

**Doró Katalin**Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,  
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

## A csalás és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe

*A hallgatói értékelés és mérés egyik kulcsfontosságú kérdése a nemzetközi szakirodalomban és a mindennapi oktatómunkában is az, hogy milyen mértékben önállóak az egyetemeken értékelésre benyújtott munkák. Jelen tanulmány egy kérdőív segítségével azt vizsgálja, hogy első éves angolos bölcsész és tanár szakos hallgatók mennyire ítélik súlyosnak bizonyos csalási és plagizálási formákat és hogyan változik megítélésük, ha a szituációk kontextusba helyeződnek. Sok hallgató értékelése enyhül, ha az elkövető időszakében van, ha a vétségeket a társak is elkövetik, az oktatók nem elég szigorúan kezelik, vagy az elkövetés pénzbüntetéssel, esetleg tanulmányi csúszással jár. A tanulmány arra is kitér, hogy az elmúlt években hogyan épült be a kérdőív egy nyelvi szeminárium részeként a hallgatók korai szemléletformálásába.*

### Bevezetés

**K**evés olyan egyetemi hallgató és oktató lehet ma Magyarországon, aki nem ütközik lépten-nyomon abba a kérdésbe, hol húzódik a választóvonal a csalás és a tisztességes munka között. Oktatóként, hallgatóink beadandóit olvasva, rendszeresen bizonytalanodunk el abban, hogy eredeti, egyéni munkákról van-e szó. Írásbeli vizsgán pedig a hallgatók minden oldalról és helyről várják, és gyakran szerzik is meg a segítséget, legyen az a lehetséges vizsgakérdések előre letöltése, puskázás, másolás, egymás segítése, vagy egy termen kívüli személlyel történő együttműködés mobil eszközökön keresztül. Hallgatóink beleszocializálódnak egy olyan oktatási közegbe, ahol a 'ne csalj, mert az tisztességtelen előnyhöz juttat a többiekkel szemben' érv nem érvényesül egyértelműen, amennyiben éppen a többiek által elkövetett csalás mellőzése helyezi a hallgatót hátrányos helyzetbe, vagy amennyiben az oktatás szereplői a csalást egyfajta állandóan jelen lévő, megtűrt rossznak tekintik. A felsőoktatásban jelentkező csalás azonban nem csak nálunk kiugró jelenség. Az elmúlt néhány évben publikált angol nyelvű tanulmányokban a csalás járványként is említésre kerül (*Howard, Serviss és Rodrigue, 2010; Holt, Fagerheim és Durman, 2013*). Például az Egyesült Államokban az elmúlt ötven évben készült felmérések összefoglalásakor McCabe, Butterfly és Trevino (2012) megállapította, hogy a diákok kétharmada saját bevallása szerint elkövetője vagy tanúja volt valamilyen tanulmányokkal összefüggő csalásnak.

Bár új formákban is megmutatkozik, a hallgatói csalás nem az egyetemen jelenik meg először. Számos szerző rámutat arra, hogy a felsőoktatásba a hallgatók a középiskolából (és tegyük hozzá, nemegyszer már az általános iskolából) magukkal hozzák a csalást (Anderman és Midgley; 2004; Jensen, Arnett és Cauffman, 2002, McCabe, Butterfly és Trevino, 2012; Séra, Laczkó, Kalamár és Sipeki, 2006; Velliari, 2017). Amennyiben a társak vagy szülők által elkészített feladatra, az internetről letöltött projektmunkára, a puskázásra és más módon támogatott feladatok megítélésére vonatkozóan a diákok nem kapnak egyértelmű, negatív értékelést az iskola korai szakaszában, azok könnyen természetessé és elfogadottá válnak. Az egyetemre lépve pedig az újfajta elvárások és a még nagyobb nyomás miatt ezek kiegészülhetnek újabb tisztességtelen cselekvési formákkal. Bár az elmúlt években a magyar egyetemeken is születtek különböző szintű plágiumszabályzatok, értelmezésük vitatható, használatuk nem következetes és egyértelmű lépésekre nem lebontott, oktató célzatuk pedig kérdéses. Jóllehet a csalással és plágiummal napi szinten találkozunk a magyar felsőoktatásban is, a téma mintha sokszor még mindig tabu lenne: az oktató oldja meg az ügyet egyedül, a felfedezett plágiumesetek ne nagyon kerüljenek nyilvánosságra, a rosszul megfogalmazott vagy értelmezett szabályokra hivatkozva pedig óvatosan büntessük a vétkeket. Az előbb megfogalmazottak túlmutatnak egyetlen konkrét, szűk egyetemi közegen, hiszen gyakran hallok hasonlóakat különböző helyeken dolgozó kollégáimtól, és gyakran éles kontrasztot tapasztalok vendégoktatóként más országokban is.

A mindennapi gyakorlaton túl számos országban kiterjedt kutatást folytatnak a hallgatói csalás és plágium kérdéseiről, szemben hazánkkal és a környező országokkal, ahonnan nagyon kevés helyzetelemzéssel foglalkozó tanulmányt olvashatunk. A következő fejezetben röviden áttekintem, elsősorban az angolszász és európai szakirodalomra alapozva, a hallgatói csalás főbb elemeit, a háttérben meghúzódó okokat, valamint az oktatók és hallgatók megítélésének különbségeit. A tanulmány második felében pedig azt elemzem, hogy a hallgatók korai szemléletformálása és a vétségek számának redukálása érdekében mennyire fontos felmérni a hallgatók csalásra vonatkozó attitűdjét.

### A hallgatói csalás és ami mögötte van

Angol nyelvű szakirodalomban és az oktatásban leggyakrabban a tudományos őszinteség és tisztesség (*academic honesty, integrity*), illetve a csalás és vétség (*academic cheating, misconduct*) megnevezéseket használják. Általában a tisztességtelen magatartásformákat két fő csoportra osztjuk. A csalás egy tág fogalom, beleértendő minden nem megengedett cselekvésforma, eszközhasználat és az ezeken keresztüli előnyszerzés. Gyakori formái a puskázás, lesés, sűgás, társakkal való összedolgozás, a dolgozatkérdések megszerzése, más munkájának beadása, dolgozatok másokkal való megíratása, diáktárs helyett órára járás vagy vizsgázás. A másik gyakran elemzett kör a csalás egy speciális formája, nevezetesen a plágium. Plágium alatt szoktuk érteni általában a mások szellemi termékének sajátként való feltüntetését, illetve a források nem megfelelő dokumentálását. Ez történhet tudatosan, vagy nem tudatosan. Leggyakoribb formája a megjelölés nélküli szövegátemelés nyomtatott anyagokból, az internetről vagy más dolgozatából, illetve a forrás-szövegek nem megfelelő mértékű átfogalmazása, de plagizálnak például számítógépes programot is. Érdemes megemlíteni, hogy általában a nem szándékos szövegátemelést vagy idézési hibákat elkülönítik a szándékos másolástól és nem tekintik súlyos tudományos vétségnek. Számos országban vannak azonban olyan egyetemi vagy tudományos publikációkra vonatkozó szabályok, amelyek zéró toleranciát hirdetnek és a szándékos-ságtól vagy a nem megfelelően idézett átvétel mértékétől függetlenül súlyos szankciókat fogalmaznak meg (Bruun, 2014; Moore, 2014; Santonino, 2015).

Adam, Anderson és Spronken-Smith (2016) valamint Kaposi és Dell (2012) rámutatnak, hogy a plágiumról három gyakori nézőpontból beszélünk; ezek a morális, a szabályozásra vonatkozó valamint az íráspedagógiai megközelítések. Az első kettő egyértelműen vétségként, nem megengedett csalásként tárgyalja a plágiumot. A harmadik viszont kiemeli azt, hogy sokszor akkor is plágiumügybe keveredhetnek diákok, ha, bár megpróbálják követni az elvárásokat és szabályokat, nincs meg a megfelelő tapasztalatuk, nyelvi és szakmai tudásuk a dolgozataik elkészítéséhez, vagy máshogy értelmezik a plágium fogalmát (Adam, Anderson és Spronken-Smith, 2016; Petrić, 2015). Ezen nézetek mentén születtek olyan fogalmak, melyekkel könnyebben leírható a szövegátemelés mértéke és formája és jelölhető velük a valószínűleg nem szándékos plágium. Ilyenek például a szövegkölcsonzés (angolul *textual borrowing*) vagy a föltírás (angolul *patchwriting*), melyek használatával a kutatók és oktatók azt vizsgálják, milyen mértékű szövegátírást végeznek a diákok és hogyan fejleszthető írásuk (Harwood és Petrić, 2012; Howard, 1993, 1999; Howard, Serviss és Rodrigue, 2010; Keck, 2014; Petrić, 2012).

A család és plágium fogalmát a szakirodalomban és az oktatásban is sokszor adottnak, mindenki által egyértelműnek kezelik. Azonban még jól definiált szabályok esetén is számos egyéni, szituatív, interperszonális, társadalmi és kulturális tényező befolyásolhatja azt, miként vélekedünk a csalásról és elkövetjük-e azt (lásd pl. Orosz és Farkas, 2012). Amerikai egyetemisták körében elvégzett 2500 résztvevős kutatásban Yu és munkatársai (2016, 2017) azt találták, hogy a nem, a családi és társadalmi háttér, az anyagi helyzet, a személyiségjegyek, az évfolyam, a tanulmányi eredmények, a tanuláson kívüli tevékenységek, a csaláshoz fűződő attitűd, az elkövetés lehetősége, az oktatók csaláshoz való hozzáállásának megítélése és a társak csalása mind befolyásolta a résztvevők válaszait. Korábbi tanulmányokat áttekintve a szerzők megállapították, hogy a férfiak általában több csalást vallanak be a kutatásokban, de ez nem jelenti azt, hogy a nők kevesebbet csalnának. Az életkorra vonatkozó kutatások rendre a fiatalabb egyetemistáknál mutattak ki több csalást. Ennek több oka lehet: magukkal hozzák már a középiskolában elfogadott családi formákat, nem ismerik a csalásra vonatkozó egyetemi szabályokat, nem alkalmazkodtak az adott környezetben elvárt morális normákhoz, vagy a felsőbb évfolyamokra már csak a jobb képességűek jutnak el, akik kevésbé csalnak (McCabe, Butterfly és Trevino, 2012). Gyakorta vizsgált tényező még a kulturális háttér és a származási ország. Főként az angolszász országokban tanuló külföldi vagy bevándorló diákok és a helyiek családi szokásaira vonatkozóan jelent meg számos tanulmány, melyek többsége az ázsiai hallgatók jelentősebb mértékű csalását és plágiumát emelik ki (Gow, 2014; Liao és Tseng, 2012; Ting, Musa és Mah, 2014). A külföldön tanuló ázsiai diákok körében kimutatott gyakoribb előfordulás a család kulturális és társadalmi elfogadottságán túl a beilleszkedési nehézségekre, a nyelvi problémákra, a megfelelési kényszerre és a kiépített csalást segítő hálózatokra vezethető vissza (Li, 2016).

### Európai átfogó adatok: Az IPPHEAE projekt

Az angolszász országokkal ellentétben Európában kevés a sok száz vagy sok ezer fős mintákon elvégzett átfogó tanulmány. Az egyik ilyen az EU 27 országára kiterjedő, plágiumra vonatkozó felmérés, az IPPHEAE (Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe) projekt, amely 2010 és 2013 között feltérképezte az egyes országok plágiumszabályozásán túl a hallgatói és oktatói tájékozottságot és attitűdöket is. Az egyes országokra külön-külön is elérhető beszámolók mellett (lásd a projekt honlapját: [plagiarism.cz/ippheae](http://plagiarism.cz/ippheae)) az összefoglaló tanulmányok az országok közötti jelentős eltérésekről írnak. Az adatokat és azok összehasonlíthatóságát azonban erősen torzíja a módszerek és a résztvevők számának egyenlőtlen eloszlása. Foltynak és

Glendinning (2015) például kiemeli, hogy a hallgatói tájékoztatás tekintetében Magyarország, Luxemburg és Svédország vezet a listát, míg a bolgár, cseh és lengyel diákok közül jelölték a legkevesebben, hogy kaptak plágiumra vonatkozó ismereteket. A plágium önbevalláson alapuló előfordulása is szórást mutat: a litván és olasz diákok 65%-ához képest a dán és luxemburgi hallgatók egyike sem vallott be ilyen jellegű vétséget. A luxemburgi diákok mindegyike, hasonlóan a magyarokhoz, tapasztalt már más hallgatók által elkövetett plágiumot, míg a finnek és svédek csupán 20 és 15%-a jelölte ezt meg. Az EU szintű adatok rámutattak arra is, amit számos más kutatás is dokumentált: különbség van az oktatói és hallgatói megítélések és értelmezések között (lásd pl. Glendinning, 2016; McCabe, 2005; McCabe, Butterfly és Trevino, 2012; Wong, Lim és Quinlan, 2016).

Az európai felmérésben részt vevő oktatók és diákok egyaránt az internetről elérhető anyagok könnyű kimásolását tartották a plágium leggyakoribb okának. Az oktatók gyakran a szövegírási lépéseket választották az okok közül (mint a források parafrázálását és az idézési nehézségeket). Sok oktató azt is megjelölte, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő olvasási technikával, nem tartják vétségnek a plágiumot, esetleg azt gondolják, hogy tanáraikat nem érdekli a tudományos vétség. Ezzel szemben a hallgatók az időhiányt, a megfelelő források felkutatásának nehézségét és a túlzott feladatmennyiséget emelték ki (Foltýnek, Rubička és Demoliou, 2014). Az IPPHAEA projekt európai adatain túl számos kisebb országos vagy két-három országot összefoglaló európai tanulmány született az elmúlt években. Így olyan kevésbé reflektorfényben lévő országokról is olvashatunk, mint például Szlovákia (Foltýnek, Kravjar és Glendinning, 2014), Bosznia és Hercegovina (Jahic, 2011), Ciprus (Kokkinaki, Demoliou és Iakovidou, 2015), Málta (Schembri, 2009) vagy Litvánia (Urbanovič, Vasiljevienė, Žalėnienė és Gudėlienė, 2015).

---

*Az európai felmérésben részt vevő oktatók és diákok egyaránt az internetről elérhető anyagok könnyű kimásolását tartották a plágium leggyakoribb okának.*

*Az oktatók gyakran a szövegírási lépéseket választották az okok közül (mint a források parafrázálását és az idézési nehézségeket). Sok oktató azt is megjelölte, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő olvasási technikával, nem tartják vétségnek a plágiumot, esetleg azt gondolják, hogy tanáraikat nem érdekli a tudományos vétség.*

*Ezzel szemben a hallgatók az időhiányt, a megfelelő források felkutatásának nehézségét és a túlzott feladatmennyiséget emelték ki (Foltýnek, Rubička és Demoliou, 2014).*

---

### Magyar adatok

Az utóbbi néhány évben több empirikus kutatás is megjelent a magyar közoktatásban vagy felsőoktatásban jelentkező csalásról, valamint egyetemisták tudományos írással kapcsolatos nehézségeiről, bár összességében kevés adatunk van a hazai helyzetről. Ezek közül kiemelkednek Orosz Gábor és kutatótársai vizsgálatai, melyek magyar egyetemisták és középiskolások csaláshoz kapcsolódó attitűdjét, szokásait, és a csalást meghatározó háttérváltozók szerepét tárták fel. Orosz (2009) például francia és magyar közgazdász-hallgatók családi viselkedését és hallgatói csalással kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. Az önbevalláson alapuló kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy amíg a francia

közgazdászhallgatók 34%-a csalat valamilyen formában a kitöltést megelőző félévben, addig ez a magyar diákok 83%-ára volt igaz. A magyar hallgatók elfogadóbbak voltak a 14 megadott szituációval kapcsolatban, enyhébb büntetést és kevésbé negatív érzéseket rendeltek melléjük és többféle családi stratégiával rendelkeztek. Séra és munkatársai (2006) arra mutattak rá, hogy a kutatásukban részt vevő 168 főiskolás 83%-a használt már tiltott eszközt, 79%-a segített társának csalni és 87%-a kapott meg előre dolgozat vagy vizsgakérdéseket. Ugyanezen csoport 76%-a csalat dolgoztatírás közben, 55%-a plagizált beadandón és 35%-a adott be sajátjaként más dolgozatát már a középiskolás éveit alatt. Orosz és Karsai (2012) valamint Orosz, Tóth-Király, Böthe, Kusztor, Üllei és Jánvári (2015) arra mutattak rá, hogy az oktatói lelkesedés visszaszorítja a csalást. A letargikus, álmos vagy fáradt oktató esetén a hallgatók hajlamosabbak csalni.

A magyar középiskolások családi magatartásával és attitűdjével kapcsolatban is készültek felmérések, melyek azt sugallják, hogy az egyetemistákhoz hasonlóan a középiskolások többsége is elfogadhatónak tartja a csalást. Orosz és Farkas (2012) nyolc családi szituációval kapcsolatban kért meg középiskolásokat, hogy jelöljék a következőket: mennyire gondolják elfogadhatónak, csalásnak tartják-e, az elmúlt hat hónap során elkövettek-e hasonlót, milyen büntetésre számítanának lebukás esetén, valamint azt, hogy mennyire tartják kockázatosnak az adott családi formát, és mennyire érznek lelkiismeret-furdalást, ha elmarad a lebukás. A megkérdezett 236 középiskolás 89%-a vallotta be, hogy az elmúlt félévben legalább egyszer másolt le házi feladatot a társáról órák előtt és 85%-uk sűgött társának dolgoztatírás közben. Továbbá 53%-uk lesett társa tudta nélkül annak dolgozatáról, 67%-uk lesett könyvből vagy fűzetből és 68%-uk használt puskát dolgoztatírás közben. Ugyanezen cselekvések csalásként való elismerése 87 és 89% között mozgott. A szerzők jelentős különbséget találtak az individuális és a kollaboratív családi formákra vonatkozó válaszok között (pl. puskázás és sűgás). Ezt azzal valószínűsítik, hogy a diákokban kialakul egyfajta szolidaritás, kölcsönös segítségnyújtás a tekintélyszemélyekkel szemben, mint amilyenek a tanárok is. Ezt a jelenséget már az oktatás legelején kimutatta Fűlöp (2009), aki azt találta, hogy a tanítók nem a vétkeket, hanem a csalást jelentőket büntették.

Orosz és Farkas (2012) azt is megállapították, hogy, összhangban számos más nemzetközi kutatással, a család elfogadása szoros pozitív, míg a lelkiismeret-furdalás negatív összefűggésben áll az egyéni család elkövetésének valószínűségével. Szintén várható eredmény volt az, hogy minél magasabb egy diák tanulmányi átlaga, annál kevésbé valószínű, hogy csal az iskolában. A motiváció tekintetében a belső, intrinzik motiváció hívja elő leginkább a csalást, a motiváció hiánya gyengébb hatást mutat, míg a külső, extrinzik motiváció vetíti elő legkevésbé a csalást. Orosz, Farkas és Roland-Lévy (2013) is azt tapasztalták egy 620 fős középiskolai minta elemzésekor, hogy az extrinzik motivációnak, hasonlóan az osztálytermi légkörhöz, kicsi a csalásban kifejtett szerepe. A diákok időképeének is jelentős szerepe van a csalásban (Orosz, Dombi, Tóth-Király, Böthe, Jagodics és Zimbardo, 2016). A diákok jövő-orientációjának (távoli pozitív célok) erősítése és a jelenre vonatkozó hedonisztikus céljainak visszaszorítása csökkenti a családi hajlandóságot. Ilyen, a jelenre vonatkozó faktorok az azonnali előnyszerzés, a csalással járó kockázttal és a kellemes tevékenységek elterelő volta.

Kevés a magyarországi iskolai és egyetemi plágiumra vonatkozó, empirikus adaton alapuló tudományos publikáció is. Több tanulmány foglalkozik plágiumkereső, szövegazonosságot mérő szoftverekkel és eljárásokkal (pl. Pataki, 2007; Pataki, 2013; Pitlik, 2013). Mások személyes tűnődéseket és rövid javaslatokat fogalmaznak meg (Csernátony, 2012; Kollár, 2016). Csernátony (2012) például sűrgeti egy, a Magyar Tudományos Akadémia által központilag finanszírozott és működtetett plágiumkereső használatát, mellyel még a bírálókhoz való kikűldés előtt szűrhető lenne tudományos dolgozatokban a plágium, védve ezzel az opponenseket is.

Horváth és Reif (2010) első éves, angol szakos hallgatók írásbeli feladatokra vonatkozó kérdőíves válaszai, valamint egy hallgatói és két oktatói interjú észrevételeiből kiindulva tesz íráspedagógiai javaslatokat a plágium visszaszorítására. Érdekes kiemelni, hogy a megkérdezett hallgató nem a lustaságot vagy egyéb problémákat, hanem a dacot, az ellenállást említi fő okként olyan feladat esetében, ami hosszú és témájában nem érdekli őt, azaz szerinte „semmi értelme” (Horváth és Reif, 2010, 47. o.). Ilyenkor az internetről másol vagy mást kér meg a dolgozat megírására. Természetesen egy interjú észrevételéből nem tudunk általánosítani, de elgondolkodtató, hogy ha ez más hallgatóknál is jelentkező hozzáállás, akkor nagy baj lehet, hiszen a hallgatók bármely beadandót érezhetnek hosszúnak, értelmetlennek, témájában nem érdekesnek. A plágium hallgatói megítélését vizsgálva szintén első éves angol hallgatókat kértem meg arra, hogy írják le egy rövid fogalmazásban, szerintük miért plagizálnak egyetemisták (Doró, 2014). A résztvevők leggyakrabban a befektetett energia minimalizálását (lustaság, könnyű másolás), az időhiányt és a büntetés elmaradását jelölték meg, ezek után következett a plágiumra vonatkozó információhiány, a nem megfelelő parafrazálás, valamint a jó jegyek reménye. Jóllehet a megkérdezett hallgatók beadandóikat angol nyelven írják és nyelvileg sokszor nem kellően felkészültek, a nyelvi hiányosságokat nem említik vezető okként. Végzős BA-s és MA-s angol hallgatók szövegátemelési és idézési problémáival kapcsolatban pedig azt találtam, hogy gyakori a foltírás, ami nemegyszer egész mondatok és bekezdések minimális átszerkesztésével jön létre (Doró, 2018).

Horváth (2012) egyetemi oktatókat kérdezett meg a plágium fogalmáról, magyarországi kezeléséről és a lehetséges megoldásokról. Legtöbbjük komoly kritikát fogalmaz meg a nem egyértelmű szabályozással, az engedékenységgel és az írástanítás hiányával kapcsolatban. Ez arra utal, hogy a mindennapi oktatói gyakorlatban jelen vannak nagyon erős bizonytalanságok vagy indulatok a plágium nem megfelelő rendszerszintű kezelése miatt. Az IPPHAEA projekt magyar adatainak összefoglalójában Glendinning (2013) is hiányosnak találja a magyarországi plágiumszabályzást. A résztvevők mindkét tanulmányban kiemelik azt, hogy többnyire az oktatókra van bízva a plágium kezelése, nincs rá egységes szabályozás vagy jól működő külső bíráló testület, mint más országokban. Az esetek sokszor észrevétlenek maradnak vagy észlelésüknek nincs komoly visszatartó következménye, mivel a hallgató akár újraindíthatja a dolgozatát. Mindkét tanulmány hangsúlyozza a hallgatói tréningek és a tudományos írástanítás szerepét.

*A plágium hallgatói megítélését vizsgálva szintén első éves angol hallgatókat kértem meg arra, hogy írják le egy rövid fogalmazásban, szerintük miért plagizálnak egyetemisták (Doró, 2014). A résztvevők leggyakrabban a befektetett energia minimalizálását (lustaság, könnyű másolás), az időhiányt és a büntetés elmaradását jelölték meg, ezek után következett a plágiumra vonatkozó információhiány, a nem megfelelő parafrazálás, valamint a jó jegyek reménye. Jóllehet a megkérdezett hallgatók beadandóikat angol nyelven írják és nyelvileg sokszor nem kellően felkészültek, a nyelvi hiányosságokat nem említik vezető okként. Végzős BA-s és MA-s angol hallgatók szövegátemelési és idézési problémáival kapcsolatban pedig azt találtam, hogy gyakori a foltírás, ami nemegyszer egész mondatok és bekezdések minimális átszerkesztésével jön létre (Doró, 2018).*

## A kutatás

### *Célok*

Az áttekintett tanulmányok arra utalnak, hogy a csalás és plágium komoly probléma az oktatás minden területén. Ugyanakkor egyrészt kevés magyar tanulmány készült, másrészt a csalásra és plágiumra vonatkozó elképzelések, attitűdök és szabályozások is jelentősen eltérnek a különböző országokban és oktatási helyzetekben. Mind a magyar, mind a külföldi szakirodalom kiemeli a hallgatói tájékoztatás és szemléletformálás szerepét a csalás visszaszorításában és azt, hogy helyi adatokra van szükség ahhoz, hogy kiindulópontot szolgáltatssanak. Az elmúlt évek során számos csalással és plágiumot kimerítő helyzettel találkoztam BA, MA és PhD szintjen is, de még több maradt feltáratlanul, a gyanú szintjén. Igyekszem a csalási helyzeteket csökkenteni, a hallgatókat minden kurzus elején és közben is tájékoztatni a tisztességes munkáról. A nem szándékos plágium elkerülésére hasznos ötleteket adok, korábbi hallgatói munkákból elfogadható és nem elfogadható részleteket mutatok nekik, fejlesztem olvasási, jegyzetelési és írástechnikájukat nem csak nyelvi, hanem diszciplináris óráimon is. Sokszor fel sem ismerve tettük súlyát, a hallgatók egy része mindig talál olyan okot vagy lehetőséget, amely a csalás vagy plágium irányába viszi őket.

Jelen tanulmány BA-s anglisztika és osztatlan tanár szakos hallgatók csalásra és plágiumra vonatkozó attitűdjét dokumentálja. Bemutatja azt is, hogy hogyan lehet ezen információkat és a használt kérdőívet a mindennapi oktatási gyakorlatba beépíteni egy rövid hallgatói tréning során, segítve ezzel a csalásra vonatkozó hallgatói szemlélet formálását és a tudományos írás oktatását.

### *Résztevők és módszerek*

Az adatgyűjtésbe 115 első éves BA anglisztika és osztatlan angoltanár szakos hallgatót vontunk be 2013 és 2016 között egy nyelvi szeminárium keretében, hét különböző csoportból. A Szegedi Tudományegyetemen folyó Academic Study Skills című, első éveseknek szóló angol nyelvi szeminárium egy olyan kiscsoportos kurzus, amelyen a hallgatók nyelvi fejlesztését kapcsoljuk össze egyetemi tanulmányukat elősegítő tartalommal. Ilyenek például az angol nyelven folyó egyetemi órák kitartó követése, jegyzetelési technikák, csoportos tanulási feladatok, egyéb óráikra történő reflektálások, önálló nyelvi fejlődés, időbeosztás, társaikkal való együttműködés, segítségkérés, tanulási és vizsgázási stratégiák. A kurzus különleges abban a tekintetben, hogy összekapcsolja a hallgatók nyelvi és tanulás-módszertani fejlesztését és mindeközben arra ösztönzi a diákokat, hogy tudatosan reflektáljanak és válaszoljanak a középiskolától eltérő, egyetemen jelentkező új hallgatói kihívásokra. Ilyen és hasonló címmel sok angolszász egyetem hirdet kurzust, Magyarországon viszont, tudomásom szerint, egyedülálló (a kurzusról részletesebben lásd Doró, 2015).

A hallgatók az órai munka részeként egy, 16 csalásra vonatkozó helyzetet tartalmazó feladatlapot kaptak, ahol a szituációkat három szempont szerint kellett értékelniük: a) a csalás súlyossága, b) a magyar hallgatók által elkövetett valószínűsíthető gyakoriság és c) elfogadhatóság. Ezekből az elsőt és utolsót tárgyalom ebben a cikkben. A középső feladat átvezető jellegű volt; időben és térben (a feladatlap másik oldala) elkülönítette a súlyosság és elfogadhatóság értékelését, biztosítva ezzel azt, hogy a hallgatók újr gondolják a szituációkat és ne az első feladat válaszait másolják át a harmadikba. A 16 csalási szituációt McCabe (2005) felméréséből vettem át, megtartva az eredeti angol nyelvű megfogalmazásokat. Az első hét tevékenység dolgozatírással és vizsgázással

kapcsolatos, a második kilenc pedig beadandók, szakdolgozatok során előkerülő csalási és plágiumhelyzetre vonatkozik. A nyelvi megértést és az értelmezést segítő az első értékelési feladatnál az állításokat egyesével felolvastam, ha szükségesnek láttam, magyaráztam, és elég időt adtam arra, hogy jelöljék válaszaikat. A további két feladatnál ugyanezen állítások kerültek elő, ott már a hallgatók önállóan dolgoztak. Az értékelést minden esetben egyedül, társaikkal nem összedolgozva végezték. A kitöltött feladatlap ezután részét képezte egy hallgatói csalást és plágiumot megbeszélő, két egymást követő héten megtartott figyelemfelhívó tréningnek (lásd az eredményeknél). A feladatlap kitöltése névtelenül zajlott, beadása az adatok elemzése céljából önkéntes alapon történt. Öt hallgató adatlapja hiányos volt, ezek nem kerültek bele az adatfeldolgozásba.

## Eredmények

### *A kérdőívre kapott válaszok*

Az első feladatban a csalás súlyosságát értékelték a résztvevők négy lehetőség közül választva: nem csalás, jelentéktelen csalás, közepes csalás, súlyos csalás. Az 1. táblázat a dolgozatírással és vizsgázással kapcsolatos csalási helyzeteket mutatja (saját magyar nyelvű fordításban). Bár szorosan nem összehasonlíthatók a saját adatok más felmérésekkel a jelentősen eltérő létszámok és a kitöltés módja miatt, jelzésként feltüntettem McCabe 2005-ös adatait is, ahol sok ezer amerikai diák töltötte ki önkéntes alapon, online a kérdőívet más feladatokkal együtt. A magyar eredmények azt mutatják, hogy a diákok két helyzetet tartottak kevésbé súlyosnak vagy egyáltalán nem csalásnak, nevezetesen a dolgozatról informálódást és annak kitalált indokkal való elhalasztását. Bár az amerikai diákok is ezt az első két szituációt tartották kevésbé súlyosnak, a súlyosság aránya náluk mindkét esetben 60% körül mozog, míg ez a magyar diákoknál csak 17 és 39%. Még két helyzet fordul elő, amely alacsonyabb súlyossági megítélést kapott és így nem közelítette vagy haladta meg a 90%-ot: a mások segítése vagy diáktársakról másolás dolgozat közben (a társak tudtával). Mindkettő kollaboratív csalásra utal, amit korábbi tanulmányok már kimutattak magyar középiskolások körében (Orosz és Farkas, 2012; Farkas és Orosz, 2012). Orosz és Farkas (2012) néhány állítása közel azonos a jelen felméréssel, ezért érdekes azokat összevetni. A dolgozatról informálódni, kérdéseket beszerezni szituációról a középiskolások 62%, az angolos egyetemisták 63%-a állította azt, hogy valamilyen mértékű csalás (megjegyzendő, hogy a középiskolásokkal használt kérdőív nem árnyalta a csalás súlyosságát, hanem inkább az elkövetésre, a kockázatra, a lelkiismeret-furdalásra és a várható büntetés mértékére kérdezett rá). A társakról másolás (azok tudta nélkül) helyzet (87 és 99%) és a puskázás (89 és 98%) esetében már látunk különbséget, mégpedig az egyetemisták szinte mindegyike érzékelte, hogy ez csalás, sőt többségük közepes vagy súlyos mértékűnek ítélte azt. Szintén súlyosabb megítélést kapott az elektronikus eszközökkel történő csalás, melyet a középiskolások 92, míg az egyetemisták 100%-a csalásnak minősített.

1. táblázat. Dolgozatírással és vizsgázással kapcsolatos családi helyzetek súlyosságának megítélése (a százalékok a közepesen súlyos vagy súlyos kategóriák arányát együttesen mutatják)

	Saját adatok 2013-16, n=115	McCabe (2005)
Dolgozatról informálódni azt korábban megíróktól	17%	64%
Kitalált okra hivatkozva elhalasztani a dolgozatírást	39%	58%
Másik diákról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudta nélkül	89%	92%
Segíteni másoknak dolgozatírást közben	66%	89%
Diáktársról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudtával	78%	91%
Puskázni	91%	90%
Nem megengedett elektronikai eszközt használni dolgozat közben/vizsgán	97%	90%

A 2. táblázatban található cselekvések beadandó írásművekkel kapcsolatosak, melyeket gyakran készítenek a felmérésben részt vevők már első évtől. Itt is megfigyelhető a táblázatban előre haladva az elkövetések egyfajta szigorúbb megítélése. Ebben a csoportban is a segítségkérés és az összedolgozás kapott a legkevésbé szigorú megítélést. Az ezektől eltérő, egyértelműen szándékos plágiumra vonatkozó szituációkat a hallgatók szigorúan értékelték, jelezve ezzel, hogy összességében érzékelik a másolás alapú vagy mások által megírt dolgozatok plágium jellegét és elfogadhatatlanságát.

2. táblázat. Beadandókkal kapcsolatos családi helyzetek súlyosságának megítélése (a százalékok a közepesen súlyos vagy súlyos kategóriák arányát együttesen mutatják)

	Saját adatok 2013-16, n=115	McCabe (2005)
Összedolgozni más diákokkal olyan beadandó feladaton, melynél az egyéni munka elvárt	30%	32%
Néhány mondatot átvenni nyomtatott forrásból, annak megjelölése nélkül	70%	56%
Néhány mondatot átvenni az internetről, a forrás megjelölése nélkül	67%	57%
Másoktól segítséget kérni egy beadandóhoz, melynél az egyéni munka elvárt	52%	44%
Meghamisítani a referencialistát	84%	58%
Egy diáktársról lemásolt feladatot beadni	91%	88%
Szinte szóról szóra másolni egy írott forrásból, annak megjelölése nélkül	93%	91%
Egy másik diák munkáját beadni	96%	86%
Beadandó dolgozatot az internetről/dolgozatbankból letölteni	100%	89%

Vizsgálatom arra is kitért, hogy milyen módon hatnak az iskolai csalás elfogadhatóságának megítélésére olyan szituatív/interperszonális tényezők, mint a kurzusbukás, ismétlés esetén pénzbüntetés fizetése, az időhiány, a társak csalása, valamint az oktatói magatartás. Ezen tényezők azok, amelyekre a hallgatókkal való beszélgetésekkor vagy a szakirodalomban gyakran találtam említést, ezért úgy gondoltam, befolyásolhatják a helyzetek megítélését. Hasonló felmérést azonban a szakirodalomban nem találtam. Az eredményeim azt mutatják, hogy ha a cselekvések kontextusba helyeződnek, a hallgatók többsége valamely vagy minden megadott cselekedetet elfogadhatónak ítél. Ez teljesen más megvilágításba helyezi a csaláshoz fűződő attitűdjüket, mint amit a csalás tényének és komolyságának megítélésekor kaptunk. A 3. táblázat azon szituációkat sorolja, amelyek esetén a legnagyobb eltérést találjuk a csalás súlya és a várható elfogadhatóság között. Mintha a 'cél szentesíti az eszközt' elv lépne életbe és elfelejtenék a néhány perccel korábbi ítéletüket. Például 63%-uk elfogadhatónak tartja, hogy másoljon társa dolgozatából annak tudta nélkül, míg 74%-uk a puskázásról, 54%-uk az elektronikus eszközök vizsgán használatáról tartotta ugyanezt. Sőt, 18%-uk még az internetről letöltött teljes dolgozat beadását is megengedhetőnek tartja.

3. táblázat. Csalási vétségek súlyossága és elfogadhatósága

	Közepes vagy súlyos vétség n=115	Elfogadható, ha... n=115
Dolgozatról informálódni azt korábban megíróktól	17%	97%
Kitalált okra hivatkozva elhalasztani a dolgozatírást	39%	84%
Segíteni másoknak dolgozatírás közben	66%	86%
Diáktársról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudta nélkül	89%	63%
Puskázni	91%	74%
Nem megengedett elektronikai eszközt használni dolgozat közben/vizsgán	97%	54%
Beadandó dolgozatot az internetről/dolgozatbankból letölteni	100%	18%

Bár a kérdőív nem kérdezett rá arra, hogy tudnak-e ilyen csalási esetekről vagy ők maguk elkövettek-e ilyet, az elfogadhatósági adatok ismerete komoly aggodalomra ad okot arra nézve, hogy nem lesz könnyű a csalást visszaszorítani az egyetemeken. Ha azt vizsgáljuk meg, hogy a megadott öt helyzet milyen mértékben billentette az elfogadhatóság felé a megítélést, a következő sorrendet találjuk: elfogadható, ha egyébként a hallgató megbukna a kurzuson (n=712), ha az oktató nem veszi észre vagy nem bünteti (n=552), ha a hallgatónak fizetnie kellene ismételt kurzusért vagy félévéért (n=544), ha szorít az idő (n=377) és ha mások is elkövetik ugyanezt (n=237). Ebből azt láthatjuk, hogy a társak hatása a legkevésbé befolyásoló tényező, míg a kurzusbukásnak és a büntetés fizetésének elkerülése valamint az oktatói magatartás az, ami a leginkább befolyásolja a hallgatókat a csalás megítélésében.

### *A hallgatói tréning szerepe*

Azt gondolom, hogy az egyértelmű szabályzáson, az oktatói magatartáson, a hallgatói tájékoztatáson és a prevencióra helyezendő hangsúlyon sok múlik a tekintetben, hogy a kérdőívben dokumentált attitűdök átfordulnak-e elkövetett csalásba. Ezért az Academic Study Skills nevű kurzust ideálisnak tartom arra, hogy az óramenetbe beépítsek egy érzékenyítő tréninget a csalással kapcsolatban. Az általam oktatott csoportoknál a kurzus részét képezi egy csalásra és plágiumra vonatkozó, figyelemfelkeltő kétórás blokk a félév közepén, amikor már minden elsőévesnek van tapasztalata az egyetemi feladatokkal és dolgozatírással kapcsolatban. Ennek a tréningnek a része a hallgatói csalás/plágium lehetséges okainak feltérképezése, a kérdőív kitöltése majd pármunkában történő témamegbeszélése, a saját tapasztalatokra és véleményekre történő reflektálás. Fontos kiemelni, hogy nem történik frontális megbeszélés, a hallgatók egymást vezetik rá arra, hogy különböző nézőpontok léteznek. A saját tapasztalatokra, véleményekre történő reflektálás hasznos alapot ad ahhoz, hogy a hallgatók jobban megismerjék a csalás és plágium fogalmát. Ezután kivetítem a korábbi évfolyamoktól összesített eredményeket és McCabe 2005-ös adatait párhuzamosan (az 1. és 2. táblázathoz hasonlóan), majd a feltűnő különbségeket szintén megbeszélhetik. Ezek után szembesítem őket a cselekvések súlyosságával és esetleges következményeivel, majd rövid filmeket vetítek csalással kapcsolatos amerikai oktatói és diákvéleményekről. Többen rácsodálkoznak a szigorúbb külföldi szabályozásokra és olyan családi vagy plagizálási formákra, melyekről azt gondolták, hogy nem igazi vétségek, hiszen sokszor maguk is elkövették már.

Tapasztalatom szerint a hallgatók aktívan részt vettek a feladatokban és néhány kivételtől eltekintve beadták a lapot, majd a következő órán kíváncsiak voltak a csoporteredményekre. Így lehetőség volt visszatérni több körben is a csalás témájára. Az láttam, hogy ezen tréningek során pozitív elmozdulás figyelhető meg a témával kapcsolatban. Azt nem gondolom, hogy ezek megszüntetik az egyetemi csalást, de ha elgondolkoznak a témán már a képzésük elején, később nagyobb eséllyel tudják elkerülni a csalást. Ez egy olyan egyéni kezdeményezés, mely használható lehet más oktatási helyzetekben és szakokon is, egyéni helyzetekhez alakítva. Fontosnak tartottam, hogy korábbi kutatásokkal ellentétben ne kérdezzek rá az elkövetésekre, mert azzal hamar ellenállásba ütköztem volna, hiszen vagy önbevallásra, vagy a téma elkenésére ösztönöztem volna a hallgatókat. Ilyen és hasonló tréningekkel

---

*A jelen tanulmány egy kérdőív segítségével feltárta első éves angolos bölcsész és tanár szakos hallgatók plágiumra vonatkozó vélekedéseit. A magyar diákok a dolgozatírással kapcsolatos néhány szituációnál sokkal megengedőbbek, míg a beadandók esetén hasonló vagy szigorúbb véleményeket adnak, mint az amerikai adatok.*

*Hasonlóan a középiskolás eredményekhez, itt is kimutatható volt a kollaboratív csalás megengedőbb értelmezése, bár a társak csalása nem ösztönzi annyira a csalás elfogadhatóságát, mint más külső tényezők.*

*Az eredmények rámutattak arra, hogy súlyos vétségnek tartott tevékenységeket is elfogadhatónak tekintenek, ha az őszinte munka bukással vagy pénzbüntetéssel járna, vagy ha szorít az idő.*

---

párhuzamosan szükséges minél több órán a nyelvi fejlesztés, a kiadott feladatok értelmezése, majd a beadandókra adott pontos oktatói visszajelzés, a tanulási és vizsgázási stratégiák oktatása, valamint, hosszabb beadandók esetén, a tudományos írás fejlesztése. Ahogyan korábbi kutatások is mutatták, a szabályzatok közzététele és általános ismerete nem jelenti azt, hogy ezeket a hallgatók és oktatók jól és egységesen értelmezik.

### Összegzés és kitekintés

A jelen tanulmány egy kérdőív segítségével feltárta első éves angolos bölcsész és tanár szakos hallgatók plágiumra vonatkozó vélekedéseit. A magyar diákok a dolgozatírással kapcsolatos néhány szituációnál sokkal megengedőbbek, míg a beadandók esetén hasonló vagy szigorúbb véleményeket adnak, mint az amerikai társaik. Hasonlóan a középiskolás eredményekhez, itt is kimutatható volt a kollaboratív csalás megengedőbb értelmezése, bár a társak csalása nem ösztönzi annyira a csalás elfogadhatóságát, mint más külső tényezők. Az eredmények rámutattak arra, hogy súlyos vétségnek tartott tevékenységeket is elfogadhatónak tekintenek, ha az őszinte munka bukással vagy pénzbüntetéssel járna, vagy ha szorít az idő.

A kérdőív jól használható az általános attitűdök felmérésére és az önreflexió ösztönzésére. Fontos a hallgatói attitűdökkel és cselekedetekkel mind magukat a hallgatókat, mind az oktatókat szembesíteni, hiszen korábbi tanulmányok is rámutattak arra, hogy jelentős különbségek lehetnek a csalásra vonatkozó oktatói és hallgatói megítélések között. Mind oktatói gyakorlatom, mind a szakirodalom azt támasztja alá, hogy az érdeklődés hiánya, a túlterheltség, a rossz időbeosztás és a nem világos szabályok fokozzák a csalás elkövetését. A tananyag és vizsgafeladatok folyamatos frissítése, a hallgatókat megmozgató kurzusok tartása, a követelmények és elvárások világos megfogalmazása viszont csökkenthetik az etikai vétségeket.

### Irodalom

- Adam, L., Anderson, V. & Spronken-Smith, R. (2016). 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32. DOI: [10.1007/s10734-016-0025-9](https://doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9)
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499-517. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2004.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.02.002)
- Bruun, H. H. (2014). Zero tolerance to plagiarism will kill inspiration: A critique for academic meritocracy. *Ideas in Ecology and Evolution*, 7(1), 34-37. DOI: [10.4033/iee.2014.7.8.c](https://doi.org/10.4033/iee.2014.7.8.c)
- Csernátóy Zoltán (2013). Plágiumokról másként, más célból. *Magyar Tudomány*, 174(2), 218.
- Doró Katalin (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 255-263. DOI: [10.2478/rjes-2014-0029](https://doi.org/10.2478/rjes-2014-0029)
- Doró Katalin (2015). Academic study skills: Egy tanulást segítő nyelvi szeminárium tapasztalatai. *EduLingua*, 1(1), 17-27. DOI: [10.14232/edulingua.2015.1.3](https://doi.org/10.14232/edulingua.2015.1.3)
- Doró Katalin (2018). Extended patchwriting in EFL academic writing: signs and possible reasons In M. Chitez, C. Doroholschi, O. Kruze, L. Salski & D. Tucan (szerk.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition and innovation*. Springer, 201-214.
- Farkas Dávid & Orosz Gábor (2012). Why Hungarian high school students cheat? *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(3), 279-292.
- Foltýnek, T., & Glendinning, I. (2015). Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe: Results of the project. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(1), 207-216. DOI: [10.11118/actaun201563010207](https://doi.org/10.11118/actaun201563010207)
- Foltýnek, T., Kravjar, J. & Glendinning, I. (2014). Case study: Policies, strategies and responses to plagiarism in Slovakia. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(1), 19-25. DOI: [10.7160/eriesj.2014.070104](https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070104)

- Foltýnek, T., Rubička, J. & Demoliou, C. (2014). Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 21–30.
- Fülöp Márta (2009). Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 40–59.
- Glendinning, I. (2013). *Plagiarism policies in Hungary. Full report*. 2016.12.30-i megtekintés, <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-13%20HU%20RT%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20Hungary-Narrative.pdf>
- Glendinning, I. (2016). European perspectives of academic integrity. In T. Bretag (szerk.), *Handbook of academic integrity*. Singapore: Springer, 55–74. DOI: [10.1007/978-981-287-098-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_3)
- Gow, S. (2014). A cultural bridge for academic integrity? Mainland Chinese master's graduates of UK institutions returning to China. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 70–83.
- Harwood, N. & Petrić, B. (2011). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55–103. DOI: [10.1177/0741088311424133](https://doi.org/10.1177/0741088311424133)
- Holt, E.A., Fagerheim, B. & Durman, S. (2013). Online plagiarism training falls short in biology classrooms *CBE Life Science Education*, 13(1), 83-89. DOI: [10.1187/cbe.13-08-0146](https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0146)
- Horváth József (2012). „A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”: A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 22(7-8), 96–110.
- Horváth József & Reif Szilvia (2010): Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 39–52.
- Howard, R. M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233–246.
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Howard, R. M., Serviss, T. & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177–192. DOI: [10.1558/wap.v2i2.177](https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.177)
- IPPHEA (n.d.). [plagiarism.cz/ippheae/](http://plagiarism.cz/ippheae/)
- Jahic, A. (2011). An insight into textual borrowing practices of university-level students in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 173–179. DOI: [10.18552/joaw.v1i1.11](https://doi.org/10.18552/joaw.v1i1.11)
- Jensen, L. A., Arnett, J. J. & 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. DOI: [10.1006/ceps.2001.1088](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1088)
- Kaposi, D. & Dell, P. (2012). Discourses of plagiarism: Moralism, proceduralism, developmental and intertextual approaches. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 813–830. DOI: [10.1080/01425692.2012.686897](https://doi.org/10.1080/01425692.2012.686897)
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25(3), 4–22. DOI: [10.1016/j.jslw.2014.05.005](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.005)
- Kokkinaki, A. I., Demoliou, C. & Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity*, 11(3), 1–11. DOI: [10.1007/s40979-015-0001-7](https://doi.org/10.1007/s40979-015-0001-7)
- Kollár István (2016). Plágium, vagy mások eredményeinek összefoglalása? Egy kutató tünődései. *Magyar Tudomány*. 177(1), 92–96.
- Li, M. (2016). Learning the rules of the game: issues affecting academic acculturation of Asian international students in New Zealand universities. In K. Bista & C. Foster (szerk.), *Exploring the social and academic experiences of international students in higher education institutions*: Hershey, PA: IGI Global. 38–58. DOI: [10.4018/978-1-4666-9749-2.ch003](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9749-2.ch003)
- Liao, M.-T. & Tseng, C.-Y. (2012). Students' behaviors and views of paraphrasing and inappropriate textual borrowing in an EFL academic setting. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 4(2), 187–211.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal of Educational Integrity*, 1(1), 1–11.
- McCabe, D. L., Butterly, H. D. & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Moore, E. (2014). Accuracy of referencing and patterns of plagiarism in electronically published theses. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 42–55.
- Orosz Gábor (2009). Csalás a felsőoktatásban: Francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 253–284. DOI: [10.1556/mpszle.64.2009.1.9](https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.1.9)
- Orosz Gábor & Farkas Dávid (2012). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605-630. DOI: [10.1556/mpszle.66.2011.4.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.4.3)
- Orosz Gábor & Karsai Nóra Fruzsina (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 22(9), 3–11.
- Orosz Gábor, Dombi Edina, Tóth-Király István, Bóthe Beáta, Jagodics Balázs & Zimbardo Philip G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future.

- Learning and Individual Differences*, 52(8), 39–45. DOI: [10.1016/j.lindif.2016.10.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.007)
- Orosz Gábor, Farkas Dávid & Roland-Lévy Christine (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87), DOI: [10.3389/fpsyg.2013.00087](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00087)
- Orosz Gábor, Tóth-Király István, Bóthe Beáta, Kusztor Anikó, Üllei Zsuzsanna, Jánvári Miriam. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318), cikk. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- Pataki Máté (2007). Digitális könyvtárak védelme a KOPI plágiumkereső rendszerrel. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 54(3), 109–120.
- Pataki Máté (2013). *Algoritmusok egy nyelvű és különböző nyelvek közötti fordítások és plágiumok megtalálására*. Doktori disszertáció. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Multidiszciplináris Műszaki Tudományok Doktori Iskolája.
- Petrić, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 102–117. DOI: [10.1016/j.jslw.2012.03.005](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005)
- Petrić, B. (2015). What next for research on plagiarism? Continuing the dialogue. *Journal of Second Language Writing*, 30(4), 107–108. DOI: [10.1016/j.jslw.2015.08.007](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.007)
- Pitlik László (2013). Mesterséges intelligenciák a plágiumkeresésben. *Magyar Internetes Agrárinformatikai Újság*. 16(180).
- Santonino, M. D. (2015). Quality controls in the online classrooms – Is zero tolerance possible with digital students? In Pixel (szerk.), *Conference proceedings: The future of education*. Florence: Libreriauniversitaria.it Eduzioni. 82–86.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *University of Reading Language Studies Working Papers*, 1. 16–24.
- Séra László, Laczkó Ildikó, Kalamár Hajnalka & Sipeki Irén (2006). Tiszteesség a tanulásban? A családi attitűd a külső és belső motiváció és az önértékelés kapcsolatának vizsgálata főiskolai hallgatóknál. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(3), 109–128.
- Ting, S-H., Musa, M. K. & Mah, F, S-F. (2014). Plagiarism norms and practices in coursework assignments. *International Journal of Education*, 6(1), 73–89. DOI: [10.5296/ije.v6i1.4676](https://doi.org/10.5296/ije.v6i1.4676)
- Urbanovič, J., Vasiljevič, N., Žalėnienė, I. & Gude-lienė, N. (2015). Research on academic integrity: The role of awareness of local environment in developing university anti-plagiarism strategy. *Plagiarism across Europe and beyond – Conference proceedings*, 75–90. 2016.12.30-i letöltés: [http://plagiarism.pefka.mendelu.cz/files/proceedings\\_15.pdf](http://plagiarism.pefka.mendelu.cz/files/proceedings_15.pdf)
- Velliari, D. M. (2017). *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Wong, S. S. H., Lim, S. W. H & Quinlan, K. M. (2016). Integrity in and beyond contemporary higher education: What does it mean to university students? *Frontiers in Psychology*, 7(1094). DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01094](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01094)
- Yu, H., Glanzer, P. L. & Johnson, B. R. (2017). Why students cheat: A conceptual framework of personal, contextual, and situational factors. In D. M. Vellaris (szerk.), *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. Hershey PA: IGI Global. 3-59. DOI: [10.4018/978-1-5225-1610-1.ch002](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1610-1.ch002)
- Yu, H., Glanzer, P. L., Sriram, R., Johnson, B. R. & Moore, B. (2016). What contributes to college students cheating? A study of individual factors. *Ethics & Behavior*, 27(5), 401-422. DOI: [10.1080/10508422.2016.1169535](https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1169535)