

Академическое мошенничество студентов

учебная мотивация
vs образовательная среда

Е. Д. Шмелева, Т. В. Семенова

Шмелева Евгения Дмитриевна

младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: eshmeleva@hse.ru

Семенова Татьяна Вадимовна

младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tsemenova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Академическое мошенничество студентов часто связывают с низким уровнем учебной мотивации, что подтверждается рядом зарубежных и отечественных исследований. Однако роль учебной мотивации может быть переоценена, поскольку в таких исследованиях, как правило, не контролируются характеристики образовательной среды — поведение преподавателей и одногруппников. Проведено исследование с опорой на теоретическую рамку Э. Андермана и Т. Мердок при выделении факторов академического мо-

шенничества и на теорию самодетерминации Э. Диси и Р. Райана для измерения учебной мотивации. На основе лонгитюдных данных о студентах четырех российских вузов — участников Проекта «5–100» ($N = 914$) оценивается вклад учебной мотивации в объяснение частоты списывания и обращения к плагиату при контроле характеристик образовательной среды. Результаты регрессионного анализа показывают, что, если учитывать вероятность последствий от академического мошенничества и нечестность одногруппников, учебная мотивация перестает играть значимую роль как предиктор академического мошенничества. Основным предиктором и плагиата, и списывания выступает представление о честности среды — о том, насколько распространены эти практики среди одногруппников. В отличие от списывания, плагиат не зависит от вероятности наказания со стороны преподавателей.

Ключевые слова: высшее образование, академическое мошенничество, плагиат, списывание, учебная мотивация, теория самодетерминации.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Академическое мошенничество, под определение которого попадают списывание и студенческий плагиат [Pavela, 1997], ши-

роко распространено в российских университетах. Согласно данным Мониторинга экономики образования (МЭО) за 2014 г., около пятой части студентов признаются в обращении к плагиату (использованию фрагментов чужих текстов без корректного цитирования), скачивании работ (рефератов, эссе, курсовых), использовании шпаргалок на экзамене [Рощина, Шмелева, 2016]. По результатам другого исследования, проведенного среди студентов экономических и менеджериальных направлений подготовки в восьми университетах России, каждый шестой студент считает, что большинство экзаменов и зачетов в его университете можно сдать с помощью списывания, и более трети убеждены в том, что многие их одногруппники скачивают работы из интернета [Малошенок, 2016].

Исследователи выдвигают в качестве объяснения такого широкомасштабного академического мошенничества различные факторы. Так, в ряде работ показано, что многие студенты считают практики академического мошенничества приемлемой и оправданной стратегией обучения [Lupton, Chaqman, 2002; Poltorak, 1995; Denisova-Schmidt, Huber, Leontyeva, 2016], что может быть следствием научения в школе [Латова, Латов, 2007], а также общей терпимости к коррупционным практикам в России [Magnus et al., 2002; Denisova-Schmidt, 2017; 2018]. Особенности российской системы высшего образования, ее отдельные элементы могут, по мнению некоторых исследователей, благоприятствовать академическому мошенничеству [Magnus et al., 2002; Denisova-Schmidt, Huber, Leontyeva, 2016; Леонтьева, 2010], в качестве таковых указывают, например, систему финансирования вузов, при которой вузам невыгодно отчислять недобросовестных студентов [Denisova-Schmidt, 2017; Golunov, 2013]. Также исследователи обращают внимание на недостаточность мер борьбы с академическим мошенничеством, реализуемых университетами и преподавателями [Шмелева, 2016; Golunov, 2013].

Другим объяснением такого масштаба академического мошенничества в российских вузах является низкая учебная мотивация студентов, что подтверждается рядом отечественных исследований [Гижицкий, 2014; Гижицкий, Гордеева, 2015; Шмелева, 2016]. Результаты как российских, так и зарубежных исследований показывают, что студенты, которые прежде всего ориентированы на получение знаний и навыков, с меньшей вероятностью обращаются к практикам нечестного поведения по сравнению с учащимися, преследующими внешние цели — получение оценок и демонстрацию своих способностей [Jordan, 2001; Rettinger, Jordan, 2005; David, 2015].

Однако в большинстве работ, в которых изучается связь между учебной мотивацией и нечестным поведением, не учитывается влияние характеристик образовательной среды, так

называемых контекстуальных параметров, являющихся наиболее существенными факторами академического мошенничества [McCabe, Trevino, Butterfield, 2001; McCabe, Feghali, Abdallah, 2008]. В результате, возможно, оказывается переоценен вклад учебной мотивации в объяснение и предсказание академического мошенничества, поскольку характеристики образовательной среды, такие как установки и действия преподавателей [Simon et al., 2004; Yu et al., 2016; Broeckelman-Post, 2008], поведение сокурсников [McCabe, Trevino, Butterfield, 2001; 2002; McCabe, Feghali, Abdallah, 2008; Megehee, Spake, 2008; Ma, McCabe, Liu, 2013], наличие и эффективность институциональных мер против академического мошенничества [Arnold, Martin, Bigby, 2007; McCabe, Trevino, Butterfield, 2002] значимо связаны с нечестным поведением студентов. Так, например, исследования, проведенные в разных культурных контекстах, показывают, что вероятность академического мошенничества существенно выше для студентов, высоко оценивающих распространенность этой практики среди сокурсников [Ma, McCabe, Liu, 2013; McCabe, Trevino, Butterfield, 2002].

Кроме того, как правило, исследователи, изучающие связь между нечестным поведением и учебной мотивацией, рассматривают мотивацию как цель, на достижение которой ориентирован учащийся, и используют инструментарий для измерения мотивации, предложенный в рамках теории достиженческих целевых ориентаций [David, 2015; Murdock, Hale, Weber, 2001; Anderman, Koenka, 2017; Koul, 2012; Ozdemir Oz, Lane, Michou, 2016]. Однако типология целей, заложенная в данной теории, во-первых, сводит все разнообразные цели к двум, выделяя цель мастерства и результативные цели — получение позитивных и избегание негативных последствий, и, во-вторых, не предусматривает возможного пересечения разных целей друг с другом. Также исследователи при изучении связи между учебной мотивацией и нечестным поведением обращаются к типологии, в которой выделяется внутренняя и внешняя мотивация [Rettinger, Jordan, 2005; Jordan, 2001]. Однако такая бинарная типология является упрощенной, так как эмпирически установлено, что внешняя мотивация включает несколько подтипов, различающихся степенью автономии при инициации и регулировании действий [Vansteenkiste et al., 2010; Ryan, Deci, 2000].

В данном исследовании мы стремимся прояснить связь между академическим мошенничеством и учебной мотивацией, преодолевая данные ограничения. Во-первых, для измерения учебной мотивации мы опираемся на теорию самодетерминации [Ryan, Deci, 2000], которая предлагает более проработанную типологию учебной мотивации, по сравнению с теорией достиженческих целевых ориентаций [Малошонов, Семенова, Терентьев, 2015]. Во-вторых, мы контролируем контекстуаль-

ные характеристики учебной среды, что позволяет дать более корректную оценку вклада учебной мотивации в предсказание академического мошенничества студентов. Кроме того, мы отдельно рассматриваем связь учебной мотивации с такими типами нечестного поведения, как плагиат и списывание, так как механизмы, обуславливающие их распространенность, могут существенно различаться [Passow et al., 2006]. Таким образом, в данной работе мы отвечаем на следующий исследовательский вопрос: каков вклад учебной мотивации студентов в объяснение академического мошенничества при учете характеристик образовательной среды?

В работе используются данные по 914 студентам четырех российских вузов, участвующих в проекте по повышению конкурентоспособности вузов России на международной арене (Проект «5–100»), собранные в ходе двух волн лонгитюда. Первая волна прошла осенью 2015 г., когда студенты были первокурсниками, вторая волна — весной 2016 г.

1. Теоретическая рамка

Мы опираемся на теоретическую рамку Т. Мердок и Э. Андермана [Murdock, Anderman, 2006], ставшую результатом систематизации данных, которые были получены в различных корреляционных и квазиэкспериментальных исследованиях по изучению академического мошенничества. Предложенная модель отражает представление о нечестном поведении как о мотивированных действиях, принятие решения о которых связано с 1) целями, преследуемыми студентами во время обучения; 2) представлениями о том, в какой степени они могут быть реализованы; и 3) оценкой издержек, связанных с использованием практик академического мошенничества (рис. 1).

Результаты зарубежных исследований свидетельствуют о том, что *учебные цели* значимо связаны с академическим мошенничеством [Jordan, 2001; Rettinger, Jordan, 2005; David, 2015]. Цели, преследуемые студентами, отражают их *учебную мотивацию* — то, к каким результатам в обучении они стремятся. В оригинальной модели учебная мотивация рассматривается через призму *теории достигенческих целевых ориентаций*, в рамках которой выделяются цель мастерства, означающая стремление к получению знаний и навыков, а также результативные цели — демонстрация своих способностей и избежание демонстрации своей некомпетентности [Ames, Archer, 1988; Elliot, 2005]. В многочисленных исследованиях было показано, что студенты более склонны обращаться к практикам нечестного поведения, если они преследуют результативные цели: стремятся получить хорошую оценку или продемонстрировать свои способности [Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996; Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998], а также если избегают воз-

Рис. 1. Теоретическая рамка, предложенная в работе Т. Мердок и Э. Андермана



Источник: [Murdock, Anderman, 2006].

Рис. 2. Типология мотивации в рамках теории самодетерминации

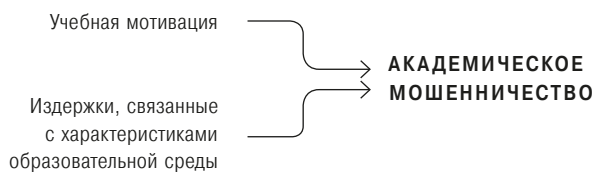


Источник: [Ryan, Deci, 2000].

можно выглядеть некомпетентными в глазах соучеников [Андерман, Коенка, 2017].

Предлагаемая типология целей в данной теории является бинарной, она не позволяет охватить все многообразие мотивов деятельности. Поэтому мы используем также *теорию самодетерминации* [Ryan, Deci, 2000], в которой под учебной мотивацией понимается причина инициации и регуляции учебных действий. В рамках данной теории выделяются три типа мотивации: *внутренняя*, *внешняя* и *амотивация*, а также четыре подтипа внешней мотивации. Все эти типы мотивации можно расположить на едином континууме по степени воспринимаемой автономии при выполнении своих действий (рис. 2). При *внутренней мотивации* учебной деятельности студент вовлекается в активность ради интереса и удовольствия, которое может принести сама деятельность, поэтому данный тип мотивации предоставляет наибольшую степень автономии учащемуся.

Рис. 3. Предлагаемая теоретическая рамка



При *внешней мотивации* студент инициирует и регулирует свою деятельность, исходя из внешних стимулов — внешних объектов, косвенно связанных с учебным поведением, например оценок или других поощрений (*экстернальный подтип мотивации*), социальных норм (*интроецированный подтип*), полезных свойств активности (*идентифицированный подтип*) и ценности (*интегрированный подтип*). При *амотивации* у студента отсутствует мотивация к участию в учебных практиках.

Согласно теории Т. Мердок и Э. Андермана на академическое мошенничество также оказывает влияние *восприятие издержек*, связанных с использованием нечестных приемов в учебной деятельности. Под издержками понимается оценка возможных последствий нечестного поведения, которая определяется характеристиками образовательной среды, а также степенью отклонения от личных этических принципов. Образовательная среда создает условия, способствующие или препятствующие академическому мошенничеству. К таким условиям относятся наличие или отсутствие институциональных мер по выявлению плагиата и списывания и борьбе с ними, поведение преподавателей по контролю за нечестным поведением, поведение сокурсников, которые используют нечестные приемы, а также восприятие доли тех, кто смог избежать наказания.

В нашей работе мы фокусируемся на изучении связи между *учебной мотивацией* и *академическим мошенничеством*, контролируя оцениваемые студентом издержки, связанные с характеристиками образовательной среды, а именно с поведением преподавателей и одногруппников по отношению к нечестному поведению. Предполагается, что студенты, обладающие более высоким уровнем учебной мотивации и выше оценивающие издержки, связанные с характеристиками образовательной среды, менее склонны обращаться к практикам академического мошенничества. Используемая скорректированная теоретическая рамка, основанная на теории Т. Мердок и Э. Андермана, представлена на рис. 3.

Эмпирической основой исследования послужили данные о студентах четырех ведущих университетов России, участвующих в Проекте «5–100»¹, собранные в рамках лонгитюдного исследования «Траектории и опыт студентов университетов России», которое было реализовано Институтом образования НИУ ВШЭ. Исследование было запущено среди студентов, поступивших в 2015 г. на несколько направлений подготовки, для измерения их образовательного опыта и траекторий. В работе используются данные по двум волнам лонгитюда. Первая волна прошла в осеннем семестре 2015 г. Каждому первокурснику выбранных направлений подготовки было направлено письмо-приглашение к участию в лонгитюдном исследовании со ссылкой на онлайн-анкету. Анкета первой волны включала вопросы о демографических и социально-экономических характеристиках поступивших студентов, об их ожиданиях от обучения в университете, а также блок вопросов, посвященных учебной мотивации и восприятию академических норм. Участие в первой волне исследования приняли 1149 студентов из 8597, которым были направлены письма-приглашения (в среднем отклик на анкету составил 16%).

Вторая волна лонгитюда прошла в весеннем семестре 2016 г. Студентам-панелистам было направлено письмо-приглашение к участию в новой волне исследования. В письме содержалась ссылка на онлайн-анкету с вопросами, направленными на измерение их учебной активности на 1-м курсе, их уровня удовлетворенности, самооценки успеваемости, а также учебной мотивации и частоты обращения к практикам нечестного поведения. Вторую анкету лонгитюда заполнили 914 студентов (в среднем отклик составил 78%).

В табл. 1 представлена общая описательная статистика по выборке. Больше половины участников исследования (60%) обучались на гуманитарных, экономических и социальных направлениях подготовки, из которых в большей степени представлены экономика и управление, а также социология/социальная наука. Остальные изучали технические, естественные и математические науки (41% студентов), среди них большинство составляли учащиеся направлений подготовки «Информатика и вычислительная техника» и «Техника, электроника и энергетика». Больше половины панелистов — девушки (60%). Большинство студентов — участников двух волн лонгитюда обучались по бюджетной форме финансирования (71%).

2. Методология

2.1. Используемые данные

¹ Полный список участников Проекта «5–100» в 2015 г., насчитывающий 14 вузов, доступен по ссылке: https://ioe.hse.ru/collaborative_project/members

Таблица 1. **Описательная статистика**, $N = 914$

Название переменной	Варианты ответа	%
Пол	Девушки	60,1
	Юноши	39,9
Образование матери	Мать не имеет высшего образования	19,8
	Мать имеет высшее образование	80,2
Университет	Вуз 1	49,0
	Вуз 2	10,7
	Вуз 3	25,9
	Вуз 4	14,4
Направление подготовки	Технические, естественные и математические науки	40,5
	Гуманитарные, экономические и социальные науки	59,5
Место финансирования	Бюджетное место	70,5
	Коммерческое или целевое место	29,5
Самооценка успеваемости	Только отличные оценки	10,9
	Оценки «отлично» и «хорошо»	43,9
	В основном «отлично» и «хорошо», несколько оценок «удовлетворительно»	34,0
	В основном оценки «удовлетворительно»	11,2

2.2. Инструменты для измерения учебной мотивации

Мотивационные характеристики учащихся были измерены в первой и во второй волнах исследования. В первой волне для измерения учебной мотивации использовалась сокращенная версия инструментария, разработанного Р. Валлерандом и его коллегами — *Academic Motivation Scale* [Vallerand et al., 1992]. Вопросник состоит из 10 высказываний о причинах поступления в университет, каждое из них предлагается оценить по 7-балльной шкале. Инструментарий измеряет степень выраженности внутренней мотивации, четырех подтипов внешней мотивации — идентифицированной, интроецированной, экстернализованной, и амотивации². Во второй волне для измерения учебной мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации», валидизированный Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиним [2014]. Он состоит из 28 высказываний о причинах посещения занятий в университете, каждое из которых оценивается по 5-балльной шкале. Данный инструментарий измеряет степень выраженности трех подтипов внутренней моти-

² На теоретическом уровне выделяется еще один подтип внешней мотивации — интегрированный, означающий встраивание деятельности в ценностную систему индивида, но эмпирически он не измеряется [Vallerand et al., 1992].

вации (познавательной, достижения и саморазвития), три подтипа внешней мотивации (самоуважения, интроецированной и экстернальной) и амотивации (примеры высказываний, измеривших учебную мотивацию в обеих волнах, представлены в приложении, табл. А1).

Для определения связи между учебной мотивацией и нечестным поведением был построен индекс учебной мотивации, отражающий уровень относительной автономии (*relational autonomy index* — RAI) отдельно для мотивации, измеренной в начале и в конце первого года обучения. Для формирования индекса RAI использовалась методология, предложенная в работе [Sheldon et al., 2017].

Вначале мы проверили, насколько типы учебной мотивации разбиваются на две: автономную³ и контролируруемую⁴ [Ibid.]. Результаты иерархического кластерного анализа свидетельствуют о том, что все высказывания объединяются в две группы мотивов, при этом все индикаторы правильно комбинируются в группы, кроме тех, которые относятся к *мотивации самоуважения* (они были отнесены к группе автономной мотивации вместо контролируемой). После проверки соответствия эмпирических данных теоретическому разделению типов мотивации на две группы мы сформировали факторы для каждого типа учебной мотивации. Результаты эксплораторного факторного показали, что для всех типов мотивации создается один фактор, объясняющий больше 60% дисперсии. Все факторы мотивации показали высокую надежность (показатель альфа Кронбаха выше 0,7), кроме фактора *интроецированной мотивации*, измеренной в первой волне лонгитюда (см. приложение, табл. А2). Для построения индекса учебной мотивации использовались сформированные факторы, кроме фактора *интроецированной мотивации* (для индекса учебной мотивации первой волны) и фактора *мотивации самоуважения* (для индекса учебной мотивации второй волны). Распределение индекса учебной мотивации представлено на рис. 4 для первой волны и на рис. 5 для второй волны лонгитюда. В начале 1-го курса у большинства студентов наблюдается высокий уровень относительной автономии, что означает превалирование внутренней мотивации при поступлении в университет (рис. 4).

В конце первого года обучения в университете индекс относительной автономии падает, и учебная мотивация у большинства студентов уже находится на среднем уровне, а это означает, что они руководствуются как внутренней, так и внешней мотивацией при посещении учебных занятий (рис. 5).

³ К автономной мотивации относятся все подтипы внутренней мотивации и идентифицированная мотивация.

⁴ К контролируемой мотивации относятся все подтипы внешней мотивации, кроме идентифицированной мотивации и амотивации.

Рис. 4. Распределение индекса учебной мотивации, отражающего уровень относительной автономии, для первой волны лонгитюда

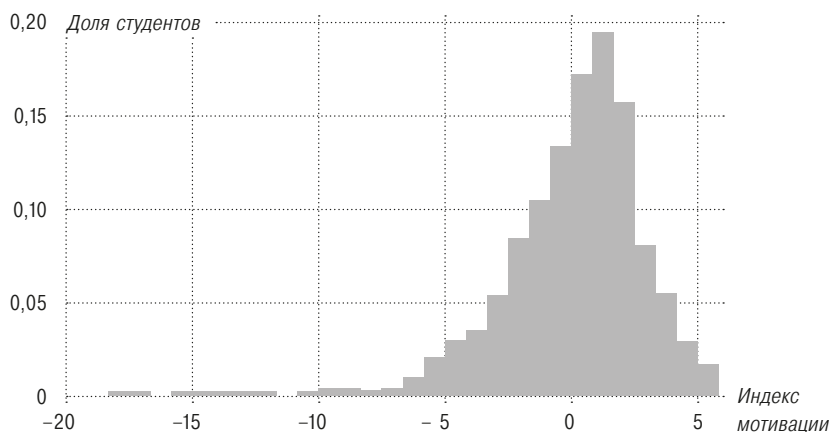
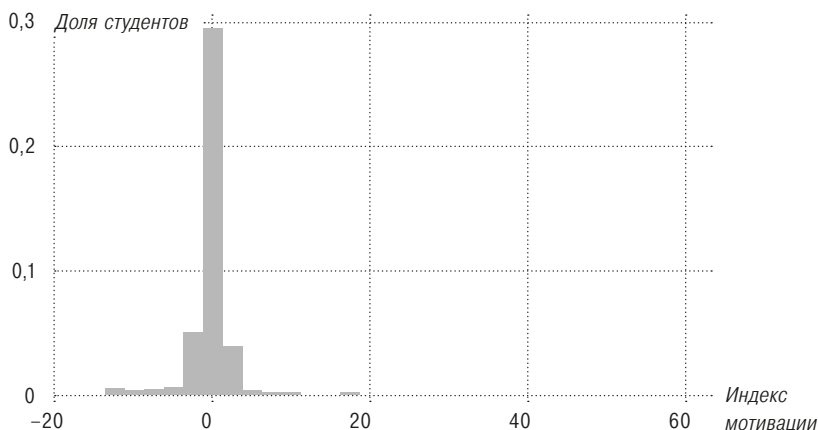


Рис. 5. Распределение индекса учебной мотивации, отражающего уровень относительной автономии, для второй волны лонгитюда



2.3. Инструмент измерения академического мошенничества

Во второй волне исследования измерялась частота обращения студентов к практикам академического мошенничества — к плагиату и списыванию. Вопрос, предназначенный для оценки частоты плагиата, звучал так: «Как часто в этом году вам приходилось в письменных работах копировать фрагменты текстов из других статей и книг (включая источники, размещенные в интернете) без указания ссылки на источник?». Для оценки частоты списывания студентам задавали вопрос: «Как часто

в этом году вам приходилось на экзамене или зачете списывать со шпаргалок (при помощи электронных устройств в том числе) или у других студентов?». Студенты могли оценить частоту списывания и плагиата по 4-балльной шкале со значениями «никогда», «1–2 раза», «3–5 раз», «более 5 раз».

Кроме того, во второй волне лонгитюда оценивались издержки от академического мошенничества, которые выражались в трех показателях: 1) восприятие вероятности строгого наказания за списывание и плагиат; 2) вероятность осуществления преподавателем проверки на плагиат; 3) восприятие распространенности списывания и плагиата среди одногруппников.

Чтобы выявить воспринимаемую вероятность строгого наказания за списывание и плагиат, а также проверки на него, студентов просили оценить как низкую, среднюю или высокую вероятность следующих ситуаций: 1) преподаватель вашего вуза удалит из аудитории студента, списывающего на экзамене или зачете; 2) преподаватель вашего вуза поставит неудовлетворительную оценку студенту, в письменной работе которого обнаружен плагиат; 3) преподаватель проверит вашу письменную работу (например, эссе, реферат) на наличие плагиата.

Восприятие распространенности плагиата и списывания среди одногруппников оценивалось с помощью вопросов о доле студентов, которые регулярно прибегают к плагиату и списыванию. Студенты могли выбрать один из следующих вариантов ответа: «так не поступает ни один студент», «так поступают только некоторые студенты», «так поступает большинство студентов», «так поступает каждый студент» и «затрудняюсь ответить».

В первой волне исследования также анализировались представления студентов о допустимости плагиата и списывания с точки зрения правил, существующих в их университете. Студентам предлагалось указать, можно или нельзя в письменных работах копировать фрагменты текстов из других статей и книг (включая источники, размещенные в интернете) без ссылки на источник, а также списывать на экзамене или зачете со шпаргалок (при помощи электронных устройств в том числе) или у других студентов. Среди возможных ответов студентам был также предложен вариант «затрудняюсь ответить». С недопустимостью плагиата в университете согласились 91% первокурсников, с недопустимостью списывания — 83% (ответ «нельзя»). Данные показатели использовались в регрессионных моделях в качестве контрольных переменных.

Половина участников лонгитюда хотя бы раз прибегала к практикам нечестного поведения в течение первого учебного года (рис. 6). Учащиеся чаще обращались к списыванию, чем к плагиату: 7% учащихся списывали на экзамене или зачете более пяти раз, при этом ни один из студентов не использовал чужие фрагменты текста так часто.

Рис. 6. Частота обращения к плагиату и списыванию

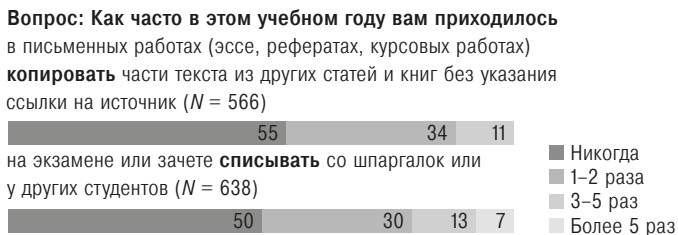


Рис. 7. Доля студентов, никогда не прибегавших к плагиату и списыванию, в рассматриваемых вузах

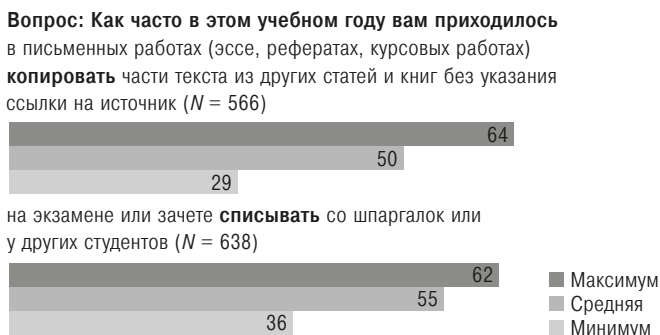
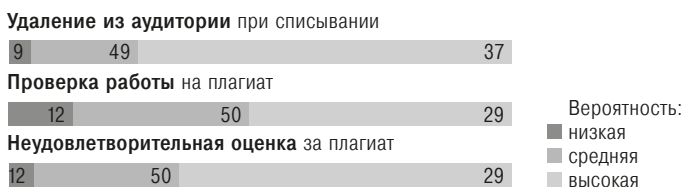


Рис. 8. Восприятие распространенности плагиата и списывания среди одногруппников



Рис. 9. Восприятие студентами вероятности строгого наказания за списывание и плагиат, а также вероятности осуществления преподавателем проверки на плагиат



Масштабы плагиата и списывания существенно варьируют в разных вузах (рис. 7). Доля учащихся, никогда не прибегавших к плагиату, в одном из вузов составляет 29%, и она вдвое выше в другом — 64%⁵. Вариации в масштабах списывания относительно меньше — от 36 до 62%⁶.

Студенты высоко оценивают распространенность списывания и плагиата среди своих одногруппников: каждый третий студент считает, что большинство одногруппников прибегают к плагиату и списыванию (рис. 8).

Несмотря на то что большинство студентов считают, что нечестное поведение широко распространено среди их одногруппников, две трети учащихся отмечают высокую вероятность строгого наказания за плагиат и списывание (рис. 9). При этом только половина студентов высоко оценивают вероятность проверки преподавателем работы на наличие плагиата.

Цель данного исследования состояла в оценке связи академического мошенничества и учебной мотивации при контроле характеристик образовательной среды. В качестве зависимых переменных использовались частота обращения к заимствованию чужих фрагментов текста в своих письменных работах и частота списывания на экзаменах/зачетах⁷. Данные переменные являются порядковыми, поэтому для анализа применены порядковые логистические регрессии, которые позволяют оценить шансы попадания в каждую из категорий (в данном случае частоты обращения к академическому мошенничеству).

Для каждой из практик академического мошенничества были построены три регрессии. Первая регрессионная модель включала только показатели учебной мотивации студентов (на 1-м и 2-м курсах). Во второй регрессионной модели добавлены индивидуальные характеристики студентов, которые, как показывают исследования, могут быть связаны с различиями в частоте обращения к списыванию и плагиату [Шмелева, 2015], а именно пол, уровень образования родителей, самооценка успеваемости, место обучения (вуз и направление подготовки)⁸.

3. Результаты исследования

3.1. Вклад учебной мотивации в объяснение обращения к нечестному поведению при учете характеристик образовательной среды

⁵ Различия значимы на уровне 0,001.

⁶ Различия значимы на уровне 0,05.

⁷ При построении моделей из анализа были удалены студенты, которые дали несодержательный ответ («затрудняюсь ответить») на вопрос о частоте списывания и плагиата. В итоге для модели, где в качестве зависимой переменной выступала частота обращения к плагиату, выборка составила 638 наблюдений. Для модели, где в качестве зависимой переменной выступала частота списывания, выборка составила 566 наблюдений.

⁸ Данные переменные в модели выступают в качестве контрольных для учета их влияния на зависимую переменную.

В данной модели мы также учитывали представления студентов о допустимости плагиата и списывания с точки зрения правил, существующих в их университете. Поскольку опрашивали об этом студентов в самом начале обучения в вузе (в сентябре), мы рассматриваем данный показатель как прокси ожиданий студентов относительно строгости образовательной среды в отношении академического мошенничества, а не как характеристику образовательной среды. Вторая модель позволяет оценить, какой вклад по сравнению с другими индивидуальными характеристиками вносит учебная мотивация студентов. Поскольку помимо мотивации на частоту обращения к академическому мошенничеству могут влиять параметры образовательной среды, третья модель помимо вышеперечисленных переменных включает показатели, отражающие поведение преподавателей и студентов. Эта модель позволяет оценить, насколько учебная мотивация студентов определяет частоту обращения к плагиату и списыванию, учитывая индивидуальные характеристики студентов и характеристики образовательной среды, в которой они обучаются.

Дисперсионный анализ, а также критерии Шварца и Акаике использовались для сравнения качества данных моделей. И в случае плагиата, и в случае списывания наилучшее качество показала последняя модель, включающая индивидуальные характеристики студентов и параметры образовательной среды.

3.2. Модели, объясняющие частоту обращения к плагиату

Результаты регрессионного анализа показали, что частота использования в письменных работах плагиата не связана с учебной мотивацией студентов на 1-м курсе, но отрицательно связана с мотивацией, измеренной на 2-м году обучения. Однако данная связь исчезает при включении в модель характеристик образовательной среды (см. приложение, табл. А3). Это означает, что студенты с более выраженной относительной автономией и студенты с наименее выраженной автономией с равной частотой прибегают к плагиату, оказываясь в схожих условиях образовательной среды.

Восприятие издержек обращения к плагиату оказалось частично связанным с частотой использования плагиата. Единственным значимым предиктором стало восприятие поведения одногруппников. Вероятность более частого обращения к плагиату существенно возрастает, если студенты считают, что большинство или каждый из их одногруппников прибегают к некорректному заимствованию чужих текстов. При этом, принимая решение о плагиате, студенты не ориентируются на поведение преподавателей: переменные, характеризующие восприятие вероятности проверки работ на плагиат и наказания в случае его обнаружения, оказались незначимыми в модели. Таким образом, студенты обращаются к плагиату вне зависимости от того, насколько рискованной оказывается эта стратегия, ру-

ководствуясь прежде всего восприятием того, насколько она распространена среди одногруппников.

Частота плагиата в существенной степени зависит от того, в каком университете обучается студент: переменная вуза остается значимой при учете в модели учебной мотивации, характеристик образовательной среды и других контрольных переменных. Кроме того, частота использования фрагментов чужого текста связана с самооценкой успеваемости студентов. Студенты, обучающиеся в основном на «тройки», по сравнению с круглыми отличниками, чаще прибегают к плагиату. Этот вывод остается справедливым также при учете восприятия вероятности проверки работ на плагиат и наказания за него. Восприятие норм, измеренное в начале 1-го курса, показало свою значимость в рамках второй модели. Студенты, которые при поступлении в вуз считали, что плагиат не приветствуется в их университете, менее склонны к плагиату вне зависимости от мотивации обучения. Однако данная переменная потеряла свою сдерживающую силу при включении в модель характеристик среды, что может свидетельствовать о том, что представления о правилах в отношении академического мошенничества в конечном счете не соотносятся с реальностью.

Как и в случае с плагиатом, более высокий уровень учебной мотивации, измеренной на 2-м курсе, снижает вероятность частого списывания, однако данный эффект исчезает, если учитывать характеристики образовательной среды (см. приложение, табл. А4). Связи между учебной мотивацией, измеренной в начале 1-го курса, и частотой списывания не обнаружено.

Как и для плагиата, существенным предиктором частоты списывания оказывается поведение сокурсников. Студенты, считающие, что большинство их одногруппников прибегают к списыванию, с существенно более высокой вероятностью прибегают к частому списыванию на экзамене, по сравнению со студентами, оценивающими распространенность списывания как низкую («так не поступает никто или некоторые»).

В отличие от плагиата, частота списывания связана с оценкой издержек, обусловленных поведением преподавателей. Чем выше студент оценивает вероятность наказания за списывание, тем ниже вероятность частого списывания. При этом частота списывания не различается по вузам — участникам исследования: в третьей модели, учитывающей и уровень мотивации, и восприятие издержек, переменная вуза перестает быть значимой. Таким образом, списывание представляется более ситуативным и в большей степени зависящим от представлений о действиях преподавателей, чем плагиат, который, напротив, не связан с поведением преподавателей, но существенно зависит от того, в каком вузе учится студент.

3.3. Модели, объясняющие частоту списывания

Как и в случае с плагиатом, частота списывания связана с самооценкой успеваемости: чаще списывают студенты, обучающиеся преимущественно на «тройки». Кроме того, студенты, считавшие при поступлении в вуз, что списывание на экзаменах/зачетах не приветствуется в их университете, реже списывают в конце 1-го курса. Однако с включением в модель характеристик образовательной среды, как и в случае с плагиатом, значимость данного эффекта исчезает ($p < 0,1$).

4. Ограничения Данное исследование имеет несколько ограничений, которые стоит учитывать при экстраполяции его результатов. Во-первых, используемая теоретическая рамка отличается от оригинальной тем, что мы не включаем в анализ один из факторов, оказывающих влияние на академическое мошенничество, — показатель самоэффективности. Однако цель данной работы состояла в тестировании связей между учебной мотивацией и нечестным поведением при контроле параметров образовательной среды, а не в проверке валидности оригинальной теоретической рамки Т. Мердок и Э. Андермана [Murdock, Anderman, 2006]. Во-вторых, при изучении связи между учебной мотивацией и академическим мошенничеством мы опираемся на данные самоотчета студентов, и они собраны на основании ответов на чувствительные вопросы относительно списывания и плагиата, поэтому не исключена недооценка масштабов нечестного поведения в студенческой среде. В-третьих, возможно, на формирование лонгитюдной панели оказал влияние эффект самоотбора, так что она может быть смещена в сторону более мотивированных, добросовестных и активных студентов. Например, в исследованиях [Deu, 1997; Porter, Whitcomb, 2005] было показано, что в опросах чаще других принимают участие студенты с высокой успеваемостью, социально активные и из материально обеспеченных семей.

5. Дискуссия Среди преподавателей российских вузов бытует мнение, что студенты сами ответственны за свою успеваемость и добросовестность, а их неудачи в обучении объясняются отсутствием у них «желания обучаться» [Терентьев и др., 2015]. Распространенное убеждение «Те, кто хочет, будут учиться»⁹ отражает представление о важности учебной мотивации, отсутствие которой может толкать студентов на мошенничество. Связь между учебной мотивацией и академическим мошенничеством также подтверждается эмпирически в отечественных [Гижицкий, 2014;

⁹ «По-честному я закрыл только первую сессию»: почему российские студенты списывают и как к этому относятся иностранцы // Бумага: <https://paperpaper.ru/cheating/>

Гижицкий, Гордеева, 2015] и зарубежных исследованиях [Rettinger, Jordan, 2005; David, 2015; Anderman, Koenka, 2017].

Цель данной работы состояла в том, чтобы оценить эту связь, контролируя параметры образовательной среды, которые могут в существенной степени определять масштабы академического мошенничества. Опираясь на теоретическую рамку Т. Мердок и Э. Андермана [Murdock, Anderman, 2006], мы оценили эффект учебной мотивации, контролируя представления студентов четырех российских вузов — участников Проекта «5–100» о возможных издержках обращения к плагиату и списыванию, связанных с поведением и преподавателей, и студентов.

Проведенное исследование показало, что частота использования студентом нечестных академических практик — как плагиата, так и списывания на экзаменах/зачетах — не зависит от степени его относительной автономии при регулировании учебной деятельности. Частота обращения к академическому мошенничеству связана прежде всего с тем, в какой образовательной среде проходит обучение: многие ли из студентов списывают и используют плагиат, а также насколько вероятным кажется наказание за списывание со стороны преподавателя. Эти выводы согласуются с предыдущими исследованиями, обнаруживающими значительную роль поведения других студентов и преподавателей в распространенности академического мошенничества [Broeckelman-Post, 2008; McCabe, Trevino, Butterfield, 2001; 2002; McCabe, Feghali, Abdallah, 2008; Megehee, Spake, 2008; Ma, McCabe, Liu, 2013; Simon et al., 2004; Yu et al., 2016; Шмелева, 2016].

В нашем исследовании мы не обнаружили значимой связи между вероятностью наказания за использование чужого текста в своей работе и частотой использования плагиата, что оказалось неожиданным результатом, так как более половины студентов признают, что преподаватели не бездействуют в отношении плагиата: проверяют работы на его наличие и наказывают в случае его обнаружения. Возможно, полученные нами результаты свидетельствуют о недостаточности предпринимаемых мер. Во-первых, несмотря на относительно высокую вероятность проверки и наказания, многие студенты являются свидетелями нечестного поведения: 38% опрошенных студентов считают, что к плагиату прибегают большинство их одногруппников. В этом случае непосредственный опыт наблюдения за студентами, избегающими наказаний при использовании плагиата в своих работах, может стать важнее представления о возможном наказании [Freiburger et al., 2017]. Во-вторых, хотя преподаватели и проверяют работы на плагиат, его обнаружение может оказаться затруднительным, и в этом случае вероятность наказания уменьшается и издержки за использование чужого текста снижаются.

5.1. Образовательная среда важнее учебной мотивации

5.2. Списывание более ситуативно, чем плагиат

Результаты исследования также позволяют предположить, что принятие решения о списывании в большей степени, чем об использовании плагиата, зависит от ситуации. К списыванию реже прибегают студенты, высоко оценивающие вероятность быть наказанными, а в отношении плагиата оценка последствий (вероятность и строгость наказания) нарушения не играет существенной роли. При этом частота обращения к плагиату значимо связана с тем, в каком вузе обучается студент, а для списывания аналогичной связи не выявлено. Иными словами, списывание более ситуативно и в большей степени зависит от мер, предпринимаемых отдельными преподавателями, в то время как честность студентов в отношении плагиата в большей степени регулируется на уровне университета.

Зарубежные исследователи различия между вузами обычно объясняют такими институциональными характеристиками, как тип, размер, политика в отношении академического мошенничества [Arnold, Martin, Bigby, 2007; McCabe, Trevino, Butterfield, 2002]. Возможно, различия в масштабах плагиата в рассматриваемых четырех российских вузах связаны именно с характером мер, предпринимаемых для его предотвращения, и эффективностью их реализации. Для прояснения этого вопроса дальнейшие исследования следует проводить на большей выборке вузов, чтобы можно было соотнести их институциональные характеристики с распространенностью плагиата.

Студенты старших курсов российских вузов демонстрируют более терпимое отношение к академическому мошенничеству по сравнению с учащимися младших курсов [Chirikov, Shmeleva, 2018; Denisova-Schmidt, Huber, Leontyeva, 2016]. Можно предположить, что студенты становятся более нечестными за время обучения в вузе. Наше исследование не позволяет сказать, происходит ли это из-за снижения учебной мотивации студентов за время обучения, поскольку в разные волны использовались разные инструменты измерения учебной мотивации. Однако результаты исследования показывают, что образовательная среда вносит существенный вклад в распространенность академического мошенничества — а значит, может способствовать формированию более терпимого отношения к практикам нечестного поведения.

Литература

1. Гижицкий В. В. (2014) Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. (Гуманитарные и социальные науки). № 2. С. 293–299.
2. Гижицкий В. В., Гордеева Т. О. (2015) Стратегии учебного поведения как медиаторы влияния мотивов на академические достижения // Ученые записки Орловского государственного университета. (Гуманитарные и социальные науки). 2015. № 2. С. 253–259.

3. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. (2014) Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. № 4. С. 96–107.
4. Латова Н. В., Латов Ю. В. (2007) Обман в учебном процессе (опыт шпаргалкологии) // Общественные науки и современность. № 1. С. 31–46.
5. Леонтьева Э. О. (2010) Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам? // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 208–225.
6. Малошонок Н. Г. (2016) Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 35–60. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60.
7. Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. (2015) Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 92–121. doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121.
8. Рощина Я. М., Шмелева Е. Д. (2016) Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». Вып. 6 (95). М.: НИУ ВШЭ.
9. Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. (2015) Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 129–151. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
10. Шмелева Е. Д. (2015) Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. Т. 16. № 2. С. 55–79.
11. Шмелева Е. Д. (2016) Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 84–109. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-84-109.
12. Ames C., Archer J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes // Journal of Educational Psychology. Vol. 80. No 3. P. 260–267.
13. Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. (1998) Motivation and Cheating during Early Adolescence // Journal of Educational Psychology. Vol. 90. No 1. P. 84–93.
14. Anderman E. M., Koenka A. C. (2017) The Relation between Academic Motivation and Cheating // Theory Into Practice. Vol. 56. No 2. P. 95–102.
15. Arnold R., Martin B. N., Bigby L. (2007) Is There a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? // Journal of College and Character. Vol. 3. No 2. P. 1–20.
16. Broeckelman-Post M. A. (2008) Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty // IEEE Transactions on Education. Vol. 51. No 2. P. 206–211.
17. Chirikov I., Shmeleva E. (2018) Are Russian Students Becoming More Dishonest During College? // Higher Education in Russia and Beyond. Vol. 3. No 17. P. 19–21.
18. David L. T. (2015) Academic Cheating in College Students: Relations among Personal Values, Self-Esteem and Mastery // Procedia — Social and Behavioral Sciences. No 187. P. 88–92.
19. Denisova-Schmidt E. (2017) The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects. The Boston College Center for International Higher Education (CIHE) Perspectives. No 5.

20. Denisova-Schmidt E. (2018) Corruption, the Lack of Academic Integrity and Other Ethical Issues in Higher Education: What Can Be Done Within the Bologna Process? // A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham. P. 61–75.
21. Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. (2016) On the Development of Students' Attitudes towards Corruption and Cheating in Russian Universities // *European Journal of Higher Education*. Vol. 6. No 2. P. 128–143.
22. Dey E. L. (1997) Working with Low Survey Response Rates: The Efficacy of Weighting Adjustments // *Research in Higher Education*. Vol. 38. No 2. P. 215–227.
23. Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct // *Handbook of Competence and Motivation*. Vol. 16. P. 52–72.
24. Freiburger T. L., Romain D. M., Randol B. M., Marcum C. D. (2017) Cheating Behaviors among Undergraduate College Students: Results from a Factorial Survey // *Journal of Criminal Justice Education*. Vol. 28. No 2. P. 222–247.
25. Golunov S. (2013) *Malpractices in the Russian Higher Education System: Implications for EU-Russian Education and Science Cooperation*. Centre for EU-Russia Studies EU-Russia paper No 9. Tartu: University of Tartu.
26. Jordan A. E. (2001) College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy // *Ethics & Behavior*. Vol. 11. No 3. P. 233–247.
27. Koul R. (2012) Multiple Motivational Goals, Values, and Willingness to Cheat // *International Journal of Educational Research*. Vol. 56. P. 1–9.
28. Lupton R. A., Chaqman K. J. (2002) Russian and American college Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies towards Cheating // *Educational Research*. Vol. 44. No 1. P. 17–27.
29. Ma Y., McCabe D.L., Liu R. (2013) Students' Academic Cheating in Chinese Universities: Prevalence, Influencing Factors, and Proposed Action // *Journal of Academic Ethics*. Vol. 11. No 3. P. 169–184.
30. Magnus J. R., Polterovich V. M., Danilov D. L., Savateev A. V. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries // *The Journal of Economic Education*. Vol. 33. No 2. P. 125–135.
31. McCabe D.L., Feghali T., Abdallah H. (2008) Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors // *Research in Higher Education*. Vol. 49. No 5. P. 451–467.
32. McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Dishonesty in Academic Environments // *Journal of Higher Education*. Vol. 72. No 1. P. 29–45.
33. McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2002) Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings // *Research in Higher Education*. Vol. 43. No 3. P. 357–378.
34. Megehee C. M., Spake D. F. (2008) The Impact of Perceived Peer Behavior, Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior // *Marketing Education Review*. Vol. 18. No 2. P. 5–19.
35. Murdock T. B., Anderman E. M. (2006) Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty // *Educational Psychologist*. Vol. 41. No 3. P. 129–145.
36. Murdock T. B., Hale N. M., Weber M. J. (2001) Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 26. No 1. P. 96–115.
37. Newstead S. E., Franklyn-Stokes A., Armstead P. (1996) Individual Differences in Student Cheating // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88. No 2. P. 229–241.

38. Ozdemir Oz A., Lane J. F., Michou A. (2016) Autonomous and Controlling Reasons Underlying Achievement Goals during Task Engagement: Their Relation to Intrinsic Motivation and Cheating // *Educational Psychology*. Vol. 36. No 7. P. 1160–1172.
39. Passow H. J., Mayhew M. J., Finelli C. J., Harding T. S., Carpenter D. D. (2006) Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment // *Research in Higher Education*. Vol. 47. No 6. P. 643–684.
40. Pavela G. (1997) Applying the Power of Association on Campus: A Model Code of Academic Integrity // *Journal of College and University Law*. Vol. 24. No 1. P. 97–118.
41. Poltorak Y. (1995) Cheating Behavior among Students of Four Moscow Institutes // *Higher Education*. Vol. 30. No 2. P. 225–246.
42. Rettinger D. A., Jordan A. E. (2005) The Relations among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment // *Ethics & Behavior*. Vol. 15. No 2. P. 107–129.
43. Rettinger D. A., Jordan A. E., Peschiera F. (2004) Evaluating the Motivation of Other Students to Cheat: A Vignette Experiment // *Research in Higher Education*. Vol. 45. No 8. P. 873–890.
44. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. Vol. 55. No 1. P. 68–78.
45. Porter S. R., Whitcomb M. E. (2005) Non-Response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality // *Research in Higher Education*. Vol. 46. No 2. P. 127–152.
46. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. (2017) Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum // *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 43. No 9. P. 1215–1238.
47. Simon C. A., Carr J. R., McCullough S. M., Morgan S. J., Oleson T., Reszel M. (2004) Gender, Student Perceptions, Institutional Commitments and Academic Dishonesty: Who Reports in Academic Dishonesty Cases? // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 29. No 1. P. 75–90.
48. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Valieres E. F. (1992) The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education // *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 52. No 4. P. 1003–1017.
49. Vansteenkiste M., Smeets S., Soenens B., Lens W., Matos L., Deci E. L. (2010) Autonomous and Controlled Regulation of Performance-Approach Goals: Their Relations to Perfectionism and Educational Outcomes // *Motivation and Emotion*. Vol. 34. No 4. P. 333–353.
50. Yu H., Glanzer P. L., Sriram R., Johnson B. R., Moore B. (2016) What Contributes to College Students' Cheating? A Study of Individual Factors // *Ethics & Behavior*. Vol. 27. No 5. P. 401–422.

Приложение Таблица А1. **Примеры индикаторов, используемых для измерения учебной мотивации, в разрезе типов мотивации и шкал**

Тип мотивации	Пример индикатора из инструментария 1-й волны	Пример индикатора из инструментария 2-й волны
Внутренняя мотивация (познавательная)	Обучение в вузе позволит мне узнать новое о вещах, которые мне интересны	Мне интересно учиться
Мотивация достижения		Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи
Мотивация саморазвития		Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях
Идентифицированная мотивация	Я думаю, что за несколько лет обучения в вузе я смогу приобрести знания и навыки, необходимые для работы	
Мотивация самоуважения		Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться
Интроецированная мотивация	Я поступил(а) в вуз, так как не хотел(а), чтобы меня осуждали близкие (в том случае, если бы я не пошел(а) в вуз)	Потому что учиться — это моя обязанность, которой я не могу пренебречь
Экстернальная мотивация	Только с дипломом о высшем образовании я смогу найти высокооплачиваемую работу	У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается
Амотивация	Я не задумывался(ась) о том, зачем получаю высшее образование	Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время

Таблица А2. **Внутренняя согласованность показателей, измеряющих типы учебной мотивации**

Типы мотивации	N	Альфа Кронбаха
1-я волна		
Идентификационная мотивация	905	0,79
Внутренняя мотивация	902	0,50
Интроецированная мотивация	884	0,61
Амотивация	888	0,74
Экстернальная мотивация	882	0,83

Типы мотивации	N	Альфа Кронбаха
2-я волна		
Внутренняя мотивация	903	0,75
Мотивация достижения	903	0,88
Мотивация саморазвития	903	0,71
Интроецированная мотивация	903	0,82
Экстернальная мотивация	903	0,77
Амотивация	903	0,80

Таблица А3. **Результат порядковой логистической регрессии, где в качестве зависимой переменной выступает копирование части текста без указания ссылки на источник (N = 566)**

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Учебная мотивация (шкалы относительной автономии)			
Учебная мотивация (1-я волна)	0,971 (0,029)	1,008 (0,032)	1,001 (0,032)
Учебная мотивация (2-я волна)	0,780*** (0,070)	0,844* (0,081)	0,937 (0,093)
Контрольные характеристики студентов			
Пол (база — девушки)		0,822 (0,152)	0,830 (0,160)
Образование матери (база — мать имеет высшее образование)		1,091 (0,228)	1,095 (0,238)
Вуз 2 (база — Вуз 1)		3,261*** (1,060)	2,463*** (0,853)
Вуз 3		2,843*** (0,619)	2,404*** (0,561)
Вуз 4		3,422*** (0,963)	2,451*** (0,752)
Технические, естественные и математические науки (база — гуманитарные и социальные науки)		0,951 (0,212)	0,934 (0,215)
Коммерческое или целевое место (база — бюджетное место)		1,493** (0,298)	1,534** (0,317)
Оценки «отлично» и «хорошо» (база — только «отлично»)		1,866** (0,572)	1,955** (0,618)
Оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно»		1,736* (0,557)	1,735* (0,575)
Оценки в основном «удовлетворительно»		2,463** (0,981)	2,513** (1,037)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Копирование фрагментов текста без указания ссылки на источник не приветствуется в вузе (база — копировать без указания на источник <i>можно</i> или <i>затрудняю</i> сь ответить) (1-й курс)		0,463*** (0,137)	0,652 (0,205)
Восприятие издержек, связанных с характеристиками образовательной среды			
Большинство студентов используют в письменных работах фрагменты текста из других статей, книг (база — <i>никто</i> или <i>некоторые</i>)			2,226*** (0,407)
Каждый студент использует в письменных работах фрагменты текста из других статей, книг (база — <i>никто</i> или <i>некоторые</i>)			8,640*** (2,899)
Средняя вероятность того, что преподаватель поставит неудовлетворительную оценку студенту, в работе которого обнаружен плагиат (база — низкая вероятность)			1,328 (0,699)
Высокая вероятность того, что преподаватель поставит неудовлетворительную оценку студенту, в работе которого обнаружен плагиат (база — низкая вероятность)			1,026 (0,554)
Средняя вероятность того, что преподаватель проверит работу на наличие плагиата (база — низкая вероятность)			1,040 (0,317)
Высокая вероятность того, что преподаватель проверит работу на наличие плагиата (база — низкая вероятность)			0,903 (0,295)
χ^2	10,46	78,19***	136,62***
Число оцениваемых параметров	4	15	21
Критерий Акаике (AIC)	1162,7	1117,0	1070,5
Критерий Шварца (BIC)	1180,1	1182,1	1161,6
Псевдо- R^2 МакФаддена	0,009	0,067	0,117

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Таблица А4. **Результат порядковой логистической регрессии, где в качестве зависимой переменной выступает списывание со шпаргалок на экзаменах/зачетах ($N = 638$)**

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Учебная мотивация (шкалы относительной автономии)			
Учебная мотивация (1-я волна)	0,977 (0,027)	0,992 (0,029)	0,986 (0,030)
Учебная мотивация (2-я волна)	0,665*** (0,057)	0,725*** (0,065)	0,876 (0,084)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Контрольные характеристики студентов			
Пол (база — девушки)		0,836 (0,151)	0,926 (0,177)
Образование матери (база — мать имеет высшее образование)		0,748 (0,152)	0,905 (0,192)
Вуз 2 (база — Вуз 1)		1,845** (0,527)	1,299 (0,392)
Вуз 3		1,401 (0,299)	1,235 (0,278)
Вуз 4		0,952 (0,263)	0,725 (0,211)
Технические, естественные и математические науки (база — гуманитарные и социальные науки)		0,786 (0,171)	0,841 (0,191)
Коммерческое или целевое место (база — бюджетное место)		0,727 (0,146)	0,608** (0,130)
Оценки «отлично» и «хорошо» (база — только «отлично»)		1,670* (0,480)	1,978** (0,607)
Оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно»		1,585 (0,479)	1,884** (0,608)
Оценки в основном «удовлетворительно»		3,862*** (1,445)	4,884*** (1,925)
Списывание на экзамене/зачете (база — списывать на экзамене можно или затрудняюсь ответить) (1-й курс)		0,567*** (0,118)	0,687* (0,150)
Восприятие издержек, связанных с характеристиками образовательной среды			
Большинство студентов списывают со шаргалок или у других студентов на экзаменах/зачетах (база — <i>никто</i> или <i>некоторые</i>)			5,487*** (1,042)
Все студенты списывают со шаргалок или у других студентов на экзаменах/зачетах (база — <i>никто</i> или <i>некоторые</i>)			6,787*** (2,366)
Средняя вероятность, того, что преподаватель удалит из аудитории студента, списывающего на экзамене/зачете (база — низкая вероятность)			0,377** (0,152)
Высокая вероятность, того, что преподаватель удалит из аудитории студента, списывающего на экзамене/зачете (база — низкая вероятность)			0,336*** (0,128)
χ^2	27,12	69,44***	177,65***
Число степеней свободы	4	15	19
Критерий Акаике (AIC)	1185,4	1165,1	1064,9
Критерий Шварца (BIC)	1203,2	1232,0	1149,6
Псевдо- R^2 МакФаддена	0,023	0,058	0,148

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors

Authors **Evgeniia Shmeleva**

Junior Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eshmeleva@hse.ru

Tatiana Semenova

Junior Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tsemenova@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract Academic dishonesty among college students is often associated with low academic motivation, which has been confirmed by multiple international findings. However, the role of academic motivation may be overestimated, as such studies do not normally control for contextual factors such as faculty and peer behavior. This study utilized the theoretical framework of Eric M. Anderman and Tamera B. Murdock to identify the factors of academic dishonesty and the self-determination theory of Edward L. Deci and Richard M. Ryan to measure academic motivation. Longitudinal data on students of four Russian universities participating in the Project 5–100 ($N = 914$) is used to measure the ability of academic motivation to predict academic cheating and plagiarism rates while controlling for contextual factors. Regression analysis shows that learning motivation becomes insignificant as a predictor as soon as perceived consequences and peer effects come into play. The best predictor of both plagiarism and cheating is students' perception of contextual factors, i. e. perceived prevalence of relevant behaviors among peers. Unlike with cheating, plagiarism rates are not contingent on the probability of punishment.

Keywords higher education, academic dishonesty, plagiarism, cheating, academic motivation, self-determination theory.

- References**
- Ames C., Archer J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no 3, pp. 260–267.
- Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. (1998) Motivation and Cheating during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no 1, pp. 84–93.
- Anderman E. M., Koenka A. C. (2017) The Relation between Academic Motivation and Cheating. *Theory into Practice*, vol. 56, no 2, pp. 95–102.
- Arnold R., Martin B. N., Bigby L. (2007) Is There a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? *Journal of College and Character*, vol. 3, no 2, pp. 1–20.
- Broeckelman-Post M.A. (2008) Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty. *IEEE Transactions on Education*, vol. 51, no 2, pp. 206–211.
- Chirikov I., Shmeleva E. (2018) Are Russian Students Becoming More Dishonest During College? *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 3, no 17, pp. 19–21.
- David L. T. (2015) Academic Cheating in College Students: Relations among Personal Values, Self-Esteem and Mastery. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 187, pp. 88–92.

- Denisova-Schmidt E. (2017) *The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects*. The Boston College Center for International Higher Education (CIHE) Perspectives. No 5.
- Denisova-Schmidt E. (2018) Corruption, the Lack of Academic Integrity and Other Ethical Issues in Higher Education: What Can Be Done Within the Bologna Process? *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (eds A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie), Springer, Cham, pp. 61–75.
- Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. (2016) On the Development of Students' Attitudes towards Corruption and Cheating in Russian Universities. *European Journal of Higher Education*, vol. 6, no 2, pp. 128–143.
- Dey E. L. (1997) Working with Low Survey Response Rates: The Efficacy of Weighting Adjustments. *Research in Higher Education*, vol. 38, no 2, pp. 215–227.
- Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. *Handbook of Competence and Motivation*, vol. 16, pp. 52–72.
- Freiburger T. L., Romain D. M., Randol B. M., Marcum C. D. (2017) Cheating Behaviors among Undergraduate College Students: Results from a Factorial Survey. *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 28, no 2, pp. 222–247.
- Gizhitsky V. (2014) Uchebny obman kak strategiya psevdoadaptivnogo povedeniya u starsheklassnikov [Cheating as Maladaptive Behavior Strategy of High School Students]. *Scientific Notes of Orel State University. (Humanities and Social Sciences)*, no 2, pp. 293–299.
- Gizhitsky V., Gordeeva T. (2015) Strategii uchebnogo povedeniya kak mediatory vliyaniya motivov na akademicheskie dostizheniya [Academic Behavior Strategies as Mediators of Motives' Influencing the Academic Achievement]. *Scientific Notes of Orel State University. (Humanities and Social Sciences)*, no 2, pp. 253–259.
- Gordeeva T, Sychev O., Osin E. (2014) Oprosnik "Shkaly akademicheskoy motivatsii" ["Academic Motivation Scales" Questionnaire]. *Psychological Journal*, no 4, pp. 96–107.
- Golunov S. (2013) *Malpractices in the Russian Higher Education System: Implications for EU-Russian Education and Science Cooperation*. Centre for EU-Russian Studies EU-Russian paper No 9. Tartu: University of Tartu.
- Jordan A. E. (2001) College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, vol. 11, no 3, pp. 233–247.
- Koul R. (2012) Multiple Motivational Goals, Values, and Willingness to Cheat. *International Journal of Educational Research*, vol. 56, pp. 1–9.
- Latova N., Latov Y. (2007) Obman v uchebnom protsesse (opyt shpargalkologii) [Academic Dishonesty (A Study of Cheating Behavior)]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 1, pp. 31–46.
- Leont'eva E. (2010) Standarty i realnost: mozjno li v rossiyskikh vuzakh uchit'sya po pravilam? [Standards and Reality: Is It Possible to Study in Russian Universities if You Follow the Rules?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 208–224.
- Lupton R. A., Chaqman K. J. (2002) Russian and American college Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies towards Cheating. *Educational Research*, vol. 44, no 1, pp. 17–27.
- Ma Y., McCabe D.L., Liu R. (2013) Students' Academic Cheating in Chinese Universities: Prevalence, Influencing Factors, and Proposed Action. *Journal of Academic Ethics*, vol. 11, no 3, pp. 169–184.
- Magnus J. R., Polterovich V. M., Danilov D. L., Savvateev A. V. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries. *The Journal of Economic Education*, vol. 33, no 2, pp. 125–135.

- McCabe D.L., Feghali T., Abdallah H. (2008) Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors. *Research in Higher Education*, vol. 49, no 5, pp. 451–467.
- McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Dishonesty in Academic Environments. *Journal of Higher Education*, vol. 72, no 1, pp. 29–45.
- McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2002) Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education*, vol. 43, no 3, pp. 357–378.
- Maloshonok N. (2016) Kak vospriyatie akademicheskoy chestnosti sredy universiteta vzaimosvyazano so studencheskoy вовлеченности: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 35–60. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60.
- Maloshonok N., Semenova T., Terentyev E. (2015) Uchebnaya motivatsiya studentov rossiyskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 92–121. doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121.
- Megehee C. M., Spake D. F. (2008) The Impact of Perceived Peer Behavior, Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior. *Marketing Education Review*, vol. 18, no 2, pp. 5–19.
- Murdock T. B., Anderman E. M. (2006) Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*, vol. 41, no 3, pp. 129–145.
- Murdock T. B., Hale N. M., Weber M. J. (2001) Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, no 1, pp. 96–115.
- Newstead S. E., Franklyn-Stokes A., Armstead P. (1996) Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, no 2, pp. 229–241.
- Ozdemir Oz A., Lane J. F., Michou A. (2016) Autonomous and Controlling Reasons Underlying Achievement Goals during Task Engagement: Their Relation to Intrinsic Motivation and Cheating. *Educational Psychology*, vol. 36, no 7, pp. 1160–1172.
- Passow H. J., Mayhew M. J., Finelli C. J., Harding T. S., Carpenter D. D. (2006) Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment. *Research in Higher Education*, vol. 47, no 6, pp. 643–684.
- Pavala G. (1997) Applying the Power of Association on Campus: A Model Code of Academic Integrity. *Journal of College and University Law*, vol. 24, no 1, pp. 97–118.
- Poltorak Y. (1995) Cheating Behavior among Students of Four Moscow Institutes. *Higher Education*, vol. 30, no 2, pp. 225–246.
- Rettinger D. A., Jordan A. E. (2005) The Relations among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. *Ethics & Behavior*, vol. 15, no 2, pp. 107–129.
- Rettinger D. A., Jordan A. E., Peschiera F. (2004) Evaluating the Motivation of Other Students to Cheat: A Vignette Experiment. *Research in Higher Education*, vol. 45, no 8, pp. 873–890.
- Roshchina Y., Shmeleva E. (2016) Prepodavateli i studenty vuzov: obrazovatelnye i trudovye strategii v 2014 g. [University Teachers and Students: Educational and Labor Strategies in 2014]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, iss. 6 (95), Moscow: National Research University Higher School of Economics.

- Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78.
- Porter S. R., Whitcomb M. E. (2005) Non-Response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality. *Research in Higher Education*, vol. 46, no 2, pp. 127–152.
- Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. (2017) Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 43, no 9, pp. 1215–1238.
- Shmeleva E. (2015) Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezultatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Economic Sociology*, vol. 16, no 2, p. 55–79.
- Shmeleva E. (2016) Plagiat i spisyvanie v rossiyskikh vuzakh: rol' obrazovatel'noy sredy i individual'nykh kharakteristik studenta [Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 84–109. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-84-109.
- Simon C. A., Carr J. R., McCullough S. M., Morgan S. J., Oleson T., Ressel M. (2004) Gender, Student Perceptions, Institutional Commitments and Academic Dishonesty: Who Reports in Academic Dishonesty Cases? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 29, no 1, pp. 75–90.
- Terentyev E., Gruzdev I., Gorbunova E. (2015) Sud idet: diskurs prepodavateley ob otseve studentov [The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 129–151. doi: 10.17323/1814-9545-2015-1-129-151.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Valieres E. F. (1992) The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 52, no 4, pp. 1003–1017.
- Vansteenkiste M., Smeets S., Soenens B., Lens W., Matos L., Deci E. L. (2010) Autonomous and Controlled Regulation of Performance-Approach Goals: Their Relations to Perfectionism and Educational Outcomes. *Motivation and Emotion*, vol. 34, no 4, pp. 333–353.
- Yu H., Glanzer P. L., Sriram R., Johnson B. R., Moore B. (2016) What Contributes to College Students' Cheating? A Study of Individual Factors. *Ethics & Behavior*, vol. 27, no 5, pp. 401–422.