

Jánvári Miriam¹ – Tóth-Király István² –
Böthe Beáta³ – Orosz Gábor⁴

¹ NYE AHI Pszichológia és Kisgyermeknevelő Intézeti Tanszék

² Concordia University, Montreal, Department of Psychology Substantive-Methodological Synergy Research Laboratory; Statistics Canada, Ottawa

³ University of Montreal Department of Psychology

⁴ Université d'Artois Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société

Az impulzivitás, a tanulmányi motivációk és a középiskolában megjelenő csalás kapcsolatának vizsgálata

A köznevelési intézményekben magas az önbevalláson alapuló iskolai csalások előfordulása. A tanulmány kérdőíves módszerrel vizsgálja a számonkérések során elkövetett és bevallott csalások hátterében meghúzódó egyéni tényezők közül az impulzivitást és a tanulmányi motivációt, valamint ezek hatását a tanulmányi eredményre. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy ezen egyéni tényezőket szükséges figyelembe venni, ha a csalások gyakoriságát szeretnénk visszaszorítani a középiskolában.

Bevezető

Az iskolai tisztességtelen viselkedés – ideértve a másolást, puskázást, plagizálást és egyéb csalási formákat – nemcsak az iskolai teljesítményt befolyásolja, hanem hosszabb távon hatással lehet az egyén etikai fejlődésére és társadalmi viselkedésére is. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy az iskolai csalás és a későbbi munkahelyi tisztességtelen viselkedés között erős pozitív összefüggés van (Shmeleva, Ponomareva és Kasyonov, 2020; Orosz, Tóth-Király, Böthe, Puskaj és Fülöp, 2018), vagyis az iskolai környezetben elsajátított normák és stratégiák hatással lehetnek a felnőttkori etikai döntéshozatalra is. Annak ellenére, hogy a témával foglalkozó kutatások többsége felsőoktatási mintán történik, egyre több empirikus vizsgálat igazolja, hogy már általános és középiskolai szinten is jelentős a bevallott csalások előfordulása (Keller és Kiss, 2024; Zaidi, Khawaja és Farheen, 2022). Ez arra utal, hogy az erkölcsi fejlődés és a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos attitűdök formálódása már jóval a felnőtté válás előtt elkezdődik. A köznevelési intézmények tehát kulcsszerepet játszanak nemcsak a tudás átadásában, hanem az értékek, normák és szociális készségek alakításában is. A pedagógiai pszichológia nézőpontjából a tisztességtelen viselkedés nem tekinthető pusztán fegyelmezési kérdésnek, hanem szorosan összefügg a tanulási motivációval, a belső értékrend fejlődésével, az önszabályozással és az erkölcsi érés folyamatával (McCabe, Treviño és Butterfield, 2017). Az iskolai csalás hátterében gyakran megtalálhatók olyan pszichológiai tényezők, mint a teljesítményszorongás, a hatékonyság alacsony szintje

vagy a túlzott külső elvárások. Ugyanakkor társas és környezeti tényezők – például a versengő iskolai klíma, a tanárok elnéző attitűdje vagy a szabályozás hiányosságai – is elősegíthetik a csalás normalizálódását. Különösen fontos mindezt a meritokratikus társadalmi berendezkedés kontextusában vizsgálni, ahol az előrejutás elméletben a szorgalom és a tehetség alapján történik, azonban ezek az értékek könnyen megkerülhetőek csalással, ami a társadalmi igazságosságba vetett hitet is alááshatja. A pedagógiai pszichológia ezért nemcsak a jelenség leírását, hanem annak mélyebb megértését is célul tűzi ki. Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan kapcsolódnak össze az egyéni pszichológiai jellemzők (mint az impulzivitás vagy a motivációs mintázatok) és a szociális tanulás az iskolai csalások gyakoriságával és elfogadottságával.

Elméleti háttér

A csalás vizsgálatokor első lépésként szükséges a csalás jelenségének meghatározása. A csalás mellett fontos a tanulmányi motivációk és az impulzivitás szakirodalmának bemutatása, illetve a három tényező közötti kapcsolat szakirodalmi ismertetése.

Az iskolai csalás

Az iskolai környezetben megjelenő tisztességtelen viselkedés leggyakrabban a csalás formájában nyilvánul meg, amely a *Magyar értelmező kéziszótár* (Tótfalusi, 2003) szerint így definiálható: „becsapás, rászedés, a valóság szándékos elferdítése valamilyen előny érdekében”. Ez a definíció összhangban áll a nemzetközi meghatározásokkal, amelyek a csalást mint megtévesztést írják le a saját haszon érdekében (Merriam-Webster, 1993). Cizek (1999) szerint a csalás az iskolai feladatok elvégzésére vonatkozó általános szabályok megsértése; egy későbbi definíció (Cizek, 2003) szerint a csalás nem más, mint számonkérés során információt adni vagy fogadni, tiltott eszközt használni, illetve kihasználni a számonkérés gyengeségeit azért, hogy a vizsgázó előnyhöz jusson. A legújabb kutatások szerint a csalás nem csupán a szabályok megsértését jelenti, hanem az oktatási környezetben alkalmazott etikátlan viselkedéseket is magában foglalja, mint például mások munkájának másolása vagy nem engedélyezett források használata (Zaidi, Khawaja és Farheen, 2022). Orosz és munkatársai (2013) eredményei alapján a magyar középiskolás diákok 75,4%-a puskázott, 61,9%-uk lesett másról dolgozat közben a vizsgálatot megelőző félévben. Lathrop és Foss (2005) eredményei ennél is magasabb arányú csalásról számolnak be: amerikai középiskolás diákok 80%-a ismerte el, hogy csal a tanár által készített dolgozatokban és az állami teszteken egyaránt. Bruggeman és Hart (1996) egyházi és nem egyházi középiskolás diákokkal végzett vizsgálata alapján az egyházi iskolába járó diákok 70%-a csalt, míg a nem egyházi iskolák diákjainak 79%-a számolt be csalásról. Emellett Teo és munkatársai (2024) vizsgálatukban egyházi középiskola diákjait vizsgálták, melynek eredményei alapján a vallásos diákok ugyan negatív attitűdöt mutatnak az iskolai csalással szemben, de ez nem volt szignifikáns hatással a tényleges csalásra vagy más etikátlan viselkedésre. Ahogyan az eredmények alapján láthatjuk, a középiskolai diákok nagy százaléka tisztességtelen eszközöket használ dolgozatírás közben.

Ezek mellett érdemes szót ejteni arról is, hogy a csalások módszerei is megváltoztak, hiszen az új technológiák lehetővé tették az online csalási formák megjelenését, melyek gyorsabbá teszik a tisztességtelen viselkedéseket. Stephens és munkatársai 2007-ben végzett vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az 'internet világa' hogyan változtatta meg a csalások módszereit. Eredményeik alapján a régi módszereket gyakrabban használják a diákok (például házi feladatot másolnak, összedolgoznak akkor, amikor

a tanár önálló munkát kér, vagy egymásról másolnak dolgozat közben). Eredményeik rámutatnak arra, hogy mindössze a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-uk csak hagyományos tisztességtelen eszközöket használ, 4,2%-uk csak digitális módszereket alkalmaz, azonban 45,6%-uk mindkét típusú csalási módszereket alkalmazza. Ennél is magasabb arányú csalásokról számolnak be Berry és munkatársai (2006): eredményeik alapján elmondható, hogy az általuk vizsgált minta 90%-a beismert valamilyen online csalási formát. Ezen eredményeket különösen fontos figyelembe venni, hiszen a mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT, új dimenziókat nyitott meg az iskolai csalás terén. A mesterséges intelligencia képes olyan szövegek megírására, amelyek emberi szerzők munkájának tűnhetnek, ez nagy mértékben megnehezíti a plágium azonosítását. Emellett figyelmet kell fordítani arra, hogy a ChatGPT-t akár dolgozat közben is tudják használni a diákok (pl. dolgozatban lévő kérdések megválaszolása a mesterséges intelligenciával). Ez a jelenség új kihívások elé állítja a nevelési és oktatási intézményeket, amelyeknek alkalmazkodniuk kell a technológiai fejlődéshez, és megfelelő szabályozásokat kell kialakítaniuk és betartatniuk a mesterséges intelligencia használatának kezelésére. Fajt és Schiller (2025) tanulmányukban a mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT, felsőoktatásban való alkalmazását vizsgálták. A kutatás rámutatott, hogy a hallgatók jelentős része használja a mesterséges intelligenciát tanulmányaihoz, akár már dolgozatok, szakdolgozatok elkészítésére is. Ez megemeli a plágium kockázatát, mivel a mesterséges intelligencia által generált szövegek nehezen különíthetők el az emberi írásoktól. A tanulmány rámutat arra, hogy ez etikai és adatvédelmi problémákat is felvet, valamint, hogy szükséges foglalkozni olyan stratégiák kidolgozásával, melyek a mesterséges intelligencia etikus használatát segítik elő. A mesterséges intelligencia tehát nemcsak új lehetőségeket kínál a tanulmányok során, hanem új etikai és jogi kérdéseket is felvet az iskolai csalás terén.

Az iskolai csalások háttérben meghúzódó okok szerteágazóak. Számos vizsgálat foglalkozott már azzal, hogy a csalásra ható tényezőket vizsgálja. Orosz (2010) szerint a csalásra ható tényezőket három nagy csoportba lehet sorolni: egyéni különbségek, interperszonális és szituatív faktorok, valamint a kulturális hatások. A csalással kapcsolatos szakirodalom emiatt nagyon sokrétű.

Az egyéni különbségek tekintetében maguk a vizsgálatok is ellentmondó eredményeket mutatnak. Az egyéni tényezők közül a nem egyes vizsgálatokban összefüggésben

Stephens és munkatársai 2007-ben végzett vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az 'internet világa' hogyan változtatta meg a csalások módszereit. Eredményeik alapján a régi módszereket gyakrabban használják a diákok (például házi feladatot másolnak, össze dolgoznak akkor, amikor a tanár önálló munkát kér, vagy egymásról másolnak dolgozat közben). Eredményeik rámutatnak arra, hogy mindössze a diákok 32%-a nem csal, 18,2%-uk csak hagyományos tisztességtelen eszközöket használ, 4,2%-uk csak digitális módszereket alkalmaz, azonban 45,6%-uk mindkét típusú csalási módszereket alkalmazza. Ennél is magasabb arányú csalásokról számolnak be Berry és munkatársai (2006): eredményeik alapján elmondható, hogy az általuk vizsgált minta 90%-a beismert valamilyen online csalási formát.

áll a családi gyakoriságokkal (Whitley, 1998; Hinton és Higgs, 2020), azonban más kutatások nem bizonyították ezt (McCabe és Bowers, 1996). Keller és Kiss (2024) szerint a szülők végzettsége csak kis mértékben befolyásolja a család megjelenését, emellett pedig a tanulásra fordított idő és a tanulmányi eredmény nincs hatással a családok megjelenésére. Az oktatás szintje és a család gyakorisága, valamint az évfolyamok és a családok gyakorisága között is találunk összefüggést (Miller és mtsai, 2007). Mustapha és munkatársai (2020) középiskolai és felsőoktatási hallgatók családi szokásait vizsgálta. Az eredmények azt mutatják, hogy a család gyakorisága és az oktatás szintje összefügg. A képességek és az iskolai család kapcsolata sem egyértelmű. Newstead (1996) és Hinton és Higgs (2020) negatív összefüggést talált a felsőoktatási tisztességtelen viselkedés és a képességek között; azonban, Taylor, Pogrebin és Dodge (2002) szerint, ha külső nyomás (megfelelni akarás) nehezedik a hallgatókra, akkor megemelkedik a családi gyakorisága a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatóknak is. A versengés személyiségbeli különbségeit figyelembe véve azt láthatjuk, hogy az önfejlesztő versengés nem áll kapcsolatban az iskolai családok semmilyen általuk mért fajtájával, míg a hiperversengés dimenziója pozitívan korrelál számos családi formával (Orosz és mtsai, 2012). Ezzel szemben Clinciu, Cazan és Ives (2021) eredményei azt bizonyítják, hogy a hiperversengés és az alacsony önfejlesztő versengés növelhetik a csalásra való hajlamot. Ahogy láthatjuk, az egyéni különbségek terén egymásnak ellentmondó eredményeket találunk az eddigi kutatások alapján.

A kontextuális tényezők közül a versengő légkör nincs összefüggésben a család gyakoriságával, még abban az esetben sem, ha a versengés körülményei destruktívak (Orosz és mtsai, 2013). A szituatív tényezők közül az intézményi etikai kódex megléte és ismerete (McCabe és mtsai, 2001; Doró, 2018), a várható büntetés súlyossága (Heisler, 1974; Adbissa és Muluye, 2020), a számonkérések során lehetséges szigorítások (büntetés hangsúlyozása, plusz felügyelő jelenléte, nagy tekintélyű oktató vizsgáztat, többféle feladatsor alkalmazása, kis teremben történő vizsgáztatás) alkalmazása (Kerkvliert és Sigmund, 1999) csökkenti a család előfordulásának gyakoriságát. Anderman és Koenka (2017) vizsgálati eredményei rámutatnak arra, hogy az iskola – hatékony működésével és az erkölcsi normák erősítésével, vagyis a szigorú számonkérési rendszerekkel és a világos szabályokkal – csökkentheti a család előfordulását.

Mivel a csalásra ható tényezők vizsgálata rendkívül szerteágazó, illetve egymásnak ellentmondó eredményeket is láthatunk a korábbi kutatásokban, így jelen vizsgálatunk célja, hogy a Magyarországon igen magas arányban megjelenő tisztességtelen viselkedés mögött meghúzódó egyéni tényezők közül az impulzivitás és a tanulmányi motivációk szerepét megvizsgáljuk. A motivációk csalásra gyakorolt hatásával már számos vizsgálat foglalkozott, azonban középiskolai kontextusban ezen vizsgálatok száma elenyésző. Az impulzivitás csalásra gyakorolt hatásával kapcsolatos vizsgálatok száma szintén elhanyagolható, annak ellenére, hogy ennek hatását az élet egyéb területein számos vizsgálat bizonyította.

Tanulmányi motivációk

Több korábbi kutatás vizsgálta már a család és az iskolai motiváció kapcsolatát. Jelen kutatás az öndeterminációs elméleten (Self-Determination Theory, továbbiakban: SDT) alapuló tanulmányi motivációk modelljén nyugszik. Az SDT elmélete alapján a motivációkat három dimenzióra lehet elkülöníteni (Deci és Ryan, 1985): intrinzik motiváció (a tevékenységgel kapcsolatos belső elemek a motiválóak), extrinzik motiváció (külső szabályozó eszközök vannak hatással a viselkedésre) és amotiváció (a személy nem érez összefüggést a saját erőfeszítéseit és az eredményei között). Az *intrinzik motiváció*

három aldimenzióra bontható (Vallerand és mtsai, 1992): (1) a tudás megszerzésére és az új ismeretek felfedezésére irányuló intrinzik motiváció; (2) a célok elérésére irányuló intrinzik motiváció; (3) a tevékenység által kiváltott öröm vagy élvezet elérésére irányuló intrinzik motiváció. Az *extrinzik motivációt* is három dimenzióra bonthatjuk annak függvényében, hogy a külső szabályozó eszközök mennyire válnak belsővé: (1) külső szabályozás esetén csak a külső tényezők irányítják a viselkedést (pl. jutalom megszerzése vagy büntetés elkerülése); (2) introjektált szabályozás esetében részben belsővé tett elemek (pl.: büntudat érzése) orientálják a viselkedést; és (3) identifikált szabályozásról akkor beszélünk, amikor az illető továbbra sem élvezzi a tevékenységet, amit végez, viszont fontosnak tartja annak elvégzését. Ezekből a faktoroktól globális autonóm és kontrollált motivációs faktorokat is létrehozhatunk (Vallerand és mtsai, 2006): előbbibe az intrinzik motiváció és az identifikált szabályozás tartozik, utóbbiba pedig az introjektált és a külső szabályozás.

Számos korábbi kutatás foglalkozott már a tanulmányi motivációk és az iskolai tisztességtelen viselkedés kapcsolatának feltárásával. Clinciu és munkatársai (2021) kutatásukban a motiváció és a tisztességtelen viselkedés közötti kapcsolatot vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy az alacsony szintű belső motiváció és az amotiváció összefüggésben állnak a csalásra való hajlammal. Ezek a diákok gyakrabban alkalmaztak tisztességtelen módszereket a tanulmányaik során. Az ilyen tanulók inkompetensnek érzik magukat, és úgy gondolják, hogy nem tudják kontrollálni a helyzetüket. Ők nagyobb valószínűséggel hagyják abba befejezés előtt tanulmányaikat is (Czakó, 2018). Józsa (2020) kutatásában az iskolai évek alatt tapasztalható tanulási motiváció csökkenését vizsgálta. A tanulmány szerint az iskolai évek előrehaladtával a diákok motivációja csökken, ami amotivációhoz vezethet. Ez a változás hozzájárulhat a tisztességtelen viselkedés előfordulásának növekedéséhez, mivel a diákok kevésbé érzik magukat felelősnek a tanulásért és a teljesítményükért. Anderman és munkatársai (1998) szerint a csalást elfogadhatónak tartó diákok jutalomorientáltak, ami az extrinzik motiváció magas szintjére enged következtetni. Newstead és munkatársai (1996) eredményei is hasonló következtésekre jutnak: szerintük többet csálnak azok a diákok, akik a jó jegyek miatt tanulnak, emellett pedig az intrinzik motiváció (a tudás örömeért való tanulás) magas szintje negatív összefüggést mutatott a bevallott csalások számával. Jagodics és munkatársai (2022) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a diákok iskolai leterheltsége hogyan hat a motivációjukra. Az eredmények szerint a túlzott iskolai terhelés növeli az amotiváció szintjét, ami

Az intrinzik motiváció negatív, az amotiváció pedig pozitív összefüggésben áll a bevallott csalások gyakoriságával, azonban az extrinzik motiváció és az iskolai tisztességtelen viselkedés között nem találtak szignifikáns összefüggést. Amennyiben a globális autonóm és kontrollált motivációk összefüggéseit vizsgáljuk a csalással kapcsolatban, akkor azt mondhatjuk el a szakirodalom alapján, hogy az autonóm motiváció negatív összefüggésben áll a csalások gyakoriságával, míg a kontrollált motiváció pozitív összefüggést mutat a tisztességtelen viselkedéssel (Vansteenkiste és mtsai, 2014; Michou és mtsai, 2014; Vansteenkiste és mtsai, 2010). A motivációk mellett azonban feltételezhetjük, hogy általánosabb személyiségszintű tényezők is hatással lehetnek nemcsak magukra a motivációkra, hanem a csalásra is.

csökkenti a belső motivációt és növeli a külső motivációt. Ez a változás elősegítheti a tisztességtelen viselkedés megjelenését, mivel a diákok kevésbé érzik magukat felelősnek a tanulásért. Magyar mintán végzett kutatások is hasonló eredményeket igazoltak (Orosz és mtsai, 2013; Jánvári és munkatársai, 2019). Az intrinzik motiváció negatív, az amotiváció pedig pozitív összefüggésben áll a bevallott csalások gyakoriságával, azonban az extrinzik motiváció és az iskolai tisztességtelen viselkedés között nem találtak szignifikáns összefüggést. Amennyiben a globális autonóm és kontrollált motivációk összefüggéseit vizsgáljuk a csalással kapcsolatban, akkor azt mondhatjuk el a szakirodalom alapján, hogy az autonóm motiváció negatív összefüggésben áll a csalások gyakoriságával, míg a kontrollált motiváció pozitív összefüggést mutat a tisztességtelen viselkedéssel (Vansteenkiste és mtsai, 2014; Michou és mtsai, 2014; Vansteenkiste és mtsai, 2010). A motivációk mellett azonban feltételezhetjük, hogy általánosabb személyiség szintű tényezők is hatással lehetnek nemcsak magukra a motivációkra, hanem a csalásra is.

Impulzivitás

Az impulzivitásnak sokféle definíciója létezik. Az impulzivitás és a család kapcsolatát leíró vizsgálatok (Anderman és mtsai, 2011; Whitley, 1998) az impulzivitásra mint egydimenziós konstruktumra tekintenek, és azt feltételezik, hogy az impulzivitás olyan személyiségdimenzió, amely arra ösztönöz, hogy a cselekedetek logikus következményeinek végiggondolása nélkül cselekedjen az ember. A jelen kutatásban Whiteside és Lynam (2001) elméleti keretére támaszkodva az impulzivitás négy dimenzióját különítjük el. Eszerint az impulzivitás olyan személyiségdimenzió, amely magába foglalja a sürgetettséget, az élménykeresést, a kitartás és a megfontoltság hiányát. A *sürgetettség* dimenziója az erős impulzusok tapasztalására utal, még abban az esetben is, ha ez negatív következményekkel jár, vagyis a sürgetettség magas értéke a sóvárgásra utal, illetve arra, hogy az egyén nehezen tud ellenállni a kísértésnek, vagyis a sürgetettség dimenziója a negatív érzelmek során megjelenő erős impulzusokra utal. Az *élménykeresés* dimenziója egyrészt arra utal, hogy az egyén élvezi végrehajtani az izgalmas cselekvéseket, nyitott az új dolgok iránt, még akkor is, ha azok veszélyesek. A *megfontoltság hiánya* arra utal, hogy az egyén képes a következmények átgondolása nélkül elköteleződni egy cselekvés mellett. A *kitartás hiánya* pedig azt írja le, hogy az egyén nem képes hosszú távon elköteleződni egy feladat mellett, azaz nem képes a koncentrációra. Az impulzivitás szakirodalmában láthatjuk, hogy az élet számos területén fontos szerepet tölt be, többek között az impulzivitás jó előrejelzője a problémás szerencsejátéknak (Ioannidis és mtsai, 2019), az agresszivitásnak (Yu és mtsai, 2021), az online tevékenységek iránti szenvedélynek (Orosz és mtsai, 2016), a problémás alkoholfogyasztásnak (Wonderlich és mtsai, 2022), a kockázatkereső magatartásnak (Siraj és mtsai, 2021), a kétértelmű helyzetben a döntéshozatalnak (Bayard és mtsai, 2011). Ahogyan láthatjuk, az impulzivitás szerteágazó területeken fejti ki hatását az emberi viselkedésre, feltételezhető, hogy az oktatási közegben is jelentős hatást gyakorol a diákok viselkedésére.

Az impulzivitás és a család összefüggéseit eddig még kevés kutatás vizsgálta. Kelly és Worell (1978) egyetemistákkal végzett vizsgálatukban arra a következtetésre jutottak, hogy az impulzivitás és a család között kapcsolat van a nők esetében. Anderman és munkatársai (2009) egészségügyi szakos középiskolásokkal végzett vizsgálatából kiderül, hogy az impulzivitás és a család pozitív kapcsolatban áll egymással. Jablonski és Jonason (2020) eredményei alapján az impulzív diákok gyorsabban döntenek, és kevésbé hajlamosak figyelembe venni a negatív következményeket, így nagyobb eséllyel választják a csalást mint rövid távú megoldást.

Az impulzivitás és a tanulmányi motivációk összefüggéseit vizsgáló tanulmányok száma csekély. Clarke (2004) eredményei alapján a motiváció egyik formája sincs

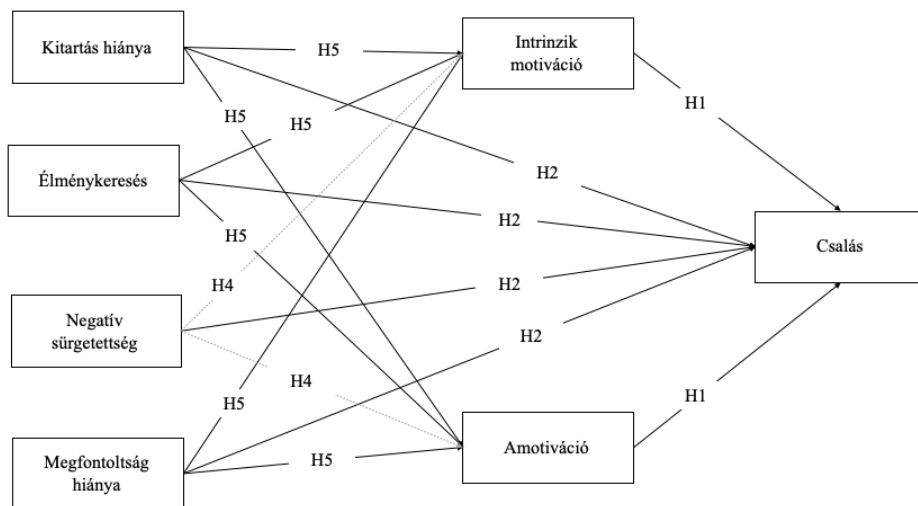
összefüggésben az impulzivitással, azonban Prabhu és munkatársai (2008) szerint az extrinzik motiváció és a kitartás hiánya kapcsolatban áll egymással. Mindezek mellett fontos megemlíteni, hogy korábbi kutatások (Canale és mtsai, 2017) alapján elmondható, hogy az impulzivitás modelljét érdemes figyelembe venni, ha a személyiség és a problémás viselkedések kapcsolatát szeretnénk feltárni. Az impulzivitás mind a négy faktora megegyezik a Big Five személyiségelmélet egy-egy faktorával (Canale és mtsai, 2017). A negatív sürgetettség szorosan összefügg az érzelmi stabilitás faktorról, míg az impulzivitás kitartás hiányának és megfontoltság hiányának faktora a Big Five lelkiismeretességével, végül pedig az élménykeresés impulzivitás faktora összefüggésben áll a Big Five extravertió dimenziójával (Canale és mtsai, 2017). A Big Five és a motivációk kapcsolatát vizsgáló tanulmány (Komarraju és mtsai, 2009) szerint az érzelmi stabilitás faktor (negatív sürgetettség) nem mutat összefüggést a motivációk egyetlen dimenziójával sem, míg a lelkiismeretesség (kitartás és megfontoltság hiánya) és az extravertió (élménykeresés) pozitív összefüggésben áll az intrinzik és extrinzik motivációval, illetve negatív kapcsolatban áll az amotivációval.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Az önbevalláson alapuló iskolai csalás Magyarországon magas arányú (Orosz és munkatársai, 2013), ami felhívja a figyelmet arra, hogy a tisztességtelen tanulmányi viselkedés mögött meghúzódó pszichológiai tényezők feltárása kiemelten fontos. A nemzetközi és hazai szakirodalomban a tanulmányi motiváció csalásra gyakorolt hatását már számos, az elméleti bevezetőben bemutatott kutatás bizonyította, ugyanakkor ezek túlnyomórészt felsőoktatási hallgatók mintáján történtek, míg középiskolai kontextusban lényegesen kevesebb empirikus adat áll rendelkezésre. Hasonlóképpen, az impulzivitás mint a kontrollfunkciókat befolyásoló személyiségvonás számos élethelyzetben bizonyítottan hajlamosíthat szabályszegésre és problémás viselkedésre, azonban az iskolai csalás kontextusában ez a tényező eddig kevés figyelmet kapott. Jelen kutatásunk célja, hogy középiskolás tanulók körében megvizsgáljuk az impulzivitás és a tanulmányi motivációk csalásra gyakorolt hatását, hozzájárulva ezzel a csalás pszichológiai hátterének mélyebb megértéséhez.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg, melyek alapján egy hipotetikus modellt készítettünk (1. ábra):

- Az intrinzik motiváció és az amotiváció direkt hatással van a csalások gyakoriságára (*H1*) (Jánvári és mtsai, 2019).
- Az impulzivitásnak direkt hatás van a csalás előfordulásának gyakoriságára (*H2*), valamint a különböző motivációkon keresztül indirekt módon is hatással van a bevallott csalások számára (*H3*) (Anderman és mtsai, 2009).
- Az impulzivitás negatív sürgetettség dimenziója nincs direkt hatással a tanulmányi motivációkra (*H4*), míg a kitartás hiánya, a megfontoltság hiánya, valamint az élménykeresés direkt hatást gyakorol a tanulmányi motivációkra (*H5*) (Komarraju és mtsai, 2009).



1. ábra. Az impulzivitás, az intrinzik motiváció, az amotiváció, a tanulmányi átlag és a csalás közötti kapcsolatok hipotetikus modelljét mutatja be. A folytonos vonalak az elméletileg várt szignifikáns kapcsolatokat, míg a szaggatott vonalak a várhatóan nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Módszerek

Minta

A vizsgálati személyek középiskolás diákok voltak. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételt alkalmaztunk, több vidéki középiskolában gyűjtve adatot, a kérdőívek kitöltése papíralapon, anonim módon és önkéntesen történt. Minden kitöltő elfogadta a kutatásban való részvétel feltételeit (tájékoztató és informált beleegyező nyilatkozat elfogadásával), és így 676 diák adatai kerültek elemzésre ($n_{nő} = 287$; $n_{férfi} = 389$). A kitöltők életkora 14 és 20 év között volt ($M_{életkor} = 16,55$; $SD_{életkor} = 1,26$), tanulmányi átlaga 2,00 és 5,00 között mozgott ($M_{átlag} = 4,31$; $SD_{átlag} = 0,54$). Tanulmányaik mellett átlagosan 2,21 órát ($SD_{sport} = 1,64$) töltenek sportolással és 1,50 órát különórán ($SD_{különóra} = 1,36$).

Mérőeszközök

Az *Iskolai Tisztesség Skála* eredeti változata McCabe és Trevino (1993) nevéhez fűződik. Ennek magyar adaptációját használtuk (Orosz és munkatársai, 2015), melynek 10 tételével (pl. Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.) a különböző családi formák előfordulásának gyakoriságára kérdeztünk rá az elmúlt fél évre vonatkozóan (egyszer sem fordult elő, 1-2-szer, 3-5-ször, 6-10-szer és több mint 10-szer).

A *Tanulmányi Motivációs Skála* eredeti változata Vallerand és munkatársai (1992) nevéhez kapcsolódik. A kérdőív magyar fordítása és adaptálása Tóth-Király és munkatársai (2017) nevéhez fűződik. A kérdőív tételeire vonatkozó értékelést a válaszadók egy hétfokú Likert-skálán jelölhetik (1: Egyáltalán nem illik rám, 2–3: Inkább nem illik rám, 4: Mérsékeltlen illik rám, 5–6: Inkább illik rám, 7: Pontosan illik rám). Négy-négy tétel vonatkozik az extrinzik, az intrinzik motiváció minden dimenziójára és az amotivációra is.

A *UPPS Impulzivitás Skála* (UPPS Impulsive Behavior Scale, UPPS; Whiteside és Lynam, 2001) eredeti változata 45 tétel, azonban a jelen tanulmányban Zsila és munkatársainak (2017) magyar adaptálását követve azokat a tételeket használtuk, amelyek a rövidített, adaptált változatban is szerepelnek. A kérdőív az impulzivitás négy dimenzióját méri (megfontoltság hiánya, kitartás hiánya, negatív sürgetettség, élménykeresés). A kérdőív tételeire vonatkozó értékelést a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán jelölhetik (1: Teljesen egyetértek, 2: Inkább egyetértek, 3: Inkább nem értek egyet, 4: Egyáltalán nem értek egyet).

Eljárás

A kutatás megfelel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága által előírt etikai irányelveknek és a Helsinki Nyilatkozatban foglaltaknak. A kérdőívek papíralapon kerültek kitöltésre, a részvétel önkéntes volt, a résztvevők írásos beleegyezésükkel igazolták részvételi szándékukat, valamint azt, hogy megfelelnek az alapvető beválasztási kritériumnak – középiskolai tanulók. A kérdőívek kitöltése a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében történt. A válaszadás anonim módon történt, és a kitöltők bármikor megtagadhatták a részvételt, illetve félbehagyhatták a kitöltést. Az adatokat bizalmasan, kizárólag kutatási célokra használtuk fel. A kérdőívsomag első részében demográfiai adatokra kérdeztünk rá, ezt követték a pszichológiai mérőeszközök a következő sorrendben:

- *Iskolai Tisztelesség Skála* (McCabe és Trevino, 1993),
- *Akadémiai Motiváció Skála* (Vallerand és munkatársai, 1992),
- *UPPS Impulzivitás Skála* (Billieux és munkatársai, 2012).

Statisztikai elemzés

A vizsgált változók leíró statisztikáját, a megbízhatósági mutatók kiszámítását, valamint a faktorok közötti korrelációk vizsgálatát SPSS 21 segítségével végeztük. Az általunk használt skálák megbízhatóságának vizsgálatánál Cronbach-alfa mutatót (1. táblázat) alkalmaztunk, irányadónak pedig Nunnally (1978) javaslatait vettük figyelembe (0,70-os érték elfogadható; 0,80-os érték jó). A változók között feltételezett összefüggések vizsgálatához mért változókra alapuló strukturális modellt hoztunk létre az Amos statisztikai szoftver segítségével, figyelembe véve a fent említett teoretikus alapokat, valamint a változók közötti korrelációkat.

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) 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 mérési modell reliabilitását és konvergencia validitását a konstrukciók megbízhatóság (CR) és az átlagos magyarázott variancia (AVE) értékei alapján is ellenőriztük. A standardizált faktortöltések értékei minden esetben elérték a 0,50-os küszöböt, többnyire 0,60 feletti értékűek voltak, ami azt jelzi, hogy az indikátorváltozók erősen kapcsolódnak a látens konstrukciókhoz (2. táblázat). A CR értékek minden konstrukció esetében meghaladták a 0,70-os küszöböt (1. táblázat), ami kielégítő belső konzisztenciára utal (Hair és mtsai, 2010). Az AVE értékek szintén minden esetben elérték a 0,50-os minimumot, jelezve, hogy a konstrukciók megfelelő mennyiségű varianciát magyaráznak meg

a hozzájuk tartozó indikátorokon belül (Fornell és Larcker, 1981). A modellbe az amotiváció mellett autonóm és kontrollált motivációs indexeket hoztunk létre Vallerand és munkatársainak (2006) munkája alapján az alábbi képlet segítségével: autonóm motiváció esetén $[(2 \times \text{intrinzik motiváció}) + (1 \times \text{identifikált szabályozás})] / 2$, míg kontrollált motiváció esetén $[(1 \times \text{introjektált szabályozás}) + (2 \times \text{külső szabályozás})] / 2$.

1. táblázat. A modell változóinak megbízhatósági mutatói és az átlagos magyarázott variancia

	CR	AVE	Tételek száma
(1) Csalás	0,909	0,506	10
(2) AM	0,884	0,658	4
(3) Intrinzik	0,888	0,501	4
(4) Identifikált	0,832	0,545	4
(5) NU	0,827	0,511	4
(6) LPRE	0,822	0,539	4
(7) LPER	0,858	0,607	4
(8) SS	0,814	0,523	4

Megjegyzés. AM = amotiváció; Intrinzik = tanulásra irányuló intrinzik motiváció; Identifikált = identifikált szabályozás; NU = negatív sürgetettség; LPRE = megfontoltság hiánya; LPER = kitartás hiánya; SS = élménykeresés; CR = konstruktum-megbízhatósági mutató; AVE = átlagos magyarázott variancia

2. táblázat. A modell konstruktaimához tartozó tételek és standardizált faktortöltések

		faktortöltés
Csalás	Lemásoltam egy anyagot, és saját munkámként adtam be.	0,567
	Tisztességtelen eszközök által még a dolgozat előtt megtudtam a kérdéseket.	0,591
	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl.: könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	0,562
	Segítettem valaki másnak csalni dolgozat közben.	0,676
	Összedolgoztam valakivel egy feladaton, amikor a tanár önálló munkát kért.	0,715
	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	0,860
	Valaki más által készített munkát adtam be.	0,601
	A tanár engedélye nélkül jelentős külső segítséget kaptam egy egyéni feladat közben.	0,743
	Valamilyen módon csaltam egy dolgozat közben.	0,852
	Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.	0,850
Tanulásra irányuló intrinzik motiváció	Azért, mert örömet és elégedettséget érezek új dolgok tanulása közben.	0,730
	Azért az örömrért, amit akkor tapasztalok, amikor új, korábban nem látott dolgokat fedezek fel.	0,629
	Azért az örömrért, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek.	0,837
	Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	0,512
	Azért, mert úgy gondolom, a felsőfokú oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre.	0,778
	Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.	0,658
Identifikált szabályozás	Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier-irányultságommal kapcsolatban.	0,726
	Azért, mert úgy hiszem, hogy néhány plusz év a felsőoktatásban fejleszti a munkához szükséges kompetenciámat.	0,685
Amotiváció	Összintén megvallva, nem tudom; teljesen úgy érzem, hogy elvesztegetem az időmet, mikor iskolában vagyok.	0,738
	Régebben volt okom főiskolára/egyetemre járni; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e.	0,699
	Nem is tudom, miért járok főiskolára/egyetemre, és őszintén, nem is nagyon érdekel.	0,863
	Nem tudom, nem értem, hogy mit keresek az iskolában.	0,925

		faktorrőtés
Élménykeresés	Általában keresem az új és izgalmas élményeket, tapasztalatokat	0,710
	Meglehetősen élvezem a kockázatvállalást.	0,703
	Örömmel fogadom az új és izgalmas élményeket és érzéseket, még akkor is, ha azok egy kicsit rémisztőek, vagy szokatlanok.	0,729
	Néha szeretek olyan dolgokat csinálni, amik egy kissé ijesztőek.	0,749
	Amikor nagyon boldog vagyok, úgy érzem, hogy rendben van az, ha engedek a sóvárgásaimnak, vagy halmozom az élvezeteket	0,733
Negatív slinge-tettség	Amikor igazán izgatott vagyok, hajlamos vagyok nem gondolni a tetteim következményeire.	0,550
	Amikor feidúlt vagyok, gyakran gondolkodás nélkül cselekszem.	0,681
	Amikor azt érzem, hogy visszatásítanak, gyakran mondok olyan dolgokat, amiket később megbánok.	0,548
	Gyakran csak tovább rontom a dolgokat azzal, hogy gondolkodás nélkül cselekszem, amikor dühös vagyok.	0,708
	A vita hevében gyakran mondok olyat, amit később megbánok.	0,794
Kiatartás hiánya	A dolgokat általában szeretem végigcsinálni.	0,824
	Befejezem, amit elkezdek.	0,911
	Olyan produktív ember vagyok, aki mindig elvégzi a munkát.	0,586
	Majdnem mindig befejezem azokat a feladatokat, amiket elkezdek.	0,763
	A befejezetlen feladatok kifejezetten zavarnak.	0,544
Megfontoltság hiánya	A gondolkodásom általában körültekintő és céludatos.	0,589
	Általában gondos mérlegelés után hozok döntést.	0,793
	Mielőtt bármit is csinálnék, rendszerint körültekintően végiggondolom azt.	0,812
	Döntéshozatal előtt mindig mérlegelem az összes előnyt és hátrányt.	0,721
	Nem tartozom azok közé, akik gondolkodás nélkül jártatják a szájukat.	0,729

Eredmények

A változók átlagai és szórásai, Cronbach-alfa mutatói, valamint egymás közötti korrelációi a 3. táblázatban láthatóak. A korrelációs együtthatók alapján elmondhatjuk, hogy a csalás a vizsgált változók közül pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,27$, $p < 0,05$), a negatív sürgetettséggel ($r = 0,12$, $p < 0,01$), a kitartás hiányával ($r = 0,23$, $p < 0,01$), valamint a megfontoltság hiányával ($r = 0,16$, $p < 0,06$).

Továbbá a csalás és az autonóm ($r = -0,24$, $p < 0,01$) és kontrollált ($r = -0,16$, $p < 0,01$) motivációk, valamint a tanulmányi átlag ($r = -0,22$, $p < 0,01$) között negatív összefüggés mutatható ki.

Az impulzivitás negatív sürgetettség dimenziója pozitív kapcsolatban áll a kontrollált motivációval ($r = 0,10$, $p < 0,05$), az amotivációval és az autonóm motivációval nincs szignifikáns kapcsolatban. A kitartás hiánya pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,19$, $p < 0,01$), és negatív kapcsolatot mutat a kontrollált ($r = -0,13$, $p < 0,01$), valamint az autonóm ($r = -0,14$, $p < 0,01$) motivációval.

A megfontoltság hiánya pozitív kapcsolatban áll az amotivációval ($r = 0,20$, $p < 0,01$), és negatív kapcsolatot mutat a kontrollált ($r = -0,10$, $p < 0,01$), továbbá az autonóm motivációval ($r = -0,15$, $p < 0,01$).

Ezen túlmenően az élménykeresés dimenziója pozitív kapcsolatot mutat a kontrollált motivációval ($r = 0,12$, $p < 0,01$), az amotivációval és az autonóm motivációval nincs szignifikáns kapcsolatban.

3. táblázat. A modell konstrukciójának deskriptív értékei, belső konzisztencia mutatói és egymással való korrelációi

	Tartomány	M	SD	α	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Csalás	5–50	26,42	9,62	0,91	—							
(2) AM	4–28	7,83	5,19	0,88	0,27*	—						
(3) Kontrollált	6–42	32,44	6,48	0,85	-0,16**	-0,24**	—					
(4) Autonóm	6–42	28,19	7,46	0,88	-0,24**	-0,31**	0,64**	—				
(5) NU	4–16	9,96	3,08	0,82	0,12**	0,01	0,10*	0,01	—			
(6) LPER	4–16	9,35	2,86	0,82	0,16**	0,20**	-0,10**	-0,15**	0,09*	—		
(7) LPER	4–16	8,72	3,14	0,85	0,23**	0,19**	-0,13**	-0,14**	-0,02	0,62**	—	
(8) SS	4–16	10,74	2,99	0,81	0,03	-0,03	0,12**	0,04	0,30**	-0,07	-0,41**	—
(9) Tanulmányi átlag	1–5	4,32	0,54	—	-0,22**	-0,37**	0,20**	0,29**	-0,07	-0,14**	-0,11**	-0,06

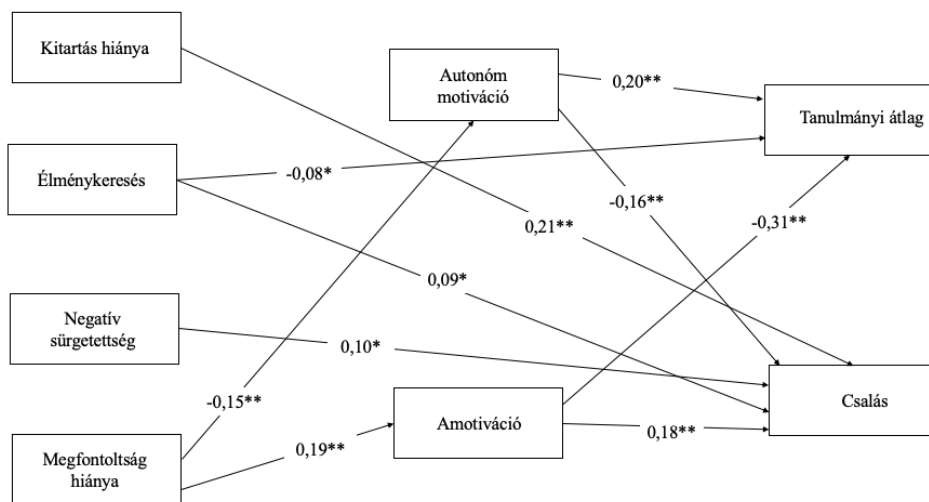
Megjegyzés: AM = amotiváció; Kontrollált = $(2 \times \text{Extrinzik motiváció} + \text{külső szabályozás} + \text{Extrinzik motiváció, introjektált szabályozás})/2$; Autonóm = $(2 \times \text{Tanulási irányuló intrinzik motiváció} + \text{Extrinzik motiváció, identifikációs szabályozás})/2$; NU = negatív sürgetettség; LPER = megfontoltság hiánya; LPER = kitartás hiánya; SS = élménykeresés; Átlag = előző jeléves tanulmányi átlag; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

A vizsgált változók összefüggéseinek feltárása érdekében strukturális egyenlet-modellezést végeztünk.¹ Első lépésként minden mért változónk bekerült a modellbe, majd az így kapott regressziós együtthatók alapján azokat az útvonalakat, amelyek nem voltak szignifikánsak, eltávolítottuk a modellből, így a kontrollált motiváció kikerült a végleges modellből. Vizsgáltuk az impulzivitás dimenziók direkt hatásait a csalás előfordulására, ezek az előzetes eredmények alapján korrelálnak a csalással, valamint a tanulmányi átlaggal, továbbá indirekt hatásait az autonóm, valamint az amotiváción keresztül.

Az 2. ábrán látható modell [χ^2 (10, N = 681) = 12,658; $p < 0,001$; CFI = 0,997; TLI = 0,989; RMSEA = 0,02] mintára illeszkedése megfelelő. Az amotiváció direkt hatással volt a csalás gyakoriságára ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$) és a tanulmányi átlagra ($\beta = -0,31$; $p < 0,001$). Továbbá az autonóm motiváció szintén direkt, az amotivációhoz képest ellentétes hatással volt a csalás gyakoriságára ($\beta = -0,16$; $p < 0,001$), valamint a tanulmányi átlagra is ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$). Az impulzivitás három dimenziója volt direkt hatással a csalásra:

1. a kitartás hiánya ($\beta = 0,21$; $p < 0,001$),
2. az élménykeresés ($\beta = 0,09$; $p < 0,001$)
3. a negatív sürgettség ($\beta = 0,10$; $p < 0,001$).

A megfontoltság hiánya indirekt módon hatott a csalás gyakoriságára és a tanulmányi átlagra az amotiváción ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$) és az autonóm motiváción ($\beta = -0,15$; $p < 0,001$) keresztül. A tanulmányi átlagra az impulzivitás faktorai közül az élménykeresés ($\beta = -0,08$; $p < 0,001$) volt direkt hatással.



2. ábra. Az impulzivitás, az autonóm motiváció, az amotiváció, a tanulmányi átlag és a csalás összefüggései. Az ábrán a folytonos vonal szignifikáns útvonalakat jelöl (* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$).

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

Megvitatás

Jelen vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a diákok impulzivitásának és tanulmányi motivációjának hatását a bevallott csalások gyakoriságára és a tanulmányi eredményükre.

A motivációk esetében korábbi eredményeinknek megfelelő eredményeket láthatunk, hiszen mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatást gyakorol a csalások gyakoriságára. Elmondhatjuk, hogy hipotézisünket, mely a motivációk direkt hatását feltételezte a csalások bevallott számára (H1), sikerült alátámasztani. Orosz és munkatársai 2013-as, valamint Jánvári és munkatársai 2019-es kutatása szintén a motivációk direkt hatását vizsgálta a csalásra. A két vizsgálat eredményei részben ellentmondanak egymásnak, hiszen Orosz és munkatársai (2013) nem találtak szignifikáns összefüggést a motivációk és a csalás között, Jánvári és munkatársai (2019) azonban leírják, hogy az intrinzik és az amotiváció szignifikáns összefüggésben van a csalással. Emellett a szakirodalomban találunk olyan vizsgálatot (Park, Park és Jang, 2013; Weiss és mtsai, 1993; Anderman és Murdock, 2007), amely az intrinzik motiváció jelentőségét nem firtatja a csalás szempontjából, ezzel szemben kiemeli az extrinzik motiváció (jobb osztályzat, mások rólunk alkotott képe), valamint az amotiváció szerepét (kevés idő, motiváció hiánya). Amint azt az eddigi kutatások is mutatják, a motiváció csalásra gyakorolt hatása nem egyértelmű.

Hipotéziseinket, melyeket Miller és munkatársai (2011), valamint Komarraju és munkatársai (2009) kutatási eredményeire alapoztunk, azaz, hogy az impulzivitásnak direkt hatása van a csalások gyakoriságára (H2), részben sikerült alátámasztani, hiszen a negatív sürgettség, az élménykeresés és a kitartás hiánya közvetlen kapcsolatban áll a bevallott csalások számával, azonban a megfontoltság hiánya esetében nem találtunk direkt kapcsolatot a csalással. Az impulzivitás motivációkon keresztül megjelenő indirekt hatását is sikerült részben megerősíteni (H3), hiszen a megfontoltság hiánya mind az autonóm motiváción, mind az amotiváción keresztül is kifejti hatását a csalások bevallott számára.

Azon hipotéziseink, melyek az impulzivitás és a motivációk kapcsolatát írják le, részben megerősítést nyertek. Ahogyan Komarraju és munkatársai 2009-es kutatása alapján feltételeztük (H4), a negatív sürgettség nincs direkt hatással a tanulmányi motivációkra. Azonban az impulzivitás másik három dimenziója közül is csak a megfontoltság hiánya esetében találtunk direkt kapcsolatot mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció esetében.

A motivációk esetében korábbi eredményeinknek megfelelő eredményeket láthattunk, hiszen mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatást gyakorol a csalások gyakoriságára. Elmondhatjuk, hogy hipotézisünket, mely a motivációk direkt hatását feltételezte a csalások bevallott számára (H1), sikerült alátámasztani. Orosz és munkatársai 2013-as, valamint Jánvári és munkatársai 2019-es kutatása szintén a motivációk direkt hatását vizsgálta a csalásra. A két vizsgálat eredményei részben ellentmondanak egymásnak, hiszen Orosz és munkatársai (2013) nem találtak szignifikáns összefüggést a motivációk és a csalás között, Jánvári és munkatársai (2019) azonban leírják, hogy az intrinzik és az amotiváció szignifikáns összefüggésben van a csalással.

Mindezek mellett a tesztelt modell alapján mind az autonóm motiváció, mind az amotiváció direkt hatással van a tanulmányi átlagra. Az impulzivitás faktorai közül pedig az élménykeresés direkt módon hat a tanulmányi átlagra, illetve a megfontoltság hiánya indirekt módon fejt ki hatását az amotiváción és az autonóm motiváción keresztül.

Mindez arra utal, hogy az autonóm motiváció magas szintje (tanulásra irányuló intrinzik motiváció, extrinzik motiváció, introjektált szabályozás) visszaszoríthatja a csalások gyakoriságát, míg az amotiváció növelheti a csalási gyakoriságokat. Vagyis ha a diákok azért tanulnak, mert szeretnék megszerezni az új ismereteket, vagy, ha a diákok részben belsővé tett elemei (pl. büntudat érzése) orientálják a viselkedést, akkor a csalások száma lecsökkenhet. Ezzel szemben ha a diákok nem érznek összefüggést a saját erőfeszítéseik és az eredményeik között, akkor a csalások gyakorisága megemelkedhet.

A diákok impulzivitása és annak hatása a diákok motivációjára, valamint az osztályteremben megjelenő csalásra viszonylag kevésbé kutatott terület a szakirodalomban. Anderman és munkatársai (2011) kutatása arra világított rá, hogy az impulzivitás hatással van a csalások megjelenésére. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az impulzivitás mind a négy faktora hatással van a csalások gyakoriságára. A megfontoltság hiánya, azaz amikor a diákok a következmények átgondolás nélkül képesek elköteleződni egy cselekedet mellett, a vizsgált motivációs tényezőkön keresztül növelheti a csalások elkövetésének valószínűségét. A kitartás hiánya, vagyis az, hogy ha egy diák a nehéz, unalmas feladatokra nehezen fókuszál, növeli a bevallott csalások számát. Az élménykeresés, azaz, ha a diákok élvezik végrehajtani az izgalmas cselekvéseket, nyitottak az új dolgok iránt, még akkor is, ha azok veszélyesek, szintén növelheti a csalások gyakoriságát. Ezentúl a negatív sürgettség, vagyis, ha a diákok a kísértésnek, sóvárgásnak nehezen állnak ellen, szintén a csalások számának emelkedéséhez vezethetnek.

Ezek mellett az impulzivitás faktorai közül a megfontoltság hiányának faktora esetében láthattunk direkt kapcsolatot a tanulmányi motivációkkal. Ez alapján elmondható, hogy ha a diákok a következmények átgondolása nélkül beleugranak egy cselekvésbe, az csökkentheti az autonóm motivációjukat, és fokozhatja az amotiváció érzését, azaz azt, hogy nem látnak összefüggést tetteik és eredményeik között.

A modell alapján elmondhatjuk, hogy bár a feltárt összefüggések nem túl erősek, azonban láthatjuk, hogy a csalásra ható tényezők között az impulzivitásnak mint személyiségtényezőnek is van jelentősége közvetlen és közvetett formában is. A motivációk hatása az eddigi vizsgálatok alapján nem volt konzekvens, azonban hatásuk középiskolás mintán ismét megjelent.

Összességében, ha a tisztességtelen viselkedések számát szeretnénk visszaszorítani a középiskolákban, akkor a diákok impulzivitását figyelembe kell vennünk, hiszen ezen személyiségtényező a leírtak alapján hatással van a csalások gyakoriságára. Emellett az impulzivitás olyan interperszonális faktor, mely miatt előtérbe kerülhet az amotiváció, és háttérbe szorulhat az autonóm tanulmányi motiváció, ezek pedig szintén hozzájárulnak a diákok vizsgákon való tisztességes viselkedéséhez.

Összegzés

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a középiskolás diákok impulzivitásának és tanulmányi motivációjának hatását az önbevalláson alapuló csalások gyakoriságára, valamint azok összefüggését a tanulmányi eredményekkel. A kutatás eredményei szerint az autonóm motiváció és az amotiváció közvetlen hatással vannak a csalások gyakoriságára. Ezen kívül az impulzivitás dimenziói, mint a megfontoltság hiánya, a kitartás és az élménykeresés is növelhetik a csalások előfordulását. A kutatás hozzájárul annak megértéséhez, hogy az impulzivitás és a motivációk hogyan befolyásolják a diákok viselkedését

és tanulmányi eredményeit, és segíthet a csalások megelőzésére irányuló intervenciók kidolgozásában. A kutatás gyakorlati vonatkozásai különösen fontosak, mivel segíthetnek az iskolák és oktatási intézmények számára abban, hogy célzottabb beavatkozásokat dolgozzanak ki a csalások megelőzésére. Mivel az impulzivitás jelentős hatással van a csalások gyakoriságára, az iskolák számára hasznos lehet, ha különböző pszichológiai programokat, tréningeket vagy tanórán kívüli aktivitásokat kínálnak a diákok számára, amelyek segíthetnek az impulzivitás kezelésében és a tanulási motivációk fejlesztésében. Az impulzivitás csökkentésére irányuló gyakorlatok (például a problémamegoldó készségek fejlesztése, a kitartás növelése) nemcsak a csalások gyakoriságát csökkenthetnék, hanem a tanulmányi teljesítményt is javíthatnák. A motivációk terén fontos, hogy az oktatási rendszerek az autonóm motivációra helyezzenek hangsúlyt, ösztönözve a diákokat arra, hogy belsőleg motiváltak legyenek a tanulásra. A tanárok számára fontos, hogy felismerjék, hogy a diákok motivációi befolyásolják a csalásra való hajlamot. A tanárok számára hasznos lehet az amotivált diákok felismerése, akiknél az önálló tanulás iránti érdeklődés hiányzik, és akik így nagyobb valószínűséggel élnek tisztességtelen viselkedéssel. Összességében a kutatás gyakorlati vonatkozásai hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskolai környezetek hatékonyabban tudják támogatni a tisztességes tanulást és a diákok fejlődését, miközben csökkenthetik a csalások gyakoriságát.

A kutatásban megfigyelt motivációk és impulzivitás hatásának tisztázása mellett számos további érdekes kutatási irány merül fel. Az egyik fontos irány az lenne, hogy a jövőbeli kutatások szélesebb, reprezentatív mintákat alkalmazzanak, hogy az eredményeket jobban általánosíthassuk. Ezen túl érdemes lenne a kulturális különbségeket is figyelembe venni, mivel a motivációk és csalások gyakorisága eltérő lehet különböző országokban vagy kultúrákban. A jövőbeli kutatásoknak továbbá érdemes lenne a család új formáira is fókuszálni, például a digitális csalásokra (pl. online vizsgák, okostelefonok használata a tanulás során), amelyek egyre inkább elterjednek az oktatási rendszerekben. További kutatási irány lehet az impulzivitás és a motivációk közötti komplexebb kapcsolat részletesebb vizsgálata. Különösen érdekes lehet az impulzivitás különböző dimenzióinak finomabb elemzése, valamint a motivációk hatásainak további vizsgálata, mivel ezek a tényezők különböző módon befolyásolhatják a diákok tanulmányi eredményeit és csalásokkal kapcsolatos viselkedését. A kutatás kiterjesztése egyetemi szintre is releváns lehet, hogy megtudjuk, vajon a középiskolai és egyetemi szintek között van-e különbség a motivációk és impulzivitás hatásában a csalásokra. A kutatás limitációi között kiemelendő, hogy a minta nem reprezentatív, vagyis a résztvevők nem tükrözik az országos középiskolás populáció összetételét, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott. A mintavétel kényelmi jellegű volt, ami torzíthatja a megállapításokat, különösen regionális különbségek esetén. További fontos korlátot jelent, hogy az adatgyűjtés önbevalláson alapult, ami érzékeny kérdések – például a család – esetén hajlamos lehet a társadalmi elvárásoknak megfelelő válaszadásra (szociális kíváncsiság torzítása). A válaszadók elképzelhető, hogy enyhítették a valós viselkedésüket, vagy nem vallották be a csalást. Ennek csökkentésére a jövőbeli kutatásokban érdemes lehet indirekt mérési eljárásokat, vignetta technikát vagy implicit attitűdteszteket is alkalmazni, illetve biztosítani az anonimitás érzésének további erősítését (pl. online kitöltés). Végül, a keresztmetszeti kutatási elrendezés miatt nem lehet ok-okozati következtetéseket levonni a változók közötti kapcsolatokról. A jövőben longitudinális vagy kísérleti elrendezésű vizsgálatok is hozzájárulhatnak az oksági viszonyok pontosabb feltárásához. Az Iskolai tisztességesség skála bővítése is fontos lépés lenne a következő kutatások során. A jelenlegi eszközök nem tükrözik az új típusú csalásokat, amelyek a digitális környezetben megjelenhetnek, így érdemes lenne a kutatások eszköztárát kibővíteni a modern oktatási trendekhez illeszkedő, digitális csalásokat is mérő kérdésekkel. A család új formái – például az online vizsgák során történő csalás, okostelefonok, ChatGPT használata – mind

olyan tényezők, amelyekre a következő kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítaniuk. A köznevelési intézmények és egyetemek számára fontos, hogy a kérdőívet az oktatás jelenlegi gyakorlatainak és a digitális eszközeinek figyelembevételével átdolgozzuk. A mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban is felveti az etikai kérdéseket, ezért az ehhez kapcsolódó itemek segíthetnek megérteni, hogy a diákok hogyan viszonyulnak az új lehetőségekhez, és hogyan befolyásolják azok a család mértékét.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás megvalósítása és finanszírozása az Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program keretében történt, melyet a Kulturális és Innovációs Minisztérium biztosított a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból.

Irodalom

- Abdissa, A. & Muluye, W. (2020). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: An Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1–15. DOI: [10.1007/s40979-020-00069-z](https://doi.org/10.1007/s40979-020-00069-z)
- Anderman, E. M. & Murdock, T. (2007). *Psychology of Academic Cheating*. Elsevier. DOI: [10.1016/B978-012372541-7/50002-4](https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50002-4)
- Anderman, E. M., Cupp, P. K. & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 135–150. DOI: [10.1037/e536982007-001](https://doi.org/10.1037/e536982007-001)
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., Lane, D. R., Zimmerman, R., Gray, D. L. & O'Connell, A. (2011). Classroom goal structures and HIV and pregnancy prevention education in rural high school health classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 21(4), 904–922. DOI: [10.1111/j.1532-7795.2011.00751.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00751.x)
- Anderman, E. M., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93. DOI: [10.1037//0022-0663.90.1.84](https://doi.org/10.1037//0022-0663.90.1.84)
- Anderman, E. M. & Koenka, A. C. (2017). School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship? *Social Psychology of Education*, 22(3), 517–538. DOI: [10.1007/s11218-019-09486-6](https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6)
- Bayard, S., Raffard, S. & Gely-Nargeot, M. C. (2011). Do facets of self-reported impulsivity predict decision-making under ambiguity and risk? Evidence from a community sample. *Psychiatry Research*, 190(2–3), 322–326. DOI: [10.1016/j.psychres.2011.06.013](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.06.013)
- Berry, P., Thornton, B. & Baker, R. (2006). Demographics of digital cheating: Who cheats, and what we can do about it. In Murray, M. (szerk.), *Proceedings of the ninth annual conference of the Southern Association for Information Systems*. Jacksonville University, Davis College of Business. 82–87.
- Billieux, J., Lagrange, G., Van der Linden, M., Lançon, C., Adida, M. & Jeanningros, R. (2012). Investigation of impulsivity in a sample of treatment-seeking pathological gamblers: A multidimensional perspective. *Psychiatry Research*, 198(2), 291–296. DOI: [10.1016/j.psychres.2012.01.001](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.01.001)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford.
- Bruggeman, E. L. & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340–344. DOI: [10.1080/00220671.1996.9941337](https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941337)
- Canale, N., Vieno, A., Bowden-Jones, H. & Billieux, J. (2017). The benefits of using the UPPS model of impulsivity rather than the Big Five when assessing the relationship between personality and problem gambling. *Addiction*, 112(2), 372–373. DOI: [10.1111/add.13641](https://doi.org/10.1111/add.13641)
- Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it. Routledge. DOI: [10.4324/9781410601520](https://doi.org/10.4324/9781410601520)
- Cizek, G. J. (2003). Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment. Corwin Press. DOI: [10.5860/CHOICE.41-4791](https://doi.org/10.5860/CHOICE.41-4791)
- Clarke, D. (2004). Impulsiveness, locus of control, motivation and problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20(4), 319–345. DOI: [10.1007/s10899-004-4578-7](https://doi.org/10.1007/s10899-004-4578-7)
- Clinciu, I., Stanciu, M. & Neagu, M. (2021). Development of the Academic Dishonesty Questionnaire (AEQ). *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 1012–1027.

- Clinciu, I., Cazan, A.-M. & Ives, B. (2021). *Academic dishonesty and academic adjustment among the students at university level: An exploratory study*. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 1–13. DOI: [10.1177/21582440211021839](https://doi.org/10.1177/21582440211021839)
- Czakó, A. (2018). A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői. *Doktori disszertáció*. Eötvös József Tudományegyetem, Budapest. DOI: [10.15476/ELTE.2017.188](https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.188)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Doró, K. (2018). A család és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 25–38. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10.11.25](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10.11.25)
- Fajt, B. & Kállai, B. J. (2024). (Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek? Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-vel kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*, 34(12), 75–96. DOI: [10.14232/iskult.2024.12.75](https://doi.org/10.14232/iskult.2024.12.75)
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. DOI: [10.1177/002224378101800104](https://doi.org/10.1177/002224378101800104)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. 7th ed. Pearson Prentice Hall.
- Heisler, G. (1974). Ways to deter law violators: Effects of levels of threat and vicarious punishment on cheating. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(4), 577. DOI: [10.1037/h0036709](https://doi.org/10.1037/h0036709)
- Hinton, D. E. & Higgs, S. (2020). Personality traits, cognitive ability, and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 161, 109972.
- 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. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Ioannidis, K., Hook, R., Wickham, K., Grant, J. E. & Chamberlain, S. R. (2019). Impulsivity in gambling disorder and problem gambling: A meta-analysis. *Neuropsychopharmacology*, 44(8), 1354–1361. DOI: [10.1038/s41386-019-0393-9](https://doi.org/10.1038/s41386-019-0393-9)
- Jabłoński, P. K. & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLOS ONE*, 15(8), e0238141. DOI: [10.1371/journal.pone.0238141](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141)
- Jagodics, B., Varga, R., Szénási, S., Nagy, K. & Szabó, É. (2020). A leterheltség és a tanulmányi motiváció összefüggése szakgimnáziumi tanulóknál. *Iskolakultúra*, 30(3), 35–49. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.35](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.35)
- Jánvári, M. I., Tóth-Király, I., Böthe, B. & Orosz, G. (2019). A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi család kapcsolatának vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 27–50. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27)
- Keller, T. & Kiss, H. J. (2024). Who cheats? Adolescents' background characteristics and dishonest behavior: A comprehensive literature review and insights from two consecutive surveys. *Journal of Research on Adolescence*. DOI: [10.1177/02724316241256867](https://doi.org/10.1177/02724316241256867)
- Kelly, J. A. & Worell, L. (1978). Personality characteristics, parent behaviors, and sex of subject in relation to cheating. *Journal of Research in Personality*, 12(2), 179–188. DOI: [10.1016/0092-6566\(78\)90094-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(78)90094-6)
- Kerkvliet, J. & Sigmund, C. L. (1999). Can we control cheating in the classroom? *The Journal of Economic Education*, 30(4), 331–343. DOI: [10.1080/00220489909596090](https://doi.org/10.1080/00220489909596090)
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47–52. DOI: [10.1016/j.lindif.2008.07.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001)
- Lathrop, A., Foss, K. E. & Foss, K. (2005). *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*. Libraries Unlimited. DOI: [10.5040/9798400660627](https://doi.org/10.5040/9798400660627)
- McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1996). The relationship between student cheating and college fraternity or sorority membership. *NASPA journal*, 33(4), 280–291. DOI: [10.1080/00220973.1996.11072416](https://doi.org/10.1080/00220973.1996.11072416)
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538. DOI: [10.2307/2959991](https://doi.org/10.2307/2959991)
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. & Treviño, L. K. (2017). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Johns Hopkins University Press. DOI: [10.1353/book.18818](https://doi.org/10.1353/book.18818)
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232. DOI: [10.1207/S15327019EB1103_2](https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2)
- Merriam-Webster, Inc. (1993). *Addenda Section, 1993: A Supplement to Webster's Third New International Dictionary*. Merriam Webster.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650–666. DOI: [10.1111/bjep.12055](https://doi.org/10.1111/bjep.12055)
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M. & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students.

- In Anderman, E. M. & Murdock, T. B. (szerk.), *Psychology of academic cheating*. Academic Press. 9–32. DOI: [10.1016/B978-012372541-7/50003-6](https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50003-6)
- Mustapha, R., Abdullah, Z., Mahmud, M., Aisyah-Malkan, S. N. & Mohamed, A. (2020). Academic Dishonesty in Current Years Comparison (2018 to 2020): The Malaysian Higher Education Evidence. *Solid State Technology*, 63(6), 1109–1122.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241. DOI: [10.1037/0022-0663.88.2.229](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.229)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Orosz, G., Farkas, D. & Roland-Lévy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87). DOI: [10.3389/fpsyg.2013.00087](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00087)
- 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). DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- 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., Jánvári, M. I. & Salamon, J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153–171. DOI: [10.1556/Pszicho.32.2012.2.5](https://doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5)
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Paskuj, B., Berkics, M. & Fülöp, M. (2018). Linking cheating in school and corruption. *European Review of Applied Psychology*, 68(2), 89–97. DOI: [10.1016/j.erap.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.02.001)
- 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. DOI: [10.1016/j.paid.2016.05.368](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.368)
- Park, E., Park, S. & Jang, I. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33(4), 346–352. DOI: [10.1016/j.nedt.2012.12.015](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.015)
- Prabhu, V., Sutton, C. & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53–66. DOI: [10.1080/10400410701841955](https://doi.org/10.1080/10400410701841955)
- Shmeleva, E., Ponomareva, N. & Kasyanov, A. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1–15. DOI: [10.1007/s40979-020-0051-3](https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3)
- Siraj, R., Najam, B. & Ghazal, S. (2021). Sensation seeking, peer influence, and risk-taking behavior in adolescents. *Education Research International*, 2021(1), 8403024. DOI: [10.1155/2021/8403024](https://doi.org/10.1155/2021/8403024)
- 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. DOI: [10.1080/10508420701519197](https://doi.org/10.1080/10508420701519197)
- Taylor, L., Pogrebin, M. & Dodge, M. (2002). Advanced placement-advanced pressures: academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4), 403–421.
- Teo, T., Huang, F., Hue, M.-T. & Cheung, H.-Y. (2024). The influence of religious beliefs on bullying and cheating among secondary school students in Hong Kong. *Acta Psychologica*, 251, Article 104563. DOI: [10.1016/j.actpsy.2024.104563](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104563)
- Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Bóthe, B., Orosz, G. & Rigó, A. (2017). Investigating the multidimensionality of need fulfillment: A bifactor exploratory structural equation modeling representation. *Structural Equation Modeling*, 25(2), 267–286. DOI: [10.1080/10705511.2017.1374867](https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1374867)
- 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. DOI: [10.1016/j.paid.2016.10.048](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048)
- Tótfalusi, I. (2003, szerk.). *Magyar értelmző kézikönyvtár*. Tinta Könyvkiadó.
- Yu, C., Zhang, J., Zuo, X., Lian, Q., Tu, X. & Lou, C. (2021). Correlations of impulsivity and aggressive behaviours among adolescents in Shanghai, China using bioecological model: Cross-sectional data from Global Early Adolescent Study. *BMJ Open*, 11(7), e043785. DOI: [10.1136/bmjopen-2020-043785](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043785)
- 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. DOI: [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S. & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 454–478. DOI: [10.1123/jsep.28.4.454](https://doi.org/10.1123/jsep.28.4.454)
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153–174. DOI: [10.1080/00461520.2014.928598](https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598)

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In Karabenick, S. & Urdan, T. (szerk.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited. 105–165. DOI: [10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- 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. DOI: [10.3758/BF03334151](https://doi.org/10.3758/BF03334151)
- Whiteside, S. P. & Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and individual differences*, 30(4), 669–689. DOI: [10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235–274. DOI: [10.1023/A:1018724900565](https://doi.org/10.1023/A:1018724900565)
- Wonderlich, J. A., Molina, B. S. G. & Pedersen, S. L. (2022). Trajectories of state impulsivity domains before and after alcohol consumption in the naturalistic environment. *Drug and Alcohol Dependence*, 231, 109234. DOI: [10.1016/j.drugalcdep.2021.109234](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2021.109234)
- Zaidi, S. A. Z., Khawaja, H. & Farheen. (2022). Causes of cheating behavior in examination among secondary school students. *Pakistan Journal of Educational Research*, 5(4), 1–10.
- Zsila, Á., Orosz, G., Böthe, B., Tóth-Király, I., Király, O., Griffiths, M. & Demetrovics, Z. (2018). An empirical study on the motivations underlying augmented reality games: The case of Pokémon Go during and after Pokémon fever. *Personality and individual differences*, 133, 56–66. DOI: [10.1016/j.paid.2017.06.024](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.024)

Demográfia

Nemed: ☐ Férfi ☐ Nő

Életkorod: _____

Iskolád neve: _____

Évfolyamod: _____

Mennyi volt a tavalyi év végi tanulmányi átlagod? _____

Hetente hány rát töltesz különórákon/szakkörökön? _____

Milyen tárgyból jársz különóra? _____

Mennyit sportolsz az iskola mellett? _____

Hány testvéred van? _____

Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége

☐ 8 általános

☐ szakmunkásképző

☐ szakközépiskolai érettségi

☐ gimnáziumi érettségi vagy
felsőfokú technikum

☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége

☐ 8 általános

☐ szakmunkásképző

☐ szakközépiskolai érettségi

☐ gimnáziumi érettségi vagy
felsőfokú technikum

☐ főiskolai vagy egyetemi diploma

Puskázás kérdőív

	A következőkben annak bejelölése a feladat, hogy az előző félévben milyen gyakran vettél részt a következő cselekedetekben. Az alábbi ötfokú skálát használd!	Egyszer sem fordult elő	1-2-szer előfordult	3-5-ször előfordult	6-10-szer előfordult	Több mint 10-szer előfordult
1.	Lemásoltam egy anyagot, és saját munkámként adtam be.	O	O	O	O	O
2.	Tisztességtelen eszközök által még a dolgozat előtt megtudtam a kérdéseket.	O	O	O	O	O
3.	Kimásoltam néhány mondatot egy publikált forrásból (pl. könyv, cikk az internetről) anélkül, hogy megjelöltem volna a szerzőt.	O	O	O	O	O
4.	Segítettem valaki másnak csinálni dolgozat közben.	O	O	O	O	O
5.	Összedolgoztam valakivel egy feladaton, amikor a tanár önálló munkát kért.	O	O	O	O	O
6.	Másoltam egy másik diákról vizsga közben.	O	O	O	O	O
7.	Valaki más által készített munkát adtam be.	O	O	O	O	O
8.	A tanár engedélye nélkül jelentős külső segítséget kaptam egy egyéni feladat közben.	O	O	O	O	O
9.	Valamilyen módon csaltam egy dolgozat közben.	O	O	O	O	O
10.	Tankönyvet vagy jegyzetet használtam egy dolgozat közben a tanár engedélye nélkül.	O	O	O	O	O

Iskolai motiváció

	A következő kérdőív alapján arra szeretnénk választ kapni, hogy miért tartod fontosnak azt, hogy egyetemre/főiskolára jársz. Az alábbi skála alapján kérlek, jelöld, hogy az állítások mennyire vannak összhangban azzal, hogy miért jársz iskolába!	Egyáltalán nem illik rám	Inkább nem illik rám		Egy kicsit illik rám	Mérsékelten illik rám	Nagyon illik rám	Pontosan illik rám
1.	Azért, mert szükségem van legalább egy érettségire, hogy később egy jól fizető állást kaphassak.	O	O	O	O	O	O	O
2.	Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben.	O	O	O	O	O	O	O
3.	Azért, mert úgy gondolom, a középiskolai oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre.	O	O	O	O	O	O	O
4.	Azért, mert tényleg szeretek iskolába járni.	O	O	O	O	O	O	O
5.	Őszintén megvallva, nem tudom; teljesen úgy érzem, hogy elveszítettem az időmet, mikor iskolában vagyok.	O	O	O	O	O	O	O

6.	Azért az örömrért, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam.	O	O	O	O	O	O	O
7.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok megszerezni az érettségit.	O	O	O	O	O	O	O
8.	Azért, hogy később egy nagyobb presztízsu álláshoz juthassak.	O	O	O	O	O	O	O
9.	Azért az örömrért, amit akkor tapasztalok, mikor számomra ismeretlen, új dolgokat fedezek fel.	O	O	O	O	O	O	O
10.	Azért, mert végső soron lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiacon, egy olyan területen helyezkedhessek el, ami érdekel.	O	O	O	O	O	O	O
11.	Azért, mert nekem az iskola mókás.	O	O	O	O	O	O	O
12.	Régebben volt okom iskolába járni; azonban most azon tűnődöm, folytassam-e.	O	O	O	O	O	O	O
13.	Azért az örömrért, amit akkor érzek, mikor kimagaslóan teljesítek egy saját korábbi eredményemhez képest.	O	O	O	O	O	O	O
14.	Amiatt, hogy mikor sikeres vagyok az iskolában, fontosnak érzem magam.	O	O	O	O	O	O	O
15.	Azért, mert szeretnék majd gondtalanul élni.	O	O	O	O	O	O	O
16.	Azért az örömrért, amit akkor élek meg, mikor bővítem a tudásomat azokban a tárgyakban, amik tetszenek.	O	O	O	O	O	O	O
17.	Azért, mert segíteni fog jobb döntést hoznom a karrier irányultságommal kapcsolatban.	O	O	O	O	O	O	O
18.	Azért az örömrért, amit akkor tapasztalok, mikor magával ragad egy-egy érdekes tanárral folytatott beszélgetés.	O	O	O	O	O	O	O
19.	Nem is tudom, miért járok iskolába és őszintén, nem is nagyon érdekel.	O	O	O	O	O	O	O
20.	Azért a pozitív élményért, amit összetett iskolai feladatok elvégzése során érzek.	O	O	O	O	O	O	O
21.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy intelligens vagyok.	O	O	O	O	O	O	O
22.	Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.	O	O	O	O	O	O	O
23.	Mert ha jól tanulok most, akkor a jövőben is sok olyan dologról tanulhatok, melyek érdekelnek engem.	O	O	O	O	O	O	O
24.	Azért, mert úgy hiszem, hogy a középiskolai tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat.	O	O	O	O	O	O	O
25.	Azért a “durván” jó érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.	O	O	O	O	O	O	O
26.	Nem tudom; nem értem, hogy mit keresek az iskolában.	O	O	O	O	O	O	O
27.	Azért, mert az iskola lehetővé teszi, hogy személyes elégedettséget érezzek, mikor kiválóan teljesítek tanulmányaim során	O	O	O	O	O	O	O
28.	Azért, mert be akarom bizonyítani magamnak, hogy sikeresen be tudom fejezni a tanulmányaimat	O	O	O	O	O	O	O

	Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek az emberek viselkedését és gondolkodásmódját írják le. Kérjük, minden állításnál jelölje be, hogy mennyire ért egyet az adott állítással. Az alábbi négyfokú skálát használja!	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
1.	Mielőtt bármit is csinálnék, rendszerint körültekintően végiggondolom azt.	O	O	O	O
2.	Amikor igazán izgatott vagyok, hajlamos vagyok nem gondolni a tetteim következményeire.	O	O	O	O
3.	Néha szeretek olyan dolgokat csinálni, amik egy kissé ijesztőek	O	O	O	O
4.	Amikor feldúlt vagyok, gyakran gondolkodás nélkül cselekszem.	O	O	O	O
5.	A dolgokat általában szeretem végigcsinálni.	O	O	O	O
6.	A gondolkodásom általában körültekintő és céltudatos.	O	O	O	O
7.	A vita hevében gyakran mondok olyat, amit később megbánok.	O	O	O	O
8.	Befejezem, amit elkezek	O	O	O	O
9.	Meglehetősen élvezem a kockázatvállalást.	O	O	O	O
10.	Nem tartozom azok közé, akik gondolkodás nélkül jártatják a szájukat	O	O	O	O
11.	Majdnem mindig befejezem azokat a feladatokat, amiket elkezek.	O	O	O	O
12.	Gyakran csak tovább rontom a dolgokat azzal, hogy gondolkodás nélkül cselekszem, amikor dühös vagyok	O	O	O	O
13.	Általában gondos mérlegelés után hozok döntést	O	O	O	O
14.	Általában keresem az új és izgalmas élményeket, tapasztalatokat.	O	O	O	O
15.	A befejezetlen feladatok kifejezetten zavarnak.	O	O	O	O
16.	Olyan produktív ember vagyok, aki mindig elvégzi a munkát	O	O	O	O
17.	Amikor azt érzem, hogy visszautasítanak, gyakran mondok olyan dolgokat, amiket később megbánok.	O	O	O	O
18.	Örömmel fogadom az új és izgalmas élményeket és érzéseket, még akkor is, ha azok egy kicsit rémisztőek, vagy szokatlanok.	O	O	O	O
19.	Döntéshozatal előtt mindig mérlegelem az összes előnyt és hátrányt.	O	O	O	O
20.	Amikor nagyon boldog vagyok, úgy érzem, hogy rendben van az, ha engedek a sóvárgásaimnak vagy halmozom az élvezeteket.	O	O	O	O

Absztrakt

Kutatásunk célja volt, hogy feltárja a diákok impulzivitása, motivációja, tanulmányi eredményeik és a számonkérések során elkövetett és bevallott csalás közötti összefüggéseket. A vizsgálat résztvevői középiskolás diákok voltak (Méletkor = 16,55; SDéletkor = 1,26). A vizsgált minta elemszáma 676 fő (Nnő = 287; Nférfi = 389). Strukturálisegyenlet-modellezést alkalmaztunk a változók közötti kapcsolati mintázatok feltárására. Korábbi kutatásokkal összhangban a változókat összesítő modell segítségével megállapítható, hogy a diákok autonóm motivációja összefüggésben áll a csalással és a tanulmányi átlaggal is. Emellett az amotiváció is összefüggést mutat a csalás mértékével, valamint a tanulmányi teljesítménnyel, azonban a kontrollált motiváció nem. Az impulzivitás faktorai közül a megfontoltság hiánya kapcsolatban van a csalással, valamint az amotivációval, a negatív sürgetettség összefüggést mutat a kontrollált motivációval, valamint a csalással. Ezenkívül a kitartás hiánya kapcsolatban áll az autonóm motivációval és az amotivációval. Összességében elmondható, hogy a megfontoltság hiánya mind direkt, mind indirekt módon (az amotiváción keresztül) összefügg a csalással, valamint indirekt módon (az amotiváción keresztül) a tanulmányi átlaggal. A kitartás hiánya indirekt (az amotiváción és az autonóm motiváción keresztül) kapcsolatot mutat a csalással és a tanulmányi átlaggal is. A negatív sürgetettség pedig direkt módon függ össze az iskolai tisztességtelenséggel.

Kulcsszavak: csalás, impulzivitás, tanulmányi motiváció, tanulmányi teljesítmény