

# A TANÁRI LELKESEDÉS, A TANULMÁNYI MOTIVÁCIÓK, AZ ALAPVETŐ SZÜKSÉGLETEK ÉS AZ EGYETEMI CSALÁS KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA



JÁNVÁRI Miriam

NYE APPI Pszichológia és Kisgyermeknevelő Intézeti Tanszék  
miriam.janvari@gmail.com

TÓTH-KIRÁLY István

ELTE PPK Pszichológiai Intézet  
toth-kiraly.istvan@ppk.elte.hu

BÓTHE Beáta

ELTE PPK Pszichológiai Intézet  
bothe.beata@ppk.elte.hu

OROSZ Gábor

orosz.gabor@ppk.elte.hu  
ELTE PPK Pszichológiai Intézet  
MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológia Intézet

## ÖSSZEFOGLALÓ

*Háttér és célkitűzések:* Kutatásunk célja, hogy feltárja a hallgatók által észlelt tanári lelkesedés, a hallgatók motivációja, alapvető pszichológiai szükségleteik és a számonkérések során elkövetett és bevallott csalás közötti összefüggéseket.

*Módszer:* A vizsgálat résztvevői egyetemi hallgatók voltak ( $M_{\text{életkor}} = 22,23$ ;  $SD_{\text{életkor}} = 5,44$ ). A vizsgált minta elemszáma 411 fő ( $n_{\text{no}} = 312$ ). Strukturális egyenletmodellezést alkalmaztunk a változók közötti kapcsolati mintázatok feltárására.

*Eredmények:* Korábbi kutatásokkal összhangban a tanári lelkesedés hiánya összefüggésben áll az amotivációval és a csalással is. A szükségletek frusztrációja közvetlen és közvetett módon is kapcsolatban áll a csalással.

*Következtetések:* Összességében elmondható, hogy ha az a cél, hogy a számonkérések során kevesebb csalás történjen a felsőoktatásban, akkor érdemes tenni azért, hogy a hallgatók

pszichológiai szükségletei ki legyenek elégítve, és érdemes olyan oktatókat foglalkoztatni, akik lelkesednek a tanításért.

*Kulcsszavak:* csalás, tanári lelkesedés, tanulmányi motiváció, alapvető pszichológiai szükségletek

## ELMÉLETI BEVEZETŐ

Az iskolai csalás olyan viselkedésre vonatkozik, amikor egy hallgató számonkérés során (a) információt ad, illetve fogad; (b) tiltott eszközökhöz folyamodik és/vagy (c) kihasználja adott személyek vagy a vizsgáztatás gyengeségét annak érdekében, hogy ebből előnyt kovácsoljon (Cizek, 2003). Anderson és Murdock (2007) elmélete alapján a hatásos tanulás komplex önszabályozást és különböző kognitív stratégiákat kíván, míg a csalás e stratégiák szükségességének kikerülését jelenti. Ez alapján feltételezhető, hogy a hallgatók kétféle okból csalhatnak: nem tudják, hogyan kell hatásos tanulási módszereket alkalmazni vagy nem akarnak időt invesztálni e stratégiák használatára.

A magyarországi felsőoktatásban megjelenő önbevalláson alapuló tisztességtelen viselkedés gyakorisága rendkívül magas (Orosz és mtsai, 2012). A kutatás eredményei szerint mind az individuális (pl.: puskázás – 70,7%), mint a kollaboratív csalási típusok (pl. lesés – 82,7%) nagymértékben jelen vannak a hallgatók életében. Korábbi kutatásokból (Orosz és munkatársai, 2012, 2013) kiderül, hogy Magyarországon súlyos probléma a hallgatók tisztességtelen viselkedése. A hagyományos vizsgacsalások tekintetében több más országgal összehasonlítva a magyar hallgatók csalási gyakorisága élenjár (Brimble és Stevenson-Clarke, 2005, Newstead és mtsai, 1996, Carpenter és mtsai, 2006). Ennek ellenére viszonylag keveset tudunk, arról, hogy miért csálnak a hallgatók

tanulmányaik során. A jelen tanulmány célja, hogy feltárjuk a lehetséges okok egy részét, tekintetbe véve a hallgatók motivációit, alapvető pszichológiai szükségleteit és a tanárok hallgatók által észlelt lelkesedését.

### Az iskolai csalást befolyásoló tényezők

Az iskolai csalás megjelenésére számos faktor lehet hatással. Orosz (2010) szerint ezek három fő kategóriába sorolhatók: egyéni különbségek, szituációs (kontextuális) és interperszonális változók, illetve kulturális hatások. A szakirodalom nagyon szerteágazó a témában, sokféle tényező hatását vizsgálták már a csalás valószínűségének bejósolására. Kerkvliet (1994) azt találta, hogy a szülők iskolázottsága kevésbé függ össze a csalás előfordulásával, az átlagos tanulmányi eredmény és az összes tanulásra fordított idő pedig teljesen független tőle. Whitley (1998) kutatása a csalás forrásaként a rossz tanulási képességeket hangsúlyozza, amelyek megnövelik a csalás előfordulásának valószínűségét. Életkor alapján Passow és munkatársai (2006) eredményei azt mutatják, hogy az első osztályosok dolgozatírásakor szignifikánsan kevesebbet csaltak, mint a negyedik vagy ötödik osztályba járók, míg a szocioökonomiai státusz és a csalás között nem találtak összefüggést. További kutatások a kontextuális tényezőket hangsúlyozzák a csalással kapcsolatban. Taylor és munkatársai (2002) harminckét elit gimnázium diákjai körében vizsgálták a csalást. Meghatározó tényező-

nek bizonyult a csalás hátterében a megfelelni akarás, mind saját maguknak, mind szüleiknek és tanáraiknak. Így rámutattak, hogy a legjobb tanulók is folyamodhatnak csaláshoz. Eredményeik összhangban állnak Kerkvliet (1994) kutatásával.

Ugyanakkor más kutatásokban azt találták (Orosz és mtsai, 2013), hogy a versengő légkörnek nincs szignifikáns hatása a csalás előfordulására, akár építő jellegű, akár destruktív. Emellett azonban fontos megkülönböztetni, hogy kontextuális szinten vagy az egyéni különbségek szintjén vizsgáljuk-e a versengés hatását. Ugyanis Orosz és munkatársai (2012) eredményei arra mutatnak rá, hogy az önfejlesztés negatív indirekt hatással van a csalásra (egyéni szint), míg a hiperversengés (minden áron nyerni akarás) indirekt pozitív hatást gyakorol rá (kontextuális szint). Az előbbi esetében a hangsúly a tananyag elsajátításán van, míg a másikban a másokkal szembeni jobb eredmények megszerzésén. Ugyanebben a kutatásban találták azt is, hogy a csalás elkövetésének elítélése, illetve büntudat érzése jobban bejósolja a csalás elkerülését, mint a versengéssel kapcsolatos változók vagy az extrinzik motiváció. Úgy tűnik tehát, hogy a kontextuális tényezők kevésbé meghatározóak, mint a belsővé tett értékek.

Az említett befolyásoló tényezőkön kívül még egyéb változókat is szükséges számításba venni a csalás előfordulásának vizsgálata során. Ilyen például az új technológiai eszközök megjelenése az oktatás során, amelyek hatással lehetnek az iskolai tanulmányokra, eredményekre és akár a csalás előfordulására is (Rosen, 2010). Az egyetemi tanulmányok során megjelenő különböző technológiák használatának negatív hatásairól eltérő eredmények születtek. Bliuc és munkatársai (2010) például arra jutottak,

hogy akik az új eszközök adta lehetőségeket csak válaszkérésre használják, megfosztják magukat a mélyebb megértéstől, így végeredményként rosszabbul teljesítenek. Sapp és Simon (2005) kutatása szerint azok, akik online végeztek el egy kurzust, kevésbé voltak sikeresek, mint akik közvetlen interakcióban sajátíthatták el a tananyagot.

Ugyanakkor az oktatás során is alkalmazott új technikai eszközök megkönnyíthetik a puskázást és plagizálást is. Harris (2015) is rámutat plagizálásról szóló internetes cikkében, hogy a digitális technológia elterjedése minden eddiginél könnyebbé tette más szellemi tulajdonának ellopását. Stephens és munkatársai (2007) hagyományos és digitális csalást összehasonlító elemzése szerint összességében inkább a régi módszereket használják a diákok, például házi feladatot másolnak, nem megengedett módon összedolgoznak vagy egymásról másolnak dolgozat, illetve vizsga során. A kutatás eredményei szerint a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-a csak hagyományos eszközöket használ, 4,2%-a csak digitális módszereket alkalmaz; 45,6%-a pedig mindkettővel él (Stephens és mtsai, 2007). Egy 2006-os kutatás eredményei szerint pedig a vizsgált minta 90%-a ismert el valamilyen online csalási formát (Berry és mtsai, 2006).

Kutatásunkban a csalás elméletileg megalapozott (pl. Anderman és mtsai, 1998; Cheon és mtsai, 2018; Orosz és mtsai, 2015), azonban kevésbé feltárt háttérváltozóit vizsgáljuk egy mediációs modellen keresztül. Modellünkben mind egyéni (alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja, és tanulmányi motivációk), mind kontextuális tényezőket (észlelt tanári lelkesedés) figyelembe vesszünk, hogy átfogó képet kapjunk a csalást feltehetően befolyásoló folyamatok hatásmechanizmusáról

és a bejósoló tényezők egymáshoz viszonyított fontosságáról.

### **A csalást befolyásoló lehetséges egyéni tényezők: tanulmányi motivációk és alapvető pszichológiai szükségletek**

A tanulmányi motivációk és a család összefüggéseit viszonylag sok korábbi kutatás vizsgálta. A jelen kutatásban a motivációs irodalom egyik leggyakrabban használt elméleti hátterét alkalmazzuk. Az öndeterminációs elméleten (*Self-Determination Theory*, továbbiakban: SDT) alapuló tanulmányi motivációs elméletet tekintetbe véve a motivációnak három dimenzióját különíthetjük el, amelyek akár egy kontinuum mentén is elhelyezhetőek (Deci és Ryan, 1985): intrinzik (belső), extrinzik (külső), és amotiváció. Vallerand és mtsai (1992) további alegységekre bontják ezeket a konstruktumokat. Az intrinzik motivációhoz tartozik egyrészt a tudás megszerzésének és az új felfedezésének öröme, maga a tudásvágy. Úgyszintén ebbe a típusba tartozik az arra való törekvés is, hogy kompetensnek érezhessük magunkat, és jól teljesíthessünk, de nem az ezt következő jutalmak, hanem az ezzel járó kellemes érzelmek miatt. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy ezen dimenziók között rendszerint nagyon magas az összefüggés (pl. Fairchild és mtsai, 2005; Guay és mtsai, 2015; Tóth-Király, Orosz és mtsai, 2017).

Az extrinzik motiváció további aldimenziókra osztható attól függően, hogy a kontinuum melyik végéhez van közelebb. Az autonóm, intrinzik motivációhoz közelebb álló extrinzik forma az identifikáció, amiről akkor beszélünk, amikor az illető meggyőzte magát arról, hogy viselkedése önmaga által választott volt. Ezzel szemben a szintén extrinziknek tekin-

tett belülré vetített és a külső szabályozás (pl. a viselkedésnek külső szabályozója van, például dicséret, pénzjutalom) már a kontrollált motivációs formákhoz állnak közelebb. Végül amotiválnak számít az a személy, aki nem talál kontingenciát saját erőfeszítései és az eredmények között. Az ilyen tanulók inkompetensnek érzik magukat, és kontrollálhatatlannak érzik a helyzetet. Ők nagyobb valószínűséggel hagyják abba befejezés előtt tanulmányaikat is. Korábbi tanulmányok szintén rávilágítottak arra, hogy az extrinzik motiváció kontrollált formái az amotivációhoz, míg az extrinzik motiváció autonóm formái az intrinzik motivációhoz állnak közel (Brunet és mtsai, 2015; Wilson és mtsai, 2012).

Számos kutatás vizsgálta a család és a motivációk kapcsolatát. Anderman és munkatársai (1998) szerint azok a diákok, akik elfogadhatónak tartották a csalást, az osztálylégkört inkább teljesítmény- és képességorientáltnak élték meg. Általában ezek a diákok többet izgultak az iskola miatt és viselkedésük inkább jutalomorientált volt (extrinzik motiváció). Ugyanakkor Angell (2006) azt találta, hogy az amotiváció sokkal erősebb bejósolója a csalásnak, mint az extrinzik motiváció. Newstead és munkatársai (1996) is megerősítették, hogy azok a diákok csalnak kevesebbet, akik a tanulás örömeért sajátítják el az anyagot (intrinzik motiváció) és nem a jó jegyekért (extrinzik motiváció). Hasonló eredmények igazolódtak magyar mintán végzett kutatás során is (Orosz és munkatársai, 2013; 2015).

Az intrinzik motiváció negatív, míg az amotiváció pozitív hatással van a család megjelenésére, az extrinzik motivációnak pedig vélhetően nincs szignifikáns hatása a magyar iskolai közegben. Ezen kívül az intrinzik motiváció pozitívan korrelált

a büntudat érzésével és a csalás elkövetésének elítélésével, míg az amotivációra ez fordítottan igaz. Jól látható ezekből az eredményekből a motivációk csalásra gyakorolt hatása és relevanciája. Ugyanakkor ugyan ezen tanulmányok egyik fontos limitációja, hogy nem tárták fel azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek a diákok motivációira. Ezek közül pedig kiemelhetők az alapvető pszichológiai szükségletek, amelyek kardinálisnak tekinthetők az optimális emberi funkcionálásban (Ryan és Deci, 2017).

Az alapvető pszichológiai szükségletek elméletét alapul véve három szükségleti dimenzió különíthető el: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségletei. Az autonómia szükséglete az akarat, a választás és a szabadság függetlenségére, a kompetencia szükséglete a hatékonyságra és a kihívások leküzdésének képességére, a kapcsolódás szükséglete pedig a személy számára fontos mások iránti beágyazottság és kölcsönösség érzésére utal (Ryan és Deci, 2017).

Az SDT szintén különbséget tesz a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja között. Ugyanis feltételezhetően a kielégítettség hiányán túlmutat a frusztráció, vagyis amikor azt érezzük, hogy (1) nem szabadon cselekszünk, hanem azt kell csinálnunk, amit mások mondanak; (2) nem vagyunk képesek jól és hatékonyan megküzdeni a kihívásokkal; valamint (3) magányosak vagyunk (Vansteenkiste és Ryan, 2013). A szükségletek kielégítettsége elengedhetetlen feltétele az optimális pszichológiai működésnek és a jóllétnek, míg a szükségletek kielégítetlensége hozzájárul az alkalmazkodási nehézségekhez, valamint a 'rosszul' létehez (Vansteenkiste és Ryan, 2013).

Jelenleg az SDT kutatásain belül viszonylag nagy hangsúlyt kap az a kérdés, hogy

vajon a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja egy kontinuum mentén helyezkednek-e el vagy ez a két faktor egymással összefüggő, mégis különálló dimenzió. Ezt a kérdést egyfelől faktoranalitikus megközelítéssel is vizsgálhatjuk (pl.: Chen és mtsai, 2015; Tóth-Király és mtsai, 2018). Egy másik megközelítés szerint a feltételezett faktorok konvergens validitását is vizsgálhatjuk, vagyis azt, hogy a kielégítettség és a frusztráció dimenziói milyen irányban és mértékben függenek össze egyéb változókkal. Amennyiben eltérően, akkor a faktorok különbözősége nyer alátámasztást, amennyiben viszont hasonló mértékben, de eltérő irányban függenek össze külső változókkal, akkor a kontinuumhipotézist támogatják az adatok.

A szakirodalomban találhatunk mindkét esetre példát: egyes tanulmányok szerint a kielégítettség és a frusztráció nem ugyanolyan módon függ össze egyéb változókkal (Bartholomew és mtsai, 2011; Chen és mtsai, 2015; Costa és mtsai, 2015; Krijgsman és mtsai, 2017; Nishimura és Suzuki, 2016). Más eredmények szerint viszont a korrelációs eredmények egymás tükörképeiként jelennek meg (Brenning és mtsai, 2019; Campbell és mtsai, 2019; Costa és mtsai, 2016; Landry és mtsai, 2016; Schultz és mtsai, 2015). A jelen kutatás egyik célja hozzájárulni ehhez a tudományos párbeszédhez és megvizsgálni azt, hogy a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja milyen összefüggésben áll a különböző, oktatáshoz köthető változókkal.

Az SDT szerint az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettségét nagymértékben befolyásolja a társas környezet. Iskolai kontextusban a tanár szükségleteket támogató viselkedése a kardinális, amelyen keresztül a diákok magas szintű szükséglet-kielégítettséget élhetnek át, ezáltal pedig autonómabb

motivációk jelenhetnek meg náluk (Yu és mtsai, 2016). Ezek az alapvető pszichológiai szükségletek nagyban képesek támogatni az adaptív motivációk kialakulását (pl. Faye és Sharpe, 2008; Olafsen és mtsai, 2018; Valleurand, 1997). Emellett a szükségletek kielégítettsége elősegíti az oktatási rendszerben megjelenő adaptív működést. A szükségletek frusztrációja viszont sok szempontból elvonja a diákok figyelmét, illetve diszkomfortot teremthet, mely maladaptív iskolai viselkedéshez vezethet (pl. Cheon és mtsai, 2016; Jang és mtsai, 2009; Haerens és mtsai, 2015; Levesque és mtsai, 2004; Reeve, 2006; Yang és mtsai, 2018).

Érdekes módon az alapvető pszichológiai szükségletek és a család összefüggése eddig viszonylag kevés figyelmet kapott. Cheon és munkatársai (2018) középiskolai testnevelő tanárokkal és diákjaikkal végzett longitudinális vizsgálatának eredményeiből kiderül, hogy a szükségletek kielégítettsége negatív összefüggésben áll a család elfogadhatóságával. Ezen felül a szükségletek frusztrációja pozitívan függ össze a család elfogadhatóságával az általuk mért három időpontban. Emellett a szemeszter közepén mért szükségletek kielégítettsége negatív összefüggést mutat a szemeszter végén mért család elfogadhatósággal, valamint szintén a szemeszter közepén mért szükségletfrusztráció pozitív összefüggést mutat a szemeszter végén mért család elfogadhatóságával. Tehát feltételezhető, hogy a szükségletek kielégítettsége, illetve frusztrációja bejósolja a diákok családhoz való viszonyát.

Korábbi eredmények alapján pedig az tapasztalható, hogy a család elfogadhatósága pozitívan korrelál a család gyakoriságával (pl. Orosz és mtsai, 2012). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az egyéni tényezők mellett kontextuális tényezők is hatással lehetnek

az iskolai csalásra (Orosz, 2010), ezek közül pedig a tanári lelkesedés emelhető ki.

### **A csalást befolyásoló lehetséges kontextuális tényezők: tanári lelkesedés**

A tanári lelkesedés a görög „egy isten által megszállt” (*enthusiasmus*) kifejezésből származik (Sanders és Gosenpud, 1986). A tanári lelkesedést meghatározó tényezők között el lehet különíteni az oktató tantárgy iránti lelkesedését és a tanítás iránti lelkesedését. Az előző két tényező alapján a lelkes tanár jellemzői között szerepel, hogy a tanítás során energikus, eleven, stimuláló, aktív, motivált, élvezi a tanítást, kifejező a beszéde, gazdag a nonverbális kommunikációja, elmélyül a tananyagban, odafigyel a hallgatók reakcióira (Sanders és Gosenpud, 1986; Rheinberg és mtsai, 2000; Schiefele és Schreyer, 1994). A tanári lelkesedés és az oktatás különböző elemei közötti összefüggéseket számos korábbi kutatás vizsgálta. Összefüggéseket találtak a tanári lelkesedés és az oktatás színvonalának megítélése (Kunter és mtsai, 2008), a hallgatók teljesítménye (Alrakaf és mtsai, 2014, Carlisle és Philips, 1984), a tanulmányi motivációk (Patrick és mtsai, 2000), a vizsgacsalás (Orosz és mtsai, 2015), és a tanóra észlelt érdekessége (Frenzel és mtsai, 2009) között. Ezek a kutatások számos definíciót használtak a lelkesedés kapcsán, amelyek közül a Sanders és Gosenpud (1986), ill. Orosz és munkatársai (2015) definíciójára támaszkodtunk. Ezek szerint a tanári lelkesedés ösztönző és energizáló oktatást jelent, amely a gesztusokon, a hang vokális jelzésein és az arckifejezéseken keresztül érvényesül.

A kontextuális tényezők közül, érdemes figyelembe venni a tanári lelkesedés fokát, amely hatást gyakorol a hallgatók ered-

ményeire, motivációjára, ezáltal szerepet játszik a család előfordulásában is. Alrakaf és munkatársai (2014) orvostanhallgatók körében végzett kutatása szerint a tanárok tulajdonságai közül az egyik legmeghatározóbb a lelkesedés mértéke. Wyckoff (1973) eredményeiből kiderült, hogy a tanár lelkesedése, energikussága pozitív hatással van a hallgatók teljesítményére. Háromféle csoportba osztotta a tanárok viselkedését: a tanár mozgásának változásai az osztályteremben, a gesztikulálás (egyreszlet hangszúlyozása kéz-, fej-, vállmozgásokkal), illetve a tananyag szünetekkel tarkított prezentálása. Wyckoff (1973) arra az eredményre jutott, hogy a tanári viselkedés változatossága növeli a hallgatók teljesítményét. Marlin (1991) szerint pedig a tanár felkészületlensége negatív hatással lehet a hallgatók teszteken elért eredményére. Érdemes még megjegyezni, hogy a tanári lelkesedés az egyik legfontosabb változó a hallgatók intrinzik motivációjának felélesztésében (Patrick és mtsai, 2000).

A család és a tanári lelkesedés összefüggéseit eddig viszonylag kevés kutatás helyezte a vizsgálat középpontjába. Genereux és McLeod (1995) eredményei szerint a tanár személyisége meghatározó tényező a család előfordulásának gyakoriságában: kevesebb család várható, ha a hallgatók tisztelik, igazságosnak tartják és szeretik tanárukat. Ehhez hasonlóan Cochran és mtsai (1999) is azt találták, hogy a csaló hallgatók nagy része nem tekint tisztelettel saját tanárára és kompetensnek sem véli. Orosz és munkatársai (2015) kutatásukban azt találták, hogy azoknál a tanároknál, akik derűs arckifejezéssel, gyakori mosolygás és aktív gesztikuláció mellett tanítanak, átlagban hétszer kevesebb hallgató csal. A jól magyarázó és a tananyagot metaforákkal színesítő taná-

roknál (szemben a könyvből olvasókkal), pedig négyszer kevesebben.

Ugyanebben a kutatásban Orosz és munkatársai (2015) a korábbiakhoz mérten eltérő eredményeket találtak a motiváció és a család előfordulásának összefüggésében, ha a tanári lelkesedést is a modellbe illesztették: sem az intrinzik, sem az amotiváció esetében nem mutatkozott szignifikáns közvetlen hatás a csalásra. Ezzel szemben a tanári lelkesedés valóban pozitív direkt hatással van az intrinzik motivációra, negatív direkt hatással pedig az amotivációra. Összességében elmondható, hogy a tanári lelkesedés mind direkt, mind indirekt módon negatív összefüggésben áll a hallgatók csalásával, így úgy tűnik, hogy ez egy olyan bejósoló tényezője a csalásnak, amelyet érdemes a továbbiakban is kutatni.

### **Kutatási kérdések és hipotézisek**

A jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja Orosz és munkatársai (2015) eredményeiből kiindulva a tanári lelkesedés motiváción keresztüli hatását a csalásra. Emellett célja, hogy feltárja Cheon és munkatársai (2018) eredményei alapján az alapvető pszichológiai szükségletek kielégíthetlenségének hatását a motivációra, illetve a csalásra. Kutatásunk egyik újszerűsége, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek és a család összefüggéseit is vizsgálta két külön modellben: az egyikben a szükségletek kielégítettsége, a másikban a szükségletek frusztrációja szerepel prediktorként. Hipotéziseink az előzetes kutatásokra alapozva a következők.

Az észlelt tanári lelkesedés hiánya direkt pozitív hatással van a család előfordulásának gyakoriságára (H1), ugyanakkor indirekt hatást nem várunk a különböző motivációkon keresztül (H2) (Orosz és mtsai,

2015). Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítetlensége direkt pozitív összefüggést mutat a csalás előfordulásának gyakoriságával (H3), emellett a szükségletek kielégítettségének és frusztrációjának indirekt hatása a különböző motivációkon keresztül is érvényesül (H4) (Cheon és mtsai, 2018).

## MÓDSZEREK

### Minta

A vizsgálati személyek 18. életévüket már betöltött egyetemisták voltak. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételt alkalmaztunk egy vidéki magyar egyetemen, a kérdőívek kitöltése papíralapon, anonim módon és önkéntesen történt. Minden kitöltő elfogadta a kutatásban való részvétel feltételeit (tájékoztató és informált beleegyező nyilatkozat), így 411 hallgató adatait elemeztük ( $n_{nő} = 303$ ;  $n_{férfi} = 108$ ). A kitöltők életkora 18 és 39 év között volt ( $M_{életkor} = 21,62$ ;  $SD_{életkor} = 5,95$ ). A legtöbben ( $n = 333$ ) folyamatban lévő alapképzést végeztek, a többiek mesterképzésben vagy osztatlan tanárképzésben vettek részt ( $n = 78$ ). A lakhely szerinti eloszlás alapján 166 fő városban él, 142 fő faluban, 86 megyeszékhelyen, 17 fővárosban. A résztvevő hallgatók tanulmányi átlaga 4,11 volt ( $SD = 0,54$ ).

### Mérőeszközök

Az eredeti *Iskolai Tisztesség Skála* McCabe és Trevino (1993) nevéhez fűződik. Ennek magyar verziójával dolgoztunk (Orosz és mtsai, 2015), melynek 10 tételét 22 általunk írt korábbi kvalitatív kutatásokon alapuló online csalásra vonatkozó tétélekkel

egészítettünk ki. (A tételek megalkotásának módszerét lásd Tóth-Király, Bóthe és mtsai, 2017), majd ezeket a kérdőívben véletlenszerű sorrendben mutattuk be. Mind az offline, mind az online csalás esetében a különböző csalási formák előfordulásának gyakoriságára kérdeztünk rá az elmúlt félévre vonatkozóan (egyszer sem fordult elő, 1–2-szer, 3–5-ször, 6–10-szer és több mint 10-szer).

A *Tanári Lelkesedés Kérdőív* (Orosz és Karsai, 2012) alapját Sanders és Gosenpud (1986) lelkesedést mérő eszköze nyújtotta. A 13 teteles kérdőív többek között a szemkontaktusra, mimikára, gesztikulációra, mozdulatokra, szóhasználatra és hangsúlyozásra kérdez rá. A magyar kérdőív az 1986-os verzió lefordított, kiegészített és kissé átalakított változata, amely így a felsőoktatásban dolgozó oktatók lelkesedésének mérésére alkalmas. Hat tétel a nem lelkes viselkedésű tanárok számára, míg hét tétel a lelkesen viselkedő tanárok számára kérdez rá, nullától tízig. (A használt mérőeszköz pontos leírásához útmutatást ad a következő tanulmány: Orosz és mtsai, 2015).

Az *Tanulmányi Motivációs Skála* eredeti változata Vallerand és mtsai (1992) nevéhez fűződik. Magyarra fordítását és adaptálását Tóth-Király, Orosz és munkatársai (2017) végezték el. A kérdőív tétéleire vonatkozó értékelést a válaszadók egy hétfokú Likert-skálán jelölhetik (1 – Egyáltalán nem illik rám, 2–3 – Inkább nem illik rám, 4 – Mérsékelten illik rám, 5–6 – Inkább illik rám, 7 – Pontosan illik rám). Négy tétel vonatkozik az extrinzik, az intrinzik motiváció minden dimenziójára és az amotivációra is. A jelen kutatásban teoretikus alapokat követve (pl. Orosz és mtsai, 2015) a skála tudásra irányuló intrinzik motiváció és az amotiváció faktorait használtuk.



Az *Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála* Chen és munkatársai (2015) nevéhez fűződik. A kérdőív magyar fordítását és adaptálását Tóth-Király, Bóthe és munkatársai (2018) készítették. A kérdőív tételére vonatkozó értékelést a válaszadók egy ötfokú Likert-skálán jelölhetik (1 – Egyáltalán nem igaz rám, 2 – Inkább nem igaz rám, 3 – Igaz is, meg nem is, 4 – Inkább igaz rám, 5 – Teljesen igaz rám). A skála a szükségletek 3 dimenziójának (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) kielégítettségét és frusztrációját méri, minden faktort négy tétellel. Jelen kutatásban teoretikus alapokat követve (Vansteenkiste és Ryan, 2013) a kielégítettség és frusztráció globális faktorait vettük figyelembe. További módosítás, hogy a kérdőív kontextusspecifikus volt, vagyis a tételek arra vonatkoztak, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat az egyetemen.

### Eljárás

A kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatásetikai Bizottságának hozzájárulásával és a Helsinki Deklarációval egyetértésben készült. A kutatás papíralapon történt, a kérdőívek kitöltésére a résztvevők önként jelentkezhetek, illetve beleegyezésükkel igazolták, hogy az alapfeltételeknek megfelelnek – 18. életévüket már betöltötték és felsőoktatási intézménybe járnak. A válaszadás anonim módon folyt, a kérdőívek kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe. A részvételt bármikor megtagadhatták, a kitöltést félbehagyhatták. Kérdőívcsomagunkban a mérőeszközök a következő sorrendben szerepeltek:

1. McCabe és Trevino *Iskolai Tisztesség Skála* (1993) teteleit kiegészítet-

tük saját, online csalásra vonatkozó 22 tételünkkel;

2. Vallerand és munkatársai *Akadémiai Motiváció Skálája* (1992);
3. Orosz és Karsai *Tanári Lelkesedés Kérdőíve* (2012);
4. Chen és munkatársai (2015) *Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skálája*.

### EREDMÉNYEK

Az összefüggések elemzéséhez, illetve a leíró statisztikákhoz az *SPSS Statistics 21.0.*, a modellel kapcsolatos elemzésekhez pedig az *Amos* statisztikai szoftvert használtuk. A modell vizsgálata során számos modellilleszkedési mutatót figyelembe vettünk (Brown, 2006): az összehasonlítási illeszkedési mutatót (*Comparative Fit Index*, CFI), a Tucker–Lewis-indexet (TLI), és a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (*Root-Mean-Square Error of Approximation*, RMSEA). Hu és Bentler (1999), valamint Marsh és munkatársai (2005) irányelvei alapján a következő értékeket fogadtuk el: CFI ( $\geq 0,90$  érték elfogadható;  $\geq 0,95$  érték jó), TLI ( $\geq 0,90$  érték elfogadható;  $\geq 0,95$  érték jó), és RMSEA ( $\leq 0,08$  érték elfogadható;  $\leq 0,06$  érték jó).

Az online és offline csalás kérdőív 32 tételét hat tételre csökkentettük. Az online és offline csalás kérdőív faktorstruktúrájának tesztelésére feltáró faktorelemzést alkalmaztunk, ahol a tételek egy faktorra töltöttek. Mivel rövid kérdőívet szerettünk volna létrehozni annak érdekében, hogy nagyobb kérdőív-battériába is be lehessen illeszteni, ezért kiválasztottuk a hat legerősebb töltéssel rendelkező tételt. Az online és offline csalás skála megbízhatóságának vizsgálatánál Cronbach-alfa mutatót

1. táblázat. A modell konstruktumainak megbízhatósági mutatói és korrelációi

	$\alpha$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Csalás	0,82	—				
(2) AM	0,83	0,32**	—			
(3) IMTK	0,91	-0,28**	-0,25**	—		
(4) LH	0,86	0,46**	0,22**	-0,07	—	
(5) NS	0,77	-0,16**	-0,34**	0,35**	-0,14**	—
(6) NF	0,83	0,10*	0,47**	-0,21**	0,12*	-0,60**

Megjegyzés.  $\alpha$  = Cronbach-alfa; AM = amotiváció; IMTK = tudásra irányuló intrinzik motiváció; LH = lelkesedés hiánya; NS = szükségletek kielégítettsége; NF = szükségletek kielégítetlensége \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ .

alkalmaztuk, irányadónak, pedig Nunnally (1978) javaslatait vettük figyelembe (0,70-es érték elfogadható; 0,80-as érték jó). A vizsgált változók reliabilitása és egymással való korrelációi az 1. táblázatban láthatóak.

Strukturális egyenletmodellezést végeztünk, a modell összeállítására Orosz és munkatársai (2015) valamint Cheon és munkatársai (2018) kutatásai alapján készült.<sup>1</sup> Vizsgáltuk a tanári lelkesedés hiányának direkt hatását a csalás előfordulására, továbbá indirekt hatását a motiváció két formáján keresztül (amotiváció, tanulásra irányuló intrinzik motiváció). Továbbá vizsgáltuk az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációjának direkt hatását az csalás előfordulására, továbbá indirekt hatását a motiváció két formáján keresztül (amotiváció, tanulásra irányuló intrinzik motiváció).

Mivel a modell viszonylag sok mért változót tartalmazott a résztvevők számához képest, ezért ezekből a mért változók-ból parceleket, vagyis aggregált változókat képeztünk. Ez az eljárás korábbi tanulmányok során is alkalmasnak bizonyult a mért

változók számának csökkentésére anélkül, hogy az eredmények torzításához vezetne (pl.: Bóthe és munkatársai, 2018; Carbonneau és mtsai, 2008; Orosz és mtsai, 2016). A csalás és a lelkesedés esetében egy faktoriális algoritmust (Rogers és Schmitt, 2004) használva, feltáró faktorelemzés segítségével három parcellt hoztunk létre (Bandalos és Finney, 2001; Little és mtsai, 2002; Matsunaga, 2008). A csalás esetében az első parcellt alkotta a 7-es és 12-es tétel, a második parcellt a 10-es és 16-os tétel, a harmadik parcellt pedig a 2-es és 15-ös tétel. Ugyanezzel az eljárással három parcellt képeztünk a lelkesedés hiányát mérő hat tételéből, így az első parcellt a 2-es és 5-ös, a második parcellt az 1-es és 4-es, a harmadik parcellt pedig a 3-as és 6-os tétel alkotta. A szükségletek kielégítettsége és frusztrációja esetében az alsókálák (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) pontszámai alkották a parceleket.

Az modellezés standardizált eredményeit az 1. ábrán ábrázoltuk. A modell [ $\chi^2(122, N = 411) = 266,473; p < 0,001 (\chi^2/df = 2,184); CFI = 0,957; TLI = 0,951; RMSEA = 0,054$ ]

<sup>1</sup> Minden esetben összefüggéseket vizsgáltunk a változók között, az eredmények részben említett „hatások” mindössze feltételezett összefüggésekre utalnak.

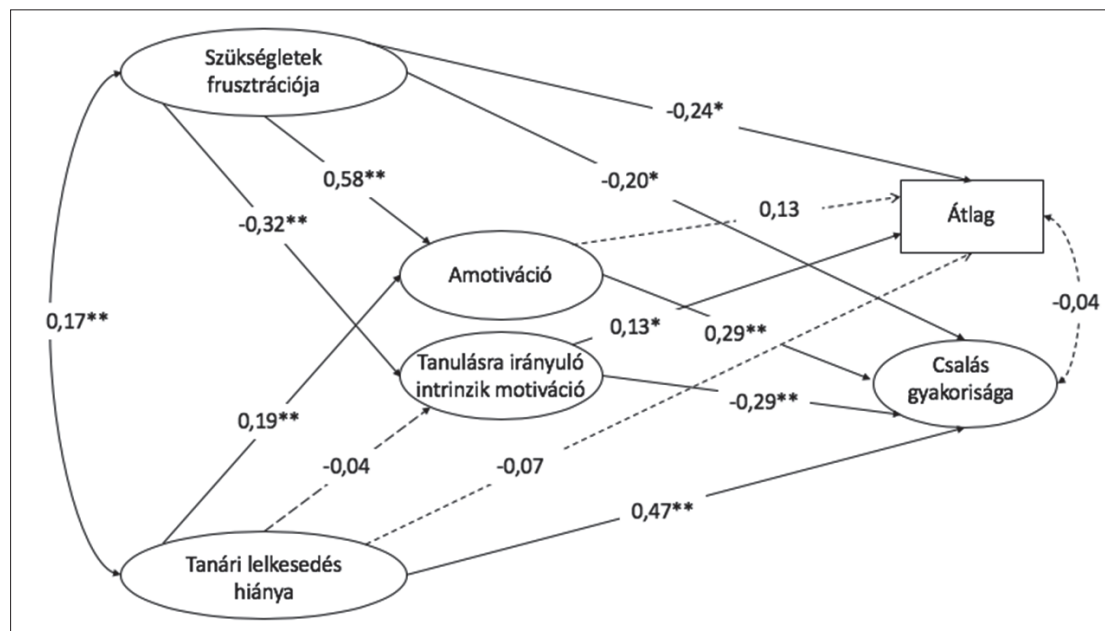
mintára illeszkedése megfelelő. Az amotiváció direkt hatással van a csalás gyakoriságára ( $\beta = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ), továbbá a tanulásra irányuló intrinzik motiváció szintén direkt hatással van a csalás gyakoriságára ( $\beta = -0,29$ ;  $p < 0,001$ ).

A tanári lelkesedés hiánya nincs szignifikáns hatással a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ( $\beta = -0,04$ ;  $p = 0,499$ ). Ezzel szemben direkt hatása van a csalások gyakoriságára ( $\beta = 0,47$ ;  $p < 0,001$ ) és az amotivációra ( $\beta = 0,19$ ;  $p < 0,001$ ), így az amotiváción keresztül is érvényesül a hatása a csalások gyakoriságára.

A szükségletek frusztrációja direkt hatással van a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ( $\beta = -0,32$ ;  $p < 0,001$ ) és az amotivációra ( $\beta = 0,58$ ;  $p < 0,001$ ), ezáltal indirekt módon hatással van a motivációkon keresztül a csalás gyakoriságára. A szükségletek frusztrációjának a csalásra gyakorolt

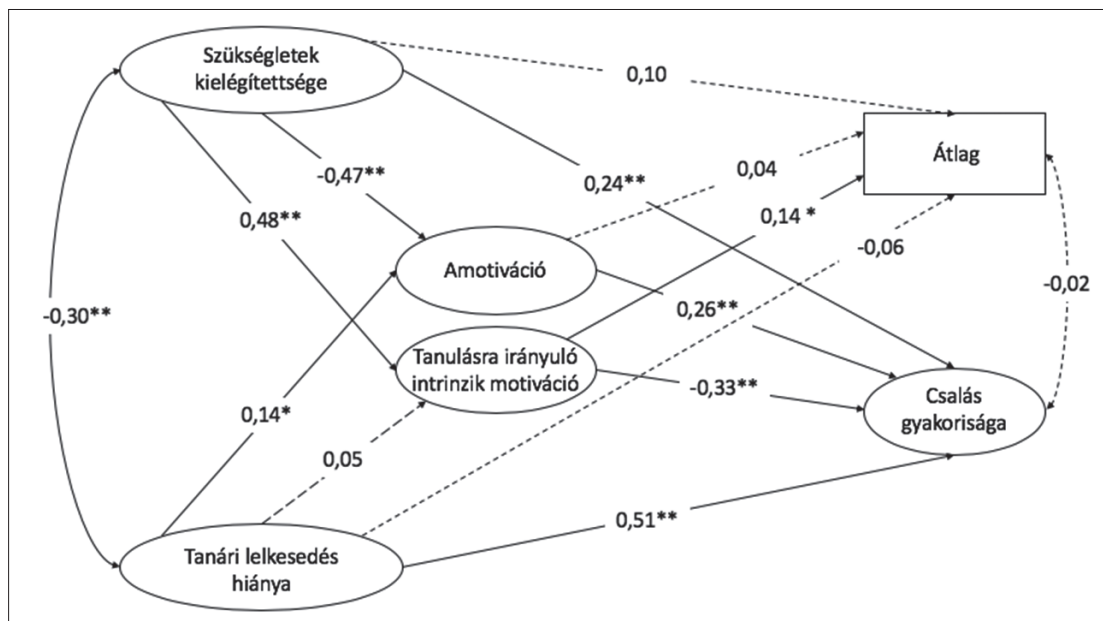
direkt hatását elnyomja a két mediátoron keresztül kifejtett (amotiváció és tanulásra irányuló intrinzik motiváció) indirekt hatása ( $\beta = -0,20$ ;  $p < 0,005$ ). A szuppresszorhatás tesztelésére Sobel-tesztet (Preacher és Hayes, 2004, 2008) használtunk az amotiváció ( $zs = 3,19$ ;  $p < 0,001$ ) és a tanulásra irányuló intrinzik motiváció ( $zs = 2,94$ ;  $p < 0,005$ ) esetében is.

Ezt követően újabb modellt teszteltünk, amely abban különbözött az előzőtől, hogy a szükségletek frusztrációja helyett azok kielégítettsége szerepelt magyarázó változóként. A modellezés standardizált eredményeit a 2. ábrán ábrázoltuk. A modell [ $\chi^2 (122, n = 411) = 269,911$ ;  $p < 0,001$  ( $\chi^2/df = 2,122$ ); CFI = 0,955; TLI = 0,950; RMSEA = 0,054] mintára illeszkedése megfelelő. Ez alapján is elmondhatjuk, hogy az amotiváció direkt hatással van a csalás gyakoriságára ( $\beta = 0,26$ ;  $p < 0,001$ ), továbbá a tanulásra irányu-



1. ábra. Az alapvető szükségletek frusztrációja, az észlelt tanári lelkesedés, az amotiváció, az intrinzik motiváció és a csalás valamint a tanulmányi átlag összefüggései

Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ ), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.



2. ábra. Az alapvető szükségletek kielégítettsége, az észlelt tanári lelkesedés, az amotiváció, az intrinzik motiváció és a csalás, valamint a tanulmányi átlag összefüggései  
Az ábrán folytonos vonal jelöli a szignifikáns ( $*p < 0,05$ ;  $**p < 0,001$ ), míg szaggatott vonal a nem szignifikáns útvonalakat.

ló intrinzik motiváció szintén direkt hatással van a csalás gyakoriságára ( $\beta = -0,33$ ;  $p < 0,001$ ).

A tanári lelkesedés hiánya nincs szignifikáns hatással a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ( $\beta = 0,05$ ;  $p = 0,424$ ). Ezzel szemben direkt hatása van a csalások gyakoriságára ( $\beta = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ) és az amotivációra ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ), így az amotiváción keresztül is érvényesül a hatása a csalások gyakoriságára.

A szükségletek kielégítettsége direkt hatással van a tanulásra irányuló intrinzik motivációra ( $\beta = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ) és az amotivációra ( $\beta = -0,47$ ;  $p < 0,001$ ), ezáltal indirekt módon hatással van a motivációkon keresztül a csalás gyakoriságára. A szükségletek kielégíttségének a csalásra gyakorolt direkt hatását elnyomja a két mediátoron keresztül kifejtett (amotiváció és tanulásra irányuló intrinzik motiváció)

indirekt hatása ( $\beta = 0,24$ ;  $p < 0,001$ ). A szupresszorhatás tesztelésére Sobel-tesztet (Preacher és Hayes, 2004, 2008). használtunk az amotiváció ( $z_s = -3,233$ ;  $p < 0,001$ ) és a tanulásra irányuló intrinzik motiváció ( $z_s = -2,63$ ;  $p < 0,005$ ) esetében is.

## MEGVITATÁS

A jelen vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a hallgatók által észlelt tanári lelkesedés, a hallgatók motivációja, alapvető szükségleteik és az önbeszámolt csalás közötti mintázatokat. Mivel a csalás ma már viszonylag diverz formákat is felvehet, ezért a kutatás első lépéseként egy olyan rövid, hat tételes kérdőívet hoztunk létre, amelyben a tételből három utal olyan csalásra, amely online formában valósul meg (internet-használat, okostelefon-használat és Face-

bookon való segítségkérés), három pedig offline csalási formára utal (plágium, vizsga közben másnak nyújtott segítség, másról másolás). Az így létrehozott mérőeszköz megfelelő reliabilitással rendelkezett, ezáltal alkalmasnak bizonyult a kutatási kérdések megvizsgálásához.

Hipotéziseinket, melyeket Orosz és munkatársai 2015-ös kutatási eredményeire alapoztunk, melyeket nem minden esetben sikerült alátámasztani: (H1) A lelkesnek vélt tanárok száma közvetlen befolyással volt a csalás gyakoriságára, (H2) ugyanakkor Orosz és munkatársai (2015) eredményeivel ellentétben ez a motivációk mediáló hatásán keresztül is érvényesült a jelen kutatásban. A tanári lelkesedés hiánya az amotivációra pozitív hatással volt, míg a tanulásra irányuló intrinzik motivációt nem befolyásolta szignifikánsan. Továbbá a tanári lelkesedés hiánya az amotiváció mediáló hatásán keresztül is hatással volt a csalásra.

A Cheon és munkatársai 2018-as kutatási eredményeire alapozott hipotéziseinket sikerült alátámasztanunk: (H3) az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja direkt hatással volt a csalás előfordulásának gyakoriságára, mindemellett (H4) indirekt hatása a különböző motivációkon keresztül is érvényesült (Cheon és munkatársai, 2018).

### A tanári lelkesedés hat a csalásra

Frenzel és munkatársai (2009) azt vizsgálták, hogy vajon jobban élvezik-e a diákok a tanórát abban az esetben, ha a tanárok is élvezik saját órájukat. Azt találták, hogy pozitív összefüggés van a kettő között, a tanári lelkesedés pedig mediáló tényezőként jelent meg. Vagyis, ha a tanárok élvezték az órát, akkor lelkesebben tanítottak, ami által a diákok is

jobban élvezték az órát. Orosz és munkatársai (2015) eredményei alapján feltételeztük, hogy a lelkesebb tanárok példaképként jelenhetnek meg egyes hallgatók számára, ezzel pedig csökkenthetik azok hajlandóságát a csalásra. A hallgatók ugyanis így felfoghatják a csalást egyfajta tanár felé történő tisztességtelen viselkedésként is. Emellett számos korábbi kutatás megállapította, hogy ha valaki erkölcsi kérdésként kezeli a csalást, kisebb eséllyel fogja azt elkövetni (Malinowski és Smith, 1985; Eisenberg, 2004; Asokan és mtsai, 2012).

Wood (1998) kutatási eredményei alapján érdemes megemlíteni azt is, hogy a tanári lelkesedés többféleképpen is erősíti a diákok tanulási képességeit. Hatással van többek között a diákok motivációjára, figyelmére és a memória kódolására. Minél lelkesebb egy tanár, annál inkább figyelnek a diákok az óráján. Minél inkább figyelnek, annál több mindent jegyezhetnek meg. És minél több mindent jegyeztek meg, annál kevésbé motiváltak arra, hogy csaláshoz folyamodjanak vizsga közben, ugyanis ez helyettesítheti az esetleges jó tanulási képességek vagy stratégiák deficitéből következő tudáshiányt (Anderman és Murdock, 2007; Whitley, 1998). Bár fontos megjegyezni, hogy a tanári lelkesedés 'alkalmazásánál' nem elhanyagolható szempont a jó stratégia. Érdemes a tanárnak a főbb megjegyzendő pontokat hangsúlyozni, mivel a véletlenszerű lelkesedés hatása a diákok visszaemlékezésére hasonló kedvezőtlen hatással bír, mint a lelkesedés teljes hiánya. A jó stratégia fontossága a tanári lelkesedésnek a szöveg megjegyzésére (ún. *text memory*) irányuló hatásában érthető meg.

Lorch és munkatársai (Lorch és Lorch, 1996; Lorch és mtsai, 1995, idézi: Wood, 1998) elmélete kétféle magyarázatot nyújt a lelkesedés pozitív hatására a diákok emlé-

kezeti képességeivel kapcsolatban. A 'jelölő' hipotézis szerint a tananyagnak a kihangsúlyozott részei a memóriában megjelölődnek mint fontos információ, ezzel pedig könnyebben előhívhatóak később. A 'figyelmi' hipotézis pedig arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanár lelkes megmozdulásai alatt a diákok figyelme élénkebb lesz, ezáltal pedig az emlékezés is javul. Bár a két feltételezés nem feltétlenül zárja ki egymást, az utóbbi helytállóbbnak bizonyul.

Érdekes még Wood (1998) azon eredménye is, miszerint a tanár folyamatos lelkesedése még rosszabb hatással van a tanulók emlékezőképességére, mint annak alacsony szintje vagy hiánya. Ennek valószínűsíthető oka, hogy a tanár túl mozgalmas, aktív és meglepő megnyilatkozásai elviszik a figyelmet a beszéd tartalmáról és a tananyag feldolgozásáról. Ezen kívül úgy tűnik, a tanári lelkesedés hiánya az amotiváción keresztül hatott a csalás előfordulásának valószínűségére. Ez ellentmond Orosz és munkatársai (2015) cikkében foglaltaknak. A tanulásra irányuló intrinzik és az amotiváció esetében is összefüggés mutatkozott a csalással, abban az esetben is, ha a tanári lelkesedést is a modellbe helyeztük. Emellett az amotivációra szignifikáns pozitív hatással volt az alacsony tanári lelkesedés.

Az észlelt tanári lelkesedés hiányának direkt hatása párhuzamba hozható néhány, az elméleti bevezetőben említett kutatási eredménnyel. Ugyanis a tanár személye nem elhanyagolható a csalás szempontjából. Többek között fontos a felkészültsége, tisztetreméltósága és előadásmódja (Cochran és mtsai, 1999; Genreux és McLeod, 1995; Marlin, 1991; Orosz és mtsai, 2015). Ezek alapján elmondhatjuk, hogy minél kevesebb lelkes tanára van egy hallgatónak, annál valószínűbb, hogy csalni fog. Tehát azon

kívül, hogy a hallgatókra koncentrálnunk és nekik adunk intervenciót, hogy ne csaljanak, érdemes lehet olyan technikákat is kidolgozni, amelyekkel a tanárok lelkesedését tudjuk növelni.

### **A motivációk összefüggései a tanári lelkesedéssel és a csalással**

A tanárok lelkesedése és annak hatása a hallgatók motivációjára viszonylag kevésbé kutatott terület a szakirodalomban. Patrick, Hisley és Kempler (2000) pozitív együttjárást talált a hallgatók önbeszámolt intrinzik motivációjának mértéke és a tananyag minél lelkesebben való átadása között. Orosz és munkatársai (2015) szintén megállapították, hogy a tanári lelkesedés pozitív összefüggésben áll az intrinzik motivációval, és negatív összefüggésben az amotivációval.

A jelen kutatás eredményei ezzel részben megegyeznek, hiszen nem találtunk összefüggést a tanári lelkesedés hiánya és az intrinzik motiváció között, ugyanakkor az amotivációval pozitív összefüggésben állt a tanári lelkesedés hiánya. Ez arra utalhat, hogy minél kevesebb lelkes tanárral találkozik egy hallgató a félév során, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy amotivált lesz, és nem fogja úgy érezni, hogy szükséges számára iskolába járni. Ezen eredményekből látható, hogy a tanári lelkesedés képes lehet csökkenteni az amotivációt, amely az egyetemi lemorzsolódás egyik fő bejósoló tényezője (Czakó, 2018).

A motivációk és a csalás összefüggéseit illetően a korábbiakkal megegyező eredményeket kaptunk: az intrinzik motiváció negatívan, az amotiváció pozitívan jósolta be a csalást, amely megegyezik Orosz és munkatársainak 2013-as kutatásával. Ezek

az eredmények arra utalnak, hogy minél nagyobb örömet és elégedettséget érez a hallgató új dolgok tanulása közben, annál kevesebb az esélye annak, hogy csalni fog. Az új dolgok tanulása és az iskolába járás ugyanis számára fontos, belső forrásból eredő tevékenység lesz. Ezzel szemben, amennyiben a hallgatók nem tudják, hogy miért járnak iskolába, nem látják annak értelmét, akkor akár tisztességtelen eszközökhöz is fognak folyamodni annak érdekében, hogy teljesíteni tudják a követelményeket.

Érdekes eredmény, hogy a korábbiakkal ellentétben a jelen kutatásban a motivációk csak minimális mértékben töltöttek be mediációs szerepet (elsősorban az amotiváció, míg az intrinzik motiváció nem). Ez részben megegyezik Orosz és munkatársainak (2013) kutatásával.

Az erre vonatkozó egyéb szakirodalmi eredmények is nagyon ellentmondóak. Egy dél-koreai ápolónak tanuló hallgatók között végzett felmérés többek között a jobb osztályzatot (extrinzik motiváció), a kevés időt és a motiváció hiányát (amotiváció) jelölte meg a csalás okaként (Park és mtsai, 2013). Weiss és munkatársai (1993) eredményeiben például úgy találták, hogy a csalás oka az extrinzik motiváció, ami a jó jegy elérésére való orientációban jelenik meg. Anderman és Murdock (2007) is többféle okot sorol fel: túlfókuszálás az extrinzik eredményekre; a mások rólunk alkotott képének, illetve énképünk fenntartása; a megfelelő énhatékonyság hiánya komplex feladatokkal való foglalkozásban; illetve a tanult attribúciós stílus. Azt azonban fontos megjegyezni ezekről a kutatásokról, hogy más kulturális környezetben vizsgálták a csalás és a motivációk összefüggéseit. Jövőbeli kutatásokban mindenképpen érdemes lehet figyelembe venni a kultúra lehet-

séges hatását is (Hofstede, 2001; Orosz és munkatársai, 2018).

### **Az egyetemi élethez kapcsolódó szükségletek fontossága**

Kutatásunk szintén fontos eredménye az alapvető pszichológiai szükségletek szerepének vizsgálata. Mivel az SDT szerint ezen szükségletek kielégítettsége elengedhetetlen az optimális emberi működéshez (Ryan és Deci, 2017), ezért a hallgatók egyetemen átélt tapasztalatai nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy hogyan érzik magukat az egyetemen és hogyan teljesítenek ott. Az eredményeink szerint minél inkább ki vannak elégítve a hallgatók szükségletei (önállóan hozhatnak döntéseket, kompetensnek érzik magukat, vannak barátaik és fontos társas kapcsolataik), annál kisebb mértékben jelenhet meg náluk az amotiváció. Ezzel szemben a kielégített szükségletek intrinzik motivációhoz vezethetnek. Ezek az eredmények megegyeznek korábbi kutatásokkal (pl. Litalien és mtsai, 2017; Olafsen és mtsai, 2018; Zhang és mtsai, 2011) és teoretikus munkákkal (pl. Ryan és Deci, 2017; Vallerand, 1997), amelyek szerint a szükségletek kielégítettsége pozitívan jósolta be az autonóm motivációkat.

A kielégítettség ellentétes eredményeket láthatunk a frusztrációval kapcsolatban. Vagyis ha úgy érzik a diákok, hogy mások mondják meg nekik, mit csinálhatnak, valamint, ha úgy érzik, hogy nem tudnak semmit jól megoldani és magányosak, akkor nagyobb valószínűséggel emelkedik esetükben az amotiváció mértéke, valamint csökken az intrinzik motivációé, és emelkedik a csalásé. Lényeges eredményként emelhető még ki, hogy a kielégítettség és a frusztrációval kapcsolatos eredmények egymás

tükörképei, ami arra utalhat, hogy ezt a két dimenziót egy kontinuum két végpontjaként lehet elképzelni, nem pedig két független faktorként (Tóth-Király, Bóthe és mtsaik, 2018; Tóth-Király, Morin és mtsaik, 2018).

Továbbá az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációja, valamint kielégítettsége önmagában és az amotiváción keresztül is hatással van a csalásra, ami megegyezik Cheon, és munkatársai (2018) kutatásának eredményeivel. Tehát, ha olyan környezet biztosítunk a hallgatóknak az egyetemen, ahol azt érzik, hogy kompetensek, autonóm módon dönthetnek és megfelelő társas kapcsolatokat alakíthatnak ki, akkor jobban fogják magukat érezni és kevésbé lesz valószínű, hogy csalni fognak a vizsgáikon. Emellett a modellben még azt is látjuk, hogy a tanári lelkesedés hiánya pozitív összefüggésben áll a hallgatók pszichológiai szükségleteinek frusztrációjával, valamint negatív kapcsolatban a kielégítettséggel. Ez arra utalhat, hogy a nem lelkes tanári viselkedés olyan elemeket tartalmazhat, amelyek hátráltathatják a hallgatókkal való kapcsolat kialakítását, ezáltal pedig a hallgató szükségleteinek kielégítését.

Összességében, ha azt szeretnénk, hogy a magyar felsőoktatásban ne csaljanak a hallgatók, akkor a tanári lelkesedéssel és az alapvető pszichológiai szükségletük kielégítésével a hallgatók családi gyakoriságát csökkenthetjük, valamint olyan intraperszonális folyamatokat indíthatunk be (pl.: hallgatók amotivációjának csökkenése), amelyek szintén hozzájárulnak a hallgatók vizsgákon való tisztességes viselkedéséhez.

### Limitációk

Kutatásunk limitációjaként említhetjük, hogy a minta nem tekinthető reprezentatív-

nak. Egyrészt a kényelmi mintavétel miatt (a Nyíregyházi Egyetem hallgatóival), másrészt a csak egyetemi mintán való adatfeldolgozás miatt. Továbbá a válaszok önbevalláson alapultak, tehát a válaszadási torzításról sem feledkezhetünk meg. Ilyen például a szociális kívánatosság, ami a család beismerésénél különösképpen jelen lehet.

Mivel a kutatás keresztmetszeti elrendezésű, ezért ok-okozati következtetést nem lehet levonni a jelen eredményekből. A változók közötti direkcionalitás vizsgálatához longitudinális kutatások lennének szükségesek. Eredményeink szerint a család kérdőívünk reliabilitása magas, ugyanakkor hasznos lehet egyéb pszichometriai vizsgálatoknak is alávetni a tesztet, hogy a lehető legjobb legyen érvényessége és megbízhatósága (pl. megerősítő faktorelemzés). További kutatási témának érdekes lehetne még egy kulturális összehasonlítás, középiskolai mintán való felvétel vagy akár a hallgatók képzési szintjét és szakját is figyelembe venni. Szintén limitációként és ezzel együtt jövőbeli kutatások alapjaként érdemes lehet olyan kutatási és statisztikai megközelítéseket alkalmazni, amelyekkel lehetővé válik a három nagy motivációs dimenzió (intrinzik, extrinzik motiváció és amotiváció) és a három alapvető pszichológiai szükséglet (autonómia, kompetencia és kapcsolódás) dimenziójának együttes vizsgálata.

Az előzetes kutatásokból kiindulva feltételezhető, hogy a tanári lelkesedés képes a tanulás iránti intrinzik motiváció felébresztésére, így növelve a hallgatók hajlandóságát a tanulás iránt, ezáltal pedig csökkentve a család előfordulását. Azonban Orosz és munkatársai (2015) eredményeivel ellentétben azt találtuk, hogy a lelkesedés csalásra való hajlandóságot növelő hatása az amotivációkon keresztül is érvényesül. Tovább-



bá előzetes kutatások alapján feltételezhető (Cheon és munkatársai, 2018), hogy a szükségletek kielégítetlensége növeli a családi gyakoriságát. Emellett képes az tanulás iránti intrinzik motiváció elnyomására, illetve az amotiváció felébresztésére, ezáltal indirekt hatást is gyakorol a csalásra.

Ezek mellett azonban lehetséges, hogy az észlelt tanári lelkesedés a hallgatók figyelmére is hatással van, ezáltal pedig a memóriára való pozitív hatása felelős a közvetítésért. Hiszen ha valaki jól emlékszik a tananyagra, nem megengedett segédanyagok használatára sincs szüksége. Érdekes lehet még ugyanakkor, hogy az emlékezőképesség javulása,

ezáltal pedig a teljesítmény javulása milyen kapcsolatban áll a különböző motivációkkal, erősíti-e például az intrinzik motivációt. Ez azonban egy további kutatás kérdése lehet.

Láthatjuk tehát, hogy a motivációk, a tanári lelkesedés, az alapvető pszichológiai szükségletek és család kapcsolata összetett és sok egyéb, látens tényező által is befolyásolt jelenség. Ugyanakkor a tanár lelkesedésének hiánya, valamint az alapvető pszichológiai szükségletek frusztrációja egyértelműen jelentős negatív tényező lehet, hiszen növelik az amotivációt, illetve fokozzák a család előfordulását is.

## SUMMARY

### TEACHERS' ENTHUSIASM, ACADEMIC MOTIVATIONS AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AS PREDICTORS OF ACADEMIC CHEATING

*Background and aims:* Our research aimed to explore the relationship pattern between teachers' perceived enthusiasm, students' motivation, basic psychological needs and their self-reported cheating behaviour.

*Methods:* The sample consisted of university students ( $n = 411$ ,  $n_{\text{female}} = 312$ ,  $M_{\text{age}} = 22.23$ ;  $SD_{\text{age}} = 5.44$ ). Structural equation modelling was applied to explore the relationship among the variables.

*Results:* In line with previous research, low level of teachers' enthusiasm was significantly related to students' amotivation and their self-reported cheating behavior. Need frustration was both directly and indirectly related to academic cheating. In addition, students' amotivation and their intrinsic motivation to know were significantly related to academic cheating.

*Discussion:* In sum, if the goal is reducing academic dishonesty in higher education, it might be equally useful to satisfy students' psychological needs and employing such teachers who are enthusiastic about teaching.

*Keywords:* cheating, teachers' enthusiasm, academic motivation, basic psychological needs

## IRODALOM

- ALRAKAF, S., SAINSBURY, E., GRENVILLE, R., SMITH, L. (2014): Investigating the Relationship Between Pharmacy Students' Achievement Goal Orientation and Preferred Teacher Qualities. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7). 135.
- ANDERMAN, E. M., MURDOCK, T. (2007): *Psychology of Academic Cheating*. Elsevier, San Diego, CA.
- ANDERMAN, E. M., GRIESINGER, T., WESTERFIELD, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1). 84–93.
- ANGELL, L. R. (2006): The relationship of impulsiveness, personal efficacy, and academic motivation to college cheating. *College Student Journal*, 40(1). 118–131.
- ASOKAN, S., JOHN, B. J., JANANI, D., JESSY, P., KAVYA, S., SHARMA, K. (2012): Attitudes of Students and Teachers on Cheating Behaviors: Descriptive Cross-Sectional Study at Six Dental Colleges in India. *Journal of Dental Education*, 77(10). 1379–1383.
- BANDALOS, D. L., FINNEY, S. J. (2001): Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides, R. E. Schumacker (eds.): *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Erlbaum, New Jersey. 269–296.
- BARTHOLOMEW, K. J., NTOUMANIS, N., RYAN, R. M., THØGERSEN-NTOUMANI, C. (2011): Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1). 75–102.
- BERRY, P., THORNTON, B., BAKER, R. (2006): Demographics of digital cheating: Who cheats, and what we can do about it. In Murray, M. (ed.): *Proceedings of the ninth annual conference of the Southern Association for Information Systems*. Jacksonville University, Davis College of Business, Jacksonville, FL. 82–87.
- BLIUC, A. M., ELLIS, R., GOODYEAR, P., PIGGOTT, L. (2010): Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. *British Journal of Educational Technology*, 41(3). 512–524.
- BÓTHE, B., TÓTH-KIRÁLY, I., POTENZA, M. N., GRIFFITHS, M. D., OROSZ, G., DEMETROVICS, Z. (2018): Revisiting the role of impulsivity and compulsivity in problematic sexual behaviors. *Journal of Sex Research*, 56(2). 1–14.
- BRENNING, K., SOENENS, B., MABBE, E., VANSTEENKISTE, M. (2019): Ups and Downs in the Joy of Motherhood: Maternal Well-Being as a Function of Psychological Needs, Personality, and Infant Temperament. *Journal of Happiness Studies*, 20(1). 229–250.
- BRIMBLE, M., STEVENSON-CLARKE, P. (2005): Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3). 19–44.
- BROWN, T. A. (2006): *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford, New York.
- BRUNET, J., GUNNELL, K. E., GAUDREAU, P., SABISTON, C. M. (2015): An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 84. 2–15.
- CAMPBELL, R., VANSTEENKISTE, M., DELESIE, L., SOENENS, B., TOBBACK, E., VOGELAERS, D., MARIMAN, A. (2019): The role of basic psychological need satisfaction, sleep, and mind-

- fulness in the health-related quality of life of people living with HIV. *Journal of Health Psychology*, 24(4). 535–545.
- CARBONNEAU, N., VALLERAND, R. J., FERNET, C., GUAY, F. (2008): The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4). 977.
- CARLISLE, C. S. PHILLIPS, D. A. (1984): The Effects of Enthusiasm Training on Selected Teacher and Student Behaviors in Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(1). 64–75.
- CARPENTER, D. D., HARDING, T. S., FINELLI, C. J., MONTGOMERY, S. M., PASSOW, H. J. (2006): Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, 95(3). 181–194.
- CHEN, B., VANSTEENKISTE, M., BEYERS, W., BOONE, L., DECI, E. L., VAN DER KAAP-DEEDER, J., DURIEZ, B., LENS, W., MATOS, L., MOURATIDIS, A., RYAN, R. M., SHELDON, K.M., BOENENS, B., VAN PETEGEM, S., VERSTUYF, J. (2015): Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2). 216–236.
- CHEON, S. H., REEVE, J. NTOUMAS, N. (2018): A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behaviour and diminish antisocial behaviour. *Psychology of Sports Exercise*, 35. 74–88.
- CHEON, S. H., REEVE, J., SONG, Y.-G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38. 217–235.
- CIZEK, G. J. (2003): *Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- 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(1). 91–105.
- COSTA, S., NTOUMANIS, N., BARTHOLOMEW, K. J. (2015): Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39(1). 11–24.
- COSTA, S., GUGLIANDOLO, M. C., BARBERIS, N., LARCAN, R. (2016): The mediational role of psychological basic needs in the relation between conception of god and psychological outcomes. *Journal of Religion and Health*, 55(1). 1–15.
- CZAKÓ, A. (2018): *A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői*. Doktori disszertáció, Eötvös József Tudományegyetem, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- 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.
- FAIRCHILD, A. J., HORST, S. J., FINNEY, S. J., BARRON, K. E. (2005): Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3). 331–358.

- FAYE, C., SHARPE, D. (2008): Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4). 189.
- FRENZEL, A. C., GOETZ, T., LÜDTKE, O., PEKRUN, R., SUTTON, R. E. (2009): Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3). 705–716.
- GENEREUX, R. L., MCLEOD, B. A. (1995): Circumstances surrounding cheating: a questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, 36(6). 687–704.
- GUAY, F., MORIN, A. J., LITALIEN, D., VALOIS, P., VALLERAND, R. J. (2015): Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1). 51–82.
- HAERENS, L., AELTERMAN, N., VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., VAN PETEGEM, S. (2015): Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16. 26–36.
- HARRIS, R. (2015): *Anti-plagiarism strategies for research papers*. <http://www.virtualsalt.com/antiplag.htm> (Letöltés ideje: 2015. 10. 13.)
- HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- HU, L., BENTLER, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1). 1–55.
- JANG, H., REEVE, J., RYAN, R. M., KIM, A. (2009): Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3). 644–661.
- JOHN, O. P., SRIVASTAVA, S. (1999): The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In Pervin, L. A., John, O. P. (eds): *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). Guilford, New York. 102–138.
- KERKVLIT, J. (1994): Cheating by economics students: a comparison of survey results. *The Journal of Economic Education*, 25(2). 121–133.
- KUNTER, M., TSAI, Y. M., KLUSMANN, U., BRUNNER, M., KRAUSS, S., BAUMERT, J. (2008): Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5). 468–482.
- KRIJGSMAN, C., VANSTEENKISTE, M., VAN TARTWIJK, J., MAES, J., BORGHOUTS, L., CARDON, G., MAINHARD, T., HAERENS, L. (2017): Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55. 202–211.
- LANDRY, A. T., KINDLEIN, J., TRÉPANIÉ, S. G., FOREST, J., ZIGARMI, D., HOUSON, D., BRODBECK, F. C. (2016): Why individuals want money is what matters: Using self-determination theory to explain the differential relationship between motives for making money and employee psychological health. *Motivation and Emotion*, 40(2). 226–242.

- LEVESQUE, C., ZUEHLKE, A. N., STANEK, L. R., RYAN, R. M. (2004): Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1). 68–84.
- LITALIEN, D., MORIN, A. J., GAGNÉ, M., VALLERAND, R. J., LOSIER, G. F., RYAN, R. M. (2017): Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51. 67–82.
- LITTLE, T. D., CUNNINGHAM, W. A., SHAHAR, G., WIDAMAN, K. F. (2002): To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2). 151–173.
- LORCH, R. F., LORCH, E. P. (1996): Effects of headings on text recall and summarization. *Contemporary Educational Psychology*, 21(3). 261–278.
- LORCH, R. F., LORCH, E. P., KLUSEWITZ, M. A. (1995): Effects of typographical cues on reading and recall of text. *Contemporary Educational Psychology*, 20(1). 51–64.
- MALINOWSKI, C. I., SMITH, C. P. (1985): Moral reasoning and moral conduct: an investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4). 1016–1027.
- MARLIN, J. W. Jr. (1991): State-mandated economic education, teacher attitudes, and student learning. *Journal of Economic Education*, 22(1). 5–14.
- MARSH, H. W., HAU, K. T., GRAYSON, D. (2005): Goodness of fit in structural equation models. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- MATSUNAGA, M. (2008): Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4). 260–293.
- MCCABE, D. L., TREVINO, L. K. (1993): Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5). 522–538.
- NEWSTEAD, S. E., FRANKLYN-STOKES, A., ARMSTEAD, P. (1996): Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2). 229–241.
- NISHIMURA, T., SUZUKI, T. (2016): Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research*, 58(4). 320–331.
- NUNNALLY, J. C. (1978): *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- OLAFSEN, A. H., DECI, E. L., HALVARI, H. (2018): Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2). 178–189.
- OROSZ, G. (2010): *Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens*. Doctoral dissertation, University of Reims, Champagne-Ardenne.
- OROSZ G., KARSAI N. F. (2012): Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 19(9). 3–11.
- OROSZ, G., FARKAS, D., ROLAND-LÉVY, C. (2013): Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00087/full> (Letöltés dátuma: 2019. 07. 22.)
- OROSZ G., JÁNVÁRI M. I., SALAMON J. (2012): Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2). 153–171.

- OROSZ, G., VALLERAND, R. J., BÓTHE, B., TÓTH-KIRÁLY, I., PASKUJ, B. (2016): On the correlates of passion for screen-based behaviors: The case of impulsivity and the problematic and non-problematic Facebook use and TV series watching. *Personality and Individual Differences*, 101. 167–176.
- OROSZ, G., TÓTH-KIRÁLY, I., BÓTHE, B., KUSZTOR, A., ÜLLEI KOVÁCS, Zs., JÁNVÁRI, M. (2015): Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00318/full> (Letöltés dátuma: 2019. 07. 22.)
- OROSZ, G., TÓTH-KIRÁLY, I., BÓTHE, B., PASKUJ, B., BERKICS, M., FÜLÖP, M., ROLAND-LÉVY, C. (2018): Linking cheating in school and corruption. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68(2). 89–97.
- PARK, E., PARK, S., JANG, I. (2013): Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33(4). 346–352.
- PASSOW, H. J., MAYHEW, M. J., FINELLI, C. J., HARDING, T. S., CARPENTER, D. D. (2006): Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(7). 643–684.
- PATRICK, B. C., HISLEY, J., KEMPLER, T. (2000): “What’s everybody so excited about?”: the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3). 217–236.
- PREACHER, K. J., HAYES, A. F. (2004): SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, computers*, 36(4). 717–731.
- PREACHER, K. J., HAYES, A. F. (2008): Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3). 879–891.
- REEVE, J. (2006): Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3). 225–236.
- RHEINBERG, F., VOLLMEYER, R., BURNS, B. D. (2000): Motivation and self-regulated learning. In J. Heckhausen (Ed.) *Advances In Psychology*, 131. *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*. Elsevier, New York. 81–108.
- ROGERS, W. M., SCHMITT, N. (2004): Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3). 379–412.
- ROSEN, L. D. (2010): Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. In Koliska M. (ed.): *Journal of Media Literacy Education*. Palgrave MacMillan, New York. 255–256.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2017): *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guildford Press, New York, NY.
- SANDERS, P., GOSENPUD, J. (1986): Perceived instructor enthusiasm and student achievement. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 13. 52–55.

- SAPP, D., SIMON, J. (2005): Comparing grades in online and face-to-face writing courses: Interpersonal accountability and institutional commitment. *Computers and Composition*, 22(4). 471–489.
- SCHIEFELE, U., SCHREYER, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 8(1). 1–13.
- SCHULTZ, P.P., RYAN, R.M., NIEMIEC, C.P., LEGATE, N., WILLIAMS, G.C. (2015): Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5). 971–985.
- STEPHENS, J. M., YOUNG, M. F., CALABRESE, T. (2007): Does Moral Judgment Go Offline When Students Are Online? A Comparative Analysis of Undergraduates' Beliefs and Behaviors Related to Conventional and Digital Cheating. *Ethics Behavior*, 17(3). 233–254.
- TAYLOR, L., POGREBIN, M., DODGE, M. (2002): Advanced placement-advanced pressures: academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4). 403–421.
- TÓTH-KIRÁLY, I., BÓTHE, B., OROSZ, G., RIGÓ, A. (2018): A New Look on the Representation and Criterion Validity of Need Fulfillment: Application of the Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework. *Journal of Happiness Studies*, 23(1). 1–18.
- TÓTH-KIRÁLY, I., BÓTHE, B., TÓTH-FÁBER, E., HÁGA, G., OROSZ, G. (2017): Connected to TV series: Quantifying series watching engagement. *Journal of behavioral addictions*, 6(4). 472–489.
- TÓTH-KIRÁLY, I., MORIN, A. J. S., BÓTHE, B., OROSZ, G., RIGÓ, A. (2018): Investigating the multidimensionality of need fulfillment: A bifactor exploratory structural equation modeling representation. *Structural Equation Modeling*, 25(2). 267–286.
- TÓTH-KIRÁLY, I., OROSZ, G., DOMBI, E., JAGODICS, B., FARKAS, D., AMOURA, C. (2017): Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106. 130–135.
- VALLERAND, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29). Academic Press, San Diego. 271–360.
- VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., VALLIÈRES, E. F. (1992): The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4). 1003–1017.
- VANSTEENKISTE, M., RYAN, R. M. (2013): On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3). 263.
- WILSON, P. M., SABISTON, C. M., MACK, D. E., BLANCHARD, C. M. (2012): On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 13. 614–622.
- WEISS, J., GILBERT, K., GIORDANO, P., DAVIS, S. F. (1993): Academic dishonesty, type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(2). 101–102.
- WHITLEY, B. E. (1998): Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39(3). 235–274.

- WOOD, A. M. (1998): *The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory*. The University of Western Ontario, Ontario – London.
- WYCKOFF, W. L. (1973): The effect of stimulus variation on learning from lecture. *The Journal of Experimental Education*, 41(3). 85–90.
- YANG, Y., ZHANG, Y., SHELDON, K. M. (2018): Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63. 95–104.
- YU, S., CHEN, B., LEVESQUE-BRISTOL, C., VANSTEENKISTE, M. (2016): Chinese education examined via the lens of self-determination. *Educational Psychology Review*, 30(1). 1–38.
- ZHANG, T., SOLMON, M. A., KOSMA, M., CARSON, R. L., GU, X. (2011): Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of teaching in physical education*, 30(1). 51–68.

## MELLÉKLET

### 1. számú melléklet. Puskázás kérdőív

	<b>A következőkben annak bejelölése a feladat, hogy az előző szemeszterekben és vizsgaidőszakokban milyen gyakran vettél részt a következő cselekedetekben. Az alábbi ötfokú skálát használd!</b>	<b>Egyszer sem fordult elő</b>	<b>1-2-szer előfordult</b>	<b>3-5-ször előfordult</b>	<b>6-10-szer előfordult</b>	<b>Több mint 10-szer előfordult</b>
	Nem megengedett módon használtam az internetet információszerzéshez számonkérés során.	○	○	○	○	○
	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl. könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	○	○	○	○	○
	Segítettem valaki másnak csalni vizsga közben.	○	○	○	○	○
	Okostelefonon utánanéztem a vizsgakérdések megoldásainak.	○	○	○	○	○
	Facebookon kaptam valamilyen formában segítséget a vizsga feladatainak megoldásához.	○	○	○	○	○
	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	○	○	○	○	○