

Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései

Jelen tanulmány elsődleges célja annak vizsgálata, hogy milyen összefüggésben áll egymással az, hogy a hallgatók mennyire látják lelkesnek a tanárukat, azzal, hogy csalnak-e az oktató számonkérésén. Az általunk összeállított, önbevalláson alapuló kérdőívet 266 magyar, nappali tagozatos hallgató töltötte ki (közülük 152 nő), átlagos életkoruk 21,48 év (SD = 2,37). A megkérdezettek tanárokkal kapcsolatos viselkedéseket olvastak, majd jelölték, hogy van-e olyan tanáruk, akire illenek a leírások. Ezt követően a hallgatók arra adtak választ, hogy csaltak-e azoknak a tanároknak vizsgáján, akikre illett a leírás. Az eredmények szerint, ha kevésbé látják lelkesnek a tanárt (aki például letargikus, inaktív, lanyha, álmosnak és fáradtnak tűnik), akkor nagyobb a családi arány (55,3 százalék), mint amikor az oktató lelkes (például az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog – 9,4 százalék). Annak ellenére, hogy a minta nem reprezentatív és a válaszok önbevalláson alapulnak, az eredmények arra utalnak, hogy minél lelkesebbnek látják a diákok az egyetemi oktatóikat, annál kevésbé csalnak a vizsgáikon.

A tanárok percepciója és az iskolai csalás összefüggései

Számos korábbi szakirodalom szerint komoly hatással van az iskolai csalás megjelenésére a tanár személyisége, azonban a diákok tanárokról kialakított percepciójának vizsgálata viszonylag kevésbé kutatott területnek számít (Anderman és Murdock, 2007). Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy milyen összefüggésében áll egymással a számonkéréseken való csalás és a tanár észlelt személyisége, ezen belül a tanár észlelt lelkesedése.

A felsőoktatásban leggyakrabban az individuális vizsgacsalást vizsgálták (lásd Anderman és Murdock, 2007 és Whitley, 1998 összefoglalóit). Csalás alatt értjük azt a magatartást, amely a számonkérési helyzetben nem engedélyezett a hallgató számára (Orosz, 2009). Kelet-Közép-Európában (Grimes, 2004; Hrabak, Vujaklia, Vodopedivec, Hren, Marušić és Marušić, 2004; Teixeira és Rocha, 2010) és Magyarországon (Orosz, 2009; Orosz, Jánvári és Salamon, 2012) egyetemi hallgatók jelentős része számol be arról, hogy csal a számonkérések során.

A csalásra ható tényezőket minimum három elméleti síkon érdemes értelmezni: egyrészt egyéni különbségekről lehet beszélni, másrészt szituatív és interperszonális fak-

torok vehetők számításba, harmadrészt pedig a különböző kulturális értékek hathatnak arra, hogy valaki csalni fog-e vagy sem (Orosz, 2010). Jelen tanulmány elsődlegesen az interperszonális és szituatív tényezőkre fókuszál, ezen belül is azokra a tényezőkre, melyek a tanárok észlelt tulajdonságai és a család összefüggéseire vonatkoznak.

Genereux és McLeod (1995) vizsgálata szerint a tanár személyisége meghatározza a puskázások előfordulásának gyakoriságát. A család előfordulási aránya alacsonyabb olyan tanárok számonkérésén, akit igazságosnak, barátságosnak látnak és tisztelnek a diákok, illetve akinek tantárgyát érdekesnek tartják. Emellett *McCabe* (1999) szerint is fontos tényező az, hogy a tanárt diákjai barátságosnak és motiváltak lássák. Középis-kolás diákokkal végzett fókuszcsoportos kutatásának eredményei szerint a diákok sokkal inkább el vannak kötelezve erkölcsileg a becsületes dolgoztatás felé, amennyiben érzik, hogy az oktató barátságos és aggódik diákjai jövőjével kapcsolatban, szemben azzal, ha olyannak látják a tanárukat, aki kevésbé törődik diákjaival és a munkájával. Az egyik diák mindezt a következőképpen fejezi ki: „Nagyon sok tanár, akikkel dolgom volt, mindig arról beszélt, hogy alig várják már, hogy hazamenjenek... Úgy viselkedtek, mint akik nem akarnak ott lenni. Az ő feladatuk, hogy tanítsanak engem. Amennyiben nem tudják ezt megtenni, a család az, amit nekem tennem kell, amit tenni fogok.” (*McCabe*, 1999, 685. o.). Mindemellett az eredmények szerint egy unalmas, hasztalan tantárgy számonkérésén nagyobb a puskázások valószínűsége, mint egy izgalmas és értékes tartalommal bíró tantárgy esetében.

Murdock, Hale és Weber (2001) eredményei szerint azok a diákok, akik tanáruk tanítási kompetenciáit, elkötelezettségét és tiszteletét fontos dolognak értékelték, negatívan viszonyultak az iskolai csalásokhoz. A fenti eredményekkel összhangban *Genereux és McLeod* (1995) is azt találta, hogy a tantárgy érdekessége, a morális elkötelezettség és a tanári ellenőrzés meghatározzák a diákok csaláshoz való viszonyulását. *Pillsbury* (2004) eredményei szerint azokban az osztályokban volt a leggyakoribb a család, ahol a tanárt „lazának” látták a diákok. Ezek a tanárok a csalást nem vették komolyan, illetve sokkal liberálisabban álltak a tisztességtelenség kérdéséhez. *Cochran, Chamlin, Wood és Sellers* (1999) eredményei szerint a csalók többsége nem tiszteli a tanárt, nem tartja őt kompetensnek, elkötelezettnek és jó tanárnak. Mindemellett a korábbi kutatások szerint a diákok kevesebbet csalnak azoknál a tanároknál, akik foglalkoznak a csalással (*Davis és Ludvigson*, 1995; *Genereux és McLeod*, 1995; *Roig és Ballew*, 1994).

Ahogy a korábbi szakirodalom alapján látható, a diákok csalási hajlandóságát csökkenti, ha a tanárt igazságosnak, barátságosnak, kompetensnek, elkötelezettnek látják, ha a diákok tisztelik őt, ha érdekes és izgalmas dolgokat tanít, és ha a tanár foglalkozik a csalással mint morális kérdéssel. Ezzel szemben tudomásunk szerint korábban nem kutatták a tanárok észlelt lelkessége és az iskolai család közötti kapcsolatot. Jelen kutatás ezt a területet szándékozza megvizsgálni. Feltételezésünk szerint minél lelkesebbnek lát egy diák egy tanárt, annál kevésbé csal az általa tartott kurzus számonkérésén.

A tanárok lelkesedése és az iskolai család

Sanders és Gosenpud (1986) szerint a tanári lelkesedés a görög „egy isten által megszállt” kifejezésből ered. A szerzők a lelkes tanítás jellemzőit a következőképpen foglalják össze: stimuláló, eleven, energikus és mozgásban van. Más kutatások szerint a tanári lelkesedés pozitív összefüggésben áll az oktatás színvonalának megítélt minőségével (*Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss és Baumert*, 2008), a diákok teljesítményével (*Carlisle és Philips*, 1984; *Rosenshine*, 1970) és a diákok belső motivációjával (*Patrick, Hisley, Kempler és College*, 2000). Mindemellett a tanári lelkesedés mediál aközött,

hogy a tanárok és a diákok mennyire élvezik az órát (*Frenzel, Goetz, Thomas, Lüdtke, Perkun és Sutton, 2009*).

A tanári lelkesedés (1) eredményességgel, (2) belső motivációval és (3) az óra élvezetével való összefüggései alapján is feltételezhető, hogy negatív viszonyban áll az iskolai csalással. Az eredményesség kapcsán a család szakirodalmában viszonylag egyöntetű eredmények vannak azzal kapcsolatban, hogy a család előfordulása, illetve gyakorisága negatív összefüggésben áll a tanulmányi átlaggal (*Kerkvliet, 1994; Kerkvliet és Sigmund, 1999; Leming, 1980; Newstead, Franklyn-Stokes és Armstead, 1996; Straw, 2002; Whitley, 1998*). A motivációk és az óra élvezete kapcsán pedig az iskolai család szakirodalma rendszerint azt találta, hogy míg a belső motivációk negatív összefüggésben állnak a csalással, addig a külső motivációk pozitív összefüggést mutatnak azzal (*Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998; Jordan, 2001; Pulvers és Diekhoff, 1999; Weiss, Gilbert, Giordano és Davis, 1993; Wryobeck és Whitley, 1999*). Annak ellenére, hogy korábbi kutatások konkrétan nem vizsgálták a család és az oktatók lelkesedésének összefüggését, a fenti három pont (eredményesség, belső motiváció és érdekesség), illetve a tanár-percepciójára vonatkozó iskolai család-kutatások kapcsán feltételezhető, hogy azoknál a tanároknál, akiket lelkesnek látnak a diákok, kevesebb család várható.

Módszerek

Résztevők

A kérdőívet 266 magyar, nappali tagozatos hallgató töltötte ki (közülük 152 nő), átlagos életkoruk 21,48 év ($SD = 2,37$). A kérdéssort kitöltő személyek mindegyike a Szegedi Tudományegyetem aktív nappali tagozatos hallgatója (82,3 százalék államilag finanszírozott, 17,7 százalék költségtérítéses).

Vizsgálati eszközök

A demográfiai adatokon túl egy 13 tételt tartalmazó, zárt kérdésekből álló kérdőívet használtunk, melynek alapját *Sanders és Gosenpud (1986)* munkavégzéssel kapcsolatos lelkesedést mérő kérdőíve alkotta. Ez a kérdőív olyan állításokat tartalmaz, amelyek a szemkontaktusra, az arckifejezésekre, a gesztusokra, a testmozgásokra, a szavak kiválasztására, a vokális jellemzőkre (hangmagasság, beszédtempó, stb.) és az általános energiaszintre vonatkoznak. Az eredeti tétéleket átalakítottuk és kiegészítettük annak érdekében, hogy illeszkedjenek a magyar felsőoktatás kontextusába. A végleges verzióban az egyes tételek tanárookra jellemző viselkedéseket mutattak be, amelyekről a kitöltőknek először el kellett döntenie, hogy volt-e olyan tanáruk az egyetemi éveik alatt, akire az jellemző (ha volt több tanára is, akire jellemző, akkor arra kellett gondolnia, akire az állítás a leginkább jellemző). Majd arra kellett választ adniuk, hogy csaltak-e ennek a tanárnak a vizsgáján/számonkérésén. A csalást a következőképpen definiáltuk a hallgatók számára: puskázás, lesés, sűgás, plágium, ugyanazt a beadandót két helyre beadni, különféle nem megengedett technikai eszköz használata, más vizsgázott helyette, más írta meg a beadandót.

A vizsgálat leírása

A kérdőívfelvétel során az alanyokhoz az egyik szerző (*Karsai Nóra*) személyesen ment oda, tájékoztatta őket a kutatás jellegéről és céljáról. A résztvevők az SZTE Klebelsberg Könyvtárában informált beleegyezés után töltötték ki a papír-ceruza alapú anonim kérdőívet, önkéntes alapon, ellenszolgáltatás nélkül. A hallgatókat biztosítottuk arról, hogy válaszaikat bizalmasan kezeljük. A szóbeli tájékoztatás mellett a kérdőív feltüntette, hogy a válaszadás teljes mértékben önkéntes és anonim. A válaszadókat megkértük, hogy válaszaik a lehető legőszintébbek legyenek a hiteles eredmények érdekében. A kérdőív átlagos kitöltési ideje 5 perc volt.

Eredmények

A 266 válaszadó az általunk alkalmazott leírások többségét alkalmazni tudta a korábbi oktatóira. A legkisebb arányban (70,3 százalékban) tudtak olyan tanárra visszaemlékezni, aki gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors beszédétől a suttogásig. Viszont a legnagyobb arányban (96,6 százalék) tudtak olyan tanárra visszagondolni, aki az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámult. Összességében tehát az általunk alkalmazott leírásokat a diákok legalább 70 százaléka tudta valamelyik tanárára vonatkoztatni. A fenti adatok mellett az 1. táblázat tartalmazza azokat az adatokat is, melyek arra vonatkoztak, hogy annak a tanárnak a számonkérésén, akire a leírás passzol, a diákok mekkora aránya számolt be csalásról. A legkevesebb diák (9,4 százalék) annál a tanárnál csalt, akire úgy emlékeztek, mint akinek az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog. A legtöbbben viszont annál a tanárnál csaltak (66,9 százalék), aki egyhelyben állt vagy ült az óráján, illetve aki jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvas (56,8 százalék). Összességében az általunk választott tanári viselkedést leíró állításokra könnyen tudtak találni olyan oktatót, akire az illik. Mindemellett nagy különbségek jelentek meg azzal kapcsolatban, hogy az adott oktatónak milyen arányban csaltak a számonkérésén.

1. táblázat. Leíró eredmények: csalás gyakorisága és tanári lelkesedés. Az első oszlopban a kutatásban alkalmazott állítások láthatóak, a második oszlopban azoknak a diákoknak az aránya, akinek megítélése szerint van olyan tanára, akire illik az állítás, a harmadik oszlopban azoknak a diákoknak az aránya található, akiknek van ilyen tanára és csaltak az általa adott számonkérésén.

<i>Állítás</i>	<i>Van ilyen tanára</i>	<i>Csalás ennek a tanárnak a számonkérésén</i>
1. Egyhelyben áll, vagy ül egész órán.	86,1%	66,9%
2. Jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvas.	83,5%	56,8%
3. Tömondatokban beszél, kevés hasonlatot használ, szürkén magyarázza el a dolgokat.	73,7%	55,3%
4. Letargikus, inaktív, lanyha, álmosnak és fáradtnak tűnik.	74,4%	48,1%
5. Az órán nem gesztikulál vagy görcsös, esetlen mozdulatai vannak.	71,8%	28,2%
6. Az arca kifejeztelen, kicsit dühös vagy komor.	78,2%	18,8%
7. Lendületesen és általában fejből mondja el az anyagot.	94,4%	15%
8. Az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámult.	96,6%	13,5%

<i>Állítás</i>	<i>Van ilyen tanára</i>	<i>Csalás ennek a tanárnak a számonkérésén</i>
9. Nagyon kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása, valamint, hogy felkeltse az érdeklődést, megemeli a hangját néha.	89,1%	13,5%
10. Gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors, izgatott beszédétől a suttogásig.	70,3%	13,5%
11. Sok leíró szót vagy mondatot alkalmaz, valamint gyakran használ jó hasonlatokat.	84,6%	13,2%
12. Kicsattanóan energikus, pörgős, lelkes, inspiráló.	87,6%	13,2%
13. Az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog.	82,7%	9,4%

Ezt követően az volt a célunk, hogy összehasonlítsuk a tanári lelkesedéssel kapcsolatos leírásokhoz tartozó csalásarányokat. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze. Azoknál a tanároknál, akik egyhelyben ülnek vagy állnak az órán, minden más leírásnál szignifikánsan több diák vallott be csalást. Viszont azoknál a tanároknál is, akik jellemzően könyvből, füzetből vagy diákból olvasnak fel az óráik során; akik tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak, szürkén magyarázzák el az anyagot; illetve akik letargikusak, inaktívak, álmosnak és fáradtnak tűnnek, hasonlóképpen relatíve sok diák számolt be arról, hogy csalt a számonkérésen (48,6 százalék – 56,8 százalék). A fent említett jegyekhez képest, ha az oktató az órán nem gesztikulál, görcsös és esetlen mozdulatai vannak, akkor a diákok szignifikánsan alacsonyabb arányban (28,2 százalék) vallják be a csalást a vizsgákon, illetve számonkéréseken. Azonban, ahogy ez az 1. és 2. táblázatból is látszik, drasztikusan lecsökken a bevallott csalási arány, ha az oktató kifejezéstelen, dühös és komor; ha lendületesen, fejből mondja az anyagot; ha az órán fenntartja a szemkontaktust, odafigyel a diákjaira, viszont nem bámulja a diákokat; ha kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása és alkalomadtán megemeli a hangját; ha gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál; ha kicsattanóan energikus és végül, ha az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog. Ez utóbbi kategóriák esetében, kizárólag a legutolsó tételnél láthatunk a gyakoriság kapcsán egyetlen eltérést a 6. tételhez képest.

A csalási arányok gyakoriságbeli különbségei kapcsán χ^2 próbákkal² öt csoportot lehet elkülöníteni: 1. legmagasabb a csalási ráta azoknál a tanároknál, akik egész órán egyhelyben ülnek vagy állnak. 2. Ennél kevesebb csalásról számolnak be a hallgatók azoknál a tanároknál, akik az órán könyvből, füzetből vagy a diákból olvasnak, illetve tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak és szürkén magyarázzák el az anyagot. 3. A csalási arány a fentiekhez képest csökken, ha a diákok tanárukat inaktívnak, lanyhának, álmosnak és fáradtnak látják. 4. Még alacsonyabb arányú csalás jelenik meg azoknál a tanároknál, akik nem gesztikulálnak, görcsösek és esetlen mozdulataik vannak. 5. Ezt követően gyakorlatilag nincs szignifikáns különbség a 6–13 tételek között, amelyek – a 6. tételt leszámítva – az oktató lelkesedéséről, lendületességéről, barátságosságáról és gazdag verbális, illetve nonverbális kommunikációjáról adnak tanúbizonyságot.

2. táblázat. Különbségek a lelkesedéssel kapcsolatos állításra adott válaszok között. A különbségek vizsgálata olyan szempontból, hogy a hallgató csal-e annál a tanárnak a számonkérésén, akire szerinte a legjobban illik a leírás. A táblázatban megjelenő számok a χ^2 próba eredményét mutatják (minden esetben $DF = 1$). * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Állítás	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Egy helyben áll, vagy ül egész órán.	4,4*	5,6*	14,7***	57,1***	100,3***	131,3***	142,2***	136,1***	117,9***	137,7***	135,8***	152,6***
2. Jellemzően a könyvből, füzetből vagy a diából olvas.		0,06	2,9	30,3***	64,0***	88,3***	97,4***	93,1***	80,2***	95,2***	93,1***	108,8***
3. Tömondatokban beszél, kevés hasonlatot használ, szürkén magyarázza el a dolgokat.			1,7	25,3***	56,1***	78,1***	86,7***	83,0***	71,7***	85,2***	83,0***	98,4***
4. Letargikus, inaktív, lányha, álmosnak és fáradtnak tűnik.				13,5***	37,9***	55,7***	63,0***	60,4***	52,0***	62,8***	60,1***	74,9***
5. Az órán nem gesztikulál vagy görcsös, egyetlen mozdulatai vannak.				5,6*		12,2***	15,7***	15,3***	13,4***	17,2***	15,5***	25,0***
6. Az arca kifejezéstelen, kicsit dühös vagy komor.						0,8	1,9	1,9	1,7	2,8	2,1	6,8***
7. Lendületesen és általában fejből mondja el az anyagot.							0,1	0,2	0,2	0,5	0,2	2,9
8. Az órákon fenntartotta a szemkontaktust, figyelte a diákok reakcióit, ugyanakkor nem bámult.								0,0	0,0	0,1	0,0	1,5
9. Nagyon kifejező a testbeszéde, gyors, energikus és természetes a mozgása, valamint, hogy felkeltse az érdeklődést, megemeli a hangját néha.									0,0	0,0	0,0	1,4
10. Gyakorta változtat hangszínt, hangerőt és ütemet, jól artikulál, variál egészen a gyors, izgatott beszédétől a suttogásig.										0,0	0,0	1,1
11. Sok leíró szót vagy mondatot alkalmaz, valamint gyakran használ jó hasonlatokat.											0,0	0,7
12. Kicsattanóan energikus, pörgős, lelkes, inspiráló.												1,2
13. Az arca élénk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog.												

Megvitatás és konklúzió

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgálja az egyetemi oktatók észlelt lelkesedésének és a hallgatók önbevallás alapján történő, számonkérésen megjelenő tisztességtelenségének összefüggéseit. Érdekes eredménynek minősül, hogy azoknál a tanároknál is, akiknek az arca kifejezéstelen, dühös vagy komor, relatíve alacsony csalási rátát találunk. Az egyik alternatív magyarázat ezzel kapcsolatban az lehet, hogy a szigorú tekintet összefügghet a lebukás valószínűségének észlelt nagyságával.

A jelen tanulmány eredményei összefüggésben állnak korábbi vizsgálatok konklúzióival is. Ahogy *Genereux* és *McLeod* (1995) is kimutatta, a csalási ráta alacsonyabb olyan tanároknál, akiket igazságosnak és barátságosnak látnak a diákok, illetve akiknek az óráját érdekesnek tartják a hallgatók. Az általunk vizsgált dimenziókban megjelenik az élenk nonverbális kommunikáció és a lelkesedés, amely ugyancsak összefüggésben állhat mind az óra észlelt érdekességével, mind a barátságossággal. Mindemellett a *McCabe* (1999) kutatásából kiragadott idézetben is egy olyan tanár képe jelenik meg, akit leginkább amotivációval lehet jellemezni. *Murdock*, *Hale* és *Weber* (2001) eredményeinek azon részével is összefüggést találhatunk, hogy ha a diákok számára észrevehető a tanár elkötelezettsége, akkor kevésbé fognak csalni. Feltehetően az energikusság, a lendületesség, a kifejező testbeszéd a tanítás iránti nagyobb elkötelezettségről árulkodik, mint a könyvből felolvasás és a lanyhaság.

Jelen tanulmánynak számos gyengesége van. Egyrészt kutatási kérdésünket egy viszonylag kis és semmilyen módon nem reprezentatív mintán vizsgáltuk meg. Az elemzések során dichotóm változókat alkalmaztunk, amelynek csoportosítása nehezebb feladat, mint a folytonos változóké. Alapvetően önbeszámolókkal dolgoztunk, nem álltak rendelkezésre viselkedés adatok. Korábban előállított, a tanári lelkesedést mérő skálát nem tudtunk alkalmazni, mert nem találtunk erre megfelelő eszközt, így *Sanders* és *Gosenpud* (1986) kérdőívét alakítottuk át a célunknak megfelelően. A diákoknak vissza kellett emlékezniük arra, hogy az általuk elképzelt tanárok számonkérésén csaltak-e vagy sem. Ilyen esetekben elképzelhető, hogy torzítják a válaszaikat a különböző emléknymok.

Minden kutatási hiányosság mellett úgy tűnik, hogy az egyetemisták arról számolnak be, hogy lelkes és energikus tanáraiknál kevesebbet csálnak, mint azoknál, akik amotiváltak és inaktívak. A fent leírt kezdeti eredményei arra utalnak, hogy érdemes a

A leíró eredmények alapján is feltűnő, hogy azoknál a tanároknál, akik egyhelyben ülnek az óráik alatt, a diákok több, mint kétharmada csalt a vizsgán. Ezzel szemben annál a tanárnál, akire illet az a leírás, hogy az arca élenk, játszik a mimikájával és a gesztusaival, sokat mosolyog, a csalási arány 10 százalék alá csökkent. A χ^2 próbák eredményei szerint a gyakoriságok alapján öt csoportot tudtunk elkülöníteni, viszont a százalékos arányból feltűnik, hogy a diákok jelentős hányada csal azoknak a tanároknak a számonkérésén, akik letargikusak, inaktívak, tömondatokban beszélnek, kevés hasonlatot használnak, különféle segédletekből olvassák fel az anyagot, illetve nem mozdulnak meg az óra során, míg a csalási arány visszaesik 10 százalék körülire, amikor egy energikus, lendületes és jó kommunikációs készséggel bíró tanárról van szó.

hallgatók oktatókról kialakított percepciója és a család közötti összefüggéseket a továbbiakban is vizsgálni. Mindezt olyan módon érdemes tenni, hogy kiküszöböljük a fenti hiányosságokat és bevonunk olyan változókat, amelyek megmutathatják azt, hogy például az oktatók lelkesedése milyen módon hat a diákok motivációira, tanulmányi céljaira és eredményességükre, amelyek viszont direkt hatással lehetnek az iskolai csalások elkövetésére.

Irodalom

- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **90**, sz. 84–93.
- Anderman, E. M. és Murdock, T. (2007): *Psychology of academic cheating*. Elsevier, San Diego.
- Cochran, K. J., Chamlin, B. M., Wood, B. P. és Sellers, C. (1999): Shame, Embarrassment, and Formal Sanction Threats: Extending the Deterrence-Choice Model to Academic Dishonesty. *Sociological Inquiry*, **69**, sz. 91–105.
- Carlisle, C. S. és 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. sz. 64–75.
- Davis, S. E. és Ludvigson, H. W. (1995): Additional Data on Academic Dishonesty and a Proposal for Remediation. *Teaching of Psychology*, **22**, sz. 119–121.
- Genereux, L. R. és McLeod A. B. (1995): Circumstances Surrounding Cheating: A Questionnaire Study of College Students. *Research in Higher Education*, **36**, 6. sz. 687–704.
- Grimes, P. W. (2004): Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, **49**, sz. 273–291.
- Hrabak, M., Vujaklia, A., Vodopedivec, I., Hren, D., Marušić, M. és Marušić, A. (2004): Academic Misconduct among Medical Students in a Transition Country. *Medical Education*, **38**, sz. 276–285.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. és Sutton, R. E. (2009): Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 3. sz. 705–716.
- Jordan, A. E. (2001): College student cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitude, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, **11**, sz. 233–247.
- Kerkvliet, J. (1994): Cheating by Economics Students: A Comparison of Survey Results. *Journal of Economic Education*, **25**, sz. 121–133.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusman, U., Brunner, M., Krauss, S. és Baumert, J. (2008): Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction*, **18**, sz. 468–482.
- Leming, J. S. (1978): Cheating Behavior, Subject Variables, and Components of Internal-External Scale Under High and Low Risk Conditions. *Journal of Educational Research*, **71**, 4. sz. 214–217.
- McCabe, D. L. (1999): Academic Dishonesty among High School Students. *Adolescence*, **34**, 136. sz. 681–687.
- Murdock, B. T., Hale, M. N. és Weber, J. M. (2001): Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, **26**, 1. sz. 96–115.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. és Armstead, P. (1996): Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, **88**, sz. 229–241.
- Orosz Gábor (2009): Csalás a felsőoktatásban: francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**, 1. sz. 253–284.
- Orosz, G. (2010): *Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens*. PhD disszertáció. Université de Reims, Reims.
- Orosz, Gábor, Jánvári M. I. és Salamon J. (2012): Csalás és versengés a magyar felsőoktatásban. *Pszichológia*, **32**, 2. sz. 153–171.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T. és College, G. (2000): „What's Everybody so Excited about?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *Journal of Experimental Education*, **68**, sz. 217–236.
- Pillsbury, C. (2004): Reflections on Academic Misconduct: An Investigating Officer's Experiences and Ethics Supplements. *Journal of American Academy of Business*, **5**, sz. 446–454.
- Roig, M. és Ballew, C. (1994): Attitudes toward Cheating of Self and Others by College Students and Professors. *The Psychological Record*, **44**, 1. sz. 3–12.
- Rosenshine, B. (1970): Enthusiastic Teaching: A Research Review. *School Review*, **78**, sz. 499–514.
- Pulvers, K. és Diekhoff, G. M. (1999): The Relationship between Academic Dishonesty and

College Classroom Environment. *Research in Higher Education*, **40**, 4. sz. 487–498.

Sanders, P. és Gosenpud, J. (1986): Perceived Instructor Enthusiasm and Student Achievement. *Developments in Business Simulation and Experimental Exercises*, **13**, sz. 52–55.

Straw, D. (2002): The plagiarism of generation „why not?”. *Community College Week*, **14**, sz. 4–7.

Teixeira, A. A. C. és Rocha, M. F. (2010): Cheating by Economics and Business Undergraduate Students: an Exploratory International Assessment. *Higher Education*, **59**, sz. 663–701.

Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P. és Davis, S. (1993): Academic Dishonesty, Type A Behavior and Classroom Orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **31**, sz. 101–102.

Whitley, B. E. (1998): Factors Associated with Cheating among College Students: A Review. *Research in Higher Education*, **39**, sz. 235–274.

Wryobeck, J. M., és Whitley, B. E. (1999): Classroom Orientation and Peer Perception of Cheaters. *Ethics & Behavior*, **9**, sz. 231–42.

Jegyzet

(1) A tanulmány megírása során az első szerző az OTKA (K 77691) kutatási támogatásában részesült. Projektvezető: Fülöp Márta.

(2) A dichotóm változókkal végzett faktorelemzésekkel igen sok probléma merül fel, így a gyakoriságok közötti csoportosítás eszközeként a Chi2 próbát találtuk a legalkalmasabbnak.

A kapzsi hóhérné. Történetek nőkről a 16–17. századból

VÁLOGATTA ÉS FORDÍTOTTA MAGYAR LÁSZLÓ ANDRÁS

Könyvünk nemcsak a művelődéstörténet iránt érdeklődők, hanem azok számára is különleges csemege lehet, akik kedvelik a szórakoztató, eseménydús, kissé véres és kegyetlen, olykor pajzán vagy egyenest obszcén irodalmat, illetve akik szeretnek régmúlt idők hangulatába kóstolni.

Az elbeszélések sajátossága, hogy nem szépirodalmi munkákból, hanem orvosi, démonológiai, tudományos, történeti művekből, anekdotagyűjteményekből származnak, bennük boszorkányokról, méregkeverőkről, prostituáltokról, kikapós asszonykákról, apácákról, csalókról, mártírokról, kuruzslókról, hóhérfelésegekről és kígyónőkről egyaránt szó esik. A rövid és szórakoztató történetek hiteles képet adnak a nők korabeli társadalmi helyzetéről, életmódjáról, szenvedéseiről, sőt – mivel a szövegek kivétel nélkül férfiatól származnak – bizony nem túlságosan hízelgő megítéléséről is. A fordítások főként latin, kisebb mértékben német nyelvből készültek.

A kötet a 16–17. század már szinte teljesen elfeledett irodalmából kíván ízelítőt adni. Az elbeszéléseket a kötet szerzőinek kislexikonja, illetve a szövegekhez fűzött, megértést segítő jegyzetanyag egészíti ki.

ISBN 978 963 693 437 8

140 oldal, A/5, kartonált,

16 oldal fekete-fehér illusztráció

2490 Ft

Megjelent

