

Чому студенти списують (за їхніми словами та зі слів інших)

**Гелен Сміт (Нортумбрійський університет, Сполучене Королівство)
та Джим Ріджвей (Даремський університет, Сполучене Королівство)**

Анотація

У цій статті представлені результати анкетування та інтерв'ю стосовно студентської недоброчесності у вищій освіті. Вільямс (2001) наголошує на існування двох головних причин розповсюдження в освіті недоброчесності та, зокрема, плагіату. Перша – зростання вигод у разі схвального оцінювання курсової роботи, друга – стрімкий розвиток технологій, який призвів до легкого та вільного доступу до інформації, першоджерела якої не завжди вдається відстежити. Тільки декілька авторів, як-от, Ешворт (1997) та Ле Ерон (2001) відзначили зміну моделей оцінювання як фактор списування. Такі теоретики мотивації як Двек (2000), Андерман і Міджлі (2004) припускають, що орієнтація студентів на свої цілі визначає рушійні причини того, що дехто з них обирає списування.

Вибірка студентів для дослідження була складена на базі одного з університетів Сполученого Королівства. 159 студентів із трьох програм заповнили анонімні анкети, а 10 добровільно зголосилися пройти інтерв'ю. Дані анкетування були проаналізовані за використанням СПСН, інтерв'ю ж були оброблені шляхом контент-аналізу. У статті увагу зосереджено на поглядах студентів: висвітлено результати, що дають змогу отримати реалістичні уявлення від самих студентів про найчастіше виявлені типи поведінки, про те, якими причинами вони пояснюють списування, про вплив університетських стримувальних заходів, а також про студентський погляд на те, як варто протидіяти недоброчесності в освіті. Значущим результатом є думки студентів про те, що викладачі не надто зацікавлені в тому, щоб перевіряти і розкривати їхні порушення. Результати можуть зацікавити науковців та керівників, які прагнуть зменшити можливості для списування.

Вільямс (2001) стверджує, що існують дві головні причини того, що в освіті розповсюдженими є недоброчесність та, зокрема, плагіат. Перша – зростання вигод у разі схвального оцінювання курсової роботи, а друга – стрімкий розвиток технологій, який призвів до легкого та вільного доступу до інформації, першоджерела якої не завжди вдається відстежити. Тільки декілька авторів як-от Ешворт (1997) та Ле Ерон (2001) відзначили зміну моделей оцінювання як фактор списування. Пояснення студентського списування, однак, не таке просте, як повернення до звичайних екзаменів; свідчення зі США та Австралії демонструють схожі показники визнаних студентами випадків списування, які стосуються як курсових робіт, так і екзаменаційних, попри те, що екзаменування є найпоширенішим способом оцінювання (МакКейб та ін., 2001, Марсден та ін., 2006).

У цій статті представлені вибрані результати ширшого дослідження, в якому студенти заповнювали анонімні анкети, а студенти та викладачі з одних і тих же програм були опитані на інтерв'ю. Увагу зосереджено на поглядах студентів: висвітлено результати, що дають змогу отримати реальні дані від самих студентів про найчастіше виявлені типи поведінки, про причини, на які студентство посилається, про вплив університетських стримувальних заходів, а також про студентський погляд на те, як варто протидіяти недоброчесності в освіті.

Методи та вибірка

Вибірка студентів складалася із третьокурсників бакалаврату, обраних із-поміж трьох предметних галузей одного з університетів Сполученого Королівства. 159 студентів заповнили анонімне анкетування, яке було подане дослідником на кінець запланованих навчальних годин; пізніше, іншого дня, 10 студентів зголосилися взяти участь у інтерв'ю. Було обрано студентів третього курсу через те, що вони мали хоча би два роки досвіду університетського оцінювання та встигли поспостерігати за поведінкою своїх однолітків; також вони мали би завершити навчання до того, як закінчиться дослідження, а це очікувано підвищить рівень участі. Частині групи було дозволено відмовитися від участі за умови, що, разом із тим, утривалювало дослідження. Дванадцять викладачів одного й того ж предметного профілю були опитані на інтерв'ю у рамках одного дослідження.

Анкетування фокусується на списку двадцяти сімох «типів недоброчесної поведінки», за основу якого покладено оригінальний перелік поведінкових моделей, створений Франкліном-Стоксом та Ньюстедом (1995), які доповідали на першому масштабному дослідженні щодо студентської недоброчесності. Спершу студентів попросили оцінити періодичність, із якою «студенти на таких же курсах, як їхні» могли використовувати кожну поведінку із запропонованого «переліку поведінок». А наступне запитання полягало у визначенні учасниками частоти власних типів поведінки. Рейтинги частоти варіювалися від «дуже часто», «доволі часто» та «рідко» до «невідомо жодного випадку». Поняття *списування* не було вжито в анкетуванні, отже, там не було жодних висновків щодо моральної оцінки цього явища.

Метою індивідуальних інтерв'ю було перевірити, де можливо, ранні результати аналізу студентських опитувань, вивчити учасників групи та ставлення студентів до списування (шляхом проведення оцінювання). Метою опитування щодо якісних аспектів зазначалося прагнення зробити внесок до «комплексу концептуальних і теоретичних знань, в основі яких лежать значення і сенс пережитого досвіду, що й обговорюється з учасниками інтерв'ю» (Дісікко-Блум та Крабтрі, 2006:315). На стиль інтерв'ю вплинула інтерпретативна парадигма з її акцентом на «пошуках розуміння значень і змісту людських вчинків та досвіду і на отриманні відомостей про ці значення завдяки поглядам відповідних осіб», а також намір застосовувати інтерв'ю для дослідження проблем, виявлених у студентських відповідях упродовж анкетування (Фоссі та ін., 2002:718). Враховуючи делікатність питання, перевагу надано неформальному розмовному стилю, а напівструктурований-напівдовільний графік інтерв'ю розроблено задля досягнення цієї мети.

Аналіз

Задля виявлення будь-яких відмінностей між уявленнями та свідченнями зі власного досвіду, дані анкетування були проаналізовані за допомогою «статистичного пакету для соціальних наук». Контент-аналіз був використаний для аналізу транскрибувань інтерв'ю.

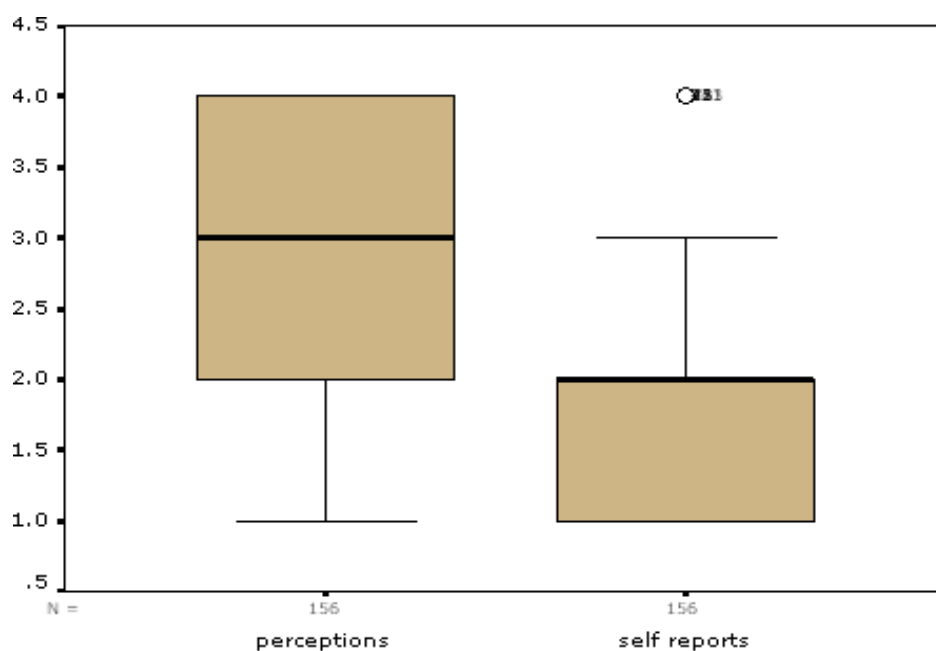
Обговорення результатів

Шляхи, якими студенти отримують несправедливі переваги (і вважають, що так роблять інші)

Понад 90% студентів вважали, що студенти таких курсів, як їхні, дозволяють собі таку поведінку: нечесно розподіляти зусилля у груповій роботі, відмічати товаришів присутніми на курсах обов'язкового відвідування та переформульовувати матеріали з інших джерел без посилання на справжнього автора. Близько 70% визначили свої моделі поведінки як дуже поширені або доволі поширені. Попри уявлення студентів про те, що їхні однолітки часто виявляють «недоброчесні типи поведінки», їхні власні дані засвідчили значно нижчу частотність поведінок із запропонованого списку.

Зв'язні вибірки Вілкоксона, критерій знакових рангів, були проведені задля виявлення різниці між уявленнями студентів про недоброчесність інших та даними щодо власної недоброчесності. Результати щодо всіх видів недоброчесної поведінки показали суттєву різницю (вище на 0.005 рівнів позначок), де уявлення про недоброчесну поведінку інших перевищували значення відомостей про власну недоброчесність. На малюнку 1 зображено результати щодо *переформулювань матеріалів із іншого джерела без посилання на справжнього автора*. Середнє значення рейтингів на користь уявлень склало 53.34, натомість середнє значення рейтингів на користь власних свідчень – 31.50 ($z = 8.717$, $p < 0.005$). Розподіл уявлень про недоброчесність та даних зі свого досвіду зображено на малюнку 1.

Малюнок 1: переформулювання матеріалів із іншого джерела без посилання на справжнього автора: уявлення студентів та їхні свідчення.



Paraphrasing without acknowledging original author

У власних звітах ті поведінкові моделі, що їх визначали найчастішими, стосувалися курсових робіт. Моделі поведінки з найнижчими показниками у власних звітах містили ті види недоброчесності, що стосувалися іспитів, або такі види поведінки, що могли би здаватися неетичними чи аморальними, наприклад, брехня, хабарництво або зваблення. Відсоткові показники були значно вищими, однак, уже на час підрахунку всього (тобто, аналіз охоплює всі рівні, від «рідко» й аж до «дуже часто»), наприклад:

- **Переформулювання без зазначення джерел (68.6%),**
- **Відмічання товариша як присутнього на курсі обов'язкового відвідування (60.4%),**
- **Копіювання матеріалу без посилання на джерело (59.7%).**

Ці результати відповідають висновкам Франкліна-Стокса та Ньюстеда (1995), які виявили, що близько 60% студентів виявляли недоброчесність у той чи інший спосіб, а також корелюють із висновками Дордо (2002) про те, що 74% студентів визначили *копіювання декількох параграфів без зазначення джерел* як звичну практику. Таблиця 1 охоплює усі 27 видів поведінки та представляє свідчення з рейтингів про дуже поширену чи доволі поширену поведінку серед опитуваних.

Таблиця 1: дані опитуваних про власну недоброчесність

Недоброчесна поведінка	% даних про дуже звичну або доволі звичну поведінку	% даних про поведінку, позначену як рідкісну
Відмічання товариша як присутнього на курсі обов'язкового відвідування	30.2	60.4
Вигадування даних (наприклад, внесення неіснуючих результатів для проєкту)	26.3	49.6
Копіювання матеріалу для курсової роботи з книги чи публікації іншого типу без посилання на джерело	24.5	59.7
Переформулювання матеріалу з іншого джерела без посилання на справжнього автора	23.9	68.6
Фальсифікація даних (наприклад, коригування інформації для того, щоб отримати потрібний результат)	23.2	49
У ситуації, коли студенти оцінюють роботу один одного, змовляння з іншим студентом або студентами для того, щоб оцінювати роботу один одного більш щедро, аніж вона насправді заслуговує	20.8	46
Фальсифікація покликань або списку літератури	18.2	45.2
Продовження написання іспиту після того, як наглядач попросив учасників припинити писати	17.6	48.4
Нечесний внесок у розподілі групової роботи	8.8	35.8
Дозвіл на копіювання власних і вже оцінених курсових робіт іншим студентом	8.8	33.3
Скорочення доступу до бібліотечних книжок чи журналів шляхом навмисного відкладання їх так, щоб інші студенти не змогли їх знайти; або шляхом виривання відповідних розділів чи то статті.	6.3	17
Копіювання вже оціненої курсової роботи іншого студента разом зі власними знаннями.	5.7	21.4
Подання частини курсової роботи за індивідуальну частину роботи, тоді як вона взагалі мала бути написана разом із іншим студентом чи студентами	3.7	17.5
Подання частини роботи, отриманої з іншого ресурсу (архів есеїв; студенти, які вже закінчили навчання; інше) за власну	3.7	17.5
Списування у сусідів під час іспиту без їхнього відома	2.5	11.3
Написання курсової роботи для іншого студента	2.5	15.1
Брехня про медичні або інші обставини заради отримання можливості продовжувати дедлайн або звільнення від частини роботи	1.9	6.9
Замовчування неправильної поведінки викладача або зловживання нею/ним своїм службовим становищем задля того, щоб отримати схвалення на іспиті або вищу оцінку	1.3	1.9
Брехня про медичні чи інші обставини для того, щоби домогтися особливого ставлення від екзаменаторів (наприклад, отримати додатковий час для закінчення іспиту; доброзичливий розгляд обставин, що пом'якшують покарання)	1.2	6.2

Принесення недозволених матеріалів на екзамен	0	5.7
Копіювання курсової роботи інших студентів без їхнього відома	0	6.9
Незаконне отримання попередньої інформації про зміст екзаменаційних завдань	0	2.5
Складання іспиту за когось іншого або ситуація, коли хтось інший складає завдання замість опитуваного	0	0.6
Завчасно продумана таємна згода між двома чи більшою кількістю студентів, яка полягає в тому, щоби протягом іспиту передавати відповіді одне одному	0	3.8
Спроба домогтися особливого ставлення шляхом надавання або отримування знаків прихильності, наприклад, хабарництво, зваблення, корупція	0	0.6
Використання телефонних СМС під час іспиту	0	1.3
Витягнення електронної інформації з ПК чи схожих пристроїв упродовж офіційних іспитів	0	1.9

Нечесність у написанні курсових робіт траплялася серед опитуваних частіше, ніж списування на іспитах. В інтерв'ю студенти оцінювали серйозність кожного з типів недоброчесної поведінки. Зіставлення оцінок серйозності та даних зі звітів учасників показало, що існує взаємозв'язок між тим, яка поведінка оцінюється як найтяжча (наприклад, списування на екзаменах), та тим, якою є частота цієї поведінки опитуваними (наприклад, серйозне порушення у звіті відмічається як таке, що рідко трапляється, або якого взагалі не буває). Це також збігається з результатами досліджень Франкліна-Стокса та Ньюстеда (1995), Ньюстеда й ін. (1996), Лім та Сі (2001).

Із коментарів студентів на інтерв'ю:

Я не вважаю за потрібне робити щось подібне на іспитах, оскільки кожен є частиною одного й того ж середовища...для мене це найгірший вид шахрайства, оскільки кожен піддається стресу, а ти безцеремонно списуєш, брешеш задля того, щоб отримати кращі оцінки Студент S06

Я думаю, це є на іспитах. Мені здається, що кожен знає про те, що таке недоброчесна поведінка, але на практиці недостатньо рішуче тримається своєї позиції. Студент S08

Студент S08 припускає, що причиною розрізнення між списуванням під час екзаменів та списуванням у курсовій роботі є таке: отримання несправедливої переваги під час екзаменів є очевидним проявом шахрайства, тоді як списування в курсовій роботі значно складніше ідентифікувати як студентам, так і для викладачам. До питання про плагіат, результати цього дослідження демонструють, що ні студенти, ні викладачі не мали чіткої межі у своєму розумінні масштабів списування чи його визначення. Це не збігається з результатами Баррета та Кокса (2005), які стверджували за результатами проведеного серед студентів та викладачів анкетування, що плагіат видався «доволі зрозумілим» як шахрайство явищем, але змова щодо цього не була такою ж очевидною. Більш ретельне вивчення деталей їхніх висновків вказує на те, що багато викладачів, як виявилось у представленому дослідженні, розрізняло погану наукову роботу та навмисні спроби списувати; ця диференціація не відповідає розслідуванням і, таким чином, потенційно, є неспівмірною покаранню.

Головні причини списування і несписування

Понад 50% студентів визначають такі головні причини списування серед інших студентів: *тиск через невідворотність іспиту; лінь, невміння організувати свій час, недостатній рівень знань із предмету та неефективні навички навчання*. Ці висновки були підтверджені студентами на інтерв'ю, які стверджували, що тиск через необхідність скласти іспит та поганий тайм-менеджмент були двома першочерговими причинами.

У бланку студентам було запропоновано перелік причин, через які можна списувати і не списувати у форматі множинного вибору. Не було ніяких обмежень щодо кількості обраних варіантів стосовно обидвох запропонованих питань. Таблиці 2 і 3 демонструють, скільки відсотків відміток отримав кожен із варіантів.

Таблиця 2: Сприйняття студентами вагомих причин для списування

	%
Тиск через потребу пройти оцінювання	
Лінь	
Брак часу як наслідок неграмотного планування	
Брак знань предмету	
Неефективні навички навчання	
Брак часу через наявність додаткової роботи	
Непевненість у власних здібностях	
Доступ до готових матеріалів в інтернеті	
Тиск з боку одногрупників	
Організація оцінювання залишає можливість для списування	
Брак стримувальних чинників	
Бажання вразити викладача	
Проблеми зі здоров'ям	
Недостатня обізнаність у правилах університету	
Інше	

За винятком **передекзаменаційного тиску та роботи на неповний день**, причини з найвищими показниками виявляють негативні уявлення інших студентів, відповідно до теорій атрибутивного стилю (Келлі, 1971). Результати, про які йдеться, співвідносяться з іншими дослідженнями. Девісом та ін. (1992) повідомлялося у низці досліджень, датованих ще від 1941 року, що «стрес та тиск через потребу хороших оцінок» були визнані найважливішими факторами студентського списування. МакКейб (2001) та ін. визначали напруження у прагненні отримати високі бали, лінь, а також «занижену самооцінку» та «брак сили характеру» головними факторами впливу.

Менш ніж 4% опитаних (n=6) обрало «інші причини» із безлічі представленою. Іншими зазначеними причинами були такі:

- 1 *“батьківський натиск”* студент 35;
- 2 *“друзі пропонують інформацію, наприклад, діляться ресурсами чи пропонують допомогу з написанням розділу роботи – як використання навчальних навичок”* студент 45;
- 3 *“труднощі у вивченні чогось”* студент 69;
- 4 *“тупість”* студент 90;
- 5 *“університетське середовище наголошує на важливості добрих академічних показників”* student 117;
- 6 *“не вважають, що будуть викритими”* студент 134;

Усі причини, за винятком четвертої “тупості”, фактично оприявнювалися у категоріях проведеного анкетування: номери 1 та 5 підпадають під категорію «тиску перед складанням іспиту», а 2 та 3 у категорію **недостатній рівень знань із предмету та неефективні навички навчання**. Номер 6 перебуває у межах пункту про **брак заходів стримування**. “Тупість”, поза категоріями, передбачає і репрезентує ставлення тільки одного із опитаних.

Доступ до готових матеріалів в інтернеті може бути фактором, що сприяє списуванню (Шабо і Андервуд, 2007; Гроарк і Облінгер, 2001), але це лише один із декількох факторів. Опитування студентів щодо важливості інтернету для списування, яке не було анонімним, показує: 44% студентів відзначили доступ до готових матеріалів, які можна завантажити з інтернету, як вагому причину списування, інші сорок відсотків – як менш важливу причину. Кількість можливих причин може бути поражена, зважаючи на те, що окрім інтернету існує безліч способів, за допомогою яких студенти виявляють і доповідають про факти списування.

Інші дослідження виявили певну згоду між студентами та викладачами стосовно того, що інтернет не є вагомим фактором для списування. Делегати на конференції Оксфордського університету присвяченій плагіату (Beyond the Search Engine: 2007) спільно проголосували проти положення про те, що «нові технології негативно впливають на традиційні цінності чесності і строгості в освіті та науці». Існувала загальноприйнята думка стосовно того, що інтернет може «сприяти плагіату», але наукова преса Сполученого Королівства повідомляє, що «одногосно не висуває звинувачень проти збільшення обсягів плагіату протягом останніх років», адже було багато супутніх факторів, таких як тиск оцінювання під час модульних курсів – цю позицію підтримують Девлін (2007:19), Нортон та ін. (2001). Волкер дивиться на це так: «студенти можуть демонструвати виняткові дослідницькі здібності і винахідливість у пошуках способів списування, як із технічними засобами, так і без них» (1998:244).

Респондентам було запропоновано обрати стільки суттєвих причин не списувати, скільки вони вважають за потрібне. Таблиця 3 демонструє, скільки відсотків студентів обрали кожен із запропонованих варіантів.

Таблиця 3: Сприйняття студентами вагомих причин не списувати

	%
Старанна робота	89.9
Особиста мотивація	89.3
Особисті моральні переконання	83.6
Ефективні навички навчання	77.3
Грамотний розподіл часу	74.2
Застереження через університетські заходи покарання	66.7
Висока впевненість у власних здібностях	40.9
Брак обізнаності	10.7
Брак навичок користування інформаційними технологіями	6.3
Інше	2.5

Не беручи до уваги застереження через університетські заходи покарання, суттєві причини не списувати асоціюються із позитивними особистими рисами, такими як старанність та вмотивованість. Ці результати супроводжує теорія, яка визначає індивідів за категоріями – у нашому випадку, це студенти, які списують та наділені негативними рисами, та студенти, які не списують, завдяки притаманним їм позитивним рисам (Гуаделлі, 2001; Хантер та ін., 2000).

Лише двоє студентів зазначили «інші причини» не списувати як такі:

«Люди хочуть бути чесними»

Студент 123

«Бажання чинити правильно, не маючи переваг»

Студент 19

Обидві відповіді можуть бути класифіковані як «особисті моральні переконання».

Інтерв'ю уможливило більш широко інтерпретувати ставлення студентів до причин прояву недоброчесності. Було виявлено, що деякі студенти мають дуже розмите уявлення стосовно того, які дії є прийнятними, а які ні, що можна побачити у подальших прикладах:

« І я думаю, що оформлення даних, ну ви розумієте, чи дійсно буде це недоброчесністю, якщо я заміню 7 на 8 – такого типу речі... Це знову стає неясним, якщо говорити про список використаних джерел, деколи не вдається знайти інформацію про певне використане джерело і ти поєднуєш його з іншим. Я гадаю це не прояв недоброчесності, просто ти у такий спосіб трохи доповнюєш картину»

Студент S06

« Гаразд, ще стосовно об'єднання пунктів в бібліографії – так, я це робив, але потім дописував ще кілька додаткових.

Опитувач: О, та я і не запитував, як робили саме ви.

Студент: Але (пауза) так, але я справді не думаю, що це недоброчесність. Але, ем....це все складно, чи не так?»

Студент S03

Є свідчення того, що масштаби недоброчесності та списування у Сполученому Королівстві варіюються залежно від рівня освіти, спроможності, мотивації і гендеру (Ньюстед та ін.,1996). Подібні свідчення підтверджені матеріалами Марсден та ін. (2006), за допомогою яких було виявлено, що в Австралії студенти-чоловіки віком до 25 років, які навчаються на стаціонарі, демонструють найвищий рівень недоброчесності і під час складання іспитів, і в процесі написання курсових робіт. Марсден та ін. також доповіли, що студенти перших курсів значно менше схильні до недоброчесності, ніж студенти усіх подальших старших курсів. Знахідки австралійця Марсдена й ін. перегукуються з дослідженнями, проведеними у США, у результаті яких було виявлено значний спад рівня недоброчесності у часовому проміжку між навчанням у старшій школі та вступом до коледжу (Девіс та ін., 1992).

Такі відкриття Мерседена і Девіса не узгоджуються з відкриттями МакКаба та ін. (2001), які досліджували особисті та зовнішні чинники, що впливають на недоброчесність американських студентів. Вони припускають, що вік сам по собі не є вагомим чинником, тоді як суттєвішим є рік навчання – упродовж першого та другого року студенти списують частіше, ніж їхні колеги з третього та четвертого курсу, які не розглядають можливості прояву недоброчесності, через розвинуту наукову співпрацю з кураторами. Аналізуючи останнє десятиріччя, вони зробили такий висновок: оскільки було виявлено значний стрибок зростання рівня певних видів недоброчесності (показник зростання доступних для зовнішнього спостереження способів списування на іспитах і тестуваннях), то значним зовнішнім фактором стало сприйняття поведінки однолітків – чим частіше студенти помічали, що інші списують, тим частіше вдавалися до списування самі.

Мотивація подається як фактор впливу на поведінку студентів під час навчання та оцінювання, хоча більшість літератури про мотивацію базується на роботі з учнями шкіл. Джейкобс і Ньюстед (2000:243) пишуть: «Ми на диво мало знаємо про мотиви студентів університетів: що вони ставлять на перше місце у навчанні, які зміни відбуваються з ними протягом періоду навчання та які чинники впливають на їхню мотивацію?»

Таблиця №3 демонструє, що понад 90% студентів із вибірки розглядають «особисті мотиви» як вагомий фактор, який стимулює їхніх колег не вдаватися до списування та недоброчесності. Двек (2000) та інші припустили, що існує зв'язок між орієнтацією на результат та пасивною стратегією, такою як займання позиції уникання. Водночас за умов, студентської зорієнтованості на підвищення власної майстерності, вони менш імовірно вдаватимуться до уникання. Андерман і Мідглі (2004:502) описали таку ситуацію: «студент, який використовує стратегію уникання, радше не отримає дуже високий бал, однак інший студент, якому успішно вдається шахраювати, може бути несправедливо нагороджений вищим балом». Причини недоброчесності студентів, за їхніми свідченнями, поданими у цьому та інших дослідженнях, широко варіюються, хоча, містять фактори, на які навчальні заклади можуть впливати.

Свідчення щодо впливу таких критеріїв як вік, гендер, навчальна дисципліна, є суперечливими, хоча всі дослідження з різних дисциплін виявили значний рівень зізнань у недоброчесності; закономірно найвищий показник зізнань у списуванні був виявлений під час дослідження дисциплін пов'язаних із бізнесом. (МакКаб і Тревіно, 1993; Бічемп, 2006, Менган, 2006).

Університети запобігають списуванню?

Як показано у таблиці 4 і 5, майже 60% опитаних (95 осіб) переконані, що випадки шахрайства розслідуються вкрай рідко, і понад 63% (100 осіб) опитаних, думають, що вкрай рідко студентів визнають винними.

Таблиця 4: Результати опитування щодо питання: Як часто, на вашу думку, проводяться розслідування поведінки, види якої перелічені у першому та другому питаннях?

Відсоток студентів	Часто	Час від часу	Рідко	Ніколи
	3.1	36,6	59.7	0.6

Таблиця 5: Результати опитування стосовно питання: Як часто, на вашу думку, серед студентів буває переконання в тому, що дії, перелічені у першому та другому питанні, є злочинними?

Відсоток студентів	Часто	Час від часу	Рідко	Ніколи
	3.8	32.1	62.9	1.3

Коментарі опитаних студентів засвідчують, що ті отримують перевагу шляхом недоброчесності, через те, що викладачі не розглядають таких випадків.

«Я думаю, що більшу частину часу займає розгляд загроз, які виявляються хибними, тож нікому не хочеться з цим возитися»

Студент S01

«Я гадаю, якби університети вживали заходів покарання або якби люди частіше бачили їхнє застосування, це би стримувало студентів. Але я не думаю, що подібне відбувається часто, що ж, я точно ні від кого не чув, щоби той був звинувачений у списуванні та притягнутий до відповідальності за це. Але через те, що такі випадки замовчуються, я не знаю, наскільки часто насправді це трапляється, тож це не відштовхує людей, це ризик, на який вони очевидно готові піти.

Студент S04

Ройг і Баллеу (1994) суголосні висновкам Форсита (1985), згідно з якими студенти, які списують «схильні виправдовувати свою поведінку як ситуативну». У ході дослідження студенти заявляють, що безсумнівно саме університети є відповідальними за забезпечення мінімальних можливостей для списування й інших проявів недоброчесності, а також за методичний розгляд усіх підозрілих випадків. Цей погляд узгоджується з результатами Девіса ті ін.(1992:19), завдяки яким було виявлено, що одним із ключових сприятливих недоброчесності студентів факторів, є схильні дивитися на це крізь пальці викладачі. Студенти можуть, навіть несвідомо, маркувати таку поведінку як таку, що не передбачає покарання.

Баррет і Кокс (2005) зазначали, що 51 % викладачів у своїй практиці дозволяють не зважати на підозри у списуванні. МакКаб (1993; 2001) виявив, що науковці не схильні починати розслідування щодо зловживань студентів, тож найбільш спостережливі з них можуть користуватися цією неухважністю, будучи переконаними, що в іншому випадку вони будуть у не вигідній позиції, оскільки їхні однолітки роблять так само. Ньюстед (2003) виявив значне зростання робочого навантаження: ставлення студентів та «обізнаність у ситуації» є факторами посилення стресу, властивого науковцям. Усі можливі супутні чинники сприяють тому, що викладачі не зацікавлені у методичному розгляді недоброчесності студентів.

Баррет і Кокс (2005) висвітлили такий аспект дилеми освітніх працівників:

«Плагіат у край рідко є очевидним випадком крадіжки, тож існує чимало ситуацій, що змушують працівників освіти почуватися незручно» Баррет і Кокс (2005:109)

В іншому дослідженні, під час якого провадилося спостереження за понад 500 професорами університетів Сполучених Штатів, понад 20% із них визнали, що не вживають відповідних заходів у явному випадку шахрайства (Кейз-Шпейгел 1998). Беручи до уваги те, що на мотивацію студентів могло повпливати проведене спостереження, їхні викладачі не зважали на списування. Кейз-Спейгел та ін. припускає, що «деякі студенти, які схильні бути чесними, можуть зіткнутися із неприємною моральною дилемою: чи варто їм списувати, щоби залишатися на рівні з класом, чи залишатися чесним, ризикуючи отримати нижчий бал». Їхні дані охоплюють судження науковців про те, що «мати справу зі списуванням – це одне з найбільш обтяжливих завдань у їхній професії».

Усі студенти і багато викладачів погоджуються з тим, що боротися із недоброчесністю дуже складно. Однак студенти пропонують способи мінімалізації можливостей списування. Вони зазначають, що

I) Проведена перевірка під час складання іспитів та в процесі написання нарисів письмових робіт була недостатньою;

Ну наприклад під час складання письмових іспитів, варто було б залучати більше людей, які б слідкували за тим, щоб студенти не взаємодіяли між собою.

Інтерв'юер: більше наглядачів?

Так...і можливо окремі частини у нарисах курсових робіт перевіряти частіше, належним чином перевіряти джерельну базу та доводити до відома людей інформацію про перевірки.

Студент S07

От скажімо перевіряти певну кількість інформації...так можна простежити природний прогрес від...(сирих начерків)... до фінального варіанту... Можливо десять відсотків можуть бути відібрані випадково...тож такий ризик схилить людей до думки, що краще працювати належним чином. Це би зробило мене більш організованим та спонукало турбуватися про оформлення списку джерел ще у процесі написання роботи, а не дотягувати до самого кінця»

Студент S06

II.) Контроль дотримання заходів покарання має бути сильнішим, і це стане для студентів стримувальним фактором. До того ж, університетам та освітнім працівникам варто проводити чіткіші межі, займатися розглядом підозрілих випадків та інформувати студентів про результати розслідувань.

Я думаю, що більшу частину часу займає розгляд загроз, які виявляються хибними, тож нікому не хочеться з цим возитися

Студент S01

Я гадаю, якби університети вжили заходів покарання або якби люди частіше бачили їхнє застосування, це би стримувало студентів. Але я не думаю, що це відбувається часто, що ж, я точно ні від кого не чув, щоб той був звинувачений у списуванні та притягнутий до відповідальності за це. Але через

те, що такі випадки замовчуються, я не знаю на скільки часто це трапляється, тож це не відштовхує людей, це ризик, на який вони очевидно готові піти.

Студент S07

III) Поінформованість щодо списування має зростати як серед студентів, так і серед спільноти науковців.

Можливо працівникам варто бути більш свідомими і пильними щодо цього.

Студент S02

У певний спосіб навчати людей..... Я вважаю, що безперечно варто частіше проводити навчання, під час якого тобі пояснюють, що таке плагіат та недоброчесність і що з тобою станеться, якщо тебе за цим помітять, вивчення недоброчесності на рівні академічної дисципліни.

Студент S08

Я думаю, що ключова річ, яку я збагнув із цього курсу, – це те, що є окремі способи оцінювання, які ускладнюють процес списування, і, як на мене, це краще, ніж просто забороняти списувати, бо у певних ситуаціях люди найімовірніше будуть списувати, гадаю факт того, що під час практичного оцінювання списувати справді дуже складно, показує, що це і є способом оцінювати людей не зважаючи на списування, бо останнє буде неможливим. Ну і якщо не враховувати такого способу, то найкращим варіантом було би вжити застережних заходів на випадок, коли повністю припинити списування не вдається.

Висновки

Те, що декотрі студенти, маючи цілий спектр причин, прагнуть отримати незаслужену перевагу в оцінюванні, є поширеним явищем. Причини недоброчесності студентів, за їхніми свідченнями, поданими у цьому та інших дослідженнях, варіюються, хоча, містять фактори, на які навчальні заклади можуть впливати. Ця стаття висвітлює низку причин, які базуються на поглядах студентів та довідковій літературі. Дослідження, представлене тут, виявило, що студенти вважають малоефективними заходи, вжиті університетами задля боротьби зі списуванням, адже недостатня кількість випадків розкривається, науковці мають мало часу на слідство, списування на оцінюванні сприймається як прийнятний ризик. Перефразовуючи основну думку студентів – списування відбувається через те, що науковці самі дозволяють це.

Поради студентів для закладів вищої освіти дуже прості:

I.) Чіткіші інструкції для студентів і викладачів щодо того, що є прийнятним у навчальній практиці;

II.) Організувати оцінювання так, щоби списування було неможливим;

III.) Норми мають бути введені в дію (і вони мають бути видимими).

Список використаної літератури

- Anderman, E.M. & Midgley, C. (2004) Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Ashworth, P. Bannister, P & Thorne, P. (1997) Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22 (2) 187-203.
- Barrett, R. & Cox, A.L. (2005) 'At least they're learning something': the hazy line between collaboration and collusion. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2) 107-122
- Beauchamp, P. (2006) 900 university cheats busted. *Sydney Herald Sun*, 10th January 2006
- Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H. & McGregor, L.N. (1992) Academic dishonesty: prevalence, determinants, techniques and punishments. *Teaching of Psychology*, 19 (1) 16-20
- Devlin, H. (2007) Behind the web of lies. *Times Higher Education Supplement*, 1st June 2007:19
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. (2006) Making sense of qualitative research: the qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4) 314-321
- Dordoy, A. (2002) Cheating and plagiarism: student and staff perceptions in Northumbria. *Proceedings of the Northumbria Conference: Educating for the Future*, Northumbria University.
<http://www.jiscpas.ac.uk/images/bin/AD.doc>
- Dweck, C. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Taylor and Francis Group.
- Forsythe, D.R., Pope, W.R. & McMillan, J.H. (1985) (Students' reactions after cheating: an attributional analysis. *Contemporary Educational Research*, 10, 72-82
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F. & Davidson, L. (2002) Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36 (6) 717-732
- Franklin-Stokes, A. & Newstead S.E. (1995) Undergraduate cheating : who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20 (2) 159-172
- Gaudelli, W. (2001) Identity discourse: problems, presuppositions and educational practice. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (3) 60-81
- Groark, M. & Oblinger, D. (2001) Academic Plagiarism in the Networked Environment. *Educause Centre for Applied Research Bulletin*, 1 (1) 1-9
- Hunter, J.A., Reid, J.A. Platow, M.J. & Stokell, N.M. (2000) Social attribution, self-esteem and social identity. *Current Research in Social Psychology*, 5 (7) 979-125
- Jacobs, P.A. & Newstead, S.E. (2000) The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243-254
- Kelley, H.H. (1971) Moral evaluation. *American Psychologist*, 26, 293-300
- Keith-Speigel, P., Tabachnik, B.G., Whitley, B.E. & Washburn, J. (1998) Why professors ignore cheating: opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics and Behaviour*, 8, 215-227
- Le Heron, J. (2001) Plagiarism, learning dishonesty or just plain cheating: the context and countermeasures in Information Systems teaching. *Australian Journal of Educational Technology*, 17 (3) 224-264
- Lim, V. K. G. & See, S. K. B. (2001) Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics and Behaviour*, 11 (3) 261-274
- Mangan, K. (2006) Survey finds widespread cheating in MBA programs. *The Chronicle of Higher Education*. September 19th 2006

- Marsden, H., Carroll, M & Neill, J.T. (2005) Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57 (1) 1-10
- McCabe, D.L. & Trevino, L.K. (1993) Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64 (5) 522-538
- McCabe, D.L., Trevino, L.K. & Butterfield, K.D. (2001) Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics and Behaviour*, 11 (3) 219-232
- Newstead, S. (2003) The purposes of assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3 (2) 97-101
- Newstead, S., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996) Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88 (21) 229-24
- Norton, L., Tilley, A., Newstead, S. & Franklyn-Stokes, A. (2001) The pressures of assessment in undergraduate courses and their effect on student behaviours. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (3) 269-284
- Roig, M. & Ballew, C. (1994) Attitudes toward cheating of self and others by college students and professors. *The Psychological Record*, 44 (1) 3-12
- Szabo, A. & Underwood, J. (2004) Cybercheats: is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education*, 5 (2) 180-199
- Walker, J.R. (1998) Copyrights and conversations: intellectual property in the classroom. *Computers and Composition*, 15, 243-251
- Williams, S. (2001) How do I know if they're cheating? Teacher strategies in an information age. *The Curriculum Journal*, 12 (2) 225-239