

Párhuzamos univerzumok

A hallgatói csalással kapcsolatos percepciók vizsgálata oktatók és hallgatók körében

CSILLAG SÁRA^{a,b} – GÉRING ZSUZSANNA^{a,*} – KIRÁLY GÁBOR^{a,b} –
NICHOLAS CHANDLER^a – MISKOLCZI PÉTER^{a,c}

^aBudapesti Gazdasági Egyetem

^bBudapesti Corvinus Egyetem

^cBudapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Az utóbbi évtizedekben több kutatás rámutatott (*Anderman–Murdock 2011; Davis–Drinan–Gallant 2011; Lang 2013*), hogy a család kifejezetten elterjedt társadalmi gyakorlatnak számít a felsőoktatási intézményekben. Ez a hallgatók nagy számára jellemző (és gyakran kollektíven végrehajtott) cselekvési minta nem csupán a kiadott diplomák érvényességére vet rossz fényt, hanem a felsőoktatási intézmények hosszú távú működésével kapcsolatban is kérdéseket vet fel. Ezenfelül ezek a kérdések Magyarországon és más közép-kelet-európai országokban különösen relevánsak, hiszen ebben a térségben a család hangsúlyosan jelen van az oktatási intézményekben, összehasonlítva például a skandináv országok gyakorlatával (*Orosz–Farkas 2011*).¹

A kulturális értékek és általános gyakorlatok tárgyalásán túl érdemes arra is reflektálni, hogy a gazdasági tanulmányokat folytató hallgatók egy egészen különös csoportot alkotnak a hallgatói populáción belül. Játékelméleti kísérletek például azt mutatják, hogy más csoportokkal összehasonlítva a gazdasági hallgatók – egyébként az általuk tanult emberképpel összhangban – hajlamosabbak az önérdékkövetésre és a haszonmaximalizálásra (*Frank–Gilovich–Regan 1993*).

A fenti gondolatokhoz kapcsolódva, ennek a tanulmánynak a fő témája az, hogy a felsőoktatás kulcsszereplői, vagyis az oktatók és a hallgatók, milyen okokat és következményeket azonosítanak a csalással kapcsolatban.

* Levelező szerző: Géring Zsuzsanna, 1134 Budapest, Angyalföldi út 24/b.
E-mail: gering.zsuzsannamargit@uni-bge.hu

¹ A tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00012 sz. Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növeléséért” projekt támogatásának köszönhetően készült el.

Interjúk két érintetti csoport képviselőivel – a mintáról és a feldolgozási (CLD) módszerről nagyon röviden

Annak érdekében, hogy feltérképezzük a vélt okokat és hatásokat a hallgatói csalással kapcsolatban, két érintett csoport, az oktatók és a hallgatók körében készítettünk interjúkat. Az elemzés során oksági diagramokat készítettünk, hogy jobban meg tudjuk ragadni és vizualizálni a hallgatói csaláshoz társított fő tényezőket.

A minta

A hallgatói csalás okainak feltérképezése érdekében két érintetti csoportot vontunk be a vizsgálatba, akikkel félig-strukturált interjúkat készítettünk. Célunk az interjúalanyok kiválasztásánál az volt, hogy olyan embereket találjunk, akik sok információval tudnak szolgálni számunkra (ún. „információgazdag” esetek, ld. *Devers–Frankel 2000: 264*). Egyrészt – rímelve a szakirodalomra (pl. *Frank–Gilovich–Regan 1993*) – gazdasági iskolát választottunk a vizsgálat terepéül. Másrészt az adott iskolának csak egyetlen karára fókuszáltunk, a későbbi, más intézményekkel/karokkal való összehasonlíthatóság érdekében. A mintánkba 9 oktató (3 férfi és 6 nő) és 6 hallgató került (4 nő, 2 férfi).

Komplex oksági diagramok

Kutatási eredményeinket komplex oksági diagramok (causal loop diagram, CLD) formájában is ábráztuk, hogy áttekinthetőbbek legyenek. A komplex oksági diagramok szemléletesen ábrázolják a dinamikus rendszerek alkotóelemeit (változók formájában), illetve az ezek között meglévő oksági kapcsolatokat. (A módszerről lásd *Sterman 2000* és *Sherwood 2002*, korábbi felsőoktatás-kutatási használatáról pedig *Géring et al. 2017; Király et al. 2016.*)

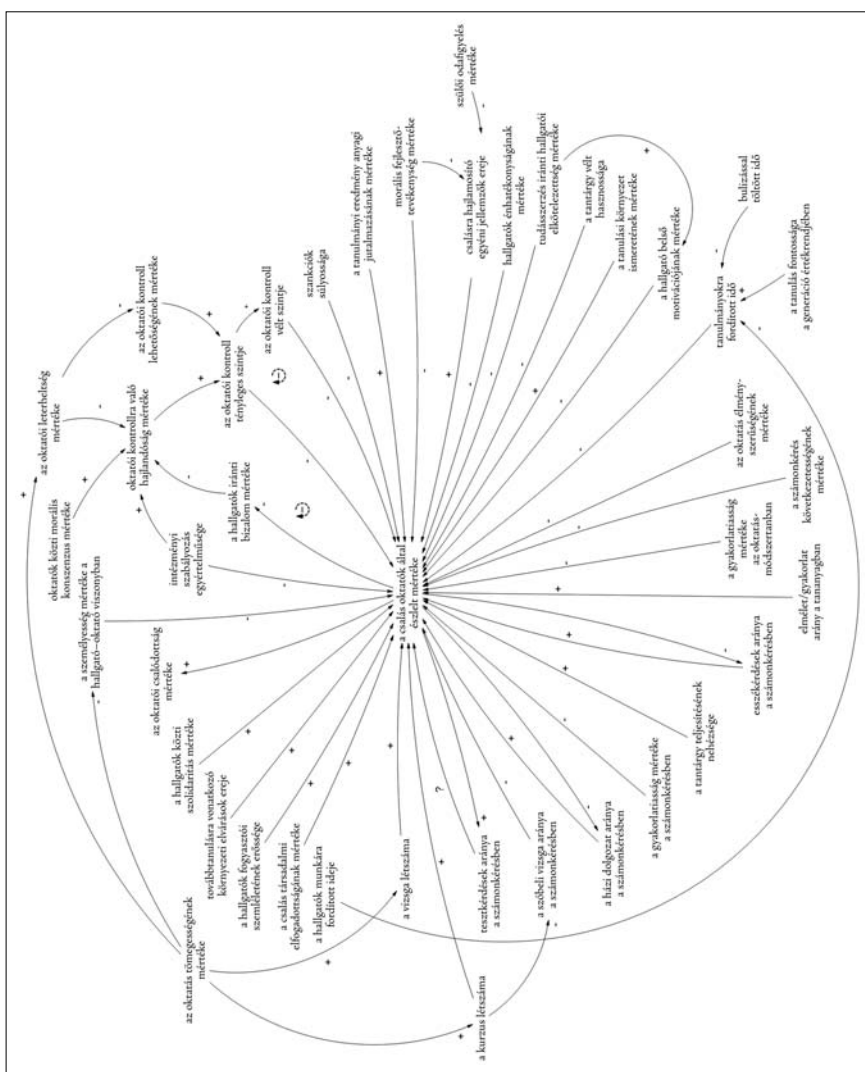
A rendszerdinamikus modellezés gyakorlatában a CLD-knek meg kell felelniük bizonyos „műfaji követelményeknek”. Először is, a bennük foglalt változók neveit olyan módon kell megfogalmazni, hogy azokban a növekedés, illetve a csökkenés egyértelműen értelmezhető legyen. Az oksági nyilak az okváltozótól mutatnak az okozat felé, és egyetlen előjelük van. A pozitív kapcsolat (+) azt jelenti, hogy – *ceteris paribus* – az okozat változása megegyezik az ok változásával, azaz: ha az okváltozó megnövekszik, az okozattal is ez történik. Negatív kapcsolat (–) esetén pedig ok és okozat „ellentétes irányban” mozognak. Ezek a kapcsolattípusok kétféle oksági visszacsatolást (hurkot) tudnak létrehozni: egyrészt öngerjesztőeket, amelyekben a kezdeti változás úgy „fut végig” a rendszeren, hogy kiindulási pontjára visszatérve tovább fűti a folyamatot; másrészt pedig önszabályozóakat, amelyek esetében a kezdeti változás „önmaga fékezését” eredményezi (*Sterman 2000: 138–153*).

A rendszer „határait” interjúalanyaink jelölték ki azáltal, hogy milyen oksági tényezőket említettek meg; saját változókat nem tettünk hozzá a rendszerekhez. A felüntetett kapcsolatok is az interjúalanyok sajátjai, csak olyanokat jelöltünk, amelyeket ők említettek vagy sugalmaztak erősen a mondanivalójukban. Összesen két diagramot készítettünk, az egyik a hallgatók, a másik az oktatók által elmondottakat ábráztuk.

Az interjúk elemzésének eredményei

Oktatói diagram

Ahogy az 1. ábra mutatja, nagyon sok témakör bukkant fel az oktatói interjúkban: összességében 38 különböző változót azonosítottunk. Ezeket a tényezőket most nem egyenként ismertetjük, hanem a legfőbb tényezőcsoportokat mutatjuk be: 1) intézményi tényezők, 2) külső tényezők, 3) értékelési és oktatási gyakorlat, 4) a hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai, jellemzői, illetve 5) az oktatók személyes jellemzői. Ezek a tényezőcsoportok átfednek, tehát vannak olyan változók, amelyek több csoportba is besorolhatók.



1. ábra: Az oktatói interjúk alapján készített CLD ábra

Az oktatói interjúk alapján az egyik meghatározó tényezőcsoport az *intézményi tényezők*. Ez a csoport azokra a körülményekre utal, amelyek között az oktatók az adott felsőoktatási intézményben dolgoznak. Az idesorolható tényezők egy része közvetlenül a csaláshoz kapcsolódik, mint például a „szankciók súlyossága”, az „intézményi szabályozás egyértelműsége” vagy az „oktatói kontroll lehetőségének mértéke”. Másik részük az intézmény általánosabb jellemzőire utal, amelyek hatással vannak (legalábbis az oktatók észlelésében) a hallgatói család mértékére, mint a „tanulmányi eredmény anyagi jutalmazásának mértéke”, az „oktatói leterheltség mértéke” vagy a „morális fejlesztő tevékenység mértéke (a felsőoktatási tanulmányok alatt)”. E tényezők közül kettőnek csak más változókon keresztül érvényesülő, közvetett hatása van a csalásra: ezek közül az „oktatói leterheltség mértéke” hatással van a „oktatói kontrollra való hajlandóság mértékére” és az „oktatói kontroll lehetőségének mértékére”. Ezek a tényezők azonban olyan más tényezőkön keresztül is befolyásolják a hallgatói család mértékét, mint az „oktatói kontroll tényleges szintje” és az „oktatói kontroll vélt szintje (a hallgatók észlelésében)”. Ezek az utolsó változók más tényezőcsoporthoz tartoznak, azaz a köztük lévő kapcsolat egyben a különböző tényezőcsoportok közötti kapcsolatra is utal.

Az interjúalanyok által említett *külső tényezők* között megjelenik a társadalmi környezet mint a hallgatói csalásra hatással lévő tényező. A „csalás társadalmi elfogadottságának mértéke” változó jól illusztrálja ezt a vélekedést. A „továbbtanulásra vonatkozó társadalmi elvárások ereje” változó arra utal, hogy hatással lehet a hallgatói csalásra az az (észlelt vagy valós) társadalmi norma vagy társadalmi nyomás, amely az egyetemi diploma megszerzésére irányul, illetve erre vonatkozó elvárások származhatnak a szülőktől is.

A „hallgatók fogyasztói szemléletének erőssége” jellemzőt a külső tényezők közé soroltuk, mert ez a változó általában a felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó változó társadalmi attitűdre utal (nem pedig a konkrét intézményhez kötődik). A „hallgatók munkára fordított ideje” a külső tényezők és a személyes jellemzők közé is sorolható (azaz átfed), mert bizonyos esetekben a hallgatók anyagi nehézségeik miatt dolgoznak, más esetben azért, hogy gyakorlatot szerezzenek, és jobb legyen a munkaerőpiaci pozíciójuk, megint más esetben pedig azért, hogy legyen zsebpénzük. Ehhez kapcsolódóan egy másik átfedés is említést érdemel, ezúttal társadalmi és intézményi tényezők között: ezt a „felsőoktatás tömegesedésének mértéke” változó képviseli. Ez a tömegesedés egy globális jelenség – kutatásunkban az oktatói interjúkban ez a változó csak más változókon, több áttételen keresztül hat a hallgatói csalásra.

A harmadik csoport az *értékelési és oktatási gyakorlat*. Bár ezek a változók is az intézményhez kötődnek, mivel konkrétan említésre kerültek, mint a hallgatói csalást befolyásoló tényezők, külön tényezőcsoportba soroltuk őket. Ahogy az 1. ábra mutatja, mindenféle számonkérési gyakorlatot (feleletválasztós teszt, szóbeli vizsga, otthoni feladatok, esszéfeladatok) megemlítettek az oktatók, de egymásnak ellentmondó hatásokat tulajdonítva nekik. Egyedül a szóbeli vizsgák hatását illetően volt egyetértés: ha ennek aránya magasabb a számonkérési rendszerben, akkor – az oktatók véleménye szerint – a hallgatói család mértéke alacsonyabb. Egyes oktatók szerint, ha nő a feleletválasztós teszt vizsgák aránya, akkor csökken a család, mások szerint ez a számonkérési mód kedvez a csalásnak (ezt az ellentmondást kérdőjellel jelöltük a CLD-n).

Az esszéket illetően (akár otthoni, akár a vizsgákon írandók) ellentmondásos véleményeket találtunk. Itt egy visszacsatolási hurokkal találkozhatunk. Egyes interjúala-

nyaink véleménye szerint az esszék használata a számonkérésben egyértelműen emeli a csalás valószínűségét – házidolgozatok esetén plagizáláshoz vezethet. Ennek eredményeképpen az otthoni esszék helyett inkább vizsgáztatnak, illetve a vizsgákon belül inkább feleletválasztós kérdéseket használnak, semmint esszéket. Ezzel ellentétben volt olyan oktató, aki úgy vélte, hogyha esszékérdésekre kell válaszolniuk a hallgatóknak, csökken a csalás szintje.

Másik érdekes aspektus a gyakorlatiasság, a gyakorlati kérdések aránya az oktatásban és a számonkérésben. Mindkét esetben minél nagyobb a gyakorlatiasság, annál kisebb a csalás mértéke. Ehhez hasonlóan az „oktatás élményszerűségének mértéke” és a „számonkérés következetességének mértéke” is egyértelműen csökkenti a csalás mértékét. Ezzel ellentétben, az oktatók vélekedése szerint a „tárgy teljesíthetőségének nehézsége” és az „elmélet/gyakorlat aránya” emeli a csalás szintjét.

Fontos megemlíteni még két olyan változót, amelyeknek közvetlen és pozitív hatásuk van a csalás szintjére: a „vizsga létszáma” és a „kurzus létszáma”. Mindkét változót (és ezek magas értékét) a hallgatói csalással kapcsolatba hozható legfontosabb tényezők között emelték ki az oktatók. A két tényezőt az intézményi, értékelési és oktatási gyakorlat metszetébe helyeztük, mert a hallgatók magas száma egyik oldalról az intézmény stratégiai választása és döntése, de másik oldalról szorosan kapcsolódik az értékelési és oktatási gyakorlathoz.

Interjúalanyaink olyan okokról is beszéltek, amelyek a *hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai*, jellemzői közé sorolhatók. Úgy vélték, hogy a „csalásra hajlamosító egyéni jellemzők ereje” és a „tanulási környezet ismeretének mértéke” a csalás magasabb mértékéhez vezet.

Ezzel ellentétben, a „hallgatók énhatékonyságának mértéke” vagy a „hallgatók belső motivációjának mértéke” a csalás alacsonyabb mértékéhez vezet éppúgy, mint a magasabb „tanulmányokra fordított idő” vagy a „tudásszerzés iránti elkötelezettség mértéke” (ez utóbbi kettő kapcsolatban van egymással). Van két olyan változó, amelyek ebbe a tényezőcsoportba tartoznak, de mégis eltérőek. Mind az „oktatói kontroll vélt szintje” és a „tantárgy vélt hasznossága” a hallgatókhoz kapcsolódó attribútumok, de az intézményi jellemzők észleléséhez kapcsolódnak. Egy további érdekes változó a „hallgatói szolidaritás mértéke”, amely inkább a hallgatói csoporthoz kapcsolódó tulajdonság, semmint egyéni, és pozitív kapcsolatban van a csalás mértékével.

Az utolsó tényezőcsoport maguk az *oktatók személyes jellemzői*. A kapcsolódó változók egy része a kontroll kérdésköréhez kapcsolódik („oktatói kontrollra való hajlandóság mértéke”, „oktatói kontroll tényleges szintje”), a másik tényezőcsoport a hallgatói csalás érzelmi oldalához kötődik („oktatói csalódottság mértéke”, „hallgatók iránti bizalom mértéke”). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatók nagy része említette a hallgatói csalás érzelmi hatását.

Az egyik olyan terület, ahol visszacsatolási hurkok alakultak ki, ehhez az érzelmi kötelékhez kötődik. A „csalás oktatók által észlelt mértéke” a „hallgatók iránti bizalom mértékének” csökkenéséhez vezet. Ez ellentétes irányba mozgatja az „oktatói kontrollra való hajlandóság mértékét”, amely tehát emelkedni fog. Ez felfelé mozgatja a „oktatói kontroll tényleges szintjét”, ami pedig a „csalás oktatók által észlelt mértékének” csökkenéséhez vezet. Ez egy olyan önszabályozó kör, amely csökkenti a központi változó értékét.

mértéke”, „intézményi bevétel”), és végül megjelent az oktatói terhelés mértéke is („oktatói leterheltség mértéke”).

A *külső tényezők* közé tartozik a „továbbtanulásra vonatkozó környezeti elvárások ereje”, a „csalás társadalmi elfogadottságának mértéke” és a „hallgatók munkára fordított ideje”. Ez az utolsó változó részben a hallgatók személyes jellemvonásaihoz is tartozik, de néhány esetben külső okok is lehetnek mögötte (pl. a hallgatók pénzügyi nehézségei vagy a diákhitel nyomása társadalmi tényezőnek is tekinthető). Az intézményi és külső (itt társadalmi) tényezők keresztmetszetében helyezhető el a „felsőoktatás tömegesedésének mértéke”. Több interjúalany is beszélt a felsőoktatás tömegessé válásának elkerülhetetlenségéről, hiszen az egyetem bevétele a hallgatók létszámától függ, azaz kénytelen emelni, vagy legalábbis szinten tartani a létszámot.

Az *értékelési és oktatási gyakorlat* csoportba sorolható tényezők között a hallgatókat kevésbé foglalkoztatták a különböző típusú számonkérési módszerek (csak a „tesztkérdések aránya a számonkérésben” tényezőt említették), és inkább a vizsgaidőszak jellemzőit tették szóvá, mint a „vizsgák sűrűsége” és a „vizsgák száma”.

A gyakorlatiasság magasabb szintje – mind a számonkérésnél, mind a tananyagok esetében – csökkenti a csalás mértékét. Ehhez hasonlóan viselkedik a „számonkérés következetességének (a hallgatók által érzékelt) mértéke”. A hallgatók véleménye alapján a „tárgy teljesíthetőségének nehézsége” szintén fontos tényező – bár nem hat közvetlenül a csalás mértékére, de kapcsolódik a „(csalással kapcsolatos) bűntudat” változóhoz. A „vizsga létszáma” változó az intézményi és értékelési csoportok metszetében található, mert egyik oldalról az intézményi jellemzők függvénye (csoportnagyság, vizsgáztatásra alkalmas termek száma és nagysága stb.), másik oldalról az oktató döntése (különböző számonkérési módszerek és ezek aránya.)

Az oktatók *személyes jellemzői* között a hallgatók fontosnak tartották a csalás oktatókra gyakorolt érzelmi hatását („oktatói csalódottság mértéke”), amelyre a csalás növekedő szintje egyértelműen pozitívan hat. Véleményük szerint ez köthető az „oktatói motiváció szintjéhez”, azaz a motiváció csökkenését okozza.

Az oktatói „életkor” is megjelent a személyes tulajdonságok között, amely nem direkt módon, hanem az „oktatói kontroll vélt szintjén” keresztül kötődik a csalás mértékéhez (amely a következő tényezőcsoporthoz tartozik). Az „oktatás személyre szabottságának szintje” részben a tanáron múlik, részben pedig intézményi adottság, azaz ez a tényező is két csoport keresztmetszetében található.

A hallgatók által azonosított tényezők majdnem fele a *hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai, jellemzői* csoportba sorolható. A hallgatók véleménye szerint minél magasabb a „hallgató életkora”, és minél meghatározóbb a „csalásra hajlamosító egyéni jellemzők ereje”, annál nagyobb a csalás szintje. A „tanulmányokra fordított idő” és a „hallgató belső motivációjának mértéke” csökkenti a csalás szintjét ugyanúgy, mint a „tudásszint iránti hallgatói elkötelezettség mértéke”. Ez utóbbi tényező a „hallgató belső motivációjának mértékére” is hat, azaz a direkt hatás mellett indirekt csökkentő hatása is van a csalásra (a növekvő elkötelezettség növeli a motivációt, amely a csalás szintjének csökkenéséhez vezet).

Interjúalanyaink véleménye alapján a „hallgatók (tanuláshoz kapcsolódó) énhatékonyságának mértéke” változóknak ellentmondásos hatásai lehetnek. Voltak hallgatók, akik szerint az alacsonyabb önbizalom még akkor is a csalás magasabb szintjéhez vezethet, ha a hallgató tanult a vizsgára. Mások azt mondták, hogy a nagyobb

énhatékonyság jobb teljesítményhez vezet, amely kötődik a pénzügyi juttatások növekvő mértékéhez („tanulmányi eredmény anyagi jutalmazásának mértéke”), ami pedig megint pozitívan hat a csalásra. Ez tehát azt jelenti, hogy a magas énhatékonyságnak kettős hatása is lehet, egyfelől csökkentheti a csalásra való hajlandóságot, másfelől növelheti azt az anyagi jutalmazáson keresztül. Ebből arra is következtethetünk, hogy a csalás a hallgatói teljesítménypaletta minden pontján megjelenhet, vagyis a jó tanulók – bizonyos körülmények között – szintén csálnak.

A hallgatók véleménye alapján az „oktatói kontroll [hallgatók által] vélt szintjét” erősen meghatározza a korábbiakban bemutatott (az oktatói jellemzőkhöz tartozó) két változó: az „oktatói életkor” és az „oktatói leterheltség mértéke”. Ugyanakkor ez a változó nem hat közvetlenül a csalás szintjére, hanem a „csalási lehetőségek észlelésén” keresztül, amely negatív kapcsolatban van az „oktatói kontroll vélt szintjével”. A „tantárgy [hallgatók által] vélt hasznossága” szintén egy olyan tényező, amelynek magas szintje csökkenti a csalás szintjét.

Vannak olyan, a hallgatói csoportra vonatkozó észlelt tulajdonságok, amelyek a hallgatók véleménye alapján pozitívan hatnak a csalás mértékére. Ilyenek pl. a „csalás vonatkoztatási csoportban észlelt gyakorisága” és a „hallgatók közötti szolidaritás mértéke” vagy a „hallgatók közötti dolgozat-transzferek gyakorisága”. Egyéni szinten „a csalás elkövetőjével való személyes kapcsolat erőssége” növeli a „csalás elfogadottságának (egyéni) mértékét”. Ez utóbbira pozitívan hat a „csalás egyéni sikerességének mértéke” is.

Felrajzoltunk egy visszacsatolási hurkot is a hallgatói diagramra: néhány hallgató értelmezésében valaki minél többet csal („egyéni csalás gyakorisága”), annál kisebb lesz a büntudata („csalással kapcsolatos büntudat”), amely tovább erősíti a „csalás elfogadottságának (egyéni) mértékét”, amely tovább emeli az „egyéni csalás gyakoriságát”. Ez egy önmagát erősítő visszacsatolás, némi késleltetéssel (az „egyéni csalás gyakorisága” és a „csalással kapcsolatos büntudat” nem egyszerre jelentkezik). Mindenképpen itt kell azonban szót ejtenünk arról, hogy voltak olyan hallgatók, akik szerint a büntudat kapcsolódik a „tantárgy teljesítésének nehézségéhez” is. Azaz azoknál a tárgyaknál, amelyek könnyűek (azaz nem lett volna nehéz megtanulni vagy nem telt volna sok időbe a felkészülés), csalás esetén nagyobb a büntudat mértéke.

Összehasonlítás

A két oksági diagram rövid bemutatása is rávilágított néhány érdekes hasonlóságra és különbségre.

Bár az azonosított változók száma és az öt témacsoport ugyanaz a két interjúcsoportban, az egyes tényezőcsoportok változóinak száma már eltérő (1. táblázat).

Az oktatóknál több az intézményi tényező, és többet foglalkoztak az értékelés és oktatás gyakorlatával, míg a hallgatók leginkább saját magukkal, a hallgatók csoportos és egyéni jellemzőivel hozták kapcsolatba a csalás szintjét. Ez a különbség elég könnyen megmagyarázható, hiszen az emberek leginkább saját csoportjuk jellemzőivel vannak leginkább tisztában (hallgatók), vagy munkájukkal kapcsolatban látják át leginkább a folyamatokat (oktatók).

A két diagram több pontján is hasonlóságokat fedezhetünk fel. Mindkét csoport fontos tényezőnek látja a „felsőoktatás tömegesedésének mértékét”, és ehhez kapcsolódóan a „vizsgák létszámát”. Mindkét csoportnál megjelenik a „tanulmányokra fordí-

1. táblázat: Változók száma a hallgatói és oktatói CLD-n

Oktatók	Csoportok	Hallgatók
Változók száma		Változók száma
6	intézményi tényezők	4
3	külső tényezők	2
10	értékelési és oktatási gyakorlat	7
4	oktatók egyéni tulajdonságai, jellemzői	3
9	hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai, jellemzői	18
6	átfedésben, metszetben	4
38	Összesen	38

tott idő” és a „tudásszerzés iránti elkötelezettség”, mint hatótényező, de – bár eltérő részletességgel – felbukkan a számonkérés módszertana és a tananyag/számonkérés gyakorlatiassága. Szintén közös pont a „szankciók súlyossága”, illetve a „tanulmányi eredmények anyagi jutalmazásának mértéke”. Mindkét csoport említette a család oktatókra gyakorolt érzelmi hatását (mint a családodottságot, a motiváció elvesztését) és a „csalás társadalmi elfogadottságának mértékét” mint a csalást súlyosbító tényezőt.

A hasonlóságok mellett egyértelmű különbségek is kirajzolódnak a csaláshoz kapcsolódó ok-okozati mechanizmusokban. Érdekes, hogy az „oktató életkora” csak a hallgatóknál jelent meg. Ahogy már az előzőekben utaltunk rá, a hallgatók több csoportos és egyéni változót említettek, így a büntudat, a család egyéni sikeressége és a családi hajlandóság (és ezen tényezők összefüggései) csak itt kerültek elő. Ezzel párhuzamosan az oktatók részletesebben foglalkoztak az oktatói kontroll kérdéseivel és lényegesebbnek látták az értékelési, számonkérési módszereket. Érdekes, hogy az oktatókkal ellentétben, a hallgatók lebecsülték a különböző értékelési módszerek jelentőségét, inkább a vizsgaidőszak sajátosságait (vizsgák sűrűsége, vizsgák száma) érezték fontosnak.

Végül szeretnénk megemlíteni két változó (környezeti elvárások és nyomás, személyre szabottság) tartalma közötti különbséget. Míg a hallgatóknál az elvárások és a nyomás a szülőktől származnak, az oktatók ezen túl társadalmi nyomást is érzékelnek a diploma megszerzésével kapcsolatban. A személyre szabottság az oktatók interpretációjában a mentor-hallgató kapcsolatra, az oktató és hallgató közötti személyesebb és közvetlenebb kapcsolatra utalt, míg a hallgatóknál ez a fogalom komplexebben jelenik meg: a személyre szabott oktatás a tananyag, a tanulás és a számonkérés olyan kombinációja, amely illeszkedik az adott hallgató személyes igényeihez, szükségleteihez és kompetenciáihoz.

Konklúzió és további kutatási lehetőségek

Bár vizsgálatunk alapvetően feltáró kutatásnak tekinthető, mégis azt gondoljuk, hogy az eredmények önmagukban is fontos kérdéseket vetnek fel; nem csupán a csalással összefüggő attribúciók vizsgálata kapcsán, hanem abból a szempontból is, hogy a hallgatók és az oktatók szemlélete milyen pontokon találkozik és hol tér el egymástól.

Ami az adatelemzés módszertanát illeti, a komplex oksági ábrákat jelen esetben ki-mondottan azért használtuk, hogy az interjúalanyok csalással kapcsolatos megértését vizualizálni tudjuk. Ez a fajta megközelítés leginkább abban volt segítségünkre, hogy azonosítsuk, megjelenítsük és tematizáljuk az interjúkban megjelenő nagyszámú attribúciós feltételezést. Bár maga a kutatás így egy szélesebb merítést tudott be-mutatni az interjúk eredményeiből, az is igaz, hogy így „elveszett a fordításban” az ada-tok gazdagságának egy része – azaz érdekes és színes narratívák, diszkurzív stratégiák és metaforák bújnak meg egy-egy sablonosabb elnevezésű változó mögött. Mindazon-által a komplex oksági diagram jelen formájában is jó kiindulópont lehet az egyes emberi döntések és cselekvések továbbgyűrűző hatásainak bemutatására; valamint egy csalással kapcsolatos modell kialakítására.

Elemzéseink során egyfelől összevetettük az eredményeinket a szakirodalomban talál-takkal, valamint egyes témákat közelebbről is megvizsgáltunk (pl. *Chandler et al.* 2017).

A jövőben szeretnénk más hazai gazdasági felsőoktatási intézményekben is kuta-tásokat végezni; és esetleg a gazdasági képzésen kívül, más felsőoktatási területeket is megvizsgálni.

IRODALOM

- ANDERMAN, E. M. & MURDOCK, T. B. (eds) (2011) *Psychology of Academic Cheating*. Lon-don, Elsevier Academic Press.
- CHANDLER, N., CSILLAG, S., KIRÁLY, G., GÉRING, Zs., KOVÁCS, K., LOVAS, Y. & MISKOLCZI, P. (2017) Cheating Their Way to the Top? Comparing the Academic and the Stakeholder Discourse of Student Cheating. *18th International Conference on Human Resource Development Research and Practice across Europe*. Lisszabon, 2017. 06.7-9. [Konferencia-paper megjelenés alatt]
- DAVIS, S. F., DRINAN, P. F. & GALLANT, T. B. (2011) *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Malden & Oxford, John Wiley & Sons.
- DEVERS, K. J. & FRANKEL, R. M. (2000) Study Design in Qualitative Research–2: Sampling and Data Collection Strategies. *Education for Health*, Vol. 13. No. 2. pp. 263–271.
- FRANK, R. H., GILOVICH, T. & REGAN, D. T. (1993) Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 7. No. 2. pp. 159–171.
- GÉRING, Zs., KIRÁLY, G., KÖVES, A., CSILLAG, S. & GÁSPÁR, T. (2017) Participatory Methods in Futures Studies: A Vision-Construction Process about the Future of Higher Education. *SAGE Research Methods Cases*. DOI: 10.4135/9781473997226
- KIRÁLY, G., GÉRING, Zs., CSILLAG, S., KÖVES, A. & GÁSPÁR, T. (2016) Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In: HUISMAN, J. & TIGHT, M. (eds) *Theory and Method in Higher Education Research. Volume 2*. Bingley, Emerald Group Publishing Ltd. pp. 95–114.
- LANG, J. M. (2013) *Cheating Lessons*. Cambridge, Harvard University Press.
- OROSZ G. & FARKAS D. (2011) Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 66. No. 4. pp. 605–630.
- SHERWOOD, D. (2002) *Seeing the Forest for the Trees. A Manager's Guide to Applied Systems Thinking*. London, Nicholas Brealey Publishing.
- STERMAN, J. D. (2000) *Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston, Irwin McGraw-Hill.