontos tényező lehet a családi hajlandóság csökkentésében, ha a tanárok rámutatnak a tárgy hasznosságára és kapcsolódására más tárgyakhoz. Ha a hallgatók tudják, miért kell tanulniuk az adott tárgyat, könnyebben fognak neki a tanulásnak, és kevésbé lesz hajlandóságuk a csalásra.

5. TÁBLÁZAT

A „Tárgyak rangsorolása” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Tárgyak rangsorolása	kredit	2	„Nyilván egy kétkredites tárgy meg egy hatkredites tárgy azért nem ugyanaz.” (villamos)
	érdekel	9	„[...] bejátszik szerintem az, hogy melyik tárgy érdekel jobban, és melyik nem [...]” (gazdmen) „[...] az a tárgy minket érdekel, azt mélyebben meg szeretnénk tanulni [...]” (info)
	oktató	4	„[...] hogyha azt látom, hogy az oktató nem könnyíti meg a tudás elsajátítását, amit megkönnyíthetne a magyarázattal vagy a források, anyagok átadásával, akkor az valahogy az én hozzáállásomat is formálja abba az irányba, hogy ha neki nem fontos, akkor nekem sem.” (villamos)
	épül rá valami	7	„[...] nagyon sokat nyom a latban, hogy mondjuk épül-e arra a tárgyra valami, tehát hogyha csúszik azzal a tárggyal, akkor csúszik-e a következővel is.” (gazdmen)
	hasznosság kérdése	18	„[...] minden félévben [...] van egy olyan tárgy, ami előtt mindenki csak így áll [...]” (gazdmen) „Elég sok olyan tantárgy van, ami nem ad gyakorlatban hasznosítható tudást.” (info) „[...] sajnos nagyon-nagyon sok nem szakmai tárgyunk is van [...]” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

Az interjúk során bebizonyosodott, hogy a tanárok személye is befolyásolja a családi hajlandóságot (6. táblázat). Bár voltak, akik szerint elsődlegesen a tantárgy számít, az oktató személye is befolyásolja a csalás megjelenségét a vizsgákon, számonkéréseken. Konkrét

emberi tulajdonságokat nem tudtak felsorolni, amelyek egy tanár esetében a diákokat csalásra ösztönöznék, de a hallgatói szimpátia megléte fontos tényező volt a puskázás visszaszorításában.

6. TÁBLÁZAT

„Az oktató személye” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Az oktató személye	mennyire veszi komolyan	12	„[...] nem volt az, hogy szó szerint a vérünket vette volna a számokérések során, hanem mindig mondta, hogy adott házi feladatot megcsináltuk, leellenőriztük, akkor ez pluszpontnak számított.” (villamos)
	mit követel	5	„[...] mondják el, hogy mit kérnek, legyen az, akkor egy zh, legyen egy beadandó, legyen ez, legyen az, és legyen az elvárt kimenet az, hogy a hallgató tud valamit, számonkérnek valamiből.” (info)
	szimpatikus	6	„[...] inkább kedvelem, és mondjuk a tárgyát is kedvelem, akkor már meglesz a motiváció is, hogy azt mindenképpen tanuljam meg, [...] eszembe sem fog jutni, nála csálni.” (gazdmen)
	objektív	13	„Nem azzal van a baj, hogy segít, hanem azzal, hogyha nem segít a másiknak.” (gazdmen)

FORRÁS: saját szerkesztés

Rákérdeztünk arra is, hogy befolyásolja-e a hallgatókat, ha látják, hogy csoporttársuk csal (7. táblázat), és ráadásul még jobb eredményt is ér el, mint ők. A gazdasági, illetve villamosmérnök szakon tanulók ezt kifejezetten bosszantónak tartják, az

informatikusok körében ez nem volt akkora probléma, másként élik meg ezt a situációt. Egyetlen csoportban hangzott el, hogy valaki konkrétan megnevezte a csoportmunka során tétlen hallgatótársat az oktatónak, és kérte az ő egyéni értékelését.

7. TÁBLÁZAT

A „Csoporttárs csalása” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Csoporttárs csalása	bosszant	14	„Főleg az a rossz, ha tudjuk, hogy mi adott esetben többet készültünk rá, és mégis olyan meg nem érdemelt módon kap jobb eredményt.” (gazdmen)
	nem érdekel	4	„[...] hogyha valaki csalással jobb eredményt ért el, akkor olyan szinten nem fog érdekelni, mert az egy csalás volt. Az nem számottevő eredmény, amit elért [...]” (info)
	szóvá teszem	2	„[...] én ott hangot adtam neki, hogy márpedig a kolléga, az nem tett hozzá tényleg semmit a csapatmunkához, úgyhogy én azt szeretném, ha őt az egyéni teljesítménye alapján ítélné meg a tanár úr.” (villamos)

FORRÁS: saját szerkesztés

A beszélgetések alkalmával próbáltuk felmérni, hogy milyen módszerekkel csálnak a mai diákok (8. táblázat). A klasszikus

módszerek mellett az online vizsgákon alkalmazott módszerek is elhangzottak, illetve egészen meglepőek is említésre kerültek.

8. TÁBLÁZAT

A „Módszerek” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
Módszerek	hagyományos	11	„[...] a padra van felírva, és akkor rá van téve a tolltartó, és akkor meg lehet nézni [...]” (info) „[...] felemeli a lapot, úgy tesz, mintha nézné a másik oldalát, közben a másik leírja a másik oldalát a lapnak.” (info) „[...] egyszerűen megírtam előre a fogalmazást [...], és akkor dolgozat közben az üres lapok közé, odatéve ez a template dolgozat.” (villamos) „[...] hátat fordított, akkor fölnyitottam a tolltartómat, és ott volt kiírva.” (villamos)
	online	19	„[...] a baráti csoportoknak volt kisebb messengercsoportja, és hogyha megnyitottunk egy tesztet, akkor mindenki másikat csinált, és küldte be a végeredményt a csoportba.” (gazdmen) „[...] bemásolják konkrétan az egész kérdést, a válaszokat aztán a ChatGPT kinyögi [...]” (info) „[...] összefűzve a pdf-ek is, akkor csak egybe kell Ctrl+F-fel keresgetni.” (info)
	extrém	7	„[...] egyik osztálytársának az apukája üdítősnél dolgozott, ott ki tudtak nyomtatni ilyen nagyon jó kis kokakolás felíratot, és ott kicserélték az alapanyagokat konkrétan a puskára.” (info) „De volt olyan is, aki begipszeltette a karját.” (info)

FORRÁS: saját szerkesztés

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy szerintük hogyan lehetne a családi hajlandóságot csökkenteni (9. táblázat). Véleményük szerint csökkenteni lehetne, ha az oktatók egyértelműen megfogalmaznák a követelményeket, rámutatnának az adott tárgy hasznosságára. Jó lenne, ha az oktatók a

számonkéréseket a tárgy fontosságához igazítanák. Az egyik csoportban elhangzott, hogy szóbeli vizsgákkal nagyban lehetne a csalást csökkenteni. A hallgatók számára fontos a gyakorlatorientált képzés és a naprakész tudás átadása, ezért ezek is csökkenthetnék a hallgatók családi hajlandóságát.

9. TÁBLÁZAT

„A csalási hajlandóság csökkentése” kategória és alkategóriái

Kategória	Alkategória	Gyakoriság	Idézet
A csalási hajlandóság csökkentése	egyértelmű követelmények	23	„Előre leírva a követelmények, hogy mit, hogyan, és az úgy, ahogy le van írva, az úgy menjen.” (info)
	tárgyak hasznosságának hangsúlyozása	15	„[...] ténylegesen kapjon egy összképet a hallgató arról, hogy ez fontos, és ő ezt megértse, és ennek a minél jobban történő súlykolása szerintem még rávezethetné arra a diákokat, hogy akkor ténylegesen megtanulják, és ne csaljanak a tantárgy során [...]” (villamos)
	a számonkérés legyen arányban a tárgy fontosságával	12	„[...] az oktató is úgy viszonyul hozzá, hogy ő is reálsan belátja, hogy hát valószínűleg ez nem lesz egy létszükséglet. Tehát mindkét oldalról látják, hogy na, mi a fontos, mi nem, és akkor ennek megfelelően vannak kialakítva a számonkérések.” (villamos)
	szóbeli vizsga	3	„[...] szóbeli feleltetésnél [...] ott ül az ember a hallgatóval szemben, tehát amit tud, azt fogjuk visszakapni, ott nincs nagyon lehetőség arra, hogy csaljanak.” (gazdmen)
	gyakorlatorientált képzés	20	„Mert abból az ember azért mégiscsak jobban érthet, ha csinálja.” (gazdmen)
	naprakész tudás	16	„Mert azt mondaná, hú, ez most nagyon érdekes és korszerű, meg ez mostani, és akkor ez úgy [működne].” (info)

FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábrán a kategóriák előfordulási gyakoriságát mutató szófelhő látható. Legnagyobb méretű a legtöbbször megjelenő kategória. Ennek alapján is látszik, hogy a hallgatók számára a legfontosabb az

egyértelmű követelmények megadása, a gyakorlatias oktatás, a tárgyak hasznosságának hangsúlyozása. A csalási hajlandóság esetén az időhiány az, ami fontos tényezőként jelenik meg.

2. ÁBRA

Kategóriák előfordulási gyakorisága (MAXQDA programmal készítve)⁵



FORRÁS: saját szerkesztés

5. DISZKUSSZIÓ

A fókuszcsoportos interjúk során először azt vizsgáltuk meg, hogy a diákok hogyan definiálják a csalást az egyetemi környezetben. Mindhárom csoport egyetértett abban, hogy a vizsgán történő nem engedélyezett eszközhasználat csalásnak minősül (K1 kutatási kérdés). A diákok szerint az oktatók nem mindig részletezik, hogy mi számít csalásnak, mégis mindenki tisztában van vele. Megállapítottuk, hogy a csalás különféle motivációkra vezethető vissza, például az

időhiányra, a bukástól való félelemre vagy az anyagi okokra (K2 kutatási kérdés). A belső motiváció viszont Orosz kutatási eredményéhez (Orosz és mtsai, 2013) hasonlóan negatív hatással volt a csalási hajlandóságra (K2 kutatási kérdés). A külső, például szülők által támasztott elvárások egyik csoportban sem jelentek meg mint a csalás előrejelzői (K2 kutatási kérdés). A plágiumot a diákok eltérően ítélték meg: a gazdasági és informatikai képzésben részt vevő hallgatók szigorúak voltak ezügyben, míg a villamosmérnökök szerint árnyaltabb a kérdés, és akár véletlenszerűség is állhat a látszólagos

⁵ A szavakat jelző színek eltérő erősségét az eredetileg színes szófelhő szürkeárnyaltos megjelenítése okozza; jelentőséget csak a betűk mérete hordoz. (A szerk.)

plágiumjelenség mögött (K1 kutatási kérdés). Az online vizsgákat lazábban kezelték mindhárom csoportban, és úgy érezték, hogy a tanárok is tisztában vannak a háttérben zajló eseményekkel (K1 kutatási kérdés). A csoportmunka során egyértelműen csalásnak tekintették, ha egy csoporttag nem végzi el a rábízott feladatot, de mégis részesül az elért jó jegyben (K1 kutatási kérdés). A csoporttársak csalása eltérő reakciót váltott ki az egyes csoportokban. A *gazdmen* és a *villamos* csoportban kifejezetten bosszantotta a hallgatókat, ha tudomást szereztek a csoporttársak csalásáról, főleg ha ez utóbbi által amazok náluk jobb értékelést kaptak (K1 kutatási kérdés).

Az *info*-csoportban viszont nem érdekelte ennyire a hallgatókat társuk csalása. A tanárok személye is befolyásolja a családi hajlandóságot, és a diákok

tanárok irányában mutatott szimpátiájának megléte fontos tényező a puskázás visszaszorításában (K2 kutatási kérdés). A versengést senki nem említette a csalás okaként, ami egybevág *Orosz* és munkatársai kutatásának eredményeivel (2015). A diákok különféle módszerekkel próbálnak csalni, például előre megírt dolgozatokkal, internetes csoportokkal vagy más, fent részletezett, elképesztő módszerekkel (K3 kutatási kérdés).

Fontos, hogy az oktatók minden számonkérés előtt részletesen tájékoztassák a diákokat arról, hogy mi minősül csalásnak, és annak milyen következményei vannak. A világos és következetes szabályok segítenek csökkenteni a bizonytalanságot és az esetleges félreértéseket (K4 kutatási kérdés). Az oktatóknak fontos szerepe van abban, hogy motiválják a diákokat az önálló tanulásra és teljesítményük javítására. (Az oktatói magatartás

akit a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, kevésbé voltak hajlamosak a csalásra

szerepe jelent meg *Z. Papp* [2011] valamint *Orosz* és mtsai. [2015] kutatásában is.) Azok a diákok, akit a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, kevésbé voltak hajlamosak a csalásra (K2 kutatási kérdés). Pozitív visszajelzésekkel és elismerésekkel lehet ösztönözni őket arra, hogy ne a csalás legyen az egyetlen kiút nehézségek esetén (K4 kutatási kérdés). Az oktatóknak kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy megmutassák diákjaiknak, hogy az adott tantárgyak miért fontosak, és hogyan kapcsolódnak a mindennapi élethez vagy a jövőbeli szakmai terveikhez (K4 kutatási kérdés). Ha a diákok érzik, hogy az anyag érdekes és releváns

számukra, kevésbé lesznek hajlamosak csalni (K4 kutatási kérdés). Ez egybevág a *Texasi Állami Egyetem* és a *Columbia Egyetem* pszichológusai által végzett kutatás ered-

ményével (*Krou* és mtsai, 2020). Az oktatóknak gyakran kell ellenőrizniük a diákok munkáját, és különböző értékelési módszereket biztosító munkaformákat kell alkalmazniuk, például projektalapú feladatokat, prezentációkat vagy csoportmunkát. Ez segít megakadályozni a csalást, mivel a diákoknak ezek esetében valós feladatokkal kell szembenéznük, amelyeket nem könnyű másolt munkákkal megoldani. Az oktatási intézményeknek és az oktatóknak szerepet kell vállalniuk az etikai nevelésben és a tudatosság növelésében. (Ez jelent meg *Davis* és munkatársai [1992], valamint *Kamarás* [1996] tanulmányában is.) Rendszeres beszélgetések, workshopok vagy tréningek szervezése lehetőséget ad arra, hogy a diákok megvitassák a csalás etikai vonatkozásait és a helyes viselkedési normákat. Ezen intézkedések együttes alkalmazása segíthet

csökkenteni a családi hajlandóságot a diákok körében, miközben támogatja az önálló tanulást és a pozitív egyetemi környezet kialakítását.

6. ÖSSZEGZÉS

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során megvizsgáltuk, hogyan látják a diákok a csalást az egyetemi környezetben. A hallgatók egyetértettek abban, hogy a vizsgán történő nem engedélyezett eszközhasználat csalásnak minősül, és táblán voltak azzal, mi számít csalásnak, még ha az oktatók ezt nem is mindig részletezik. A csalás motivációi között az időhiány, a bukástól való félelem és az anyagi okok szerepeltek, míg a belső motiváció csökkentette a családi hajlandóságot. A plágium megítélése eltért a különböző képzési területeken az interjúalanyok között: a gazdasági és informatikus hallgatók szigorúan ítélték meg, míg a villamosmérnökök szerint ez árnyaltabb kérdés. Az online vizsgákat lazábban kezelték mindhárom csoportban. A csoportmunkában egyértelmű csalásnak tekintették, ha egy csoporttag nem végzi el a rábízott feladatot. A tanárok személye és a diákok szimpátiája befolyásolja a családi hajlandóságot, és a

a tanárok személye és a diákok szimpátiája

versengést senki nem említette a családi hajlandóságot.

Az oktatóknak minden számonkérés előtt részletesen tájékoztatniuk kell a diákokat a csalás mibenlétéről és következményeiről, valamint motiválniuk kell őket az önálló tanulásra és a teljesítmény javítására. Amikor a hallgatók a tudást fontosabbnak tekintik a jó jegyeknél, ez csökkenti a családi hajlandóságot. Pozitív visszajelzések, illetve

az anyag relevanciájának oktatói hangsúlyozása szintén hozzájárulnak a csalás visszaszorításához.

Az oktatási intézményeknek szerepet kell vállalniuk az etikai nevelésben és a tudatosság növelésében rendszeres beszélgetések, workshopok vagy tréningek szervezésével. Ezek az intézkedések segíthetnek csökkenteni a családi hajlandóságot és támogatni az önálló tanulást.

A jövőbeli kutatásaink során kvantitatív megkérdezéssel tervezzük tovább vizsgálni a diákok családi szokásait és motivációit. Ezzel szélesebb körben gyűjthetünk adatokat, és statisztikai szempontból megvizsgálhatjuk a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések eredményeit.

Ezek a megközelítések reményeink szerint előmozdítják az akadémiai integritást, és segítenek hatékony stratégiákat kidolgozni a csalás megelőzésére.

IRODALOM

- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 90. 1 sz. 84–93. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cef8338fd677450c5e14c9082116a05bb038ae87> (2024. 04. 10.).
- Antal L. (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest.
- Bak G. és Kelemen-Erdős A. (2022): Információbiztonság-tudatosság az Y generáció szemszögéből, kvalitatív megközelítés alapján. *Hadmérnök: Katonai Műszaki Tudományok Online Folyóirata*. 17. 3. sz., 81–95. Letöltés: <https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/hadmernok/article/view/6064/5158> (2024. 04. 23.).

- Baksa G. (2015): Normák és értékek a nevelés történetében. In: N. Kollár K. és Rapos N. (szerk.): *A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 75–81. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf (2024. 04. 15.).
- B-né Hadházi E. és Kiss Zs. (2017): Egyetemi hallgatók etikai attitűdjei a csalással kapcsolatban. *TAYLOR*. 9. 1. sz., 121–129. Letöltés: <https://vikek.eu/wp-content/uploads/2017/04/Taylor-27.pdf> (2024. 04. 15.).
- Baumeister, R. F. (2002.04.): Ego Depletion and Self-Control Failure: An Energy Model of the Self's Executive Function. *Self and Identity*. 1. 2. sz., 129–136. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=c4f4b535e816215cc399f6cab17af0e5e516a239&repid=rep1&type=pdf> (2024. 04. 10.).
- Bernard, B. (1952): *Content analysis in communication research*. Hafner, New York.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. és Shipway, J. R. (2023.03.13.): Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 61. 2 sz., 228–239. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2023.2190148#d1e293> (2024. 03. 29.).
- Csillag S., Géring Zs., Győri Zs. és Szegedi K. (2020.10.): „Kódexem, kódexem, mondd meg nekem...”: Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány*. 51. 10. sz., 2–14. Letöltés: <https://journals.lib.uni-corvinus.hu/index.php/vezetestudomany/article/view/526/228> (2024. 14. 20.).
- Danner, F. és Anderman, E. M. (2008.01.): Achievement Goals and Academic Cheating. *International Review of Social Psychology*. 21. 1–2. sz. 155–180. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/265593419_Achievement_goals_and_academic_cheating (2024. 04. 12.).
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. és McGregor, L. N. (1992): Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments. *Teaching of Psychology*. 19. 1 sz., 16–20. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/242520878_Academic_Dishonesty_Prevalence_Determinants_Techniques_and_Punishments (2024. 04. 16.).
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Hemayatullah, A. (2020. 10. 14.): Cheating in Education; A Focus on Plagiarism. *Preprints*. Letöltés: <https://www.preprints.org/manuscript/202010.0309/v1> (2024. 04. 12.).
- Holsti, R. O. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Horger A. (1924): *A magyar szavak története – Közérdekű magyar szövegtételek gyűjteménye*. Kókai Lajos kiadása, Budapest.
- Jordan, A. E. (2001.07.): College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics and Behavior*. 11. 3. sz., 233–247. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/247521222_College_Student_Cheating_The_Role_of_Motivation_Perceived_Norms_Attitudes_and_Knowledge_of_Institutional_Policy (2024. 04. 12.).
- Kamarás I. (1996): Tanítható-e az erkölcs? *Iskolakultúra*. 6. 1 sz., 3–14. Letöltés: https://real-j.mtak.hu/11029/1/Iskolakultura_1996_01.pdf (2024. 04. 20.).
- Kelemen-Erdős A. és Molnár A. (2019): Cooperation or Conflict? The Nature of the Collaboration of Marketing and Sales Organizational Units. *Economics and Culture*. 16. 1. sz., 58–69. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/334607227_Cooperation_or_Conflict_The_Nature_of_the_Collaboration_of_Marketing_and_Sales_Organizational_Units (2024. 05. 04.).
- Keller T. és Kiss Hubert J. (2021.12.01.): Do exhausted primary school students cheat more? A randomized field experiment. *PLoS ONE*. 16. 12. sz. Letöltés: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0260141> (2024. 04. 12.).
- Király G., Géring Zs., Chandler, N., Miskolczi P, Kovács K., Lovas Y. és Csillag S. (2018): Csalással az élre? A hallgatói csalás vizsgálata az üzleti felsőoktatásban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. 49. 3 sz., 28–40. Letöltés: https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3372/1/VT_2018n3p28.pdf (2024. 04. 12.).

- Kitzinger, J. (2006): Bevezetés a fókuszcsoportos vizsgálatba. In: Letenyei L. (szerk.): *Településkutatás II.* TeTT könyvek, Budapest. 467–476.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Krou, M. R., Fong, C. J. és Hoff, M. A. (2021.06.): Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation. *Educational Psychology Review.* 33. 2 sz., 427–458. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/342814502_Achievement_Motivation_and_Academic_Dishonesty_A_Meta-Analytic_Investigation (2023. 04. 20.).
- Labancz Á. és Szabó É. (2015): „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In: Kovács J. (szerk): *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára,* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 77–96. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/309673819_En_nem_helyeslem_de_a_tobbiek_biztosan_-Normak_es_velt-normak_mukodese_es_merese_az_iskolai_osztalyokban (2024. 04. 12.).
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. és Treviño, L. K. (2012. 09. 11.): *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it.* The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Murdock, T. B. és Anderman, E. M. (2007): *Psychology of academic cheating.* Academic Press.
- Nagy A. (2018): Az automatizált tartalomelemzés megvalósíthatósága. *Könyvtári Figyelő.* 28. 1. sz., 32–44. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/330351779_Az_automatizalt_tartalomelemzes_megvalosithatosaga (2024. 04. 21.).
- N. Kollár K. (2015): Hogyan alakulnak ki a normák?. In: Uő. és Rapos N. (szerk.). *A társas, társadalmi viszonyok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–42. Letöltés: https://www.eltereadler.hu/media/2015/11/Tanar_le-szek_READER.pdf (2024. 04. 15.).
- Orosz G. (2009.): Csalás a felsőoktatásban: francia és magyar közgazdász hallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle.* 64. 1. sz., 253–284.
- Orosz G., Jánvári M. I. és Salamon J. (2012.06.): Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia.* 32. 2. sz., 153–171. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/270531903_Csalas_es_versenges_a_felsooktatásban (2024. 05. 10.).
- Orosz G., Farkas D. és Roland-Levy, C. (2013. 02. 27.): Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating?. *Frontiers in Psychology.* 4. 1–16. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2013.00087/full> (2024. 05. 10.).
- Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Kusztor A., Kovács Üllei Zs. és Jánvári M. I. (2015): Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology.* 6. 1664–1078. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00318/full> (2024. 05. 10.).
- Síklaki I. (2006): *Vélemények mélyén, a fókuszcsoport módszer, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapmódszere.* Kosuth, Budapest.
- Srikanth, M. és Asmatulu, R. (2014): Modern cheating techniques, their adverse effects on engineering education and preventions. *International Journal of Mechanical Engineering Education.* 42. 2 sz., 129–140. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/276387081_Modern_Cheating_Techniques_Their_Adverse_Effects_on_Engineering_Education_and_Preventions (2024. 03. 29.).
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. és Rook, D. W. (2007): *Focus Groups: Theory and Practice* (2. kiadás). SAGE Publications, Ltd.
- Tilley, S. A. (2003.): Challenging Research Practices: Turning a Critical Lens on the Work of Transcription. *Qualitative Inquiry.* 9. 5. sz., 750–773.
- Vicsek L. (2006): *Fókuszcsoport.* Osiris, Budapest.
- Z. Papp Zs. (2011): Csalás a felsőoktatásban. In: Majoros P. (szerk): *Tudományos Évkönyv 2010,* Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest. 491–498. Letöltés: https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/ep-rint/586/1/tek_2010_35.pdf (2024. 03. 25.).