

DÓSA ZOLTÁN

# EDZÉS A TRÓNFOSZTÁSRA. AZ ISKOLAI CSALÁS PÉLDÁJA



Az iskolai csalás elburjánzása inkább társadalmi jellegű problémának tűnik, mintsem pszichológainak, de a teljes kép kialakítása érdekében nyilván mindkét oldalról meg kell vizsgálni, demográfiai, szituációs és pszichológiai tényezőket egyaránt figyelembe véve.

■ „Készült? – mondja keményen és szárazon. *Tanár úr kérem, én készültem.* Ezt villámgyorsan mondja: véres dac, lázadó kétségbeesés remeg a hangjában.”

Bizonyára még azok számára is ismerősen csengenek Karinthy sorai, akik sosem forgatták a *Tanár úr kérem* című karcolatfüzért. A rossz tanuló annyira jól megformált és közismert figura, hogy pillanatok alatt képes az izzasztó számonkérések kophatatlan emlékét előcsalogatni. A rossz tanuló csodáról álmodozik, arról, hogy a tanár elhiszi neki, hogy ő készült, és mindent tud a másodfokú egyenletekről, sőt, készen is áll mindezt bizonyítani. Mint tudjuk, a csoda nem következik be, s a rossz tanuló „a végtelen, a megértés, a jóság és emberszeretet osztályába”, ama „felsőbb osztályba”, „elégtelen eredmény miatt fel nem léphet” soha.<sup>1</sup> Az ilyenyszerű, erős frusztrációval fenyegető helyzetek igen kedveznek a nem őszinte közléseknek, ezért a rossz tanuló könnyen átlátható füllentése sokkal inkább mulatságos az olvasó számára, mintsem felháborító.

A tanár megtévesztésére tett kísérlet valószínűleg már akkor is létezett, amikor az iskolának még nyoma sem volt, csak a pedagógusi szereppel járó dominanciát élvező felnőtt, illetve a tanulói szerepbe kényszerített, szubmisszív módon reagáló gyermek párosa volt ismeretes. A pedagógiai helyzet rendkívül általános és egyben sajátos is. A tanár érdeke, hogy a tanuló minél pontosabban elsajátítsa azt a tudást, ami a kultúra adott térbeli és időbeli pontjain az értékek konzerválásához vezetne, a nebuló érdekei viszont nem biztos, hogy ezt kívánják, sőt biztos, hogy ezen túlmutatnak, tud-

niillik tagja lesz egy olyan nemzedéknek, amelynek újra kell értékelnie és meg kell rostálnia ezt a tudást. Bizonyos értelemben tehát az iskolai szituáció az idősebbek által kikényszerített szituáció, ami elsősorban azoknak kedvez, akik kertelés nélkül felajánlják szolgálataikat a rendszernek. De mi lesz a többiekkel, a kétkedőkkel, az elégedetlenekkel és a lázadókkal?

Mark Twain, aki kitalálta az iskolával nem túl jó kapcsolatot ápoló Tom Sawyer és Huckleberry Finn legendás alakjait,<sup>2</sup> azt mondta egyszer, hogy a nevelés nem más, mint a felnőttek szervezett védekezése az ifjúsággal szemben. A humorista Twain zsenialitását jelzi, hogy gondolata visszaköszön több mint száz év után a humán etológiában, mert a tudomány komolyan vette a tréfát. Az iskola, ami kicsiben jeleníti meg a társadalmi berendezkedést, nem csupán a szocializáció szűrőjén szelektált tudás elsajátításának színtere, hanem a generációk közötti csatározások próbaterme is, kulturális preadaptációs funkcióval. A neves magyar etológus, Csányi Vilmos szerint itt edződik az ifjúság a későbbi újító forradalmakra.<sup>3</sup>

Evolúciós szempontból nézve az iskolákban tapasztalt tisztességtelenség különböző formái e generációs csetepaté egy-egy hadászati megmozdulásához hasonlíthatók. A formák hihetetlen ötletességet és változatosságot mutatnak. A tiltott eszközök sora: írott „puskáz” és előre kidolgozott tételek, papírcsíkok tenyérben, tolltartóban, tollban, zsebszámlológépen, üdítőszüvegen, harisnya alatt, blúz alatt, cipőtalpon, telefonos információhordozók és egyéb hi-tech eszközök. A tiltott magatartás különböző formái: lesni másoktól, más személy helyett vizsgázni, vizsgaelhalasztás valótlan indokkal, koholt adatokat, eredményeket közölni, irodalmat kitalálni és a plágium. Sokszor a diák győz, néha meg a tanár. Ez egy folyamatos háború, melynek eszközei annyira kifinomulttá váltak az elektronika terén, hogy a csalók lebuktatása komoly felkészültséget igényel a tanárok részéről is. A világháló megjelenése után igazi iparaggá vált a puskázási módszerek, eszközök és dolgozatok forgalmazása. Úttörőnek és immár a témában klasszikusnak számító tanulmányában bő hét évtizeddel ezelőtt Charles Drake arról számol be,<sup>4</sup> hogy az ifjak 23 százaléka csalt már valamilyen formában vizsgán, újabb adatok szerint ez az arány már 90 százalék fölé emelkedett.<sup>5</sup> Minden pedagógus számára érzékelhető problémáról van szó, ilyen megdöbentő arány mellett azonban kissé viccesnek tűnhet rákérdezni arra, hogy kik közül kerülnek ki a csalók, hiszen szinte minden diák élt már az illegális módszerek valamelyikével, és megpróbálta félrevezetni tanárát. Az iskolai csalás elburjánzása inkább társadalmi jellegű problémának tűnik, mintsem pszichológainak, de a teljes kép kialakítása érdekében nyilván mindkét oldalról meg kell vizsgálni, demográfiai, szituációs és pszichológiai tényezőket egyaránt figyelembe véve.

A gazdasági helyzet és a tudás értékességének társadalmi megítélése nyilvánvalóan rányomja bélyegét az iskolai történésekre is. Nehéz elképzelni, hogy egy stabil jóléti társadalomban csapnivalóan rossz oktatási rendszer működjön, de az sem lehetséges, hogy egy szétzilált és instabil társadalomtól függetlenül jól működjön az iskolai hálózat. Az iskolai követelmények és elvárások fokozatos és nemritkán irreális növekedése nem a becsületes diákoknak kedvez. Mindez szépen tükröződik abban is, hogy a csalás gyakorisága nő az életkorral, vagyis minél magasabb osztályba kerül valaki, annál magasabb követelményekkel szembesül, és annál valószínűbb, hogy csalásra vetemedik.<sup>6</sup> A tanárok hajlamosak a csalást csupán a diák személyes hibájaként elkönyvelni, azonban az iskolai vagy osztálybeli környezet és a csalás gyakorisága közötti összefüggést is sok vizsgálat megerősítette. Elsősorban a *kompetitív légkörben* zajló oktatás jellemzője az iskolai csalás. Ezt a diákok igen egyszerűen meg is fogalmazzák; azért csalnak, mert jó jegyet szeretnének. A jegyek általi, szummatív minősítés teljesítményorientált iskolatípusokra jellemző, s ezek végigkísérik és döntő módon befolyásolják a tanuló iskolai érvényesülését és előmenetelét.

A ritkább formatív minősítéssel szemben, amelyben a tanuló teljesítményét a saját korábbi teljesítményéhez viszonyítják, és ennek folyamatos követésével jegyek nélkül értékelnek, a gyakoribb szummatív minősítésben a referenciapont áttolódik a társakra. A jegyekkel értékelt diák egyik szemével a saját, másik szemével a társai jegyét nézi, és ez utóbbihoz viszonyítja magát. Ennélfogva nem meglepő, hogy azok a diákok csalnak többet, akik tisztában vannak az osztálytársaik minősítésével. Erre az összefüggésre már jó néhány évtizeddel ezelőtt felfigyeltek, a diákok főleg akkor hajlottak csalásra, hogyha tudhatták az osztálytársaik jegyeit, de kevésbé csaltak, hogyha nem ismerték azokat.<sup>7</sup> Mi több, azt is sikerült igazolni, hogy a szorongó diákok csak annak függvényében csaltak a kísérleti helyzetben, hogyha tudták, hogy a referenciacsoport jobban vagy gyengébben teljesített.<sup>8</sup> A korcsoport elvárásai tehát némán belekényszerítik tagjaikat olyan helyzetekbe, amelyeket inkább szituatív, mintsem egyéni döntéseként kell kezelni. A versengő légkör negatív hatásait laboratóriumi körülmények között is sikerült igazolni.<sup>9</sup> A kutatók egy számítógépes labirintusfeladatban kétféle helyzetet imitáltak. Az egyik esetben a pénzjutalom fokozatosan nőtt, annak függvényében, hogy a személynek hány labirintust sikerül végigjárnia, másik esetben viszont hatos csoportokban versengtek, és csak a leggyorsabb versenyző vitte el a nyereményt. A kísérleti alanyoknak lehetőségük nyílt a csalásra, úgy, hogy a számítógépen segítséget kérve, az pillanatok alatt megjelölte a nyerő útvonalat, vagy oly módon, hogy az egyes lépések helyességéről azonnali visszajelzést kértek. A versenyhelyzetben növekedett a csalások száma, és különösen a gyengén teljesítők hajlottak arra, hogy csaljanak. Valószínűleg emögött az áll, hogy a gyengébben teljesítők el szeretnék titkolni képességbeli hiányosságait, és ez egyfajta presztízsmentő akció. Ez történhet az iskolában is, amikor a gyengébb teljesítményű diákok illegális módon próbálnak versenyhelyzeteket elkerülni vagy jobb jegvet szerezni.

A teljesítményhajzás mentén felbukkanó csalás és az osztály légkörének szerepét jobban megérthetjük a *teljesítménycél elmélet* (achievement goal theory) keretei között.<sup>10</sup> Eszerint kétféle cél létezik, az egyik a *kiválósági cél* (mastery goal), a másik pedig a *teljesítménycél* (performance goal). Az előbbi azt jelenti, hogy a tanuló arra törekszik, hogy elmélyüljön a tananyagban, és alapos tudást szerezzen, az utóbbi esetében viszont az lényeg, hogy mások okosnak lássák, vagy legalább ne lássák kevésbé okosnak, mint a többieket. Az egyes célok felé való irányulás sajátos kognitív, érzelmi és magatartásbeli mintákat eredményez. A kiválósági célokhoz történő igazodást hosszú távú elköteleződés, mélyre hatoló tanulási stratégia, hatékony megküzdő stratégia és pozitív érzelmi viszonyulás jellemzi. A kiválósági célokat követő tanuló nem csal, mert a csalást önbecsapásként éli meg. Az érdeklődés hajtja, és nem a jó minősítés, tehát megbízhatóan jó belső kontrollt alkalmaz, önmagának számol el, tehát a csalás számára önmagával szembeni abszurd cselekedet. A teljesítménycélokat követő tanulók újabb két csoportba sorolhatóak. Az egyiket azok alkotják, akiket *sikerorientáltak* szokás nevezni. Számukra a jó teljesítmény elsődleges, de csak mások teljesítményének viszonylatában, vagyis azért tanul, hogy jobb jegyei legyenek, mint az osztálytársainak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy képességeit demonstratív céllal jeleníti meg. A másik csoportot a *kudarckerülők* alkotják, akik szintén a társakhoz viszonyítják teljesítményüket, de számukra az a fontos, hogy ne bukják el a megmérettetéseket, azért tanulnak, hogy ne legyenek rossz jegyeik. Egy kiterjedt mintán készült kutatás szerint a teljesítmény iránti igény a legerősebb motivációs faktor és a csalás legjobb előrejelzője.<sup>11</sup> Több száz serdülő kikérdezése után azt találták, hogy a csalást leggyakrabban a kudarcotól való félelemmel indokolják. A kudarckerülők minden energiájukkal azon vannak, hogy gyengéiket és hiányosságaikat rejtgezzék. Előfordulhat, hogy két teljesen azonos tanulmányi átlaggal rendelkező diák teljesítménycéljai és mögöttes motivációi meredeken különböznek, mert

az egyik azért készül, hogy elismerésben legyen része, míg a másik azért, hogy ne valljon kudarcot. Íme még egy példa arra, mennyire alkalmatlan a jegy általi minősítés arra, hogy árnyaltabb, de rendkívül fontos különbségeket érzékeltessen.

A teljesítménycélok által vezérelt személyek mindkét típusát külső kontroll jellemzi, ennél fogva a család számukra a presztízs elnyerésének vagy fenntartásának eszköze, és mihelyt alkalmas énképük sértetlenségének megőrzésére, nincs is különösebb lelkiismeret-furdalásuk miatta, nem élnek meg illegitim cselekedetként. Ők azok a nebulók, akik azzal legitimizálják a csalást, hogy ha mások is ezt teszik, akkor bolondok lennének becsületesek maradni.

A motiváció pszichológiájában közismert intrinzik és extrinzik fogalmakkal is leírhatóak a típusok. Az *intrinzik* (belső) motiváció esetén a cselekvés belső indítatású, az ilyen személyt az érdeklődés és kíváncsiság hajtja, a tanulás örömét számára a megértés adja. Mivel megértésre törekszik, szorosan összefonódik a hatékonyság érzésével és igazi *önjutalmazó* jellegű. Az intrinzik motiváltság tehát kiválósági célokat kítűző személyeket jellemez. Az *extrinzik* (külső) motiváció esetén a cselekvés okai kívülről jövők, tehát a személy teljesítménycélokat tűz ki. Ha jutalom elnyerésére törekszik, akkor sikerorientált, ha pedig a büntetés elkerülése motiválja, akkor kudarcikerülő. Ez tehát *eszközjellegű* motiváció. A család kifejezetten az extrinzik motiváltság velejárója, az intrinzik motiváltság gátlóan hat az effajta viselkedésre, mert összeférhetetlen a kettő.

Az osztálytermi környezet másik lényeges eleme a tanár személye, akinek nagy szerepe van abban, hogy az osztályközösség mily módon fogalmazza meg céljait. Az a pedagógus, aki kiválósági célok felé tereli a tanulókat, kevesebb családi problémával fog szembesülni, viszont ha módszereivel, stílusával, értékelésével a teljesítménycélokat bátorítja, akkor számolnia kell a családi kísérletekkel. Az autoriter stílusú oktatásban a tanulók indokolt és racionális cselekedetnek vélik a csalást: mert a tanár túl sokat követel, mert nem szorult bele egy csepp emberség, mert a feladatok teljesíthetetlenek, mert érthetetlen a magyarázat, mert fölösleges információkkal terhel, és folytathatnánk a sort, mert kifogást találni egy ellenszenves ember és módszerei ellen tényleg nem nehéz. Ehhez azonban előbb fel kell mérniük az átvetés áldozatát. A diákok igyekeznek kiismerni tanáraikat, s ez ellen egyetlen tanár sem tudja megvédeni magát. A tanár egy exhibicionista szereplő, akinek nemcsak szavait hallgatják, hanem gesztusait, preferenciáit, szokásait igyekeznek feltérképezni. Minden osztályközösség teszteli a tanári engedékenység határait, vigilenciáját, figyelmének szórását. Ez a „munka” nagyban hasonlít egy detektív munkájához, aki elkészíti a gyanúsított profilját, s ennek tudatában dönt arról, hogy miként próbálja lépéseket tenni. A jó csaló hihetetlen részletességgel térképezi fel áldozatát. Megfigyeli, hogy mennyit szokott állva maradni, mennyi időt tölt leülve, milyen hosszán néz ki az ablakon, és milyen hosszán tart fenn szemkontaktust, milyen tárgyak, olvasnivalók keltik fel az érdeklődését, mit érdemes mellette „felejtetni” figyelemelterelés céljából, mennyit szokott sétálni az osztályteremben, mikor kezd el ásítózni és unatkozni, mennyire hirtelenek a mozdulatai, és milyen gyorsan képes közlekedni a padok között. Szóval az ügyes csaló nagyon alapos munkát végez, és okosan mérlegel, hogy melyik pillanatban és mennyit érdemes kockáztatni. Kutatásokból kiderül, hogy a csalást megelőzően a diák tényleg felülvizsgálja a tanárával kialakított kapcsolatát, és a tanár törődő magatartása az, ami leginkább gátolni fogja őt abban, hogy becsületlenül járjon el.<sup>12</sup> A tanár segítő hozzáállásával, a mindenkire kiterjedő figyelmével és a szabályok következetes tiszteletben tartásával megvédi önmagát az átvérestől. A tanulók az ilyen tanárt becsületesnek, őszintének és igazságosnak látják, pozitívumként könyvelik el, hogy érdeklő őt az iskolán kívüli életük, és érzékeny olyan személyes problémákra is, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a tanulmányi előmen-

telhez. A demokratikus tanári hozzáállás azonban nem tuti recept, s bár igaz, hogy a tanulók kevésbé csálnak, amikor úgy érzik, hogy figyelnek rájuk, ez is veszélyeket rejteget. A veszély abban rejlik, hogy a gondoskodó légkörben gyakoribb a mások viselkedése fölötti kontroll, s az önállósodó serdülőknél ez nemkívánatos viselkedésmintákat szül.<sup>13</sup> Gondoljunk csak arra, hogy az egymásrautaltság talaján gyakrabban előfordul az, hogy félreértik azt, hogy mit jelent egymáson segíteni. Elképzelhető, hogy a „segíteni valakin” értelmezése teljesen egybefolyik azzal, hogy „hagyom, hogy másoljon tőlem”, hiszen segítséget kért, és illik segíteni. Tisztázni kell ezeket a dolgokat, hiszen a csalás fogalmi extenziója nem ugyanaz a diák és a tanár számára.

Minden magára adó iskola rendszabályzata tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek a családi kísérletek megelőzését, a tisztességtelen érvényesülés kiszűrését és visszaszorítását, illetve a megtörtént esetek szigorú kezelését hivatottak szabályozni. A technikai lehetőségek fejlődése, a kusza tanügyi törvények, a pedagógusi státusz rossz összetársadalmi megítélése és a teljesítményhajhászás azonban kedveznek az effajta viselkedésnek, mi több, annak veszélye is fenyeget, hogy az iskolai csalás a közgondolkodásban elveszítse az immorális jellegét, és lassacskán a normális címkéjét öltse magára. A megtévesztő viselkedés az emberi tevékenység minden szférájába beférkőzött, és ez inkább természetes, mintsem meglepő, de a családok túlságos elszaporodása törvényszerűen ellehetetleníti a közösségi életet. Ez alól nem képez kivételt az iskola sem, bár az oktatási intézmények jó része úgy reagál, le a jelenséget, hogy kiépíti saját „mini rendőrállamát”, és pedagógusait implicit vagy explicit módon rendőri szereppel ruházza fel, akiket akciófilmbeli (ál)hősökhöz hasonlóan inkább a személyes bosszú, mintsem a kötelességtudat és közösségi értékek védelmébe vetett hit vezérel. A magányos hősök azonban csatákat nyerhetnek, de háborút sosem. Egy tanári közösségen belül is a család malmára hajtják a vizet azok, akik nem következetesek a rendszabályzat érvényesítésében, illetve nem tesznek az okok felszámolásáért személyes példát statuálva a becsületes munkavégzésben. Ez az érem sötétebbik oldala, de létezik egy másik is, ami mellett szintén nem lehet szó nélkül elmenni.

Az iskolai csalás olyan pozitív hozadékkal is jár a család számára, ami bizonyára túlmutat a tanórai oktatás általános és műveletesített céljain és a diák önző teljesítménycéljain is. Ez amolyan szerecsenmosdatásnak tűnik, de mégis, a család önnön képességeit csiszolja a megtévesztés során. A modern iskola magas követelményei szorongást és stresszt idéznek elő a diákokban. Akik ilyen helyzettel szembesülnek, azok két lehetséges választ produkálhatnak: vagy önmagukban, vagy a környezetükben hoznak létre változást. A csalás tulajdonképpen egy adaptációs válasz a frusztrációval fenyegető helyzetre.<sup>14</sup> A csalás jelentős idő-, energia-, és mentális befektetéssel jár. Idői vonatkozásban ez azt jelenti, hogy olykor az előkészület a vizsgaidő többszörösét teszi ki, hiszen tudjuk, hogy sokan képesek apró cédulákra apró betűvel oldalakat átmásolni, ezeket megszerezni, elhelyezni, kipróbálni. Ami az energia- és mentális befektetést illeti, a tervezés, mérlegelés és kivitelezés nagyon aprólékos odafigyelést igényel, hiszen a lebukás igen komoly veszélyekkel jár, egyes esetekben a diákok a megszegyenyítés és hitelvesztés mellett azt is kockáztatják, hogy karrierjüket törlik derékba. Az iskolai csalásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint egy kikényszerített impulzív cselekedetre, mert sok esetben inkább egy aprólékosan megtervezett, emocionálisan mérlegelt, kognitív és viselkedéses csúcsteljesítményre hasonlít. Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni. Az igazán ügyesen blöffölő diák jó emberismerő, ismeri tanárának minden olyan apró rezdülését, amit más helyzetben nem tartott volna fontosnak megtanulni, és ismeri önmagát is, amit más helyzetben

szintén nem tudott volna megtapasztalni, csak ilyenszerűen sajátos és kiélezett helyzetben. Tudja, hogy hogyan kell olyan nem verbális jeleket küldeni a tanár felé, amelyek elaltatják a gyanút, és közömbösségről árulkodnak. Képes belső izgalmi állapotát pókerarcra és nyugodt tekintettel álcázni, kimért és hűvös akkor is, amikor a helyzet nagyon forróvá válik. El kell ismernünk, hogy az érzelmi és expresszív önkontroll ilyen szintű működése akár csodálatra méltó is lehet, és ennek a továbbiakban is nagy hasznát veheti a diák, ha sikeres személyközi kapcsolatokra áhítozik. Ez egy sokkal életszagúbb tudás, mint a tananyag, melynek érdekessége, hogy az iskolában tanulható, de nem tanítják, hasznos, de nem ildomos. Az eddigiekben többnyire olyan „előnyökre” céloztunk, amelyek a személy intraperszonális kvalitásait növelik, de az iskolai csalásnak, a személyes akciókon túl, léteznek társas kollaboráción alapuló formái is. Ezek lényege, hogy nem az egyén, hanem a csoport összehangolt munkájára van szükség az egyéni nyereségek maximalizálásához. A kollaborációs formák szervezettségükben és eredetiségükben jelentősen különbözhetnek. Legegyszerűbben úgy működik, hogy a felkészületlen tanuló egy felkészült tanuló közelében foglal helyet, és megpróbál lesni tőle, annak tudtával vagy tudta nélkül. Ebben a helyzetben csupán az egyik fél aktív, a másik akár teljes passzivitást is mutathat. Ez kevés képzelőerőt és összehangolást igényel, akár ötletszegénynek is nevezhető, hiszen a szemfüles tanárnak csak annyit kell tennie megelőzőképpen, hogy az „okos” információforrást szemmel tartja. Ennél sokkal eredetibb viszont az az eljárás, amelyikben a kollaboráló felek stratégiája nem csak „jó” térbeli elhelyezkedésre korlátozódik, hanem szemiotikai megegyezésen alapul.<sup>15</sup> Ez esetben az együttműködő felek előre megegyeznek néhány jel jelentésében, és ennek megfelelően segítik egymást. Például több válaszlehetőséget felvonultató tesztfeladatokban az „okos” megérinti az orrát, ez azt jelenti, hogy az A válasz a helyes, ha a füléhez nyúl, akkor a B válasz jó, ha az álláshoz, akkor a C és így tovább. Ez már összehangolt csapatmunkát igényel, és kreatív olyan értelemben, hogy a jelek csak a csoporton belül hordoznak sajátos jelentést, de nem keltik fel a pedagógus figyelmét. Ilyen esetben a csálók nemcsak jó minősítést kapnak, hanem hatékony nem verbális kommunikációs eljárásokat gyakorolnak, ami szintén nem a tantervi tudás része. Igen elterjedt az olyan módszer is, amikor a csoport szándékosan megteremti a csalás lehetőségét, valamelyik tag „önfeláldozó” szerepvállalása révén. Ilyenkor a szereplő egy rendszerint buta kérdéssel vagy kéréssel zavarja a felügyelőt, s míg az választ ad vagy intézkedik, addig a többiek másolnak, lapot cserélnek, vagy súgnak egymásnak. A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja. Több irányba kellene figyelnie egyidejűleg, közönséges jelek absztrakt jelentését kellene kitalálnia, illetve el kellene utasítania egyszerű kéréseket. A csoportba szerveződő csálók így megtapasztalják a csoport biztonságot nyújtó erejét, a kommunikáció új lehetőségeit és a csoportmunka átütő erejét. A sikeres megtevesztés közös élménye újra pozitív hozadék, olyan spontán kohéziós erőnek bizonyulhat, aminek megteremtése a szervezett tanórai tevékenységeken nehezen megvalósítható.

Az iskolai csalás, bár morálisan elfogadhatatlan és nemkívánatos viselkedésnek minősül, adaptációs szempontból hatékony megküzdésnek tekinthető egy frusztrációval fenyegető helyzetben. A morális és adaptív viselkedések kusza kapcsolatát jellemzi, hogy olykor e két dimenzió egymásnak ellentmondó irányokat mutat, ugyanis a jó nem mindig jelent alkalmast, és a rossz nem mindig jelent alkalmatlant.

#### ■ JEGYZETEK

1. Az idézett szövegrész Karinthy Frigyes *Tanár úr kérem* című könyvében található, a *Rossz tanuló felel* című karcolatban. A könyv 1916-ban jelent meg először, azóta számtalan kiadást megélt.

2. Mark Twain sikeres amerikai író. Legkedveltebb ifjúsági regényei a *Tom Sawyer kalandjai* és a *Huckleberry Finn kalandjai*. Az előbbit Karinthy Frigyes fordította magyarra.
3. Csányi Vilmos: *Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés)*. In: Gábor György – Márton László – Vásárhelyi Mária – Volosin Hédi (szerk.): *A párizsi toronyőr*. Pallas Kiadó, Bp., 2007. 126–131
4. Charles A. Drake: *Why students cheat*. Journal of Higher Education 1941. 12. 418–420.
5. Lene Arnett Jensen – Jeffrey Jensen Arnett – S. Shirley Feldman – Elizabeth Cauffman: *It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students*. Contemporary Educational Psychology 2002. 27(2). 209–228.
6. Frank Schab: *Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school*. Adolescence 1991. 26. 839–847.; Eric Anderman – Carol Midgley: *Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school*. Contemporary Educational Psychology 2004. 29. 499–517.
7. John P. Hill – Roy A. Kochendorfer: *Knowledge of peer success and risk of detection as determinants of cheating*. Developmental Psychology 1969. 1. 231–238.
8. Jev Shelton – John P. Hill: *Effects on cheating of achievement anxiety and knowledge of peer performance*. Developmental Psychology 1969. 1. 449–453.
9. Christiane Schwieren – Doris Weichselbaumer: *Does competition enhance performance or cheating? A laboratory experiment*. Journal of Economic Psychology 2010. 31. 241–253.
10. Anderman–Midgley: i.m.
11. Tamera B. Murdock – Natalie M. Hale – Mary Jo Weber: *Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations*. Contemporary Educational Psychology 2001. 26. 96–115.
12. Kathryn R. Wentzel: *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. Journal of Educational Psychology 1997. 89. 411–417; Murdock–Hale–Weber: i.m.
13. Uo.
14. Phillip C.H. Shon: *How college students cheat on in-class examinations: creativity, strain, and techniques of innovation*. Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification 2006. 130–148.
15. Uo.

