

Kollaboratív csalás magyar középiskolákban

Farkas Dávid, Orosz Gábor

Szegedi tudományegyetem, Pszichológiai Intézet

e-mail: davidfarkas9@gmail.com

Absztrakt

Kérdőíves vizsgálatunk célja az volt, hogy magyar középiskolások (N = 236; F = 96, L = 140) körében feltárjuk az egyéni, szituatív, interperszonális és kulturális értékekkel kapcsolatos tényezők hatását az önbevalláson alapuló kollaboratív iskolai csalásra. A használt kérdőívek validitásának tesztelése után öt változó direkt hatását különítettük el a kollaboratív csalás elkövetésére: (a) a csalással szembeni attitűdökét, (b) a tanulmányi átlagét, (c) a tudás megszerzésére irányuló intrinzik-, (d) a külső regulációs extrinzik motivációét és az (e) észlelt csoportkohézióét. Ezen felül meghatároztunk közvetett tényezőket is, melyek a fent bemutatott közvetlen változókon keresztül hatnak a csalásra. A feltárt modell lehetőséget ad arra, hogy a magyar kulturális és oktatási közegben le tudjuk írni a szakirodalomban korábban feltárt individuális és szituatív tényezők hatásmechanizmusát.

Kulcsszavak: kollaboratív iskolai csalás, attitűd, lelkiismeret-furdalás, versengés, motiváció

A kelet-európai, posztszocialista országokban az iskolai csalás gyakorisága 87,9%, ami mind az európai (TEIXEIRA & ROCHA, 2010), mind az amerikai (Grimes, 2004) előforduláshoz képest is igen magasnak mondható. Így elmondhatjuk, hogy a posztszocialista országokban – többek között társadalmi tényezőknek köszönhetően – az iskolai csalás intenzíven jelen van. A vizsgálat olyan viselkedésre vonatkozik, amikor valaki számonkérés során (a) információt ad, ill. fogad, (b) tiltott eszközökhöz folyamodik és/vagy (c) kihasználja adott személyek vagy eljárások gyengeségét, hogy ebből előnyt kovácsoljon (CIZEK, 2003). HETHERINGTON ÉS FELDMAN (1964) definíciójában szerepet kap a szándékosság mellett a csalás individuális és kollaboratív vonatkozása is. Az amerikai kérdőíves és kísérleti vizsgálatok fókuszában elsősorban az individuális csalás áll (WHITLEY, 1998). Az iskolai csalás kollaboratív formájával azonban viszonylag keveset foglalkoztak, holott jellegéből adódóan más hatások érvényesülnek ben-

ne. A kollaboratív család esetén a kölcsönös segítségnyújtáson keresztül minden résztvevő sikerességének valószínűsége megnő. Az előzetes ismertség fontos tényezője a kollaboratív csalásnak, olyannyira, hogy a barátok még szűkös erőforrásokért folyó versenyhelyzetben is segítenek egymáson (HOUSTON, 1976, 1986; OROSZ, 2010). A család megjelenésére a változók több szintje van hatással. Így el lehet különíteni egyéni, szituatív és interperszonális és társadalmi, kulturális tényezőket. A következőkben azok a tényezők kerülnek bemutatásra, melyeket a jelen modellben felhasználtunk.

A család individuális megközelítése

WHITLEY (1998) 74 tanulmányt magában foglaló meta-elemzése szerint a *csalással kapcsolatos pozitív attitűdök* erős előrejelzői a csalásnak. A *lelkiismeret-furdalás* és a család közt MALINOWSKI ÉS SMITH (1985) negatív kapcsolatot talált. Mindehhez megfelelő elméleti keretet nyújthat az evolúciós pszichológia, mely szerint a lelkiismeret-furdalás (bűntudat) nem más, mint egy olyan jelzőinger, melynek hatására a személy jövőbeni csalásának valószínűsége csökken, de legalábbis úgy érzi, hogy kompenzálnia kell a család áldozatait, ezért például a társas cserék során többet tesz majd a közösbe (BERECZKEI, 2009). Korábbi eredmények szerint (LEMING, 1980; NEWSTEAD, FRANKLYN-STOKES, & ARMSTEAD, 1996; WHITLEY, 1998) az iskolai család negatív kapcsolatot mutat a *tanulmányi átlaggal*. Az amerikai és brit adatok szerint azok a diákok, akik jobb átlaggal bírnak, kevésbé csalnak különféle számonkérések és beadandók során, mint akiknek gyengébb a tanulmányi eredményük.

A csalásra potenciálisan ható *versengés* egyéni tényezői kapcsán el lehet különíteni az ún. kiegyensúlyozottan (FÜLÖP, 2006) vagy *önfejlesztő* módon versengő (RYCKMAN, KACZOR, & GOLD, 1996) személyeket, akik személyes fejlődésükre koncentrálnak és élvezik a versengést, mert közben új készségekre és tudásra tehetnek szert. A másik csoportot az ún. *hiperversengők* alkotják. Rájuk jellemző, hogy mindig, minden áron nyerni akarnak, riválisaikkal szemben akár agresszívan is viselkednek (RYCKMAN, HAMMER, KACZOR, & GOLD, 1990). Az eddigi eredmények szerint minél inkább jellemző az önfejlesztő versengés, annál kevésbé fognak csalni versenyhelyzetben (OROSZ, 2010).

A klasszikus paradigmát követve az *iskolai motivációt* feloszthatjuk (a) intrinzik és (b) extrinzik motivációkra. Az *intrinzik* motiváció azt jelöli, mikor egy tevékenységet – jelen esetben a tanulást – önmagáért, valamint az abból

fakadó elégedettségért és élvezetért végzünk. Az *extrinzik* motivációként írható le, amikor egy tevékenységet nem önmagáért végzünk, hanem egy külső eredményért, például jó jegyért vagy a társak általi megbecsülésért. Amennyiben a személyek nem látnak kapcsolatot viselkedésük és az eredmény között, mert azt egy külső hatásnak tudják be, akkor *amotiváltak* tekinthetjük őket. Ilyenkor sem intrinzik, sem extrinzik motivációval nem rendelkeznek (DECI & RYAN, 1985; VALLERAND et al., 1992). A motivációk és a család összefüggéseit vizsgálva korábbi kutatások azt találták, hogy azoknál, akik csaltak, sokkal magasabb extrinzik és alacsonyabb intrinzik motivációt mérhető, mint azoknál, akik nem csaltak (ANDERMAN, GRIESINGER, & WESTERFIELD, 1998; JORDAN, 2001). Tehát, a korábbi irodalmak szerint míg az extrinzik motiváció pozitív, addig az intrinzik motiváció negatív hatással van az iskolai család megjelenésére.

A család szituatív és interperszonális, valamint társadalmi szintű prediktorai

A következőkben azok a környezeti faktorok kerülnek bemutatásra, amelyek szerepet játszanak a család megjelenésében. Ezek közül a jelen tanulmányban a lebukás valószínűségét és a csoporton belüli kohéziót vizsgáltuk. Számos tanulmány szerint a lebukás veszélye - annak észlelt valószínűsége - fordított kapcsolatban áll a család elkövetésével (CORCORAN & ROTTER, 1987; COVEY, SALADIN, & KILLEN, 1989; HEISLER, 1974; LEMING, 1978; WHITLEY, 1998).

A másik általunk vizsgált tényezőt, a csoportkohéziót lényegesen kevésbé vizsgálták, mint a lebukás valószínűségét. Ez nagyrészt abból fakadhat, hogy az amerikai kérdőíves kutatások és főleg a kísérletek az individuális család előfordulásával foglalkoztak, amely esetében a kohézióknak kisebb szerep jut. Feltételezésünk szerint viszont az erős csoportkohézió jó előrejelzője lehet a kollaboratív családi formáknak. Ezt a hipotézist arra alapozzuk, hogy korábbi kutatások kimutatták a családdal kapcsolatos normák elkövetésre gyakorolt hatását (CARRELL, 2008; MCCABE & TREVIÑO, 1997; WHITLEY, 1998). Azonban úgy gondoljuk, hogy ez a hatás egy összetartó, magas kohéziójú osztályközösségben különösen erősen jelenik meg, ha a diákok többsége pozitív attitűdökkel bír a család iránt. Ilyen esetben azt a diákot, aki visszautasítja a kollaboratív csalást (pl. a súgást) könnyebben kirekeszthetik vagy ellenségesebbé válhatnak vele szemben az osztálytársai.

Poltorak (1995) a társadalmi és oktatási rendszerben gyökereztetni a család okát. Eredményei szerint az orosz diákok az oktatást vádolva racionalizálják csalásukat, mint például hogy nincs kapcsolat a tanulmányaik és a jövőbeni nagybetűs élet között. Kiemeli azt is, hogy a szocialista rendszerben az oktatási intézmények voltak az ideológia legfőbb képviselői, terjesztői. Így megszemélyesítették az ellenszenves rendszert, ami ellen a család igazolt, jogos cselekedet. Számos amerikai kutató (ANDERMAN, GRIESINGER, & WESTERFIELD, 1998; NICHOLS & BERLINER, 2007; LEVITT & DUBNER, 2005) a rendkívül kompetitív amerikai oktatási rendszert látja a család egyik legfontosabb társadalmi szintű háttértényezőjének, amely fokozza mind a diákok, mind pedig az oktatók tisztességtelen viselkedését.

A jelen kutatásban a társadalmi értékek egy korábban nem vizsgált dimenziójának – a boldogulással kapcsolatos értékeknek (Magyar Gallup Intézet, 1998) – az iskolai csalásra gyakorolt hatását szándékoztuk feltárni. Tekintetbe véve a fenti kutatásokat, könnyen elképzelhető, hogy a társadalmi boldogulás olyan dimenziói, mint a meritokratikus értékekbe vetett hit, a kapcsolatok általi boldogulás fontossága vagy a törtetés szerepe, olyan tényezők lehetnek, amelyek a diákok csalással kapcsolatos vélekedéseit befolyásolhatják, és indirekt módon hathatnak a csalásra mint viselkedésre – például a racionalizációk által.

Hipotézisek

A vizsgálat célja az volt, hogy felállítsunk egy modellt a kollaboratív iskolai család elkövetésére. Hipotéziseinket a fentebb leírt szakirodalmi eredmények alapján állapítottuk meg. Az első négy hipotézis az individuális tényezőkre vonatkozik, jelesen feltételezzük, hogy a család iránti pozitív attitűdök pozitív (H1), a lelkiismeret-furdalás (H2) és a tanulmányi átlag negatív (H3) hatással lesz az iskolai család elkövetésére. Továbbá feltételeztük, hogy az önfelkészítő verseny negatív (H4a), a hiperverseny pozitív (H4b), az intrinzik motiváció negatív (H5a), az extrinzik motiváció (H5b) és az amotiváció pozitív (H5c) hatással van a kollaboratív iskolai család elkövetésével. A szituatív és interperszonális tényezők esetében feltételeztük, hogy a lebukás valószínűsége negatív összefüggést mutat mindkét családi formával (H6), míg a csoportkohézió pozitívan hat a kollaboratív csalásra (H7). Végül feltételeztük a boldogulási értékek kapcsán, hogy a meritokratikus dimenzió (H8a) negatívan korrelál mindkét családi formával, míg a kap-

csolatok (H8b) pozitív összefüggésben állnak a kollaboratív csalással és a törtetés fontossága (H8c) pozitívan korrelál az egyéni csalással.

Módszerek

Résztvevők

A vizsgálatban 236 gimnáziumi tanuló vett részt. Közülük 40,7% fiú volt, 59,3%-uk lány (fiú = 96; lány = 130) Életkoruk 15 és 20 év között mozgott ($M = 17,22$; $SD = 1,147$). Ezen felül öt személyt a kitöltött kérdőív hiányosságai miatt kizártunk az elemzésből. Az adatfelvétel két gimnáziumban zajlott tanítási-, illetve osztályfőnöki órák keretében. Összesen kilenc osztály vett részt a vizsgálatban. A résztvevők önként vállalkoztak a részvételre, előtte szóban tájékoztattuk az iskolát és őket a kutatás témájáról, valamint biztosítottuk őket a kérdőív anonimitásáról és arról, hogy iskolájuk az eredményeikről nem fog tájékoztatást kapni. A kérdőív kitöltéséért jutalomban nem részesültek. A mintaválasztás azért a középiskolásokra esett, mivel velük kapcsolatban a család témakörében alig született eddig hazai tanulmány.

Vizsgálati eszközök és a vizsgálat leírása

Hipotéziseink teszteléséhez kérdőívet állítottunk össze. A kitöltés előtt az instrukcióban hangsúlyoztuk a kitöltés anonimitását, és őszinte válaszadásra kértük őket. Tájékoztattuk őket, hogy ha bármiféle kérdésük, észrevételük van, nyugodtan szóljanak, azokra válaszolunk. A feladatok előtt szöveges instrukció állt rendelkezésre. Az első oldalon a demográfiai adatokra vonatkozó kérdéseket tettünk fel úgy-mint, nem, kor, iskola, osztály és évfolyam, előző féléves átlag, sporttevékenység, illetve egyéb különórák, testvérek száma, valamint a szülők végzettsége és keresete.

Ezután egy kérdéssor következett FÜLÖP és RÓZSA (kézirat) versengéskérdőívéből, melyből a kiegyensúlyozott és hiperversengéssel kapcsolatos skálákat használtuk fel. Ezek nagyban átfednek a RYCKMAN és munkatársai (1990, 1996) által meghatározott hiper-, és önfejlesztő versengő dimenziókkal. Mindkét skálához nyolc-nyolc állítás tartozott, melyeket a diákok négyfokú Likert-skálán értékelték magukra nézve.

Ezt követően négy rövid, kollaboratív csalással kapcsolatos helyzetet (pl. a másik fél kérésére történő dolgozatírás alatti sűgás) kellett értékelniük a követke-

ző hat dimenzió mentén: (a) mennyire elfogadhatóak, (b) csalásnak számítanak-e, (c) az elmúlt félév során követtek el hasonló cselekedetet, (d) milyen büntetésre számíthatnak lebukás esetén, (e) mennyire tartják kockázatosnak az adott cselekedetet, valamint (f) milyen mértékben érznek lelkiismeret-furdalást utána abban az esetben, ha nem buknak le. Az elfogadhatóság, a kockázatosság és a lelkiismeret-furdalás mértéket négyfokú skálán kellett bejelölniük. A büntetésre vonatkozó kérdésre szabadon válaszolhattak. A másik két kérdésre, mely szerint csalásnak tartják-e az adott cselekedetet, illetve nyúltak-e ilyen eszközökhöz az elmúlt félévben, igen-nem válasz bekarikázásával adhattak választ.

Ezután a VALLERAND és munkatársai (1992) által szerkesztett iskolai motiváció kérdőív következett. Ez hét alskálát különít el, három-három intrinzik és extrinzik motivációs és egy amotivációs skálát. Az intrinzik motivációba a (a) „*to know*” – a tudás elsajátítására vonatkozó, (b) „*toward accomplishment*”, tehát valamilyen készség, teljesítmény megszerzésére irányuló, és (c) „*to experience stimulation*”, azaz minél több inger megtapasztalását célzó motiváció alskálák tartoznak bele. A három extrinzik faktor azon fokozatosság mentén különíthető el egymástól, a tanulás mögött meghúzódó külső tényezőkkel milyen mértékben azonosul a diák. Első szinten az (a) „*external regulation*” faktor esetében még csak a külső hatás van jelen és az azonosulás nem jelentkezik. A következő fok az (b) „*introjected regulation*” faktor, ahol a diák elkezd internalizálni a tanulás mögött álló külső okokat, míg végül az (c) „*identified*” faktornál a tanulás értékes dologgá válik a diák számára, azonosul vele, de még mindig szerepe van a külső regulációnak. Tehát a külső regulációtól az azonosulás felé haladva a tanuló egyre jobban azonosul a külső tényezőkkel, amelyek a tanulást mint cselekedetet kiváltják. Az „*amotivation*” skálával a motiváció hiányát határozhatjuk meg. Az állítások arra vonatkoztak, hogy az adott személy miért jár iskolába. Egy hétfokú skálán kellett a résztvevőknek bejelölniük, hogy mennyire illik rájuk az adott állítás. A tesztet angol nyelvről fordítottuk magyarra kétnyelvűek segítségével. A 11-es tétel a következő volt: „*Because for me, school is fun*”. Ez a mondat vonatkozhat arra, hogy iskolába járni örömteli, de arra is, hogy vicces. Mivel nem találtunk a magyar nyelvben megfelelő kifejezést rá, ezért a két jelentést két állításban fogalmaztuk meg.

A következő részben a Magyar Gallup Intézet (1998) társadalmi boldogulással kapcsolatos kérdéssorát használtuk fel. Ebben a skálában 14 állítás szerepel, melyeket ötfokú skálával értékelték a válaszadók, olyan szempontból, hogy azok

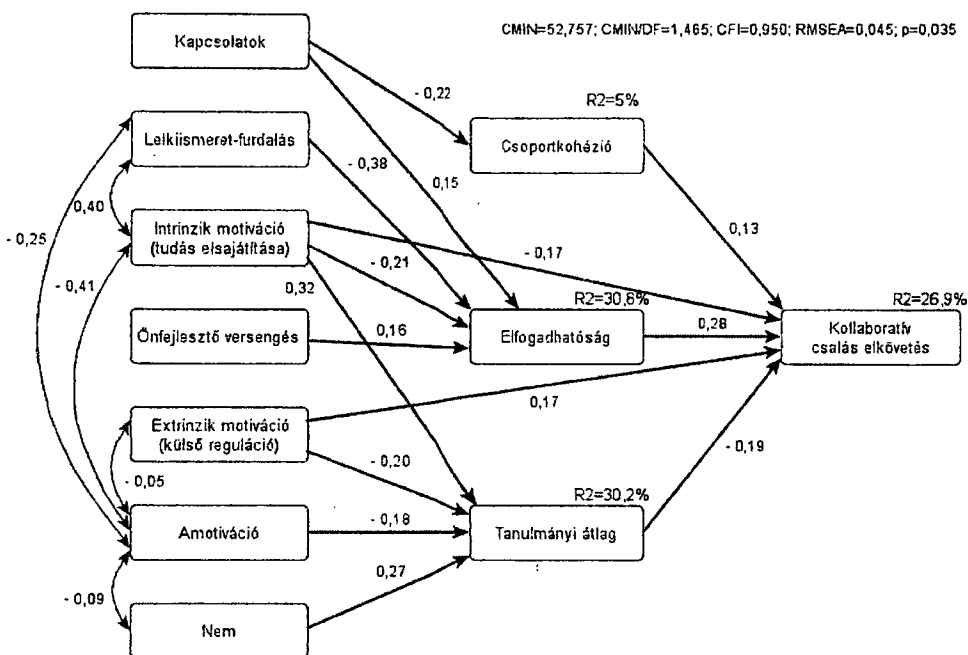
mennyire fontosak szerintük a boldoguláshoz. Végül BOLLEN és HOYLE (1990) hat állítást tartalmazó észlelt csoportkohézió kérdőívét használtuk fel az osztályban lévő személyek csoportkohéziójának felmérésére. A tesztet szintén angolról adaptáltuk magyar nyelvre.

Eredmények

Az adatokat az SPSS for Windows 15.0.0-s és az AMOS 17.0-s verziójával elemeztük. A kérdőíveken mind feltérképező („*Exploratory factor analysis*” – EFA) és ellenőrző („*Confirmatory factor analysis*” – CFA) faktoranalízist, valamint Cronbach alfat használtunk az érvényesség és megbízhatóság vizsgálatára. Ezen eljárások eredményét helyhiány miatt az érdeklődők Orosz és Farkas (2011) tanulmányában olvashatják.

Az önbevalláson alapuló kollaboratív csalás elkövetésére ható tényezők viszonyrendszerét strukturális egyenlet modellezés keretében útelemzéssel térképeztük fel. A modellünkben (CMIN=52,757; CMIN/DF=1,465; $p=0,035$; CFI=0,950; RMSEA=0,045) öt tényező, a (a) csalás elfogadhatósága mint attitűd ($\beta=0,28$), a (b) tanulmányi átlag ($\beta=-0,19$), a (c) tudás elsajátítására irányuló intrinzik motiváció ($\beta=-0,17$), a (d) külső regulációs extrinzik motiváció ($\beta=0,17$) és a csoportkohézió ($\beta=0,13$) direkt hatását tudtuk kimutatni ($R^2=26,9\%$). A tudás elsajátítására irányuló intrinzik motiváció a közvetlen hatáson felül az elfogadhatóságon ($\beta=-0,21$) és a tanulmányi átlagon ($\beta=0,32$), a külső regulációs extrinzik motiváció pedig szintén a tanulmányi átlagon ($\beta=-0,20$) keresztül is hat a kollaboratív csalás elkövetésére. Indirekt módon a fentebb említett tényezőkön felül az elfogadhatóságon keresztül ($R^2=30,8\%$) a kollaboratív csalás elkövetésére a lelkiismeret-furdalás ($\beta=-0,38$), az önfejlesztő versengés ($\beta=0,16$) és a kapcsolatok általi társadalmi boldogulás értéke ($\beta=0,15$). A tanulmányi átlagon keresztül ($R^2=30,2\%$) hat a csalásra a nem ($\beta=0,27$; férfi=1 - nő=2) és az amotiváció ($\beta=-0,16$). Valamint a csoportkohézióon keresztül ($R^2=5\%$) hatással van a csalás elkövetésére a kapcsolatok általi társadalmi boldogulás értéke ($\beta=-0,22$). Ezen felül kovarianciák jelentek meg az amotiváció és a további változók között: a tudás elsajátítására irányuló intrinzik motiváció ($r=-0,41$), a lelkiismeret-furdalás ($r=-0,25$), a nem ($r=-0,09$) és a külső regulációs extrinzik motiváció ($r=-0,05$). A tudás

elsajátítására irányuló intrinzik motiváció és a lelkiismeret-furdalás között ($r=0,40$) is megfigyelhetünk kovarianciát (1. ábra).



1. ábra: Az önbevalláson alapuló kollaboratív csalás elkövetésére útelemzéssel kapott modell.

Megvitatás

Vizsgálatunk során szeretnénk volna feltárni egyes individuális, szituatív és interperszonális, valamint társadalmi szintű tényezők hatásmechanizmusát az önbevalláson alapuló kollaboratív iskolai csalás elkövetésére magyar középiskolás minta esetén. Az önbevalláson alapuló kollaboratív csalás elkövetésére ható tényezőkről útelemzéssel modellt állítottunk fel. A kollaboratív iskolai csalás modelljében direkt hatásként jelent meg az (a) elfogadhatóság mint attitűd, a (b) tanulmányi átlag, a (c) tudás elsajátítására irányuló intrinzik motiváció, a (d) külső regulációs extrinzik motiváció és a (e) csoportkohézió. Ezek alapján az általunk felvázolt modellben elsősorban az egyéni tényezők voltak direkt hatással az egyéni csalásra. Ez részben szemben áll korábbi irodalmakkal (ANDERMAN & MURDOCK,

2007; MCCABE & TREVIÑO, 1997; WHITLEY, 1999), melyek azt hangsúlyozzák, hogy a család megjelenése főleg szituatív és interperszonális tényezőkhöz kötött. Ezen nagyobb volumenű kutatásokhoz és összefoglalókhöz képest jelen esetben viszonylag kevés ilyen jellegű tényezőre kérdeztünk rá. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy olyan, eddig kevésbé vizsgált dimenzióknak is jusson hely a terjedelmes kérdőívben, mint például a motiváció-, a versengés- és a társadalmi boldogulás skála.

A kollaboratív iskolai csalásra direkt módon ható változók közül a család elfogadhatóságára vonatkozó attitűdökkel kapcsolatos eredmények nem meglepőek (H1). Számos korábbi kutatás eredménye szerint a pozitív csalással szembeni attitűdök pozitív kapcsolatban állnak a csalással (WHITLEY, 1998). A tanulmányi átlaggal kapcsolatos eredmények a korábbi szakirodalmaknak (LEMING, 1980; NEWSTEAD et al., 1996; WHITLEY, 1998) és a várakozásnak (H3) megfelelően alakultak: minél magasabb volt valakinek a tanulmányi átlaga, annál alacsonyabb volt az önbevallás alapján történő egyéni család elkövetése. Az eredmények azt mutatják, hogy minél erősebb a csoportban megjelenő kohézió, annál jobban lehet számítani a kollaboratív család megjelenésére (H7). Ennek praktikus következménye abban látható, hogy amellet, hogy az osztályközösség építése nagyobb tanulmányi produktivitást eredményez (lásd CHIOCCIO & ESSIEMBRE, 2009 metaelemzését), a kollaboratív család megjelenését is elősegíti.

A tudás elsajátítására vonatkozó intrinzik motiváció amellet, hogy direkt módon hat a család elkövetésére, indirekt hatást is gyakorol rá az elfogadhatóságon és az tanulmányi átlagon keresztül, mindemellet közepes erősségű kovarianciát mutat a lelkiismeret-furdalással. Az extrinzik motiváció viszont a direkt hatáson kívül kizárólag az átlagon keresztül jelenik meg a modellben. Korábbi szakirodalmaknak (ANDERMAN et al., 1998; ANDERMAN & MURDOCK, 2007; JORDAN, 2001) és hipotéziseinknek megfelelően az intrinzik motiváció (H5a) negatív, míg az extrinzik motiváció (H5b) pedig pozitív hatást gyakorol a kollaboratív iskolai csalásra, ahogyan az amotiváció is, indirekt módon (H5c). Gyakorlati szempontból ez az eredmény is azt a feltevést látszik megerősíteni, hogy az oktatás során a család megelőzése szempontjából fontosabb a tudás megszerzésére való motiváció kialakítása és megerősítése hatékony eszköz a család megfékezésére.

Az indirekt hatások esetében a lelkiismeret-furdalás negatív hatást mutat az elfogadhatóságra és ezen keresztül a kollaboratív iskolai csalás elkövetésére (H2). Az eredmény megerősíti MALINOWSKI és SMITH (1985) álláspontját és összhangban vannak az evolúciós nézőpont magyarázatával, miszerint a lelkiismeret-furdalás egy fontos funkciónk, ami azért felel, hogy ha csalunk, az ezt követő rossz érzés hatására vagy ne tegyünk többet ilyet, vagy többet adjunk a közösbe. Ez elősegíti, hogy a csoport ne vessen ki magából (BERECZKEI, 2009). Az önfejlesztő versengés során kapott eredmények viszont szembenállnak a korábbi viselkedéses eredményekkel (OROSZ, 2010) és feltételezéseinkkel (H4a). Úgy tűnik, hogy minél inkább jellemezhető egy diák az önfejlesztő versengés jegyeivel, annál inkább elfogadhatóbbnak tartja a csalást, és annál többet fog csalni. Az adatok tehát igazolni látszanak ANDERMAN és MURDOCK (2007) azon feltevését, hogy a versengés minden formája bejósolja az iskolai csalás megjelenését.

A társadalmi értékek kapcsán a társadalmi boldogulási értékek közül a kapcsolatok és protekció szerepének fontossága negatív hatást mutat a csoportkohézióra, valamint pozitív viszonyban áll a csalás elfogadhatóságával. Ezeken a változókon keresztül indirekt hatást gyakorol a kollaboratív csalás előfordulására, így csak részben igazolódik a kapcsolatok szerepére vonatkozó hipotézisünk (H8b). Fontosnak tartjuk azonban megjegyezni, hogy a kérdőívben arra kérdeztünk rá, hogy mennyiben látja fontosnak az egyes értékek megjelenését abban, hogy valaki boldogulni tud Magyarországon. Azonban ezekre a kérdésekre adott válaszok nem feltétlenül utalnak arra, hogy a diákok azonosulnak is azokkal az értékekkel, amelyeket ők hasznosnak látnak a boldogulás elérésében.

A kutatás korlátai kapcsán megjegyzendő, hogy vizsgálatunkban számos olyan változót nem vettünk tekintetbe, melyek potenciálisan hathatnak az iskolai csalásra. Ezek között lehet megemlíteni a dolgozatok és számonkérések észlelt súlyosságának és a csalás gyakoriságának összefüggéseit. Mindemellett érdemes azt is számításba venni, hogy a jelen minta közel sem reprezentatív, így könnyen elképzelhető, hogy az általunk nem vizsgált számos középiskolában több vagy kevesebb iskolai csalás jelenik meg, illetve intézménytől függően a hatótényezők mintázata eltérő lehet.

Hivatkozások

- ANDERMAN, E. M., GRIESINGER, T., & WESTERFIELD, G. (1998). Motivation and cheating in early adolescent. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 84-93.
- ANDERMAN, E. M., & MURDOCK, T. (2007). *Psychology of academic cheating*. San Diego, CA: Elsevier.
- BERECZKEI, T. (2009). *Az erény természete: Önzetlenség, együttműködés, nagylelkűség*. Budapest: Typotex Kiadó.
- BOLLEN, K. A., & HOYLE, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces, 69*(2), 479-504.
- CARRELL, S. E. (2008). Peer Effects in Academic Cheating. *Journal of Human Resources, 43*(1), 173-207.
- CIZEK, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- CHIOCCHIO, F., & ESSIEMBRE, H. (2009). Cohesion and performance: A meta-analytic review of disparities between project teams, production teams, and service teams. *Small Group Research, 40*(4), 382-420.
- CORCORAN, K. J., & ROTTER, J. B. (1987). Morality-Conscience Guilt Scale as predictor of ethical behavior in a cheating situation among college females. *Journal of General Psychology, 114*(2), 117-123.
- COVEY, M. K., SALADIN, S., & KILLEN, P. J. (1989). Self-monitoring, surveillance and incentive effects on cheating. *Journal of Social Psychology, 9*(5), 673-679.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- FÜLÖP, M. (2006). Egyéni és csoportversengés a szervezetekben. In MÉSZÁROS, A. (szerk.) *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága* (194-230.old). Miskolc: Z-Press Kiadó.
- FÜLÖP, M., & RÓZSA, S. (kézirat). Versengés kérdőív. Feldolgozás alatt.
- GRIMES, P. W. (2004). Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes. *Journal of Business Ethics, 49*, 273-291.
- HETHERINGTON, E. M., & FELDMAN, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology, 55*(4), 212-218.
- HEISLER, G. (1974). Ways to Deter Law Violators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(4), 577-582.
- HOUSTON, J. P. (1976). Amount and loci of classroom answer copying on undergraduate multiple-choice exams. *Research in Higher Education, 5*(4), 301-311.
- HOUSTON, J. P. (1986). Classroom answer copying: Roles of acquaintanceship and free vs. assigned seating. *Journal of Educational Psychology, 78*(3), 230-232.
- JORDAN, A. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behaviour, 11*, 233-247.

- LEMING, J. S. (1978). Cheating Behavior, subject variables, and components of internal-external scale under high and low risk conditions. *Journal of Educational Research*, 71(4), 214-217.
- LEVITT, S. D., & DUBNER, S. J. (2005). *Freakonomics*. New York: HarperCollins
- Magyar Gallup Intézet (1998). A siker magyar útja. (online) Letölve: 2010. január 31. <http://www.gallup.hu/Gallup/self/polls/nepszava/Nepszava9.html>.
- MALINOWSKI, C. I., & SMITH, C. P. (1985). Moral Reasoning and Moral Conduct: An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1016-1027.
- MCCABE, D. L., & TREVIÑO, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- MCCABE, D. L., BUTTERFIELD, K. D., & TREVIÑO, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning Education*, 5(3), 294-305.
- NEWSTEAD, S. E., FRANKLYN-STOKES, A., & ARMSTEAD, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.
- NICHOLS, S. L., & BERLINER, D. C. (2007). The pressure to cheat in a high-stakes testing environment. In E. M. Andermann T. B. Murdock (szerk.) *Psychology of academic cheating* (289-311. old.). San Diego: Elsevier.
- OROSZ, G. (2010). *Social representation of competition, fraud and academic cheating of French and Hungarian citizens* (Nem publikált doktori disszertáció). Eötvös Lóránt Tudományegyetem, Budapest.
- OROSZ, G., & FARKAS, D. (2011). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605-630.
- POLTORAK, Y. (1995). Cheating behavior among students of four Moscow institutes. *Higher Education*, 30(2), 225-246.
- RYCKMAN, M. R., HAMMER, M., KACZOR, L. M., & GOLD, J. A. (1990). Construction of a hypercompetitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 630-639.
- RYCKMAN, M. R., KACZOR, L. M., & GOLD, J. A. (1996). Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 374-385.
- TAYLOR, L., POGREBIN, M., & DODGE, M. (2002). Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33, 403-421.
- TEIXEIRA, A. A. C., & ROCHA, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701.
- VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., & VALLIÈRES, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- WHITLEY, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235-274.