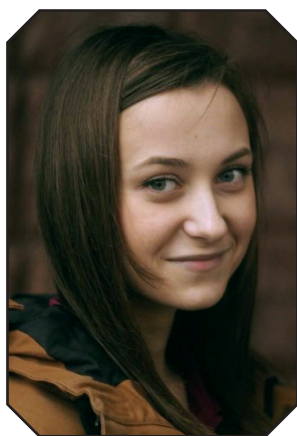


ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЗОРЫ

Е. Д. Шмелева

Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований



ШМЕЛЕВА Евгения Дмитриевна —

студентка департамента социологии факультета социальных наук, стажёр-исследователь Института образования НИУ ВШЭ.

Адрес: 101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая д. 20.

Email: edshmeleva0@gmail.com

Во многих российских университетах широко распространено академическое мошенничество среди студентов, а именно плагиат и списывание. Проблема прежде всего состоит в том, что распространённость данных практик подрывает доверие как к качеству полученного образования, так и ко всей системе высшего образования. Разработка эффективных мер по борьбе с академическим мошенничеством требует достоверных знаний о том, почему студенты прибегают к нечестным средствам достижения образовательных целей. Тем не менее на данный момент в России нет ни одного исследования, посвящённого выявлению факторов недобросовестного поведения среди студентов.

Данная статья представляет собой обзор зарубежных и российских исследований, цель которого состоит в формировании первоначального представления о причинах и особенностях академического мошенничества, что поможет сформулировать гипотезы и исследовательские вопросы для выявления факторов недобросовестного поведения среди студентов российских вузов.

В работе описаны наиболее популярные подходы к изучению академического мошенничества: экономический подход, базирующийся на экономической теории преступности Г. Беккера, и подход, основанный на теории запланированного поведения американского психолога И. Айзена. Освещаются преимущества и недостатки двух наиболее часто используемых способов измерения фактического мошенничества — опросного и экспериментального методов. В статье также описаны особенности отечественного академического мошенничества, выделенные на основе результатов немногочисленных российских и кросс-культурных компаративных зарубежных исследований. Заключительная часть статьи посвящена обзору ключевых групп факторов — индивидуальных и контекстуальных.

Ключевые слова: академическое мошенничество; списывание; плагиат; девиантное поведение; теория запланированного поведения; высшее образование.

Академическое мошенничество — широко распространённое явление как в российских, так и в зарубежных вузах. Под ним, как правило, подразумеваются нечестные приёмы или запрещённые правилами университета действия, относящиеся к учебной деятельности и осуществляемые студентами

для достижения несправедливого преимущества в учёбе. Так, например, к академическому мошенничеству можно отнести списывание на контрольных или экзаменах, некорректное заимствование фрагментов текстов при написании письменных работ (плагиат), несанкционированное сотрудничество с другими студентами при выполнении индивидуального задания.

Возрастающую распространённость данного явления в высшей школе в последние десятилетия подтверждают многочисленные эмпирические исследования (см., например: [McCabe, Trevino 1997; McCabe, Trevino, Butterfield 2001; Jones 2011]). Согласно им широкая распространённость нечестного поведения в вузе влечёт за собой множество негативных последствий. Во-первых, распространённость недобросовестного поведения среди студентов ставит под угрозу качество, эффективность, а также конкурентоспособность всей системы образования [Magnus et al. 2002; Brandão, Teixeira 2005]. Во-вторых, укоренённость данного явления в образовательной системе ведёт к обесцениванию человеческого капитала [Brandão, Teixeira 2005], что наиболее остро ощущается в развивающихся странах, где оно препятствует экономическому развитию [Adebayo 2010]. В-третьих, существуют подтверждения того, что студенты, использующие нечестные приёмы во время обучения, более склонны к мошенничеству и после окончания университета, например во время трудовой деятельности [Sims 1993; Nonis, Swift 2001].

Разработка эффективных мер предотвращения студенческого академического мошенничества в российских вузах невозможна без понимания того, что именно стимулирует студентов прибегать к обманным практикам, а что мотивирует быть честными в своём обучении. Об этом, однако, практически ничего не известно: единственным отечественным исследованием, проливающим свет на факторы академического мошенничества, стала работа Е. Сивак, написанная на основе опроса небольшой выборки студентов одного вуза (349 человек) [Сивак 2006].

Важным также представляется вопрос о том, что в большей степени детерминирует недобросовестное поведение среди студентов: их индивидуальные характеристики или характеристики образовательной среды? Первоначально предполагалось, что наиболее существенный вклад вносят персональные особенности студентов, например их гендер, возраст или учебная мотивация. Сейчас всё больше исследователей обращают внимание на влияние контекстуальных факторов. Иными словами, актуальными становятся вопросы о том, какую роль в принятии решения студентами относительно академического мошенничества играют преподаватели, образовательный климат, формирующийся в университетах, и кодексы академической добросовестности (*honor codes*), пока ещё не получившие распространение в российских вузах.

Данная работа представляет собой обзор российских и зарубежных исследований с целью формирования первоначального представления о причинах и особенностях академического мошенничества, что поможет в дальнейшем выдвинуть гипотезы и исследовательские вопросы для изучения данного явления в российских вузах.

Достижение данной цели реализуется в несколько этапов. В первую очередь мы опишем наиболее популярные подходы к изучению недобросовестного поведения, которые могут лечь в основу исследований академического мошенничества в российской высшей школе. Мы выделяем два подхода: экономический, восходящий к экономическому анализу преступности Г. Беккера, и подход, основанный на теории запланированного поведения американского психолога И. Айзена.

Следующая часть обзора посвящена способам измерения фактического мошенничества — опросному и экспериментальному методам. В данной части изложены основные преимущества и недостатки подходов к измерению, внимание к которым может содействовать заинтересованным в изучении данного явления в выборе наиболее адекватного для исследовательских целей способа.

Далее обсуждаются результаты немногочисленных посвящённых изучению академического мошенничества среди студентов российских вузов эмпирических исследований зарубежных и российских авторов. Предполагается, что систематизация этих знаний позволит исследователям формулировать обоснованные гипотезы.

Последняя часть обзора представляет собой описание двух групп детерминант академического мошенничества — индивидуальных и контекстуальных, влияние которых было неоднократно подтверждено в исследованиях последних двух десятилетий.

Подходы к изучению академического мошенничества

Исследования академического мошенничества широко распространены в зарубежных развитых странах. Первое масштабное исследование было проведено в США Б. Боуверсом ещё в 1964 г. [Bowers 1964]. С тех пор количество исследований, посвящённых недобросовестному поведению студентов (и не только американских), возросло.

Проблема академического мошенничества широко обсуждается исследователями в области психологии, педагогики, этики, управления, социологии. Большинство исследований пытаются ответить на вопросы о том, (а) какие студенты оказываются в группе риска академического мошенничества; (б) почему и как они прибегают к практикам академического мошенничества; (с) каким образом можно сократить масштаб студенческой недобросовестности.

В качестве наиболее широко известных и часто используемых подходов к изучению академического мошенничества в современных исследованиях можно выделить два.

Первый подход, основанный на экономической теории преступности, обязан своим существованием Г. Беккеру, а именно его работе «Crime and Punishment: An Economic Approach» («Преступление и наказание: экономический подход») [Becker 1968], в которой преступники предстают в роли рационально действующих субъектов, максимизирующих полезность. В исследованиях, адаптирующих подход Г. Беккера (см., например: [Michaels, Miethe 1989; Bunn, Caudill, Gropper 1992; Kerkvliet 1994; Mixon 1996]), академическое мошенничество также рассматривается в качестве правонарушения, решение о совершении которого принимается в зависимости от индивидуального расчёта издержек (чувство вины, падение собственного морального облика, наказание) и выгод (экономия времени и усилий). Результаты исследований свидетельствуют о том, что снижение ожидаемой *пользы от совершения академического мошенничества*, увеличение *строгости наказания* в случае обнаружения мошенничества и усиление мер по увеличению *вероятности обнаружения* преступления преподавателем существенно сокращают вероятность использования студентом нечестных приёмов.

Второй подход представляет собой анализ академического мошенничества через призму теории запланированного, намеренного поведения, описанной психологом И. Айзенем в работе «Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior» («Воспринимаемый контроль, самоэффективность, локус контроля и теория запланированного поведения») [Ajzen 2002], и укоренён в его теории запланированного поведения, согласно которой намерения индивида вести себя тем или иным образом определяется тремя факторами: *отношением к поведению*, *воспринимаемыми нормами* (иными словами, оценкой того, как другие люди воспринимают конкретное поведение) и, наконец, *воспринимаемым контролем за поведением* (то есть оценкой трудности следования этому поведению) [Stone, Jawahar, Kisamore 2009: 223–224].

Первый фактор, касающийся отношения к поведению, в контексте академического мошенничества можно интерпретировать так: студенты, относящиеся к практикам недобросовестного поведения поло-

жительно, одобрительно, толерантно или терпимо, более склонны к академическому мошенничеству, чем студенты, порицающие, не одобряющие его.

Второй фактор связан с восприятием того, как другие люди *действуют* в определённой ситуации, что подсказывает индивиду, как вести себя (дескриптивные нормы), а также с пониманием того, как *следует вести себя*, чтобы избежать негативных санкций (инъюктивные нормы).

Третий фактор относится к воспринимаемым индивидом барьерам осуществления деятельности. Такими барьерами могут служить и высокая вероятность быть обнаруженным, и восприятие наказания в случае обнаружения как строгого. Кроме того, барьером может быть низкий уровень самоэффективности — концепт, введённый А. Бандурой [Bandura 1977]. Применительно к академическому мошенничеству низкий уровень самоэффективности, понимаемый как недостаточная вера в свои возможности и успешность предпринимаемого действия, может стать препятствием на пути осуществления недобросовестного поступка.

Исследователи академического мошенничества активно дополняют эту теорию другими рассуждениями о возможных факторах недобросовестного поведения, например, об использовании студентами оправданий, имеющих функцию нейтрализовать чувство вины и стыда, а именно ликвидировать последствия когнитивного диссонанса [Harding et al. 2007; Stone, Jawahar, Kisamore 2009], который может возникать в случае, если студент в целом относится отрицательно к академическому мошенничеству, но субъективные нормы, возникающие на основе недобросовестного поведения других студентов, способны подтолкнуть его к конформности нечестному поведению.

Прогностическая сила данной модели подтверждена многочисленными исследованиями — например, метаисследованием Б. Уитли, а также эмпирическими исследованиями (см.: [Whitley 1998; Harding et al. 2007; Kisamore, Stone, Jawahar 2007; Mayhew et al. 2009; Stone, Jawahar, Kisamore 2010; Harding, Carpenter, Finelli 2012]).

Тем не менее данный подход имеет существенный недостаток. Помимо запланированного мошеннического поведения (подготовка шпаргалок, например), бывает не планируемое изначально, внезапное мошенничество (*panic cheating*), распространённое, вероятно, даже более широко, чем запланированное [Grijalva, Kerkvliet, Nowell 2006], но его предсказание с помощью факторов, предложенных И. Айзеком и дополненных другими исследователями, может быть затруднено.

Описав наиболее популярные подходы к изучению недобросовестного поведения, рассмотрим методы, используемые для измерения фактического академического мошенничества, — опросный и экспериментальный методы.

Методы измерения фактического академического мошенничества

Существуют два способа измерения фактического академического мошенничества, используемых для оценки распространённости данного явления, — опросный и экспериментальный методы [Kerkvliet, Sigmund 1999].

Большинство исследований используют опросные методы. Измерение фактического уровня академического мошенничества в таком случае осуществляется с помощью либо вопроса о том, приходилось когда-либо использовать нечестные приёмы, либо серии аналогичных вопросов о различных типах академического мошенничества. При этом иногда вопросы задаются относительно определённого курса, дисциплины, иногда — относительно всего периода обучения. Кроме того, в одних исследованиях

(например, в «Мониторинге экономики образования») шкала вопроса принимает дихотомическую форму — приходилось или не приходилось; иногда порядковую, позволяющую оценить частоту использования различных типов академического мошенничества (см., например: [Grimes 2004]). Преимущества данного метода, заключающиеся в простоте и этичности исполнения, в возможности задавать вопросы о любом из типов нечестного поведения, причём максимальному количеству респондентов, делают его наиболее популярным средством измерения академического мошенничества. Тем не менее метод прямого вопроса в наибольшей степени подвержен опасности смещённых оценок, главным образом, из-за высокой чувствительности адресуемых студентам вопросов и сильной зависимости от уровня откровенности студентов.

Помимо опросных данных, в исследованиях используются экспериментальные методы (см., например: [Nowell, Laufer 1997; Nagin, Pogarsky 2003]). К примеру, К. Ноувэлл и Д. Лафэр, изучая факторы аудиторного академического мошенничества, провели тесты по учебному курсу, которые были собраны, оценены, а затем снова розданы студентам, которым не сообщали о том, что тесты проверены [Nowell, Laufer 1997]. Студентов просили самостоятельно оценить свои работы. В результате студенты, которые улучшили свои оценки, считались «мошенниками». Несмотря на то что данный метод позволяет получить более достоверные данные, ряд недостатков препятствует его популяризации. К наиболее существенным, на наш взгляд, следует отнести невозможность измерять распространённость внеаудиторных типов нечестного поведения, плагиата (поскольку такой дизайн подходит лишь для тестовых заданий), а также неэтичность метода.

Таким образом, наиболее эффективным и часто используемым средством оценки распространённости академического мошенничества является опросный метод (а именно метод прямого вопроса), форма которого может варьироваться в зависимости от целей исследования. Тем не менее, несмотря на гибкость опросного метода, позволяющую решать различные исследовательские задачи, необходимо помнить, что надёжность данных, полученных таким способом, зависит от честности и искренности респондентов, а значит, частично от способности исследователя снизить чувствительность формулировки вопроса.

Теперь, когда мы осветили основные методологические нюансы, перейдём к обсуждению специфики академического мошенничества в России.

Академическое мошенничество в России

На сегодняшний день ответить на вопрос о масштабе и причинах академического мошенничества среди российских студентов не представляется возможным. Тем не менее некоторые свидетельства высокой распространённости этого явления в российских вузах всё же существуют.

К примеру, согласно исследованию, результаты которого опубликованы в информационном бюллетене «Мониторинг экономики образования», относительно высокая доля студентов обращается к практикам нечестного поведения [Рощина 2013]. Студентам, участвовавшим в опросе, предлагалось отметить те практики академического мошенничества, к использованию которых они прибегали за последние 12 месяцев. Приведённые данные, таким образом, не позволяют оценить, насколько часто эти практики используются студентами. В 2011 г. из 3009 студентов, принявших участие в исследовании, 42% признались в скачивании из Интернета готовых письменных работ, каждый пятый — в использовании шпаргалок (в том числе готовых ответов на билеты, экзаменационные вопросы), каждый восьмой — в использовании мобильного телефона на экзамене (эта доля увеличилась втрое по сравнению с 2006 г.). Всего 27% студентов не прибегали к академическому мошенничеству.

В рамках проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» (2013 г.), охватывавшего 4376 студентов менеджериальных и экономических направлений подготовки в 11 российских вузах, изучалось отношение студентов к плагиату и списыванию, а также субъективная оценка студентов распространённости некоторых типов нечестного поведения. Проанализировав ответы студентов на проективные вопросы о том, как преподаватель должен поступить в случае обнаружения списывания на экзамене, исследователи выяснили, что среди студентов преобладает терпимое отношение к списыванию. В среднем почти половина опрошенных студентов считает, что преподаватель должен ограничиться строгим замечанием; всего 12% выступили в защиту выставления неудовлетворительной оценки в качестве наказания. При этом студенты демонстрируют более строгое отношение к плагиату: чуть менее половины считают, что при обнаружении плагиата преподаватель должен поставить неудовлетворительную оценку. Относительно распространённости некоторых типов нечестного поведения были сделаны следующие выводы: наиболее распространённой практикой, по мнению студентов, является скачивание из Интернета готовых работ, а также списывание на экзаменах, что в целом соответствует результатам, полученным «Мониторингом экономики образования».

Вышеописанные исследования являются единственными крупномасштабными проектами, посвящёнными феномену академического мошенничества в России. В исследованиях, описание которых представлено ниже, выборки гораздо более скромные. Тем не менее данные работы позволяют определить специфику академического мошенничества в России. Некоторые из этих исследований проведены отечественными исследователями, некоторые — зарубежными, в рамках компаративных кросс-культурных.

В первую очередь кратко опишем результаты исследования, опубликованные в статье «Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание» [Радаев, Чириков 2006]. Мы начинаем с этой статьи, поскольку используемый её авторами инструментарий для измерения отношения к списыванию и плагиату соотносится с тем, который применяется участниками проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий». Проанализировав ответы студентов ВШЭ (1000 человек) на вопросы, аналогичные тем, что были заданы при проведении «Мониторинга студенческих характеристик и траекторий» (об адекватной, по мнению студентов, степени строгости наказания), В. Радаев и И. Чириков пришли к выводу, что отношение студентов к плагиату можно назвать солидарным. Ещё более терпимы студенты к списыванию. Оказалось также, что преподаватели, хотя и выказывают несколько более строгое отношение к плагиату и списыванию, всё же демонстрируют сравнительно высокий уровень толерантности к академическому мошенничеству. В целом эти данные в сильной степени соответствуют полученным в проекте «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», несмотря на семилетний интервал.

Результаты исследования «Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания)», опубликованные в том же году [Сивак 2006], также подтверждают предположение о высокой распространённости практик нечестного поведения среди студентов. Автором было обнаружено, что доля хотя бы иногда пользующихся шпаргалками студентов первых трёх курсов экономического направления подготовки ВШЭ составляет немногим более 80%.

Примечательным в контексте обсуждения особенностей российского академического мошенничества является кросс-культурное исследование, проведённое в 2000 г. в восьми странах с переходной экономикой (Албания, Белоруссия, Хорватия, Киргизия, Латвия, Литва, Россия и Украина) и в одной с рыночной экономикой (США) [Grimes 2004]. Результаты исследования свидетельствуют об относительно высоком уровне академического мошенничества среди российских студентов: всего 12% студентов никогда не оказывались свидетелями академического мошенничества в процессе обучения; 70% становились свидетелями более 10 раз (в США, для сравнения, эта доля составила всего 15%); 60% призна-

лись в совершении академической нечестности. Кроме того, исследовалось восприятие академического мошенничества с помощью вопроса об этичности нечестного поведения в процессе обучения и его социальной приемлемости. По обоим показателям Россия демонстрирует неутешительные результаты: невзирая на относительно высокую долю испытывающих страх быть наказанным (74%), всего 26% студентов считают академическое мошенничество этически недопустимым; 66% оценивают его как социально приемлемый тип поведения.

Автор исследования приходит к выводу, что в России и других странах с переходной экономикой студентов, считающих, что практики академического мошенничества безнравственны, существенно меньше, чем в США [Grimes 2004: 279]. Он объясняет эти кросс-культурные различия преобладанием в странах с переходной экономикой коллективистских ценностей — следствия социалистического режима, — распространение которых легитимирует оказание помощи другу на экзамене и претензии на её получение [Grimes 2004: 279].

Ещё одной работой, заслуживающей внимание, является кросс-культурное исследование, проведённое Дж. Магнусом, В. Полтеровичем, Д. Даниловым и А. Савватеевым и описанное в статье «Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries» («Толерантное отношение к списыванию: анализ по странам») [Magnus et al. 2002]. Цель исследования состояла в том, чтобы определить индекс отношения к списыванию (*tolerance of cheating index*), который складывался из трёх показателей: (1) отношение студентов к студентам, прибегающим к списыванию; (2) отношение к учащимся, помогающим в нечестном поведении (дающим списать); (3) отношение к студентам, доносящим о списывании.

Исследователи обнаружили, что по сравнению с американскими российские студенты демонстрируют более лояльное отношение к студентам, списывающим на экзамене, и более негативное к студентам, доносящим об этом в деканат. Кроме того, российские студенты положительно относятся к студентам, дающим списать, в то время как у американских студентов о них негативное мнение. Данные различия авторы связывают с тремя факторами — с культурой, а именно с преобладанием индивидуалистических или коллективистских ценностей (что соотносится с выводами, сделанными П. Граймсом); с особенностями образовательной системы; и, наконец, с так называемым эффектом сообучения (*coordination effect*), который мы опишем более подробно в следующем разделе.

В том же 2002 г. было проведено ещё одно кросс-культурное исследование, объектом которого стали студенты американских и российских вузов [Lupton, Chapman 2002]. Проанализировав ответы 443 американских и 174 российских студентов, авторы обнаружили, что 64% российских студентов прибегали к практикам академического мошенничества в процессе обучения (среди американских студентов эта доля составила 55%); 38% признались в списывании на аудиторных занятиях (среди американских студентов — 3%). Кроме того, оказалось: российские студенты считают, что более половины студентов их вуза (69%) списывают на экзаменах (для американских студентов эта доля — 24%). Исследователи не только задавали студентам вопросы об использовании тех или иных типов академического мошенничества и об отношении к ним, но также просили их оценить честность действий вымышленных студентов, описанных в небольших текстах. Результаты анализа этих вопросов позволили авторам сделать следующий вывод: несмотря на то что различия в доле нечестных студентов могут быть объяснены неодинаковым восприятием академического мошенничества, а также разницей в его определениях, отношение российских студентов к недобросовестному поведению всё же терпимее, чем у их американских сверстников.

В высшей степени информативным оказалось исследование, проведённое Н. В. Латовой и Ю. В. Латовым «Обман в учебном процессе» [Латова, Латов 2007]. Объектом исследования стали учащиеся одной из общеобразовательных московских школ (30 человек), а также студенты одного из ведущих вузов

России (61 человек). Исследователи выяснили, что мошенничество среди студентов широко распространено: несмотря на то что лишь почти две трети студентов признались в том, что им приходилось списывать, данная ими оценка частоты списывания среди сокурсников очень высока — 94–95%. Именно эти последние значения показателей авторы работы считают наиболее приближенными к реальной степени участия студентов в списывании. Кроме того, исследователи подтвердили выводы, сделанные Дж. Магнусом и его коллегами: студенты категорически не приемлют доносы. Выражая негативное отношение к доносчикам, участники исследования апеллируют к нравственным соображениям: данный поступок кажется им подлым, аморальным. При этом нетерпимость к доносчикам с переходом от школы к вузу растёт, как и терпимое отношение к академическому мошенничеству.

Наконец, мы хотели бы остановиться на работе С. В. Голунова «Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом» [Голунов 2010]. В её фокусе рассмотрение причин распространения плагиата в российской системе высшего образования, а также возможные меры борьбы с ним. Автор выделяет несколько вероятных факторов, усугубляющих распространение использования студентами некорректных заимствований: развитие интернет-технологий и расширение доступа к ним, интенсивная нагрузка на относительно мало зарабатывающих преподавателей, коммодификация образования и широкое распространение организаций, осуществляющих продажу учебных работ, а также терпимое отношение российского общества к недобросовестному поведению.

Таким образом, опираясь на результаты немногочисленных исследований, посвящённых феномену академического мошенничества в России, можно сделать несколько важных выводов.

Во-первых, недобросовестное поведение среди российских студентов действительно широко распространено, и есть основания полагать, что представленные выше цифры занижены (возможно, даже сильно), поскольку вопрос об использовании нечестных приёмов во время обучения является весьма чувствительным.

Исследования показывают, что для российских студентов академическое мошенничество более допустимое и социально приемлемое поведение, чем, например, для студентов США. Но, согласно мета-исследованию Б. Уитли, в среднем около 70% студентов американских и канадских вузов используют нечестные приёмы [Whitley 1998]. Эта доля значительно выше той, что представлена в масштабных исследованиях «Мониторинга экономики образования» и «Мониторинга студенческих характеристик и траекторий». Цифры, таким образом, расходятся с выводами относительно более высокой толерантности российских студентов к академическому мошенничеству.

Во-вторых, важным является вывод о том, что и без того сравнительно толерантное отношение российских студентов к академическому мошенничеству с переходом от школы к вузу становится ещё более терпимым. Этот вывод позволяет выдвинуть предположение о том, что к концу обучения российские студенты, получив богатый опыт академического мошенничества, готовы к тому, чтобы применить его во внеучебном контексте.

В-третьих, судя по имеющимся данным, наиболее распространёнными в России практиками академического мошенничества являются скачивание готовых работ из Интернета, а также списывание на экзаменах и зачётах.

Факторы академического мошенничества

Большинство исследований, преследующих цель ответить на вопрос, почему студенты прибегают к академическому мошенничеству, фокусируются на роли демографических характеристик студентов

(например, гендер или год обучения), а также на таких личностных особенностях, как черты характера, отношение к академическому мошенничеству или мотивация обучения [Rettinger, Jordan 2005; Rettinger, Kramer 2009; Stone, Jawahar, Kisamore 2010; Williams, Nathanson, Paulhus 2010]. Другие исследования посвящены изучению зависимости академического мошенничества от контекстуальных и институциональных характеристик, то есть от особенностей образовательной среды (см., например: [McCabe 1992; McCabe, Trevino 1993; McCabe, Trevino, Butterfield 2002; Murdock, Beauchamp, Hinton 2008; Rettinger, Kramer 2009; Tas, Tekkaya 2010]).

В следующей части этой работы мы рассмотрим сначала индивидуальные факторы, влияние которых было подтверждено исследованиями, а затем и контекстуальные, поясняя по ходу изложения те теории, в рамках которых предлагались различные переменные.

Индивидуальные факторы академического мошенничества

Гендер

Начиная с первого массового исследования академического мошенничества, проведённого в 1964 г. В. Боуверсом (см.: [Bowers 1964]), большинство исследований подтверждало наличие связи между *гендером* и недобросовестным поведением студента. Считалось, что юноши в большей степени, чем девушки, склонны к академическому мошенничеству [Jordan 2001; Kuntz, Butler 2014]. Одно из возможных объяснений укоренено в теории социализации: девушки предрасположены к выбору честного способа достижения цели, поскольку в большей степени, чем юноши, желают получить одобрение окружающих [Becker, Ulstad 2007]. Более того, девушки склонны избегать чувства стыда, о роли которого в нечестном поведении более подробно мы скажем позже.

В последние же годы всё в большем количестве исследований гипотеза влияния гендера опровергается (см., в частности: [Jordan 2001; Сивак 2006; Yardley et al. 2009]). Тем не менее авторы одной из самых последних работ (см.: [Hensley, Kirkpatrick, Burgoon 2013]) приходят к следующему выводу: несмотря на то что по уровню общего академического мошенничества девушки и юноши не различаются, юноши прибегают к плагиату всё же чаще.

Курс обучения

Результаты исследований относительно связи академического мошенничества с *курсом обучения* непоследовательны. Например, в некоторых исследованиях обнаружена положительная связь курса с недобросовестным поведением [Josien, Broderick 2013]. Авторы объясняют выявленную закономерность тем, что, возможно, становясь старше, студенты, наблюдая за тем, как мошенники остаются безнаказанными, решают «присоединиться к движению» [Josien, Broderick 2013: 101]. Другое исследование, напротив, свидетельствует о наличии отрицательной связи [Harding et al. 2007].

Учебная мотивация

Результаты зарубежных исследований демонстрируют сильную связь между совершением академического мошенничества и учебной мотивацией. Учебную мотивацию, как правило, разделяют на внутреннюю и внешнюю в зависимости от степени связи преобладающего мотива и обучения [Brandão, Teixeira 2005].

Так, *внешне мотивированной* является та деятельность, средства и цель которой не связаны друг с другом тематически, то есть деятельность осуществляется не ради своего собственного содержания

[Бугрименко 2006: 53]. Получение образования в таком случае осознаётся студентом как инструмент достижения других, не связанных с обучением, целей: уважение преподавателей или родителей как результат высокой успеваемости или, например, высокооплачиваемая работа, ставшая возможной после получения диплома престижного университета.

Внутренние мотивы — это, напротив, те, что непосредственно связаны с обучением и проявляются в ориентации на развитие способностей, получение знаний и навыков. Кроме того, внутренне мотивированные студенты испытывают интерес к учёбе и получают удовольствие от неё. Результаты зарубежных исследований свидетельствуют о том, что студенты с преобладающей внешней учебной мотивацией в большей степени склонны использовать нечестные приёмы в процессе обучения, чем студенты с внутренней учебной мотивацией [Anderman, Griesinger, Westerfield 1998; Jordan 2001; Rettinger, Jordan, Peschiera 2004; Rettinger, Jordan 2005; Rettinger, Kramer 2009].

Не следует, однако, путать учебную мотивацию с целями, преследуемыми студентами в процессе обучения. Мотивы и цели не всегда совпадают; первые могут не осознаваться индивидом, но тем не менее детерминировать его деятельность и оказывать непосредственное влияние на его цели, которые, в свою очередь, всегда осознанны. Образовательные цели студентов делятся на те, что связаны с ориентацией на *усвоение полученных знаний, освоение новых, достижение мастерства (mastery goal orientation)*, и цели, связанные с *желанием продемонстрировать свои знания и навыки* другим студентам или преподавателям, чтобы получить их одобрение или избежать порицания (*performance goal orientation*). При этом демонстрация знаний и навыков не всегда свидетельствует о реальном уровне компетенции студента. Студенты, преобладающей целью образования которых становится демонстрация знаний, а не усвоение и понимание учебного материала, видят в списывании и плагиате эффективное средство достижения своих целей и, таким образом, более склонны к совершению академического мошенничества, что подтверждают эмпирические исследования [Anderman, Griesinger, Westerfield 1998; Jordan 2001; Murdock, Hale, Weber 2001; Marsden, Carroll, Neill 2005; Tas, Tekkaya 2010].

Психологические характеристики

Множество исследователей изучают связь между различными личностными характеристиками и академическим мошенничеством (см., например: [Stone, Jawahar, Kisamore 2010; Williams, Nathanson, Paulhus 2010]). Для измерения личностного профиля часто используется диспозициональная модель личности человека под названием «большая пятёрка», компонентами которой являются следующие диспозиции: *открытость опыту, добросовестность, экстраверсия, дружелюбность, нейротизм*. Результаты исследований непоследовательны, что сподвигло Т. Гилук и Б. Постлетуэйт провести мета-исследование, в котором выяснилось, что наиболее сильными предикторами академического мошенничества являются *добросовестность и дружелюбность* [Giluk, Postlethwaite 2015]. Таким образом, студенты с высокими значениями данных показателей менее склонны к академическому мошенничеству, чем имеющие низкие показатели.

Кроме того, академическое мошенничество связывают со *страхом показаться некомпетентным, с желанием не допустить неудачи*. Согласно исследованиям, студенты, мотивированные на недопущение неудачи, испытывают неуверенность в себе, обладают низкой самооценкой. Таким образом, не веря в свои силы и способности, они вынуждены прибегать к нечестным приёмам для снижения вероятности неудачи [Anderman, Griesinger, Westerfield 1998; Tas, Tekkaya 2010].

В некоторых исследованиях в роли фактора академического мошенничества выделяется *самоэффективность*, концепт, разработанный А. Бандурой¹. Под ней понимается вера в себя и субъективная

¹ Данный концепт уже упоминался нами в разделе «Подходы к изучению академического мошенничества», но применительно к вере в способность совершить академическое мошенничество, а не достигнуть академических успехов.

оценка своих способностей, низкие показатели которых, согласно исследованиям, повышают вероятность академического мошенничества [Murdock, Hale, Weber 2001; Marsden, Carroll, Neill 2005; Ogilvie, Stewart 2010].

Некоторые психологи, объясняя академическое мошенничество, апеллируют к *теории каузальной атрибуции*. Согласно данной теории, пытаясь объяснить поведение — как своё, так и чужое, — индивиды могут приписывать поступкам причины либо внешние (внешняя атрибуция), либо внутренние (внутренняя атрибуция). Определяя эти два типа атрибуции через эмоциональные реакции — через *стыд и вину* соответственно, исследователи приходят к следующим выводам: студенты, склонные испытывать чувство вины после совершения недобросовестного поступка, а значит, признающие ответственность за свои действия, проявляют в дальнейшем меньшую готовность прибегать к академическому мошенничеству, чем студенты, реже испытывающие стыд и более предрасположенные к перенесению ответственности на других людей или обстоятельства (экстернализация) [Murdock, Anderman 2006; Murdock, Beauchamp, Hinton 2008; Tas, Tekkaya 2010].

Техники нейтрализации

В разделе «Подходы к изучению академического мошенничества» мы упомянули, что в исследованиях можно встретить в роли фактора недобросовестного поведения используемые студентами оправдания, которые помогают нейтрализовать чувство вины и стыда до и после совершения академического мошенничества. Речь идёт о *техниках нейтрализации*, применение которых, согласно теории нейтрализации Д. Маца и Г. Сайкса, подавляет моральные ценности и принципы индивидов, нейтрализуя негативные эффекты, сопутствующие совершению правонарушений [Sykes, Matza 1957]. Таким образом, студенты, в целом негативно относящиеся к академическому мошенничеству, могут оправдывать его в зависимости от ситуации.

Оправдывать свои действия студенты могут сложившимися обстоятельствами, *отрицая свою ответственность* (например, нехватка времени на подготовку к экзамену).

«*Критика тех, кто осуждает*» — ещё одна широко используемая студентами техника нейтрализации. В случае её применения студент может обвинить преподавателя в его некомпетентности или администрацию вуза в неэффективной организации процесса обучения. Кроме того, студенты могут оправдывать академическое мошенничество, *«апеллируя к высшим идеалам»*, иными словами, к ценностям, которые, по их мнению, важнее формальных правил. Например, несанкционированную преподавателем помощь сокурснику при подготовке индивидуального домашнего задания студент способен оправдать желанием оказать содействие другу, испытывающему трудности с выполнением. И, наконец, существует техника *«отрицание нанесённого ущерба»*, выражающаяся в том, что студент считает академическое мошенничество безвредным (как для себя, так и для других).

Техники нейтрализации — весьма популярный фактор, значимость которого подтверждена множеством исследований (см., например: [Murdock, Beauchamp, Hinton 2008; Zito, McQuillan 2010]). Согласно мнению одного из самых известных зарубежных исследователей академического мошенничества Д. Маккейба (пристальное внимание работам которого мы уделим чуть позже), наиболее распространёнными техниками нейтрализации среди академических мошенников являются отрицание ответственности и критика тех, кто осуждает [McCabe 1992].

Контекстуальные факторы академического мошенничества

Характер среды обучения

Выделяют два типа организации учебного процесса, конструируемых преподавателями и администрацией вузов [Anderman, Griesinger, Westerfield 1998; Murdock, Miller, Kohlhardt 2004; Murdock, Anderman 2006; Murayama, Elliot 2009; Tas, Tekkaya 2010]:

- организация процесса обучения, при котором главная задача обучения — *развитие навыков, усвоение материала, освоение новых знаний (classroom mastery goal structure)*. Преподаватели, придерживающиеся такой организации процесса обучения, как правило, стремятся давать творческие задания на развитие креативного и аналитического мышления, поддерживают обратную связь, поощряют усердие и заинтересованность;
- организация процесса обучения, при котором основная цель обучения — *демонстрация способностей, знаний*, не всегда подразумевающая понимание материала и совершенствование учебных навыков (*classroom performance goal structure*). Данный тип организации учебного процесса характеризуется высоким уровнем конкуренции, а одним из признаков такой среды могут быть ориентация на достижение высоких оценок.

Результаты эмпирических исследований свидетельствуют о том, что академическое мошенничество наиболее распространено в образовательной среде, которую студенты воспринимают как ориентированную в первую очередь на демонстрацию способностей и знаний, поддерживающую конкуренцию среди студентов (соревнование между студентами на основании их оценок, не всегда являющихся объективными показателями знаний студента). Образовательная среда, основную цель которой студенты видят в развитии навыков, усвоении материала и освоении новых знаний, напротив, не провоцирует студентов использовать нечестные средства, так как они «соревнуются сами с собой» [Murdock, Miller, Kohlhardt 2004; Murayama, Elliot 2009; Tas, Tekkaya 2010].

Поведение соучащихся

В исследованиях Д. Маккейба, одного из наиболее известных экспертов в области изучения академического мошенничества, поведение сокурсников неоднократно расценивалось как фактор, оказывающий наиболее сильное влияние на принятие решения студента об академическом мошенничестве (см., например: [McCabe, Trevino, Butterfield 2002; McCabe, Butterfield, Trevino 2006]). Данная переменная значима и в модели запланированного поведения, которая была описана нами в разделе «Подходы к изучению академического мошенничества» (воспринимаемые нормы). В целом можно сказать, что данная переменная отпочковалась от *теории социального научения* А. Бандуры, согласно которой индивиды начинают вести себя определённым образом, наблюдая за поведением представителей своего окружения или группы, на которую они хотят равняться. Д. Маккейб в контексте академического мошенничества называет этот механизм эффектом сообучения (*coordination effect*), предполагая, что оценка доли студентов-мошенников как высокой ведёт к нормализации недобросовестного поведения в образовательной среде и, следовательно, к ещё большему увеличению этой доли [McCabe, Trevino 1997]. Эмпирические исследования свидетельствуют: чем выше доля мошенничающих, по мнению студента, соучеников, тем выше вероятность того, что он сам использует или будет в дальнейшем использовать практики академического мошенничества (см., например: [Bunn, Caudill, Gropper 1992; McCabe, Trevino 1993; McCabe, Trevino 1997; Jordan 2001]). Кроме того, личное знакомство с мошенником также способно увеличить шансы обращения к практикам академического мошенничества [Mixon 1996].

Низкая оценка квалификации и личностных черт преподавателей

Исследования свидетельствуют о том, что студенты, оценивающие своих преподавателей как нечестных, не вызывающих уважения, некомпетентных, более склонны мошенничать в процессе обучения [Graham et al. 1994; Stearns 2001; Murdock, Miller, Kohlhardt 2004; Murdock, Beauchamp, Hinton 2008].

Восприятие строгости наказания

Субъективная оценка строгости возможного наказания за академическое мошенничество играет существенную роль в принятии студентом решения относительно совершения нечестного поступка. Исследования, использующие для изучения академического мошенничества адаптированную модель преступного поведения Г. Беккера, подтверждают, что восприятие строгости наказания как высокой, действительно, оказывается важным сдерживающим фактором (см.: [McCabe, Trevino 1993; 1997; McCabe, Butterfield, Trevino 2006]).

Восприятие вероятности того, что другие студенты донесут

Исследования Д. Маккейба и Л. Тревино неоднократно подтверждали значимую обратную связь между академическим мошенничеством и вероятностью того, что на списывающего студента донесут его сокурсники [McCabe, Trevino 1993; 1997].

Кодексы академической добросовестности

Кодексы академической добросовестности предполагают отсутствие наблюдения за студентами во время экзаменов, подписание студентами перед экзаменом или перед сдачей письменных работ документа, подтверждающего добросовестность и самостоятельность выполненной работы, активное участие студентов (самостоятельное или совместно с преподавателями либо другими работниками учебного учреждения) в специально учрежденных комитетах, на которых принимаются решения относительно академических нарушений и соответствующих дисциплинарных наказаний [McCabe, Pavela 2000: 32]. Иногда в качестве компонента выступает возложение на студентов обязанности доложить о подозрительном поведении (например, в кодексе Принстонского университета). Исследования подтверждают важность наличия в учебном заведении кодекса академической добросовестности (см., например: [May, Lloyd 1993; McCabe, Trevino 1993; McCabe, Trevino, Butterfield 2002]).

На основе одного из своих исследований Д. Маккейб и его коллеги приходят к выводу о том, что американская, индивидуалистическая модель кодекса академической добросовестности не единственная эффективно функционирующая [McCabe, Feghali, Abdallah 2008]. Американский тип кодекса зиждется на индивидуалистических ценностях, преобладающих в США, в то время как в других странах, например в Ливане, ставшем одним из объектов изучения данного исследования, господствуют коллективистские ценности, препятствующие внедрению кодекса американского типа. Авторы исследования считают, что кодекс академической добросовестности должен быть адаптирован и модифицирован так, чтобы стать комплементарным коллективистским ценностям, поддерживающим кооперативное поведение.

Кроме того, модифицированные кодексы академической добросовестности, хотя они и менее эффективны, чем традиционные, могут стать более применимыми в крупных университетах, где сложно сформировать «университетское сообщество» (*campus community*), необходимое для возникновения крепкой культуры академической добросовестности, поддержания зафиксированных в кодексе норм [McCabe, Trevino, Butterfield 2002] (о 10 рекомендациях для создания такой культуры см.: [McCabe, Pavela 2004]).

Иногда, впрочем, кодекс академической добросовестности может отсутствовать формально. В таких случаях политика академической добросовестности базируется на неформальных нормах, распространённых в учебном заведении.

Заключение

Цель данной статьи состояла в том, чтобы представить обзор опыта зарубежных исследований академического мошенничества, который может быть положен в основу изучения данного феномена в российской высшей школе.

В работе были представлены два наиболее популярных и зарекомендовавших себя в зарубежном научном сообществе подхода к изучению данного явления. Первый подход, основанный на теории запланированного действия, объясняет принятие студентом решения в пользу обращения к нечестным приёмам его отношением к данным практикам, субъективными нормами и оценкой трудности осуществления недобросовестного поступка. Экономический подход представляет собой оптику, позволяющую рассматривать недобросовестное поведение как результат расчёта издержек и выгод, осуществляемого студентом, стоящим перед этической дилеммой.

Использование данных подходов невозможно без выбора соответствующих методов измерения академического мошенничества. Метод прямого вопроса, используемый в опросах, позволяет оценить масштабы данного явления, а также определить его детерминанты. Несмотря на преимущества этого метода, связанные в первую очередь с этичностью и простотой исполнения, важно помнить, что при его применении неизбежны смещения оценок, но нивелировать их хотя бы частично можно снижением чувствительности адресуемых вопросов. Второй метод — экспериментальный; он менее этичен, не настолько гибок, однако позволяет получить более точные и достоверные данные. Существенным его ограничением является невозможность изучения внеаудиторных видов академического мошенничества, в частности, плагиата.

Часть статьи была посвящена обзору исследований, в рамках которых изучалось академическое мошенничество среди студентов российских вузов. Судя по результатам этих исследований, недобросовестное поведение широко распространено, глубоко укоренено в постсоветской культуре и многими студентами воспринимается как нормальное и приемлемое.

Данные о распространённости академического мошенничества, однако, представляют собой усреднённые показатели, не позволяющие провести различия между вузами. Может сложиться впечатление, что явление, о котором идёт речь, распространено повсеместно и обусловлено разделяемыми россиянами коллективистскими ценностями и толерантным отношением общественности к нему. Мы предполагаем, что это верно лишь отчасти.

Средняя доля недобросовестных студентов, действительно, несколько завышена в России, однако не одинакова для всех вузов. Косвенным подтверждением обоснованности наших рассуждений являются результаты проекта «Мониторинг студенческих стратегий и траекторий». Они свидетельствуют о высокой вариации данной студентами оценки распространённости академического мошенничества: в некоторых вузах студентов, считающих покупку работ на заказ распространённой практикой, оказалось 20%, в других их доля достигала 40%. Таким образом, мы считаем, что фокусом внимания дальнейших исследований должны стать два вопроса: есть ли в действительности различия по вузам и чем они обусловлены?

В заключительной части статьи представлен набор факторов, которые потенциально могут объяснить данные различия. Среди индивидуальных характеристик были представлены гендер, курс обучения, учебная мотивация, используемые студентами техники нейтрализации, снижающие психологический дискомфорт от обращения к нечестным приёмам, и некоторые другие. Объяснительная сила большинства из них, на наш взгляд, в значительной степени уступает контекстуальным факторам, что подтверждается исследованиями, теоретические модели которых интегрируют обе группы факторов (см., например: [McCabe, Feghali, Abdallah 2008]). Более того, ни одно из исследований не изучало влияние вовлечённости студентов в научную деятельность на недобросовестное поведение. Мы предполагаем, что это важный фактор, поскольку, возможно, у студентов, занимающихся научной деятельностью, с большей вероятностью формируется более строгое отношение к практикам академического мошенничества, противоречащим распространённым в научном сообществе этическим нормам.

В дальнейших исследованиях, таким образом, на наш взгляд, целесообразно обратить особенно пристальное внимание на контекстуальные факторы, такие как поведение преподавателей и поведение сокурсников, в совокупности конституирующих образовательный климат, который способен либо стимулировать студентов прибегать к нечестным приёмам в процессе обучения либо сдерживать от их использования.

Литература

- Бугрименко А. Г. 2006. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. 4: 51–60.
- Голунов С. В. 2010. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом. *Вопросы образования*. 3: 243–257.
- Латова Н. В., Латов Ю. В. 2007. Обман в учебном процессе. *Общественные науки и современность*. 1: 31–46.
- Мониторинг студенческих характеристик и траекторий. Отчёт по проекту*. 2014. URL: [http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет по проекту МСХТ.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет%20по%20проекту%20МСХТ.pdf)
- Радаев В. В., Чириков И. С. 2006. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание. *Университетское управление*. 4 (44): 77–82.
- Рощина Я. М. 2013. Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006–2012 гг. *Мониторинг экономики образования*. 8 (71). URL: [http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ МЭО №8 \(71\) 2013.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ%20МЭО%20№8%20(71)%202013.pdf)
- Сивак Е. В. 2006. *Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания)*. Препринт WP10/2006/06. Серия WP10 (Научные доклады лаборатории институционального анализа). М.: Изд. дом ВШЭ. URL: http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf
- Adebayo S. O. 2010. Correlation between Academic Cheating Behavior and Achievement Motivation. *Nature and Science*. 8 (12): 130–134.
- Ajzen I. 2002. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*. 32: 665–683.

- Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. 1998. Motivation and Cheating during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 90: 84–93.
- Bandura A. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2): 191–215.
- Becker D. A., Ulstad I. 2007. Gender Differences in Student Ethics: Are Females Really more Ethical? *Plagiarism: Cross-disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*. 2: 77–91.
- Becker G. S. 1968. Crime and Punishment: An Economic Approach. *Journal of Political Economy*. 76: 169–217.
- Bowers W. J. 1964. *Student Dishonesty and its Control in College*. New York: Columbia University.
- Brandão M., Teixeira A. C. 2005. Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating Among University Students. *Research, Work in Progress*. 191: 1–31.
- Bunn D. N., Caudill S. B., Gropper D. M. 1992. Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior. *Journal of Economic Education*. 23 (3): 197–207.
- Giluk T. L., Postlethwaite B. E. 2015. Big Five Personality and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Review. *Personality and Individual Differences*. 72: 59–67.
- Graham M. A. et al. 1994. Cheating at Small Colleges: An Examination of Student and Faculty Attitudes and Behaviors. *Journal of College Student Development*. 35: 255–260.
- Grijalva T. C., Nowell C., Kerkvliet J. 2006. Academic Honesty and Online Courses. *College Student Journal*. 40 (1): 180–185.
- Grimes P. W. 2004. Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*. 49 (3): 273–290.
- Harding T. S., Carpenter D. D., Finelli C. J. 2012. An Exploratory Investigation of the Ethical Behavior of Engineering Undergraduates. *Journal of Engineering Education*. 101 (2): 346–374.
- Harding T. S. et al. 2007. The Theory of Planned Behavior as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics & Behavior*. 17 (3): 255–279.
- Hensley L. C., Kirkpatrick K. M., Burgoon J. M. 2013. Relation of Gender, Course Enrollment, and Grades to Distinct Forms of Academic Dishonesty. *Teaching in Higher Education*. 18 (8): 895–907.
- Jones D. L. R. 2011. Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? *Business Communication Quarterly*. 74 (2): 141–150.
- Jordan A. E. 2001. College Student Cheating: the Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*. 11 (3): 233–247.
- Josien L., Broderick B. 2013. Cheating in Higher Education: the Case of Multi-Methods Cheaters. *Academy of Educational Leadership Journal*. 17 (3): 93–105.

- Kerkvliet J. 1994. Cheating by Economics Students: a Comparison of Survey Results. *Journal of Economic Education*. 25 (2): 121–133.
- Kerkvliet J., Sigmund C. L. 1999. Can We Control Cheating in the Classroom? *Journal of Economic Education*. 30 (4): 331–343.
- Kisamore J., Stone T., Jawahar I. 2007. Academic Integrity: The Relationship between Individual and Situational Factors on Misconduct Contemplations. *Journal of Business Ethics*. 75: 381–394.
- Kuntz J. R., Butler C. 2014. Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*. 24 (6): 478–494.
- Lupton R. A., Chapman K. J. 2002. Russian and American college Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies towards Cheating. *Educational Research*. 44 (1): 17–27.
- Magnus J. et al. 2002. Tolerance of Cheating: an Analysis a Countries. *Journal of Economic Education*. 33 (2): 125–135.
- Marsden H., Carroll M., Neill J. T. 2005. Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology*. 57 (1): 1–10.
- May K. M., Lloyd B. H. 1993. Academic Dishonesty: The Honor System and Students' Attitudes. *Journal of College Student Development*. 34: 125–129.
- Mayhew M. J. et al. 2009. Using Structural Equation Modeling to Validate the Theory of Planned Behavior as a Model for Predicting Student Cheating. *Review of Higher Education*. 32 (4): 441–468.
- McCabe D. L. 1992. The Influence of Situational Ethics on Cheating among College Students. *Sociological Inquiry*. 62: 365–374.
- McCabe D. L., Bowers W. J. 1994. Academic Dishonesty among Males in College: A Thirty Year Perspective. *Journal of College Student Development*. 35 (1): 5–10.
- McCabe D. L., Butterfield K. D., Trevino L. K. 2006. Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*. 5 (3): 294–305.
- McCabe D. L., Feghali T., Abdallah H. 2008. Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors. *Research in Higher Education*. 49 (5): 451–467.
- McCabe D. L., Pavela G. 2000. Some Good News about Academic Integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 32 (5): 32–38.
- McCabe D. L., Pavela G. 2004. Ten (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 36 (3): 10–15.
- McCabe D. L., Trevino L. K. 1993. Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*. 64 (5): 522–538.

- McCabe D. L., Trevino L. K. 1997. Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: a Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*. 38 (3): 379–396.
- McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. 2001. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*. 11 (3): 219–232.
- 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*. 43 (3): 357–378.
- Michaels J. W., Miethe T. D. 1989. Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly*. 70 (4): 870–885.
- Mixon F. G., Jr. 1996. Crime in the Classroom: An Extension. *Journal of Economic Education*. 27 (3): 195–200.
- Murayama K., Elliot A. J. 2009. The Joint Influence of Personal Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 101: 432–447.
- Murdock T. B., Anderman E. M. 2006. Motivational Perspectives on Student Cheating: toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*. 41 (3): 129–145.
- Murdock T. B., Beauchamp A. S., Hinton A. M. 2008. Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating? *European Journal of Psychology of Education*. 23 (4): 477–492.
- Murdock T. B., Hale N. M., Weber M. J. 2001. Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*. 26: 96–115.
- Murdock T. B., Miller A., Kohlhardt J. 2004. Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*. 96 (4): 765–777.
- Nagin D. S., Pogarsky G. 2003. An Experimental Investigation of Deterrence: Cheating, Self-Serving Bias, and Impulsivity. *Criminology*. 41 (1): 167–194.
- Nonis S., Swift C. O. 2001. An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal of Education for Business*. 77 (2): 69–77.
- Nowell C., Laufer D. 1997. Undergraduate Student Cheating in the Fields of Business and Economics. *Journal of Economic Education*. 28 (1): 3–12.
- Ogilvie J., Stewart A. 2010. The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*. 43 (1): 130–155.
- Rettinger D. A., Jordan A. E. 2005. The Relations among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. *Ethics & Behavior*. 15 (2): 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*. 45 (8): 873–890.
- Rettinger D. A., Kramer Y. 2009. Situational and Personal Causes of Student Cheating. *Research in Higher Education*. 50 (3): 293–313.
- Sims R. L. 1993. The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*. 68 (4): 207–211.
- Stearns S. A. 2001. The Student-Instructor Relationship's Effect on Academic Integrity. *Ethics & Behavior*. 11 (3): 275–285.
- Stone T. H., Jawahar I., Kisamore J. L. 2009. Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct. *Career Development International*. 14 (3): 221–241.
- Stone T. H., Jawahar I. M., Kisamore J. L. 2010. Predicting Academic Misconduct Intentions and Behaviors Using the Theory of Planned Behaviors and Personality. *Basic and Applied Social Psychological*. 32: 35–45.
- Sykes G., Matza D. 1957. Techniques of Neutralization: a Theory of Delinquency. *American Sociological Review*. 22 (6): 664–670.
- Tas Y., Tekkaya C. 2010. Personal and Contextual Factors Associated with Students' Cheating in Science. *Journal of Experimental Education*. 78 (4): 440–463.
- Whitley B. E., Jr. 1998. Factors Associated with Cheating Among College Students: A Review. *Research in Higher Education*. 39 (3): 235–274.
- Williams K. M., Nathanson C., Paulhus D. L. 2010. Identifying and Profiling Scholastic Cheaters: Their Personality, Cognitive Ability, and Motivation. *Journal of Experimental Psychology*. 16: 293–307.
- Yardley J. et al. 2009. True Confessions? Alumni's Retrospective Reports on Undergraduate Cheating Behaviors. *Ethics & Behavior*. 19 (1): 1–14.
- Zito N., McQuillan P. J. 2010. «It's not my Fault» Using Neutralization Theory to Understand Cheating by Middle School Students. *Current Issues in Education*. 13 (3): 1–22.

PROFESSIONAL REVIEWS

Evgeniia Shmeleva

Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings

SHMELEVA, Evgeniia

Dmitrievna — BA Student,
Faculty of Social Sciences;
Junior Research Fellow,
Institute of Education,
National Research University
Higher School of Economics.
Address: 20 Myasnitskaya
str., Moscow 101000,
Russian Federation.

Email: edshmeleva0@gmail.com

Abstract

Academic dishonesty (e.g. cheating and plagiarism) is a pervasive and serious problem, which may jeopardize the quality of Russian educational system. Elaboration and implementation of preventive measures requires valid and reliable data on the reasons for students using unethical and dishonest strategies while enrolled in university. Nonetheless, there is no research on factors of academic dishonesty among Russian students.

This article provides a review of foreign and Russian studies aimed at formulation of initial ideas about determinants and peculiarities of academic dishonesty, which may help formulate adequate hypotheses and research questions for the study of dishonest behavior among students of Russian universities.

The paper enumerates the most popular approaches to the study of academic fraud: an economic approach based on G. Becker's economic theory on crime and an approach rooted in the theory of planned behavior developed by I. Ajzen. Moreover, it describes the advantages and disadvantages of the most frequently applied methods for measuring factual academic dishonesty: direct question survey method and the surreptitious method. Findings about Russian academic dishonesty are also introduced. The latter part is devoted to a description of two groups of possible factors: individual and contextual.

Keywords: academic dishonesty; cheating; plagiarism; deviant behavior; Theory of Planned Behavior; higher education.

References

- Adebayo S. O. (2010) Correlation between Academic Cheating Behavior and Achievement Motivation. *Nature and Science*, vol. 8, no 12, pp. 130–134.
- Ajzen I. (2002) Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, pp. 665–683.
- Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. (1998) Motivation and Cheating during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, pp. 84–93.
- Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215.

- Becker D.A., Ulstad I. (2007) Gender Differences in Student Ethics: Are Females Really more Ethical? *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, no 2, pp. 77–91.
- Becker G. S. (1968) Crime and Punishment: An Economic Approach. *Journal of Political Economy*, vol. 76, pp. 169–217.
- Bowers W. J. (1964) *Student Dishonesty and its Control in College*, New York: Columbia University.
- Brandão M., Teixeira A. C. (2005) Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating Among University Students. *Research, Work in Progress*, no 191, pp. 1–31.
- Bugrimenko A. G. (2006) Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya u studentov pedagogicheskogo vuza [Internal and External Motivation of Pedagogical University Students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, no 4, pp. 51–60 (in Russian).
- Bunn D. N., Caudill S. B., Gropper D. M. (1992) Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior. *Journal of Economic Education*, vol. 23, no 3, pp. 197–207.
- Giluk T. L., Postlethwaite B. E. (2015) Big Five Personality and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Review. *Personality and Individual Differences*, vol. 72, pp. 59–67.
- Golunov S. V. (2010) Studencheskiy plagiat kak vyzov sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [Student Plagiarism as a Challenge to the System of Higher Education in Russia and Abroad]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 243–257 (in Russian).
- Graham M. A., Monday J., O'Brien K, Steffen S. (1994) Cheating at Small Colleges: An Examination of Student and Faculty Attitudes and Behaviors. *Journal of College Student Development*, vol. 35, pp. 255–260.
- Grijalva T. C., Nowell C., Kerkvliet J. (2006) Academic Honesty and Online Courses. *College Student Journal*, vol. 40, no 1, pp. 180–185.
- Grimes P. W. (2004) Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, vol. 49, no 3, pp. 273–290.
- Harding T. S., Carpenter D. D., Finelli C. J. (2012) An Exploratory Investigation of the Ethical Behavior of Engineering Undergraduates. *Journal of Engineering Education*, vol. 101, no 2, pp. 346–374.
- Harding T. S., Mayhew M. J., Finelli C. J., Carpenter D. D. (2007) The Theory of Planned Behavior as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics & Behavior*, vol. 17, no 3, pp. 255–279.
- Hensley L. C., Kirkpatrick K. M., Burgoon J. M. (2013) Relation of Gender, Course Enrollment, and Grades to Distinct Forms of Academic Dishonesty. *Teaching in Higher Education*, vol. 18, no 8, pp. 895–907.
- Jones D. L. R. (2011) Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? *Business Communication Quarterly*, vol. 74, no. 2, pp. 141–150.
- 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.

- Josien L., Broderick B. (2013) Cheating in Higher Education: The Case of Multi-Methods Cheaters. *Academy of Educational Leadership Journal*, vol. 17, no 3, pp. 93–105.
- Kerkvliet J. (1994) Cheating by Economics Students: A Comparison of Survey Results. *Journal of Economic Education*, vol. 25, no 2, pp. 121–133.
- Kerkvliet J., Sigmund C. L. (1999) Can We Control Cheating in the Classroom? *Journal of Economic Education*, vol. 30, no 4, pp. 331–343.
- Kisamore J., Stone T., Jawahar I. (2007) Academic Integrity: The Relationship between Individual and Situational Factors on Misconduct Contemplations. *Journal of Business Ethics*, vol. 75, pp. 381–394.
- Kuntz J. R., Butler C. (2014) Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*, vol. 24, no 6, pp. 478–494.
- Latova N. V., Latov Yu. V. (2007) Obman v uchebnom protsesse [Cheating in the Educational Process]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'*, no 1, pp. 31–46 (in Russian).
- Lupton R. A., Chapman K. J. (2002) Russian and American college Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies towards Cheating. *Educational Research*, vol. 44, no 1, pp. 17–27.
- Magnus J., Polterovich V., Danilov D., Savvateev A. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis a Countries. *Journal of Economic Education*, vol. 33, no 2, pp. 125–135.
- Marsden H., Carroll M., Neill J. T. (2005) Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology*, vol. 57, no 1, pp. 1–10.
- May K. M., Lloyd B. H. (1993) Academic Dishonesty: The Honor System and Students' Attitudes. *Journal of College Student Development*, vol. 34, pp. 125–129.
- Mayhew M. J., Hubbard S. M., Finelli C. J., Harding T. S., Carpenter D. D. (2009) Using Structural Equation Modeling to Validate the Theory of Planned Behavior as a Model for Predicting Student Cheating. *Review of Higher Education*, vol. 32, no 4, pp. 441–468.
- McCabe D. L. (1992) The Influence of Situational Ethics on Cheating among College Students. *Sociological Inquiry*, vol. 62, pp. 365–374.
- McCabe D. L., Bowers W. J. (1994) Academic Dishonesty among Males in College: A Thirty Year Perspective. *Journal of College Student Development*, vol. 35, no 1, pp. 5–10.
- McCabe D. L., Butterfield K. D., Trevino L. K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, pp. 294–305.
- 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., Pavela G. (2000) Some Good News about Academic Integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 32, no 5, pp. 32–38.

- McCabe D. L., Pavela G. (2004) Ten (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 36, no 3, pp. 10–15.
- McCabe D. L., Trevino L. K. (1993) Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, vol. 64, no 5, pp. 522–538.
- McCabe D. L., Trevino L. K. (1997) Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, vol. 38, no 3, pp. 379–396.
- McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*, vol. 11, no 3, pp. 219–232.
- 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.
- Michaels J. W., Miethe T. D. (1989) Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly*, vol. 70, no 4, pp. 870–885.
- Mixon F. G., Jr. (1996) Crime in the Classroom: An Extension. *Journal of Economic Education*, vol. 27, no 3, pp. 195–200.
- Monitoring studencheskikh kharakteristik i traektoriy. Otchet po proektu* (2014) [Monitoring of Student Characteristics and Trajectories. Project Report]. Available at: [http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет по проекту MCXT.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/Отчет_по_проекту_MCXT.pdf) (accessed 15 March 2015) (in Russian).
- Murayama K., Elliot A. J. (2009) The Joint Influence of Personal Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, pp. 432–447.
- 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., Beauchamp A. S., Hinton A. M. (2008) Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, no 4, pp. 477–492.
- 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, pp. 96–115.
- Murdock T. B., Miller A., Kohlhardt J. (2004) Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no 4, pp. 765–777.
- Nagin D. S., Pogarsky G. (2003) An Experimental Investigation of Deterrence: Cheating, Self-Serving Bias, and Impulsivity. *Criminology*, vol. 41, no 1, pp. 167–194.
- Nonis S., Swift C. O. (2001) An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal of Education for Business*, vol. 77, no 2, pp. 69–77.

- Nowell C., Laufer D. (1997) Undergraduate Student Cheating in the Fields of Business and Economics. *Journal of Economic Education*, vol. 28, no 1, pp. 3–12.
- Ogilvie J., Stewart A. (2010) The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: a Situational Analysis of Student Misconduct. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, vol. 43, no 1, pp. 130–155.
- Radaev V. V., Chirikov I. S. (2006) Otnoshenie studentov i prepodavateley k nakazaniyam za plagiat i spisyvanie [Students' and Instructors' Attitudes towards the Penalties for Plagiarism and Cheating]. *Universitetskoe upravlenie*, vol. 4, no 44, pp. 77–82 (in Russian).
- 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.
- Rettinger D. A., Kramer Y. (2009) Situational and Personal Causes of Student Cheating. *Research in Higher Education*, vol. 50, no 3, pp. 293–313.
- Roshchina Ya. M. (2013) Prepodavateli uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya na rynke obrazovatel'nykh uslug v 2010–2012 gg. [Educational Strategies and Practices of Students of Vocational Schools in 2006–2012.]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, vol. 8, no 71. Available at: [http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ МЭО №8 \(71\) 2013.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ МЭО №8 (71) 2013.pdf) (accessed 15 March 2015) (in Russian).
- Sims R. L. (1993) The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, vol. 68, no 4, pp. 207–211.
- Sivak E. V. (2006) Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya) [Crime in the Classroom. Determinants of Dishonest Behavior among Students (Plagiarism and Cheating)]. *HSE Working Paper WP10/2006/06. Seriya WP10 (Nauchnye doklady laboratorii institutsional'nogo analiza)*, Moscow: HSE Publishing House. Available at: http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf (accessed 14 March 2015) (in Russian).
- Stearns S. A. (2001) The Student-Instructor Relationship's Effect on Academic Integrity. *Ethics & Behavior*, vol. 11, no 3, pp. 275–285.
- Stone T. H., Jawahar I., Kisamore J. L. (2009) Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct. *Career Development International*, vol. 14, no 3, pp. 221–241.
- Stone T. H., Jawahar I. M., Kisamore J. L. (2010) Predicting Academic Misconduct Intentions and Behaviors Using the Theory of Planned Behaviors and Personality. *Basic and Applied Social Psychological*, vol. 32, pp. 35–45.
- Sykes G., Matza D. (1957) Techniques of Neutralization: a Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, vol. 22, no 6, pp. 664–670.
- Tas Y., Tekkaya C. (2010) Personal and Contextual Factors Associated with Students' Cheating in Science. *Journal of Experimental Education*, vol. 78, no 4, pp. 440–463.

Whitley B. E., Jr. (1998) Factors Associated with Cheating Among College Students: A Review. *Research in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 235–274.

Williams K. M., Nathanson C., Paulhus D. L. (2010) Identifying and Profiling Scholastic Cheaters: Their Personality, Cognitive Ability, and Motivation. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 16, pp. 293–307.

Yardley J., Rodriguez M. D., Bates S. C., Nelson J. (2009) True Confessions? Alumni's Retrospective Reports on Undergraduate Cheating Behaviors. *Ethics & Behavior*, vol. 19, no 1, pp. 1–14.

Zito N., McQuillan P. J. (2010) "It's not my Fault" Using Neutralization Theory to Understand Cheating by Middle School Students. *Current Issues in Education*, vol. 13, no 3, pp. 1–22.

Received: February 2, 2015.

Citation: Shmeleva E. (2015) Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezul'tatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Journal of Economic Sociology = Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 16, no 2, pp. 55–79. Available at: <http://ecsoc.hse.ru/2015-16-2.html>