

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Κατεύθυνση: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη

Διπλωματική Εργασία
της Πολυχρονοπούλου Σταυρούλας
Α.Μ. 227118

Θέμα: «Η διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε Έλληνες μαθητές και φοιτητές»

Τριμελής επιτροπή
Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη
Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Ζμπάινος Δημήτριος

Αθήνα 2011

«Η διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε Έλληνες μαθητές και φοιτητές»

Αφιερώνεται στους μαθητές, φοιτητές και
εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της
έρευνας και στην οικογένειά μου

Διότι ὅλοι μας λίγο πολὺ «κλέψαμε» στὶς ἐξετάσεις καὶ
ὅλα τὰ παιδιά, ἐξακολουθοῦν νὰ κλέβουν
Στρατὴς Μυριβήλης

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Περίληψη.....	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
Πρώτο κεφάλαιο: Ερευνητικά δεδομένα	12
1.1. Διασάφηση εννοιών.....	12
1.2. Έρευνες για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση στην Ελλάδα.....	16
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια	18
1.4. Λόγοι αντιγραφής και μη αντιγραφής των μαθητών και των φοιτητών	23
1.5. Συναισθήματα σχετικά με την αντιγραφή	25
1.6. Περί αναφοράς του ατόμου που αντιγράφει.....	26
1.7. Θεωρίες ακαδημαϊκής εξαπάτησης	28
1.8. Ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια και επαγγελματική συμπεριφορά.....	31
1.9. Αντιμετώπιση της αντιγραφής και μέτρα κατά της ακαδημαϊκής εξαπάτησης	33
1.10. Ερευνητικά ερωτήματα	39
Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
2.1. Μέθοδος.....	41
2.2. Συμμετέχοντες	41
2.3. Ερευνητικά εργαλεία	44
2.4. Διαδικασία	46
Τρίτο κεφάλαιο: Αποτελέσματα	47
3.1. Περιγραφική ανάλυση	47
3.2. Επαγωγική ανάλυση	67
Τέταρτο κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προοπτικές.....	73
4.1. Συζήτηση – συμπεράσματα	73
4.2. Περιορισμοί και προοπτικές.....	77
Βιβλιογραφία.....	81
Ξενόγλωσση	81
Ελληνική.....	91
Παράρτημα.....	93
Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	93

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα και που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές. Απείρως ευγνώμονες είμαστε προς καθένα μαθητή και φοιτητή για το χρόνο και την καλοπροαίρετη διάθεσή του να μοιραστεί μαζί μας τις απόψεις του και τις εμπειρίες του στο θέμα της έρευνας. Οφείλουμε ειλικρινείς ευχαριστίες στους φοιτητές που με πολλούς τρόπους και με μεράκι συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Δημήτρη Ζμπάινο για την καθοριστική συμβολή του στην διεξαγωγή της έρευνας και την επεξεργασία των δεδομένων και κυρίως για την αμέριστη εμπιστοσύνη και υποστήριξη σε όλα τα στάδια υλοποίησης της έρευνας. Ευχαριστώ την καθηγήτρια κ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη και την κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής, καθώς και όλους τους καθηγητές που κατά τη διάρκεια του προγράμματος μάς μετέδωσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ικανοποιώντας το αίτημα για ουσιαστική παιδεία στις δύσκολες εποχές που διανύουμε.

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα επιχειρούμε να μελετήσουμε το φαινόμενο της ακαδημαϊκής ανειλικρίνειας και ειδικότερα την εξάπλωσή του στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαμορφώσαμε και χορηγήσαμε με τη συνεργασία φοιτητών και εκπαιδευτικών ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία συμπλήρωσαν 834 μαθητές και φοιτητές από όλη τη χώρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 37,2% ισχυρίζεται ότι αντιγράφει σπάνια ή ποτέ, το 39,6% αντιγράφει μερικές φορές και το 23,2% αντιγράφει συχνά ή πάρα πολύ συχνά. Τα αγόρια αντιγράφουν περισσότερο από τα κορίτσια και πιο διαδεδομένος τρόπος εξαπάτησης είναι οι ψίθυροι με τον διπλανό. Μαθητές και φοιτητές αντιγράφουν κυρίως, όταν δε γνωρίζουν τα θέματα και επειδή θέλουν να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό. Η πίεση για να προλάβουν είναι το κυριότερο συναίσθημα που νιώθουν, όταν αντιγράφουν. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των φοιτητών δε θα ανέφερε κάποιον που βλέπει να αντιγράφει. Συνολικά, η αντιγραφή κρίνεται ως διαδεδομένο φαινόμενο της σχολικής και φοιτητικής ζωής και σκόπιμη είναι η αναγνώριση του προβλήματος προκειμένου να περιοριστεί.

Λέξεις κλειδιά: ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια, ακαδημαϊκή εξαπάτηση, αντιγραφή, κλεψιές, εξετάσεις, σχολείο

Abstract

This study aims to investigate the phenomenon of academic dishonesty in Greece. We attempt to ascertain the prevalence of cheating in secondary and higher education. Data was collected from 834 mostly secondary and college students of various schools and colleges in Greece, who filled out a self-report questionnaire about their cheating experience and attitude. According to the results 37,2% of them claim to have rarely or never cheated, 39,6% have sometimes cheated and 23,2% have often or very often cheated. Male students are cheating more than females, while the most common form of cheating is whispering answers to classmates. Students cheat mainly when they don't know the answers on an exam and because they want to get a better grade. While cheating students are predominantly worried that they will not have enough time to cheat on the exam. The vast majority would not report someone who is cheating. In general, academic dishonesty is a widespread phenomenon that first of all needs to be recognized as a problem.

Key words: academic dishonesty, cheating, school, students, Greece

Εισαγωγή

Κάθε μαθητής περνάει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του στο σχολείο. Εκεί αναπτύσσει στάσεις για το ίδιο το σχολείο και μαθαίνει τη σημασία των κανόνων και των αξιών μέσα από το κύτταρο της τάξης. Είναι άραγε μέρος του ρόλου του μαθητή να εξαπατά κατά τη σχολική του ζωή; Εκφράζεται με τις αντιγραφές η προσαρμογή ή η απόρριψη αξιακών συστημάτων που υπάρχουν στο σχολείο, με τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει αυτό στην κοινωνία; Στη σημερινή εποχή το σχολείο, οι εξετάσεις και οι βαθμοί έχουν αναμφίβολα σημαντική θέση στην οικογένεια και στην κοινωνία λόγω των συνεπειών που συνεπάγονται για το άτομο, ενώ συχνά η οικογένεια νοιάζεται περισσότερο για τις εξετάσεις παρά για το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Το φαινόμενο της ακαδημαϊκής εξαπάτησης, ευρύτερα γνωστής ως αντιγραφής, στο σχολείο και στις σχολές δεν αποτελεί σίγουρα καινούριο θέμα. Πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές το προσδιορίζουν άμεσα ή έμμεσα ως πρόβλημα, κάτι που σημαίνει ότι σε κάποιο βαθμό παραβιάζει κάποιες πολύτιμες αξίες. Για τους μαθητές και τους φοιτητές συνιστά ένα φυσικό μέρος της ζωής τους και δημοφιλές θέμα συζήτησης και ανεκδοτολογίας. Είναι ανέκαθεν τόσο ευρέως διαδεδομένο που πιθανόν να χρονολογείται από τότε που ξεκίνησε να υπάρχει η αξιολόγηση και οι υποχρεώσεις προς το σχολείο και τις σχολές. Σήμερα συνιστά ενδημικό φαινόμενο σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι η αντιγραφή είναι η αντίδραση στις απαιτήσεις και τις συνθήκες μιας κοινωνίας που προσανατολίζεται στην επίδοση.

Παρότι ως πρόβλημα ανησυχεί και προβληματίζει όλο και περισσότερο την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα, το θέμα της αντιγραφής στο σχολείο και τις σχολές δεν έχει λάβει ως τώρα την προσοχή που θα έπρεπε από τους φορείς της εκπαίδευσης. Οι διαστάσεις του προβλήματος ίσως αρχίζουν μόλις να γίνονται σιγά – σιγά γνωστές, με ανακοινώσεις γνωστοποίησης των κυρώσεων που προβλέπονται για τους αντιγραφείς των εξετάσεων τόσο σε εθνικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης. Υπάρχουν συνάμα πολλές ενδείξεις ότι το φαινόμενο της ακαδημαϊκής παράβασης καθήκοντος ειδικά στους φοιτητές οξύνεται.

Είναι βέβαιο ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι εξοικειωμένη με την αντιγραφή ως καθημερινή πρακτική των μαθητών, όπως εξίσου βέβαιο είναι ότι το σύνολο των καθηγητών όσο πιο πολύ ασχοληθεί με την ανίχνευση των αντιγραφών κατά τη διάρκεια μιας

εξεταστικής διαδικασίας, τόσο περισσότερο θα απογοητευτεί. Κάποιοι μάλιστα μιλάνε για επιδημία αντιγραφής στα σχολεία και τα τριτοβάθμια ιδρύματα, ενώ και στην έρευνα αναφέρονται συχνά στο πλήθος περιστατικών αντιγραφής στις σχολές (Vandehey et al., 2007· McCabe et al., 2001· Δημητρόπουλος, 1990).

Στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η ανειλικρίνεια έχει μελετηθεί εδώ και δεκαετίες. Σχετικά λίγες έρευνες έχουν εξετάσει το φαινόμενο αυτό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Nora & Zhang, 2010· Anderman & Midgley, 2004· McCabe, 2001· McCabe, 1999). Όμως οι παραδοχές των ερευνητών λένε συνήθως ότι οι αντιγραφές είναι διαδεδομένες και αυξάνονται με κατάφωρα είδη συμπεριφορών εξαπάτησης να αναφέρονται όλο και πιο συχνά, καθώς και ότι η ακαδημαϊκή εξαπάτηση ήταν και συνεχίζει να είναι ένα σοβαρό πρόβλημα (Anderman & Danner, 2008· Murdock & Anderman, 2006· Callahan, 2004· Whitley & Spiegel, 2002· McCabe, 2001· McCabe, Treviño & Butterfield, 2001, 1999· Whitley, 1998· McCabe & Treviño, 1997, 1996· Davis et al., 1992· Schab, 1991). Αυτό αποτελεί παράδοξο, αφού οι περισσότεροι μαθητές και φοιτητές θεωρούν την αντιγραφή ως κάτι κακό (Davis et al., 1992). Έχουν γίνει μελέτες όχι μόνο για το θέμα της εντιμότητας στο σχολείο και στα τριτοβάθμια ιδρύματα, αλλά πολλώ μάλλον έχει συνδεθεί η ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια με την επαγγελματική συμπεριφορά (Harding et al., 2004· Nonis & Swift, 2001· Sims, 1993). Ανησυχία προκαλεί εντούτοις η έκδοση βιβλίων που έχουν ως θέμα τις συμβουλές για επιτυχημένη εξαπάτηση (Haak, 2010· Corbett, 1999· Moore, 1990) και η δημοσίευση αμέτρητων αναφορών και ιδεών αντιγραφής στον παγκόσμιο ιστό.

Ειδικά οι καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται συχνά ιδιαίτερα θορυβημένοι από την έκταση της αντιγραφής και μοιράζονται τον προβληματισμό τους για τον παράγοντα αυτό που θέτει σε αμφισβήτηση την εγκυρότητα της αξιολόγησης (Anderman & Murdock, 2007). Σε άλλες περιπτώσεις αξιοποιούν δημιουργικά την ωμή πραγματικότητα εκθέτοντας τις πρωτότυπες δημιουργίες των φοιτητών που αποπειράθηκαν να αντιγράψουν. Στη χώρα μας η μοναδική ίσως περίπτωση εφαρμογής του θεσμοθετημένου κανονισμού που έχει να κάνει με την αντιγραφή εφαρμόζεται ως επί το πλείστον στις πανελλήνιες εξετάσεις. Μεμονωμένοι μαθητές που πιάνονται να δολιεύουν τις εξετάσεις, με σκονάκια, κατοχή ή χρήση κινητού κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, δέχονται τις προβλεπόμενες ποινές: μηδενισμός του γραπτού και ενεργοποίηση διαδικασιών για διερεύνηση των περιστατικών.

Παρά την εκτεταμένη διερεύνηση του θέματος σε διεθνές επίπεδο το ζήτημα της ακαδημαϊκής εντιμότητας δε φαίνεται να έχει αναγνωριστεί ακόμα ως πρόβλημα από τους

επίσημους φορείς της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Την ανάγκη για να γίνει αυτό έρχεται να δείξει η έρευνά μας με την συλλογή στοιχείων για το βαθμό διάδοσης της ακαδημαϊκής εξαπάτησης στην εκπαίδευση, για τις μορφές, τις συνθήκες, τους λόγους εξαπάτησης και για τα συναισθήματα των μαθητών και φοιτητών που αντιγράφουν. Σκοπός μας είναι να καταγράψουμε και να εκτιμήσουμε το φαινόμενο της αντιγραφής προσδιορίζοντας την έκτασή του και να διερευνήσουμε παραμέτρους που σχετίζονται με αυτό, όπως το αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συχνότητα αντιγραφής και αν το ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου ή τις σπουδές σχετίζεται με τη συχνότητα αντιγραφής. Επιχειρούμε να κάνουμε ένα αρχικό βήμα ερευνώντας τη γενική συχνότητα εφαρμογής των συμπεριφορών αντιγραφής και τους λόγους για τους οποίους οι νέοι αντιγράφουν ή δεν αντιγράφουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η προσπάθεια αυτή αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς αντιγραφής των νέων.

Στο πρώτο από τα τέσσερα κεφάλαια της εργασίας γίνεται αναφορά των εννοιών και των βιβλιογραφικών δεδομένων, των θεωριών αντιγραφής και των δυνατών μέτρων προαγωγής κλίματος εντιμότητας στα σχολεία και τις σχολές. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά πορίσματα για τη σχέση ακαδημαϊκής εξαπάτησης και επαγγελματικής συμπεριφοράς και στο τέλος προβάλλονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, τη διαδικασία και τους συμμετέχοντες. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των στατιστικών αναλύσεων της έρευνας, αρχικά των περιγραφικών στοιχείων και στη συνέχεια των επαγωγικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας αυτής και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες. Ευχόμαστε η έρευνα αυτή να συνεισφέρει ένα λιθαράκι στην κατανόηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας εν γένει, αλλά και την απαρχή για περαιτέρω έρευνα στο θέμα της ακαδημαϊκής εξαπάτησης.

Πρώτο κεφάλαιο: Ερευνητικά δεδομένα

1.1. Διασάφηση εννοιών

Το φαινόμενο ή πρόβλημα των αντιγραφών είναι διαδεδομένο και οξύ και χρονολογείται από τότε που υπάρχουν εργασίες, εξετάσεις και γενικά υποχρεώσεις στο σχολείο. Έτσι, στα βιβλία Πράξεων του έτους 1945 ενός λυκείου της ελληνικής επαρχίας, αφού ο γυμνασιάρχης τις προηγούμενες μέρες έχει κάνει σύσταση στους καθηγητές για αυστηρή επιτήρηση - «ἵνα μή παρατηρηθῇ τό ἄτοπον τῆς ἐξ ἀντιγραφῆς ἐπιτυχίας τῶν ἀμελῶν μαθητῶν καί ἵνα μή διασύρεται ἡ ἔννοια τοῦ σχολείου» - καταγράφονται οι σκανταλιές των μαθητών και οι ποινές που επιβάλλονται σε αυτούς από τις αρχές του σχολείου: η εξέταση ακυρώνεται και ορίζεται επαναληπτική δοκιμασία, «διότι αὕτη διεξήχθη παρατύπως καθ' ὅσον συνέβησαν εἰς τό τμήμα τοῦ τοῦ ἀτασθαλίας συντελέσασαι εἰς τό νά ἀντιγράψουν οἱ εἰς τό τμήμα τοῦ τοῦ ἐξεταζόμενοι μαθηταί, πρᾶγμα ὃ περ οἱ ἐπιτηρηταί ἤ νέχθησαν...»¹.

Η έρευνα είναι πλήρης με διατυπώσεις του ορισμού της ακαδημαϊκής εξαπάτησης, ωστόσο ο ορισμός των εννοιών που αφορούν στην αντιγραφή συνήθως παραλείπονται από τις διεθνείς μελέτες, ίσως επειδή δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του τι είναι η ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια (academic dishonesty) ή ακαδημαϊκή παράβαση καθήκοντος (academic misconduct). Εξαπάτηση, αντιγραφή ή κλεψιά² (cheating) είναι η διαστρέβλωση από ένα άτομο της εικόνας του δείχνοντας ότι έχει περισσότερες γνώσεις από αυτές που πραγματικά έχει με τεχνάσματα – απάτη (Tas & Tekkaya, 2010), δηλαδή η απόκτηση και χρήση πληροφοριών από ανεπίτρεπτες πηγές και η χρήση τους από τον μαθητή ή φοιτητή για βελτίωση του βαθμού του (Smith et al., 1972). Πρόκειται για μια σειρά συμπεριφορών που αποσκοπούν στην εξαπάτηση του εξεταστή για την επίτευξη επιδόσεων με λίγο ή καθόλου κόπο (Ζμπάινος, 2004). Σε αυτήν εντάσσεται κάθε προσπάθεια πλαστογράφησης, παραποίησης και αλλοίωσης των στοιχείων, των πληροφοριών, των αρχείων ή οποιουδήποτε υλικού που έχει να κάνει με τη συμμετοχή του μαθητή και του φοιτητή σε κάποιο μάθημα, εργαστήριο ή άλλη

¹ Από τον ιστότοπο http://ilyk-agrin.ait.sch.gr/Istoria_1GEL/index.htm . Ανακτήθηκε το Μάιο του 2011.

² Στην παρούσα μελέτη οι έννοιες «κλεψιά», «αντιγραφή», «εξαπάτηση» και «ανειλικρίνεια» θα έχουν την ίδια σημασία.

ακαδημαϊκή δραστηριότητα. Ενώ λέγοντας αντιγραφή και κλεψιά εννοούμε μια πράξη εξαπάτησης με δόλια μέσα, είναι πολύ πιο δύσκολο να συμφωνήσουμε στις συγκεκριμένες συμπεριφορές που συνιστούν «αντιγραφή» (Schmelkin et al., 2008).

Ο Δημητρόπουλος (1998, 1990) αναφέρει ότι καταδολίευση ή δολίευση των εξετάσεων είναι κάθε ενέργεια που διαταράσσει τη σχέση μεταξύ της πραγματικής γνώσης του αντικειμένου από τον εξεταζόμενο και του βαθμού επίδοσης, με άλλα λόγια δολίευση των εξετάσεων γίνεται με μία σκόπιμη, ή και όχι σκόπιμη, ενέργεια ή διαδικασία των εξεταζομένων ή συνεργών τους που έχει ως αποτέλεσμα το να διαταραχθεί η ακρίβεια της αντιστοιχίας μεταξύ πραγματικών γνώσεων και ικανοτήτων ή δεξιοτήτων των εξεταζομένων και της επίδοσής τους σε μια εξεταστική διαδικασία. Με την αντιγραφή αίρεται το ζητούμενο της πραγματικής επίδοσης του εξεταζομένου και η εξέταση χάνει την αξία της. Η δολίευση δεν αφορά μόνο τις γραπτές δοκιμασίες, αλλά πρακτικές που υιοθετεί ο μαθητής ή ο φοιτητής, ενώ αυτές απαγορεύονται.

Η οπτική πλευρά του φαινομένου διαφοροποιεί τις αντιλήψεις για το τί είναι κλεψιά. Διαφορετικά εκλαμβάνουν οι μαθητές και οι φοιτητές την έννοιά της και διαφορετικά οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευτικές αρχές. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με ποιες είναι ακριβώς αυτές οι διαφορετικές προσλήψεις της έννοιας της κλεψιάς από τα διαφορετικά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται την κλεψιά μαθητές (Pegels, 1997), φοιτητές τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Dereczyk et al., 2010· Arhin & Jones, 2009· Arhin, 2009· Bielefeld, 2009· Ashworth et al., 1997) και πώς την αντιλαμβάνονται οι διδάσκοντες (Kwong et al., 2010· Borg, 1998· Pegels, 1997).

Αναφορικά με τη διαφορετική απόδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης έχουν γίνει πολλές έρευνες (Dereczyk et al., 2010· Kwong et al., 2010· Arhin & Jones, 2009· Arhin, 2009· Borg, 1998· Bielefeld, 2009· Ashworth et al., 1997· Pegels, 1997). Μαθητές και καθηγητές ταξινομούν σε διαφορετικό βαθμό τις σχολικές καταστάσεις ως εξαπάτηση (Pegels, 1997). Οι δάσκαλοι έχουν πιο ακραία θεώρηση για την ανειλικρίνεια απ'ότι οι μαθητές, ενώ και οι μικρότεροι μαθητές έχουν διαφορετική άποψη για αυτήν απ'ότι οι μεγαλύτεροι.

Οι συμπεριφορές εξαπάτησης ταξινομούνται σε γενικές κατηγορίες, όπως ατομικές και συνεργατικές συμπεριφορές (Baird, 1980) ή σε ειδικότερες, όπως ατομικές ευκαιριακές, ατομικές προσχεδιασμένες, ενεργητικές κοινωνικές και παθητικές κοινωνικές (Hetherington & Feldman, 1964). Οι περισσότερες απόπειρες εξαπάτησης μπορούν να συμπεριληφθούν σε μία ή περισσότερες από τις εξής κατηγορίες:

1. Οικειοποίηση ξένης πνευματικής ιδιοκτησίας (plagiarism). Είναι η εσκεμμένη παρουσίαση μιας δουλειάς, μιας ιδέας ή των λόγων μιας εξωτερικής πηγής ως αποτέλεσμα αληθινής προσπάθειας του μαθητή ή του φοιτητή. Κλοπή ξένης πνευματικής ιδιοκτησίας συνεπάγεται συχνά η μη χρήση σε παραπομπές της πραγματικής προέλευσης της πληροφορίας.

2. Αντιγραφές (cheating). Είναι η διάδοση ή λήψη απαντήσεων, στοιχείων και πληροφοριών με οποιοδήποτε άλλο τρόπο πέρα από αυτούς που προβλέπονται ρητά από τους διδάσκοντες και τους εξεταστές ως μέρος μιας ακαδημαϊκής εργασίας. Παραδείγματα είναι η αντιγραφή απαντήσεων κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης ή το να επιτρέπεις στον άλλο να αντιγράψει, το να προσποιηθεί κάποιος εκ μέρους ενός ατόμου ότι είναι αυτό το άτομο για την λήψη μεγαλύτερου βαθμού και η χρήση οποιασδήποτε συσκευής, εφαρμογής ή βοηθήματος κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης ή δραστηριότητας χωρίς την άδεια του διδάσκοντος.

3. Λοιπές μορφές ακαδημαϊκής παράβασης καθήκοντος που δεν εντάσσονται στις πάνω κατηγορίες.

Συνεπώς, η ακαδημαϊκή εξαπάτηση μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Μεταξύ αυτών είναι η αντιγραφή από το γραπτό άλλου, η παροχή απαντήσεων σε άλλον κατά τη διάρκεια εξέτασης, η χρήση βιβλίων και σημειώσεων ενώ αυτό απαγορεύεται, η χρήση νοημάτων για συνεννόηση κατά την εξέταση, η συνεργασία για τις ασκήσεις για το σπίτι, η παροχή ερωτήσεων του διαγωνίσματος σε άλλη τάξη και στις τριτοβάθμιες σχολές, η πλαστοπροσωπία, η αγορά εργασιών, η αντιγραφή κειμένων χωρίς αναφορά της πηγής, η λογοκλοπή, η παραγεμισμένη βιβλιογραφία, η αποφυγή εξετάσεων υποκρινόμενοι ασθένεια και πολλές άλλες (Maramark & Maline, 1993).

Συμπεριφορές εξαπάτησης όπως η αντιγραφή κατά τη διάρκεια της εξέτασης, η οικειοποίηση ξένης πνευματικής ιδιοκτησίας και η κλοπή ενός τεστ είναι γενικώς αποδεκτές ως ακαδημαϊκές ανειλικρίνειες, ενώ για άλλες δεν υπάρχει ομοφωνία, όπως για το να επιτρέπεις σε κάποιον να αντιγράψει τις ασκήσεις για το σπίτι. Όλες οι συμπεριφορές εξαπάτησης παραβιάζουν την ακαδημαϊκή εντιμότητα (academic integrity), δηλαδή παρεκκλίνουν από το πλαίσιο των ηθικών κανόνων και κανονισμών του ακαδημαϊκού κόσμου. Η ακαδημαϊκή εντιμότητα είναι το σύνολο των αξιών και των αρχών που επιτρέπουν στο σχολείο ή στη σχολή να φέρει εις πέρας την αποστολή του. Σε αυτήν παραπέμπουν οι έννοιες της ακεραιότητας – εντιμότητας, της ειλικρίνειας, της φιλοπονίας και της εργατικότητας.

Στον αντίποδα αυτών των εννοιών, η διάδοση και η συχνότητα της εξαπάτησης στο σχολείο αξίζουν την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εντούτοις οι αντιγραφές δεν περιορίζονται στους μαθητές, τους φοιτητές και τους σπουδαστές, αλλά επεκτείνονται στους πτυχιούχους, στους εργαζόμενους και στους εκπαιδευτικούς ακόμα, όταν χρειαστεί να κάτσουν πάλι στο θρανίο. Το πώς ερμηνεύεται αυτό και αν πρόκειται για ένα ζήτημα ηθικής είναι σύνθετο θέμα. Πρόκειται ίσως για μία πρακτική που εφαρμόζει κάποιος, όταν νιώθει ότι αυτά που του ζητούνται είναι περισσότερα από αυτά που μπορεί να αποδώσει τη δεδομένη στιγμή.

1.2. Έρευνες για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση στην Ελλάδα

Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση δεν έχει αποτελέσει συστηματικά και σε βάθος αντικείμενο έρευνας στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα. Λίγες είναι οι αναφορές στο φαινόμενο της αντιγραφής στις εξετάσεις. Μία έρευνα μεταξύ 202 μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχολεία της Αθήνας έδειξε ότι ένας στους δύο μαθητές δηλώνει ότι έχει αντιγράψει τουλάχιστον μία φορά στη σχολική του ζωή, το 14% αυτών λέει ότι προσπάθησε, αλλά δεν κατάφερε ποτέ να αντιγράψει και το 38% ισχυρίζεται ότι ούτε έχει προσπαθήσει να αντιγράψει, ούτε έχει αντιγράψει ποτέ (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002).

Μία σχετική έρευνα έγινε στο πλαίσιο της διερεύνησης των απόψεων και των προτιμήσεων των φοιτητών ενός τμήματος Ψυχολογίας για τις αξιολογήσεις τους (Ζμπάινος, 2006· Ζμπάινος, 2003). Σε αυτή οι φοιτητές έδειξαν μεγάλο βαθμό ανοχής στην αντιγραφή (52% των φοιτητών δεν ενοχλούνται από την ανοχή της αντιγραφής κατά τις εξετάσεις) και φάνηκε ότι επιδιώκουν την υψηλή βαθμολογία, γιατί συμβάλλει στην επαγγελματική αποκατάσταση και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Στην επόμενη έρευνα του ίδιου καθηγητή, με συμμετέχοντες 304 φοιτητές θετικών και ανθρωπιστικών σχολών το 66% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν αντιγράφει στις εξετάσεις, το 15,4% δήλωσε ότι αντιγράφει και μόλις 4% καταφεύγει στην αντιγραφή πολύ συχνά. Όμως, το 62% είπε ότι έχει συζητήσει τα θέματα με διπλανό του, αντιλαμβανόμενο ότι μια μικρή συνεννόηση δεν είναι αντιγραφή. Ως προς το αν η αντιγραφή ενοχλεί τους φοιτητές, το 47% φαίνεται να μην ενοχλείται, το 31,5% είναι ουδέτερο και το 21,5% έχει αρνητική στάση. Σε μία έρευνα του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών είχε μελετηθεί η συχνότητα και οι λόγοι αντιγραφής μαθητών και φοιτητών (Κασσωτάκης, 2003). Διαπιστώθηκε ότι το 58% των μαθητών και το 55% των φοιτητών δήλωσαν ότι κάποιες φορές αντιγράφουν.

Με μία εκτεταμένη έρευνα μεταξύ 732 εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης μελετήθηκαν οι θέσεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με τις αντιγραφές των μαθητών στις εξετάσεις (Δημητρόπουλος, 1990). Σε αυτήν, η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (98%) δήλωσαν ότι οι μαθητές προσπαθούν να αντιγράψουν με κάποιο τρόπο και μόλις το 2% των καθηγητών είπαν το αντίθετο. Οι καθηγητές προτάσσουν ως λόγους για τις αντιγραφές τη βαθμοθηρική συμπεριφορά των μαθητών και των γονέων τους, την ελλιπή προετοιμασία, το φόβο απόρριψης, το άγχος, την έλλειψη ηθικών αρχών, τη νοοτροπία της κοινωνίας, την ανεκτικότητα των δασκάλων και άλλους.

Το ότι η έμφαση στους υψηλούς βαθμούς αποτελεί τη σημαντικότερη αιτία που ο φοιτητής καταφεύγει στην αντιγραφή κατά τις εξετάσεις φαίνεται να συμμερίζεται το 59% των Νηπιαγωγών φοιτητών σε έρευνα του καθηγητή Π. Γεωργούση (1996). 476 φοιτητές απάντησαν στο ερώτημα αυτό με το 41% αυτών να διαφωνεί με τη θέση αυτή. Έξι στους δέκα φοιτητές των τμημάτων αυτών φαίνεται να πρεσβεύουν ότι ασκείται πίεση στους φοιτητές γενικά για υψηλή βαθμολογία, κάτι που τους υποκινεί στην αντιγραφή.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εξαπάτηση χωρίζονται σε διαφορετικές κατηγορίες από τους ερευνητές. Συχνά διακρίνονται σε ατομικούς και σε παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση εντός της οποίας συμβαίνουν. Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των φοιτητών, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και παράγοντες κινήτρων όπως η αυτεπάρκεια, ο προσανατολισμός στο στόχο και η ηθική ανάπτυξη.

Μια σημαντική έρευνα για την ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια υλοποίησε ο Whitley (1998) κάνοντας μια μετα-ανάλυση 107 μελετών για τη διάδοση και τις συσχετίσεις της αντιγραφής μεταξύ φοιτητών που δημοσιεύτηκαν από το 1970 ως το 1996. Οι διάκριση των παραγόντων που χρησιμοποιεί για την έρευνά του είναι: τα χαρακτηριστικά των φοιτητών, η στάση απέναντι στην αντιγραφή, μεταβλητές της προσωπικότητας, χαρακτηριστικά της κατάστασης και παράγοντες που δεν ταιριάζουν με τις άλλες κατηγορίες. Στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ανήκουν οι ακαδημαϊκές πεποιθήσεις, η ακαδημαϊκή συμπεριφορά και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Συγκέντρωσε λοιπόν τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που έχουν κλίση στο να αντιγράψουν, όπως είναι οι μέτριες προσδοκίες επιτυχίας, η αντιγραφή και στο παρελθόν και οι ελλειπείς δεξιότητες μελέτης. Άλλα χαρακτηριστικά των φοιτητών που έχουν ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση με την αντιγραφή, είναι ότι τείνουν να αντιγράφουν οι νέοι και ανύπαντροι φοιτητές (Davis et al., 1992· McCabe et al., 2001). Όσον αφορά τους δείκτες ακαδημαϊκής ικανότητας, οι φοιτητές που αντιγράφουν έχουν χειρότερες επιδόσεις από εκείνους που δεν αντιγράφουν.

Η μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο μπορεί να αυξήσει την αυτοαναφερόμενη συχνότητα αντιγραφής των μαθητών. Η μετάβαση στο λύκειο φαίνεται ότι επιφέρει την αύξηση της αντιγραφής στους μαθητές που από τάξεις με υψηλούς προσανατολισμούς στόχου μάθησης εντάχθηκαν σε τάξεις με χαμηλούς προσανατολισμούς στόχου μάθησης και για τους μαθητές που από τάξεις προσανατολισμού σε χαμηλή επίδοση εντάχθηκαν σε τάξεις προσανατολισμού στην υψηλή επίδοση (Anderman & Midgley, 2004).

Σύμφωνα με υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα η συχνότητα εξαπάτησης επηρεάζεται από το πεδίο σπουδών του φοιτητή. Συγκεκριμένα, οι αυτοαναφορές εξαπάτησης των φοιτητών δείχνουν ότι οι φοιτητές μηχανολογικών σχολών παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εξαπάτησης απ'ότι οι φοιτητές των άλλων επιστημονικών πεδίων (Mattei, 2008). Οι

μεταπτυχιακοί φοιτητές σε σχολές επιχειρήσεων βρέθηκε ότι τείνουν να εξαπατούν περισσότερο από μεταπτυχιακούς φοιτητές άλλων σχολών (McCabe et al., 2006). Από την άλλη, οι φοιτητές των ανθρωπιστικών σπουδών δίνουν τα χαμηλότερα ποσοστά ανειλικρίνειας απ' ότι οι φοιτητές όλων των άλλων πεδίων (Harding et al., 2007· McCabe, 1997· Harp & Taienz, 1966· Bowers 1964).

Σχετικά με τις μεταβλητές της προσωπικότητας που επηρεάζουν την εξαπάτηση, οι φοιτητές που έχουν ελλιπής δεξιότητες μελέτης, έχουν χαμηλή εργατικότητα και αναβάλλουν συχνά τα καθήκοντά τους και έχουν υψηλό άγχος είναι πιθανότερο να αντιγράψουν (Whitley, 1998). Αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στις ελλείψεις στην επίδοση, κάτι που αυξάνει το υποκειμενικό όφελος που προέρχεται από την αντιγραφή. Το υποκειμενικό όφελος μπορεί να αυξηθεί, αν ο φοιτητής έχει θετική στάση απέναντι στην αντιγραφή και αν πιστεύει ότι οι κοινωνικές συμβάσεις επιτρέπουν την αντιγραφή (Simkin & McLeod, 2010· Šašić & Klarin, 2009). Η πιθανότητα να πιαστεί κάποιος να αντιγράψει και το κόστος που θα προκληθεί από αυτό επηρεάζουν την απόφαση του ατόμου να εξαπατήσει (Vandehey et al., 2007· Murdock & Anderman, 2006· Cizek, 1999). Από τη στιγμή που διαθέτουμε έγκυρα εργαλεία μέτρησης των δεξιοτήτων του φοιτητή, της εργατικότητάς του, της αναβολής καθηκόντων και του άγχους, μπορούμε εύκολα να ανιχνεύσουμε τους φοιτητές που έχουν τα χαρακτηριστικά του φοιτητή που κινδυνεύει να αντιγράψει.

Ένα φυσικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι ο ναρκισσισμός. Στην διαταραγμένη του μορφή ο ναρκισσισμός κάνει τα άτομα να μεγαλοποιούν τα ταλέντα τους και να μετατρέπονται σε αλαζόνες και εκμεταλλευτές. Σε ένα περιβάλλον επίδοσης όπως το σχολείο τα άτομα που έχουν έντονο αυτό το στοιχείο της προσωπικότητας θέλουν να εντυπωσιάσουν με την επίδοσή τους και να διατηρήσουν μια θετική αυτοεικόνα. Σε φοιτητές ο ναρκισσισμός βρέθηκε ότι συνδέεται με την εκλογικευμένη εξαπάτηση, δηλαδή με την τάση να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά αυτή ως κάτι διαφορετικό από την εξαπάτηση (Brown et al., 2009). Βρέθηκε επιπλέον ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του ναρκισσισμού και της ακαδημαϊκής ανειλικρίνειας (Brunell et al., 2011). Οι ναρκισσιστές φοιτητές έχουν μεγαλύτερη τάση ανάμειξης σε πράξεις εξαπάτησης. Η τάση προς επίδειξη σχετίζεται κατά το μεγαλύτερο βαθμό με την ανειλικρίνεια απ' ότι οι άλλες διαστάσεις του ναρκισσισμού. Προκειμένου να επιτύχουν και να εντυπωσιάσουν τους άλλους με την επίδοσή τους οι επιδειξιμανείς φοιτητές είναι πρόθυμοι να εξαπατήσουν. Στην ίδια έρευνα υπήρξαν ενδείξεις ότι οι φοιτητές με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση είχαν μικρότερη τάση εξαπάτησης, ίσως λόγω της πίστης στις ικανότητές τους και υποθέτουν ότι οι άλλοι κλέβουν σε μικρότερο βαθμό απ' ότι οι φοιτητές με χαμηλότερη

αυτοεκτίμηση. Αντίθετα οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορά εξαπάτησης (Tas & Tekkaya, 2010).

Η συμπεριφορά εξαπάτησης προβλέπεται θετικά από τους στόχους επίδοσης και αρνητικά από τους στόχους μάθησης. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τεχνικές αυτο-αποδυνάμωσης και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να προβούν σε κλεψιές (Tas & Tekkaya, 2010). Πολλές μελέτες συσχέτισης έχουν εξετάσει τις πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη συμπεριφορά εξαπάτησης. Στις περισσότερες παρατηρείται αντίστροφη σχέση αυτών των δύο παραγόντων τόσο για τους μαθητές (Murdock et al., 2001), όσο και για τους φοιτητές (Finn & Frone, 2004). Ο φόβος της αποτυχίας, το άγχος και η αμφιβολία για την επίδοση, ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης συνδέονται κι αυτά με την αντιγραφή (Anderman & Murdock, 2007). Όταν το άτομο αμφιβάλλει για τις ικανότητές του να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, αυτό μπορεί να οδηγήσει στη στήριξη σε άλλες στρατηγικές επιτυχίας, όπως η αντιγραφή (Murdock et al., 2001).

Όσον αφορά την προηγούμενη συμπεριφορά, αν ο φοιτητής εξαπατούσε και στο παρελθόν, τότε είναι πολύ πιθανό να εξαπατήσει και στη τριτοβάθμια σχολή. Η συχνότητα αντιγραφής στο λύκειο είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για τις αντιγραφές στο πανεπιστήμιο (Harding et al., 2007· Whitley, 1998· Davis & Ludvigson, 1995). Οι αντιγραφείς φοιτητές συμμετέχουν σε πάρτι πιο συχνά από αυτούς που δεν αντιγράφουν, πιστεύουν ότι οι συμβάσεις της κοινωνίας επιτρέπουν την αντιγραφή, βλέπουν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ειλικρινείς και περιμένουν μεγαλύτερες αμοιβές για την επιτυχία από αυτούς που δεν αντιγράφουν.

Αναφορικά με την ηθική ανάπτυξη, στον φοιτητικό πληθυσμό η ηθική ανάπτυξη σχετίζεται με το έτος φοίτησης (Harding et al., 2007· King & Mayhew, 2002· Pascarella & Terenzini, 1991). Η ηθική υποχρέωση, όχι ανεξάρτητη, αλλά από κοινού με άλλους παράγοντες, όπως η στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά και τα «υποκειμενικά πρότυπα», φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόθεση του ατόμου να αναμιχθεί στην αντιγραφή (Harding et al., 2007· Whitley, 1998). Οι φοιτητές που αντιγράφουν νιώθουν χαμηλότερη ηθική υποχρέωση στο να μην αντιγράψουν και δεν υπόκεινται σε κώδικες τιμής. Οι αξίες και τα ιδανικά των συμφοιτητών και της κουλτούρας της σχολής συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας του φοιτητή (Rogers, 2002). Ωστόσο, η ηθική των μαθητών και των φοιτητών προσλαμβάνεται διαφορετικά από τους δασκάλους και καθηγητές. Σύμφωνα με μία παλιά έρευνα του Krebs (1968) οι δάσκαλοι θεωρούν τα κορίτσια πιο ηθικά

απ' ότι τα αγόρια, αν και αυτό το στερεότυπο των δασκάλων δεν υποστηρίζεται από στοιχεία συμπεριφοράς των αγοριών και των κοριτσιών. Ως προς τη σχέση ηθικής ανάπτυξης και αντιγραφής στις εξετάσεις προέκυψε με χρήση της κλίμακας του Kohlberg ότι αντιγράφει το 20% των μαθητών που έχουν φτάσει σε υψηλό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, ενώ από τους μαθητές των άλλων επιπέδων ηθικής ανάπτυξης αντιγράφει το 80% (Schwartz et al., 1969· Krebs, 1967).

Μία γκάμα παραγόντων που υπάγονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι οι δικλείδες εσωτερικού ελέγχου, οι οποίες μπορούν να δράσουν προστατευτικά, όπως ο αυτοέλεγχος (Cochran et al., 2006· Bolin, 2004· Tibbetts & Myers, 1999· Cochran et al., 1998), η ντροπή (Tibbetts, 1999), η αμηχανία και οι ηθικές αξίες (Bolin, 2004· Cochran et al., 1999). Πιο πιθανό να αποδειχτούν στην πράξη ακαδημαϊκώς ανειλικρινείς είναι οι φοιτητές που έχουν χαμηλό αυτοέλεγχο, μικρότερη τάση ντροπής και χαμηλότερη ηθική δέσμευση.

Η έρευνα έχει δείξει ότι πολλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κατάσταση επηρεάζουν την απόφαση του μαθητή να εξαπατήσει (McCabe & Treviño, 1997· Pegels, 1997· McCabe & Treviño, 1993· Bowers, 1964). Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση είναι το κλίμα και το μέγεθος της τάξης, οι διαδικασίες και το μάθημα εξέτασης, η στάση των συνομηλίκων απέναντι στην αντιγραφή, η αναφορά και η αντιγραφές των συμμαθητών ή συμφοιτητών. Στα θεωρητικά μαθήματα, για παράδειγμα, δεν είναι τόσο εύκολο να αντιγράψεις, γιατί οι απαντήσεις είναι μεγάλες σε μέγεθος και δεν έχουν ένα τελικό αποτέλεσμα όπως έχει ένα πρόβλημα στα μαθηματικά. Ή στα τεράστια αμφιθέατρα των πανεπιστημίων, όπου οι φοιτητές είναι συνωστισμένοι η αντιγραφή θεωρείται πιο εύκολη. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντιγραφή είναι ο καθηγητής. Αν δεν ενδιαφέρεται ο καθηγητής για την αντιγραφή, τότε αυτή θα εφαρμόζεται από τους μαθητές ακόμα και κατά κόρον.

Αναλυτικότερα, η γνώμη των συνομηλίκων για την αντιγραφή συνδέεται με τη συμπεριφορά αντιγραφής των νέων. Η αποδοκιμασία της αντιγραφής από τους συνομήλικους μπορεί να αποθαρρύνει κάποιον από το να αντιγράψει (Jendrek, 1992). Όσον αφορά την επίδραση της αντιγραφής των συμμαθητών στη συμπεριφορά εξαπάτησης του ατόμου, οι αντιγραφείς πιστεύουν περισσότερο από εκείνους που δεν αντιγράφουν ότι πολλοί μαθητές προβαίνουν σε κλεψιές (Jordan, 2001· Whitley, 1998).

Ανάλογα με τον τύπο του ιδρύματος, για παράδειγμα τα μικρά ιδιωτικά κολλέγια έναντι των μεγάλων κρατικών πανεπιστημίων, και την παρουσία κωδίκων τιμής, οι εκτιμήσεις για τη

διάδοση της αντιγραφής εκτείνονται από 9 ως 95% (Gibson et al., 2008· McCabe & Treviño, 1993· Davis et al., 1992). Σύμφωνα με τον Dick και τους συνεργάτες του (2002), μία σειρά ερευνών έχουν προσπαθήσει να προσεγγίσουν το ποσοστό αντιγραφής των φοιτητών (Harding, 2001: 96%· Roberts, Anderson et al., 1997: 91%· Graham et al., 1994: 89%· Stern & Havlicek, 82%· Brown, 1995: 80%· Lord & Chiodo, 1995: 83%· Lipson & McGavern, 1993: 76%· Bowers, 1964: 75%· Maramba & Maline, 1993: 60-75%· Franklyn-Stokes & Newstead, 1995: 54-72%· Hetherington & Feldman, 1964: 59%· Davis et al., 1992: 40-60%· Diekhoff et al., 1996: 54% το 1984 και 61% το 1994· MacKinnon, 1938: 46%· Schachter & Latané, 1964: 20%).

Στην έρευνα του Smith και συνεργατών του (1972) σχετικά με την αντιγραφή φοιτητών στις εξετάσεις το 91% των φοιτητών απάντησε ότι έχει αντιγράψει σε εξετάσεις και 97% των φοιτητριών το ίδιο. Το ποσοστά αυτά δε μπορούν να ιδωθούν συγκριτικά, γιατί η κάθε έρευνα είχε το δικό της σχεδιασμό και στόχευσε σε διαφορετικές συμπεριφορές εξαπάτησης. Οι Nora και Zhang (2010) αναφέρονται σε έρευνα στην οποία, σε σύνολο τριών χιλιάδων μαθητών, πάνω από ένας στους πέντε παραδέχτηκε ότι έχει εξαπατήσει σε εξετάσεις και το 30% των μαθητών είχε αποκτήσει τη συνήθεια να αντιγράφει τις ασκήσεις για το σπίτι από συμμαθητές, αν τις είχε ξεχάσει.

Ένας ακόμα παράγοντας που σχετίζεται με την κατάσταση είναι ο τύπος των εξετάσεων (πρόοδος, εξετάσεις εξαμήνου, τελικές εξετάσεις). Όσο πιο σημαντικές είναι οι εξετάσεις, τόσο λιγότερο κλέβουν οι φοιτητές, ίσως επειδή είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τις σημαντικές εξετάσεις, επειδή οι τελικές εξετάσεις έχουν καλύτερη επιτήρηση ή οι ποινές είναι πιο αυστηρές για την αντιγραφή σε αυτές (Smith et al., 1972).

Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών και οι παράγοντες της κατάστασης μελετήθηκαν ως προς την επίδρασή τους στη συμπεριφορά εξαπάτησης (Day et al., in press). Από τρία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την ευσυνειδησία, τη συναισθηματική σταθερότητα και την ανοικτότητα, μόνο η ευσυνειδησία βρέθηκε ότι προβλέπει άμεσα τη στάση αντιγραφής. Από τα δύο χαρακτηριστικά της κατάστασης, την κουλτούρα της τάξης και τις παιδαγωγικές δεξιότητες των καθηγητών φάνηκε ότι και τα δύο έχουν σημαντική σχέση με την αντιγραφή.

1.4. Λόγοι αντιγραφής και μη αντιγραφής των μαθητών και των φοιτητών

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές και οι φοιτητές εξαπατούν συνιστούν ένα σύνθετο ζητούμενο. Υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία που ασχολείται με τον προσδιορισμό των λόγων που οδηγούν τους νέους στην αντιγραφή. Το άγχος και ο ανταγωνισμός είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν μαθητές και φοιτητές στο να αντιγράψουν (Gehring et al., 1986· Fass, 1986). Το κηνύγι μιας υψηλότερης βαθμολογίας ως αιτίας για την αντιγραφή των φοιτητών έχει εξίσου τεκμηριωθεί από τη βιβλιογραφία (Hale, 1987· Stevens & Stevens, 1987· Barnett & Dalton, 1981). Το ότι η βελτίωση του βαθμού κάνει πολλούς φοιτητές να καταφεύγουν στην αντιγραφή έδειξε και η έρευνα του Milton και συνεργατών του (1986), στην οποία το 56% των φοιτητών δήλωσε ότι έχει αντιγράψει γι' αυτό το λόγο. Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές που έδιναν έμφαση στην περιορισμένη μάθηση και την υψηλή βαθμολογία ανέφεραν ότι έχουν αντιγράψει σε ποσοστό 69%.

Ωστόσο, η απόφασή τους να κλέψουν στις εξετάσεις δε στηρίζεται μόνο σε ρεαλιστικούς λόγους, όπως το να περάσουν σε ένα διαγώνισμα, να μην κοπούν ή να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό. Στο σύνολό τους μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις κατηγορίες: τους παράγοντες που προκαλούν την ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια, τους λόγους για να εμπλακείς σε αυτή και τις αιτιολογήσεις γι' αυτή (Whitley & Keith-Spiegel, 2002· Brown, 1995· Davis et al., 1992· Aiken, 1991). Στους παράγοντες που επιφέρουν την ανειλικρίνεια ανήκουν οι ανησυχίες για την επίδοση, οι εξωτερικές πιέσεις, οι άδικοι καθηγητές, η ελλιπής προετοιμασία του μαθητή-φοιτητή (Kasayira et al., 2007), η υποστήριξη της πιστής αφοσίωσης (βοήθεια σε φίλο) και λοιποί. Στους λόγους για να εμπλακείς στην εξαπάτηση εντάσσονται οι πραγματικοί λόγοι, όπως ότι λίγοι είναι αυτοί που πιάνονται ή ότι ο δάσκαλος δεν επιτηρούσε σωστά την τάξη. Αιτιολογήσεις της κλεψιάς είναι η άρνηση του ότι η αντιγραφή είναι κάτι κακό, η άρνηση της προσωπικής ευθύνης (π.χ. «οι δάσκαλοι δε νοιάζονται για τους μαθητές»), η άρνηση του προσωπικού ρίσκου (ότι θα πιαστείς), η επιλεκτική ηθική («οι φίλοι είναι πάνω απ' όλα» ή «ο Θεός είπε αγαπάτε αλλήλους»), η ελαχιστοποίηση της σοβαρότητας («πήρα μια έτοιμη εργασία, αλλά δεν πειράζει, γιατί δεν παίζει μεγάλο ρόλο στον τελικό βαθμό»), η πράξη ανάγκης («θα χάσω την υποτροφία»), η ανειλικρίνεια ως κανόνας («όλοι το κάνουν»).

Ο Smith και οι συνεργάτες του (1972) υποθέτουν ότι δύο είναι τα κυριότερα κίνητρα των φοιτητών που σχετίζονται με την επίδοση, το κίνητρο του να επιτύχουν και το κίνητρο του να αποφύγουν την αποτυχία. Οι πιο ισχυρές εξωτερικές πηγές πίεσης που ωθούν τους φοιτητές να αντιγράψουν είναι οι απαιτήσεις της σχολής για την αποφοίτηση, ο ανταγωνισμός μεταξύ

των φοιτητών για βαθμούς και το βαρύ φορτίο μελέτης. Για τις φοιτήτριες οι αντίστοιχες πηγές πίεσης είναι το βαρύ φορτίο μελέτης, ο ανεπαρκής χρόνος μελέτης και ο ανταγωνισμός μεταξύ των φοιτητών. Κάποιοι φοιτητές είπαν ότι είχαν μεγαλώσει πιστεύοντας ότι η εξαπάτηση είναι ένας αποδεκτός τρόπος για να προχωράς. Κάτι τέτοιο ισχυρίζονται ορισμένοι ερευνητές, ότι δηλαδή οι μαθητές καταφεύγουν στις αντιγραφές, γιατί υπάρχει ένα γενικό κοινωνικό κλίμα εξαπάτησης, στο οποίο γονείς, δάσκαλοι, πολιτικοί και άλλοι εξαπατούν (Collison, 1990· Fass, 1990). Όποιοι κι αν είναι τελικά οι λόγοι αντιγραφής του νέου, ενισχύονται, όταν οι ποινές που επιβάλλονται στα αντίστοιχα περιστατικά είναι ελάχιστες ή ανύπαρκτες.

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές δεν αντιγράφουν, η πιθανότητα να πιαστούν και οι συνέπειες που σχετίζονται με αυτό είναι από τους κυριότερους λόγους (Graham et al., 1994). Βρέθηκε επίσης ότι οι φοιτητές που είπαν ότι δεν αντιγράφουν λόγω των συνεπειών και της τιμωρίας ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά αντιγραφής στην τάξη και αναλάμβαναν μικρότερη ευθύνη για την προαγωγή της ακαδημαϊκής ακεραιότητας. Οι φοιτητές που δεν αντέγραφαν λόγω της αξίας της μάθησης, του προσωπικού τους χαρακτήρα και επειδή δεν είναι σωστό ανέφεραν λιγότερο περιστατικά αντιγραφής και αναλάμβαναν περισσότερη ευθύνη για την ακαδημαϊκή ακεραιότητα. Οι φοιτητές που δεν αντιγράφουν ισχυρίζονται ότι έχουν διαβάσει αρκετά καλά, ώστε η αντιγραφή να είναι περιττή. Παρομοίως, η συνείδηση, δηλαδή ο προσωπικός κώδικας τιμής και η πιθανή απώλεια της αυτοεκτίμησης, είναι αποτρεπτικός παράγοντας για την αντιγραφή (Smith et al., 1972). Η θεώρηση της αντιγραφής ως ανήθικης και ανέντιμης είναι σε φινλανδική έρευνα ο κύριος λόγος μη αντιγραφής των φοιτητών (Björklund & Wenestam, 1999). Επίσης η ανάληψη ευθύνης για την ακαδημαϊκή εντιμότητα από τον φοιτητή συνδέεται με λιγότερη αντιγραφή (Miller et al., 2011).

Οι φοιτητές που δεν αντιγράφουν μπορούν να χαρακτηριστούν από μία οπτική ως ήρωες (Staats et al., 2009). Τέτοιοι ήρωες έχουν μεγάλη γενναιότητα, ειλικρίνεια και ενσυναίσθηση. Ισχυρίζονται ότι θα ένιωθαν ενοχή, αν αντέγραφαν και αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό απ'ότι οι μη ήρωες ότι σκοπεύουν να αντιγράψουν στο μέλλον.

1.5. Συναισθήματα σχετικά με την αντιγραφή

Για τα συναισθήματα που σχετίζονται με την αντιγραφή δε γίνεται συχνά λόγος στη βιβλιογραφία. Η περιορισμένη έρευνα δείχνει ότι πολλοί μαθητές δε σκέφτονται την περίπτωση να πιαστούν και ότι ακόμα κι αν πιαστούν να αντιγράφουν κανένας δεν ενδιαφέρεται να τους τιμωρήσει (McCabe, 1999· McCabe & Treviño, 1997· McCabe & Treviño, 1993). Όπως λέει ένας μαθητής στην εργασία του McCabe (1999) την πρώτη φορά που θα αντιγράψεις, νιώθεις πολύ άσχημα, αλλά μετά το συνηθίζεις. Εξορθολογίζουν τις πράξεις αντιγραφής με πολλούς τρόπους, όπως λέγοντας στον εαυτό τους ότι δεν κάνουν κάτι κακό. «Απλά υπάρχουν στιγμές που χρειάζεσαι λίγη βοήθεια», σκέφτονται. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο ένοχος νιώθει ο φοιτητής, αφού αντέγραψε σε μια εξέταση, τόσο πιο χαμηλή είναι η αυτοαναφερόμενη συχνότητα αντιγραφής (Smith et al., 1972).

Αν δούμε τους μαθητές και τους φοιτητές που δεν αντιγράφουν ως ήρωες, οι ήρωες μαθητές λένε ότι θα ένιωθαν περισσότερη ενοχή από τους άλλους για την κακή συμπεριφορά (Staats et al., 2009). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι κάποιοι φοιτητές μετά την αντιγραφή νιώθουν απάθεια και αδιαφορία γι' αυτή την πράξη τους και αντιδρούν λέγοντας στον καθηγητή «Ποιο είναι το πρόβλημά σας; Δεν αντέγραφα» ή «Ας προχωρήσουμε με αυτό για να συνεχίσουμε, ποια είναι η ποινή;» (Wright, 2004). Οι μαθητές συχνά λένε ότι όλοι αντιγράφουν και ότι οι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται να τους πιάσουν και να τους τιμωρήσουν. Αν δεν ήταν τέτοια η στάση τους, δε θα ήταν τόσο διαδεδομένη η αντιγραφή. Από τη στιγμή που βλέπουν οι μαθητές ότι δε μπαίνουν σε μπελάδες, συνεχίζουν να αντιγράφουν.

1.6. Περί αναφοράς του ατόμου που αντιγράφει

Σύμφωνα με τη θεωρία της ουδετεροποίησης, η απροθυμία αναφοράς του αντιγραφέα είναι μία από τις τρεις στρατηγικές ουδετεροποίησης της ακαδημαϊκής εξαπάτησης. Παρότι ξέρουν ότι δεν είναι ηθικά σωστό, οι μαθητές δεν είναι πρόθυμοι να αναφέρουν και δεν αναφέρουν κάποιον συμμαθητή τους που αντιγράφει, δείχνουν οι έρευνες (Nora & Zhang, 2010· McCabe et al., 2001· McCabe, 1999· Jendrek, 1992· Gehring et al., 1986· Nuss, 1986). Στην έρευνα των Nora και Zhang (2010), οκτώ στους δέκα μαθητές γυμνασίου και λυκείου, ενώ έχουν δει κάποιο συμμαθητή τους να αντιγράφει, δεν ανέφεραν το περιστατικό στον καθηγητή τους. Παρομοίως, στο ερώτημα αν θα ανέφεραν στον καθηγητή τους κάποιον που αντιγράφει απαντούν αρνητικά οι εννιά στους δέκα. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται σε μελέτη που έδειξε ότι, σε σύνολο άνω των τριών χιλιάδων μαθητών, πάνω από τους μισούς είπαν ότι δε θα ανέφεραν αυτούς που αντιγράφουν.

Μία πιθανή εξήγηση για τη μη αναφορά αυτού που αντιγράφει από τους συμμαθητές είναι ότι οι ομάδες δημιουργούν νόρμες που υποστηρίζουν την πίστη εντός αυτής. Η διατήρηση της συνοχής της ομάδας και η αίσθηση της ασφάλειας σε αυτή παραβιάζονται από την αναφορά ενός ατόμου της ομάδας σε ένα πρόσωπο εξουσίας. Η καταδίκη ή και η αποβολή εκείνου που έθεσε σε κίνδυνο την ομάδα κάνει τους νέους να μην αναφέρουν περιπτώσεις αντιγραφής. Όταν τα μέλη μιας ομάδας διέπρατταν ένα παράπτωμα, τα άλλα μέλη προτιμούσαν να χειρίζονται το θέμα εντός της ομάδας και αντιδρούσαν αρνητικά, όταν κάποιοι τολμούσαν να αναφέρουν το παράπτωμα εκτός αυτής (Treviño & Victor, 1991). Σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι ταξινομούν τους βασικούς λόγους για τη μη αναφορά της αντιγραφής κατά τον ίδιο τρόπο: έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων για την εξαπάτηση, άγχος που προκαλείται από το να κατηγορήσεις κάποιον, η απεχθής κατάσταση του να περάσεις από ανάκριση (Staats et al., 2009· Keith-Spiegel et al., 1998).

Φαίνεται ότι η αναφορά είναι σχεδόν αδιανόητη και ανεπίτρεπτη. Αποτελεί ένα άρρητο κανόνα του σχολείου, είναι κάτι που απλά δεν το κάνεις. Οι λόγοι που προβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές είναι ότι, αν το κάνουν αυτό, θα δημιουργηθεί πρόβλημα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους και μπορεί να υπάρξει εχθρότητα με στενούς τους φίλους ή να κάνουν εχθρούς. Όποιος αναφέρει την αντιγραφή θεωρείται προδότης. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών προτάσσει την πίστη προς τους φίλους ως λόγο για τη μη αναφορά τους, όταν αντιγράφουν.

Είναι πιθανό οι μαθητές και οι φοιτητές να αναφέρουν κάποιον που βλέπουν ότι αντιγράφει, όταν το μάθημα βαθμολογείται συγκριτικά (βαθμολόγηση καμπύλης), γιατί ο βαθμός αυτών που δεν αντιγράφουν μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από τους αντιγραφείς (Whitley & Keith-Spiegel, 2002). Για τον περιορισμό του προβλήματος συστήνεται οι δάσκαλοι να λένε στους μαθητές ότι μπορούν να τους πλησιάσουν όποτε θέλουν, αν τους ανησυχεί ένα περιστατικό αντιγραφής που είδαν στην τάξη.

Σε μια διαφορετική περίπτωση αναφοράς, ένας φοιτητής προέβη στην ασυνήθιστη πράξη του να παραδοθεί από μόνος του μερικές μέρες μετά τις τελικές εξετάσεις ενός μαθήματος, στις οποίες είχε αντιγράψει χωρίς να πιαστεί (Wright, 2004). Ο καθηγητής του συγκεκριμένου μαθήματος παρείχε βοήθεια στους φοιτητές δίνοντάς τους πιθανές ερωτήσεις της εξέτασης μία ως δύο εβδομάδες πριν τις εξετάσεις και είχε γνωστοποιήσει σε αυτούς ότι οποιουδήποτε είδους συνεργασία κατά τη διάρκεια των εξετάσεων είναι ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια και εξαπάτηση και υπόκειται σε τιμωρία. Στα χνάρια του λόγου του John Locke ότι «η αρετή είναι δυσκολότερο να κατακτηθεί απ' ό,τι οι γνώσεις του κόσμου και αν χαθεί σε ένα νέο, σπάνια αποκαθίσταται», ο 34χρονος φοιτητής υποχρεώθηκε να δώσει προφορικές εξετάσεις για να περάσει το μάθημα. Η «καθυστερημένη» εντιμότητα του φοιτητή δείχνει ότι τα άτομα θα συμπεριφερθούν κατά κανόνα δίκαια και υπεύθυνα, όταν έχουν ζήσει τη δικαιοσύνη σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο. Μια τέτοια εμπειρία θα χαρακτήριζε μια κοινωνία δικαίου, γι' αυτό και αυτό που χρειάζεται μια ένοχη συνείδηση είναι μια κοινότητα προσανατολισμένη στο δίκαιο (Shapiro, 2004).

1.7. Θεωρίες ακαδημαϊκής εξαπάτησης

Διάφορες θεωρίες έχουν συνδεθεί με τις αντιγραφές των μαθητών και των φοιτητών, όπως η θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior), η θεωρία της δικαιολογημένης πράξης (theory of reasoned action) και η θεωρία της ουδετεροποίησης (neutralization theory). Καθώς η θεωρία των σταδίων ηθικής του Kohlberg είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα θεωρητικά υπόβαθρα για πολλές μελέτες που σχετίζονται με την ηθική, η ακαδημαϊκή εξαπάτηση έχει προσεγγιστεί και με βάση αυτή τη θεωρία.

Μία συχνή εννοιολογική προσέγγιση του ζητήματος των αντιγραφών είναι η θεώρηση του ως ένα είδος ηθικής πράξης. Το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg προήλθε λαμβάνοντας υπόψη την εργασία των Baldwin, Mead και Piaget για την ηθική κρίση των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης λαμβάνει χώρα με μία σειρά διακριτών σταδίων, στα οποία οι γνωστικές δομές του ατόμου του παρέχουν το πλαίσιο επεξεργασίας και οργάνωσης των πληροφοριών (Πίνακας 1.1). Οι πολιτισμικοί παράγοντες δεν επηρεάζουν αυτή τη σειρά, αλλά μπορούν να διεγείρουν ή να επιβραδύνουν την ανάπτυξη. Ο Kohlberg είχε υποστηρίξει ότι εκείνο που καθορίζει το ηθικό στάδιο ανάπτυξης του ατόμου δεν είναι η πράξη του, αλλά ο λόγος για αυτή την πράξη ή την αποτροπή μιας πράξης (Forsyth & William, 1984). Σύμφωνα με τον ίδιο οι περισσότεροι μαθητές λυκείου αναμένεται να έχουν φτάσει τουλάχιστον στο τέταρτο στάδιο, στο στάδιο του νόμου και της τάξης (Atkinson et al., 1990). Έτσι θα υποθέταμε ότι όσοι είναι σε αυτό το στάδιο θα αναγνώριζαν ότι το να αντιγράψεις είναι λάθος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα έπρατταν και αναλόγως.

Πίνακας 1.1. Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg.

<i>Επίπεδο 1 (Προσυμβατικό)</i>	
1.	Προσανατολισμός στην υπακοή και την τιμωρία (<i>Πως μπορώ να αποφύγω την τιμωρία;</i>)
2.	Προσανατολισμός στο προσωπικό ενδιαφέρον
<i>Επίπεδο 2 (Συμβατικό)</i>	
3.	Διαπροσωπική συμφωνία και συμμόρφωση (<i>Κοινωνικοί κανόνες, συμπεριφορά του καλού αγοριού/του καλού κοριτσιού</i>)
4.	Προσανατολισμός στη διατήρηση της εξουσίας και της κοινωνικής τάξης (<i>ηθική του νόμου και της τάξης</i>)
<i>Επίπεδο 3 (Μετασυμβατικό)</i>	
5.	Προσανατολισμός στο κοινωνικό συμβόλαιο
6.	Οικουμενικές ηθικές αρχές (<i>συνείδηση με αρχές και αξίες</i>)

Παρόλ' αυτά, ο Eisenberg (2004) διατυπώνει την άποψη ότι το μοντέλο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg δεν είναι το καταλληλότερο για την εξήγηση της παρατηρούμενης τάσης αντιγραφής των μαθητών και των φοιτητών. Ο Kohlberg προσπάθησε να περιγράψει ότι τα στάδια ηθικής ανάπτυξης είναι ανεξάρτητα από περιεχόμενο μιας πράξης και ότι δεν υπάρχουν απαντήσεις σε ηθικά διλήμματα που να είναι απαραίτητως σωστές. Εντούτοις, οι Forsyth και William (1984) υποστήριξαν ότι κάτι τέτοιο είναι μάλλον αναληθές και ότι ενδέχεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της ηθικής ανάπτυξης και του περιεχομένου της πράξης των ατόμων. Στην έρευνά τους κανένας από τους φοιτητές που ήταν στα υψηλότερα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης δεν είχε αναμειχθεί σε αντιγραφή. Η θετική συσχέτιση μεταξύ του προσδοκώμενου ηθικού σταδίου και των περιστατικών αναφοράς και η παρά τις ποινές και τις πρακτικές αντιμετώπισης ευρεία διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης συνηγορεί κατά της άποψης ότι γίνεται μόνο από εκείνους που έχουν χαμηλά επίπεδα ηθικής και δε μπορούμε να λένε ότι η αντιγραφή γίνεται από μία μειοψηφία ατόμων με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει εφαρμόζοντας τη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς του Ajzen (1991). Ο Stone και οι συνεργάτες του (2010) ερεύνησαν τη δυνατότητα χρήσης της θεωρίας της συμπεριφοράς για την πρόβλεψη της πρόθεσης παράβασης καθήκοντος στις σχολές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, το μοντέλο της θεωρίας μπορεί με προσοχή να ενσωματωθεί στην έρευνα για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση.

Οι Harding, Mayhew, Finelly και Carpenter (2007) διαμόρφωσαν μια τροποποιημένη μορφή της θεωρίας της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς ως μοντέλο για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το υλικό της μελέτης τους προήλθε από τις αποφάσεις που πήραν οι φοιτητές ανθρωπιστικών και μηχανολογικών σπουδών, όταν σκέφτονταν την περίπτωση του να εξαπατήσουν στις εξετάσεις ή στις εργασίες για το σπίτι. Στο μοντέλο του Ajzen προστέθηκε ο παράγοντας της ηθικής υποχρέωσης και αιτιολόγησης, καθώς και δημογραφικές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της παλιάς συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στο ζήτημα της εξαπάτησης, όπως οι αντιγραφές στο λύκειο. Το νέο αυτό μοντέλο επιβεβαίωσε την ικανότητα πρόβλεψης της ηθικής λήψης απόφασης για το αν θα «κλέψουν» οι φοιτητές συμβάλλοντας στην κατανόηση της πρόθεσης αντιγραφής.

Αναπτυγμένη από τους Ajzen και Fishbein (1980), η θεωρία της δικαιολογημένης πράξης φαίνεται να είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εκτίμηση της πρόθεσης αντιγραφής. Η θεωρία τους υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις, το σύστημα αξιών και πρόσωπα αναφοράς του ατόμου, όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές εξηγούν τη σχεδιασμένη συμπεριφορά.

Οι Simkin και McLeod (2010) εφάρμοσαν τη θεωρία για την ερμηνεία της συμπεριφοράς εξαπάτησης των φοιτητών. Βρήκαν ότι και η στάση των φοιτητών απέναντι στην αντιγραφή και τα υποκειμενικά πρότυπα δείχνουν να επηρεάζουν την απόφαση των φοιτητών να κλέψουν.

Η θεωρία της ουδετεροποίησης των Sykes και Matza (1957) είχε εφαρμοστεί στην αλληλεπίδραση των πεποιθήσεων και των πράξεων των παραβατικών νέων και προσφέρει έναν τρόπο κατανόησης του γιατί τα άτομα παραβαίνουν κώδικες ηθικής που κατά τα άλλα υποστηρίζουν. Ως προς την εφαρμογή της στην εξαπάτηση των μαθητών, ερευνητές βρήκαν ότι η πιθανότητα του μαθητή να εξαπατήσει πηγάζει όχι από την αίσθηση του σωστού και του λάθους, αλλά από το βαθμό που το άτομο μπορεί να ορθολογικοποιήσει την κλεψιά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση σκεπτόμενο για παράδειγμα ότι «ο καθηγητής δεν έκανε καλή δουλειά» ή «ο καθηγητής μας έβαλε πολλή ύλη» (Mattei, 2008· McCabe, 1992). Οι παραβάτες με ανήθικη συμπεριφορά συνηθίζουν να αποποιούνται την προσωπική τους ευθύνη για την πράξη τους και τείνουν να την επιρρίπτουν προς άλλους ή προς το περιβάλλον που είναι εκτός του δικού τους ελέγχου. Οι Zito και McQuillan (2010) βρήκαν ότι περισσότερο τρεις στρατηγικές ουδετεροποίησης χρησιμοποιούνται στις πεποιθήσεις εξαπάτησης μαθητών γυμνασίου για να δικαιολογήσουν την κλεψιά: η άρνηση της ευθύνης για την κλεψιά, η αποδοκιμασία αυτού που ανέφερε τον αντιγραφέα και η επίκληση σε υψηλότερα ιδανικά.

1.8. Ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια και επαγγελματική συμπεριφορά

Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση δεν δημιουργεί μόνο προβλήματα στην αξιολόγηση των μαθητών και των φοιτητών και στην ανατροφοδότηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας από τον δάσκαλο, αλλά από κοινωνική οπτική σχετίζεται με την επαγγελματική και αστική πρακτική του ατόμου, αφού δημιουργεί συνήθειες (Cizek, 2003). Έχει μάλιστα συνδεθεί σε πολλές μελέτες με την επαγγελματική συμπεριφορά (Harding et al., 2004· Nonis & Swift, 2001· Sims, 1993). Οι συσχετίσεις της εξαπάτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ερευνηθεί σε σχέση με την ανήθικη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Φαίνεται ότι οι φοιτητές που πιστεύουν ότι οι ανειλικρινείς πράξεις είναι αποδεκτές είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτές τις πράξεις απ' ό,τι εκείνοι που πιστεύουν ότι τέτοιες πράξεις είναι μη αποδεκτές. Επιπλέον, οι φοιτητές που εμπλέκονται στην εξαπάτηση στις σχολές τους είναι πιο πιθανό να αναμιχθούν με ανέντιμη συμπεριφορά στη δουλειά τους. Άρα αν οι φοιτητές δε σέβονται την ακαδημαϊκή εντιμότητα όσο είναι στο πανεπιστήμιο, στο ΤΕΙ ή στο κολλέγιο, πιθανόν να μη σεβαστούν την εντιμότητα στις μελλοντικές σχέσεις τους, είτε τις επαγγελματικές, είτε τις προσωπικές. Από αυτή τη μεριά, τα τριτοβάθμια ιδρύματα πρέπει να δεσμευτούν ότι θα διασφαλίσουν στην πράξη την ακαδημαϊκή εντιμότητα με την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών.

Κατά μια άλλη περίπτωση, ο Harding και οι συνεργάτες του (2004) σε έναν πρώτο βαθμό δε βρήκαν να υπάρχει ποσοτική συσχέτιση μεταξύ της απόφασης κάποιου να αντιγράψει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση στη σχολή του και των αποφάσεων να παραβιάσει τους κανονισμούς στο χώρο εργασίας. Συνεπώς η σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων μπορεί να μην είναι τόσο άμεση ή εμφανής.

Μεταξύ των στόχων επίτευξης του ατόμου και της συμπεριφοράς εξαπάτησης υπάρχει αιτιώδης σχέση σύμφωνα με την έρευνα του Van Yperen και των συνεργατών του (2011). Η πρόθεση για εξαπάτηση είναι υψηλότερη στην εκπαίδευση απ' ό,τι στην εργασία. Η αναγνώριση και η κατανόηση αυτής της επίδρασης των στόχων επίτευξης στη συμπεριφορά εξαπάτησης πιθανόν να βοηθήσει τα στελέχη οργανισμών (είτε πρόκειται για σχολικούς και αθλητικούς οργανισμούς είτε για επιχειρήσεις) να δημιουργήσουν ηθικό κλίμα εργασίας και κατά συνέπεια ηθικούς οργανισμούς. Τα άτομα που έχουν στόχους επίδοσης τείνουν να εξαπατούν περισσότερο από τα άτομα που έχουν στόχους μάθησης. Μέσα σε περιβάλλοντα επίδοσης, όπως η εκπαίδευση, ο αθλητισμός και η εργασία, τα άτομα στα οποία υπερισχύουν οι στόχοι επίδοσης έχουν ισχυρότερες προθέσεις για να εξαπατήσουν σε σχέση με τα άτομα με

κυριότερους τους στόχους μάθησης ασχέτως με το σθένος των στόχων (προσέγγισης ή αποφυγής).

1.9. Αντιμετώπιση της αντιγραφής και μέτρα κατά της ακαδημαϊκής εξαπάτησης

Οι αντιγραφές των μαθητών και των φοιτητών αποτελεί ένα δυσάρεστο θέμα για τους καθηγητές που σε κάποιες φορές ίσως προτιμούν να το αγνοούν (κάτι τέτοιο είπαν κάποιοι μαθητές και φοιτητές και στη δική μας έρευνα). Η τάση αντίδρασης των καθηγητών σε περιπτώσεις αντιγραφής των φοιτητών στις εξετάσεις χαρακτηρίζεται στην έρευνα ήπια και ανεπαρκής (Vandehey et al., 2007). Σε ένα δείγμα 500 περίπου καθηγητών πανεπιστημίου το ένα πέμπτο αυτών δήλωσε ότι είχε παραμελήσει να πάρει περαιτέρω μέτρα σε καταφανείς περιπτώσεις αντιγραφής μην αναφέροντας τους παραβάτες στις αρχές του πανεπιστημίου. Η αναφορά των παραβατών προκαλεί άγχος και δημιουργεί μια άβολη κατάσταση κι έτσι οι πανεπιστημιακοί καθηγητές, παρά την ανησυχία τους για το πρόβλημα, διστάζουν να δράσουν κατά των συμπεριφορών αντιγραφής, προτιμώντας να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά ανεπίσημα και σε ατομικό επίπεδο (Murray, 1996). Πολλώ μάλλον δεν συζητούν τους κανόνες ακαδημαϊκής ειλικρίνειας στις τάξεις τους (Aaron, 1992). Με τα υψηλά ποσοστά αντιγραφής και τα πενιχρά ποσοστά εντοπισμού των παραβατών η ανειλικρίνεια μάλλον ενισχύεται, παρά αντιμετωπίζεται.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση της αντιγραφής στο σχολείο και τις τριτοβάθμιες σχολές, πρέπει να θυμόμαστε ότι η παρέμβαση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα είναι πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση στο μεταλυκειακό επίπεδο. Το παιδί με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό μαθαίνει τι είναι σωστό και τι λάθος, τι είναι αποδεκτό και τι όχι (Δημητρόπουλος, 1990). Εκεί πρέπει να γαλουχηθεί ότι η εξαπάτηση είναι μια παράνομη και ανέντιμη ενέργεια. Οι φοιτητές εισέρχονται στις σχολές με καθορισμένα πλέον ηθικά πιστεύω που έχουν αποκτήσει τα προηγούμενα χρόνια. Άρα αν θέλει ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην ηθική εκπαίδευση του παιδιού και του νέου, αυτό είναι προτιμώτερο να γίνει στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο.

Το θέμα των αντιγραφών είναι σε συνάφεια με το ζήτημα των γραπτών εξετάσεων ως τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Όταν ο εξεταζόμενος αντιγράφει, αλλοιώνεται η γνησιότητα και αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Οι εξετάσεις έχουν καθιερωθεί ως μέθοδος προαγωγής των μαθητών στην επόμενη τάξη και εισαγωγής τους στις τριτοβάθμιες σχολές και ασφαλώς δε φαίνεται ότι θα αλλάξει κάτι ως προς αυτό. Οι συνακόλουθες αδυναμίες του παραδοσιακού συστήματος

αξιολόγησης στη χώρα μας έχουν εντοπιστεί και επικριθεί εδώ και καιρό από συγγραφείς. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος και ακαδημαϊκός Στρατής Σταματόπουλος (γνωστός ως Μυριβήλης) στις αρχές της δεκαετίας του 1960 αναφέρεται σε χρονογράφημά του στις αυτοκτονίες των μαθητών υπό το βάρος των εξετάσεων και τάσσεται κατά των εξετάσεων ως μεθόδου αξιολόγησης του σχολείου. Όλα τα παιδιά δεν έχουν ομοιόμορφα πλασμένους εγκεφάλους, υποστηρίζει, αν δε ένας καθηγητής δει έναν μαθητή να αντιγράφει, πρέπει να κάνει τα στραβά μάτια και να αφήσει το παιδί να αντιγράφει. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο αντιεπιστημονικό, στραβό και απάνθρωπο που ωθεί το παιδί να κλέβει και να αντιγράφει καθιστώντας την αντιγραφή τη νόμιμη και φυσική άμυνα του εγκεφάλου των παιδιών.

Από την άλλη, όσο ειλικρινές κι αν ήταν αυτό, η οπτική του «όλοι λίγο πολύ κλέψαμε στις εξετάσεις» δε μπορεί να υιοθετηθεί από τους δασκάλους μπροστά στους μαθητές και τους φοιτητές τους χωρίς να δημιουργηθεί αρνητική επίδραση στην εικόνα και το ρόλο τους. Σίγουρα κανένας δάσκαλος δε θέλει να κάνει τον αστυνομικό και αντί να εμπνεύει να πειθαρχεί τους νέους, αλλά είτε μας αρέσει είτε όχι η υποστήριξη των κριτηρίων της ακαδημαϊκής εντιμότητας είναι βασική ευθύνη των δασκάλων (Lathrop & Foss, 2005). Το δε ζήτημα των αντιγραφών πρέπει πρώτα και κύρια να πάψει να είναι ένα θέμα ταμπού στην εκπαίδευση.

Σε μία αντίθετη περίπτωση το σκονάκι εντάχθηκε στη διδακτική πράξη και χρησιμοποιήθηκε από τον δάσκαλο και τους μαθητές ως μέσο συστηματικής άσκησης και προσανατολισμού στη σύνθετη διδακτική ύλη των μαθηματικών (Prediger, 2003). Κάθε μαθητής μπορούσε να χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια του διαγωνίσματος ένα σκονάκι μεγέθους Α6. Ως μέτρο κατά της λήθης και ως αποθηκευτής γνώσεων το σκονάκι, ενσωματωμένο και νομιμοποιημένο αυτή τη φορά στη σχολική πρακτική, βοήθησε στο να καταστεί σαφής η γνώση και στο να επαναφέρουν στη μνήμη τους οι μαθητές αυτά που έχουν μάθει. Αποθηκευτές γνώσεων, όπως τα σκονάκια, μπορούν στην αρχή μιας ενότητας να βοηθήσουν τους μαθητές στο να προσανατολιστούν και στο τέλος μιας ενότητας μπορεί σε αυτά να γίνει η περίληψη και ανασκόπηση των σημαντικών σημείων, καθώς και η ανακάλυψη των συνδετικών σημείων μεταξύ των ενοτήτων.

Η παραδοσιακή μορφή των γραπτών εξετάσεων όπως εφαρμόζεται στο μεγαλύτερο βαθμό στην Ελλάδα στηρίζεται στην απομνημόνευση αποκλείοντας κάθε δυνατότητα δημιουργικής σκέψης του μαθητή-φοιτητή. Προάγουν τον ανταγωνισμό και τον εγωκεντρισμό και όσο μεγαλύτερη η τάξη φοίτησης, τόσο καταργούνται τα περιθώρια συνεργασίας και

ομαδικής προσπάθειας. Ο φόβος της αποτυχίας και ο φόβος ματαίωσης των προσδοκιών των γονέων οδηγούν τους μαθητές στην απάτη, ενώ η ανοχή και η ατιμωρησία των αντιγραφών που επιτυγχάνουν χωρίς κόπο τα ίδια ή καλύτερα αποτελέσματα από τους έντιμους μαθητές όχι μόνο δημιουργούν αισθήματα αδικίας για τους τελευταίους, αλλά μπορεί να τους κάνει να δοκιμάσουν κι αυτοί την εξαπάτηση (Κασσωτάκης, 2003).

Η τυπική βαθμολόγηση περιορίζει τον αριθμό των υψηλών βαθμών και προϋποθέτει ότι μια αναλογία μαθητών ή φοιτητών θα πάρει χαμηλότερους βαθμούς. Αυτό θα μπορεί να οδηγήσει στο ανταγωνισμό για απόκτηση καλών βαθμών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της τυπικής κλίμακας είναι ότι επιτρέπει σε κάποιον να εκλάβει το βαθμό του ως άδικο και να κάνει τον μαθητή ή φοιτητή να μη δίνει σημασία στο μάθημα και να αντιγράψει, αν θεωρεί ότι ο βαθμός του δεν αντικατοπτρίζει την επίδοσή του. Πιθανώς οι καθηγητές να μπορέσουν να μειώσουν τις αντιγραφές, αν εξασφαλίσουν ότι ο φόρτος εργασίας των μαθητών και των φοιτητών δεν είναι περισσότερος από αυτόν που χρειάζεται και μειώνοντας, στο μέτρο που μπορούν να το κάνουν, τον ανταγωνισμό για τους βαθμούς. Αντί για την κλίμακα καμπύλης, με βάση την οποία ο κάθε μαθητής βαθμολογείται σε σύγκριση με την επίδοση των υπολοίπων, μπορούν να χρησιμοποιήσουν βαθμολόγηση που να βασίζεται σε κριτήρια (Whitley, 1998). Αντιθέτως, με την κλίμακα κριτηρίων οι μαθητές και οι φοιτητές θα πρέπει να κατακτούν σταδιακά συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης.

Ένα από τα σημαντικότερα μέτρα για τον περιορισμό της απάτης στις εξετάσεις και τα τεστ γνώσεων είναι η σωστή οργάνωση και διεξαγωγή των εξετάσεων. Οι καθηγητές πρέπει να έχουν προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές για την εξεταζόμενη ύλη και για τους κανόνες της εξέτασης και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αιφνιδιάζονται οι εξεταζόμενοι από τα θέματα που δεν έχουν διδαχτεί. Τεχνικές ορθής διεξαγωγής μπορούν να αποτρέψουν τη δημιουργία κενών επιτήρησης και τους ψιθύρους μεταξύ των εξεταζομένων. Για παράδειγμα, τα θρανία πρέπει να καθαρίζονται πριν την εξέταση, ο καθηγητής μπορεί να ζητάει από τους εξεταζομένους να ανοίγουν το φυλλάδιο εξέτασης, αφού έχουν μοιραστεί σε όλους ή αν τα θέματα είναι σε μία κόλλα να τα διανέμει τοποθετώντας τα ανάποδα στα θρανία, ώστε να μη βλέπουν οι μαθητές τα θέματα μέχρι να έχουν αυτά μοιραστεί σε όλους. Η σαφήνεια των θεμάτων περιορίζει τη ζήτηση διευκρινήσεων. Η φύλαξη των θεμάτων πριν την εξέταση και η μη διάθεσή τους σε κανέναν είναι σε κάποιες περιπτώσεις κατάλληλος τρόπος περιορισμού της ακαδημαϊκής ανειλικρίνειας (Kasayira et al., 2007). Ταυτόχρονα, ο χρόνος εξέτασης πρέπει να είναι καλά υπολογισμένος και να επαρκεί μόνο για την απάντηση των εξεταζομένων στο διαγώνισμα.

Πολύ σημαντικός για τη σωστή διεξαγωγή μιας εξέτασης είναι ο ρόλος της αυστηρής, αλλά διακριτικής επιτήρησης (Κασσωτάκης, 2003· Covey et al., 2001· Tabachnick et al., 1991· Βαλσαμάκη – Ράλλη, 1979). Αν παρατηρηθούν απόπειρες αντιγραφής, οι επιτηρητές πρέπει να αποτρέψουν έγκαιρα τους μαθητές – φοιτητές και να είναι σε ετοιμότητα για την πρόληψη αυτών των περιστατικών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι καθήκον του εκπαιδευτικού δεν είναι να πιάσει τον μαθητή που αντιγράφει, αλλά να τον αποτρέψει από το να αντιγράψει. Κατά την παρακολούθηση των εξεταζομένων δεν πρέπει να ασκείται υπερβολική αυστηρότητα από τους επιτηρητές. Ο βλοσυρός καθηγητής – επιτηρητής μπορεί να δημιουργήσει κλίμα πίεσης και δυσaréσκειας με αποτέλεσμα να επηρεαστούν αρνητικά οι εξεταζόμενοι. Ο νευρικός επιτηρητής που κινείται, μιλάει και κάνει παρατηρήσεις διαρκώς δε συμβάλλει στη δημιουργία ήρεμης ατμόσφαιρας που χρειάζεται κάθε εξεταζόμενος. Αν ο καθηγητής ή ο επιτηρητής δει κάποιον να μιλάει με τον διπλανό του ή να αντιγράφει, πρέπει να του κάνει προσωπική παρατήρηση χωρίς να ενοχλήσει τους υπόλοιπους εξεταζόμενους. Αν ο μαθητής – φοιτητής συνεχίσει να αντιγράφει, τότε πρέπει να επιβληθούν οι κυρώσεις που προβλέπονται χωρίς να δημιουργηθεί φασαρία. Αν και φαντάζει ουτοπικό, πρέπει να τονιστεί ότι η σωστή επιτήρηση είναι ένα απαιτητικό έργο, πάνω στο οποίο οι δυνητικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να ασκούνται και να ενημερώνονται στις σχολές τους.

Η αντιγραφή μπορεί προληπτικά να περιοριστεί, όταν ληφθούν ορισμένα τυπικά μέτρα, όπως η απαγόρευση μεταφοράς στις θέσεις εξέτασης βιβλίων, σημειώσεων, τσαντών κ.λπ., η τοποθέτηση των μαθητών – φοιτητών σε απόσταση μεταξύ τους, αν το επιτρέπει η αίθουσα, η χρήση διαφορετικών, ίσης δυσκολίας, θεμάτων και η χρήση αντικειμενικών τεστ επίδοσης (ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ασκήσεις διάταξης ή σύζευξης απαντήσεων που δίνονται και συμπλήρωσης κενών), όταν αυτό είναι δυνατόν. Μπορούν ενίοτε να χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης, όπως η χρήση ανοικτού βιβλίου ή σημειώσεων και τα τεστ για το σπίτι που μειώνουν το άγχος των εξεταζομένων και την ανάγκη για απομνημόνευση (Eilertsen & Valdermo, 2000· Ioannidou, 1997· Theophilides & Dionysiou, 1996· Feller, 1994· Weber et al., 1983· Krarup et al., 1974· Michaels & Kieren, 1973· Jehu et al., 1970· Bacon, 1969· Feldhusen, 1961· Kalish, 1958· Tussing, 1951· Stalnaker & Stalnaker, 1934). Βοηθάει επιπλέον η χρήση πολλών ισοδύναμων τεστ και η μείωση της σημασίας του βαθμού της εξέτασης.

Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς να ενημερώνει τους μαθητές για τον κανονισμό του σχολείου κατά της αντιγραφής στις εξετάσεις και τις εργασίες, για τις συνέπειες της ασυνέπειας των μαθητών, για το νόημα της αντιγραφής και για τις ηθικές

αξίες του σχολείου. Αφού δεν υπάρχουν σχετικά στοιχεία για τους έλληνες μαθητές, η πλειοψηφία των αμερικανών μαθητών λυκείου πιστεύει ότι η αντιγραφή είναι πιο πιθανή σε τάξεις στις οποίες η τιμωρία γι' αυτή δεν έχει γίνει σαφής από τους δασκάλους, σε μαθητές που δεν καταλαβαίνουν ή δεν ξέρουν τους κανόνες κατά της αντιγραφής και μεταξύ μαθητών που έχουν φίλους που αντιγράφουν (Evans et al., 1993).

Αναφέρθηκε ήδη ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντιγραφή είναι ο δάσκαλος. Όταν οι δάσκαλοι έχουν καλές παιδαγωγικές δεξιότητες, όπως καλή οργάνωση και προετοιμασία και σαφείς εξηγήσεις, οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να θεωρήσουν την αντιγραφή ως κάτι το αποδεκτό (Murdock et al., 2007· Nichols & Berliner, 2007· Murdock et al., 2004). Οι μαθητές πιστεύουν ότι πολλοί δάσκαλοι βλέπουν ότι οι μαθητές αντιγράφουν, αλλά κάνουν τα στραβά μάτια δίνοντας το μήνυμα ότι η αντιγραφή είναι κάτι το αποδεκτό (McCabe, 2001).

Η ευθύνη του δασκάλου στον περιορισμό του φαινομένου της αντιγραφής είναι καίρια. Ίσως ο καλύτερος τρόπος πρόληψης της ανεντιμότητας να είναι η καλή σχέση δασκάλου – μαθητών. Αν ο δάσκαλος μπορέσει να βρει χρόνο για να καταλαβαίνει αν οι μαθητές κατάλαβαν το μάθημα, τότε πιθανόν να μειωνόταν σημαντικά η αντιγραφή. Εκτός αυτού, συζητήσεις του δασκάλου με τους μαθητές σχετικά με την ειλικρίνεια και την ακαδημαϊκή παράβαση καθήκοντος πρέπει να ενταχθούν στην τάξη (Staats et al., 2009). Μπορεί να φαντάζεται μη ρεαλιστικό, αλλά είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι συνθήκες, ώστε τα παιδιά και οι νέοι να μη χρειάζεται να υιοθετούν στόχους επίδοσης, αλλά στόχους μάθησης, αφού η κατανόηση της ύλης και η επιθυμία αυτοβελτίωσης αποτρέπουν από τις κλεψιές (Tas & Tekkaya, 2010). Πρέπει να δουλέψουμε με ευθύνη για το πώς θα δημιουργηθεί στο σύγχρονο σχολείο το περιβάλλον εκείνο, στο οποίο οι μαθητές θα εκτιμούν το μάθημα για την εγγενή του αξία και όχι για τη μη επανάληψη της τάξης ή την εισαγωγή σε μια σχολή.

Τα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα πρέπει να εφαρμόσουν προγράμματα που θα επιδιώκουν την εφαρμογή κουλτούρας που θα υποστηρίζει την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και να αποτρέπει τις αντιγραφές (McCabe, 2001). Πριν ακόμα γραφτεί σε αυτά ο φοιτητής πρέπει να του γνωστοποιούν ότι απαιτούν με απλό και σαφή λόγο την ειλικρινή προσέγγιση από τον φοιτητή του οτιδήποτε κάνει εκεί. Το λιγότερο που μπορούν να κάνουν είναι να παρουσιάζουν με σαφήνεια στους φοιτητές τα κριτήρια ακαδημαϊκής ακεραιότητας σε φοιτητικά εγχειρίδια και στα επίσημα έγγραφα της σχολής, όπως ο οδηγός σπουδών. Αυτές οι αναφορές έχουν αρχίσει μεν να συμπεριλαμβάνονται στους οδηγούς σπουδών προπτυχιακών

και μεταπτυχιακών τμημάτων των τελευταίων ετών (βλ. Οδηγός Σπουδών 2010-2011 Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Οδηγός Σπουδών 2003-2004 Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης). Ωστόσο είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται όχι απλά στους εσωτερικούς κανονισμούς των σχολών, όπως συχνότερα γίνεται, αλλά πολύ περισσότερο στους οδηγούς σπουδών κάθε τριτοβάθμιου τμήματος. Εξίσου ωφέλιμο είναι να υπάρχουν συζητήσεις στα μαθήματα των πρωτοετών φοιτητών σχετικά με την ακαδημαϊκή ακεραιότητα.

Οι ελλειπείς δεξιότητες μελέτης και εργατικότητας μπορούν να οδηγήσουν τους φοιτητές στο να εκλαμβάνουν ένα φυσιολογικό βαθμό ακαδημαϊκών εργασιών ως ασυνήθιστα υπερβολικό, κάτι που αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την αντιγραφή. Αν ο φοιτητής έχει την προδιάθεση για να αντιγράψει, το επίπεδο δεξιοτήτων μελέτης και η ακαδημαϊκή του επίδοση δεν είναι καλά, οι σχολές θα μπορούσαν να τον συμβουλεύουν να μειώσει τα μαθήματά του μέχρι να αποκατασταθούν αυτές οι ελλείψεις. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να παρακολουθούν οι σχολές αν ο φοιτητής δεν παρακολουθεί τα μαθήματά του, γιατί η ελλιπής παρακολούθηση σχετίζεται με την αντιγραφή. Επειδή η κακής ποιότητας μελέτης σχετίζεται με τις αντιγραφές, συνίσταται οι σχολές να ιδρύσουν αναγνωστήρια, τα οποία θα είναι προσβάσιμα όλη μέρα στους φοιτητές για να διαβάζουν (Whitley, 1998).

Αν και γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση στη χώρα μας πάσχει από πολλές χρόνιες και μη αδυναμίες, οι μαθητές και οι φοιτητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν ευθύνη για την τήρηση της εντιμότητας στα σχολεία και τις σχολές. Όταν οι φοιτητές νιώθουν μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, πιστεύουν ότι και οι διδάσκοντες τηρούν κριτήρια ηθικής, γνωρίζουν τις πρακτικές της σχολής για τις περιπτώσεις αντιγραφής και είναι λιγότερο πιθανό να προβούν σε κλεψιές (McCabe & Treviño, 1996). Από την ατομική ευθύνη θα υπάρξει έτσι η συλλογική ευθύνη που θα μεταλαμπαδεύεται στους επόμενους μαθητές και φοιτητές, αλλά και στην επαγγελματική τους καριέρα και στην προσωπική τους ζωή.

1.10. Ερευνητικά ερωτήματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρούμε να διερευνήσουμε τη διάδοση της ακαδημαϊκής ακαδημαϊκής ανειλικρίνειας των μαθητών και των φοιτητών, όπως αυτή εκφράζεται από τις πεποιθήσεις, τη στάση και την εμπειρία τους στην αντιγραφή κατά τη διάρκεια εξετάσεων. Θα μελετήσουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των φοιτητών ως προς τη συμπεριφορά εξαπάτησης που εκδηλώνουν και θα δούμε τη συμπεριφορά εξαπάτησης του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού στις εκάστοτε εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικότερα, ποια είδη εξαπάτησης χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι φοιτητές κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης και πόσο συχνά; Υπό ποιες συνθήκες αντιγράφουν και ποιοι είναι οι λόγοι που τους οδηγούν στην αντιγραφή; Ποια συναισθήματα έχουν όταν αντιγράφουν και ποια μετά το τέλος της αντιγραφής; Πως νιώθουν όταν τους πιάσουν να αντιγράφουν; Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην αντιγραφή, δηλαδή πόσο σοβαρές θεωρούν τις διάφορες μορφές εξαπάτησης; Θα ανέφεραν ποτέ κάποιον που βλέπουν να αντιγράφει και γιατί;

Στην έρευνα του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών φάνηκε ότι το 58% των μαθητών αντιγράφει κάπου-κάπου, αρκετά συχνά ή σχεδόν πάντα και το 42% των μαθητών ισχυρίζεται ότι δεν αντιγράφει ποτέ. Στους φοιτητές η συχνότητα αντιγραφής είναι παρόμοια, 55% των φοιτητών λένε ότι προσπαθούν κατά τις εξετάσεις να αντιγράψουν από βιβλία, σκονάκια ή από το γραπτό άλλου και το 45% δηλώνουν ότι δεν αντιγράφουν ποτέ. Στη δική μας διερεύνηση αναμένουμε ως προς τη συχνότητα αντιγραφής το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών και των φοιτητών να δηλώνουν ότι έχουν αντιγράψει, έστω και σπάνια.

Ως προς τους λόγους και τις συνθήκες αντιγραφής αναμένουμε οι νέοι να αντιγράφουν κυρίως για να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό και όταν δε γνωρίζουν τα θέματα – δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς για τις εξετάσεις, όπως δείχνουν και οι σχετικές έρευνες (Κασσωτάκης, 2003· McCabe, 1999). Άλλοι λόγοι αντιγραφής είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, δηλαδή δε μπορούν να θυμηθούν όσα έχουν διαβάσει και πιθανώς η αποδοκιμασία των εξετάσεων ως τρόπου αξιολόγησης.

Στο θέμα των συναισθημάτων αναμένουμε οι μαθητές και οι σπουδαστές να μην αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ντροπή και ανησυχία για πιθανή τιμωρία, καθώς η έρευνα λέει ότι δεν πιστεύουν ότι θα τους πιάσουν και ότι και αν ακόμα τους πιάσουν δεν πιστεύουν ότι θα τιμωρηθούν, γιατί κανείς δεν ενδιαφέρεται να κάνει κάτι τέτοιο (McCabe, 1999). Στην αναφορά ή μη των αντιγραφών συμμαθητών και συμφοιτητών υποθέτουμε ότι οι

περισσότεροι νέοι δε θα τους ανέφεραν, αφού αυτό δείχνουν και οι μελέτες διεθνώς (π.χ. Nora & Zhang, 2010· Whitley & Keith-Spiegel, 2002).

Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Μέθοδος

Για την έρευνά μας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως τρόπος συλλογής δεδομένων, διότι θα μας διοχέτευε σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό μαθητών και φοιτητών, ενώ οι συμμετέχοντες δε θα χρειάζονταν να απασχοληθούν για πολλή ώρα. Εξίσου διευκολυνόταν έτσι η συνεργασία μας με τους εκπαιδευτικούς που θα φρόντιζαν για την πραγματοποίηση της ορθής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές και τους φοιτητές. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου διασφαλιζόταν και η ανωνυμία των συμμετεχόντων, προκειμένου να απαντήσουμε με τη μέγιστη δυνατή ειλικρίνεια και να μοιραστούν μαζί μας τις στάσεις τους σε αυτό το επίμαχο θέμα.

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 834 μαθητές και φοιτητές, 378 αγόρια (45,9%) και 446 κορίτσια (54,1%). Δέκα άτομα δε συμπλήρωσαν το φύλο τους. Το δείγμα αποτελείται από 594 μαθητές (71,3%) και 240 φοιτητές (28,7%). Οι μαθητές προέρχονται κατά μικρότερο βαθμό από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το δημοτικό (ποσοστό 3,4%) και κατά κύριο λόγο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από γυμνάσια (17,5%) και λύκεια (50,4%) όλη της χώρας. Οι μαθητές λυκείου είναι εγγεγραμμένοι είτε σε ενιαία είτε σε τεχνικά επαγγελματικά λύκεια. Ακριβέστερα, από τους 420 μαθητές λυκείου, οι 313 (75,6%) φοιτούν σε ενιαία λύκεια και 101 (24,4%) είναι μαθητές τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ). Οι φοιτητές φοιτούν σε πολυτεχνικές σχολές και σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ποσοστό 14,1% και σε τεχνολογικά τμήματα σε ποσοστό 14,6% (πίνακας 2.1.).

Αναφορικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας, από τους 28 μαθητές δημοτικού ένας φοιτά στην Ε' τάξη και 27 στην Στ'. Στους 556 μαθητές μέσης εκπαίδευσης, στην Α' τάξη του γυμνασίου φοιτούν οι 13 (2,3%), στη Β' τάξη 51 (9,1%) και 82 (14,7%) στη Γ'. Στην Α' λυκείου φοιτά το 20,8% (116 μαθητές), στη Β' λυκείου το 34,7% (194 μαθητές) και το 18,4% (103 μαθητές) στη Γ' λυκείου (Πίνακας 2.2.). Αναφορικά με τον

τύπο λυκείου των μαθητών, το 75,6% φοιτά σε ενιαία λύκεια και το 24,4% φοιτά σε τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ).

Πίνακας 2.1.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	n	Ποσοστό %
Δημοτικό	28	3,4
Γυμνάσιο	146	17,5
Λύκειο	420	50,4
ΤΕΙ	122	14,6
ΑΕΙ	118	14,1
Σύνολο	834	100,0

Πίνακας 2.2.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών μέσης εκπαίδευσης του δείγματος ανά τάξη φοίτησης

Τάξη	n	Ποσοστό %
Α' Γυμνασίου	13	2,3
Β' Γυμνασίου	51	9,1
Γ' Γυμνασίου	82	14,7
Α' Λυκείου	116	20,8
Β' Λυκείου	194	34,7
Γ' Λυκείου	103	18,4
Σύνολο	559	100,0

Οι φοιτητές προέρχονται από διαφορετικές σχολές φοίτησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε σπουδαστές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών και των τεχνολογικών ιδρυμάτων. Συγκεκριμένα, από τους 238 φοιτητές οι 110 (46,2%) φοιτούν σε κάποια σχολή ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημών και 117 (49,2%) φοιτούν σε κάποιο τεχνολογικό ίδρυμα. Έξι σπουδάζουν στο Πολυτεχνείο, τρεις στις θετικές επιστήμες και δύο στις επιστήμες υγείας (Πίνακας 2.3.).

Πίνακας 2.3.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά σχολή φοίτησης

Σχολή φοίτησης	n	Ποσοστό %
Κοινωνικές / Ανθρωπιστικές επιστήμες	110	46,2
Τεχνολογικές σχολές	117	49,2
Μηχανολογικές σχολές	6	2,5
Θετικές επιστήμες	3	1,3
Επιστήμες υγείας	2	0,8
Σύνολο	238	100,0

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση και τη γεωγραφική περιοχή προέλευσης των ατόμων του δείγματος, το σύνολο των μαθητών και σχεδόν όλοι φοιτητές είναι άγαμοι. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι. Τα στοιχεία της περιοχής προέλευσης έχουν ως εξής: το 55,4% των μαθητών και φοιτητών του δείγματος που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα είναι από αστικές περιοχές, το 23,3% προέρχεται από ημιαστικές περιοχές και το 21,3% είναι από αγροτικές περιοχές. Από τους 834 νέους, 20 (2,4%) δεν απάντησαν στο ερώτημα (Πίνακας 2.4.).

Πίνακας 2.4.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά γεωγραφική περιοχή προέλευσης

Γεωγραφική περιοχή	n	Ποσοστό %
Αστική	451	55,4
Ημιαστική	190	23,3
Αγροτική	173	21,3
Σύνολο	814	100,0

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών και των φοιτητών, από το σύνολο των 834 συμμετεχόντων οι 10 δε συμπλήρωσαν το ερώτημα της μόρφωσης της μητέρας και 16 δε συμπλήρωσαν το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα. Από τους υπόλοιπους που απάντησαν στο ζήτημα αυτό, οι 138 (16,7%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτος δημοτικού, οι 154 (18,7%) ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτος γυμνασίου, οι 319 (38,7%) ότι η μητέρα τους έχει αποφοιτήσει το λύκειο, οι 68 (8,3%) είπαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτος τεχνολογικής σχολής ή κέντρου ανωτέρας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τέλος

145 (17,6%) ισχυρίστηκαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτος πανεπιστημίου (Πίνακας 2.5). Τα αντίστοιχα στοιχεία για τη μόρφωση του πατέρα φαίνονται στον πίνακα 2.6.

Πίνακας 2.5.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους

Μόρφωση μητέρας	n	Ποσοστό %
Απόφοιτος δημοτικού	138	16,7
Απόφοιτος γυμνασίου	154	18,7
Απόφοιτος λυκείου	319	38,7
Απόφοιτος TEI/KATEE	68	8,3
Απόφοιτος πανεπιστημίου	145	17,6
Σύνολο	824	100,0

Πίνακας 2.6.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους

Μόρφωση πατέρα	n	Ποσοστό %
Απόφοιτος δημοτικού	155	18,9
Απόφοιτος γυμνασίου	169	20,7
Απόφοιτος λυκείου	214	26,2
Απόφοιτος TEI/KATEE	112	13,7
Απόφοιτος πανεπιστημίου	168	20,5
Σύνολο	818	100,0

Συμπληρωματικά, από τους μαθητές και φοιτητές που απάντησαν στο ερώτημα αν είναι μέλη συλλόγου ή ομίλου ομάδας του σχολείου ή της σχολής τους, το 66,2% απάντησε ότι δεν είναι μέλη και το 33,8% ότι είναι.

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Επιλέξαμε τη μέθοδο του ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή της μελέτης μας, επειδή αυτή η μέθοδος παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως είναι η σχετικά εύκολη διαχείρισή του. Θεωρήσαμε ότι, σε ένα ζήτημα που εμπλέκει την αντιμετώπιση καταστάσεων της πραγματικής ζωής, το ερωτηματολόγιο θα αποτελέσει το διακριτικό εργαλείο αποτύπωσης των εμπειριών των νέων. Επιπλέον, με το ερωτηματολόγιο θα μπορούσαμε να

συγκεντρώσουμε δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα για μία εκτεταμένη περίοδο εμπειριών των μαθητών και των φοιτητών.

Το ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου επιδιώκουμε να μελετήσουμε τις στάσεις και τις εμπειρίες των νέων στην αντιγραφή διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψιν τη διεθνή βιβλιογραφία και ταυτόχρονα προσαρμοζόμενο στα ελληνικά δεδομένα. Οι εμπειρίες των ίδιων των φοιτητών και η ανασκόπηση της ελληνικής εμπειρίας στο ζήτημα της αντιγραφής υπήρξαν καθοριστικά για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Για να ελέγξουμε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, χορηγήσαμε την πιλοτική μορφή του ερωτηματολογίου σε 28 μαθητές και φοιτητές. Σημειώσαμε τις αντιδράσεις τους και την ανταπόκρισή τους για να βρούμε τα σημεία, στα οποία το ερωτηματολόγιο χρειαζόταν βελτίωση και συμπλήρωση και με βάση αυτό τον έλεγχο τροποποιήσαμε ορισμένα μέρη του. Με τη νέα εκδοχή του ερωτηματολογίου διαπιστώσαμε στις αρχικές συνεργασίες με τους καθηγητές ότι δεν προέκυπταν αμφισημίες και αμφισβητήσεις από τους μαθητές και τους φοιτητές. Είναι ανώνυμο, ώστε ο συμμετέχων να αισθάνεται άνετα κατά τη συμπλήρωσή του σε ένα θέμα, στο οποίο ζητείται εκμυστήρευση προσωπικών στάσεων και εμπειριών. Προσπαθήσαμε και καταφέραμε να είναι ένα σύντομο και εύχρηστο ερωτηματολόγιο, ώστε η ολοκληρωμένη και σωστή συμπλήρωση να είναι αυξημένη και όχι απαιτητική σε χρόνο και ενέργεια.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων με τον συντελεστή α του Cronbach ως εξής: για την ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου» και για το τμήμα «Είδη-συχνότητα εξαπάτησης», δεδομένης της κοινής κλίμακας «ποτέ – πάντα», ο συντελεστής Cronbach's Alpha = ,829 και για τις κατηγορίες «Συνθήκες» και «Συναισθήματα» ο συντελεστής Cronbach's Alpha = ,643. Για την κατηγορία «Στάσεις» ο συντελεστής Cronbach's Alpha = ,750. Να επισημάνουμε ότι στην περίπτωση των κατηγοριών «Συνθήκες», «Λόγοι» και «Συναισθήματα», η εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν με επιφύλαξη, επειδή αποτελούνται από πολλά επιμέρους ερωτήματα και επειδή σε αυτές δε καταμετρώνται παρεμφερή ζητήματα, αλλά οι επιμέρους στάσεις και εμπειρίες των νέων στο θέμα της αντιγραφής.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν στοιχεία δημογραφικού περιεχομένου και απαντούν στο ερώτημα πόσο τους ενδιαφέρει το σχολείο ή οι σπουδές τους και στο αν αντιγράφουν και πόσο. Τα δύο τελευταία ερωτήματα σχετικά με το πόσο ενδιαφέρον βρίσκουν σε γενικές γραμμές στα

μαθήματα ή τις σπουδές τους και το αν έχουν αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής τους έγιναν με διαβάθμιση των απαντήσεων σε πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας τύπου Likert.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από πέντε κατηγορίες ερωτήσεων, όπου οι μαθητές και οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν στη βάση της πενταβάθμιας κλίμακας. Η πρώτη αφορά στα είδη και τη συχνότητα εξαπάτησης, η δεύτερη στις συνθήκες εξαπάτησης, η τρίτη στους λόγους για τους οποίους αντιγράφουν, η τέταρτη στα συναισθήματά τους όταν, αφού αντιγράψουν και όταν έχουν πιαστεί να αντιγράφουν και η πέμπτη κατηγορία επιδιώκει να ερευνήσει το πόσο σοβαρές θεωρούν οι νέοι τις διάφορες μορφές εξαπάτησης. Το μέρος αυτό ολοκληρώνεται με το ερώτημα αν θα ανέφεραν ποτέ κάποιον που αντιγράφει και γιατί, και με τη δυνατότητα αναφοράς οποιοδήποτε θέματος σχετικού με το ερωτηματολόγιο που δε συμπεριλαμβάνεται. Εκτός από τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, αλλά σε όλο το ερωτηματολόγιο δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις.

2.4. Διαδικασία

Διαμορφώθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό μαθητών και φοιτητών (28 άτομα). Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να δούμε την ανταπόκριση των μαθητών και των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο, ώστε να επιχειρηθούν οι αναγκαίες αλλαγές. Με βάση τις απαντήσεις τους το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε μερικώς και συμπληρώθηκε. Τα ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας συμπεριλήφθηκαν τελικά στο τελικό δείγμα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων και τριτοβάθμιων τμημάτων μεγαλουπόλεων της χώρας και αντίστοιχων της περιφέρειας. Οι καθηγητές, που συνεργάστηκαν μαζί μας, ανέλαβαν τη διανομή του ερωτηματολογίου στους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, συγκεντρώθηκαν από τους ίδιους και επιστράφησαν συμπληρωμένα σε εμάς.

Τρίτο κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Αρχικά πραγματοποιήσαμε την περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων και στη συνέχεια την επαγωγική. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως ο δείκτης συσχέτισης Pearson r και η ανάλυση διακύμανσης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί σε επίπεδο δομής τις ενότητες του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα.

3.1. Περιγραφική ανάλυση

Ακολουθώντας τη σειρά των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, στο ζήτημα «ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματά τους» επιχειρήσαμε να δούμε αν οι μαθητές είναι σε αρχική ανάλυση γενικά θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι ως προς αυτό. Το ακριβές ερώτημα ήταν: «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στα μαθήματά σου;». Όμως το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο δε συγκρίνεται με το ενδιαφέρον του φοιτητή για τη σχολή του, καθώς ο φοιτητής επιλέγει εν μέρει τη σχολή με βάση τις προτιμήσεις του. Γι' αυτό το δείγμα των μαθητών και το δείγμα των φοιτητών εξετάστηκαν ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών του δείγματος ($n=594$) παρουσιάζονται στο γράφημα 3.1 (εφτά μαθητές δεν απάντησαν στο ερώτημα).

Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών γυμνασίου και λυκείου δηλώνει ότι ενδιαφέρεται για τα μαθήματά του με το 76% των μαθητών να ισχυρίζεται ότι βρίσκει αρκετό έως πάρα πολύ ενδιαφέρον σε αυτά. Στον αντίποδα, το 24% των μαθητών ενδιαφέρεται λίγο ή καθόλου για το σχολείο. Καθώς όμως μεσολαβούν έξι χρόνια από την Α' γυμνασίου μέχρι τη Γ' λυκείου, ο μαθητής όχι μόνο περνάει από διαφορετικά στάδια κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, αλλά και καλείται να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες υποχρεώσεις του σχολείου. Επιπλέον, ο ενθουσιασμός της εισαγωγής στο γυμνάσιο εναλλάσσεται πιθανόν με το πέρας των χρόνων σε ένα αίσθημα ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης και κόπωσης από το σχολείο και τις απαιτήσεις του, αφού ο νέος στις τελευταίες τάξεις του λυκείου είναι πλέον σε μια πιο ώριμη ηλικία και κρίνει διαφορετικά τα πράγματα.

Θελήσαμε έτσι να δούμε πώς αποκρυσταλλώνεται το σχολείο στο μυαλό των νέων που πλησιάζουν στην αποφοίτησή τους. Διατηρούν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματά τους; Τα

ποσοστά μόνο για τους μαθητές της Γ' λυκείου (n=103) φαίνονται στο γράφημα 3.2. Τέσσερις μαθητές δεν απάντησαν στο ερώτημα. Βλέπουμε ότι με εξαίρεση την απάντηση «αρκετά» οι θετικές απαντήσεις («πολύ», «πάρα πολύ») έχουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με το σύνολο των μαθητών και οι αρνητικές απαντήσεις («καθόλου», λίγο») έχουν υψηλότερες τιμές.

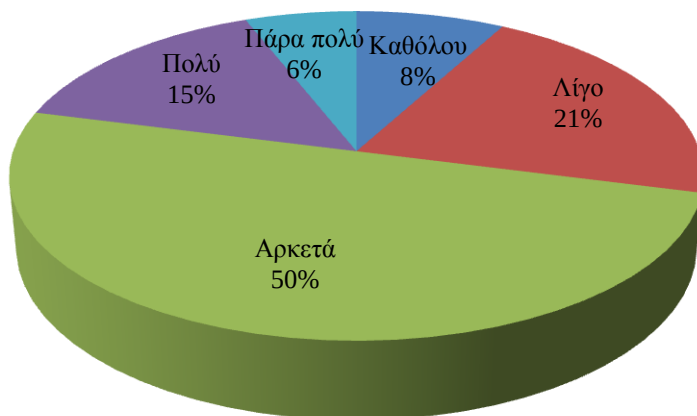
Το αν οι μαθητές της Γ' λυκείου αισθάνονται όντως λιγότερο ενδιαφέρον για τα μαθήματά τους από τους μαθητές των άλλων τάξεων μπορούμε να διαπιστώσουμε, αν δούμε τους μέσους όρους του ενδιαφέροντος στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου (Πίνακας 3.1.). Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της ΣΤ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου έχουν την υψηλότερη μέση τιμή ενδιαφέροντος (ΣΤ'-Μ.Ο.: 4,29 και Α' γυμν.-Μ.Ο.: 3,54) και οι μαθητές της Γ' λυκείου την χαμηλότερη, όπως αναμενόταν (Μ.Ο.: 2,90). Φαίνεται ότι στην τελευταία τάξη οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται τόσο για τα μαθήματά τους, ίσως επειδή έχουν κουραστεί από τις υψηλές απαιτήσεις του σχολείου και πλέον διαβάζουν, επειδή πρέπει να διαβάσουν για να περάσουν σε κάποια σχολή. Συνάμα το ενδιαφέρον τους προσανατολίζεται στα μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς τα ενδοσχολικά μαθήματα θεωρούνται «άχρηστα».

Γράφημα 3.1.: Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στα μαθήματά σου»



Γράφημα 3.2.: Απαντήσεις των μαθητών Γ' λυκείου (ποσοστό %) στην ερώτηση «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στα μαθήματά σου;»

Ενδιαφέρον στη Γ' λυκείου



Απαντήσεις	Αριθμός μαθητών
Καθόλου	8
Λίγο	21
Αρκετά	49
Πολύ	15
Πάρα πολύ	6
Σύνολο	99

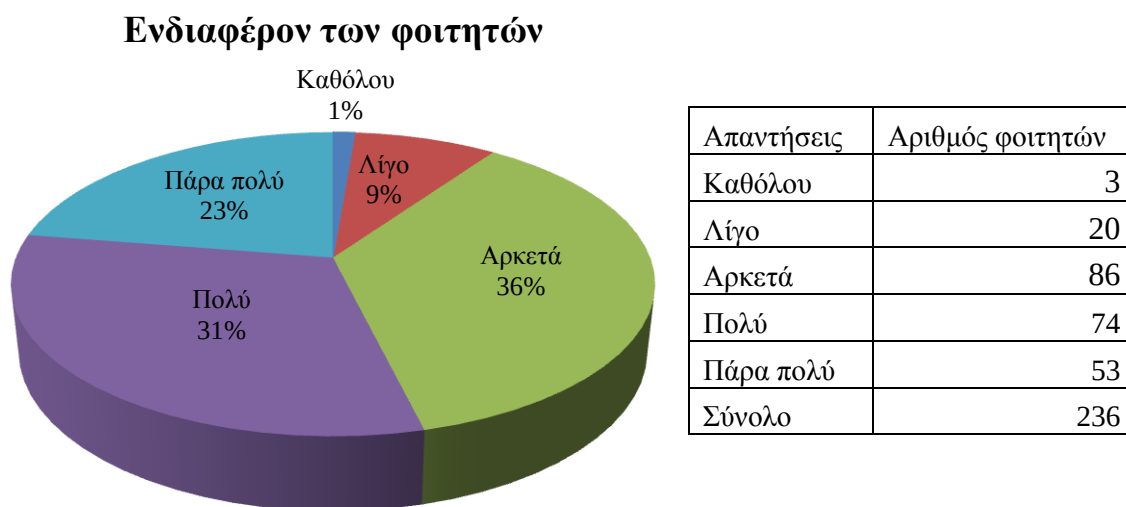
Πίνακας 3.1.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στα μαθήματά σου;»

Τάξη	n	M.O.	T.A.
ΣΤ' δημοτικού	28	4,29	,897
Α' γυμνασίου	13	3,54	1,391
Β' λυκείου	192	3,26	,905
Α' λυκείου	115	3,23	1,035
Γ' γυμνασίου	82	3,06	1,058
Β' γυμνασίου	51	2,96	1,076
Γ' λυκείου	99	2,90	,964
Σύνολο	552	3,14	1,003

Διαφορετικά είναι φυσικά τα αποτελέσματα για το ενδιαφέρον των φοιτητών για τις σπουδές τους (n=236). Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στο γράφημα 3.3., δείχνουν ότι περίπου το ένα πέμπτο των φοιτητών ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τις σπουδές του, το ένα τρίτο πολύ και 36% ισχυρίζονται ότι ενδιαφέρονται αρκετά. Ένας στους δέκα παραδέχεται λίγη ή καθόλου μέριμνα. Το δείγμα μας αποτελείται στην πλειονότητά του από φοιτητές ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνολογικών ιδρυμάτων. Οι φοιτητές αυτοί φαίνεται ότι ενδιαφέρονται γενικά για τις σπουδές τους, από τη στιγμή μάλιστα που τους βρήκαμε στις σχολές τους να παρακολουθούν τα μαθήματά τους. Αν επιδιώξουμε να δούμε ειδικότερα την αφοσίωση των φοιτητών ανά κατηγορία τμήματος (ανθρωπιστικές επιστήμες, ΤΕΙ), θα

διαπιστώσουμε ότι το 65% των φοιτούντων στις ανθρωπιστικές επιστήμες (τμήματα Ψυχολογίας, φιλολογικά, Κοινωνιολογίας, πολιτικών και κοινωνικών επιστημών) ενδιαφέρεται πολύ ή πάρα πολύ για τη σχολή του και το ένα τρίτο ενδιαφέρεται αρκετά (Πίνακας 3.2.). Οι φοιτητές των τεχνολογικών ιδρυμάτων δηλώνουν έγνοια σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τους προηγούμενους φοιτητές – 44% – και σχεδόν άλλοι τόσοι παραδέχονται αρκετό ενδιαφέρον για τη σχολή τους.

Γράφημα 3.3.: Απαντήσεις των φοιτητών (ποσοστό %) στην ερώτηση «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στις σπουδές σου;»



Πίνακας 3.2.: Απαντήσεις των φοιτητών (απόλυτες τιμές, ποσοστό % εντός τμήματος) του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στις σπουδές σου;» ανά κατηγορία τμήματος φοίτησης

Τμήμα * ενδιαφέρον			Ενδιαφέρον					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Τμήμα	Ανθρωπιστικές επιστήμες	N	0	5	34	40	30	109
		% εντός τμήματος	0	5	31	37	28	100
	TEI	N	2	13	49	30	20	114
		% εντός τμήματος	2	11	43	26	18	100
Σύνολο		N	2	20	85	74	53	234
		% εντός τμήματος	1	9	36	32	23	100

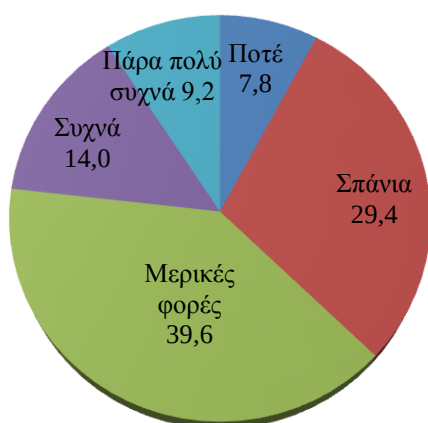
Αναφορικά με τη συχνότητα αντιγραφής και το βαθμό υιοθέτησής της στη σχολική καθημερινότητα ή ως φοιτητική πρακτική, από το σύνολο των μαθητών και φοιτητών του δείγματος οι περισσότεροι (39,6%) δήλωσαν ότι έχουν αντιγράψει μερικές φορές, το 29,4% υποστήριξε ότι σπάνια έχει αντιγράψει, ποτέ ισχυρίστηκε ότι δεν έχει αντιγράψει το 7,8%, ενώ το 23,2% έχει αντιγράψει συχνά ή πάρα πολύ συχνά (Πίνακας 3.3. και Γράφημα 3.3.). Το 37% των μαθητών και των φοιτητών φαίνεται να κρίνει ότι έχει αντιγράψει ελάχιστες φορές ή ποτέ, ενώ στον αντίποδα σχεδόν ένας στους δέκα λέει ότι αντιγράφει συστηματικά. Με άλλα λόγια, το 92% των μαθητών και φοιτητών έχει χρησιμοποιήσει την αντιγραφή έστω και μία φορά και μόλις το 8% δεν έχει αντιγράψει ποτέ.

Πίνακας 3.3.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ φοιτητών του δείγματος στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου;»

Έχεις ποτέ αντιγράψει κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου;	n	Ποσοστό %
Ποτέ	65	7,8
Σπάνια	245	29,4
Μερικές φορές	330	39,6
Συχνά	117	14,0
Πάρα πολύ συχνά	77	9,2
Σύνολο	834	100,0

Γράφημα 3.3.: Απαντήσεις των μαθητών/φοιτητών (ποσοστό %) στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου;»

Αντιγραφές μαθητών και φοιτητών



Απαντήσεις	Αριθμός μαθητών
Ποτέ	65
Σπάνια	245
Μερικές φορές	330
Συχνά	117
Πάρα πολύ συχνά	77
Σύνολο	834

Αν εξετάσουμε τους μαθητές και τους φοιτητές ξεχωριστά, προκύπτουν για τους μαθητές οι αναλογίες του γραφήματος 3.4. Επειδή το σύνολο του δείγματος αποτελείται κυρίως από μαθητές, τα ποσοστά μοιάζουν κατά πολύ με τα προηγούμενα. Έστω και μία φορά

ισχυρίζεται ότι έχει αντιγράψει το 92% των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές – οι τέσσερις στους δέκα – έχουν εξαπατήσει μέσω αντιγραφής μερικές φορές, τρεις στους δέκα αντέγραψαν σπάνια, οκτώ στους εκατό λένε ότι δεν έχουν υποπέσει ποτέ σε πράξη αντιγραφής και οι συστηματικοί αντιγραφείς είναι λίγο λιγότεροι από έναν στους δέκα.

Γράφημα 3.4.: Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου;»

Αντιγραφές μαθητών



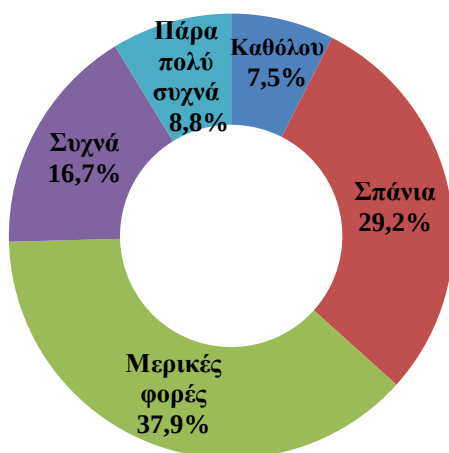
Απαντήσεις	Αριθμός μαθητών
Ποτέ	47
Σπάνια	175
Μερικές φορές	239
Συχνά	77
Πολύ συχνά	56
Σύνολο	594

Παρόλο που το ενδιαφέρον των φοιτητών για τις σπουδές τους φάνηκε ότι είναι υψηλότερο από το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματά τους, δεν ισχύει το ίδιο για τη συχνότητα αντιγραφής των δύο ομάδων (μαθητές – φοιτητές), των οποίων οι απαντήσεις στο ερώτημα της συχνότητας αντιγραφής έχουν φανερές ομοιότητες. Στο γράφημα 3.5. βλέπουμε ότι ελάχιστα λιγότεροι φοιτητές έναντι των μαθητών λένε ότι διέπραξαν μερικές φορές αντιγραφή (φοιτητές: 37,9% - μαθητές: 40,2%), λίγοι περισσότεροι φοιτητές έκαναν συχνή αντιγραφή (φοιτητές: 16,7% - μαθητές: 13%) και αμυδρώς λιγότεροι φοιτητές από τους μαθητές υπήρξαν συστηματικοί αντιγραφείς (φοιτητές: 8,8% - μαθητές 9,4%). Οι τιμές αυτές παρουσιάζονται συγκριτικά στον πίνακα 3.4. Αυτή η σύγκλιση των ποσοστών ίσως προκύπτει από τη διαπίστωση ότι αντιγράφουν στις σπουδές τους εκείνοι που αντέγραφαν και τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο. Υποθετικά σκεπτόμενοι, αν αντιγράφει κάποιος λίγες φορές στο σχολείο, εφόσον δεν βρεθεί σε ένα περιβάλλον ακραίων απαιτήσεων (όπως οι πολυτεχνικές σχολές κ.λπ.) ή σε ένα περιβάλλον όπου η αντιγραφή θα είναι εύκολη, θα αντιγράψει και στη σχολή του λίγες φορές μην αλλάζοντας ριζικά τις μαθησιακές του

συνήθειες και ικανότητες. Να σημειωθεί ότι στο δείγμα μας οι φοιτητές σχολών του Πολυτεχνείου και άλλων εξαιρετικά απαιτητικών σχολών ήταν λίγοι.

Γράφημα 3.5.: Απαντήσεις των φοιτητών (ποσοστό %) στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής σου;»

Αντιγραφές φοιτητών



Απαντήσεις	Αριθμός φοιτητών
Ποτέ	18
Σπάνια	70
Μερικές φορές	91
Συχνά	40
Πολύ συχνά	21
Σύνολο	240

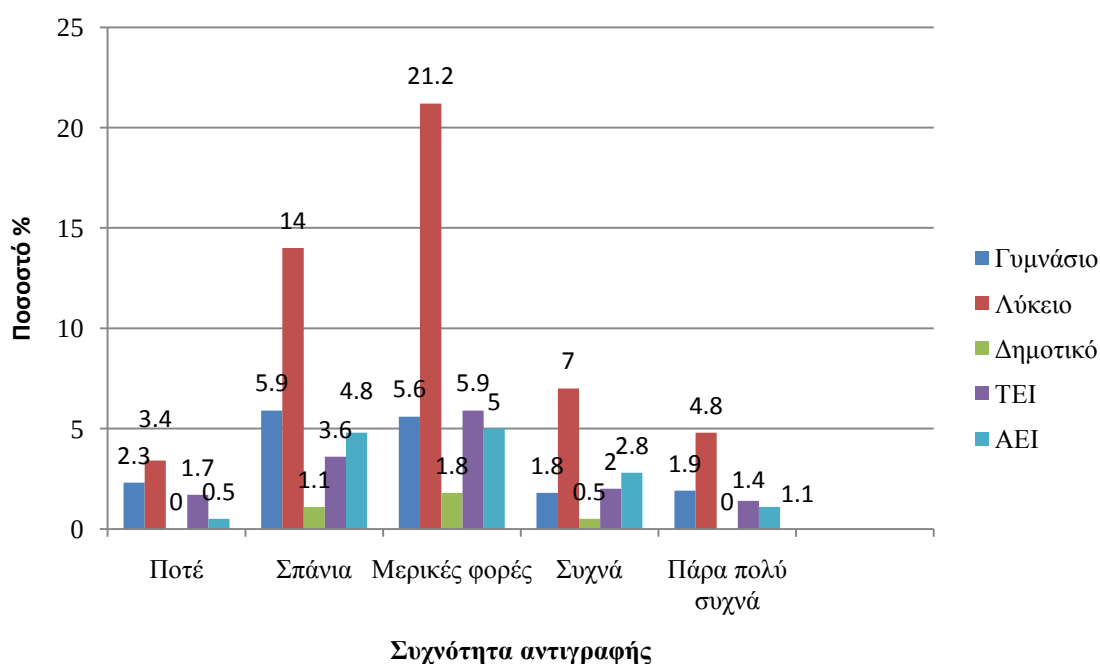
Πίνακας 3.4.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών και φοιτητών στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου;»

Απαντήσεις	% μαθητών	% φοιτητών
Ποτέ	7,9	7,5
Σπάνια	29,5	29,2
Μερικές φορές	40,2	37,9
Συχνά	13	16,7
Πάρα πολύ συχνά	9,4	8,8
Σύνολο	100	100

Η σύγκριση της συχνότητας αντιγραφής σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης αξιολογήθηκε από τους πίνακες συνάφειας. Στο γράφημα 3.6. ξεχωρίζουν οι μαθητές λυκείου που δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι αντιγράφουν μερικές φορές ή σπάνια. Η κορύφωση του γραφήματος αφορά στους 177 μαθητές (42,1% όλων των μαθητών λυκείου και 21,2% όλου του δείγματος) που δήλωσαν ότι αντιγράφουν μερικές φορές (Πίνακας 3.6.). Η αμέσως επόμενη κορυφή είναι εκείνη των μαθητών λυκείου που ισχυρίστηκαν ότι αντιγράφουν σπάνια (n=117, 27,9% των μαθητών λυκείου και 14% του συνολικού δείγματος μαθητών και φοιτητών). Από τους 28 μαθητές δημοτικού, οι 15 (53,6%) είπαν ότι έχουν αντιγράψει μερικές

φορές στο σχολείο τους, εννιά (32,1%) είπαν ότι σπάνια έχουν αντιγράψει και οι υπόλοιποι τέσσερις ότι αντιγράφουν συχνά. Από τους 65 μαθητές του γυμνασίου, το 13% δήλωσε ότι δεν έχει αντιγράψει ποτέ, το 33,6% ότι μόνο σπάνια έχει αντιγράψει, το 32,2% έχει αντιγράψει μερικές φορές, το 10,3% έχει αντιγράψει συχνά και το 11% πάρα πολύ συχνά. Οι περισσότεροι φοιτητές των τεχνολογικών ιδρυμάτων (40,2%, n=49) κατέθεσαν ότι έχουν αντιγράψει μερικές φορές, όπως και οι πλειοψηφία (35,6%, n=42) των φοιτητών ΑΕΙ.

Γράφημα 3.6.: Απαντήσεις των μαθητών/φοιτητών (ποσοστό % του συνολικού δείγματος) στην ερώτηση: «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου» ανά σχολική βαθμίδα



Πίνακας 3.6.: Απαντήσεις των μαθητών/φοιτητών (απόλυτες τιμές, ποσοστό % εντός σχολείου, ποσοστό % του συνόλου) στην ερώτηση «έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου;» ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

Συχνότητα αντιγραφής		Σχολείο					Σύνολο
		Γυμνάσιο	Λύκειο	Δημοτικό	ΤΕΙ	ΑΕΙ	
Ποτέ	N	19	28	0	14	4	65
	% εντός σχολείου	13,0%	6,7%	,0%	11,5%	3,4%	7,8%
	% του συνόλου	2,3%	3,4%	,0%	1,7%	,5%	7,8%
Σπάνια	N	49	117	9	30	40	245
	% εντός σχολείου	33,6%	27,9%	32,1%	24,6%	33,9%	29,4%
	% του συνόλου	5,9%	14,0%	1,1%	3,6%	4,8%	29,4%
Μερικές φορές	N	47	177	15	49	42	330
	% εντός σχολείου	32,2%	42,1%	53,6%	40,2%	35,6%	39,6%
	% του συνόλου	5,6%	21,2%	1,8%	5,9%	5,0%	39,6%
Συχνά	N	15	58	4	17	23	117
	% εντός σχολείου	10,3%	13,8%	14,3%	13,9%	19,5%	14,0%
	% του συνόλου	1,8%	7,0%	,5%	2,0%	2,8%	14,0%
Πάρα πολύ συχνά	N	16	40	0	12	9	77
	% εντός σχολείου	11,0%	9,5%	,0%	9,8%	7,6%	9,2%
	% του συνόλου	1,9%	4,8%	,0%	1,4%	1,1%	9,2%
Σύνολο		146	420	28	122	118	834
	% εντός σχολείου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% του συνόλου	17,5%	50,4%	3,4%	14,6%	14,1%	100,0%

Ακολουθώντας εξετάσαμε το ενδεχόμενο ο βαθμός επίδοσης να επηρεάζει τη συμπεριφορά αντιγραφής. Βάσει της διεθνούς έρευνας αναμένουμε οι καλοί μαθητές να αντιγράφουν λιγότερο από τους υπόλοιπους μαθητές. Αν θεωρήσουμε καλούς μαθητές εκείνους που έχουν μέσο όρο της προηγούμενης χρονιάς από 18 και πάνω, τότε μένουν για διερεύνηση 126 μαθητές και μαθήτριες, των οποίων η συνήθεια ή μη της αντιγραφής εκφράζεται όπως δείχνει ο πίνακας 3.7. Είναι εντυπωσιακό ότι το ποσοστό αυτών που ισχυρίζονται ότι δεν έχουν αντιγράψει ποτέ ανεβαίνει στο 15% και ταυτόχρονα ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 43% περίπου λέει ότι έχει αντιγράψει σπάνια. Δηλαδή το 58% των μαθητών που είχαν έναν άριστο μέσο όρο προηγούμενης χρονιάς λένε ότι έχουν αντιγράψει σπάνια ή ποτέ. Ο ένας στους δέκα καταφεύγει συχνά ή πάρα πολύ συχνά στην αντιγραφή και περίπου το ένα τρίτο αντιγράφει μερικές φορές κατά τις εξετάσεις. Θα είχε ενδιαφέρον, αν μπορούσαμε να συγκρίνουμε αυτή τη συμπεριφορά εξαπάτησης των μαθητών που δήλωσαν υψηλό μέσο όρο ολοκλήρωσης του προηγούμενου σχολικού έτους με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι μαθητές του δείγματος που έχουν μέσο όρο μικρότερο του 18 είναι 382. Οι 13 μαθητές της Α' γυμνασίου δε συμπεριλήφθηκαν σε αυτή τη διερεύνηση, γιατί ο μέσος όρος της ΣΤ' τάξης του δημοτικού

είναι στη 10βάθμια κλίμακα. Η συμπεριφορά εξαπάτησης των υπόλοιπων μαθητών γυμνασίου και λυκείου σκιαγραφείται στον πίνακα 3.8.

Τη συγκριτική τους απεικόνιση βλέπουμε στο γράφημα 3.7. Πολύ περισσότεροι είναι οι άριστοι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν αντιγράφουν ποτέ σε σύγκριση με τους μαθητές με μέσο όρο κάτω του 18 (προηγούμενης σχολικής χρονιάς). Το ίδιο ισχύει και για τη σπάνια αντιγραφή: οι άριστοι μαθητές προσφεύγουν στην αντιγραφή σε ποσοστό 42,9% σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που κάνουν το ίδιο σε ποσοστό 25,1%. Αντιστοίχως, η συχνή χρήση της αντιγραφής είναι υψηλότερη στους μέτριους και χαμηλούς μαθητές και χαμηλότερη στους άριστους μαθητές. Ακόμα και η προσφυγή στην αντιγραφή μερικές φορές είναι πολύ υψηλότερη για τους μέτριους και χαμηλούς μαθητές και χαμηλότερη για τους άριστους: οι άριστοι μαθητές αντιγράφουν μερικές φορές σε ποσοστό 31% έναντι 44,2% των μέτριας και χαμηλής επίδοσης μαθητών.

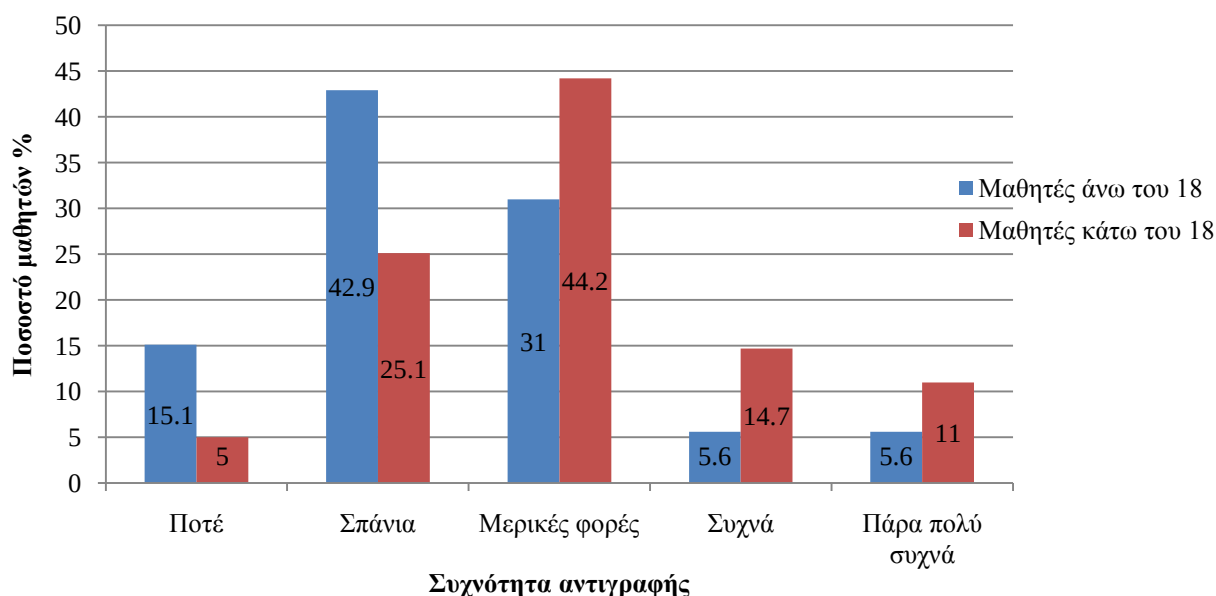
Πίνακας 3.7.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών με μέσο όρο προηγούμενης χρονιάς μεγαλύτερο-ίσο του 18 στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου;»

Συχνότητα αντιγραφής	n	Ποσοστό %
Ποτέ	19	15,1
Σπάνια	54	42,9
Μερικές φορές	39	31,0
Συχνά	7	5,6
Πάρα πολύ συχνά	7	5,6
Σύνολο	126	100,0

Πίνακας 3.8.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών με μέσο όρο προηγούμενης χρονιάς μικρότερο του 18 στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου;»

Συχνότητα αντιγραφής	n	Ποσοστό %
Ποτέ	19	5
Σπάνια	96	25,1
Μερικές φορές	169	44,2
Συχνά	56	14,7
Πάρα πολύ συχνά	42	11
Σύνολο	382	100,0

Γράφημα 3.7.: Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου» ανά μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς



Αν επιχειρήσουμε την περαιτέρω ομαδοποίηση σε μαθητές μέτριας και χαμηλής επίδοσης ξεχωριστά, για την κατηγορία των μέτριων μαθητών προκύπτουν οι συμπεριφορές εξαπάτησης του πίνακα 3.9. Για την κατηγορία των μαθητών μέσου όρου επίδοσης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς κάτω του 15 η συχνότητα εξαπάτησης διαγράφεται στον πίνακα 3.10. Η σύγκριση των μαθητών που δήλωσαν άριστη, μέτρια και χαμηλή επίδοση ως προς τη συχνότητα αντιγραφής τους παρουσιάζεται στο γράφημα 3.8. Σε αυτό φαίνεται ότι οι μαθητές με μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς 15 – 18 λένε ότι αντιγράφουν μερικές φορές σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άλλους μαθητές. Παρατηρώντας τη συνήθεια αντιγραφής των μαθητών που δήλωσαν άριστη επίδοση βλέπουμε ότι οι επιθυμητές για τον δάσκαλο απαντήσεις, δηλαδή η μη αντιγραφή και η σπάνια αντιγραφή, είναι πολύ υψηλότερες σε αυτούς απ’ ότι στους μαθητές με μέτρια και χαμηλή επίδοση. Αντίστοιχα, οι ανεπιθύμητες συχνότητες αντιγραφής – συχνά και πάρα πολύ συχνά – έχουν χαμηλότερες τιμές στους άριστους μαθητές. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση από την άλλη εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συχνής και πάρα πολύ συχνής αντιγραφής.

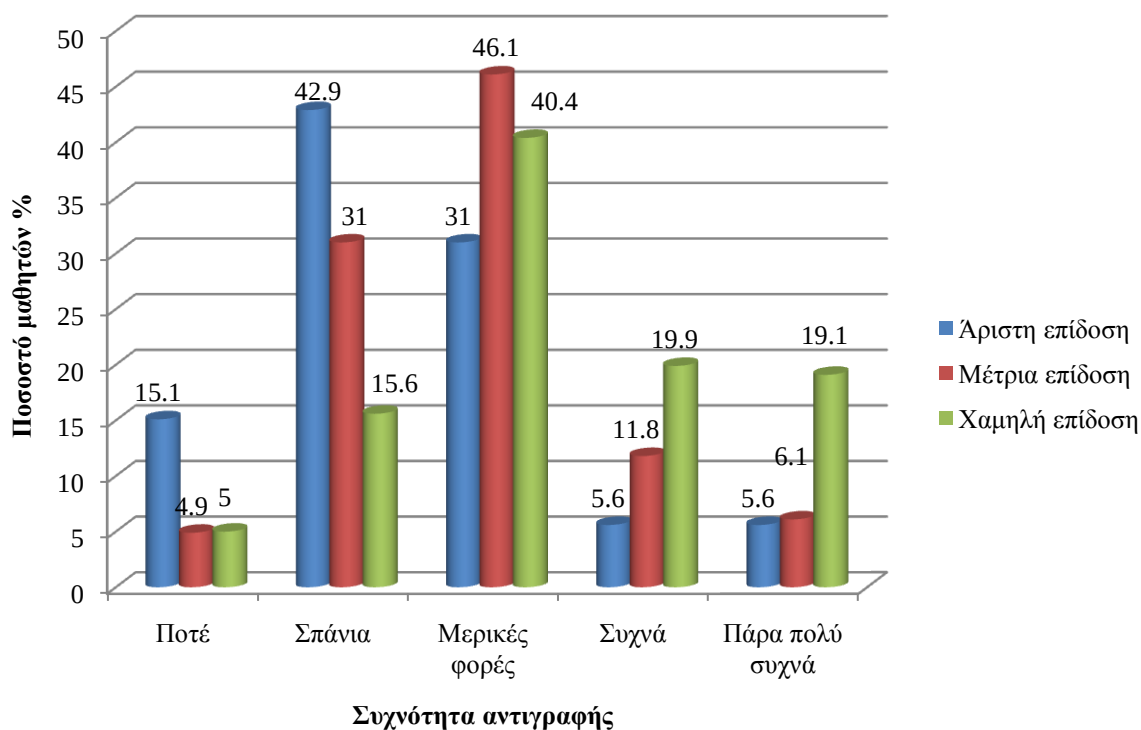
Πίνακας 3.9.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών με μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς 15-17,9 στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου;»

Συχνότητα αντιγραφής	n	Ποσοστό %
Ποτέ	12	4,9
Σπάνια	76	31
Μερικές φορές	113	46,1
Συχνά	29	11,8
Πάρα πολύ συχνά	15	6,1
Σύνολο	245	100,0

Πίνακας 3.10.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών με μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς μικρότερο του 15 στην ερώτηση «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου;»

Συχνότητα αντιγραφής	n	Ποσοστό %
Ποτέ	7	5
Σπάνια	22	15,6
Μερικές φορές	57	40,4
Συχνά	28	19,9
Πάρα πολύ συχνά	27	19,1
Σύνολο	141	100,0

Γράφημα 3.8.: Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής σου» ανά μέσο όρο επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς



Από τα παραπάνω είναι εκ πρώτης όψεως φανερό ότι όσο χαμηλότερη επίδοση έχει ο μαθητής, τόσο συχνότερα αντιγράφει. Θέλουμε όμως να δούμε, αν όντως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του βαθμού επίδοσης και της συχνότητας αντιγραφής, αν η σχέση είναι αρνητική, όπως φαίνεται, και ποια η έντασή της. Στον πίνακα 3.10. βλέπουμε ότι υπάρχει απόλυτη σχέση μεταξύ των μεταβλητών και αυτή είναι αρνητική, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός επίδοσης στο σχολείο, τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα αντιγραφής και όσο χαμηλότερη επίδοση έχει ο μαθητής στο σχολείο, τόσο περισσότερο αντιγράφει. Η σχέση αυτή μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική ($p=,000$).

Πίνακας 3.10.: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «βαθμός επίδοσης» και «συχνότητα αντιγραφής» για τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου

		Βαθμός	Αντιγραφή
Βαθμός	Pearson R	1	-,310(**)
	p		,000
	n	507	507

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01 (διμερής).

Μας ενδιαφέρει να δούμε, αν υπάρχει προβλεπτική σχέση μεταξύ του βαθμού και της συχνότητας αντιγραφής και συγκεκριμένα αν ο βαθμός ενός μαθητή μπορεί να προβλέψει τη συμπεριφορά εξαπάτησής του. Εφαρμόσαμε απλή παλινδρομική ανάλυση για το σύνολο των μαθητών γυμνασίου και λυκείου, εξαιρουμένων των μαθητών Α' γυμνασίου, των οποίων ο βαθμός της προηγούμενης χρονιάς είναι στη 10βάθμια κλίμακα. Στον πίνακα 3.11. βλέπουμε ότι μοντέλο εξηγεί μόνο το 9,6% της μεταβλητότητας των αντιγραφών από τον πίνακα 3.12 συμπεραίνουμε ότι το μοντέλο συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συχνότητας αντιγραφής ($p=,000$). Στον τρίτο πίνακα της ανάλυσης έχουμε πάλι $p=,000$ που δηλώνει ότι οι δύο παράμετροι είναι σημαντικά διαφορετικοί από το μηδέν και επομένως η συνεισφορά του μοντέλου στην πρόβλεψη της συχνότητας αντιγραφής είναι σημαντική σε μικρό, ωστόσο, ποσοστό, όπως αναφέρθηκε.

Πίνακας 3.11.: Ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή το βαθμό της προηγούμενης χρονιάς και εξαρτημένη τη συχνότητα αντιγραφής των μαθητών

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
1	,310(a)	,096	,094	,992

a Προβλεπτικός παράγων: (Διαρκής), Βαθμός

Πίνακας 3.12.: Ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή το βαθμό της προηγούμενης χρονιάς και εξαρτημένη τη συχνότητα αντιγραφής των μαθητών

Μοντέλο		Σύνολο τετραγώνων	B.E.	Μέσο τετράγωνο	F	p
1	Παλινδρόμηση	52,657	1	52,657	53,557	,000(α)
	Απόκλιση	496,515	505	,983		
	Σύνολο	549,172	506			

α Προβλεπτικός παράγοντας: (Διαρκής), Βαθμός

β Εξαρτημένη μεταβλητή: Αντιγραφή

Πίνακας 3.13.: Ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή το βαθμό της προηγούμενης χρονιάς και εξαρτημένη τη συχνότητα αντιγραφής των μαθητών

Μοντέλο		Αστάθμητοι συντελεστές		Σταθμισμένοι συντελεστές	t	p
		B	Τυπικό σφάλμα	Βήτα		
1	(Διαρκής)	5,115	,309		16,548	,000
	Βαθμός	-,139	,019	-,310	-7,318	,000

α Εξαρτημένη μεταβλητή: Αντιγραφή

Σχετικά με τα είδη και τη συχνότητα εξαπάτησης των μαθητών και φοιτητών συνολικά, ο πιο διαδεδομένος τρόπος δολίευσης των εξετάσεων φαίνεται ότι είναι οι σύντομοι ψίθυροι με ένα διπλανό συμμαθητή (Μ.Ο.: 3,24 και Τ.Α.: 1,147). Ακολουθούν η αντιγραφή από κάποιον συμμαθητή, τα σκονάκια (γράψιμο στο θρανίο, στο χέρι, σε χαρτάκια κ.λπ.), η αντιγραφή της εργασίας κάποιου άλλου, το άνοιγμα βιβλίου, η χρήση κινητού τηλεφώνου και ηλεκτρονικών μέσων και ο λιγότερο διαδεδομένος τρόπος αντιγραφής φαίνεται ότι είναι η έξοδος από την αίθουσα με πρόσχημα το να πάνε στην τουαλέτα (Πίνακας 3.14). Οι τιμές διαφοροποιούνται ελάχιστα για τους μαθητές και τους φοιτητές ξεχωριστά. Οι φοιτητές φαίνεται ότι ψιθυρίζουν κατά τις εξετάσεις λίγο περισσότερο από τους μαθητές (Μ.Ο. μαθητών: 3,21 – Μ.Ο. φοιτητών: 3,31).

Πίνακας 3.14.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών και φοιτητών ως προς τα είδη και τη συχνότητα εξαπάτησης

Είδη εξαπάτησης	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σύντομοι ψίθυροι με διπλανό,-ή	738	3,24	1,147
Αντιγραφή από άλλον	741	2,77	1,115
Σκονάκια	746	2,50	1,141
Αντιγραφή εργασίας άλλου	736	1,83	1,083
Ανοιχτό βιβλίο	741	1,77	,952
Κινητά τηλέφωνα/ηλεκτρονικά μέσα	737	1,39	,895
Επαφή με άλλο άτομο όταν βγαίνω από την αίθουσα για τουαλέτα	712	1,37	,927

Στην κατηγορία των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι μαθητές και οι φοιτητές αντιγράφουν, ο υψηλότερος μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος σημειώνεται στο ότι «δε γνωρίζουν τα θέματα» (Μ.Ο.: 3,92 και Τ.Α.: 1,045). Ακολουθεί η χαλαρότητα της επιτήρησης (Μ.Ο.: 3,49 και Τ.Α.: 1,174), όταν όλη η τάξη αντιγράφει (Μ.Ο.: 3,20 και Τ.Α.: 1,336) και η ευνοϊκή κατανομή των εξεταζομένων στην τάξη (Μ.Ο.: 3,06 και Τ.Α.: 1,210) (Πίνακας 3.15.).

Πίνακας 3.15.: Απαντήσεις των μαθητών και των φοιτητών ως προς τις συνθήκες αντιγραφής

Συνθήκες	n	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δε γνωρίζω τα θέματα	738	3,92	1,045
Χαλαρή επιτήρηση	740	3,49	1,174
Αντιγράφει όλη η τάξη	735	3,20	1,336
Η κατανομή των εξεταζομένων είναι ευνοϊκή	736	3,06	1,210
Τα μαθήματα δε με ενδιαφέρουν	739	2,65	1,314
Οι ποινές για την αντιγραφή είναι ανώδυνες	736	2,60	1,263

Στην κατηγορία των λόγων για τους οποίους οι μαθητές και οι φοιτητές αντιγράφουν, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι καταφεύγουν στην αντιγραφή για να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.: 3,89 και Τ.Α.:1,077) και σε πολύ μικρότερο βαθμό εξαιτίας των άλλων δύο λόγων που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο (Πίνακας 3.16.). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί τόσο με την υπόθεση που είχαμε κάνει, όσο και με τις διεθνείς έρευνες.

Πίνακας 3.16.: Απαντήσεις των μαθητών και των φοιτητών ως προς τους λόγους αντιγραφής

	n	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θέλω να πάρω μεγαλύτερο βαθμό	749	3,89	1,077
Βρίσκω τη διαδικασία συναρπαστική	738	1,97	1,162
Το κάνουν και οι φίλοι μου	740	1,87	1,129

Πέρα από τους τρεις αναφερθέντες λόγους του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες που δεν εκφράζονταν από αυτούς, είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τους δικούς τους. Δεκαέξι μαθητές και εικοσιτρείς φοιτητές σημείωσαν τους δικούς τους λόγους που δεν περιλαμβάνονταν σε εκείνους του ερωτηματολογίου. Από τους δεκαέξι μαθητές, οι πέντε αναφέρουν ότι αντιγράφουν, επειδή δεν έχουν διαβάσει, οι τρεις για να μη μείνουν στην ίδια τάξη και δύο, επειδή «κόλλησαν» και δε θυμούνται κάτι που έχουν διαβάσει. Μεμονωμένες απαντήσεις είναι το να μην «πέσουν» κάτω από τη βάση, δε γνωρίζουν τα θέματα, τυχαίνει να

μην έχουν διαβάσει και δε θέλουν να χαλάσουν την εικόνα που έχει ο καθηγητής για εκείνους, δε θέλουν ο καθηγητής να τους βλέπει με κακό μάτι, αγχώνεται, θέλουν να έχουν πιο πλήρη απάντηση και τέλος ότι ήταν μεγάλη η ύλη και δεν πρόλαβαν να τη διαβάσουν. Από τους εικοσιτρείς φοιτητές που σημείωσαν οι ίδιοι τους λόγους που αντιγράφουν, οι δεκατρείς ισχυρίζονται ότι το κάνουν, επειδή θέλουν να περάσουν το μάθημα, τρεις ότι δε γνωρίζουν τα θέματα, δύο ότι δεν είναι σίγουροι γι'αυτά που γράφουν και μεμονωμένα, ότι θέλουν να διασταυρώσουν τις απαντήσεις τους, το συγκεκριμένο μάθημα είναι δύσκολο και ξέρουν ότι δεν τους είναι και πολύ χρήσιμο, η εξέταση είναι άσχετη με την ύλη ή τη διδασκαλία και το θεωρούν άδικο να βαθμολογηθούν αναλόγως ή να κοπούν γι'αυτό το λόγο, τα θέματα είναι απρόβλεπτα και τέλος ότι θέλουν να πάρουν βαθμό σε μαθήματα που δε μπορούν λόγω των κενών που έχουν από προηγούμενα χρόνια. Χαρακτηριστικά, ένας φοιτητής αναφέρει «δε θέλω βαθμούς, θέλω πτυχίο», ένας δεύτερος ότι «θέλει να περάσει το μάθημα χωρίς κόπο» και μια μαθήτρια ισχυρίζεται ότι αντιγράφει μόνο αν έχει «κολλήσει».

Από τους μαθητές που ισχυρίστηκαν ότι δεν έχουν αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής ή φοιτητικής ζωής, οι 52 που απάντησαν στο ερώτημα «Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που δεν αντιγράφεις ποτέ;» έδωσαν τις εξής απαντήσεις: περισσότεροι από τους μισούς είπαν ότι δεν αντιγράφουν ποτέ γιατί δεν είναι τίμιο για τους ίδιους και για τους άλλους, έξι (11,5%) απάντησαν ότι είναι πάντα διαβασμένοι, άρα δε χρειάζεται να αντιγράψουν, πέντε (9,6%) ισχυρίστηκαν ότι φοβούνται μη τους «πιάσουν» να αντιγράφουν και γι'αυτό δεν αντιγράφουν και οι υπόλοιποι έδωσαν συνδυαστικές απαντήσεις (πίνακας 3.17). Τέσσερις μαθητές έδωσαν ασαφείς απαντήσεις.

Πίνακας 3.17.: Απαντήσεις των μαθητών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς τους λόγους που δεν αντιγράφουν ποτέ

Λόγοι	n	Ποσοστό %
Είμαι πάντα διαβασμένος	6	11,5
Είναι παράνομο και ανέντιμο	30	57,7
Φοβάμαι μη με πιάσουν	5	9,6
Φοβάμαι την τιμωρία	1	1,9
Είναι ανέντιμο και φοβάμαι την τιμωρία	1	1,9
Είναι ανέντιμο και φοβάμαι με με πιάσουν	2	3,8
Είναι ανέντιμο και είμαι δύσπιστος για τις απαντήσεις του άλλου	1	1,9
Είμαι πάντα διαβασμένος και είμαι δύσπιστος για τις απαντήσεις του άλλου	2	3,8
Λοιπά	4	7,7
Σύνολο	52	100,0

Στην κατηγορία των συναισθημάτων που έχει το σύνολο του δείγματος κατά τη διάρκεια της αντιγραφής, το κυρίαρχο συναίσθημα εμφανίζεται να είναι η πίεση να προλάβουν (Μ.Ο.: 3,62 και Τ.Α.: 1,102) (πίνακας 3.18.). Η ευχαρίστηση επειδή καταφέρνουν κάτι παράτολμο και παράνομο (Μ.Ο.: 2,19 και Τ.Α. 1,257) και οι ενοχές (Μ.Ο.:2,61 και Τ.Α.1,293) δε φαίνεται να εκφράζουν ιδιαίτερα τους μαθητές και τους φοιτητές, όταν αντιγράφουν. Μετά το τέλος την αντιγραφής αρκετοί είναι αυτοί που λένε ότι αισθάνονται ευχαρίστηση που τα κατάφεραν (Μ.Ο.:3,54 και Τ.Α.:1,181), ενώ με τις τύψεις (Μ.Ο.:2,51 και Τ.Α.:1,269) δεν είναι σύμφωνη μεγάλη μερίδα των μαθητών και των φοιτητών. Στην περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες είχε πιαστεί να αντιγράψει, η ανησυχία για πιθανή τιμωρία (Μ.Ο.:3,32 και Τ.Α.:1,326) και η ντροπή (Μ.Ο.:3,31 και Τ.Α.:1,437) ήταν τα κύρια συναισθήματα ακολουθούμενης της ανησυχίας που δεν τα κατάφεραν (Μ.Ο.:2,84 και Τ.Α.:1,425). Και τα τρία όμως δεν έχουν υψηλές τιμές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την υπόθεση που είχαμε κάνει και με τις διεθνείς έρευνες ότι οι μαθητές δεν πιστεύουν ότι θα πιαστούν να αντιγράφουν και ότι ακόμα και αν πιαστούν δεν πιστεύουν ότι θα τιμωρηθούν.

Πίνακας 3.18.: Απαντήσεις των μαθητών και των φοιτητών σχετικά με τα συναισθήματα

Συναισθήματα	n	M.O.	T.A
<u>Όταν αντιγράφω, νιώθω</u>			
Πίεση να προλάβω	744	3,62	1,102
Ευχαρίστηση επειδή καταφέρνω κάτι παράνομο και παράτολμο	740	2,19	1,257
Ενοχές	748	2,61	1,293
<u>Μετά το τέλος νιώθω</u>			
Ευχαρίστηση που τα κατάφερα	744	3,54	1,181
Τύψεις που παρανόμησα	735	2,51	1,269
<u>Αν με έχουν πιάσει, ένιωσα</u>			
Ντροπή	460	3,31	1,437
Απογοήτευση που δεν τα κατάφερα	451	2,84	1,425
Ανησυχία για πιθανή τιμωρία	452	3,32	1,326

Ως προς τις στάσεις των νέων απέναντι στα διάφορα είδη εξαπάτησης, φοιτητές και μαθητές αξιολόγησαν σε 10βάθμια κλίμακα το βαθμό σοβαρότητας που αποδίδουν στα διάφορα είδη αντιγραφής (Πίνακας 3.19 και 3.20.). Ελέγξαμε ξεχωριστά τους μαθητές και τους φοιτητές λόγω του διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευσης που τους χωρίζει. Παρόλ' αυτά, η ιεράρχηση των τύπων εξαπάτησης είναι ακριβώς η ίδια (Γράφημα 3.9.). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ως σοβαρότερη μορφή εξαπάτησης θεωρούν την αντιγραφή της εργασίας άλλου, ενώ κρίνουν τους ψιθύρους με τον διπλανό ως το λιγότερο σοβαρό τρόπο εξαπάτησης. Τα σκονάκια, η αντιγραφή από άλλον, το άνοιγμα βιβλίου και η αντιγραφή μέσω ηλεκτρονικών μέσων αξιολογούνται αντιστοίχως από μέτριας σοβαρότητας ως σοβαρή εξαπάτηση.

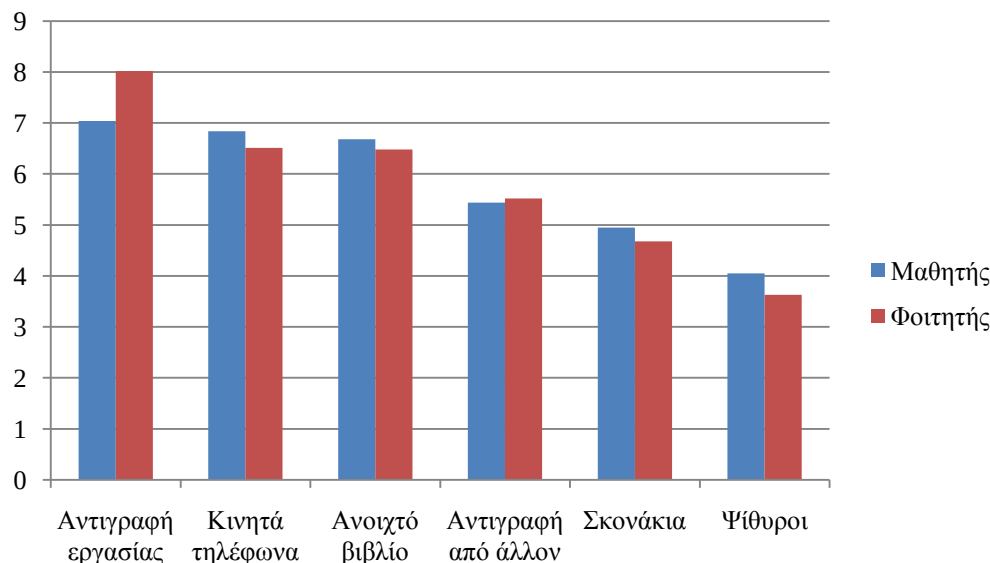
Πίνακας 3.19.: Απαντήσεις των μαθητών ως προς τη σοβαρότητα των διαφόρων μορφών εξαπάτησης

Είδος εξαπάτησης	n	M.O.	T.A.
Αντιγραφή εργασίας άλλου	590	7,04	2,989
Κινητά τηλέφωνα/ηλεκτρονικά μέσα	589	6,84	3,153
Ανοιχτό βιβλίο	590	6,68	2,764
Αντιγραφή από άλλον	587	5,44	2,613
Σκονάκια	591	4,95	2,461
Σύντομοι ψιθύροι με διπλανό,-ή	590	4,05	2,577

Πίνακας 3.20.: Απαντήσεις των φοιτητών ως προς τη σοβαρότητα των διαφόρων μορφών εξαπάτησης

Είδος εξαπάτησης	n	M.O.	T.A.
Αντιγραφή εργασίας άλλου	236	8,02	2,616
Κινητά τηλέφωνα/ηλεκτρονικά μέσα	236	6,51	2,711
Ανοιχτό βιβλίο	236	6,48	2,587
Αντιγραφή από άλλον	235	5,52	2,490
Σκονάκια	236	4,68	2,237
Σύντομοι ψίθυροι με διπλανό, -ή	236	3,63	2,157

Γράφημα 3.9.: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μαθητών και φοιτητών ως προς τη σοβαρότητα των μορφών εξαπάτησης



Στο ερώτημα «θα ανέφερες ποτέ κάποιον που βλέπεις να αντιγράφει» η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (96,9%) απάντησε αρνητικά και μόλις 3,1% είπαν ότι υπό ορισμένες προϋποθέσεις θα ανέφεραν κάποιον που θα έβλεπαν ότι αντιγράφει (Πίνακας 3.21.). Επτά άτομα δεν απάντησαν στο ερώτημα. Όσοι απάντησαν αρνητικά, αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι «δεν είμαι προδότης» ή «δεν είμαι χαφιές», «δε με αφορά/δε με ενδιαφέρει», «το κάνω κι εγώ» ή «δε θα ήθελα να με αναφέρουν, αν αντέγραφα». Θεωρούμε ότι στην πραγματικότητα το ποσοστό εκείνων που δε θα ανέφεραν κάποιον που αντιγράφει είναι ακόμα μεγαλύτερο, καθώς φαίνεται από τον σχολιασμό ότι σε κάποια ερωτηματολόγια οι νέοι δεν πήραν στα σοβαρά την ερώτηση και δεν απάντησαν με ειλικρίνεια. Το αποτέλεσμα επιβεβαίωσε την υπόθεση που είχαμε κάνει αρχικά και είναι σε συμφωνία με τα πορίσματα των ερευνών διεθνώς.

Πίνακας 3.21.: Απαντήσεις των μαθητών και των φοιτητών στο ερώτημα αν θα ανέφεραν κάποιον που αντιγράφει

Θα ανέφερες ποτέ κάποιον που βλέπεις να αντιγράφει;	n	Ποσοστό %
Ναι	26	3,1
Όχι	801	96,9
Σύνολο	827	100,0

Οι περισσότεροι από εκείνους που είπαν ότι θα ανέφεραν αυτόν που αντιγράφει αιτιολόγησαν τη στάση τους λέγοντας ότι θα ήταν άδικο για κάποιον που αντιγράφει να πάρει μεγαλύτερο ή τον ίδιο βαθμό από κάποιον που προσπάθησε μόνος του. Δε θεωρούμε ότι αυτό το γενικό ποσοστό μη αναφοράς του μαθητή ή φοιτητή είναι κάτι που πρέπει να μας κάνει περήφανους. Σίγουρα δείχνει πολλά πράγματα. Για τους μαθητές δείχνει ότι παρά την ανταγωνιστικότητα, τη βαθμοθηρία και τον ατομικισμό που καλλιεργούνται σε κάποιο βαθμό στο σχολείο, ειδικά όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη φοίτησης, οι μαθητές φαίνεται να εφαρμόζουν ένα σύστημα αλληλεγγύης και πίστης στην ομάδα των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση όμως, η ομάδα των μαθητών βρίσκεται απέναντι από την ομάδα των δασκάλων και αλληλεπιδρούν ως δύο ομάδες ανεξάρτητες και στο συγκεκριμένο θέμα ως αντίπαλες.

Είναι εντυπωσιακό ότι όλοι οι μαθητές – ακόμα και οι μαθητές υψηλής επίδοσης που είδαμε ότι αντιγράφουν λιγότερο από τους υπόλοιπους μαθητές – αρνούνται να αναφέρουν τον συμμαθητή που αντιγράφει. Αναμφίβολα η διαπίστωση αυτή έχει να κάνει με το γεγονός ότι η αντιγραφή συνιστά μια τυπική ενέργεια στη σχολική καθημερινότητα και συνεπώς δεν της αποδίδεται ιδιαίτερη σοβαρότητα. Επιπλέον οι μαθητές και οι φοιτητές αισθάνονται ότι δεν είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την τήρηση των κανόνων της εξέτασης, αλλά οι καθηγητές και οι επιτηρητές. Ακόμα κι αν δουν κάποιον να αντιγράφει, συνεχίζουν στο γραπτό τους, καθώς αυτό που τους ενδιαφέρει είναι τι θα γράψουν αυτοί.

3.2. Επαγωγική ανάλυση

Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με την αντιγραφή μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία

Η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί πώς διαφοροποιείται ο βαθμός αντιγραφής κατά τη σχολική ή φοιτητική ζωή ανάλογα με το φύλο. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,00$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών ως προς το βαθμό αντιγραφής κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής τους, με τα αγόρια (Μ.Ο.: 3,04 και Τ.Α.:1,100) να δηλώνουν ότι αντιγράφουν συχνότερα απ' ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.: 2,72 και Τ.Α.:,996) (Πίνακας 3.22).

Πίνακας 3.22.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη συχνότητα αντιγραφής με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

	Φύλο	n	Μ.Ο.	Τ.Α.	Β.Ε.	F	p
Συχνότητα αντιγραφής	Αγόρια	378	3,04	1,100	822	18,649	,000
	Κορίτσια	446	2,72	,996			

Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ του φύλου και του είδους εξαπάτησης, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.23. Σε όλα τα είδη εξαπάτησης τα αγόρια δηλώνουν ότι αντιγράφουν περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε όλα τα είδη εξαπάτησης, εκτός από τους σύντομους ψιθύρους με τον διπλανό. Ωστόσο, αισθητά μεγαλύτερη διαφορά φαίνεται ότι υπάρχει στα είδη της αντιγραφής από άλλον (αγόρια – Μ.Ο.:2,99 και Τ.Α.:1,140, κορίτσια – Μ.Ο.:2,57 και Τ.Α.:1,056) και στην αντιγραφή εργασιών άλλου (αγόρια – Μ.Ο.:2,12 και Τ.Α.:1,215, κορίτσια – Μ.Ο.:1,56 και Τ.Α.:,865), δηλαδή τα αγόρια αντιγράφουν με αυτούς τους τρόπους σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι με τα άλλα είδη.

Είχαμε δει παραπάνω ότι οι ψιθύροι με τον διπλανό συμμαθητή είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος εξαπάτησης μεταξύ μαθητών και φοιτητών συνολικά. Με ανάλυση διακύμανσης επιχειρήσαμε να ελέγξουμε αν υπάρχει σχέση του συχνότερου είδους εξαπάτησης (ψιθύροι με τον διπλανό) και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει σχέση του μορφωτικού επιπέδου ούτε της μητέρας ούτε του πατέρα, όχι μόνο ως προς την επιλογή του νέου να ψιθυρίσει στον διπλανό του κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης, αλλά και ως προς το βαθμό αντιγραφής του γενικά.

Πίνακας 3.23.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως το είδος της εξαπάτησης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Είδος αντιγραφής	Φύλο	n	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Σκονάκια	Αγόρια	344	2,59	1,169	736	4,434	,036
	Κορίτσια	394	2,42	1,109			
Ανοιχτό βιβλίο	Αγόρια	342	1,89	,954	731	10,517	,001
	Κορίτσια	391	1,66	,931			
Αντιγραφή από άλλον	Αγόρια	345	2,99	1,140	731	27,365	,000
	Κορίτσια	388	2,57	1,056			
Σύντομοι ψίθυροι με διπλανό,-ή	Αγόρια	343	3,29	1,193	728	1,311	,253
	Κορίτσια	387	3,19	1,106			
Κινητά τηλέφωνα/ηλεκτρονικά μέσα	Αγόρια	339	1,5	1,010	727	11,928	,001
	Κορίτσια	390	1,28	,743			
Αντιγραφή εργασίας άλλου	Αγόρια	340	2,12	1,215	726	52,964	,000
	Κορίτσια	388	1,56	,865			
Επαφή με άλλο άτομο εκτός της αίθουσας	Αγόρια	332	1,48	1,041	702	8,774	,003
	Κορίτσια	372	1,27	,783			

Για να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ανά είδος εξαπάτησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι φοιτητές και της σχολικής βαθμίδας όπου φοιτούν έγιναν post hoc αναλύσεις (Scheffe). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο με εξαρτημένη μεταβλητή τα σκονάκια. Φαίνεται ότι στο δημοτικό επιλέγουν οι μαθητές στο μικρότερο βαθμό σε σχέση με τη μέση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση να αντιγράψουν χρησιμοποιώντας σκονάκια (Πίνακας 3.24.).

Πίνακας 3.24.: Συγκρίσεις post hoc (Scheffe) για τον παράγοντα σχολείο της εξαρτημένης μεταβλητής σκονάκια

Εξαρτημένη μεταβλητή: Σκονάκια (I) Σχολείο (II) Σχολείο		Διαφορά μέσου όρου (I-II)	Σφάλμα τυπικής απόκλισης	p	95% επίπεδο σημαντικότητας	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Γυμνάσιο	Δημοτικό	,776*	,240	,034	,03	1,52
Λύκειο	Δημοτικό	,854*	,225	,006	,16	1,55
Δημοτικό	Γυμνάσιο	-,776*	,240	,034	-1,52	-,03
	Λύκειο	-,854*	,225	,006	-1,55	-,16
	ΤΕΙ	-,989*	,244	,003	-1,74	-,24
ΤΕΙ	Δημοτικό	,989*	,244	,003	,24	1,74

Ως προς το αν υπάρχουν διαφορές στο βαθμό αντιγραφής με την οικογενειακή κατάσταση, το δείγμα των παντρεμένων είναι τόσο μικρό, ώστε δεν προκύπτει κάποια σημαντική διαφορά. Η γεωγραφική περιοχή προέλευσης των μαθητών και φοιτητών δε φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα εξαπάτησης των νέων. Παρομοίως, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ της σχολής φοίτησης και της συχνότητας αντιγραφής. Το ίδιο ισχύει για τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών και των φοιτητών και τον τύπο λυκείου: δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το βαθμό αντιγραφής.

Στον έλεγχο διαφοράς μεταξύ της τάξης φοίτησης και της συχνότητας αντιγραφής βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι μαθητές της Γ' λυκείου παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό εξαπάτησης (Μ.Ο.: 3,00 και Τ.Α.: ,990) και ακολουθεί η Γ' γυμνασίου (Μ.Ο.: 2,96 και Τ.Α.: 1,127) και η Β' λυκείου (Πίνακας 3.25). Στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά της συχνότητας αντιγραφής, όταν οι μαθητές και οι φοιτητές είναι μέλη συλλόγου ή ομίλου ομάδας του σχολείου ή της σχολής τους. Όσοι είναι μέλη συλλόγου ή ομίλου (Μ.Ο.: 3,02 και Τ.Α.: 1,116) δηλώνουν ότι αντιγράφουν περισσότερο ($p = ,006$) απ' ό,τι εκείνοι που δεν είναι μέλη (Μ.Ο.: 2,80 και Τ.Α.: 1,024) (Πίνακας 3.26.). Έτσι επιβεβαιώνονται και στα δικά μας δεδομένα τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας.

Πίνακας 3.25.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/φοιτητών σχετικά με την τάξη φοίτησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τη συχνότητα εξαπάτησης

Τάξη	n	M.O.	T.A.	B.E	F	p
A' γυμνασίου	13	1,92	,954	553	4,399	,001
B' γυμνασίου	51	2,49	1,189			
Γ' γυμνασίου	82	2,96	1,127			
A' λυκείου	116	2,72	1,009			
B' λυκείου	194	2,94	1,064			
Γ' λυκείου	103	3,00	,990			

Πίνακας 3.26.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/φοιτητών σχετικά με τη συμμετοχή σε σύλλογο ή όμιλο με ανεξάρτητη μεταβλητή τη συχνότητα εξαπάτησης

Ερώτηση	Απάντηση	n	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Είμαι μέλος συλλόγου, ομίλου ομάδας του σχολείου/της σχολής μου	Ναι	248	3,02	1,116	732	7,512	,006
	Όχι	486	2,80	1,024			

Ελέγχθηκαν οι διαφορές της συχνότητας αντιγραφής σε σχέση με το αν θα ανέφεραν οι μαθητές και οι φοιτητές κάποιον που βλέπουν να αντιγράφει. Δε βρέθηκε όμως σε αυτό στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σχετικά με τη στάση των μαθητών και των φοιτητών απέναντι στα διάφορα είδη εξαπάτησης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στα δύο ακραία είδη αντιγραφής: στην αντιγραφή εργασίας άλλου και στους σύντομους ψιθύρους με τον διπλανό: οι φοιτητές κρίνουν την αντιγραφή της εργασίας άλλου ως σοβαρότερη σε σχέση με τους μαθητές. Οι μαθητές θεωρούν τους ψιθύρους με τον διπλανό ως πιο σημαντική εξαπάτηση απ' ότι οι φοιτητές (Πίνακας 3.27.).

Πίνακας 3.27.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/φοιτητών σχετικά με τη σοβαρότητα των τύπων εξαπάτησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Είδος εξαπάτησης	Βαθμίδα	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Αντιγραφή εργασίας άλλου	Μαθητές	7,04	2,989	824	19,407	,000
	Φοιτητές	8,02	2,616			
Σύντομοι ψιθύροι με διπλανό	Μαθητές	4,05	2,577	824	4,883	,027
	Φοιτητές	3,63	2,157			

Υπάρχει όμως συσχέτιση του ενδιαφέροντος που βρίσκουν οι μαθητές στα μαθήματά τους και οι φοιτητές στις σπουδές τους με τη συχνότητα αντιγραφής; Εξετάσαμε ξεχωριστά τους μαθητές και τους φοιτητές λόγω της διαφορετικής στάσης που έχουν οι μαθητές για το σχολείο και τα μαθήματα από εκείνη που έχει ένας φοιτητής για τη σχολή όπου φοιτά. Για τους μαθητές διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση για τις μεταβλητές «ενδιαφέρον για τα μαθήματα» ($r = -,374^{**}$ και $p = ,000$) (Πίνακας 3.28.). Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο μικρότερο είναι το ενδιαφέρον για τα μαθήματα, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα αντιγραφής. Ενώ οι μαθητές που ενδιαφέρονται για τα μαθήματα του σχολείου κατά τα φαινόμενα αντιγράφουν λιγότερο. Στους φοιτητές δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 3.28.: Συσχέτιση μεταβλητών ενδιαφέροντος για τα μαθήματα και συχνότητας αντιγραφής για τους μαθητές

Παράγοντες		Συχνότητα αντιγραφής	Ενδιαφέρον
Ενδιαφέρον	Pearson R	-,374**	1
	p	,000	
	n	587	587

Από την ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ του βαθμού των μαθητών και του είδους – συχνότητας εξαπάτησης προκύπτουν μεν σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό και τα περισσότερα είδη εξαπάτησης, αλλά οι τιμές είναι χαμηλές. Το ίδιο ισχύει για τη συσχέτιση της επίδοσης των φοιτητών με βάση το ποσοστό των μαθημάτων που χρωστάνε και

της συχνότητας αντιγραφής: η θετική συσχέτιση είναι σημαντική, αλλά χαμηλή. Υπολογίζοντας όμως τη συσχέτιση της συχνότητας αντιγραφής από κοινού των μαθητών και των φοιτητών και της συχνότητας των τρόπων αντιγραφής παίρνουμε μέτριες θετικές τιμές (Πίνακας 3.29). Από αυτό καταλαβαίνουμε ότι όσο περισσότερο αντιγράφει κάποιος, τόσο συχνότερα προβαίνει στην αντιγραφή από άλλον ($r = ,645$ και $p = ,000$), στα σκονάκια ($r = ,549$ και $p = ,000$) και στους άλλους τύπους εξαπάτησης. Από τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών γυμνασίου και λυκείου με τη χρήση των ειδών αντιγραφής προκύπτει μία μόνο στατιστικά σημαντική συσχέτιση, η οποία όμως έχει χαμηλή τιμή.

Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ότι όσο πιο πολλά μαθήματα έχουν περάσει οι φοιτητές, μάλλον όντας συνεπής και συνειδητοποιημένοι, τόσο πιο αρνητική στάση θα έχουν απέναντι στα είδη αντιγραφής. Η ανάλυση της συσχέτισης δείχνει ότι σε όλα τα είδη εκτός από τους ψιθύρους και τα σκονάκια υπάρχουν στατιστικά σημαντικές αρνητικές τιμές, όχι όμως υψηλές. Για παράδειγμα, όσο λιγότερα μαθήματα χρωστάνε, τόσο πιο αρνητικά διακείμενοι είναι στη χρήση ανοιχτού βιβλίου κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ($r = -,329$ και $p = ,000$).

Πίνακας 3.29.: Συσχετίσεις της συχνότητας αντιγραφής με τους παράγοντες συχνότητας των ειδών εξαπάτησης

Παράγοντες		Συχνότητα αντιγραφής
Συχνότητα αντιγραφής	Pearson R	1
	p	
	n	834
Σκονάκια	Pearson R	,549(**)
	p	,000
	n	746
Ανοιχτό βιβλίο	Pearson R	,436(**)
	p	,000
	n	741
Αντιγραφή από άλλον	Pearson R	,645(**)
	p	,000
	n	741
Ψίθυροι	Pearson R	,497(**)
	p	,000
	n	738
Ηλεκτρονικά μέσα	Pearson R	,247(**)
	p	,000
	n	737
Αντιγραφή εργασίας άλλου	Pearson R	,428(**)
	p	,000
	n	736
Έξοδος από την αίθουσα	Pearson R	,311(**)
	p	,000
	n	712

Από τις προαναφερθείσες συσχετίσεις οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση της συχνότητας αντιγραφής με το ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου. Προκειμένου να διαπιστώσουμε την προβλεπτική αξία της κάθε μεταβλητής εφαρμόσαμε ανάλυση παλινδρόμησης. Όπως είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθήματα του σχολείου σχετίζεται με την υιοθέτηση της κλεψιάς ως μέσου ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου. Μπορεί να προβλέψει το μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα τη συχνή αντιγραφή στις εξετάσεις; Με την ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης πήραμε τα αποτελέσματα ότι η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «συχνότητα αντιγραφής» που οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «ενδιαφέρον για τα μαθήματα» είναι 8,6% (Προσαρμοσμένο $R^2=,086$ και $p=,000$), δηλαδή το ενδιαφέρον για τα μαθήματα προβλέπει τη χρήση κλεψιάς σε ποσοστό 8,6% (Πίνακας 3.30.).

Πίνακας 3.30.: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συχνότητα αντιγραφής

Εξαρτημένη μεταβλητή	Προβλεπτική μεταβλητή	B	Βήτα	Προσαρμοσμένο R^2	p
Συχνότητα αντιγραφής	Ενδιαφέρον για τα μαθήματα	-,297	-,293	,086	,000

Τέταρτο κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προοπτικές

4.1. Συζήτηση – συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου των αντιγραφών στο ελληνικό σχολείο και στις σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη χρήση του δομημένου ερωτηματολογίου που αποτελείται από δύο μέρη συμπλήρωσης, τα δημογραφικά στοιχεία και την προσωπική εμπειρία των μαθητών και φοιτητών του δείγματος σχετικά με την αντιγραφή, έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν στοιχεία από την ελληνική πραγματικότητα για τη στάση των νέων στο θέμα της αντιγραφής. Ελάχιστα πράγματα έχουν γίνει στην Ελλάδα για τον προσδιορισμό της έκτασης του φαινομένου της αντιγραφής στο σχολείο και τις σχολές και αυτός ήταν ένας από τους κεντρικούς στόχους της έρευνάς μας. Ήταν αναμενόμενο ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα κυμαίνονταν στο εύρος των αποτελεσμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ως προς τα είδη εξαπάτησης που επιλέγουν τα αγόρια σε σχέση με τα είδη που επιλέγουν τα κορίτσια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια ρισκάρουν περισσότερο στην απόφασή τους να «κλέψουν», υιοθετώντας συχνότερα όλα τα είδη αντιγραφής, με μοναδική εξαίρεση τους ψιθύρους που επιλέγονται τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια, ως ενδεχομένως ο πιο ήπιος τρόπος αντιγραφής.

Προέκυψε ότι η Γ' λυκείου είναι η τάξη φοίτησης με την υψηλότερο βαθμό αντιγραφής. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί ίσως από το άγχος των μαθητών ενόψει της προετοιμασίας για τις πανελλήνιες εξετάσεις και την επακόλουθη αδιαφορία για τα μαθήματα που δε λαμβάνονται υπόψιν για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή. Τα μαθήματα που εξετάζονται εντός σχολείου έρχονται σε δεύτερη μοίρα και δεν εμπίπτουν στο άμεσο ενδιαφέρον τους παρά μόνο στο βαθμό που υπολογίζονται για τον βαθμό του απολυτηρίου. Ακόμα όμως και ο βαθμός του απολυτηρίου ενδεχομένως για πολλούς μαθητές να μην είναι τόσο σημαντικός όσο το να περάσουν σε κάποια σχολή. Έτσι για τα δευτερεύοντα μαθήματα πιθανόν να επιστρατεύουν την αντιγραφή, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος για αυτά.

Η συμμετοχή των μαθητών και των φοιτητών σε κάποιο σύλλογο του σχολείου ή της σχολής τους είχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα αντιγραφής. Όσοι είναι μέλη σε ομίλους του περιβάλλοντος φοίτησης έχουν υψηλότερο βαθμό αντιγραφής από εκείνους που δεν είναι μέλη. Μία πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι τα άτομα που είναι μέλη σε

συλλόγους και ομίλους είναι πιο δημοφιλή και ενεργά από εκείνους που δεν είναι μέλη, με αποτέλεσμα η δημοτικότητα τους αυτή να επηρεάζει την ανάμειξή τους σε «παρανομίες» αυτού του τύπου. Ειδικά στην εφηβεία, πολλές φορές δημοφιλέστεροι είναι εκείνοι που αντιδρούν και έχουν έντονη προσωπικότητα.

Από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν αντιγράφουν ποτέ, είδαμε ότι περισσότεροι από τους μισούς από όσους απάντησαν επικαλούνται λόγους ηθικής και τους άγραφους κανόνες δικαίου. Θεωρούν ότι το να αντιγράψουν δεν είναι σωστό όχι μόνο για τους εαυτούς τους, αφού θα πάρουν ένα βαθμό που δε θα τον αξίζουν, αλλά και για τους άλλους, για τους καθηγητές και τους συμμαθητές ή συμφοιτητές τους. Απέναντι στους συμμαθητές είναι άδικο, απέναντι στους καθηγητές τους είναι ανέντιμο. Η μερίδα αυτή των νέων εκλαμβάνει την αντιγραφή ως κάτι το ανήθικο, ως απάτη και κοροϊδία. Φαίνεται ότι το ίδιο θέλουν να κάνουν και οι υπόλοιποι, δηλαδή να μην αντιγράφουν, ώστε να αξιολογούνται όλοι ανάλογα με αυτό που αξίζουν. Θέλουν ό,τι πετυχαίνουν να το πετυχαίνουν μόνοι τους και να δοκιμάζουν τις δικές τους δυνάμεις τους, όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα αντί να αποτυπώνουν τις ικανότητες του συμμαθητή/συμφοιτητή τους στο δικό τους γραπτό και πάνω σε αυτές να βαθμολογούνται. Κάνουν λόγο για αξιοπρέπεια, τιμιότητα, φιλότιμο, σεβασμό προς τον καθηγητή και τους συμμαθητές και αναφέρονται στη συνείδηση και στις τύψεις που θα είχαν, αν επέλεγαν να αντιγράψουν σε κάποια δοκιμασία. Επιπλέον ισχυρίζονται ότι η αντιγραφή δε δείχνει σοβαρότητα και δεν ωφελεί σε κάτι, γιατί δεν αφομοιώνουν τη γνώση, αντιθέτως κάνουν κακό στον εαυτό τους, καθώς τους αποτρέπει από το να μάθουν κάποια πράγματα. Άλλωστε τα λάθη είναι αποδεκτά για αυτούς, γιατί δείχνουν τις αδύνατα σημεία τους που πρέπει να βελτιώσουν.

Ο επόμενος λόγος που προτάσσουν οι μαθητές και οι φοιτητές στην ερώτηση γιατί δεν αντιγράφουν ποτέ είναι ότι διαβάζουν κι έτσι δε βρίσκουν το λόγο για να αντιγράψουν. Συνεπώς η επαρκής προετοιμασία αποτρέπει κάποιον από το να καταφύγει σε άλλα μέτρα αντιστάθμισης της έλλειψης γνώσεων. Ένας άλλος ψυχολογικής φύσεως λόγος είναι ότι φοβούνται μην «πιαστούν» να αντιγράφουν ή ότι μπορεί ο καθηγητής να τους καταλάβει. Κάποιοι άλλοι φοβούνται να αντιγράψουν λόγω των επιπτώσεων που θα έχουν, αν πιαστούν να αντιγράφουν, το να μειωθεί δηλαδή ή να μηδενιστεί το γραπτό τους. Μία περαιτέρω αιτία που αναφέρεται από κοινού με τους παραπάνω λόγους από τους μαθητές και τους φοιτητές είναι ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στον άλλο, καθώς δεν ξέρουν αν εκείνος από τον οποίο θα αντιγράψουν θα έχει σωστές απαντήσεις και θα έχει καταλάβει σωστά την ύλη. Η αναφορά εκ

των μαθητών-φοιτητών των λόγων περί δικαίου και τιμωρίας είναι σε συμφωνία με παρόμοιες έρευνες (π.χ. Pegels, 1997).

Ο λόγος που οδηγεί τους νέους στην αντιγραφή είναι κυρίως η επιθυμία για μεγαλύτερο βαθμό, λόγος πραγματιστικός που παραπέμπει ενδεχομένως σε κάποιες περιπτώσεις στη ανταγωνιστική απαίτηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι βαθμοί είναι απαραίτητοι όχι μόνο για την προαγωγή, αλλά και για την εισαγωγή στις τριτοβάθμιες σχολές και αργότερα για την απόκτηση πτυχίου. Οι ίδιοι οι φοιτητές αναφέρουν ότι αντιγράφουν, γιατί θέλουν να περάσουν το μάθημα ή λένε ότι «το πανεπιστήμιο δε βγαίνει χωρίς αντιγραφή». Είναι αλήθεια αυτό άραγε; Οι φοιτητές που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους χωρίς να αντιγράφουν είναι μια μικρή μειοψηφία ή ισχύει αυτό για περισσότερους φοιτητές;

Τα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια της αντιγραφής είναι κυρίως η πίεση να προλάβουν πριν γίνουν αντιληπτοί από τον καθηγητή ή τους επιτηρητές. Αφού αντιγράψουν, οι νέοι αισθάνονται περισσότερο ευχαρίστηση που τα κατάφεραν παρά τύψεις που παρανόμησαν. Αυτοί εξάλλου που διακατέχονται από τύψεις λόγω μιας παράνομης ενέργειας δεν καταφεύγουν ίσως καθόλου στην αντιγραφή. Αν ο καθηγητής τους πιάσει να αντιγράφουν, αισθάνονται ανησυχία για την τιμωρία που μπορεί να τους επιβληθεί και ντροπή προς τον ίδιο και τους συμμαθητές τους. Ακόμα κι αυτά όμως δεν έχουν υψηλές τιμές που σημαίνει ότι πιθανώς να μην ενδιαφέρονται για το ότι τους έπιασαν να αντιγράφουν ή ότι το να αντιγράφεις είναι κάτι τόσο συνηθισμένο που δεν επιφέρει συναισθήματα όπως ντροπή και ανησυχία. Αυτό έχει να κάνει με τον χειρισμό των περιστατικών αντιγραφής από τους εκπαιδευτικούς και με την ανυπαρξία ενός πλαισίου αντιμετώπισης του φαινομένου των αντιγραφών. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συγχωρούν τους μαθητές ενθουμούμενοι ίσως τα δικά τους βιώματα όταν ήταν μαθητές ή δε θεωρούν την αντιγραφή ως κάτι το ακραίως επιλήψιμο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα έρευνα, σύμφωνα με την οποία πολλοί μαθητές δεν πιστεύουν ότι θα τους πιάσουν να αντιγράφουν και ότι ακόμα κι αν πιαστούν δε θα τιμωρηθούν, γιατί κανείς δεν ενδιαφέρεται να κάνει κάτι τέτοιο.

Στην αξιολόγηση των διαφόρων μορφών εξαπάτησης είναι χαρακτηριστικό ότι μαθητές και φοιτητές έχουν ιεραρχικά την ίδια στάση απέναντι στα διάφορα είδη αντιγραφής. Προβάλλουν ως σημαντικότερη την αντιγραφή εργασίας άλλου και ως λιγότερο σημαντικούς τους ψιθύρους με τον διπλανό. Η ιδιοποίηση από τρίτους του δικού τους μόχθου φαίνεται ότι ενοχλεί μεγάλο μέρος των νέων, ειδικά αν για τους φοιτητές όπου οι εργασίες είναι χρονοβόρες και κοπιαστικές. Εξ' ου και η σχετική διάσταση απόψεων, με τους φοιτητές να θεωρούν την

αντιγραφή εργασίας άλλου σοβαρότερη απ'ότι οι μαθητές. Από την άλλη, το ψιθύρισμα με τον διπλανό δε θεωρείται τόσο σοβαρό, αφού συνήθως άλλωστε επιφέρει την παρατήρηση και την επίπληξη.

Ιδιαίτερα αρνητικά προσκείμενοι είναι οι νέοι απέναντι στο ενδεχόμενο να αναφέρουν κάποιον που βλέπουν να αντιγράφει. Το αποτέλεσμα, αν και υψηλότερο από άλλες έρευνες, είναι αναμενόμενο, αφού αυτό δείχνει και η βιβλιογραφία (Nora & Zhang, 2010· McCabe, 1999). Η αίσθηση της ομάδας και η βίωση των πιέσεων της σχολικής και φοιτητικής ζωής αποτρέπουν τους μαθητές και τους φοιτητές από το να αναφέρουν κάποιον που αντιγράφει. Άλλωστε η αντιγραφή θεωρείται ως κάτι το τόσο κοινό που δε βρίσκουν το λόγο για να το κάνουν αυτό. Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούν για να αιτιολογήσουν το γιατί δεν θα ανέφεραν το συμμαθητή/συμφοιτητή τους είναι αρκετά σκληροί. Λένε ότι δεν είναι προδότες, χαφιέδες ή ρουφιάνοι, όπως και στην έρευνα των Nora και Zhang (2010). Το να «δείξουν» κάποιον που αντιγράφει έχει έντονα αρνητική φόρτιση και εκλαμβάνεται ως κατάδοση.

Τι δηλώνει για την εκπαίδευση αυτό το μεγάλο ποσοστό ανοχής και συγκάλυψης της ανήθικης συμπεριφοράς; Ενδεχομένως να σηματοδοτεί την απουσία κοινών αξιών και αρχών μεταξύ καθηγητών και μαθητών-φοιτητών, με τους μαθητές και τους φοιτητές να εκλαμβάνουν την κατάσταση ως «εμείς» αντί «αυτών» δημιουργώντας το έδαφος για την ύπαρξη άγραφων κανόνων συμπεριφοράς μεταξύ φίλων και πιστεύοντας ότι η αντιγραφή είναι ένα εύλογο μέσο για να γράψεις καλύτερα σε ένα διαγώνισμα (Eisenberg, 2004). Ίσως αυτό να συνδέεται με τη φύση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενός συστήματος που διαμορφώθηκε απουσία του μαθητή για το μαθητή, ενός συστήματος που προωθεί τις απρόσωπες σχέσεις δασκάλου – μαθητή στο πλαίσιο των καθηκόντων του καθενός. Όμως, δείχνει και τα μελανά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αδιαφορία παρέμβασης σε ουσιαστικό επίπεδο. Η αντιγραφή θεωρείται από τους περισσότερους μαθητές και τους φοιτητές κάτι το συνηθισμένο και αναγκαίο. Στις τελευταίες τάξεις του λυκείου, ο μαθητής αναγκάζεται να δώσει βάρος στα μαθήματα που θα τον οδηγήσουν στην είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι μαθητές – όπως φάνηκε σε συνομιλίες μας με αυτούς – θεωρούν ότι κάποια μαθήματα (π.χ. Θρησκευτικά, μαθήματα επιλογής) με το συγκεκριμένο υλικό που τους δίνεται δεν τους χρειάζονται και δεν υπάρχει λόγος να αποστηθίσουν κάτι που θα τους δώσει μόνο έναν καλό βαθμό. Αυτό μας κάνει να αναρωτηθούμε, αν πρέπει να προσαρμόσουμε τα μαθήματα του σχολείου στα πραγματικά ενδιαφέροντα και την καθημερινότητα των μαθητών και ειδικά εκείνα τα μαθήματα που στερούνται του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αλλιώς ποιος είναι ο λόγος να υπάρχουν και να διδάσκονται αυτά τα κατά τα άλλα πολύ ενδιαφέροντα και χρήσιμα

πολλές φορές μαθήματα; Αν ακόμα θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι και επίκαιρο και κατάλληλο, τότε πρέπει να πούμε στους μαθητές, γιατί το μάθημα αυτό τους χρειάζεται και θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα ζωή τους.

Συμπερασματικά, μολονότι ο καθηγητής αποζητά την εντιμότητα του φοιτητή και του μαθητή, προκειμένου να συνεργαστεί μαζί του στον αγώνα της γνώσης, το να βρίσκει κανείς τρόπους να λύνει τα δυσάρεστα και πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει όσο το δυνατόν ευκολότερα γίνεται, είναι ανθρώπινο και κάποιες φορές δημιουργικό. Αναμφίβολα η υπακοή στους κανόνες είναι προϋπόθεση για την καλή και ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού, όπως το σχολείο και η ανώτερη σχολή. Η δε ανυπακοή μπορεί να αποτελεί μία αιτιολογημένη φυσική αντίδραση, αλλά πρέπει να συνεπάγεται την ανάληψη ευθύνης του ατόμου και αποδοχή των συνεπειών.

4.2. Περιορισμοί και προοπτικές

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που κλήθηκαν να απαντήσουν οι νέοι. Αν και το ερωτηματολόγιο έγραφε σε σαφήνεια ότι οι απαντήσεις τους ήταν ανώνυμες και εμπιστευτικές και γι' αυτό τους παρακαλούσαμε να απαντήσουν με ειλικρίνεια, είναι πιθανό ότι σε κάποιο βαθμό οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από το κοινωνικά αποδεκτό, από το φόβο, αλλά και από το γεγονός ότι κάθε άτομο ασυνείδητα ξεχνάει τα περιστατικά αρνητικής συμπεριφοράς στην ανάγκη να διατηρήσει μια θετική αυτοεικόνα (Taylor, 1989). Άλλωστε η αντιγραφή είναι μια κρυφή συμπεριφορά και είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατον, να μάθουμε την πραγματική της διάδοση (Staats et al., 2009).

Εντούτοις το να ζητάς από τα άτομα να είναι ειλικρινή για την ανειλικρίνειά τους ακούγεται παράδοξο (Poortvliet et al., 2007· Newstead et al., 1996). Αυτό ισχύει κυρίως για τους μαθητές που ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να σκέφτηκαν ότι το ερωτηματολόγιο δίνεται σε αυτούς από το σχολείο τους ή ότι οι καθηγητές τους θα διάβαζαν τις απαντήσεις τους. Κάποια ερωτηματολόγια περιείχαν όντως σχολιασμούς, από τους οποίους ήταν φανερό ότι οι απαντώντες δεν ήταν ειλικρινείς. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Ένας δεύτερος περιορισμός προέρχεται από την διαφορετική θεώρηση της έννοιας της αντιγραφής που ενδεχομένως να έχουν οι μαθητές και οι φοιτητές. Όντας μη εξοικειωμένοι με

την ακριβή έννοια της αντιγραφής, μπορεί να θεώρησαν ότι ανήκουν στην κατηγορία εκείνων που δεν αντιγράφουν ποτέ, ενώ με βάση το ερωτηματολόγιο ακόμα και οι ψίθυροι με τον διπλανό είναι ένα είδος κλεψιάς. Έτσι σε περίπτωση που ο μαθητής ή ο φοιτητής έκρινε ότι σε σχέση με τους συμμαθητές ή συμφοιτητές του αυτός δεν αντιγράφει ποτέ, είχε ως οδηγία να πάει κατευθείαν στο τέλος του ερωτηματολογίου για να συμπληρώσει τη στάση απέναντι στα είδη αντιγραφής. Αυτό σημαίνει ότι δεν είχε τη δυνατότητα να δει ότι οι ψίθυροι είναι κι αυτοί ένα είδος αντιγραφής.

Ένας περαιτέρω περιορισμός είναι ότι συχνά οι απαντώντες μπορεί να μην εκφράζονταν από τις επιλογές και τις διατυπώσεις του ερωτηματολογίου και να μην κατέθεσαν έτσι την άποψή τους. Η αδυναμία αυτή είχε προβλεφθεί με χώρο κάτω από κάθε κατηγορία ερωτήσεων, όπου μπορούσαν να συμπληρώσουν οτιδήποτε σχετικό που δεν εξεταζόταν. Ενίοτε συμπλήρωναν τις δικές τους απαντήσεις, αλλά κατά κανόνα άφηναν το χώρο κενό ακόμα κι αν δεν εκφράζονταν από τις δυνατές επιλογές. Παρατηρήθηκαν ακόμα αρκετές περιπτώσεις ερωτηματολογίων όπου έλειπαν απαντήσεις για άγνωστους για εμάς λόγους. Φαινόταν ότι κάποιες φορές μπερδευαν τις σειρές με τα κουτάκια και κάποια απάντηση έμενε κενή. Ωστόσο αυτές οι περιπτώσεις ήταν λίγες και δε θεωρούμε ότι επηρέασαν πολύ την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Σχετικά με το δείγμα, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι είναι ποικιλόμορφο προερχόμενο από πολλές εκπαιδευτικές βαθμίδες, κάτι που δε συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία. Παρόλ' αυτά, προσπαθήσαμε σε όλες τις αναλύσεις να δούμε τις αποκρίσεις των μαθητών και των φοιτητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ώστε να βγάλουμε τα αντίστοιχα συμπεράσματα για τη διάδοση του φαινομένου στο γυμνάσιο, το λύκειο και τις σχολές και τις στάσεις των μαθητών και φοιτητών. Από τη στιγμή που δεν υπάρχουν δεδομένα για τις αντιγραφές των Ελλήνων μαθητών και των φοιτητών, αποφασίσαμε το δείγμα να έχει αυτό το γενικό εύρος και να μην προέρχεται από μία συγκεκριμένη βαθμίδα, ώστε να συλλέξουμε στοιχεία που θα μπορούσαμε να αναλύσουμε ανά κατηγορίες.

Επιπλέον, πρέπει να λάβει κανείς υπόψιν ότι στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές και οι φοιτητές απάντησαν όπως ήθελαν χωρίς να ελέγχονται και από τη στιγμή που ήταν ανώνυμο, δεν είχαμε τη δυνατότητα να διασταυρώσουμε την ορθότητα της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Για παράδειγμα, οι μαθητές συμπλήρωσαν το βαθμό της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, αλλά ήταν αδύνατον να επαληθεύσουμε την αλήθεια και την ακρίβεια αυτών των στοιχείων.

Επιθυμούμε η παρούσα μελέτη να αποτελέσει την αφετηρία για περαιτέρω ενδελεχή έρευνα σε αυτό τον τομέα. Ως προς τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, το πεδίο είναι τόσο ανεξερεύνητο στην Ελλάδα που μπορούν να γίνουν έρευνες όλων των ειδών πάνω στο θέμα των αντιγραφών. Μας προβληματίζει ιδιαίτερα το ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών τόσο στα περιστατικά αντιγραφής, αλλά και το πώς αξιολογούν την αντιγραφή ως εγγενές φαινόμενο της εκπαίδευσης. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαπολιτισμικές έρευνες για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αντιγραφή με την εύρεση διαφορών και ομοιοτήτων που σχετίζονται με την κουλτούρα και χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η επίδοση και το φύλο, αλλά και παράγοντες αντιγραφής, όπως οι συνθήκες και οι λόγοι. Η σύγκριση της στάσης και των αντιλήψεων των Ελλήνων μαθητών και φοιτητών με τις αντιλήψεις των μαθητών άλλων λαών θα βοηθούσε στη διασάφηση της σχέσης μεταξύ σχολείου και ηθικής στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Με μια τέτοια διερεύνηση θα είχαμε τη δυνατότητα να δούμε τα κοινά σημεία στις συμπεριφορές εξαπάτησης μεταξύ διαφορετικών λαών και θα αποκτούσαμε γνώση των συνεπειών της σχολικής και εθνικής κουλτούρας με τις εφαρμοσθείσες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Θα μας ενδιέφερε να δούμε και άλλες επιστημονικές έρευνες να δημοσιεύονται για το ζήτημα της ανειλικρίνειας στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούμε να παρακολουθήσουμε τη διάδοση της αντιγραφής ανά εκπαιδευτικό σύστημα και ανά περιόδους και να δούμε, αν υπάρχει αυξητική τάση αντιγραφής. Συνάμα, αν γνωρίζαμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τις συνθήκες που βοηθούν στην υιοθέτηση της αντιγραφής, θα μπορούσαμε να λάβουμε κάποια σχετικά μέτρα για τον περιορισμό και την πρόληψη του φαινομένου. Αν προέκυπτε, για παράδειγμα, ότι οι Έλληνες μαθητές, όπως οι Αμερικανοί, θεωρούν ότι η αντιγραφή είναι πιο πιθανή σε τάξεις που δεν ξέρουν τους κανόνες και τις ποινές κατά αυτής, τότε θα μπορούσαμε να δώσουμε προσοχή σε αυτό.

Πρώτα απ' όλα όμως θέλουμε να ελπίζουμε ότι μέσα από το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση της αντιγραφής θα προκύψει ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που θα κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς για το πώς πρέπει να λειτουργούν σε περιπτώσεις παράβασης των κανόνων συμπεριφοράς του σχολείου. Για παράδειγμα, αν ο καθηγητής μοιράζεται με τους μαθητές και τους φοιτητές του αντιλήψεις, όπως «κι εμείς τα ίδια κάναμε στην ηλικία σας», τότε δε μπορούμε να ζητάμε από τους μαθητές να είναι τίμιοι και ειλικρινείς. Ο Kohlberg είχε προτείνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να γίνουν δημοκρατικές κοινότητες, όπου οι μαθητές θα διευκολύνονται στο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού συμβολαίου κανόνων,

αξιών, δικαιωμάτων και ευθυνών. Σε μια τέτοια κοινότητα, δάσκαλοι και μαθητές μοιράζονται κοινές αξίες και αρχές. Αυτό είναι το δικό μας όραμα για το ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aaron, R. M. (1992). Student academic dishonesty: Are collegiate institutions addressing the issue? *NASPA Journal*, 29(2), 107 – 113.
- Aiken, L. R. (1991). Detecting, understanding, and controlling for cheating on tests. *Research in Higher Education*, 32, 725 – 736.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179 – 211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anderman, E. M., & Danner, F. (2008). Achievement goals and academic cheating. *Revue Internationale de Psychologie Sociale – International Review of Social Psychology*, 21, 155 – 180.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499 – 517.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. London: Elsevier Academic Press.
- Arhin, A. O. (2009). A pilot study of nursing student's perceptions of academic dishonesty: a generation Y perspective. *The ABNF journal: official journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education*, 26(5), 1156 – 1165.
- Arhin, A. O., & Jones, K. A. (2009). A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students?, *Nurse Education Today*, 29(7), 710 – 714.
- 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.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bern, D. J. (1990). *Introduction to psychology*. New York: Harcourt Brace Javonovich.
- Bacon, F. (1969). Open book examinations. *Education and Training*, 11(9), 363.

- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515 – 522.
- Barnett, D., & Dalton, J. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22, 545 – 551.
- Bielefeld, A. (2009). *Perceptions of cheating behaviors by freshmen engineering students*. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. (Paper 2009-1384). Engineering Ethics Division. June 24-17, Austin, TX.
- Björklund, M., & Wenestam, C.-G. (1999). *Academic cheating: frequency, methods, and causes*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, September 22-25, in Lahti, Finland.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101 – 114.
- Borg, M. G. (1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *The British journal of educational psychology*, 68, 67–79.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Brown, B. S. (1995). The academic ethics of graduate business students: A survey. *Journal of Education for Business*, 70, 151 – 156.
- Brown, R. P., Budzek, K., & Tamborski, M. (2009). On the meaning and measure of narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 951–964.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., & Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: the exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50, 323 – 328.
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture – Why more Americans are doing wrong to go ahead*. New York: Harcourt.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. California: Corwin.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cochran, J. K., Aleska, V., & Chamlin, M. B. (2006). Self-restraint: a study on the capacity and desire for self-control. *Western Criminology Review*, 7(3), 27 – 40.

- Cochran, 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.
- Cochran, J. K., Wood, P. B., Sellers, C. S., Wilkerson, W., & Chamlin, M. (1998). Academic dishonesty and low self-control: an empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Deviant Behavior*, 19(3), 227 – 255.
- Collison, M. (1990, January 17). Apparent rise in students' cheating has college officials worried. *Chronicle of Higher Education*, A33.
- Corbett, B. (1999). *The cheater's handbook*. New York: Regan books.
- Covey, M. K., Saladin, S., & Killen, P. J. (2001). Self-monitoring, surveillance, and incentive effects on cheating. *The Journal of Social Psychology*, 129, 673 – 679.
- 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.
- Davis, S. F., & Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Faculty Forum*, 22(2), 119 – 121.
- Day, N. E., Hudson, D., Dobies, P. R., & Waris, R. (in press). Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. *Social Psychology of Education*.
- Dereczyk, A., Bozimowski, G., Thiel, L., & Higgins, R. (2010). Physician assistant students' attitudes and behaviors toward cheating and academic integrity, *Journal of Physician Assistant Education*, 21(1), 27 – 31.
- Dick, M., Sheard, J., Bareiss, C., Carter, J., Joyce, D., Harding, T., & Laxer, C. (2002). Addressing student cheating: definitions and solutions. *Proceeding ITiCSE-WGR '02: Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*.
- Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E., Williams, L. E., Francis, B., & Haines, V. J. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education*, 37(4), 487 – 502.
- Eilertsen, T. V., Valdermo, O. (2000). Open-book assessment: A contribution to improved learning? *Studies in Educational Evaluation*, 26(2), 91 – 103.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163 – 178.

- Evans, E. D., Craig, D., & Mietzel, G. (1993). Adolescents cognitions and attributions for academic cheating: a cross-national study. *Journal of Psychology*, 127, 505 – 602.
- Fass, R. A. (1990). Cheating and plagiarism. In: W. M. May (ed.), *Ethics and Higher Education*, 170 – 183. New York: Macmillan.
- Fass, R. A. (1986). By honor bound: Encouraging academic dishonesty. *Educational Record*, 67, 32 – 35.
- Feldhusen, J. F. (1961). An evaluation of college students' reactions to open-book examinations. *Educational and Psychological Measurement*, 21(3), 637 – 645.
- Feller, M. (1994). Open-book testing and education for the future. *Studies in Educational Evaluation*, 20(2), 235 – 238.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97(3), 115 – 122.
- Forsyth, D. R., & William, S. L. (1984). Attributions and moral judgments: Kohlberg's stage theory as taxonomy of moral attributions. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22, 321 – 323.
- Franklyn-Stokes, A., & Newstead, S. E. (1995). Undergraduate cheating: who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20(2), 159 – 172.
- Gehring, D., Nuss, E., Pavela, G. (1986). *Issues and perspectives on academic integrity*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
- Gibson, C. L., Khey, D., & Schreck, C. J. (2008). Gender, internal controls, and academic dishonesty: investigating mediating and differential effects. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(1), 2 – 18.
- Graham, M. A., Monday, J., O' Brien, K., & Steffen, S. (1994). Cheating at small colleges: an examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35, 255 – 260.
- Haak, A. (2010). *Spickzettel: die Alternative zum Lernen*. Norderstedt: Books on demand.
- Hale, J. (1987). Plagiarism in classroom settings. *Communication Research Reports*, 4(2), 66 – 70.
- Harding, T. S. (2001). On the frequency and causes of academic dishonesty among engineering students. *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Albuquerque, New Mexico, American Society for Engineering Education.

- Harding, T. S., Mayhew, M.J., Finelli, C.J. & Carpenter, D.D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates, *Ethics & Behavior*, 17(3), 255 – 279.
- Harding, T.S., Passow, H.J., Carpenter, D.D. & Finelli, C.J. (2004). An examination of the relationship between academic dishonesty and professional behavior, *IEEE – Antennas and propagation magazine*, 46(5), 133-138.
- Harp, J. & Taietz, P. (1966). Academic integrity and social structure: A study of cheating among college students. *Social Problems*, 13, 365 – 373.
- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 212 – 218.
- Ioannidou, M. K. (1997). Testing and life-long learning: Open-book and closed-book examination in a university course. *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 131 – 139.
- Jehu, D., Picton, C. J., & Cher, S. (1970). The use of notes in examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 40, 353 – 357.
- Jendrek, M. P. (1992). Students' reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development*, 33, 260 – 273.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norm, attitudes and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behavior*, 11(3), 233 – 247.
- Kalish, R. A. (1958). An experimental evaluation of the open-book examination. *Journal of Educational Psychology*, 49(4), 200 – 204.
- Kasayira, J. M., Musingarabwi, S., Nyanhongo, S., Chipandambira, K. S., & Sodi, T. (2007). A survey of the views of college students on academic dishonesty. *Journal of Psychology in Africa*, 17(1-2), 123 – 128.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., Whitley, B. E., Washburn, J. (1998). Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics and Behavior*, 8(3), 215 – 227.
- King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral judgment development in higher education: insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31, 247 – 270.
- Krarup, N., Naeraa, N. & Olsen, C. (1974). Open-book tests in a university course. *Higher Education*, 3(2), 157 – 164.

- Krebs, R. L. (1968). *Girls – More moral than boys or just sneakier?* Paper presented at the American Psychological Association Convention, San Francisco, California, September, 1968.
- Krebs, R. (1967). *Some relations between moral judgement, attention & resistance to temptation*. Doct. dissertation. University of Chicago.
- Kwong, T., Ng, H., Mark, K., & Wong, E. (2010). Students' and faculty's perception of academic integrity in Hong Kong. *Emerald Group Publishing Limited*, 27(5), 341 – 355.
- Lathrop, A., & Foss, K. (2005). *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*. USA: Libraries Unlimited.
- Lipson, A., & McGavern, N. (1993). *Undergraduate academic dishonesty at MIT. Results of a study of attitudes and behaviour of undergraduates*. Paper presented at the 33rd Forum of the Association for Institutional Research, Chicago, IL.
- Lord, T., & Chiodo, D. (1995). A look at student cheating in college science classes. *Journal of Science Education and Teaching*, 4, 317 – 324.
- MacKinnon, D. W. (1962). *Violation of prohibitions*. In: H. A. Murray, *Explorations in personality*. New York: Science Editions, Inc.
- Maramark, S., & Maline, M. B. (1993). *Academic dishonesty among college students*. Washington, DC: Office of Research, U.S. Department of Education.
- Mattei, N. (2008). Comparison of cheating behaviors in undergraduate. *ASEE Annual Conference and Exposition*, Conference Proceedings.
- McCabe, D. (2001). Cheating: Why students do it and how can we help them stop. *American Educator*, 25(4), 38 – 43.
- McCabe, D. L. (1999). Academic dishonesty among high school students. *Adolescence*, 34(136), 680 – 687.
- McCabe, D. L. (1997). Classroom cheating among natural science and engineering majors. *Science and Engineering Ethics*, 3, 433 – 445.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62, 365 – 374.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, 5, 294 – 305.

- McCabe, D. L. & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379 – 396.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1996). What we know about cheating in college. *Change*, 28(1), 28 – 33.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522 – 538.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics and behavior*, 11, 219 – 232.
- 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.
- Michaels, S., & Kieren, T. R. (1973). An investigation of open-book and closed-book examinations in mathematics. *Alberta Journal of Educational Research*, 19(3), 202 – 207.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 169 – 184.
- Milton, O., Pollio, H., & Eison, J. (1986). *Making sense of college grades*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Moore, M. (1990). *Cheating 101*. New Brunswick, NJ: Author.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41, 129 – 145.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96 – 115.
- Murdock, T. B., Miller, A., & Goetzinger, A. (2007). Effects of classroom context on university students' judgements about cheating: Mediating and moderating processes. *Journal of Social Psychology of Education*, 10(2), 141 – 169.
- Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgements of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 765 – 777.

- Murray, B. (1996). Are professors turning a blind eye to cheating? Schools facing a plague of cheating. Beware the "A" student. Overachievers can be cheaters. *The APA Monitor*, 27(1), 42.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in students cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229 – 241.
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). The pressure to cheat in a high-stakes testing environment. In: E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 289 – 312). San Diego: Elsevier Inc.
- 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.
- Nora, W. L. Y. & Zhang, K. C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Education Review*, 11, 573 – 584.
- Nuss, E. M. (1984). Academic integrity: Comparing faculty and student attitudes. *Improving College and University Teaching*, 34(3), 140 – 144.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pegels, E.-M. (1997). *Mogeln und Moral: empirische und theoretische Studien über den Wert des Mogelns in der Schule*. LIT Verlag: Münster.
- Roberts, P., Anderson, J., & Yanish, P. (1997). *Academic misconduct: where do we start?* Paper presented at the Annual Conference of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association, Jackson, Wyoming.
- Portvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W., & Van de Vliert, E. (2007). Achievement goals and interpersonal behavior: how mastery and performance goals shape information exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1435 – 1447.
- Prediger, S. (2003). *Ausgangspunkt: Die unsortierte Fülle. Systematisierung am Beispiel des Mathematikunterrichts*. In: Friedrich Jahresheft: Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln, 93 – 95.
- Rogers, G. (2002). Rethinking moral growth in college and beyond. *Journal of Moral Education*, 31, 325 – 338.
- Šašić, S.Š., & Klarin, M. (2009). High school cheating in Croatia and Bosnia and Herzegovina. *Drustvena Istrazivanja*, 18(6), 999 – 1022.

- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26, 839-847.
- Schachter, S., & Latané, B. (1964). *Crime, cognition, and the autonomic nervous system*. In: D. Levine (ed.), Nebraska symposium on motivation, 1964. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1964.
- Scanlan, C. L. (2006). Strategies to promote a climate of academic integrity and minimize student cheating and plagiarism. *Journal of Allied Health*, 35(3), 179-185.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K., & Pincus, H. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587 – 607.
- Schwartz, S. H., Feldman, K. A., Brown, M. A., Heingartner, A. (1969). Some personality correlates of conduct in two situations of moral conflict. *Journal of Personality*, 37, 41 – 57.
- Shapiro, D. L. (2004). Response to Wright's analysis of when "delayed" integrity occurs: A guilty conscience needs no accuser, but rather, a community. *Journal of Management Inquiry*, 13(4), 304 – 311.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187 – 201.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why do college students cheat? *Journal of Business Ethics*, 94(3), 441 – 453.
- Sims, R. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of education for business*, 68(4), 207 – 211.
- Smith, C. P., Ryan, E. R., Diggins, D. R. (1972). Moral decision making: Cheating on examinations. *Journal of Personality*, 40(4), 640 – 660.
- Staats, S., Hupp, J. M., Wallace, H., & Gresley, J. (2009). Heroes don't cheat: An examination of academic dishonesty and students' views on why professors don't report cheating. *Ethics and Behavior*, 19(3), 171 – 183.
- Stalnaker, J. M., & Stalnaker, R. C. (1934). Open-book examinations. *The Journal of Higher Education*, 5(3), 117 – 120.
- Stern, E. B., & Havlicek, L. (1986). Academic misconduct: results of faculty and undergraduate student surveys. *Journal of Allied Health*, 5, 129 – 142.

- Stevens, G., & Stevens, F. (1987). Ethical implications of tomorrow's managers revisited: how and why students cheat. *Journal of Education for Business*, 63, 24 – 29.
- Stone, T. H., Jawahar, I. M., Kisamore, J. L. (2010). Predicting academic misconduct intentions and behavior using the theory of planned behavior and personality. *Basic & Applied Social Psychology*, 32(1), 35 – 45.
- Sykes, G. M., Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664 – 670.
- Tabachnick, B. G., Keith-Spiegel, P., & Pope, K. S. (1991). Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American Psychologist*, 46, 506 – 515.
- Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*. 78(4), 440 – 463.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Theophilides, C., & Dionysiou, O. (1996). The major functions of the open-book examination at the university level: a factor analytic study. *Studies in Educational Evaluation*, 22(2), 157 – 170.
- Tibbetts, S. G. (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. *Research in Higher Education*, 40(3), 323 – 341.
- Tibbetts, S. G., & Myers, D. L. (1999). Low self-control, rational choice and student test cheating. *American Journal of Criminal Justice* 23(2), 179 – 200.
- Treviño, L. K., & Victor, B. (1991). Peer reporting of unethical behaviors: A social context perspectives. *Academy of Management Journal*, 35, 38 – 64.
- Tussing, L. (1951). A consideration of the open book examination. *Educational and Psychological Measurement*, 11, 597 – 602.
- Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W., & van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: the impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*, 22, 5 – 15.
- Vandehey, M. A., Diekhoff, G. M., & Labeff, E. E. (2007). College cheating: a twenty-year follow-up and the addition of an honor code. *Journal of College Student Development*, 48, 468 – 480.
- Weber, L. J., McBee, J. K., & Krebs, J. E. (1983). Take home tests: An experimental study. *Research in Higher Education*, 18(2), 473 – 483.

- Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: an educator's guide*. Lawrence Erlbaum Associates, NJ: London.
- Whitley, B. E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235 – 274.
- Wright, T. A. (2004). When a student blows the whistle (on himself): A personal experience essay on “delayed” integrity in a classroom setting. *Journal of Management Inquiry*, 13(4), 289 – 303.
- Zito, N. & McQuillan, P. J. (2010). “It’s not my fault”: Using neutralization theory to understand cheating by middle school students. *Current issues in education*, 13(3), 1-22.

Ελληνική

- Βαλσαμάκη – Ράλλη, Η. (1979). *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα.
- Γεωργούσης, Π. Ν. (1996). *Στάσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων Νηπιαγωγών απέναντι στους βαθμούς και τη βαθμολόγηση*. Αθήνα, χ.έ.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1990). Καταδολίευση των εξετάσεων. Στην: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 5, σ. 2560–2561. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζμπάινος, Δ. (2006). Τι ν’αλλάξει και τι να μείνει ίδιο; Απόψεις και προτιμήσεις φοιτητών για τις αξιολογήσεις τους. *Virtual school, the sciences of education online*. <http://virtualschool.web.auth.gr/3.3/TheoryResearch/ZbainosStudentsEvaluation.html>. Ημερομηνία ανάκτησης 15/12/2010.
- Ζμπάινος, Δ. (2004). «Κλεψιές» και «αντιγραφή» στις πανεπιστημιακές εξετάσεις: βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα, σελ. 221 – 229, Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 28-30 Μαΐου 2004.
- Ζμπάινος, Δ. (2003). *Απόψεις φοιτητών ψυχολογίας σχετικά με την αξιολόγησή τους: η περίπτωση ενός τμήματος*. 9^ο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεων των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2002). *Το «εγχειρίδιο» του καλού εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες «ιστορίες» του μαυροπίνακα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυριβήλης, Σ. (1964). *Πτερόεντα*. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου και Σιας Α.Ε.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου έχει σκοπό να μελετήσει συμπεριφορές εξαπάτησης που συμβαίνουν σε εξεταστικές διαδικασίες. Αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Εννοείται ότι οι απαντήσεις σου είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο λόγο πέραν της επιστημονικής μελέτης, γι' αυτό παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια και μόνος-η σου.

<u>A. Δημογραφικά στοιχεία</u>	
Φύλο Ηλικία	
Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος ☐ Έγγαμος ☐ Αριθμός παιδιών ☐	
Γεωγραφική περιοχή προέλευσης: Αστική ☐ Ημιαστική ☐ Αγροτική ☐	
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας: Απόφοιτος Δημοτικού ☐ Γυμνασίου ☐ Λυκείου ☐ ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ ☐ Παν/μίου ☐	
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα: Απόφοιτος Δημοτικού ☐ Γυμνασίου ☐ Λυκείου ☐ ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ ☐ Παν/μίου ☐	
<u>(Για Φοιτητές)</u>	
Σχολή – Τμήμα Έτος φοίτησης Προηγούμενη επίδοση: Αριθμός μαθημάτων που έχω περάσει Αριθμός μαθημάτων που χρωστάω Βαθμός (Περίπου)	
<u>(Για Μαθητές)</u>	
Σχολείο φοίτησης: Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ Τύπος Λυκείου Τάξη Βαθμός προηγούμενης σχολικής χρονιάς	
<u>(Για όλους)</u>	
Είμαι μέλος συλλόγου, ομίλου ομάδας του σχολείου/της σχολής μου. Ναι ☐ Όχι ☐	
Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις σε γενικές γραμμές στα μαθήματά σου/ σπουδές σου; 1. Καθόλου ☐ 2. Λίγο ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Πολύ ☐ 5. Πάρα πολύ ☐	
Έχεις αντιγράψει ποτέ κατά τη διάρκεια της σχολικής/φοιτητικής ζωής σου; 1. Ποτέ ☐ 2. Σπάνια ☐ 3. Μερικές Φορές ☐ 4. Συχνά ☐ 5. Πάρα πολύ συχνά ☐	
(Αν η απάντησή σας σε αυτή την ερώτηση είναι 1 απαντήστε την αμέσως επόμενη ερώτηση και στη συνέχεια παραλείψτε τις ομάδες ερωτήσεων B1, B2, B3 & B4 και συνεχίστε στη B5. Όσοι-ες απαντήσατε 2,3,4 ή 5 παρακαλώ συνεχίστε απαντώντας όλες τις ερωτήσεις, εκτός από την επόμενη)	

Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που δεν αντιγράφεις ποτέ;

.....

.....

.....

B.1. Είδη-συχνότητα εξαπάτησης

**Χρησιμοποιώ/Έχω χρησιμοποιήσει
κατά τη διάρκεια εξέτασης**

Σκονάκια (Γράψιμο στο θρανίο, χέρι κτλ)

Ανοικτό βιβλίο

Αντιγραφή από άλλον

Σύντομους ψίθυρους με διπλανό-ή

Κινητά τηλέφωνα/ ηλεκτρονικά μέσα

Αντιγραφή εργασίας άλλου

Επαφή με άλλο άτομο όταν βγαίνω από την αίθουσα
για τουαλέτα

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές
Φορές
4. Συχνά
5. Πάντα

Εδώ μπορείς να σημειώσεις ό,τι θεωρείς σχετικό με την κατηγορία αυτή και δεν εξετάζεται

B.2 Συνθήκες

Συνήθως αντιγράφω όταν

Τα μαθήματα δε με ενδιαφέρουν

Είναι χαλαρή η επιτήρηση

Δε γνωρίζω τα θέματα

Αντιγράφει όλη η τάξη

Οι ποινές για την αντιγραφή είναι ανώδυνες

Η κατανομή των εξεταζομένων στην τάξη είναι ευνοϊκή

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε διαφωνώ/
Ούτε συμφωνώ Είμαι
Ουδέτερο-ος
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

Εδώ μπορείς να σημειώσεις ό,τι θεωρείς σχετικό με την κατηγορία αυτή και δεν εξετάζεται

B.3 Λόγοι

Αντιγράφω επειδή

Θέλω να πάρω μεγαλύτερο βαθμό

Βρίσκω συναρπαστική τη διαδικασία

Το κάνουν οι φίλοι μου

1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ Είμαι Ουδέτερη-ος	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ Απόλυτα

Εδώ μπορείς να σημειώσεις ό,τι θεωρείς σχετικό με την κατηγορία αυτή και δεν εξετάζεται

B.4 Συναισθήματα

Όταν αντιγράφω νιώθω

Φόβο μη με πιάσουν

Πίεση να προλάβω

Ευχαρίστηση επειδή καταφέρνω κάτι παράνομο και παράτολμο

Ενοχές

1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ Είμαι Ουδέτερη-ος	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ Απόλυτα

Μετά το τέλος νιώθω

Ευχαρίστηση που τα κατάφερα

Τύψεις που παρανόμησα

**Αν σε έχουν πιάσει ποτέ να αντιγράφεις
παρακαλώ απάντησε πώς ένιωσες**

Ντροπή

Απογοήτευση που δεν τα κατάφερα

Ανησυχία για πιθανή τιμωρία

Εδώ μπορείς να σημειώσεις ό,τι θεωρείς σχετικό με την κατηγορία αυτή και δεν εξετάζεται

B.5 Στάσεις

Σ' αυτή την κατηγορία παρακαλώ να βαθμολογήσετε σε κλίμακα από το 1-10 **πόσο σοβαρές θεωρείτε μορφές εξαπάτησης** που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο. Ο αριθμός 1 δείχνει ότι θεωρείτε την παράβαση ελάχιστα σοβαρή και 10 πάρα πολύ σοβαρή. Κυκλώστε ανάλογα.

Σκονάκια (Γράψιμο στο θρανίο, χέρι κτλ)

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ανοικτό βιβλίο

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Αντιγραφή από άλλον

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Σύντομοι ψίθυρους με διπλανό-ή

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Κινητά τηλέφωνα/ ηλεκτρονικά μέσα

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Αντιγραφή εργασίας άλλου

Ελάχιστα σοβαρή				Μέτρια				Πάρα πολύ σοβαρή	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Θα ανέφερες ποτέ κάποιον-ους που βλέπεις να αντιγράφουν;

Ναι ☐ Όχι ☐

Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

Παρακαλώ προσθέστε εδώ εάν θεωρείτε ότι πρέπει να αναφέρετε κάτι σχετικά με το θέμα του ερωτηματολογίου και δεν εξετάζεται

.....

.....

.....