

CSALÁS A FELSŐOKTATÁSBAN: FRANCIA ÉS MAGYAR KÖZGAZDÁSZHALLGATÓK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA*

OROSZ GÁBOR
PhD-diák

SZTE BTK Pszichológiai Intézet
ELTE PPK Szocializáció és a Társadalmi Folyamatok Pszichológiája Program
Université de Reims, Laboratoire de Psychologie Appliquée
E-mail: gaborosz@gmail.com

Beérkezett: 2009. 01. 05. – Elfogadva: 2009. 02. 05.

A jelen kutatásban magyar (98) és francia (131) közgazdászhallgatók felsőoktatási csalással kapcsolatos attitűdjeit és önbevalláson alapuló viselkedését vizsgáltuk. Elsősorban a kulturális különbségekre fókuszáltunk, viszont többek között megvizsgáltuk azt is, hogy a nem, az évfolyam, a tanulmányi átlagok, a várható büntetések nagysága, a sikeres csalás utáni pozitív vagy negatív érzések milyen összefüggésben állnak a csalás elfogadásával, illetve azzal, hogy az adott személy önbevallása alapján csalt-e az elmúlt félévben, vagy sem. A csalás elfogadását 14 olyan helyzet bemutatása segítségével mértük, amelyben a válaszadónak egy képzeletbeli tisztességtelen csoporttárs viselkedésének elfogadhatóságáról kellett döntenie. Az eredmények közül kiemelendő, hogy a magyar közgazdászhallgatók 83%-a legalább egyszer csalt az elmúlt félév során, míg ugyanez a franciáknak csupán 34%-ára igaz ($\chi^2 = 52,19$; $p = 0,001$). Emellett a magyar hallgatók a franciákhoz képest a kérdőívben szereplő mind a 14 elképzelt szituációban szignifikánsan elfogadhatóbbnak ítélik a csalást ($p = 0,01$); szignifikánsan kevesebben élnek át negatív érzéseket csalás után ($t = -2,203$, $p = 0,031$); szignifikánsan enyhébb

* A jelen tanulmány elkészítése alatt a szerző a Conseil Régional Champagne-Ardenne (Franciaország) által támogatott co-tutelle programban vett részt. Témavezetők: Fülöp Márta, Eötvös Loránd Tudományegyetem és Christine Roland-Lévy, Université de Reims. Szeretnék köszönetet mondani Fülöp Mártának a cikk megírásához nyújtott rendkívül áldozatos és értékes segítségéért és Christine Roland-Lévynek a kérdőív szerkesztésében nyújtott hathatós segítségéért. Köszönettel tartozom továbbá Kékesi Márknak a statisztikai elemzésben, Libel Hédinek és Tóth Ernának az adatgyűjtésben, Szűcs Nikolettnek, Sophiane Amoura-nak és a lektoroknak a fordítások során nyújtott segítségükért.

büntetésre ($\chi^2 = 75,29$; $p = 0,001$) számíthatnak; szerteágazóbb családi eszköztárral rendelkeznek, mint francia társaik. A több szempontú varianciaanalízissel felállított hierarchikus modell azt mutatja, hogy kizárólag a büntetés nagysága ($F = 34,429$, $p = 0,001$) és a nemzetiség ($F = 19,839$, $p = 0,001$) van szignifikáns hatással a csalás elfogadására, és a nemzetiség a legerősebb hatású magyarázó változó.

Kulcsszavak: felsőoktatási csalás, magyar, francia, kulturális összehasonlítás

A jelen kutatás magyar és francia közgazdászhallgatók felsőoktatási csalással kapcsolatos attitűdjeit és önbevalláson alapuló viselkedését vizsgálja. A vizsgálat egyik előzménye egy magyar üzletemberekkel folytatott kutatás volt, amelyben a kutatók többek között arra voltak kíváncsiak, hogy milyennek látják a válaszadók a versengést a magyar üzleti életben. A mélyinterjú vizsgálat feltárta, hogy az interjúalanyok szerint a magyar üzleti életben sokszor megjelennek a tisztességtelen versengési stratégiák. A meritokratikus piaci érvénysüléssel szemben a válaszadók szerint a versenyt a korrupció, a hazugság, az adócsalás és a szexualitással való visszaélés jellemzi (FÜLÖP, OROSZ, 2006; OROSZ, 2007a). Nemcsak az üzletemberek, hanem középiskolás diákok (FÜLÖP, 1999, 2002a, 2002b) és tanárok (FÜLÖP, 2001b; FÜLÖP, DAVIES és munkatársai, 2004; FÜLÖP, 2008a; FÜLÖP, 2008c) is kiemelik a magyar társadalomban zajló versengés tisztességtelen oldalát. Ezért egy következő vizsgálat azt szeretne volna megállapítani, hogy közgazdászhallgatók esetében – a jövő üzletembereinél – milyen módon, illetve milyen mértékben kapcsolódik össze a csalás és a versengés fogalma. A francia és magyar összehasonlító vizsgálatban az egyetemi hallgatók versengéssel és csalással kapcsolatos szociális reprezentációját a VERGÈS-féle (1994) módszerrel vizsgálták. Az egyik legérdekesebb különbség az iskolai csalásra vonatkozott: a magyar közgazdászhallgatók csalásról kialakított szociális reprezentációjában a puskázás, a vizsga és az iskola sokkal fontosabb szerepet töltött be, mint a francia hallgatók esetében (OROSZ, 2007b).

Az iskolai csalás és az üzleti életben előforduló csalás között korábbi vizsgálatok kapcsolatot találtak (SIMS, 1993; NONIS, SWIFT, 2001), ami arra utalhat, hogy az üzleti életben megjelenő tisztességtelen versengési stratégiák alkalmazása összefüggésben állhat azzal, hogy az iskolai szocializáció során mennyire elfogadott, megengedett vagy szankcionált a teljesítményhelyzetekben alkalmazott csalás. A magyar közgazdaságtant tanuló egyetemisták csalással kapcsolatos reprezentációjában francia kortársaikkal szemben megjelent a puskázás. Ezért a következő kutatási kérdés az volt, hogy vajon milyen módon térnek el egymástól a csalással kapcsolatos attitűdök és viselkedésre utaló önbeszámolók a francia és magyar jövődi közgazdászok és üzletemberek esetében, és ezek milyen módon függenek össze a csaláshoz társuló érzelmekkel és a csalásra adott intézményi válaszokkal.

CSALÁS AZ ISKOLÁBAN

Az felsőoktatási tisztességtelenség legfőbb formái a vizsgán történő csalás és a plágium. A csalás olyan magatartást jelöl, amely a számonkérés során nem engedélyezett a hallgató számára. Leggyakoribb formái a puskázás, lesés, sűgás, mobiltelefon- vagy PDA-használat. A plágium során a hallgató úgy használja fel mások szellemi termékét, hogy nem ismeri el és/vagy nem jelöli meg annak eredeti forrását. Akár tudatosan, akár nem tudatosan teszi ezt, valójában saját szellemi teljesítményeként tünteti fel mások eredményét, azaz más személy szellemi tulajdonával él vissza. A tisztességtelenség spektruma igen széles: onnantól, hogy egy hallgató megszerzi az előző évfolyamtól a vizsgakérdéseket, és azok alapján jobb dolgozatot ír, egészen addig, hogy valaki szakdolgozatot vásárol. A következőkben azt tekintjük át, hogy milyen tényezők hatnak arra, hogy valaki csalni fog-e vagy sem.

Az iskolai és egyetemi csalásra ható tényezők közül először a személyiségtényezők rövid bemutatása következik, amelyben áttekintjük, hogy az erkölcsi fejlettség, az A-típusú személyiség, a motivációk és az impulzivitás, valamint a csalással összefüggő racionalizáció milyen szerepet játszanak a csalás megjelenésében. Ezt követi a nemzeti különbségek tárgyalása. A felsőoktatási tényezők közül a tanulmányokban való előrehaladottság (évfolyam), a tanulmányi eredmények, a tanulmányok mellett folytatott egyéb tevékenységek, a versengés és az egyetemi tanulmányok típusának a szerepét helyezük a fókuszba. Az egyetemi csalást befolyásoló szituációs hatások közül kiemelten tárgyaljuk a lehetséges büntetések következményeit, a csoporttársak és a csoportnormák hatását és az etikai kódexek fontosságát. Végül a felsőoktatási csalást befolyásoló lehetséges kulturális hatásokat foglaljuk össze.

Személyiségtényezők

WHITLEY (1998) összefoglaló tanulmányában a személyiségtényezők közül többek közt a moralitás, a teljesítménnyel kapcsolatos tényezők és az impulzivitás szerepét emeli ki az iskolai csalásban. A szerző szerint a Kohlberg által leírt *morális fejlettség szintje* és a csalás közötti fordított kapcsolat igen gyengének mondható. BRUGGEMAN és HART (1996) felmérték, hogy az általuk vizsgált diákok a Kohlberg által leírt erkölcsi fejlődés mely szintjén állnak, majd egy olyan feladatot adtak nekik, amelynek jó eredménye beszámított a diákok év végi jegyébe. A feladat pontszámait a vizsgálati személyek saját maguknak adták. A szerzők az előzetesen megállapított tesztátlagok révén tudták, hogy valaki csalt-e vagy sem. Az eredmények azt mutatták, hogy nem volt összefüggés a morális fejlettség és a csalás között. Olyan esetekben, amelyekben kimutatták a negatív korrelációt (MALINOWSKI, SMITH, 1985), ott is azt találták, hogy amikor nagy a csalásra való csábítás, akkor az erkölcsi fejlődésben magasabb szinten állók is – az alacsonyabb szinten állókhoz hasonlóan – „bűnbe esnek”. A szakirodalmi összefoglalók (WHITLEY, 1998; ANDERMAN, MURDOCK, 2007) alapján összességében úgy tűnik,

hogy a morális érvelés színvonala és a csalás között a kapcsolat igen gyengének minősül.

PERRY, KANE és munkatársai (1990) azt találták, hogy az *A-típusú személyek* versengési helyzetben gyakrabban csaltak, mint a *B-típusúak*. Ezzel szembehelyezkednek WEISS, GILBERT és munkatársainak (1993) adatai, valamint WHITLEY (1998) metaelemzése: az *A-típusú személyiség* esetében alacsonyabb szintű csalást mutattak ki, amellett, hogy WEISS, GILBERT és munkatársai (1993) pozitív összefüggés találtak a *B-típusú személyiség* és a magasabb csalási hajlandóság közt.

WHITLEY (1998) szerint a *teljesítménymotiváció* gyenge pozitív összefüggésben áll a csalással. SMITH, RYAN és munkatársai (1972) azt találták, hogy a csalás gyakorisága és a teljesítménymotiváció közti korreláció nem szignifikáns. Kimutatták viszont, hogy azoknak a diákoknak, akik a múlt szemeszter során legalább egyszer csaltak, a középpérték alatt volt a teljesítménymotivációjuk. Az is bizonyítást nyert, hogy a kudarckerülés pozitív összefüggésben áll a csalás gyakoriságával. Majd 10 évvel később JOHNSON (1981) azt találta, hogy azok, akik magas teljesítménymotivációval bírtak, nagyobb valószínűséggel és többet csaltak, mint azok, akiknek alacsony volt a teljesítménymotivációja.

Az iskolai csalás és a *motivációs jellegzetességek* közötti kapcsolat kutatása az utóbbi időben népszerű lett. Ezt bizonyítja az is, hogy ANDERMAN és MURDOCK (2007) iskolai csalásról szóló kézikönyvük harmadát a motivációs tényezők kifejtésének szentelik. Legfőbb érvelésük az, hogy azok a diákok, akik extrinzikus motivációval jellemezhetők, tehát akik valamilyen külső jutalomért vagy azért tanulnak, mert egy külső félnek szeretnének bizonyítani, többet csálnak, mint azok a hallgatók, akiket a személyes érdeklődés, maga a tanulás orientál, tehát akik főképp intrinzik motivációval rendelkeznek. WEISS, GILBERT és munkatársai (1993) eredményei is ezt igazolták. Azoknál a diákoknál, akik főleg a tanulásra koncentráltak, és nem a jegyekre, kevesebb csalás volt tapasztalható, míg azoknál, akiket főleg a megszerzendő jegyek motiváltak, magasabb volt a csalásszint.

Mind WHITLEY (1998), mind ANDERMAN és MURDOCK (2007) úgy gondolják, hogy a motivációhoz hasonlóan az *impulzivitás* és csalás közti kapcsolat feltárását célul kitűző jövőbeli kutatások gyümölcsözőek lesznek. ANDERMAN és MURDOCK (2007) szerint akikre az impulzivitás jellemző, egy olyan helyzetben, ahol lehetőségük nyílik csalni, gyakrabban fognak az impulzusaikra hallgatni, ahelyett hogy alaposan végiggondolnák a következményeket.

A diákok közt eltérést lehet kimutatni annak tekintetében is, hogy milyen módon magyarázzák a csalást, tehát milyen jellegű racionalizációkat alkalmaznak. A *racionalizáció* lehetővé teszi, hogy a diák igazolja a csalást, amely csábítóbb volt, mint tisztességesen viselkedni. A racionalizáció előzménye a morális elvek áthágásából születő intraperszonális konfliktus, amelyet úgy kell feloldani, hogy lehetőleg ne sérüljön az énkép. Így a racionalizáció nem más, mint az a kognitív folyamat, amely által az emberek meggyőzik magukat arról, hogy nem hágtak át morális sztenderdek (TSANG, 2002). Az iskolai csalás esetében leggyakrabban használt racionalizációk: „a csalás nem okoz ártalmat senkinek”; „a lebukás valószínűsége kicsi, akkor pedig miért ne”; „azoknál a tantárgyaknál csalogok csak, amelyek nem fontosak nekem”; „mindenki ezt csinálja”; „elveszíttem az ösztöndíjamat, ha nem

csalok”, vagy „a szüleim kinyírnak, ha nem érek el jó eredményt” (HAYES, HURTT, BEE, 2006).

Nemi különbségek

ANDERMAN és MURDOCK (2007) iskolai csalásról szóló összefoglaló könyvében arra a következtetésre jutott, hogy a *diákok neme* nem áll egyértelmű összefüggésben a bevallott csalással. Számos tanulmányt említ annak demonstrálására, hogy volt, ahol a fiúk vallottak be több csalást (MCCABE, TREVIÑO, 1997; WHITLEY, 1999), volt, ahol a lányok, és arra is volt példa, hogy nem találtak nemi különbségeket. LEMING (1980) azt találta például, hogy ha kicsi az esélye a büntetésnek, akkor a nők többet csálnak. Viszont ha nő a büntetés kockázata, akkor ez csökkenti a nők, miközben nem befolyásolja a fiúk csalási hajlandóságát. ANDERMAN és MURDOCK (2007) ezt a témát elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a nem helyett más tényezőkre, a személyiségre és mellette a kontextuális tényezőkre kell a kutatások hangsúlyát áthelyezni.

Az iskola mint a csalás kontextusa

Az iskolai csalás megjelenése és megítélése kapcsán számos, az iskolával kapcsolatos tényező szerepét kutatták. Ezek közül az egyik az volt, hogy milyen szerepet játszik az *oktatási rendszerben elfoglalt hely (évfolyam)* az iskolai csalások előfordulásának bevallott gyakoriságában. A kutatások jelentős része azt mutatja, hogy az Egyesült Államokban az általános és középiskolai szinteken az iskolai tisztességtelenség az évfolyamokkal együtt nő, majd a felsőoktatásban csökken (ANDERMAN, MURDOCK, 2007). MCCABE és TREVIÑO (1997) azt találta, hogy első és másodéves egyetemisták többet csálnak, mint azok a diákok, akik tanulmányaik végéhez közelítenek. Ez a jelenség köszönhető annak a szelekciós mechanizmusnak is, mely szerint a gyengébb teljesítményű hallgatók a magasabb iskolai szinteken egyre kevésbé jelennek meg. ANDERMAN és MURDOCK (2007) úgy magyarázza ezt a jelenséget, hogy a diákok iskolarendszerben való előrehaladása során végbemenő érési folyamat eredményeképp sokkal inkább belátják azt, hogy miért járnak egyetemre, és emiatt csökken a bevallott csalások száma. Az iskolai csalás szokása viszont, úgy tűnik, megmarad, attól függetlenül, hogy a diákok a középiskolából a felsőoktatásba lépnek. Ezt bizonyítja Bowers 1967-es (Bowerst idézi ANDERMAN, MURDOCK, 2007) kutatása is, mely szerint azok, akik a középiskolai évek alatt csaltak, 64%-ban folytatják ezt a szokásukat az egyetemi évek alatt is. Akik viszont nem csaltak a középiskola alatt, 67%-ban nem csaltak a felsőoktatási rendszerben sem. Ezeket az eredményeket erősíti meg DAVIS és LUDVIGSON (1995) újabb kutatása is, melyben a szerzők azt találták, hogy akik már a középiskolában csaltak, azok 98%-a csalt a felsőoktatásban is. Ahogy az kiderül WHITLEY (1998) összefoglaló cikkéből, a korábbi csalás és az aktuális, egyetem alatti csalás közt igen erős korrelációs kapcsolat ($r = 0,49$) áll fenn. Ezekhez az eredményekhez hozzá kell tenni, hogy viszonylag kevés longitudinális kutatás van a puskázás területéről

(Whitley négyet említ), és az is szembeötlő, hogy ezeknek a meglévő vizsgálatoknak is csak a kisebb része koncentrált középiskolai diákokra, mivel az iskolai csalást vizsgáló tanulmányok fókuszában főleg a felsőoktatásban tanuló diákok állnak.

A *tanulmányi eredmények* és az iskolai csalás közti fordított viszonyt számos kutatás bizonyította már (BAIRD, 1980; LEMING, 1980). Ezek közül LEMING (1980) például kimutatta azt, hogy az átlag feletti jegyekkel rendelkező diákok kevesebbet csálnak átlag alatti jegyekkel bíró kortársaikhoz képest, amikor nagy a lebukás rizikója. Más vizsgálatok viszont azt találták, hogy többet csálnak azok a hallgatók, akik magas célokat tűznek ki, és akikre nagy nyomás nehezedik a magas teljesítmény elérése miatt (WHITLEY, 1998). Ez utóbbi jelenséget támasztja alá a TAYLOR, POGREBIN és DODGE (2002) által végzett kvalitatív kutatás is, amelyből kiderül, hogy a magas teljesítményre törekvő, jó képességű diákok esetében az erősen versengő helyzet által létrejövő nyomás az elsődleges oka annak, ha iskolai csalást követnek el. Összességében az erős konszenzus, mely arra vonatkozik, hogy az iskolai csalás és az alacsonyabb teljesítmény közti kapcsolat fordított viszonyban áll egymással, nem mondható általánosnak. Azok a diákok, akik magas teljesítményt akarnak elérni – és versengő helyzetben vannak –, ugyanúgy tekinthetik megoldási módnak a csalást, mint azok a hallgatók, akik gyengébb eredményekkel bírnak.

WHITLEY (1998) metaanalízise szerint a jegyekért vagy más jutalmakért történő *versengés* és a csalás közepesen erős ($r = 0,34$) kapcsolatban áll egymással. Azok a hallgatók, akik úgy vélik, hogy versenyeznek másokkal, valószínűbb, hogy csálni fognak, mint azok, akik környezetüket kevésbé tekintik versengőnek. SMITH, RYAN és DIGGINS (1972) 0,49-es erősségű korrelációt talált a hallgatók közti jegyért folyó versengés és a csalás gyakorisága közt. PERRY, KANE és munkatársai (1990) azt találták, hogy míg az A-típusú személyek többet csáltak versengő helyzetben, addig a B-típusúakra ugyanez nem jellemző. Ez alapján úgy tűnik, hogy a versenyhelyzet nem homogén módon hat a különböző személyiségű emberekre. ANDERMAN, GRIESINGER és WESTERFIELD (1998) szerint a versengés olyan extrinzikus motivációs tényezőként jelenik meg, amely a diákokat a csalás felé nyomja. A versengést azonban ebben a kutatásban kizárólag az iskola által presszionált, jegyekért történő versengésként értelmezték, és mindössze egy itemmel vizsgálták. Az iskolai csalás és a versengés kapcsolatának árnyaltabb megértéséhez a versengés multidimenziós felfogására lenne szükség (FÜLÖP, 2001a).

A csalásra való (önbevalláson alapuló) hajlandóság összefüggést mutatott a *tanulmányok jellegével* is. Angliában a természettudományi és mérnöki szakokon több csalást mértek, mint a művészeti és a bölcsészettudományi területeken (NEWSTEAD, FRANKLYN-STOKES, ARMSTEAD, 1996). Mindemellet CARUANA, RAMASESHAN és EWING (2000) azt találta, hogy az üzleti tanulmányokat folytató hallgatók többet csálnak, mint a mérnöki, természettudományos és bölcsész szakokon tanuló hallgatók. MEADE (1992) felmérése alapján kiderül, hogy az üzleti élettal kapcsolatos tanulmányokat folytató amerikai hallgatók 87%-a számolt be csalásról, ez az arány 74% volt mérnökhallgatóknál, 67% a természettudományokkal foglalkozóknál és 63% a bölcsészeknél. R. PULLEN, V. ORTLOFF és munkatársai (2000) egy amerikai egyetemen egy éven át gyűjtögették a tantermekben és az egyetemi kampuszon felejtett puskákat, és azt találták, hogy a legtöbb puskát messze az üzleti tanulmá-

nyokat folytató hallgatók hagyták ott. Miután Pullenék megvizsgálták a puskák tartalmát, ezt a jelenséget azzal magyarázták, hogy ezeknek a hallgatóknak a leghasznosabb megoldás a puskák készítése, mivel sok tény, fogalmat, definíciót és képletet kell megtanulniuk, és a vizsgán visszaadniuk. A matematikusok számára például az ilyen jellegű illegális segédanyagok sokkal kevesebb haszonnal járnak. Összességében úgy tűnik, hogy az üzleti életre készülő hallgatók és a mérnöki diplomára készülőket esetében magasabb a hallgatók által bevallott csalás aránya, mint azoknál, akik a bölcsészettudományokkal foglalkoznak.

Két nagyobb összefoglaló tanulmány (MCCABE, TREVIÑO, 1997; WHITLEY, 1998) is utal arra, hogy a *tanulmányok melletti egyéb tevékenységek* (például sporttevékenység, politikai, kulturális vagy vallási szervezetekben való részvétel, zenélés, iskolaújsággal kapcsolatos munkák) sok időt vonnak el a tanulásra fordítandó időből, és emiatt áll fenn korreláció a csalás gyakorisága és az egyéb tevékenységek között. Ugyanezek a tanulmányok kimutatták, hogy az egyetemi hallgatói egyesületekhez való tartozás és a gyakori bulizás is pozitív korrelációban áll a csalással.

Büntetés és csalás

A büntetés, annak fajtája és nagysága. Az első integrált elmélet, amely a bűntények elkövetését racionális döntésként fogja fel, BECKER (1968) nevéhez köthető. A racionális döntés arra utal, hogy a szabályszegés haszon/költség-elemzésen alapul. Az elmélet szerint minél nagyobb a bűntényből várható haszon, annál magasabb lesz a bűntény elkövetésének gyakorisága. A bűntény költségeinek kiszámítása ennél bonyolultabb: minél valószínűbb, hogy a bűnelkövetőt elkapják (úgy, hogy a többi tényező ugyanolyan marad), annál alacsonyabb a várható bűnelkövetések száma. A lebukás valószínűsége mellett az esetleges büntetés súlyossága is nagyon befolyásolja a bűncselekmények elkövetését. Ha minden más tényező egyezik, akkor minél súlyosabb a várható büntetés, annál alacsonyabb a büntett elkövetésének valószínűsége. A súlyos büntetés és a lebukás magas valószínűsége elrettentő erővel bír, amelyet a potenciális elkövető mérlegel, és a várható hasznok és költségek tekintetbevételével dönt arról, hogy elköveti-e a büntettet vagy sem. BECKER (1968) modellje szolgált alapul számos kutatásnak, melyek az iskolai csalás területén vizsgálták a racionális, költség-haszon jellegű döntéseket, ahol a lebukás valószínűsége és a büntetés nagyságának meghatározása a tanár és az iskola hatáskörébe tartozik (HEISLER, 1974; TITTLE, ROWE, 1973; BUNN, CAUDIL, GROPPER, 1992; KERKVLIT, 1994; KERKVLIT, SIGMUND, 1999; NOWELL, LAUFER, 1997).

HEISLER (1974) cikkében azt vizsgálja, hogy *a*) a súlyos, *b*) a közepes vagy *c*) az enyhe büntetés retenti-e vissza jobban a szabályszegőket, illetve hogy mennyiben hat egy olyan modell jelenléte, akit a kísérleti személyek szeme láttára megbüntetnek. Az eredmények szerint azok a kísérleti személyek csaltak a legkevesebbet, akiknek csalás esetén súlyos büntetést helyeztek kilátásba, és egyben szemtanúi is voltak annak, hogy egy másik résztvevő a büntetés áldozata lett. A másik oldalról viszont az a csoport csalt szignifikánsan a legtöbbet (az összes többi csoporthoz

viszonyítva), ahol a vizsgálati személyeket súlyos büntetéssel fenyegették, viszont nem látták, hogy a résztvevők közül bárkit is megbüntettek volna.

TITTLE és ROWE 1973-as kísérletükben azt a kérdést tették fel, hogy a büntetéssel való fenyegetés vagy a fenyegetés morális felhívással való kombinálása-e a hatékonyabb eszköz az iskolai csalások számának csökkentésében. Az eredmények azt mutatták, hogy a morális felszólításnak nem volt hatása a csalások gyakoriságára, míg a büntetéssel való fenyegetés ennél lényegesen hatékonyabb eszköznek bizonyult. Sőt a szerzők azt találták, hogy a szankcióval való fenyegetés sokkal inkább hatott a lányokra, mint a fiúkra.

BUNN, CAUDILL és GROPPER (1992) eredményei azt mutatták, hogy az alábbi tényezők közül – *a*) tanulmányi átlag; *b*) hányszor látta, hogy a csoporttársak csaltak; *c*) annak megítélése, hogy a csoporttársak hány százaléka csal; *d*) van-e olyan ismerőse, aki rutinszerűen csal; *e*) milyen mértékben tartja problémának a csalást; *f*) lebukás valószínűsége; *g*) büntetés súlyossága – a büntetés nagysága nem állt összefüggésben azzal, hogy hány diák csalt rendszeresen. A többi vizsgált tényező közül a tanulmányi átlag fordított összefüggésben állt a csalással. A szociális közeg magatartásának fontosságára mutatott rá az, hogy szignifikáns pozitív összefüggés volt a csalás aránya és aközött, hogy a személy milyen gyakran látta, hogy mások csálnak, és volt-e olyan ismerőse, aki rutinszerűen csalt.

KERKVLJET és SIGMUND (1999) a Becker-modell felhasználásával számos tényező csalásra gyakorolt hatását vizsgálta. Eredményeik azt mutatják, hogy ha a vizsgán megjelenik még egy plusz felügyelő ember, akkor 11%-kal, ha figyelmeztetik a hallgatókat a tisztességességre, akkor 13%-kal, ha több tesztverziót oszt ki a tanár (A és B csoport), akkor 25%-kal csökken a csalás valószínűsége. Tehát mind a morális felhívás, mind a plusz felügyelő képes csökkenteni a csalás valószínűségét. Amikor valakit egy végzett hallgató oktatott szemben a tanári gárda egy státuszban lévő tagjával, akkor 32%-kal nőtt a csalás valószínűsége. Az oktató személyén, a felügyelők számán és a több tesztverzió hatásán túl NOWELL és LAUFER (1997) azt találta, hogy a terem nagysága is pozitívan korrelál a vizsgán történő csalás gyakoriságával.

COHRAN, CHAMLIN és munkatársai (1999) azt vizsgálták amerikai diákoknál, hogy a mások és önmagunk előtti szégyenkezés és a hagyományos fenyegetések milyen kapcsolatban állnak az önbevalláson alapuló csalással. A szerzők GRASMICK-ra és BURSICK-ra (1990) hivatkoznak, akik szerint nem pusztán a racionálisan várható büntetéseknek lehet visszatartó erejük (például 1-es a vizsgán), hanem a mások előtti szégyenkezésnek, illetve a morálisan elítélendő cselekedetek miatt kialakuló önmagunk előtti szégyenkezésnek is. Cohranék eredményei azt mutatják, hogy az egyetlen visszatartó hatással bíró tényező a diákok önmaguk előtti megszégyenülése volt. Ez azt jelenti, hogy azok a hallgatók említették a legalacsonyabb csalási rátát, akik a leginkább szégyellik magukat csalás után. Úgy tűnt, hogy sem a büntetések gyakorisága, sem a mások előtti szégyenkezés nem eredményez alacsonyabb bevallott csalási rátát. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy akár a szociális, akár más jellegű, kívülről jövő büntetések kevésbé hatékonyak, mint azoknak az internalizált normáknak a visszatartó ereje, melyeket a gyermek a családi és iskolai szocializáció alatt sajátít el. Ami viszont az önmagunk

előtti megszegényülésre igaz, az a büntudatra már nem. DEPALMA, MADEY és BORNSCHEIN (1995) azt találta, hogy sem az anticipált, sem a csalás után kialakuló büntudat nem áll negatív összefüggésben a csalás gyakoriságával. Sőt a csalás után kialakuló büntudat pozitív összefüggésben áll a csalás gyakoriságával. Ennek a jelenségnek az egyik lehetséges magyarázata az előzetes tapasztalatokban rejlik: azok éltek át a múltban gyakrabban büntudatot, akik az impulzuskontroll hiánya miatt azt megelőzően gyakrabban lépték át a szabályokat. Ezek az eredmények tehát azt mutatják, hogy a büntudat nem gátolja a csalást, pusztán rossz érzést kelt.

Csoporttársak, csoportnormák és etikai kódexek

MCCABE és TREVIÑO (1997) úgy vélekednek, hogy a büntetéseknek ugyan komoly szerepük van, viszont emellett nagyon fontos szem előtt tartani azokat a kontextuális tényezőket, amelyek erős hatással vannak a csalás megjelenésének gyakoriságára. Ez utóbbiak közül kettőt érdemes kiemelni: a csoporttársak szerepét és az etikai kódexek hatását. MCCABE és TREVIÑO (1997) eredményei szerint a legfontosabb kontextuális tényezők a *csoporttársakkal* kapcsolatosak: a baráti kör, a csoporttársak viselkedése, illetve a csoporttársak csalással szembeni elutasító hozzáállása. A fentiek közül a csoporttársak csalással szembeni elutasító vélekedése és magatartása tűnt a legerősebb faktornak.

Ezért MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) egy későbbi kutatásukban már konkrétan arra koncentráltak, hogy milyen hatása van a csalásra annak, hogy a hallgatók jelentik azt, ha látnak valakit csalni a vizsga során. Ezenfelül azt is megvizsgálták, hogy milyen körülmények közt jelentik nagyobb valószínűséggel a hallgatók azt, ha csalást látnak. Amikor egy hallgató azon gondolkodik, hogy jelentse-e vagy sem puskázó csoporttársát, akkor intraperszonális konfliktus jön létre két szemben álló norma miatt. Egyrészt, ha jelenti a csalást, akkor szembe fordul a csoporttagok közti lojalitáson alapuló normával és ezáltal megkockáztatja azt, hogy elveszíti a csoporttagok bizalmát vagy akár kirekesztik a csoportból. Ha viszont nem jelenti a csalást, akkor nem erősíti a fair play-t, a szabályok betartását és a valós teljesítményen alapuló értékelés normáját. Ez utóbbi normákat erősíthetik azok a lefektetett szabályok, amelyek kötelező jelleggel előírják a hallgatóknak azt, hogy jelenteniük kell, ha tisztességtelenséget látnak. MCCABE és TREVIÑO (1997) tanulmányából azonban kiderül, hogy a fentiekhez hasonló dilemmák a szabálytartást erősítő megoldása főleg olyan felsőoktatási környezetben jelenik meg, ahol az oktatók és a diákok által komolyan vett etikai kódex – tehát explicit szabályrendszer – van jelen. MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) eredményei tehát azt mutatják, hogy fontos az etikai kódexek megalkotása, illetve megléte, viszont még ennél is fontosabb, hogy azt a diákok és a tanárok komolyan is vegyék. Azokban az intézményekben, ahol ezek a feltételek teljesülnek, egyrészt alacsonyabb a csalás előfordulása, másrészt gyakoribb hallgatói jelentés tapasztalható. Ez arra utal, hogy az a tágabb intézményi kontextus, amelyben a racionális döntések megszületnek, nagyon komoly hatással van arra, hogy egy diák csaljon, vagy arra, hogy jelentse-e tisztességtelen csoporttársát.

A magyar iskolákban megjelenő tisztességességgel kapcsolatos normák gyengeségére utal FÜLÖP, ROSS és munkatársainak (2007) kutatása is. A szerzők brit-szlovén–magyar iskolások és tanárok együttműködéssel és versengéssel kapcsolatos nézeteit és órai viselkedését hasonlították össze, és azt találták, hogy a magyar általános iskolában fordult elő a legtöbb csalás (36 megfigyelt óra alatt 50). Amikor a tanárok észrevették a csalást, akkor felhívták a gyerekek figyelmét a szabályok betartásának fontosságára, de mikor nem figyeltek fel a szabálytalanságra és a gyerekek szóltak azokról, akkor a tanár azt a gyereket nevezte árulkodónak, aki felhívta a figyelmét a szabályszegésre. Ahogy láttuk, a tisztességességgel kapcsolatos normák megerősítése kulcsfontosságú. A fentihez hasonló esetek viszont épp azzal ellenkező hatást váltanak ki: a csoportnormák szintjén a tisztességtelenséget erősítik.

A csoporttársak egymásra gyakorolt hatásának erejéről CARRELL (2008) tanulmánya ad felvilágosítást. Eredményei azt mutatják, hogy minden egyes hallgató, aki megszegi az előírt etikai normákat, 0,416 olyan hallgatót produkál, aki ugyancsak a csalást választja ilyen helyzetekben. Másképpen, ezek az eredmények arra utalnak, hogy minden 2.-3. hallgató, aki a vizsgákon a csalást választja, magával ránt még egy embert, aki csalni fog. Hozzá kell tenni, hogy Carrell ezt az összefüggést amerikai katonai akadémiákon mutatta ki, ahol nagyon szigorú és nagyon komolyan vett etikai kódexek vannak, és ahol a büntetés magában foglalja az iskolából való eltanácsolást is. Tehát egy olyan közegben, ahol a büntetések valóban megjelentek, és súlyosak voltak. Ha figyelembe vesszük HEISLER (1974) eredményeit, akkor ez az arány különösen magasnak mondható.

A fenti eredmények fényében érdemes szót ejteni az *etikai kódexek* fontosságáról is. MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) szerint kulcsfontosságú olyan egyetemi normák kialakítása, amelyek hatással vannak arra, hogy a hallgatók negatívan ítélik meg a tisztességtelenül viselkedőket. Ehhez szükséges, hogy a hallgatók mélyen elaborálják azokat a csalással szembeni szabályokat, amelyeket az intézmény támaszt. MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) eredményei azt mutatják, hogy az 1990-es évek amerikai egyetemein, ahol volt etikai kódex, ott 25–40%-kal kevesebb komolynak minősülő csalásról (puskázás, plágium, dolgozat adás-vétele, hamisított bibliográfia stb.) számolnak be a diákok. Mindemellett MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) azt találta, hogy számos olyan iskola is volt, ahol nem volt ugyan etikai kódex, viszont olyan elfogadott, implicit normák uralkodtak az intézményben, amelyek erősen szemben álltak a tisztességtelenséggel. A szerzők ugyanakkor említenek olyan iskolákat is, ahol már 100 éve létezik etikai kódex, viszont nagyon gyakori volt a csalás jelensége. Mindez tehát arra utal, hogy nem elég, ha az etikai kódex csak „díszként” van jelen, nagyon fontos, hogy annak üzenete mélyen beépüljön az intézmény mindennapjaiba. A fenti szerzők egy kvalitatív tanulmánya (MCCABE, TREVIÑO, BUTTERFIELD, 1999) bemutatja, hogy azokban az intézményekben, ahol volt etikai kódex, ott a diákok másképp gondolkodnak az iskolai becsületességről: ezek a diákok kevésbé csalnak, kevésbé racionalizálják és igazolják a csalást, fontosabbnak tartják a becsületességet, és többet beszélnek arról, hogy egy tisztességes közösség hogyan tudja minimalizálni a csalást. Mind abban az esetben, ha van etikai kódex, mind ha

nincs, a diákok így is, úgy is ki vannak téve azoknak a társadalmi és aktuális helyzeti (a tanár épp nem figyel, a diák fülébe jutnak a tavalyi vizsgakérdések) hatásoknak, amelyek csalásra készítetik őket, viszont azok a hallgatók, akik olyan egyetemre járnak, ahol van etikai kódex, úgy tűnik, kevésbé engednek ilyen jellegű nyomásoknak. McCabe és munkatársainak több tanulmányából (McCABE, TREVIÑO, 1997; McCABE, TREVIÑO, BUTTERFIELD, 1999; 2001) tehát az derül ki, hogy a diákok egyéni jellemzőihez képest sokkal nagyobb szerepe van olyan kontextuális faktoroknak, mint a társak viselkedése és az etikai kódex jelenléte, illetve annak komolyan vétele.

A kultúra szerepe az iskolai csalásban

Egy másik terület, amely a fentihez hasonlóan az 1990-es évek első harmadában kezdett kibontakozni, az *iskolai csalás kulturális vonatkozásait* vizsgálja. Az 1. táblázatban összegeztem a legjelentősebb iskolai csalásra vonatkozó kulturális összehasonlító, illetve nem amerikai mintán felvett angolul megjelent publikációkat. Jelen esetben ahelyett, hogy arra koncentrálnék, hogy egyes nemzetek hallgatói/diákjai többet csálnak-e más nemzetek tanulóihoz képest, inkább azt tűztem ki célul, hogy bemutassam, milyen jellegű és szintű magyarázóelvek jelennek meg a kulturális hatótényezőkre vonatkozóan. Két dimenziót különítettem el a magyarázatokat illetően: a kulturális makrotársadalmi szintet, ahol az értékek és sztereotípiák kerülnek előtérbe, illetve az intézmények szintjén megjelenő különbségeket, ahol az iskolai szabályozás és az oktatási rendszer különbségei jelennek meg.

1. táblázat. Az iskolai csalás kulturális vonatkozásai – a magyarázóelvek makro- és mikroszintű elkülönítése

| Kulturális, makrotársadalmi szint: értékek és sztereotípiák | Intézményi szint: iskolai szabályozás, oktatási és normarendszer |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Ausztrálokról kialakult sztereotípiák – fair megoldások fontossága, napsütéses klíma, sporttradíciók, egyéni teljesítmények fontossága, emiatt kevés csalás (EVANS, CRAIG, MIETZEL, 1993).</p> <p>2. A japánok a kollektívizmusból fakadó konformizmus miatt csálnak többet az amerikaiaknál (DIEKHOFF, LABEFF és munkatársai, 1999).</p> | <p>1. Kooperatív oktatási rendszer Németországban – több kollaboratív csalás (EVANS, CRAIG, MIETZEL, 1993).</p> <p>2. A francia diákok hasonló mértékben csálnak, mint az amerikaiak – a különbség az, hogy a felsőbb évesek többet csálnak az alsóbb éveseknél. FORSTER (2006) szerint ez azért van, mert az utolsó évek nagyon nehezek, és a kibukás valószínűsége sokkal nagyobb az üzleti tanulmányokat folytató hallgatók körében.</p> |

7.

| Kulturális, makrotársadalmi szint: értékek és sztereotípiák | Intézményi szint: iskolai szabályozás, oktatási és normarendszer |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3. <i>Oroszországban</i> a szocialista rendszer során a hivatalos és nem hivatalos célok szétválása – gyakori csalás (POLTORAK, 1995).</p> <p>4. A rendszerváltás <i>Oroszországban</i> – normátlanság, anómia – gyakori csalás (POLTORAK, 1995).</p> <p>5. <i>Oroszországban</i> a hivatalos ideológia átadóival, a tanárokkal szembeni ellenséggépzet – velük szemben lehet csalni (MAGNUS, POLTEROVICH és munkatársai, 2002).</p> <p>6. CPI-indexszel (lásd később) kimutatott kapcsolat – ahol magasabb az észlelt korrupció, ott gyakoribb az iskolai csalás – <i>orosz, holland, amerikai, izraeli</i> diákok (MAGNUS, POLTEROVICH és munkatársai, 2002).</p> <p>7. <i>Horvátország</i> – a kormány mindig a párt szolgálatában állt, amit az állampolgárok többsége ellenségként kezelt, emiatt a neki való engedelmesség ambivalenssé vált (HRABAK, VUJAKLIJA és munkatársai, 2004).</p> <p>8. <i>Horvátország</i> – a paraszolvencia mint korrupciós forma megjelenése a felsőbb éves orvostanhallgatóknál – ezáltal nő a csalás elfogadhatósága (HRABAK, VUJAKLIJA és munkatársai, 2004).</p> <p>9. A posztkommunista országokban az USA-hoz képest több a csalás, mert a szocialista rendszerben az egyéni teljesítmények háttérbe szorulnak a csoportteljesítményekhez képest (GRIMES, 2004).</p> | <p>3. Az <i>amerikai és orosz</i> oktatási rendszert a versengés dimenzióban különíti el: az amerikaiaknál a versengés pozitív oktatási értékkel bír, az oroszoknál viszont ez nincs jelen – USA kevesebb csalás (MAGNUS, POLTEROVICH és munkatársai, 2002).</p> <p>4. Az <i>orosz</i> oktatási rendszer, ahol sok olyan ideológiai jellegű tantárgy volt jelen, amelyek hosszú távon nem voltak hasznosak a diákoknak (POLTORAK, 1995).</p> <p>5. <i>Posztoszocialista</i> országok – amikor a vizsgák közben a hallgatók megosztották egymás között a tudást, akkor az nem mint stigmatizált cselekedet jelent meg, mivel egybevágott a csoportos teljesítmények ethoszával (GRIMES, 2004).</p> <p>6. <i>Horvátország</i> – az egyetemen és az életben át tartó kooperáció és a közös célok fontosabbak az egyéni teljesítményeknél, emiatt gyakoribb a kollaboratív csalás: egymás beírása jelenléti ívekre (HRABAK, VUJAKLIJA és munkatársai, 2004).</p> <p>7. <i>Horvátország</i> – Az oktatási rendszer, amely nem hangsúlyozza az etikai kódex fontosságát, és nem hívja fel a hallgatók figyelmét az immoralitás hosszú távú következményeire (HRABAK, VUJAKLIJA és munkatársai, 2004).</p> <p>8. A <i>lengyel</i> diákok úgy látják, hogy az a tanár dolga, hogy olyan körülményeket teremtsen, ahol nem lehet csalni, az amerikaiak esetében a csalás elítélése kevésbé köthető külső tényezőkhöz, jobban internalizált (LUPTON, CHAPMAN és munkatársai, 2000).</p> <p>9. A <i>magyar tanárok</i> árulkodónak nevezik azokat a diákokat, akik felhívják a figyelmet a csalásra (FÜLÖP, ROSS és munkatársai, 2007).</p> |

MAGYAR ÉS FRANCIA KÖZGAZDASÁGTAN-HALLGATÓ DIÁKOK
EGYETEMI CSALÁSSAL KAPCSOLATOS MAGATARTÁSA

Az iskolai és egyetemi csalással kapcsolatos vizsgálatok jelentős részét az Egyesült Államokban végezték. Európán belül számos vizsgálat született posztoszocialista országokban, mint Oroszország, Horvátország vagy Lengyelország. Az összehasonlító vizsgálatokban ezeknek az országoknak a válaszadóit ugyancsak amerikai kortársaik válaszaival hasonlították össze. Eddig nem készült olyan vizsgálat, amely Magyarország és egy hagyományosan demokratikus berendezkedésű, kapitalista nyugat-európai ország válaszadóit hasonlította volna össze. A korábbi kutatások azt mutatták, hogy a felsőoktatásban a csalás elfogadottabb a rendszert váltó országokban, mint az USA-ban. A jelen kutatás arra kíván választ adni, hogy két olyan nagyon különböző történelmi-gazdasági-politikai múlttal rendelkező ország esetében, mint Franciaország és Magyarország, milyen hasonlóságok és különbségek tapasztalhatóak a felsőoktatási csalás megítélésével és beszámolt gyakorlatával kapcsolatban.

*Az iskolai csalás szempontjából jelentős magyar és francia
kulturális különbségek*

A következőkben kísérletet teszünk arra, hogy azonosítsuk azokat a történelmi, gazdasági, kulturális és intézményi különbségeket, amelyek szerepet játszhatnak abban, hogy a magyar és francia egyetemisták milyen attitűdöket alakítanak ki az iskolai csalással kapcsolatban.

Makrotársadalmi szint, értékek, sztereotípiák

Egyes elemzések szerint (KORNAI, 2007 – idézi WAGNER-HLUSOVKÁT, 2005) Magyarországnak 46 évre van szüksége az EU 14 (Luxemburgot leszámítva) tagállamához, köztük Franciaországhoz való felzárkózásra. Ennek egyik oka a történelemben keresendő: Magyarország a 16. századtól kezdve a rendszerváltásig idegen uralmak fennhatósága alatt állt. Franciaország ezzel szemben olyan rövid periódusokat leszámítva, mint a Vichy-rendszer, nem került idegen uralom és irányítás alá. Ennek a történelmi különbségnek komoly társadalmi és gazdasági következményei voltak. Az 1948-ban elkezdődő kommunista rezsim pedig megpróbált minden társadalmi spontaneitást megfékezni, és minden társadalmi interakciót az ellenőrzése alá vonni. Ezt kezdetben túlszabályozással érte el, bár a bevezetett szabályok egy része már megalkotásukkor diszfunkcionális volt vagy ellentmondásban állt más szabályokkal. Mindemelllett az 1948-tól körülbelül 1965-ig Magyarországon végbemenő társadalmi demobilizálódási folyamat során *a)* az akkori elit elrejtette azokat a normákat, amelyek szerint az embereket megítélte, *b)* arra kényszerítette őket, hogy a hatalom cinkosáivá váljanak, *c)* eleget kellett tenniük a jelentési kötelezettségeiknek, *d)* a vezetőség részéről gyakori volt a nyílt erőszak, és *e)* mindent megtett a spontán közösségek kialakulása ellen, és ezáltal

atomizálta a társadalmat (HANKISS, 1984, 1986, 1989). A túlszabályozás, a normák elrejtése, a cinkosítás, az, hogy az embereknek kötelező jelleggel jelenteniük kell egymást, nemcsak bizalmatlanságot eredményezett, hanem egyfajta szembenállást is a hatalommal, amely ott bukkant fel búvópatakként, ahol tudott.

Az 1970-es évek liberalizálódó társadalmában az elit olyan szabályrendszert alakított ki, „ami egyfelől lehetővé tette, hogy a gazdasági és társadalmi folyamatokba bármikor beavatkozzanak, másfelől pedig lehetetlenné tette, hogy bárki bármit számon kérjen rajtuk az érvényben lévő szabályokra való hivatkozással” (HANKISS, 1989, 204). Ez a helyzet nagyban hozzájárult ahhoz, hogy átlátható szabályokon alapuló normák tudjanak kialakulni. A jogok nélküli „engedmények” és a hivatalos ideológia gyengülése lehetővé tette a „második” Magyarország kialakulását, és tovább erősítette a hivatalos és nem hivatalos normák közti ellentétet (HANKISS, 1984, 1986, 1989). A nagyon gyorsan lezajló rendszerváltás történelmi perspektívában (KORNAI, 2007) sikertörténetként könyvelhető el, ugyanakkor nagy terhet rótt a társadalomra (FERGE, SÍK és munkatársai, 1997). Ahogy mindez Oroszországban is történt (POLTORAK, 1995), a rendszerváltás Magyarországon is a követendő célok és az ahhoz vezető utak diszkrépanciája miatt normátlanságot és anómiát eredményezett. Magyarországon az 1980-as évektől kezdve a társadalomban a szabályok és törvények megsértésével lehet érvényesülni, amellett, hogy jellemzővé vált a céltalanság és irányvesztettség érzése (SPÉDER, PAKSI, ELEKES, 1998). Az anómia vizsgált dimenziói közül (normaszegés, hatalomnélküliség, orientációhiány, örömtelen munka, magány) mindegyikben javulás tapasztalható 1993 óta, kivéve azt, ami a normaszegés-szabályelfogadás dimenziójára vonatkozik (SPÉDER, PAKSI, ELEKES, 1998). Ezt példázza az is, hogy 1993-ban a válaszadók 78%-a, 1996-ban és 1998-ban 80%-a, 2001-ben pedig 86%-a tartotta részben vagy teljesen igaznak azt az állítást, hogy „*aki vinni akarja valamire, az rákényszerül arra, hogy egyes szabályokat áthágjon*” (TÁRKI, MHP, különböző évek alapján ANDORKA, 1996; SPÉDER, PAKSI, ELEKES, 1998; TÁRKI Háztartás Monitor, 1998; TÁRKI omnibusz 2001/7, idézi TÓTH István György, 2005). SKRABSKI és KOPP (2008) legutóbb viszont azt találták, hogy az anómia fent említett dimenziói közül 2002 és 2006 közt mindnek emelkedett az értéke. Ezen túl a szerzők eredményei azt mutatják, hogy a szabálysértő magatartás, szemben a többi anómiatényezővel, egészségvédő hatásúnak bizonyul.

Anélkül, hogy 1948-nál mélyebbre hatolnánk a magyar történelemben, látható, hogy a következő tényezők a szabálykövetés stabilizálódása ellen hatottak: 1. az 1948 utáni időszak elitje hatalmának bebiztosítása érdekében túlszabályoz, amelynek következményeképp ellentmondásos és diszfunkcionális szabályok jönnek létre, 2. mindemellett az elit önkényesen használja azokat a normákat, amelyek alapján az embereket megítélik, 3. a liberalizálódás időszakában olyan rendszert alakít ki, ahol engedményeket ad, viszont számon kérhető jogokat nem biztosít, 4. eközben a hivatalos és nem hivatalos normák közti ellentét fokozódik (HANKISS, 1984, 1986, 1989). Mindez azt eredményezi, hogy az 1980-as évek elejétől kezdve erősödő anómia a rendszerváltás után is jelen lesz, különösen az az oldala, amely a szabályok betartásának deficitéért felelős. Az pedig, amit SKRABSKI és KOPP (2008) eredményei mutatnak a szabálysértést illetően, ugyancsak érthető: aki a

szabályok áthágása árán is, de el akarja érni a célját, még mindig aktívan próbálkozik, szemben azzal, aki céltalanságba vagy tanult tehetetlenségébe süllyed. A fenti gondolatmenetet követve feltételezhető, hogy ez a szabálykövetési deficit az iskola és az egyetem világában is megjelenik az iskolai csalás formájában.

Miközben Magyarországon a sztálinizmus, majd a kádárizmus uralkodott, Franciaország a dicsőséges 30 évét élte, amelyre a folytonos gazdasági növekedés volt jellemző. 1946 és 1977 között a nemzeti össztermék ötszörösére, 1954 és 1984 között az ipari termelés a háromszorosára növekedett (DUBY, 2007). 1959-ben De Gaulle megoldotta az Algériai válságot, ezt követően az 1968-as események ugyan megrendítették De Gaulle kormányát, viszont lehetőséget adtak arra, hogy felrúzzák a régi társadalmat, főleg az oktatást és a foglalkoztatási rendszert illetően. Az 1970-es évektől azonban a gazdasági növekedés lelassult, és a társadalom leginkább égető problémájává a munkanélküliség, a bevándorlási kérdés és a gazdasági nehézségek megoldása vált.

A francia társadalomban, ahol a demokratikus hagyományok mély gyökerekkel bírnak, az elit a 20. század második felében hatalmát nem olyan módon stabilizálta, hogy túlszabályozott és elrejtette a követendő normákat, jogok nélküli engedményeket adott és megjutalmazta azokat, akik lojálisak, hanem arra törekedett, hogy a meritokratikus értékek és főleg a képességek mentén szelektáljon. Ahogy 1970-es években Bourdieu megmutatta, az elit újratermelődésének kulcskritériumai a francia egyetemeken az intelligencia, a tehetség, az adottság (az újratermelődésért felelős kifinomult stílus mellett), tehát a jó képességek voltak (BOURDIEU, 1978). Azoknak, akik nem az elithez tartoztak, nagy erőfeszítéseket kellett tenniük azért, hogy jó eredményeket érjenek el. Az elit ezt nem értékelte olyan nagyra, mint a „természetes” tehetséget (BOURDIEU, 1978), viszont ezeknek a diákoknak a tanulás maga többnyire lehetőséget nyújtott a felemelkedésre (MERMET, 2007). Azt a kemény szelekciós mechanizmust, amely ma Franciaországban a diákok számára a felsőoktatásba való bekerülésért folyik, és amely gyakran meghatározza a későbbi boldogulást is, sok tartalmi kritika éri (FAUCONNIER, 2005), viszont úgy tűnik, hogy a kiválasztás folyamatában a képességek és erőfeszítések, illetve a tisztességes eszközök alapvető fontossága a mai napig kulcsnézőként jelenik meg. Mindezek az értékek egy olyan tágabb társadalmi kontextusba ágyazódnak bele, ahol nem a paternalista, hanem a demokratikus hagyományokkal bíró állam és a piacgazdaság már hosszú közös múltra tekint vissza (DUBY, 2007).

Mindemellett a jelenkor francia társadalmát tárgyaló MERMET (2007) összefoglaló munkáját az anómia tárgyalásával indítja. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy Franciaországban is egyre kevésbé szilárdak a kollektív normák és értékek, amelyek hosszú időn keresztül alapját képezték a társadalomnak. Emellett Mermet kiemeli az individualizmus – főleg a fiatalok körében – erősödő térhódítását; majd arról ír, hogy a szociális klímát egyre jobban kikezdi az emberek közti és az intézmények felé irányuló bizalmatlanság. Hangsúlyozza, hogy a felfelé ható szociális mobilitás az egyre erősödő szelekciós tényezők miatt lényegesen nehezebbé vált a fiatalok számára, mint 40 évvel ezelőtt. A 15–24 évesek pedig szigorú és cinikus szemlélettel tekintenek a társadalomra.

A GLOBE-tanulmányban (HOUSE, HANGES és munkatársai, 2004) 61 ország középvezetőit hasonlították össze kilenc kulturális dimenzió mentén. A magyar és francia válaszok alapján (BAKACSI, TAKÁCS és munkatársai, 2002; JESUINO, 2002) kiderült, hogy a franciák a bizonytalanságkerülés (a bizonytalanság és a bizonytalan helyzetek milyen mértékben fenyegetőek a társadalom számára, milyen mértékben fontosak a szabályok és a rend), a jövőorientáció (milyen távon tervez), a teljesítményorientáció (a közösség mennyiben bátorítja és jutalmazza az innovációt, a magas sztemderdeket és a teljesítmény növelését) mentén – szemben a magyarok alacsony pontszámával – átlagos értéket értek el. Mindemellett Franciaország az intézményi kollektívizmus-individualizmus skálán (a társadalom milyen mértékben jutalmazza a szűk ismeretségi körön kívüli közösségi cselekedeteket) átlagos pontszámot szerzett (3,93), szemben a magyarok második legalacsonyabb értékével (5-fokú Likert-típusú skála átlaga: 3,53). A magyar középvezetők jobban tűrik a bizonytalanságot (3,14 vs. franciák 4,43), rövidebb időperspektívával (3,21 vs. franciák 4,48) és alacsonyabb teljesítménymotivációval rendelkeznek (3,43 vs. franciák 4,11). Az eredmények szerint tehát a magyar középvezetők elsősorban a saját érdekeiket követik, méghozzá olyan módon, hogy a magas bizonytalanságtűrés „segítségével” a szabályokat sokszor figyelmen kívül hagyják (FÜLÖP, OROSZ, 2006). Mindez a franciáknál is megjelenő alacsony humán orientációval (másokkal való törődés) (3,35 vs. franciák 3,4) és magas asszertivitással társul, amely agresszív kapcsolatokat eredményez. A 2. táblázatban látható, hogy a magyarok és a franciák pontosan milyen helyet értek el a GLOBE-vizsgálat fent említett dimenzióiban. A legnagyobb különbség éppen a szabályok betartásáért is felelős bizonytalanságkerülés dimenzióban figyelhető meg.

2. táblázat. A magyar és francia középvezetők GLOBE-eredményeinek összehasonlítása
(A számok a rangsorban elfoglalt helyet mutatják, a vizsgálatban 62 ország vett részt.)

| Ország | Telj. mot. | Jövőorient. | Asszertivitás | Intézményes Ind. koll. | Humán orientáció | Hatalmi távolság | Kisközösségi kollektívizmus | Bizonytalanságkerülés |
|-----------|------------|-------------|---------------|------------------------|------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Magyaro. | 58 | 58 | 54 | 60 | 58 | 12 | 37 | 60 |
| Franciao. | 31 | 47 | 42 | 45 | 57 | 28 | 49 | 19 |

Egyes kutatók (MAGNUS, POLTEROVICH és munkatársai, 2002) pozitív összefüggést találtak az iskolai csalás és a társadalomban észlelt korrupció szintje között. A Transparency International (TI) 2008-as adatai 180 ország eredményeit foglalják össze. Franciaország a 23. helyet foglalja el, míg Magyarország a 47. helyen áll. Mindez arra utal, hogy Magyarországon a korrupció lényegesen nagyobb szerepet tölt be a gazdasági életben, mint Franciaországban. MAGNUS, POLTERO-

VICH és munkatársai (2002) értelmezését követve tehát a magyaroknál várható a felsőoktatás keretében is a franciákénál magasabb hallgatói csalás (lásd az iskolai csalás és a gazdasági életben való csalás összefüggéseit; SIMS, 1993).

A hazai versengéskutatásnak is van számos olyan eredménye, melyek alapjául szolgálhatnak annak a hipotézisnek, hogy a magyaroknál az iskolai csalás várható szintje magasabb lesz, mint a franciáké. A magyar középiskolás diákok és tanárok sokkal gyakrabban említik a társadalomban jelenlévő versengés immoralitását, mint japán, amerikai vagy angol kortársaik, illetve kollégáik (FÜLÖP, 1999; FÜLÖP, 2002a, 2002b, 2004). Az iskolai tanórák megfigyelése pedig azt bizonyította, hogy a magyar iskolások angol és szlovén iskolásokkal szemben gyakrabban csalnak versengési helyzetben (FÜLÖP, ROSS és munkatársai, 2007; FÜLÖP, 2008a, FÜLÖP, 2008b).

A GfK csoport (2008) reprezentatív kutatása 19 európai ország válaszadóit hasonlított össze abból a szempontból, hogy milyen módon ítélik meg a csalást az élet különböző területein. A magyarok 89%-a az üzleti életben és az adózásban tapasztalható csalást alapvető problémának véli, 78%-uk hasonlóan vélekedik az iskolai csalással kapcsolatban, 65%-uk pedig a munkahelyi, 64%-uk pedig szerelmi kapcsolataik esetében gondolja ugyanezt. A franciák kevésbé látják súlyosnak a helyzetet hazájukban: a megkérdezettek 75%-a az üzleti életben, 71%-a az adózás területén, 65%-a a szerelmi kapcsolatokban, 58%-a az iskolában és 50%-a a kollégákkal szembeni csalást tartja alapvető problémának. Jelen esetben talán a legérdekesebb az iskolai csalás aspektusa: míg a magyarok 78%-a szerint alapvető probléma az iskolai csalás, addig ez a franciák mindössze 58%-ára igaz. A magyar válaszadók 43%-a az elmúlt tíz év alatt egyre inkább mélyülőnek látja az iskolai csalás problémáját. Ezzel szemben a franciák mindössze 33%-a gondolkodik hasonlóképpen. A csalást tehát mind a magyarok, mind a franciák problémának tartják, viszont a magyarok esetében a gondok súlyosabbnak és egyre inkább súlyosbodónak tűnnek.

A fent felvázolt történelmi, gazdasági és kulturális háttér alapján feltételezhető, hogy a szabályok áthágása és a csalás elfogadottabb és gyakrabban megjelenő jelenség, illetve gyakrabban elkövetett cselekedet a magyarok körében, mint a franciák esetében.

Intézményi különbségek

Az intézményi szabályozások és normák is kulcsfontosságúak abban, hogy milyen mértékben elterjedt az iskolai, felsőoktatási csalás. Ahogy MCCABE, TREVINO és BUTTERFIELD (2001) is kifejtik, az etikai kódexek rendkívül fontos eszköznek minősülnek az iskolai tisztességesség elérésében és megőrzésében. Ezért az összehasonlító vizsgálat során talált különbségekben szerepe lehet a vizsgálatban résztvevő magyar és francia felsőoktatási intézmény csalással és plágiummal kapcsolatos előírásainak, szabályainak.¹

A vizsgálatban részt vevő magyar felsőoktatási intézmény Ügyrendje és Ta-

¹ Etikai okokból az intézmények neve nem szerepel a tanulmányban.

nulmányi és Vizsgaszabályzata nem tartalmaz állításokat sem a plágiummal, sem az iskolai csalással kapcsolatban. Mindemellett a karon leadott szakdolgozatok formai és szakmai követelményeiről kiadott dokumentum alapos leírást ad arról, hogy a szakdolgozatban hogyan kell pontosan hivatkozni. A fenti dokumentumon kívül lehetséges, hogy léteznek más közlemények, amelyek a hallgatók számára elérhetőek, és pontos leírást adnak arról, hogy a plágiumért és a számonkérésen történő csalásért milyen büntetések járnak, viszont ezek a dokumentumok hosszú keresés után sem váltak elérhetővé.

Ezzel szemben a francia egyetem üzleti tudományok karának a vizsgaszabályzatában több mint két oldal foglalkozik részletesen azzal, hogy pontosan mit jelent a vizsgán történő csalás és a plágium, illetve azzal, hogy milyen jellegű büntetések járnak a különféle tisztességtelenségekért. Ez alapján csalásnak minősül például a felügyelők által adott instrukciók be nem tartása, a másokkal való kommunikáció, a mobiltelefon vagy más nem megengedett eszközök használata, illetve másoknak való átadása stb. Mindemellett ez a dokumentum nemcsak azt tartalmazza, hogy hogyan kell helyesen hivatkozni, hanem arra is rendkívüli pontossággal rámutat, hogy mi számít plágiumnak. Ezen túl a fenti szabályzat arról is számot ad, hogy milyen jellegű büntetések járnak azoknak, akik megszegik a szabályokat. A büntetések megítélése a fegyelmi bizottság feladata, amely az egyetem vezetőjéből és arra kijelölt tanáraiból áll. A büntetések között szerepel a bukás, az egyetemről való kizárás, bizonyos megszerzett kreditek megvonása és az elégtelen osztályzat. A csalást elkövető neve és büntetése ezen felül kikerül az intézmény faliújságjára is.

A kutatás célja

A kutatás célja tehát az volt, hogy egy kérdőíves vizsgálat keretében feltárja a francia és magyar közgazdász egyetemi hallgatók *a)* iskolai csalással kapcsolatos attitűdjét, *b)* azt, hogy (önbevalláson alapulóan) milyen gyakran csálnak, *c)* mit tartanak a felismert csalás jellemző következményének, *d)* mit éreznek, miután sikeresen csálnak. Mindemellett szeretttük volna megállapítani, hogy vajon a büntetések formájában megjelenő intézményi szabályozás vagy a kultúra határozza-e meg inkább azt, hogy a hallgatók elfogadhatónak tartják-e a csalást vagy sem. Azért választottuk a közgazdasági tanulmányokat folytató mintát, mert szeretttük volna tudni, hogy a holnap magyar és francia gazdasági szakemberei és üzletemberei mindennapi teljesítményhelyzetekben milyen mértékben és milyen módon nyúlnak tisztességtelen eszközökhöz.

Résztevők

Az egyetemi csalás magyar és francia összehasonlító vizsgálatában 98 magyar közgazdászhallgató (36 fiú és 62 lány) és 131 francia üzleti tanulmányokat folytató hallgató (79 fiú és 52 lány) vett részt. A magyar hallgatók átlagéletkora 22,2 év volt, míg a francia hallgatók átlagosan 21,7 évesek voltak. Az alsóbb és felsőbb

éves hallgatókat egyes számításokhoz alsóbb és felsőbb évfolyamokra bontottuk. Az alsóbb évfolyamok az első három évre vonatkoztak ($N_{\text{francia}} = 76$; $N_{\text{magyar}} = 62$), míg a felsőbb évfolyamok az utolsó két évre ($N_{\text{francia}} = 55$; $N_{\text{magyar}} = 36$).

Módszerek

A vizsgálatban felhasznált kérdőívben először bizonyos alapadatokra kérdeztünk rá: nem, kor, évfolyam, múlt félévi tanulmányi átlag és utóvizsgák száma, megszerzett ösztöndíjak, tanulmányon kívüli munkával töltött órák száma egy hétre vetítve.

Majd JENSEN, ARNETT és FELDMAN (2002) kérdőívét alapul véve 14 szituációt alakítottunk ki, amelyeket a megkérdezetteknek 8-fokú Likert-skálán kellett értékelniük az elfogadható-elutasítandó dimenzióban. A szituációkban egy csoporttárs viselkedését kellett értékelni, aki különféle külső tényezők hatására tisztességtelen

3. táblázat. Különböző szituációk, melyek csalás elfogadottságát voltak hivatottak mérni (A római számok jelölik a főbb tényezőket, amelyek csalásra készíthetik a diákokat [JENSEN, ARNETT és FELDMAN (2002) alapján], a konkrét helyzeteket pedig arab számokkal jelöltük.)

| |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| I. Személyes előny megszerzése: |
| 1. A hallgatónak mindenféleképpen le kell tennie egy fontos vizsgát. |
| 2. Egy nem túl jól felkészült hallgató Erasmus-ösztöndíjat szeretne szerezni. |
| 3. Ez az utolsó esély, hogy levizsgázzon. |
| II. A csoporttársak hatása, konformitás: |
| 4. A többiek csálnak körülötte. |
| III. Észlelt egyenlőtlenségre adott válaszként jelenik meg a csalás: |
| 5. A jól felkészült hallgató esete, aki igazságtalanul nehéznek ítéli a tesztet. |
| 6. A tanár pikkel a diákra – a csalás mint elégtétel jelenik meg. |
| IV. Versengő személyiség: |
| 7. Versengő személyiség, akinél a cél szentesíti az eszközt. |
| V. Figyelmi rövidzárlat: |
| 8. A hallgató leblokkol, szüksége van néhány kulcsszóra, ezért csal. |
| VI. Kapcsolatok általi nyomás: |
| 9. A szülők hatása nagyon erős, a hallgató nem akarja őket elkeseríteni. |
| VII. Előzetes tapasztalatok: |
| 10. A hallgató a csalás szakértője, újabb technikákat fejleszt. |
| VIII. Kihívás: |
| 11. A hallgató kihívásnak tekinti a csalást. |
| IX. A csalás nem veszélyes a hallgatóra nézve: |
| 12. A tanár nem foglalkozik azzal, hogy ki csal, és ki nem csal. |
| X. Más tényezők: |
| 13. A hallgatónak dolgoznia kell, különben nem tudja fizetni a tanulmányait. |
| 14. A hallgató épp szakítás után van, emiatt nem volt ideje készülni a vizsgára. |

eszközt használ egy vizsgahelyzetben. A francia és magyar előtesztelés alapján a JENSEN, ARNETT és FELDMAN (2002) által kialakított 13 tényező és 19 helyzet közül végül 10 tényezőt és 14 szituációt tettünk bele a kérdőívbe (lásd 3. táblázat). A kimaradó helyzetek az előtesztelés során megkérdezettek szerint kevésbé tűntek életszerűnek a magyar, illetve francia kontextusban (például a hallgató azért csal, hogy átmenjen a vizsgán, és ezáltal később a családjának tudjon segítséget nyújtani).

Minden szituáció után megkérdeztük a vizsgálati személyeket, hogy miért tartják elítélendőnek vagy elfogadhatónak az adott helyzetben megjelenő viselkedést. Ezt követően megkérdeztük, hogy a válaszadók megítélése szerint tizből hány hallgató csal egy átlagos számonkérési helyzetben. Majd arról kérdeztük a válaszadókat, hogy ők maguk 10 számonkérésből hány alkalommal használnak tisztességtelen eszközöket, végül azt, hogy csaltak-e a múlt félév során. A fenti három kérdés esetén leírtuk, hogy csalás alatt olyan tevékenységekre gondolunk, mint a lesés, sűgás, puskázás, a plágium és a dolgozatok adásvétele stb. Az ezután következő kérdés a hallgatók által leggyakrabban használt tisztességtelen eszközök fajtájára vonatkozott. Majd arra a kérdésre válaszoltak a hallgatók, hogy milyen érzések vannak bennük, miután csaltak egy könnyebb, illetve egy nehezebb vizsga után. Ezt követően egy kvalitatív kérdés vonatkozott arra, hogy mi a legjellemzőbb büntetés abban az esetben, ha elkapnak egy puskázó hallgatót.

A kérdőív végén, a fentiekén kívül szerepelt egy 23 íteimből álló 4-fokú Likert-skálát felhasználó blokk is, amelyben arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók szerint ma Magyarországon, ill. Franciaországban mi az, ami szükséges a boldoguláshoz. Ennek az utolsó résznek az értelmezése viszont a faktoranalízishez szükséges alacsony elemszám miatt még várat magára.

Az előtesztelt kérdőívet kétnyelvű lektorok először magyarról franciára, majd franciáról magyarra fordították. A válaszadók 2008 májusában és júniusában az egyetemi kampuszon egyénileg töltötték ki a kérdőívet, elkerülendő azt, hogy a tantermekben a tanárok jelenléte miatti torzítás megjelenjen. A kérdőív feltüntette, hogy a válaszadás teljes mértékben önkéntes és anonim. Mindezt szóban is megerősítettem, és megkértem a hallgatókat, hogy a hiteles eredmények érdekében válaszoljanak a lehető legőszintebben. A kérdőív átlagos kitöltési ideje 35 perc volt.

A vizsgálat hipotézisei

A csalás iránti attitűdre vonatkozó kulturális különbségekkel kapcsolatos hipotézisek

H1: A magyar diákok egyetemi csalás iránti attitűdje pozitívabb, mint a francia hallgatóké

H1a: A magyar diákok az egyetemi csalást elfogadhatóbbnak tartják, mint francia társaik.

H1b: A magyar diákok között magasabb azoknak a száma, akik bevallják, hogy az elmúlt vizsgaidőszakban legalább egyszer csaltak.

H1c: A magyar hallgatók szerint általánosságban több évfolyamtársuk csal az egyetemen, mint a francia hallgatók szerint.

- H2: A magyar hallgatók kevesebb negatív érzést élnek át, miután sikeresen csaláltak egy vizsgán (függetlenül a vizsga nehézségétől), mint francia társaik.
- H3: Az eltérő intézményi szabályozás alapján a francia hallgatók súlyosabb büntetésekről számolnak be, mint a magyar hallgatók.

Nemzetiségtől független hipotézisek

- H4: Nemzetiségtől függetlenül, akik az előző félévben tisztességtelen eszközökhöz nyúltak, kevésbé elítélendőnek tartják az iskolai csalást.
- H5: Nemzetiségtől függetlenül azok, akik negatív érzéseket éltek át sikeres csalás után, elutasítóbbak a csalással kapcsolatban.
- H6: A nemi különbségek nemzetiségtől függetlenül nem lesznek szignifikánsak sem *a*) a csalás gyakoriságának, sem *b*) a csalással kapcsolatos attitűdök tekintetében.
- H7a: Nemzetiségtől függetlenül a tanulmányi eredmény és a csalás elítélése összefüggést fog mutatni: *a*) minél magasabb valakinek a tanulmányi eredménye, annál inkább elítélendőnek tekintik a csalást; *b*) az önbevallás alapján gyakrabban csalók alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek.
- H8: Nemzetiségtől függetlenül minél több extra tevékenységet folytat valaki az egyetem mellett, *a*) annál inkább elfogadhatónak tartja a csalást, és *b*) bevallása alapján annál többet csal.

Eredmények

A kulturális különbségekre vonatkozó eredmények

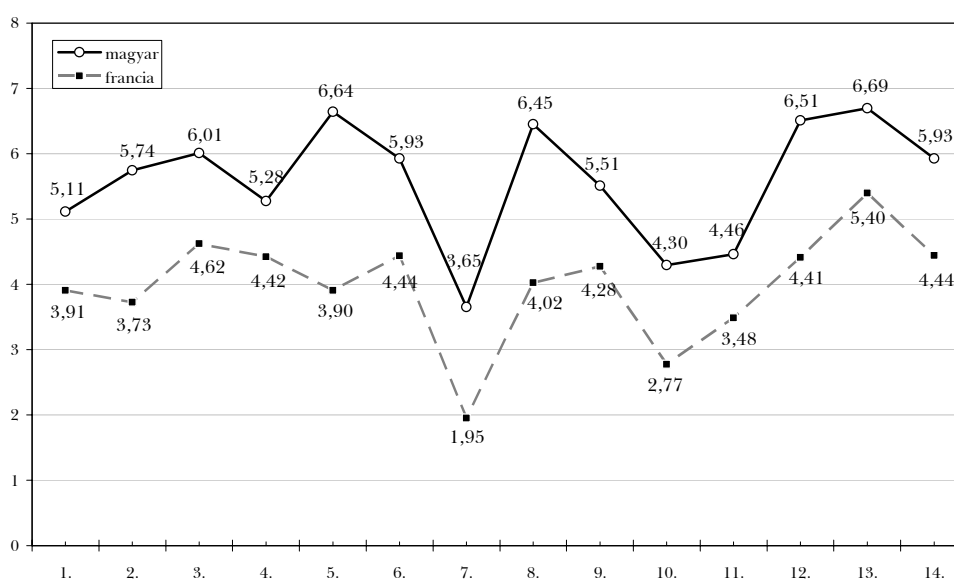
Az első hipotézis tesztelésére főkomponens-elemzést végeztünk a csalás elfogadhatóságát mérő skálákon. Az eredmények szerint egy komponens képződött, amely igen jól leképezi a vizsgáltba bevont 14 szituáció értékeléséből származó változókat (lásd 3. táblázat): a főkomponens az eredeti variancia közel 54%-át magyarázza. A legalacsonyabb korrelációs együttható is 0,563 a főkomponens és az eredeti változók között (lásd 4. táblázat).

A főkomponens-elemzés során nyert faktorpontszámokat sztenderdizált változóba mentettük el, majd összehasonlítást végeztünk a francia és magyar hallgatók között. Az eredmények azt mutatják, hogy az első hipotézis igazolást nyert (lásd 5. táblázat), vagyis a csalás elfogadására kialakított főkomponens pontszámátlaga jelentősen különbözik a francia és a magyar almintában ($t = -7,705$; $p = 0,00$). Ezenfelül a magyar almintá mind a 14 szituációt illetően, skálánként is minden esetben $p = 0,01$ -es szignifikanciaszinten elfogadhatóbbnak tartja a csalást (lásd 1. ábra).

4. táblázat. A csalás elfogadhatóságára kialakított főkomponens és az egyes situációkat leképező változók közti korreláció

| Vizsgált helyzet | Korreláció | Vizsgált helyzet | Korreláció |
|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| 1. Fontos vizsga | 0,767 | 8. Leblokkolás | 0,810 |
| 2. Erasmus | 0,773 | 9. Szülői nyomás | 0,780 |
| 3. Utolsó esély | 0,671 | 10. Puskázás szakértője | 0,643 |
| 4. Konformitás | 0,618 | 11. Puska mint kihívás | 0,682 |
| 5. Irreálisan nehéz feladat | 0,812 | 12. A tanár nem figyel | 0,782 |
| 6. Csalás mint elégtétel | 0,709 | 13. Sok munka/Dolgozni kell | 0,821 |
| 7. Versengő diák | 0,563 | 14. Szakítás | 0,762 |

A csalásról alkotott attitűdök



1. ábra. Francia és magyar közgazdászhallgatók iskolai csalásról alkotott attitűdjeinek átlaga és szórása a különböző situációk esetében (8 = teljesen elfogadható, 1 = teljesen elutasítandó).

A különbség mind a 14 helyzetben minimum $p = 0,01$ -es szinten szignifikáns.
(A sorszámok megegyeznek a 4. táblázat sorszámaival, ill. a vizsgált helyzettel.)

Az első hipotézis *b)* pontja, amely szerint a magyar hallgatók önbevallás alapján többen csaltak az elmúlt félévben, mint a francia hallgatók ($\chi^2 = 52,19$; $p = 0,00$) igazolást nyert. A magyar hallgatók 83%-a legalább egyszer csalt az elmúlt félév során, míg a francia hallgatók esetében ez a szám 34% (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Az első három hipotézis eredményeinek összefoglalása

| Hipotézisek | Magyar | Francia | Szignifikancia |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|----------------------------------|
| | hallgatók | | |
| H1a.: A csalás elfogadása: a sztenderdizált változó átlaga | 0,508 | - 0,432 | $T = - 7,705$ $p = 0,00$ |
| H1b.: Minimum egyszer csalt az előző félévben önbevallás alapján (%-ban) | 83 | 34 | $\chi^2 = 52,19$ $p = 0,00$ |
| H1c.: 10-ből mennyien csalnak egy átlagos vizsgán | 6,4 | 4,2 | $T = - 7,47$ $p = 0,00$ |
| H2a: akik negatív érzelmet élnek át csalással elért könnyű sikeres vizsga után | 19,6% | 39,4% | $T = - 2,203$ $p = 0,031$ |
| H2b: akik negatív érzelmet élnek át csalással elért nehéz sikeres vizsga után | 14,3% | 35,7% | $T = - 2,212$ $p = 0,036$ |
| H3: akik az elégtelennél súlyosabb büntetésre számítanak abban az esetben, ha lebuknak | 9% | 71% | $\chi^2 = 75,29$; $p = 0,00$ |

A második hipotézis szerint a magyar hallgatók kevesebb negatív érzelmet élnek át sikeres csalás után. A hipotézis teszteléséhez pozitív, semleges és negatív kategóriákba soroltuk az adott válaszokat. Az eredmények azt mutatják, hogy mind a könnyű ($t = - 2,203$, $p = 0,031$), mind a nehéz vizsgán ($t = - 2,212$, $p = 0,036$) történő sikeres csalás után a francia hallgatóknak negatívabb érzéseik vannak, mint a magyaroknak (lásd 5. táblázat).

A harmadik hipotézis teszteléséhez a hallgatók által leírt leggyakoribb büntetéseket olyan módon kódoltuk, hogy az elégtelen érdemjegy és az ennél gyengébb (egyed, a tanár elveszi a dolgozatát, rászól a hallgatóra, ejnye-bejnye stb.) büntetések kerültek egy kategóriába, míg az elégtelennél erősebb büntetések (kizárás, évismétlés, a tanár nagy betűkkel beleírja az indexbe, hogy CSALT stb.) egy másik kategóriába kerültek. Az ez alapján végzett elemzés azt mutatja, hogy a francia hallgatók szignifikánsan szigorúbb büntetésekre számíthatnak, mint a magyar hallgatók ($\chi^2 = 75,29$; $p = 0,00$). Mindez százalékban azt jelenti, hogy a francia hallgatók 71%-ának tapasztalatai szerint a várható büntetés súlyosabb az elégtelen osztályzatnál, mindez viszont csupán a magyar hallgatók 9%-ára volt igaz (lásd 5. táblázat).

Több szempontú varianciaanalízissel hierarchikus modellt állítottunk fel, amellyel a csalás elfogadottságát próbáltuk megmagyarázni. A nem, az évfolyam, az egyetem melletti munkaviszony megléte, a tanulmányi átlag, a sikeres csalás utáni érzelem nem befolyásolja számottevő mértékben a csalás elfogadottságát. A bevont magyarázó változók közül kizárólag a büntetés nagysága ($F = 34,429$, $p = 0,00$) és a nemzetiség ($F = 19,839$, $p = 0,00$) bizonyult szignifikáns hatásúnak. Mégpedig úgy, hogy a büntetés nagyságának a hatását kiszűrve, a nemzetiség még mindig szignifikáns hatású maradt, fordítva viszont ez nem volt igaz. *Ez arra utal, hogy a nemzetiség a legerősebb hatású magyarázó változó, amely – más változók hatá-*

sát kiszűrve – önmagában is képes a család elfogadottságában mutatkozó variancia jelentős hányadának magyarázatára. A modell teljes magyarázóereje $R^2 = 0,237$ volt, vagyis a két fenti változó a variancia negyedéért felel. A független és függő változók dichotomizálásával létrehozott regressziós modell ugyanerre az eredményre vezetett.

Nemzetiségtől független eredmények

A negyedik hipotézis, mely szerint, nemzetiségtől függetlenül, aki elfogadhatónak tartja a csalást, az többet is csal (önbevallás alapján), ugyancsak beigazolódott, $r = 0,42$ ($p = 0,00$) erősségű korreláció mutatható ki a két változó között.

Az ötödik hipotézis is igazolást nyert: akik negatívabb érzést élnek át egy *a)* nehezebb ($t = -3,349$, $p = 0,001$) vizsgán, *b)* könnyebb ($t = -2,61$, $p = 0,01$) vizsgán elkövetett sikeres család után, azok a csalást szignifikánsan elítélendőbbnek tartják, mint azok, akik pozitív érzést élnek át család után.

A hatodik hipotézis, mely szerint a nemi különbségek nemzetiségtől függetlenül nem lesznek szignifikánsak *a)* sem a család gyakoriságának, *b)* sem a csalással kapcsolatos attitűdök tekintetében, részben igazolást nyert. Az egész mintára vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy nincsenek nemi különbségek a csalásra vonatkozó attitűdökben ($t = -1,059$, $p = 0,291$). Ugyanez érvényes külön-külön a francia ($t = 1,153$, $p = 0,251$) és a magyar ($t = 0,349$, $p = 0,728$) mintára is. A bevallott család esetében egyedül a franciák esetében találtunk nemi különbségeket a fiúk javára ($\chi^2 = 6,049$; $p = 0,011$), viszont sem az egész minta tekintetében ($\chi^2 = 0,006$; $p = 0,524$), sem a magyarok ($\chi^2 = 0,892$; $p = 0,562$) csoportjánál nem jelentek meg különbségek. Így ezt a hipotézist csak részben tekinthetjük igazoltnak (lásd 6. és 7. táblázat).

6. táblázat. Nemi különbségek a család elfogadásában

| | | F | <i>t</i> | Sig. (2 oldalú) |
|-------------------|---------------|-------|----------|-----------------|
| Csalás elfogadása | egész minta | 0,029 | - 1,059 | 0,291 |
| | francia minta | 0,07 | 1,153 | 0,251 |
| | magyar minta | 3,064 | 0,349 | 0,728 |

7. táblázat. Nemi különbség a bevallott csalást illetően

| | | Pearson Khi-négyzet | Sig. (2 oldalú) |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------|
| Önbevalláson alapuló család | egész minta | 0,006 | 0,524 |
| | francia minta (fiúk javára) | 6,049 | 0,011 |
| | magyar minta | 0,892 | 0,562 |

Az évfolyammal és az önbevalláson alapuló csalással kapcsolatban nem állítottunk fel hipotézist, mert a szakirodalmi adatok ellentmondóak voltak. Az elvégzett vizsgálat alapján a magyar hallgatók esetében az önbevalláson alapuló csalás gyakoribb volt az alsóbb éveknél ($\chi^2 = 6,924$; $p = 0,009$). Ez az eredmény egybevág a szakirodalom főáramával. A franciák esetében ez a különbség tendenciaszerű volt ($\chi^2 = 0,308$; $p = 0,579$).

A hetedik hipotézis tesztelésére a főkomponens-elemzés során nyert sztenderdizált változó értékét korreláltattuk a tanulmányi átlaggal. Az eredmények azt mutatják, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a csalás elfogadása és a tanulmányi átlag között sem a magyar ($r = -0,137$, $p = 0,192$), sem a francia almintában ($r = -0,022$, $p = 0,847$). Sem azok a magyar ($t = 0,947$, $p = 0,35$), sem azok a francia ($t = 0,759$, $p = 0,45$) hallgatók, akik az elmúlt félévben legalább egyszer csaltak, nem rendelkeznek alacsonyabb tanulmányi eredménnyel, mint azok a hallgatók, akik nem csaltak.

Az nyolcadik hipotézis sem nyert igazolást, mivel az iskola melletti, munkával töltött órák száma nem állt szignifikáns összefüggésben a csalás elfogadásával ($r = -0,04$, $p = 0,747$).

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS MEGBESZÉLÉS

Az eredményekből látszik, hogy a kultúrának nagy hatása van a csalás elfogadásával kapcsolatos attitűdökre. A francia és magyar eltérő történelmi, gazdasági, társadalmi és intézményi háttér megjelenik az egyetemi csalás területén is. A magyar közgazdászhallgatók elfogadhatóbbnak tartják az iskolai csalást, többet csálnak az önbeszámolóik alapján, több csoporttársukról gondolják azt, hogy szokott csalni, kevesebb negatív érzelmet élnek át sikeres csalás után és a büntetéseiket enyhébbnek látják.

Bár az eredmények megerősítették a büntetés szerepének fontosságát is, úgy tűnik, hogy az egyetemi csalás iránti attitűdöket illetően a büntetés nagyságánál mint intézményi tényezőnél fontosabb szerepet játszik a normákon keresztül megjelenő kultúra.

Ahogy a hipotézisek tesztelése során láttuk, a kultúrától független általános összefüggésekre vonatkozó eredmények többnyire megegyeztek a szakirodalomban leírtakkal, lásd nemi különbségek (ANDERMAN, MURDOCK, 2007) és évfolyamok (ANDERMAN, MURDOCK, 2007; MCCABE, TREVIÑO, 1997) közti különbség. Mindemellett a szakirodalommal összhangban (JENSEN, ARNETT, FELDMAN, 2002) sikerült kimutatni azt is, hogy az iskolai csalással kapcsolatos attitűdök és a bevallott csalás között (jelen esetben $r = 0,42$ -es erősségű) szignifikáns korreláció van. Viszont a tanulmányi eredmények (BAIRD, 1980; LEMING, 1980) és az egyéb tevékenységek (WHITLEY, 1998) iskolai csalásra gyakorolt hatásának tekintetében a klasszikus szakirodalomtól eltérő eredményeket kaptunk.

Távolabbi perspektívából tekintve miért okozhat komoly gondot az, hogy önbevallás alapján a vizsgált magyar közgazdászhallgatók 83%-a legalább egyszer csalt az elmúlt félév során? Vajon a holnap üzletembereinek mindennapi tevé-

kenységére hatással van-e az, hogy tisztességtelen eszközöket használtak az egyetemi számonkérések során? Az oksági kapcsolatot nem tudhatjuk, viszont SIMS 1993-ban azt találta, hogy olyan amerikai hallgatóknál, akik párhuzamosan végeztek tanulmányaikat és dolgoztak is, 0,48-as korreláció áll fenn az iskolai csalás és a munkahelyi tisztességtelenség közt. Mindemellett ez a szerzőpáros kimutatta azt is, hogy azok, akik a csalás súlyosabb formáit követik el, a munkahelyen is hajlamosabbak a súlyosabb tisztességtelenségre. NONIS és SWIFT (2001) 1051 fős amerikai mintán végzett tanulmányában még erősebb korrelációkat (alsóbb éveseknél $r = 0,65$; felsőbb éveseknél $r = 0,61$) talált az iskolai és munkahelyi tisztességtelenség közt.

A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar felsőoktatásban (de legalábbis a vizsgált karon) az egységes szabályozási és büntetési rendszer hiánya és a kulturális sajátosságok együttesen olyan normákat eredményeznek, amelyek szerint az egyetemi csalás elfogadható és gyakori jelenség a vizsgált magyar közgazdászhallgatók mindennapi teljesítményhelyzeteiben. Ezek az eredmények meg-egyeznek más posztoszocialista országokban végzett tanulmányok következtetéseivel és korábbi magyar, általános iskolai megfigyeléseken alapuló eredményekkel is (FÜLÖP, ROSS és munkatársai, 2007).

A szakirodalmi áttekintésben kifejtettük, hogy milyen jellegű makrotársadalmi és intézményi tényezők állhatnak a hallgatók tisztességtelenséggel kapcsolatos vélekedéseinek, attitűdjeinek és viselkedésének háttérében. Az viszont, hogy a kultúrán – mint tág fogalmon – belül a fent felvázolt történelmi, gazdasági, értékbeli tényezők milyen módon és milyen mértékben járulnak hozzá ehhez a különbséghez, további kutatásokat igényel.

A kulturális normák átalakításánál gyorsabb és gyakorlatiasabb beavatkozások is elősegíthetik a felsőoktatási csalás gyakoriságának csökkenését. Ezzel kapcsolatban MCCABE, TREVIÑO és BUTTERFIELD (2001) gyakorlati tanácsai a következőképpen hangzanak:

1. Lényegesek a világosan megfogalmazott elvárások arra vonatkozóan, hogy mi számít tisztességtelenségnek és mi nem számít annak.
2. Fontos kialakítani és terjesztetni a tisztességességgel kapcsolatos intézményi elveket és szabályokat, illetve bátorítani a hallgatókat, hogy betartsák azokat.
3. Érdemes kialakítani olyan etikai kódexet, amelyben le vannak fektetve mind a hallgatók, mind az oktatók kötelezettségei annak tekintetében, hogy megelőzzék az iskolai csalást.
4. Támogatónak kell lenni a hallgatókkal szemben – mindez tiszteletet eredményez, amelyet a hallgatók úgy viszonzoznak, hogy nem csalnak.
5. Fairnek kell lenni a hallgatókkal szemben, konzisztensen betartani az előírásokat, ha büntetésre kerül a sor, akkor legyünk szigorúak, de legyünk igazságosak is egyben.
6. Amikor lehetséges, akkor ne a szigorú haranggörbe mentén osztályozzuk a hallgatókat.

7. Fontos arra törekedni, hogy a jegyek helyett a tanulásra fókuszáljanak a hallgatók.
8. A csalástól elrettentő tényezőknek komolynak kell lenniük – súlyos büntetések.
9. Lényeges, hogy tegyünk meg mindent annak érdekében, hogy a hallgatóknak ne legyen lehetőségük csalni.
10. Érdekes és ne triviális vizsgákat készítsünk elő.
11. Szabaduljunk meg az inkompetens és apatikus tanársegédektől.

A jelen tanulmány természetesen számos korláttal rendelkezik. A kutatásban mindössze 98 magyar és 131 francia közgazdászhallgató vett részt. Az eredmények sejtetik, hogy a francia és magyar hallgatók általában hogyan vélekednek az egyetemi csalásról, azonban reprezentatív minta híján erről semmi biztos nem állítható.

Az eredmények önbeszámolóson alapulnak. A szociális megfelelési igény egy olyan kényes témánál, mint az iskolai csalás, komoly torzító tényező lehet minden ehhez hasonló kutatásban. A francia minta esetében ez azt eredményezhette, hogy kevesebben vallották be saját tisztességtelen cselekedeteiket. A magyar minta esetében gyanítható, hogy nem volt erősen jelen ez a torzító tényező, hiszen a lehető legdirektebb kérdésnél is a hallgatók 83%-a vallotta be, hogy múlt évben legalább egyszer tisztességtelen volt. Ez a feltételezés azt mutatja, hogy a magyarok esetében nem ütközik társadalmi normába annak bevallása, hogy valaki csalt az iskolában, míg a franciáknál sokkal valószínűbb annak a lehetősége, hogy a szigorúbb társadalmi normák gátolják az őszinteséget, amikor egy hallgatót arról kérdeznak, hogy csalt-e vagy sem. Mindenesetre a szociális megfelelési igény eltérő jelenléte is kulturális különbségeket feltételez.

IRODALOM

- ANDERMAN, E. M., GRIESINGER, T., WESTERFIELD, G. (1998) Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84–93.
- ANDERMAN, E. M., MURDOCK, T. (2007) *Psychology of academic cheating*. Elsevier, San Diego
- BAIRD, J. S., JR. (1980) Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515–522.
- BAKACSI, GY., TAKÁCS, S., KARÁCSONYI, A., IMREK, V. (2002) Eastern European cluster: tradition and transition. *Journal of World Business*, 37, 69–80.
- BECKER, G. (1968) Crime and punishment: An economic approach. *Journal of Political Economy*, 76 (2), 169–217.
- BOURDIEU, P. (1978) Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In BOURDIEU, P. (szerk.) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. 71–128. Gondolat, Budapest
- BRUGEMAN, E. L., HART, K. J. (1996) Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *Journal of Educational Research*, 89, 340–344.

- BUNN, D., CAUDILL, S., GROPPER, D. (1992) Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *Research in Economic Education*, 23, 197–207.
- CARRELL, S. E. (2008) Peer Effects in Academic Cheating. *Journal of Human Resources*, 43 (1), 173–207.
- CARUANA, A., RAMASESHAN, B., EWING, M. T. (2000) The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *The International Journal of Educational Management*, 14, 23–30.
- COHRAN, J. K., CHAMLIN, M. B., WOOD, P. B., SELLERS, C. S. (1999) Shame, embarrassment, and formal sanction threats: Extending the Deterrence/Rational Choice Model to academic dishonesty. *Sociological Inquiry*, 69, 91–105.
- DAVIS, S. E., LUDVIGSON, H. W. (1995) Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22, 119–121.
- DEPALMA, M. T., MADEY, S. F., BORNSCHEIN, S. (1995) Individual differences and cheating behavior: Guilt and cheating in competitive situations. *Personality and Individual Differences*, 18, 761–769.
- DIEKHOF, G. M., LABEFF, E. E., SHINOHARA, K., YASUKAWA, H. (1999) College cheating in Japan and the United States. *Research in Higher Education* 40 (13), 343–353.
- DUBY G. (2007) *Franciaország története II.* Osiris, Budapest
- EVANS, E. D., CRAIG, D., MIETZEL, G. (1993) Adolescents' cognitions and attributions for academic cheating: A cross-national study. *Journal of Psychology*, 127, 585–602.
- FAUCONNIER, P. (2005) *La fabrique des „Meilleurs”.* Seuil, Paris
- FERGE, ZS., SÍK, E., RÓBERT, P., ALBERT, F. (1997) *Social Costs of Transition.*
http://www.fergezsuza.hu/docs/social_costs_of_transition.pdf
- FORSTER, P. (2006) Stopping the Cheats, A study of Assessment Behaviour in French Business Schools. *2nd International Plagiarism Conference The Sage, Gateshead 19–21 June.*
- FÜLÖP, M. (1999) Students' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan, USA. In ROSS, A. (eds) *Young Citizens in Europe.* 195–219. University of North London, London
- FÜLÖP M. (2001a) A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3–17.
- FÜLÖP, M. (2001b) Teachers' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and USA. *Children's Social and Economic Understanding*, 4, (3) 142–159.
- FÜLÖP, M. (2002a) Competition in Hungary and Britain perceived by adolescents. *Applied Psychology in Hungary.* 2001/2002, 33–55.
- FÜLÖP, M. (2002b) Intergenerational differences and social transition: Teachers' and students' perception of competition in Hungary. In NASMAN, E., ROSS, A. (eds) *Children's understanding in the new Europe.* 63–89. Trentham Books, Stoke-on-Trent
- FÜLÖP, M. (2008a) Educating the cooperative competitive citizen. In TIRRI, K. (ed.) *Educating moral sensibilities in Urban Schools.* (in press) Sense Publishers, Rotterdam
- FÜLÖP M. (2008b) Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 2, 113–140.
- FÜLÖP M. (2008c) Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In BENEDEK A., HUNGLER D. (szerk.) *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy.* 51–74. Konferenci anyag. Budapest

- FÜLÖP, M., OROSZ, G. (2006) The perception of economic competition and the competitive strategies of Hungarian business people. *IAREP-SABE. July 5–9, Paris, Franciaország, CD-ROM*
- FÜLÖP, M., DAVIES, I., BERKICS, M., HUTCHINGS, M., ROSS, A. (2004) Entrepreneurs and/or citizens. A comparison of English and Hungarian teachers' views on enterprise and the good entrepreneur in a competitive world. *Applied Psychology in Hungary*, 5–6, 23–46.
- FÜLÖP, M., ROSS, A., PERGAR KUSCER, M., RAZDEVSEK PUCKO, C. (2007) Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In SALILI, F., HOOSAIN, R. (eds) *Research in Multicultural Education and International Perspective. Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. 235–284. CT: Information Age Publishing, Greenwich
- GfK (2008) Cheating: a crime or a minor misdemeanor.
http://www.gfk.com/group/press_information/press_releases/002685/index.en.html
- GRASMICK, H. G., BURSIK, R. J. (1990) Conscience, significant others, and rational choice: Extending the deterrence model. *Law & Society Review*, 24, 837–861.
- GRIMES, P. W. (2004) Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49, 273–291.
- HANKISS E. (1982) *Diagnózisok*. Magvető, Budapest
- HANKISS E. (1986) *Diagnózisok 2*. Magvető, Budapest
- HANKISS E. (1989) *Kelet-európai alternatívák*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- HAYES, D., HURTT, K., BEE, S. (2006) The War on Fraud: Reducing Cheating in the Classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2, 1–11.
- HEISLER, G. (1974) Ways to Deter Law Violators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (4), 577–582.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W., GUPTA, V. (2004) *Leadership, Culture, and Organisations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage Publications, London
- HRABAK, M., VUJAKLIJA, A., VODOPIVEC, I., HREN, D., MARUŠIĆ, M., MARUŠIĆ, A. (2004) Academic misconduct among medical students in a transition country. *Medical Education*, 38, 276–285.
- JENSEN, L. A., ARNETT, J. J., FELDMAN, S. S. (2002) It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 209–228.
- JESUINO, C. J. (2002) Latin Europe cluster: from South to North. *Journal of World Business*, 37, 81–89.
- JOHNSON, P. B. (1981) Achievement Motivation and Success: Does the End Justify the Means? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 374–375.
- KERKVLJET, J. (1994) Cheating by economics students: A comparison of survey results. *Journal of Economic Education*, 25, 121–133.
- KERKVLJET, J., SIGMUND, C. L. (1999) Can we control cheating in the classroom? *Journal of Economic Education*, 30 (4), 331–351.
- KORNAI J. (2007) *Szocializmus, kapitalizmus, demokrácia és rendszerváltás*. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest
- LEMING, J. S. (1980) Cheating behavior, subject variables, and components of the internal external scale under high and low risk conditions. *Journal of Educational Research*, 74, 83–87.

- LUPTON, R. A., CHAPMAN, K. J., WEISS, J. E. (2000) A cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75 (4), 231–235.
- MAGNUS, J. R., POLTEROVICH, V. M., DANILOV, D. L., SAVVATEEV, A. V. (2002) Tolerance of cheating: an analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33, 125–135.
- 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, 379–396.
- MCCABE, D. L., TREVIÑO, L. K., BUTTERFIELD, K. D. (1999) Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, 70, 211–234.
- MCCABE, D. L., TREVIÑO, L. K., BUTTERFIELD, K. D. (2001) Dishonesty in academic environments. *The Journal of Higher Education*, 72, 29–45.
- MEADE, J. (1992) Cheating: Is academic dishonesty par for the course? *Prism*, 1 (7), 30–32.
- MERMET, G. (2006) FRANCOSCOPIE 2007 – *Pour comprendre les français*. Larousse, Paris
- NEWSTEAD, S. E., FRANKLYN-STOKES, A., ARMSTEAD, P. (1996) Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241.
- NONIS, S., SWIFT, C. O. (2001) An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal of Education for Business*, 77 (2), 69–77.
- NOWELL, C., LAUFER, D. (1997) Undergraduate Student Cheating in the Fields of Business and Economics. *Journal of Economic Education*, 28, 3–12.
- OROSZ, G. (2007a) Good Citizens? The Dark Side of the Hungarian competitive Business Life. *9th CiCe Conference Montpellier, May 24–26, Conference Proceedings*, 412–425.
- OROSZ, G. (2007b) Hungarian and French Economics Students' Social Representation of Competition and Fraud. *32nd IAREP-SABE Ljubljana, September 9–12, Conference Proceedings*, 597–603.
- OROSZ, G. (2008) From Competition to Academic cheating. *33rd IAREP-SABE Rome, September 3–6, Conference Proceedings*, 70–96.
- PERRY, A. R., KANE, K. M., BERNESSE, K. J., SPICKER, P. T. (1990) Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students. *Psychological Reports*, 66, 459–465.
- POLTORAK, Y. (1995) Cheating behavior among students of four Moscow institutes. *Higher Education*, 30 (2), 225–246.
- PULLEN, R., ORTLOFF, V., CASEY, S., PAYNE, J. B. (2000) Analysis of academic misconduct using unobtrusive research: A study of discarded cheat sheets. *College Student Journal*, 34, 616–625.
- SIMS, R. L. (1993) The Relationship Between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, 68 (4), 207–211.
- SKRABSKI Á., KOPP M. (2008) A bízalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. *Vigilia*, 73. <http://www.vigilia.hu/archiv.html>
- SMITH, C. P., RYAN, E. R., DIGGINS, D. R. (1972) Moral decision making: Cheating on examinations. *Journal of Personality*, 40, 640–660.

- SPÉDER ZS., PAKSI B., ELEKES ZS. (1998) Anómia és elégedettség a 90-es évek elején. In KOLOSI T., TÓTH I. GY., VUKOVICH G. (szerk.) *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI, Budapest
- TAYLOR, L., POGREBIN, M., DODGE, M. (2002) Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33, 403–421.
- TITTLE, C. R., ROWE, A. R. (1973) Moral appeal, sanction threat, and deviance: An experimental test. *Social Problems*, 20, 488–497.
- TÓTH I. GY. (2005) Bizalomszint, kötelezettségi hálók és társadalmi tőke: előtanulmány. In MEDGYESI M., TÓTH I. GY. (szerk.) *Kockázat, bizalom és részvétel a Magyar gazdaságban és társadalomban*. 13–21. TÁRKI, Budapest
<http://www.socialnetwork.hu/cikkek/tarsTokeKotet.pdf>
- Transparency International Corruption Perception Index 2002–2008.
http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi
- TSANG, J. (2002) Moral rationalization and the integration of situational factors and psychological processes in immoral behavior. *Review of General Psychology*, 6, 25–50.
- VERGÈS, P. (1994) Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In GUIMELLI, C. (ed.) *Structures et transformations des représentations sociales*. 233–255. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- WAGNER, M., HLOUSKOVA, J. (2005) CEEC Growth Projections: Certainly Necessary and Necessarily Uncertain. *Economics of Transition*, 13 (2), 341–372.
- WEISS, J., GILBERT, K., GIORDANO, P., DAVIS, S. F. (1993) Academic dishonesty, Type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of Psychonomic Society*, 31 (2), 101–102.
- WHITLEY, B. E. JR. (1998) Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.
- WHITLEY, B. E. JR., NELSON, A. B., JONES, C. J. (1999) Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41, 657–680.

ACADEMIC CHEATING IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE EXAMINATION AMONG FRENCH AND HUNGARIAN BUSINESS SCHOOL STUDENTS

OROSZ, GÁBOR

This study examined Hungarian (98) and French (131) business school students' attitudes and self-reported behavior regarding academic cheating. The main purpose was to focus on cultural differences, moreover the role of gender; grade-level; academic achievement; seriousness of expected possible punishments; positive and negative feelings after a successful cheating; acceptability of cheating and self-reported cheating were measured also. Attitudes towards cheating were measured by 14 vignettes. Participants evaluated the behavior of a dishonest classmate on an acceptability scale in different imagined situations. On the basis of self-reports 83% of Hungarian business school students cheated at least once during last semester in contrast to the 34% of French students ($\chi^2 = 52,19$; $p = 0,001$). Furthermore, Hungarians concerning all of the 14 vignettes evaluate cheating more acceptable ($p = 0,01$); they have significantly less negative feelings after successful cheating ($t = -2,203$; $p =$

0,031); they expect significantly less severe punishment ($\chi^2 = 75,29$; $p = 0,001$) and they have wider range of cheating methods in comparison with French students. On the basis of the multi-factor ANOVA hierarchical model the seriousness of punishment ($F = 34,429$, $p = 0,001$) and the nationality ($F = 19,839$, $p = 0,001$) have significant impact on the acceptability of cheating, moreover, nationality has the highest explanatory power.

Key words: *academic cheating, Hungarian, French, cross-cultural*